



UNIVERSITAS GRANATENSIS
UNIVERSIDAD DE GRANADA

2022

**GAMIFICACIÓN
Y APRENDIZAJE BASADO EN
JUEGOS EN ELE: DISEÑO DE UN
PROGRAMA PARA EL
DESARROLLO
DE LA MOTIVACIÓN Y LAS
COMPETENCIAS COMUNICATIVA
E INTERCULTURAL EN UN
CONTEXTO**

SINOHABLANTE UNIVERSITARIO

TESIS DOCTORAL INTERNACIONAL

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN**



**DOCTORANDO:
JUAN CARLOS
MANZANARES TRIQUET**



**DIRECTOR:
DR. JUAN RAMÓN
GUIJARRO OJEDA**



UNIVERSIDAD DE GRANADA



TESIS DOCTORAL INTERNACIONAL

**GAMIFICACIÓN Y APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS EN
ELE: DISEÑO DE UN PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE
LA MOTIVACIÓN Y LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVA E
INTERCULTURAL EN UN CONTEXTO SINOHABLANTE
UNIVERSITARIO**

Doctorando: Juan Carlos Manzanares Triquet

Director: Dr. Juan Ramón Guijarro Ojeda

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación

Didáctica de la Lengua y la Literatura

Granada, 2022

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Juan Carlos Manzanares Triquet
ISBN: 978-84-1195-507-2
URI: <https://hdl.handle.net/10481/96729>

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	i
RESUMEN	vi
ABSTRACT	xiv
LISTA DE ABREVIATURAS, FIGURAS Y TABLAS	xxii

INTRODUCCIÓN

Motivación personal	1
Pertinencia científica.....	3
Objetivos: general y específicos.....	5
Estructura de la tesis.....	7

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA REPÚBLICA POPULAR CHINA

1.1 Primeros pasos del español y panorámica general de la enseñanza de lenguas extranjeras en la RPC.....	10
1.2 Configuración de los estudios actuales de español: del siglo XX a nuestros días....	14
1.3 Los estudios de Grado en Filología Hispánica en la China continental.....	22
1.3.1 Presentación de la titulación y rasgos definatorios.....	22
1.3.2 Plan de estudios de la Universidad de Pekín (PKU).....	28
1.3.3 El profesorado: perfil y características generales.....	31
1.3.4 El alumnado: una visión de conjunto.....	36
1.3.5 Metodología didáctica en el Grado en Filología Hispánica: contexto inicial.....	40
1.3.5.1 Realidad metodológica del Grado en Filología Hispánica: situación global.....	41
1.3.6 <i>Español moderno, la Biblia del español</i>	44
1.3.6.1 Alternativas a <i>Español moderno</i>	48
1.4 La enseñanza de español en niveles no universitarios.....	49
1.5 Presencia institucional y acciones de promoción de la lengua española.....	53

1.6 Impacto de la COVID-19 en la enseñanza de español en el gigante asiático: estado de la cuestión.....	57
--	----

CAPÍTULO 2. ENFOQUES Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA EN LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS: DEL ENFOQUE COMUNICATIVO A LA GAMIFICACIÓN

2.1 Introducción.....	64
-----------------------	----

2.2 La disyuntiva <i>método-enfoque</i>	65
---	----

2.3 Los enfoques modernos: el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas.....	66
---	----

2.3.1 Introducción y aplicabilidad del enfoque comunicativo en la China continental...70	
--	--

2.4 LA GAMIFICACIÓN

2.4.1 Una primera aproximación.....	75
-------------------------------------	----

2.4.2 Origen y definición del término.....	76
--	----

2.4.3 Radiografía de la propuesta conceptual de la gamificación.....	78
--	----

2.4.4 Despejando dudas y aclarando matices: qué es y qué no es gamificación.....	80
--	----

2.4.5 Elementos de la gamificación.....	82
---	----

2.4.6 Tipos de gamificación.....	91
----------------------------------	----

2.4.7 Los tipos de estudiantes-jugadores.....	94
---	----

2.4.8 Proceso de gamificación: definición de objetivos potenciales.....	95
---	----

2.4.8.1 Analizar y anticipar posibles respuestas de nuestro alumnado.....	95
---	----

2.4.8.2 Definición de bucles de actividad.....	96
--	----

2.4.8.3 La teoría del flujo.....	98
----------------------------------	----

2.4.9 El componente lúdico: la importancia de la diversión.....	99
---	----

2.4.10 La evaluación en gamificación.....	101
---	-----

2.4.11 Tratamiento e implementación en el aula de herramientas de gamificación.....	103
---	-----

2.4.12 Ejemplos prácticos de gamificación educativa.....	120
--	-----

2.4.13 TÉCNICAS EMERGENTES DE GAMIFICACIÓN: LA *ESCAPE ROOM*

2.4.13.1 Origen y definición.....	127
-----------------------------------	-----

2.4.13.2 Temáticas y narrativas populares.....	129
--	-----

2.4.13.3 Los tipos de retos.....	130
----------------------------------	-----

2.4.13.4 Arquitectura de diseño: los puzles.....	132
--	-----

2.4.13.5 Objetos de juego.....	135
--------------------------------	-----

2.4.13.6 Beneficios de las salas de escape.....	137
---	-----

2.4.13.7 La evaluación de las salas de escape.....	137
2.4.13.8 Ejemplos prácticos de salas de escape educativas.....	141
2.4.14 Consideraciones finales sobre la gamificación.....	146
2.4.15 Conclusiones preliminares sobre la gamificación.....	147

2.5 EL APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS (ABJ)

2.5.1 Delimitación del término.....	149
2.5.2 Recorrido histórico del juego.....	151
2.5.3 Definición de juego.....	154
2.5.4 Elementos de los juegos.....	155
2.5.5 Tipos de juegos.....	158
2.5.6 Planificación del juego en la clase de ELE.....	160
2.5.7 La rentabilidad del juego en ELE.....	162
2.5.8 Herramientas TIC para crear y dinamizar juegos en la clase de ELE.....	164
2.5.9 Juegos para la clase de ELE.....	169

2.6 GENERACIÓN Z: EL DIBUJO PEDAGÓGICO DE UNA NUEVA SOCIEDAD EDUCATIVA

2.6.1 La generación Z: una visión de conjunto.....	174
2.6.2 Características definitorias del colectivo.....	176
2.6.3 De lo digital a lo generacional: presencia y empleo de las TIC en el aula.....	177
2.6.4 Implicaciones de la generación Z en el aprendizaje.....	179

CAPÍTULO 3. LA INTERCULTURALIDAD EN LENGUA EXTRANJERA (LE): DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA DE AULA EN EL CONTEXTO SINOABLANTE UNIVERSITARIO

3.1 Aproximación conceptual: de la cultura a la intercultural en el aula de ELE.....	182
3.2 Tratamiento de la interculturalidad en el MCERL (2001) y el PCIC (2006).....	190
3.3 Revisión de trabajos de interculturalidad de ELE con estudiantes sinohablantes: estado de la cuestión.....	197
3.3.1 Condicionantes (inter)culturales en el aula de ELE.....	198
3.3.2 Adaptación de materiales didácticos y estrategias de adecuación (inter)cultural..	200
3.3.3 Casos de éxito de innovación intercultural en las aulas de ELE de la RPC.....	202

CAPÍTULO 4. LA DIMENSIÓN AFECTIVA EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS Y DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA: DESCRIPCIÓN DE LA COMPETENCIA EXISTENCIAL EN EL CONTEXTO SINOHABLANTE UNIVERSITARIO

4.1 Tratamiento de la competencia existencial en el MCERL (2001) y el PCIC (2006).....	210
4.2 Motivación.....	212
4.2.1 Estudios motivacionales de ELE en la RPC.....	217
4.3 Ansiedad.....	223
4.3.1 Estudios sobre ansiedad en ELE en la RPC.....	227
4.4 Estilos y estrategias de aprendizaje.....	231
4.4.1 Estilos de aprendizaje.....	231
4.4.2 Introducción a la noción de estrategias de aprendizaje.....	232
4.4.3 La <i>cultura china del aprendizaje</i>	234
4.4.4 Investigaciones previas sobre las estrategias de aprendizaje en la RPC.....	240
4.5 Autoconcepto.....	244
4.5.1 La <i>imagen</i> del alumnado sinohablante: connotaciones e implicaciones en el aula.....	246
4.5.2 Estudios sobre el autoconcepto en ELE en la RPC.....	248
4.6 Creencias.....	250

SEGUNDA PARTE: PROPUESTA DIDÁCTICA COMUNICATIVA

CAPÍTULO 5. LIBRO DEL ALUMNO.....	254
5.1 Introducción.....	257
5.1.1 Índice de contenidos.....	259
5.1.2 Competencias generales y comunicativas recogidas por el manual.....	261
5.1.3 Guía docente.....	265
5.1.4 Disponibilidad y acceso a los materiales didácticos.....	269
5.1.5 Presentación de la asignatura Conversación III.....	271
5.2 LAS COMPRAS (UD 1).....	272
5.3 LA PUBLICIDAD (UD 2).....	293
5.4 LAS REDES SOCIALES (UD 3).....	315

5.5 LOS VIAJES (UD 4).....	340
5.6 MUNDO LABORAL (UD 5).....	368
5.7 ESTEREOTIPOS (UD 6).....	385
5.8 DIFERENCIAS QUE NOS UNEN (UD 7).....	403
5.9 ANEXO 1. Preparación al DELE B1.....	432
5.10 ANEXO 2. Evaluación de tareas de EIO B1.....	443
CAPÍTULO 6. GUÍA DIDÁCTICA.....	449
6.1. Introducción.....	451
6.2 Índice de contenidos.....	452
6.3 Sesión de presentación de la asignatura Conversación III.....	453
6.4 Las compras (UD 1).....	457
6.5 La publicidad (UD 2).....	462
6.6 Las redes sociales (UD 3).....	470
6.7 Los viajes (UD 4).....	477
6.8 Mundo laboral (UD 5).....	481
6.9 Estereotipos (UD 6).....	487
6.10 Diferencias que nos unen (UD 7).....	493

TERCERA PARTE: PROPUESTA DIDÁCTICA GAMIFICADA

CAPÍTULO 7. CONSIDERACIONES PREVIAS Y SISTEMA DE GAMIFICACIÓN.....	496
7.1 Narrativa: el nacimiento de Xībānyá Exprés.....	496
7.2 Plataforma virtual ClassDojo.....	500
7.3 Tablas de clasificación.....	502
7.4 Puntos y dinero virtual.....	503
7.4.1 Recompensas y privilegios.....	504
7.4.2 Política de recompensas: reglas.....	507
7.5 Insignias.....	508
7.6 Reconocimientos extraordinarios.....	510
7.7 Planteamiento de la experiencia: individualidad colectiva.....	512
7.8 Inventario de puntos, recompensas y universos.....	513

CAPÍTULO 8. LIBRO DEL ALUMNO.....	532
8.1 Introducción.....	533
8.1.1 Índice de contenidos.....	535
8.1.2 Competencias generales y comunicativas recogidas por el manual.....	538
8.1.3 Presentación de la asignatura.....	541
8.1.4 Disponibilidad y acceso a los materiales didácticos.....	542
8.1.5 Paquete de inicio.....	544
8.2 UNIVERSO 0: Narrativa de la experiencia.....	550
8.2.1 Xībānyá Exprés en la prensa.....	551
8.2.2 Xībānyá Exprés en la televisión española.....	557
8.2.3 Los elegidos.....	559
8.3 UNIVERSO CONSUMISTA: compras y publicidad.....	564
8.4 UNIVERSO POSTUREO: redes sociales, viajes y mundo laboral.....	607
8.5 UNIVERSO GUIRI: estereotipos e intercultura.....	689
8.5.1 <i>Perdiendo el este: la Experiencia. Escape room intercultural</i>	746
8.6 ANEXO 1. Sesión informativa y preparatoria al DELE B1.....	865
8.7 ANEXO 2. Claves y criterios de evaluación de las pruebas y retos del manual....	876
8.8 ANEXO 3. Juegos y recursos empleados en el manual.....	882
CAPÍTULO 9. GUÍA DIDÁCTICA.....	934
9.1 Introducción.....	936
9.2 Índice de contenidos.....	937
9.3 Presentación de la asignatura.....	939
9.4 Universo Consumista: compras y publicidad.....	946
9.5 Universo Postureo: redes sociales, viajes y mundo laboral.....	976
9.6 Universo Guiri: estereotipos e intercultura.....	1029
CUARTA PARTE: CONCLUSIONES	
CAPÍTULO 10. PROBLEMAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	1070
CAPÍTULO 11. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	1072
CAPÍTULO 12. CONCLUSIONES	1073

12.1 <i>CONCLUSIONS</i>	1087
CAPÍTULO 13. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	1099
13.1 Referencias audiovisuales.....	1137
CAPÍTULO 14. ANEXOS	
14.1 ANEXO 1: Las Guerras del Opio.....	1144
14.2 ANEXO 2: La Revolución Cultural.....	1146
14.3 ANEXO 3: Plan de estudios de la Universidad de Pekín (PKU): original y traducción.....	1147

AGRADECIMIENTOS

Completar un proceso tan intenso física y emocionalmente, como es la elaboración de una tesis doctoral, puede hacernos perder la perspectiva del tiempo invertido, monopolizar en exceso nuestro fuero interno y, de alguna manera, invisibilizar parte de lo que somos mientras hacemos de la inspiración, la investigación y, también, la soledad, compañeras eternas del silencio. A lo largo de este recorrido, lleno de aprendizajes y autodescubrimiento, vaivenes cargados de euforia, frenazos e impagables lecciones, imaginé muchas veces qué supondría llegar hasta aquí, entendiendo esta última parada como el fin de un camino marcado por la influencia experiencial de una etapa de imborrable impronta. De España a China, primero. Y luego, de China a España. Con una pandemia mundial inesperada en el horizonte pero, ante todo y, pese a todo, con la mochila repleta de vivencias y el bagaje de uno de los mejores obsequios que pueda brindarte la vida. Aquí, ahora, al hacer balance de lo sentido, lo aprendido y, por qué no, también lo luchado, sobresale un doble denominador común: por un lado, la gratitud infinita de quien logra llegar a la meta sabiéndose rodeado de ese halo de orgullo con el que culmina todo “pequeño” gran proyecto; y, por otro, y más importante, el legado, la entrega y la marca inexorable de tantas personas que, de un modo u otro, han hecho posible con palabras, o sin ellas, que la voluntad de llegar a destino permaneciese siempre intacta. Así, en este punto del trayecto, resulta inevitable no personificar mi más sincero agradecimiento en las siguientes personas u organismos que, sin duda, siguiendo la jerga de la gamificación, son justos merecedores de incontables *puntos e insignias*.

En el ámbito académico, me gustaría reconocer la labor de todos esos maestros, profesores y, en general, docentes que han contribuido de alguna manera a construir parte de lo que soy hoy. Desde los lejanos inicios en La Salle El Carmen (Melilla) y las inolvidables clases de Sofía Belad, hasta la etapa universitaria en sus distintas paradas por la geografía andaluza. Gracias a todos por vuestro rol en la sombra, por vuestro infatigable cometido y, en definitiva, por ser la base de toda sociedad, contra viento y marea.

En la Academia, quisiera hacer una mención especial a la Dra. Elena Echeverría (UMA), por su carisma, alegría y desbordante vitalidad a la hora de impartir clase; al Dr. Narciso Contreras (UJA), por su total entrega y disposición durante mi formación en ELE; y, particularmente, en la Universidad de Granada, a mi director de tesis, el Dr. Juan Ramón Guijarro, quien merece un párrafo aparte.

Miro atrás y mis recuerdos me llevan a un punto de partida en el que ni siquiera el boceto de un proyecto de tesis formaba parte de mis planes. Entonces, allá por 2013, la casualidad trazó un camino cómplice que forjaría las bases de una admiración que, por caprichos del azar, aguardaba una aventura gamificada que comenzaría bien entrado el otoño de 2018. Ahora que todo este proceso concluye, se asoma la incontestable certeza de que elegirnos fue la mejor de las decisiones. De este periplo, me llevo tu incansable dedicación y tu siempre amable predisposición para encontrar un nuevo punto de vista. Gracias por cada uno de tus consejos para hacerme sumar siempre en grande, por tu cercanía, por tu optimismo a la hora de lidiar con los diferentes imprevistos que quisieron ser parte de este camino y, cómo no, por tu enorme paciencia en la revisión de esta interminable y barroca lectura. Un millón de sinceras gracias.

También en la Universidad de Granada, he de agradecer a mi tutora, la Dra. Cristina Pérez, su atenta disponibilidad siempre que la he requerido; y al Dr. Oswaldo Lorenzo, por su luz en los momentos más sombríos.

De igual modo, en esta misma esfera, ocupa un ineludible espacio en estas letras el Dr. Davide Capperucci por erigirse como el perfecto oasis en el que rubricar, *Bajo el sol de la Toscana*, una de las más bellas paradas que sellan el término de este amplísimo caminar.

En el ámbito profesional, estoy especialmente agradecido a diferentes instituciones y entidades sin cuyo apoyo esta tesis doctoral no habría sido posible. En primer lugar, al Departamento de Filología Hispánica de la Universidad de Pekín (PKU), por brindarme mi primera oportunidad profesional y mostrarme la senda de la enseñanza universitaria en general, y de ELE en particular. En segundo, al MAEC-AECID, por su apoyo institucional en esta nueva etapa de formación y desarrollo profesional en la Universidad de Lengua y Cultura de Pekín (BLCU). En este sentido, extiendo mi reconocimiento a la Dra. Zhou Qin, por su confianza plena y apoyo permanente. Y, tercero, como no podía ser de otra forma, a mis estudiantes de PKU y BLCU, por todo lo que me han enseñado a lo largo de estos siete años de enriquecedor camino.

En el ámbito más personal, por obvias limitaciones, no pueden tener cabida todos aquellos que, también, han sido gratos testigos de este viaje académico. Con todo, no sería posible entender este apartado sin hacer alusión a determinadas personas. Empezando por Asia, no podrían faltar en estas páginas Tiantian Li y Wong Wing Ki, a quienes estaré

eternamente agradecido por su colaboración en la ardua tarea traductológica presente en diversas fases de este trabajo. He de reconocer, asimismo, el altruismo de mis admirados Song Yang y Yu Shiyang, anfitriones inolvidables de esta singular *ruta de la seda*. La generosidad de mi añorada Marina Fong, tantas veces salvavidas, y eterna intérprete de los encantos de la tierra de Confucio. O el cobijo infinito de Óscar Abenójar, compañero e inagotable tándem. De igual modo, tampoco podría excluir de estas páginas a *mi familia china*, comenzando por Bagou, pasando por Wudaokou, atravesando los excesos de Gulou y llegando hasta la deslumbrante Sanlitun. Gracias en mayúsculas a todos esos escuderos de mis primeras andanzas: Andy Steuxner, Nicolás Giménez, María Vico, Agnès Bastin, María del Carmen Palma, Nora Hamzeh, Guillaume Prigent, Julia Neubauer y, sobre todo, a Enrico Scherbarth, por forjar a fuego indelebles memorias. Más tarde, con sabor hispano y una alargada sombra, se asoman *flashbacks* de todos los colores que me teletransportan a incontables instantes cuyo eco jamás podré olvidar. En ese álbum de reminiscencias aparecen Alberto Menéndez y Arantxa Merín, referentes, refugio y *hutoneo* rumbo a The Other Place. Allí están Alba López, mi sur en el norte; la paz de Anna Tudela; Edu Bernal desafiando la gravedad de Kokomo; Laura Ortega poniendo la memoria al límite para batir una y mil veces al HSK; o Guillem Castañar y Virginia Rapún como perfectos embajadores de los sabores de Georgia. Este pequeño homenaje, asimismo, no tendría sentido sin Inma Bonet, corresponsal de momentos y banda sonora de los mejores septiembres; Matías Hidalgo llevando hasta la prórroga cada encuentro DELE; y, por supuesto, sin todos aquellos valientes que decidieron estampar en sus pasaportes la pica pekinesa. Gracias por vuestro aliento, por tantísimas experiencias imborrables, y por abrir junto a mí este inesperado regalo vital.

Cambiando de continente, he de acordarme, en especial, de Jorge Casaña, por prestar desinteresadamente voz, cuerpo y alma en parte de la narrativa de esta aventura ludificada. También quisiera dar gracias a los de siempre, a veces cerca, a veces lejos, por entender tantas ausencias y, seguro, celebrar con más entusiasmo que el propio esta aproximación a meta. No puedo olvidarme de mi familia, a quienes agradezco el interés y la curiosidad eterna por querer acercarse en incontables charlas a ese otro mundo hecho de tantos matices. Tampoco de mis padres, por el cariño, la fe y el sostén con el que han afrontado cada una de las decisiones que he tomado a lo largo de todos estos años. Y, por último, y no por ello menos importante, a María Moya. Por ser cable a tierra, por estar siempre. Por darme oxígeno en cada paso de esta yincana repleta de emociones

cambiantes. Gracias por tu compromiso, por tu calor y, sobre todo, por tu generosidad al sentir como tuya esta aventura.

Gracias a todos por vuestra confianza en mí.

A todos esos ángeles que se fueron demasiado pronto.

A la familia que se elige y decidió quedarse.

*Y, para qué negarlo, a mi salud mental, por no abandonarme a medio camino en el
enésimo desafío.*

RESUMEN

La tesis doctoral objeto de la presente investigación se inserta en el seno de la enseñanza de ELE en contextos universitarios sinohablantes y persigue ofrecer soluciones didácticas, metodológicamente innovadoras, teniendo en cuenta la idiosincrasia del estudiantado de la RPC, el rol decisivo que juega la cultura, así como el impacto que ejercen los factores afectivos, entre otros condicionantes, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El propósito primordial de este trabajo es, por tanto, diseñar un programa *ad hoc* para la asignatura de Conversación III del Grado en Filología Hispánica que satisfaga las necesidades curriculares, comunicativas e interculturales del alumnado meta sin descuidar la provisión de un *input* significativo y motivador, en simétricas proporciones. Todo ello, teniendo en cuenta la filosofía pedagógica de dos de las principales corrientes que actualmente preponderan en la esfera educativa de Occidente: la *gamificación* y el *aprendizaje basado en juegos* (ABJ).

La materialización de dicho aparato didáctico exige, naturalmente, realizar un amplio recorrido teórico que nos permita dilucidar, con la mayor precisión, el alcance pragmático y conceptual de las distintas entidades que, en su conjunto, condicionan su configuración. Así, a modo de *preludio*, nos trasladamos al punto de partida que encabeza el *primer capítulo* de la *primera parte* de este trabajo. Nos referimos, como no podía ser de otra manera, a *La enseñanza del español en China*.

La historia del castellano en el gigante asiático, en su vertiente más formal, no goza de un longevo testigo. Nos lleva a la segunda mitad del siglo XX y, más concretamente, a 1953 con la apertura de sus estudios oficiales, a nivel universitario, en la actual Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing –北京外国语大学–. Desde su asentamiento en la escena académica, ha experimentado en su desarrollo distintas etapas que, afectadas por los vaivenes sociopolíticos de uno y otro territorio, han impedido culminar un crecimiento regular y sostenido en el tiempo. Esta circunstancia, sumada a la hegemonía del inglés, ha perpetuado en el tiempo su condición de *lengua minoritaria* pese a los incesantes esfuerzos institucionales por relanzar un estatus que no renuncia a aspiraciones mayores. Con todo, los informes más recientes emitidos desde la Consejería de Educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España en China (2020) constatan un crecimiento paulatino tanto en la Educación Superior, ámbito en el

que se ha gestado la mayor parte de su legado docente, didáctico e investigativo; como en niveles no universitarios, de irregular trayectoria e impulso y, sobre todo, una corta vida que despegaría a partir del año 2000 (González, 2006). Conviene recordar, en este sentido, la inclusión del español en la Secundaria de China –como lengua optativa–, a partir del año 2018. Su integración en el currículo reconoce la necesidad de formar recursos humanos que multipliquen y agilicen los intercambios con América Latina, gran socio comercial de la RPC.

En lo que a su enseñanza se refiere, cabe mencionar que el currículo de enseñanzas viene fijado por la *Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*, órgano que dictamina los objetivos, contenidos y competencias que, a lo largo de la titulación, el alumnado debe adquirir. Supone, pues, el canon de referencia a través del que cada centro universitario concreta su plan de estudios particular. Además, con carácter general, e independientemente de los estudios cursados, se observa la integración de un compendio de asignaturas comunes, de clara vocación política, destinado a preservar el *socialismo con características chinas* de su estudiantado. Para la instrucción de las asignaturas propias de la especialidad, por su parte, apreciamos un consenso, casi total, en la elección de *Español moderno* como manual de referencia. La lectura, la recitación y la memorización desempeñan un papel fundamental en su aprendizaje, siendo el *enfoque gramática-traducción* todavía protagonista en las lecciones de corte magistral impartidas por una parte significativa del profesorado local. Esta tendencia se opone al rol designado al profesorado nativo extranjero que tiende a asumir la docencia de materias relacionadas con las destrezas productivas y receptivas. En ellas, coexisten multitud de enfoques y metodologías activas, recursos didácticos y, en definitiva, una praxis de índole comunicativa afín a los presupuestos marcados tanto por el MCERL (*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, 2001) como el PCIC (*Plan Curricular del Instituto Cervantes*, 2006). Así, al amparo de estas nuevas corrientes que lideran la innovación de la enseñanza en general, y de las lenguas en particular, aterrizamos en el *segundo capítulo* de esta *primera parte*.

En él, después de realizar un breve repaso por el *enfoque comunicativo* y el *enfoque por tareas*, realizamos un análisis de la viabilidad que han experimentado estudios previos orientados a la acción en este país. Tras ello, nos adentramos de lleno en la gamificación, revulsivo pedagógico que ve su origen en el año 2003 y que cuenta con una proyección al alza en diferentes campos del conocimiento. En el ámbito que nos

ocupa, la Educación, asistimos a una etapa prolífica que ve en la última década una enorme eclosión, con multitud de publicaciones y aportaciones en el panorama tanto nacional como internacional. Su denominación y su dimensión conceptual no están exentas de alternativas y matices. La voz más extendida en la literatura disponible, *gamificación*, es el calco de su homóloga inglesa *–gamification–*, si bien *ludificación*, como alternativa equivalente en español, se postula como la variante preferida por las recomendaciones académicas. Se observan otras cuñas como *juguetización* e, incluso, giros cargados de innovación que redefinen y revitalizan su propuesta primigenia, como es el caso de la *gamificción* ideada por Isaac Pérez (2018). En cuanto a la descripción de esta técnica, método o estrategia, la amplia mayoría de estudios concuerdan en destacar tres consignas básicas derivadas de su acción: primero, la traslación de aquellos elementos que disparan nuestra inercia voluntaria al juego en aquellos entornos, áreas del saber y/o tareas que, tradicionalmente, quedan disociados de cualquier aparato lúdico; segundo, su poder motivacional; y, tercero, como consecuencia de todo lo anterior, su capacidad para influir en el comportamiento de quienes forman parte activa de su sistema. Estos dos últimos atributos representan la credencial sobre la que se sostienen muchas de las contribuciones de éxito que defienden la validez y proyección de este recurso metodológico, tal y como queda recogido en nuestro trabajo a la luz de algunos casos de éxito.

Una vez desgranada la noción de gamificación iniciamos un análisis exhaustivo de la técnica en plenitud. Para ello, en primer lugar, ponemos el foco en su pirámide constitutiva, a partir de la clasificación de Werbach y Hunter (2012) que distingue entre *dinámicas*, *mecánicas* y *componentes*. Todos ellos elementos clave para visualizar y posibilitar el desarrollo de la experiencia previa fijación de los objetivos de aprendizaje que la vehiculan. A continuación, mostramos las distintas modalidades evaluadas hasta la fecha sobre la gamificación, unas de perfil más conservador (*gamificación de contenido*; *gamificación estructural*), así como nuevas variantes híbridas en la que su razón de ser queda adherida al abrigo de otras corrientes de juego general (*gamificaciones basadas en juegos de mesa*; *gamificaciones basadas en juegos de rol*; *gamificaciones basadas en videojuegos*). De igual modo, en el proceso, se hace imprescindible conocer la psicología de los *estudiantes-jugadores* que, de la mano de Bartle (1996), nos lleva a descubrir las pistas necesarias para encontrar ese paralelismo entre el perfil de nuestro estudiantado y los rasgos clásicos de todo jugador. En adelante, nuestro recorrido teórico

cuenta con nuevas paradas centradas en una configuración pautada del proceso de gamificación. En ella, se pone especial énfasis en aspectos como la *definición de objetivos* o la correlación existente entre los *bucles de actividad* y la *teoría del flujo* de Csikszentmihalyi (2000), entre otros.

Pese a que la *diversión* en sí misma no suponga un elemento necesariamente ligado al aparato de ludificación, se incluye su pertinencia por su valor afectivo, antes de dar paso a la *evaluación* que, a su vez, precede una extensa relación de herramientas TIC que persigue ofrecer soluciones digitales para diversos propósitos como la *gestión del aula* (Edmodo, ClassDojo, etc.) o la *evaluación inmediata* mediante cuestionarios virtuales (Quizizz, Plickers, etc.).

Posteriormente, dedicamos un epígrafe a la que podríamos etiquetar como *spin off* de la gamificación: la *escape room*. Repasamos los principales trabajos teóricos y prácticos realizados hasta 2021 con el fin de visibilizar sus posibilidades y contextos de aplicación más extendidos, así como un significativo conjunto de experiencias inmersivas efectuadas dentro y fuera del marco educativo. Exploramos las *narrativas más populares* (Nicholson, 2015), los *tipos de reto* más frecuentes (Negre y Carrión, 2020), la *arquitectura de sus montajes* (Negre y Carrión, 2020.; Wiemker, Elumir y Clare, 2015), además de los *objetos de juego* habitualmente empleados en sus escenarios (IJEX, 2018). Se contempla, también, un pequeño epígrafe destinado a aclarar cómo gestionar la *evaluación* en este tipo de sistemas.

El último gran bloque de este *segundo capítulo* recae sobre el *aprendizaje basado en juegos* (ABJ), una estrategia metodológica cuyo concepto también resulta controvertido por la ambigüedad que despierta en contraste a la ya mencionada *gamificación* y otras fórmulas como los *juegos serios*. Es por ello por lo que dedicamos un apartado a aclarar el concepto en sí, antes de dar paso a una retrospectiva del juego como activo de aprendizaje, al aval de distintas teorías fisiológicas, psicoanalíticas, cognitivas o socioculturales que respaldan su valor posibilitador (Marín, 2018). Más tarde, desmembramos los *elementos del juego* en su vertiente tradicional, resaltamos el espacio que ocupan en el MCERL (2001), estudiamos el modo de integrarlos en la clase de ELE y damos cuenta de su *rentabilidad en el aula*. Ulteriormente, agregamos un espacio particular para sugerir: por un lado, una serie de plataformas educativas para generar juegos en línea (Wordwall, Genially, Educaplay, etc.); y, por otro, una selección sintética de algunos juegos físicos adaptables a la clase de ELE (Duplik, StoryCubes,

etc.), así como otros específicamente diseñados para dicho fin (Verbolocura de ProfeDeELE).

En última instancia, antes de finalizar este macrobloque, se añade un epígrafe completo dedicado a la *generación zeta* en aras de conglomerar las características que encarnan los discentes de esta nueva era digital, a propósito de las TIC y de sus expectativas como alumnado meta.

En este punto, engarzamos la identidad del discente más hiperconectado de nuestra historia con la *Interculturalidad en ELE*, eje nuclear sobre el que se asienta el *tercer capítulo* de esta *primera parte*. Para ello, comenzamos realizando un esbozo de índole teórica para ofrecer distintas visiones del concepto de cultura desde distintas ópticas como la antropología, la sociología o la pedagogía. Ponemos el acento, en especial, en las aproximaciones más relevantes realizadas desde el área de didáctica de la lengua hasta su consagración como un elemento indisociable de la lengua en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aludimos a su papel tardío, recuperamos numerosos estudios que ensalzan el perjuicio que implica su omisión de cara a una adquisición integral de la lengua y detallamos el respaldo institucional que le atribuyen tanto el Consejo de Europa mediante el MCERL (2001), como el Instituto Cervantes, a través del PCIC (2006) y del informe *Competencias clave del profesorado de ELE* (2012). En adelante, contrastamos una serie de trabajos y reflexiones en los que diferentes expertos que recalcan en la RPC comparten impresiones y pistas sobre cómo integrar con éxito el componente (inter)cultural en las aulas de dicho contexto.

Después de ampliar miras alrededor de la cuestión (inter)cultural, proseguimos nuestra panorámica particular para ahondar en otro componente también trascendental en la adquisición de la LE: la *afectividad*. Una nueva vertiente de estudio muy vinculada al *saber ser* del alumnado o, en otras palabras, a su *competencia existencial*. Teniendo en cuenta el peso que imprime en el aprendizaje, en este *cuarto capítulo*, empleamos un apartado introductorio para reseñar la discriminación que tradicionalmente ha experimentado con respecto a otras aptitudes, como la cognición. Continuamos encuadrando su papel en los ya mencionados MCERL (2001), PCIC (2006) y *Competencias clave del profesorado de ELE* (2012), hasta llegar al análisis pormenorizado de los diferentes factores individuales directamente relacionados con el desempeño, actitud y emociones de nuestros discentes. Hacemos referencia a la *motivación*, la *ansiedad*, los *estilos de aprendizaje*, el *autoconcepto* y las *creencias*. En

todos ellos, repetimos el mismo patrón organizativo pues, partiendo de una descripción general de cada concepto particular, aportamos una selección de algunos de los estudios más relevantes efectuados con estudiantado sinohablante, en la enseñanza de ELE, hasta el momento de redacción de esta tesis. Todo ello, en suma, nos permite adoptar una mirada mucho más nítida a la hora de cimentar nuestro *programa de enseñanza* conforme a las necesidades y expectativas reales del alumnado. Para ultimar este propósito, se toman en consideración algunos de los siguientes aspectos: qué tipología de destrezas y/o tareas generan estados ansiógenos en el alumnado, qué connotaciones regulan la *cultura china del aprendizaje* o, por ejemplo, cómo leer entre líneas determinados comportamientos como *el silencio*. Su pertinencia radica en la anticipación docente para eludir situaciones de *shock* (o desconocimiento mutuo) y, asimismo, en la oportunidad de adentrarse con mayor fidelidad en un hábitat lleno de estereotipos y presunciones erróneas.

De esta forma, después de haber justificado la importancia de la afectividad en el marco de la enseñanza de ELE, concluimos la *primera parte* de nuestro estudio para iniciar el aparato práctico de nuestro *programa de enseñanza*. Este se compone de dos volúmenes didácticos independientes en su explotación que, a su vez, conforman las *partes segunda y tercera de la tesis*, respectivamente. Cada compendio, formado por un total de siete unidades didácticas, está orientado para un alumnado cuyo nivel de partida recomendado es un B1. Ofrece el material didáctico necesario para el seguimiento de la asignatura por parte de los discentes, una selección léxica específica con su correspondiente equivalencia en mandarín al término de cada *unidad* (o *Universo de aprendizaje* en el caso del segundo volumen), así como un documento adicional enfocado a preparar las pruebas de EIO (Expresión e Interacción Orales) del DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) de homólogo nivel. Como complemento, además, cada volumen viene acompañado de su correspondiente guía para satisfacer las demandas, dudas e inquietudes de aquellos profesionales de ELE que deseen implementar en sus asignaturas de Conversación el material presentado.

El primer volumen se rige de acuerdo con los principios metodológicos que definen al enfoque comunicativo, viejo conocido en la adquisición de segundas lenguas (ASL), pero todavía un semidesconocido en China. El segundo volumen, por su parte, emerge como una propuesta alternativa, paralela, que utiliza la base conceptual del primer volumen pero que adapta e incorpora toda clase de herramientas, recursos y, en definitiva,

toda fundamentación pedagógica que encarnan tanto la *gamificación* como el *aprendizaje basado en juegos* (ABJ). Cabe destacar la inclusión de una experiencia completa de *escape room* de índole intercultural con la que se da cierre a la última *unidad* (aquí acuñada *Universo*). Este compendio, por tanto, por su diseño novedoso, se postula como un revulsivo que refleja la más reciente actualidad en materia de investigación pedagógica.

En términos generales, ambos volúmenes contemplan tanto las especificidades del MCERL (2001) y el PCIC (2006) como, en la medida de lo posible, el perfil del alumnado *centennial*. Los contenidos objeto de inclusión quedan fijados a través de contextos temáticos que posibilitan las diferentes tareas de adquisición, práctica y posterior consolidación de la destreza productiva oral. Con carácter general, los materiales contemplan referentes culturales tanto de la cultura china, como de la española, para promulgar e incentivar un rico puente de entendimiento y conocimiento mutuo. Las distintas actividades responden a una adecuada secuenciación que plantea, de manera progresiva, la realización de diferentes discursos, intercambios comunicativos y producciones. En ocasiones requieren su desarrollo individual mientras que, en otras, se realizan en pareja y/o grupo, con lo que se incentiva la mejora de otras competencias de naturaleza social. En cuanto a la elaboración de tareas de producción oral, en un principio cuentan con conceptualizaciones gramaticales de apoyo y, poco a poco, asumen una mayor libertad en cuanto a la forma. Al término de cada bloque se presentan tareas en las que el alumnado ha de afrontar un reto que demanda la conjugación de las destrezas comunicativas vinculadas con el área tratada. La culminación de estas tareas posibilitadoras nos sirve como instrumento de control para evaluar el progreso del alumnado.

Se ofrecen, de esta manera, dos posibles soluciones didácticas para aportar una mayor flexibilidad y adaptabilidad, en función de la filosofía del profesional de la enseñanza que pudiera servirse de estas nuevas aportaciones.

Por último, afrontamos el último tramo de nuestra investigación desembocando en la *cuarta parte*. En ella, hallamos tres apartados fundamentalmente: *problemas de la investigación, futuras líneas de investigación y conclusiones*. Con respecto al primero, destaca, sobremanera, la no implementación del *programa* de enseñanza en la RPC como consecuencia directa de la COVID-19. Y es que la irrupción de la pandemia sanitaria truncó la viabilidad de todo trabajo de campo en las condiciones materiales inicialmente

previstas. Dicha coyuntura, necesariamente, responde de manera parcial a una de las obligadas –y subsiguientes– tareas investigadoras que quedan pendientes a corto o medio plazo (siempre que lo permita la situación sanitaria global). De igual forma, contemplamos la inserción de nuevas narrativas aplicables a otras asignaturas del currículo de los estudios hispánicos del citado país, así como su exportación a otros contextos universitarios de Asia y Europa. En lo que a las *conclusiones* se refiere, se ha cumplido el objetivo principal que fijamos una vez redefinida la tesis doctoral como una propuesta didáctica fundamentada exhaustiva. Fruto de ello derivan los recursos didácticos tangibles y virtuales que han sido desarrollados para mejorar la enseñanza y los medios disponibles para la asignatura de Conversación III de los estudios hispánicos de la RPC. También se han alcanzado los objetivos específicos establecidos, concretamente, doce. Los ocho primeros, de orden teórico, responden al firme propósito de proporcionarnos las bases y nociones fundamentales con las que: 1) acercarnos al entorno de aprendizaje para el que se dispone el *programa*, 2) analizar en profundidad las nuevas tendencias pedagógicas del momento y 3) conocer, con el máximo rigor, cómo la cultura y la afectividad representan factores sumamente incisivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este estudio e investigación preliminar resulta fundamental para posibilitar –y garantizar– el cumplimiento de unos estándares de representatividad y calidad en el producto didáctico final. Con él, no solo materializamos la consecución de los cuatro objetivos específicos finales, sino que visibilizamos de manera tangible todo el saber que, de lo teórico a lo práctico, vehiculó su construcción.

ABSTRACT

The doctoral thesis that is the object of this study is set at the core of the teaching of Spanish as a Foreign Language (hereafter ELE or *Español como Lengua Extranjera*) in Chinese-speaking university contexts. It aims to offer methodologically innovative educational solutions taking into account the idiosyncrasy of the student population of China, the decisive role played by culture and the impact of affective factors, amongst other conditioning elements, in the teaching-learning process. The main purpose of this work is, therefore, to design an *ad hoc* programme for the *Conversación III* subject of the Degree in Spanish Philology that satisfies the curricular, communicative and intercultural needs of the target student population without ignoring the provision of an input that is meaningful and motivating, in equal proportions. This is all taking into account the teaching philosophy of two of the main trends that are currently prevailing in the Western educational sphere: gamification and game-based learning (GBL).

The materialisation of the aforementioned didactic apparatus naturally demands the undertaking of a considerable theoretical journey that allows us to elucidate, with the greatest precision, the pragmatic and conceptual reach of the different entities that condition its configuration. Thus, as a *prelude*, we move to the starting premise that heads the *first chapter* of the *first part* of this study. We refer to *The teaching of Spanish in China*.

The history of Spanish in the Asian giant, in its most formal dimension, is not far-reaching. It takes us to the second half of the 20th Century and, more specifically, to 1953 with the beginning of its official studies at university level, at the current Beijing Foreign Studies University –北京外国语大学–. From its establishment on the academic scene, it has undergone various stages in its development which, affected by the socio-political fluctuations in a number of territories, have impeded the culmination of regular growth sustained over time. This circumstance, together with the hegemony of English, has meant the perpetuation of its condition of *minority language*, despite the incessant institutional efforts to relaunch a status that does not renounce greater aspirations. In spite of all this, the most recent reports issued by the Department of Education of the Ministry of Education and Professional Training of Spain in China (2020) show a gradual increase both in Higher Education, a sphere in which the greater part of its teaching, learning and

research legacy has occurred, and at non-university level, with irregular progress and promotion and, above all, a short life that would have its beginnings in the year 2000 (González, 2006). In this regard, it is important to remember the inclusion of Spanish in secondary education in China –as an optional language–, since 2018. Its integration into the curriculum is a recognition of the need to train human resources that multiply and improve exchanges with Latin America, an important commercial partner of China.

In terms of teaching, it is worth mentioning that the curriculum is set by the *Foreign Language Teaching Guidance Committee*, a body that establishes the objectives, contents and skills that students are expected to acquire throughout the degree. It therefore supposes the standards of reference via which each university specifies its individual study plan. In addition, generally speaking, the integration of a compendium of common subjects is observed, with a clear political aim, destined to preserve the *socialism with Chinese characteristics* of its target student. For the teaching of subjects specific to the specialisation, for its part, we can appreciate an almost total consensus in the choice of *Español moderno* as a reference textbook. Reading, recitation and memorisation play a fundamental role in its learning, with the *grammar-translation approach* still being widespread in magisterial-type lectures given by a significant part of the local teaching staff. This tendency goes against the role designated to native foreign teaching staff, which is more likely to assume the teaching of courses related to productive and receptive abilities. Within these, there is a multitude of active approaches and methodologies, teaching resources and, in short, a praxis that is communicative in nature related to proposals indicated both by the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages, 2001) and the PCIC (*Plan Curricular del Instituto Cervantes* [Cervantes Institute Curricular Plan], 2006). Thus, in light of these new tendencies that are leading innovation in teaching in general, and languages in particular, we arrive at the *second chapter* of this *first part*.

In it, after a brief review of the *communicative* and *task-based* approaches, we analyse the viability experienced by previous studies oriented towards the action of this country. Following on, we take an in-depth look at gamification, a pedagogical spur whose origins go back to the year 2003, and which boasts a growing projection in different areas of knowledge. In the sphere we are interested in, Education, we are witnessing a prolific period that has bloomed enormously in the last decade, with a multitude of papers and contributions on both the national and international scenes. Its

denomination and conceptual dimension are not exempt from alternatives and nuances. The most extended voice in the available literature, gamification (*gamificación* in its Spanish calque), is postulated as the preferred version by academic recommendations. Other adaptations in Spanish are observed, such as *juguetización* (from “juguete”) and even twists loaded with innovation that redefine and revitalise their original proposal, like the case of *gamificción* (gamifiction), invented by Isaac Pérez (2018). As far as the description of this technique, method or strategy goes, the large majority of studies coincide in highlighting three basic features deriving from its action: firstly, the transfer of those elements that trigger our voluntary inertia towards games in those environments, areas of knowledge and/or tasks that have traditionally been disassociated from any playful apparatus; secondly, its motivational power; and thirdly, as result of all of the above, its ability to have an influence on the behaviour of those who form an active part of its system. These two latter attributes represent the credentials upon which many of the successful contributions that defend the validity and projection of this methodological resource are sustained, as reflected in our study in light of some success teaching experiences.

Once the notion of gamification has been threshed, we start an exhaustive analysis of the technique at its height. To do so, at first we put the spotlight on its constitutive pyramid, from the classification by Werbach & Hunter (2012) that distinguishes between *dynamics*, *mechanics* and *components*. All of these are key elements for visualising and enabling the development of the experience following the setting of the learning objectives that convey it. Following on, we show the different modalities evaluated to date on gamification, some with more conservative profiles (*content gamification*; *structural gamification*), and new hybrid variants in which their reason for existence comes under the umbrella of other general game trends (*gamifications based on board games*; *gamifications based on role-playing games*; *gamifications based on video games*). Likewise, it is essential in the process to be aware of the psychology of the *students-players* which, at the hands of Bartle (1996), brings us to the discovery of the paths necessary for finding this similarity between the profile of our students and the classic features of all players. From this point forward, there are new stops along the theoretical journey focused on a step-by-step configuration of the gamification process. Within it, a special emphasis is put onto aspects such as *definition of objectives* and the existing correlation between *activity loops* and the *flow theory* of Csikszentmihalyi (2000),

amongst others. Despite *fun* in itself is not necessarily an element linked to the gamification apparatus, it is included for its affective value. Afterwards, we move to the *evaluation* which, in turn, precedes an extensive list of ICT tools that seek to offer digital solutions for different aims such as *classroom management* (Edmodo, ClassDojo, etc.) and *immediate evaluation* through virtual questionnaires (Quizizz, Plickers, etc.).

We then dedicate an epigraph to what we could label as a gamification spin off: the escape room. We review the main theoretical and practical studies carried out up to 2021 in order to draw attention to its possibilities and most widespread application contexts, as well as a significant group of immersive experiences inside and outside the educational framework. We explore the *most popular narratives* (Nicholson, 2015), the most frequent *types of challenge* (Negre & Carrión, 2020), *the architecture of their staging* (Negre & Carrión, 2020; Wiemker, Elumir & Clare, 2015), and the *game objects* commonly used in their settings (IJEX, 2018). There is also a contemplation, moreover, of a brief summary aimed at clarifying how to manage *evaluation* in this type of system.

The last extensive block in this *second chapter* concerns game-based learning (GBL), a methodological strategy with a concept that is also controversial due to the ambiguity it creates in contrast to the aforementioned *gamification* and other formulas such as *serious games*. This is why we dedicate a section to clarifying the concept in itself, before moving on to a retrospective of play as an active part of learning, with the support of different physiological, psychoanalytical, cognitive and sociocultural theories that endorse its enabling value. Further on, we break down the *elements of games* into their traditional dimension, underline the space they occupy in the CEFR (2001), study the way of integrating them into the ELE (Spanish as a Foreign Language) class and point out its *benefit in the classroom*. We subsequently incorporate a particular space for suggesting: on the one hand, a range of educational platforms for creating online games (Wordwall, Genially, Educaplay, etc.); and, on the other hand, a synthetic selection of some physical games adaptable to the ELE class (Duplik, StoryCubes, etc.), along with others specifically designed for the purpose (Verbolocura from ProfeDeELE).

Lastly, before finalising this macro section, a complete summary dedicated to *generation z* is added in order to conglomerate the characteristics personified by the scholars of this new digital age, concerning ICTs and their expectations as target students.

At this point, we link the identity of the most hyper connected student of our history to *Interculturality in ELE*, the central concept on which the *third chapter* of this *first part* is based. In order to do so, we begin with a theoretical outline in order to offer different visions of the concept of culture from various perspectives such as anthropology, sociology and pedagogy. We place particular emphasis on the most relevant approaches undertaken from the area of language teaching up to its recognition as an element inseparable from language in the teaching-learning process. We allude to its relatively recent role and we recover numerous studies that magnify the prejudice implied by its omission as regards to an integrated acquisition of language. Then, we set out the institutional support attributed to it by both the Council of Europe via the CEFR (2001), and Instituto Cervantes, via the PCIC (2006) and the *Competencias clave del profesorado de ELE* [Key skills of ELE teachers] (2012) report. Following on, we contrast a series of papers and reflections in which different experts with sights on China share impressions and tips on how to successfully integrate the (inter)cultural component in classrooms in this context.

After expanding on aspects surrounding the (inter)cultural question, we continue with our particular panorama to explore in detail another component that is also vital in the acquisition of the Spanish language (LE): *affectivity*. A new line of study closely linked to the *know-how-to-be* of students or, in other words, to their *existential competence*. Taking into account its influence on learning, in this *fourth chapter* we employ an introductory section to underline the discrimination it has traditionally been subject to as regards other aptitudes, such as cognition. We continue to summarise its role in the aforementioned CEFR (2001), PCIC (2006) and *Competencias clave del profesorado de ELE* [Key skills of ELE teachers] (2012), before arriving at the detailed analysis of the different individual factors directly related to the performance, attitude and emotions of our students. We refer to *motivation, anxiety, learning styles, self-concept* and *beliefs*. We repeat in all of them the same organisational pattern given that, starting out from a general description of each particular concept, we provide a selection of the most relevant studies carried out with Chinese-speaking students within ELE teaching, up to the writing of this thesis. In summary, all of the above allows us to adopt a much clearer viewpoint when consolidating our *teaching programme* in accordance with the real needs and expectations of the students. To conclude this aim, some of the following aspects are taken into consideration: what typology of skills and/or tasks create

anxiogenic states in students; which connotations regulate the *Chinese culture of learning*; and, for example, how to read between the lines for specific behaviours such as *silence*. Its appropriateness resides in anticipation on the part of teachers to avoid situations of shock (or mutual lack of awareness) and, therefore, in the opportunity to go deeper with accuracy into a context full of stereotypes and erroneous presumptions.

In this manner, after having justified the importance of affectivity in the framework of ELE teaching, we conclude the *first part* of our study to begin the practical apparatus of our *teaching programme*. This is comprised of two independently exploitative teaching volumes which, in turn, make up the *second* and *third parts of the thesis*, respectively. Each compendium, consisting of a total of seven teaching units, is orientated towards students with a recommended starting level of B1. It offers the necessary teaching material for students to follow the subject, a specific lexical selection with its corresponding equivalent in Mandarin at the end of each *unit* (or *Learning universe* in the case of the second volume), and an additional document focused on preparation for the EIO (Expresión e Interacción Orales [Oral Expression and Interaction]) tests of the DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera [Diploma in Spanish as a Foreign Language]) at equivalent level. In addition, as a complement each volume comes with its corresponding teaching guide to satisfy the demands, queries and concerns of those ELE professionals who wish to implement the didactic resource presented in their *Conversación* subjects.

The first volume is governed according to the methodological principles that define the communicative approach, widely known in the acquisition of second languages (ASL) but still relatively unknown in China. The second volume, for its part, emerges as an alternative, parallel proposal, which uses the conceptual basis of the first volume but adapts and incorporates a wide range of tools, resources and, in short, all pedagogic grounds that embody both *gamification* and *game-based learning* (GBL). It is worth pointing out the inclusion of a complete intercultural escape room experience with which the last *unit* (here coined *Universe*) is completed. This compendium, therefore, due to its novel design, is set out as a wake-up call that reflects the most recent situation in matters of teaching research.

In general terms, both volumes contemplate the specific elements of the CEFR (2001) and the PCIC (2006) and, as far as possible, the *centennial* student profile. The contents to be included are set via different thematic contexts that enable the different

tasks of acquisition, practice and consolidation of the oral production skill. Generally speaking, the teaching materials contemplate cultural references both from Chinese and Spanish culture, in order to promote and incentivise a rich bridge of mutual understanding and knowledge. The different activities respond to an appropriate sequencing that puts forward, in a progressive manner, the carrying out of different types of discourses, communicative exchanges and productions. On some occasions these require individual development whereas, on others, they are undertaken in pairs and/or groups, to which the improvement of other skills of a social nature is incentivised. Regarding the creation of oral production task, they initially have supporting grammatical conceptualisations and, gradually, they take on greater freedom as regards form. At the end of each block, students are required to face a challenge that demands the conjugation of the communicative skills linked to the area dealt with. The culmination of these enabling tasks serves as a control instrument for assessing student progress.

In this way, two possible didactic solutions are offered for affording flexibility and adaptability as regards the philosophy of the teaching professional who may benefit from these new contributions.

Lastly, we tackle the final stage of our study leading into the *fourth part*. In it, we fundamentally unearth three sections: *research problems*, *future lines of research* and *conclusions*. In terms of the former, the non-implementation of the teaching programme in China as a direct consequence of COVID-19 clearly stands out. The fact is that the appearance of the pandemic cut the viability of all fieldwork in the conditions initially envisaged. This circumstance necessarily responds to one of the obligatory –and subsequent– research tasks that remain pending in the short to medium-term (global health situation permitting). Likewise, we contemplate the testing of new narratives applicable to other curricular subjects of the Spanish studies in the country, and their exportation to other university contexts in Asia and Europe. In terms of the *conclusions*, the main objective we set, following the redefinition of the doctoral thesis as a grounded teaching proposal, has been fulfilled. This has resulted in the tangible and virtual teaching resources developed to improve teaching and the learning resources available for the *Conversación III* subject of Spanish studies in China. The specific objectives established, namely twelve, have also been reached. The first eight, theoretical in nature, respond to the idea of giving us a solid base through which we can: 1) approach the teaching environment for which the *programme* is made available; 2) analyse in-depth the new

teaching tendencies of the moment; and 3) discover how culture and affectivity represent highly incisive factors in the teaching-learning process. This preliminary study and investigation are fundamental for enabling –and guaranteeing– the fulfilment of a number of standards of significance and quality in the final didactic product which, to sum up, represents the conscientious blend of all the know-how from the theoretical to the practical.

LISTA DE ABREVIATURAS

AAH – Asociación Asiática de Hispanistas

ABJ – Aprendizaje basado en juegos

ASL – Adquisición de segundas lenguas

AVE – Aula Virtual de Español

BFSU – Beijing Foreign Studies University

BFLS – Beijing Foreign Language School

BLCU – Beijing Language and Culture University

BNU – Beijing Normal University

BRI – Belt Road Initiative

CCI – Competencia comunicativa intercultural

CCSE – Conocimientos Constitucionales y Socioculturales de España

CNU – Capital Normal University

DDL – *Deadline*

DELE – Diploma de Español como Lengua Extranjera

DGT – Dirección General de Tráfico

DRAE – *Diccionario de la Real Academia*

E/LE – Español/Lengua Extranjera

EEE – Exámenes de Español como Especialidad

EFE – Español para Fines Específicos

EIO – Expresión e Interacción Oral/es

ELE – Español como Lengua Extranjera

ESE – En Sintonía con el Español

FLTRP – Foreign Language Teaching and Research Press

FRONTUR – Estadística de movimientos turísticos en frontera

FP – Formación Profesional

GTA – Grand Theft Auto

HK – Hong Kong

HKU – Hong Kong University

HSK – Hanyu Shuiping Kaoshi

IC – Instituto Cervantes

IFGS – International Fantasy Gaming Society

IJEX – Instituto de la Juventud de Extremadura

JFLS – Jinan Foreign Language School

LE – Lengua extranjera

L2 – Lengua segunda

MAEC-AECID – Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación / Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo

MCERL – *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*

MOOC – Massive Open Online Courses

NEEA – National Education Examinations Authority

NERO – New England Role Playing Organization

ONTSI – Observatorio Nacional de la Tecnología y la Sociedad de la Información

PCCH – Partido Comunista de China

PCIC – *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

PES – Pro Evolution Soccer

PKU – Peking University

PPT – PowerPoint

PUP – Peking University Press

QR – Quick response

RAE – Real Academia Española

RICE – Red de Investigadores China-España

RPC – República Popular China

SCUT – South University of Science and Technology

SFL – Spanish as a Foreign Language

SFLEP – Shanghai Foreign Language Education Press

SICFL – Shanghai Industry and Commerce Foreign Language University

SIELE – Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española

SISU – Shanhái International Studies University

TFG – Trabajo de fin de grado

TIC – Tecnologías de la Información y la Comunicación

UBA – Universidad de Buenos Aires

UD – Unidad didáctica

UNAM – Universidad Autónoma de México

USAL – Universidad de Salamanca

XISU – Xian International Studies University

VPN – Virtual Private Network

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Centros de Educación Superior que ofertan Español (2020).....	20
Figura 2 – Mapa de centros que imparten español en Primaria y Secundaria (2020)...	50
Figura 3 – Elementos de la gamificación.....	82
Figura 4 – Ejemplo de avatares de la plataforma ClassDojo.....	88
Figura 5 – Modelo de emblemas.....	90
Figura 6 – Curva de dificultad de un videojuego.....	91
Figura 7 – Bucles de participación.....	97
Figura 8 – Bucles de progresión.....	97
Figura 9 – Gestión deficiente de niveles de dificultad por exceso o defecto.....	99

Figura 10 – Aplicación de la <i>gamificación</i> en el aula	103
Figura 11 – Muro de Edmodo. Interfaz básica de la página principal en sesión como administrador.....	105
Figura 12 – Sistema de insignias positivas y negativas del sistema ClassDojo.....	105
Figura 13 – Web de inicio de la plataforma Classcraft.....	106
Figura 14 – Proceso creativo de edición de insignias en Make badges.....	107
Figura 15 – Classbadges.....	108
Figura 16 – Tarjetas de motivación realizadas con Canva.....	108
Figura 17 – Página de inicio de Canva.....	109
Figura 18 – Modelo de cuestionario de Kahoot!.....	110
Figura 19 – Código QR Plickers.....	110
Figura 20 – Escaneado de códigos QR en una ronda de preguntas.....	111
Figura 21 – Modalidad <i>Misión Espacial</i> de competición por equipos.....	111
Figura 22 – Interfaz de la herramienta Quizizz.....	112
Figura 23 – Resultados de cuestionario en Quizizz, vista global de participantes de muestra.....	113
Figura 24 – Línea temporal del panel de edición de cuestiones en EdPuzzle.....	113
Figura 25 – Cuestionario de evaluación multirrespuesta de Edpuzzle.....	114
Figura 26 – Temas disponibles para tipo test en Lengua Española de 1º de ESO en Testeando	115
Figura 27 – Reglas configurables de Testeando	116
Figura 28 – Muestra editada de imagen personal con filtros de la aplicación ComicLife3.....	117
Figura 29 – Página principal de StoryBird.....	117
Figura 30 – Página principal de la página web oficial de Voki.....	118
Figura 31 – Animación de Powtoon <i>escribiendo texto</i>	118
Figura 32 – Vídeo animado de la aplicación Vyond.....	119

Figura 33 – Twitter oficial de la experiencia MasterchEF de la asignatura <i>Aprendizaje y Enseñanza de la Educación Física</i> impartida por el Dr. Isaac Pérez en el Máster de Profesorado de la UGR.....	121
Figura 34 – Interfaz del Proyecto ELEna.....	124
Figura 35 – Índice de contenidos de Guadalingo, nivel A1.....	125
Figura 36 – <i>Antología del aprendizaje lúdico</i> (2022).....	126
Figura 37 – Itinerario lineal en el diseño de un <i>escape room</i> tipo.....	132
Figura 38 – Itinerario abierto en el diseño de un <i>escape room</i> tipo.....	133
Figura 39 – Itinerario multilínea en el diseño de un <i>escape room</i> tipo.....	133
Figura 40 – Mapa de <i>escape room</i> en la modalidad <i>sandbox</i>	134
Figura 41 – Mapa de <i>escape room</i> en la modalidad <i>circular</i>	134
Figura 42 – Mapa de <i>escape room</i> en la modalidad <i>trayectoria</i>	135
Figura 43 – <i>Rúbrica de evaluación</i> en las salas de escape.....	138
Figura 44 – <i>Listas de cotejo</i> en las salas de escape.....	138
Figura 45 – <i>Diana de evaluación</i> en las salas de escape.....	139
Figura 46 – <i>Rúbrica de evaluación</i> en la sala de escape.....	139
Figura 47 – Autoevaluación del bloque <i>trabajo en equipo</i>	140
Figura 48 – Preguntas de debate tras la finalización de la sala de escape.....	140
Figura 49 – Introducción a la experiencia de <i>La graduación</i>	142
Figura 50 – Ejemplos de pistas imprimibles de la sala de escape <i>Madison Avenue</i>	143
Figura 51 – Muestra de algunas de las funciones integradas en ClassTools.....	165
Figura 52 – Tipos de actividades de creación libre de Educaplay.....	166
Figura 53 – Página principal del sitio web oficial de Genially.....	167
Figura 54 – Mecánicas de juego disponibles para la cuenta básica de WordWall.....	168
Figura 55 – Asignación de tarea de muestra y configuración tipo en WordWall.....	169
Figura 56 – Set de juego de Duplik.....	170

Figura 57 – Unidades de juego Story Cubes.....	170
Figura 58 – Muestra aleatoria de cartas del juego Háblame de ti.....	171
Figura 59 – Muestra de tarjetas de Iconikus y muestra de preguntas.....	172
Figura 60 – Colección de juegos Black Stories.....	172
Figura 61 – Ficha de Hundir la Flota de verbos de ProfeDeELE.....	173
Figura 62 – Verbolocura Infinitivos (ProfeDeELE).....	173
Figura 63 – Estudio comparativo de uso de redes sociales entre <i>centennials</i> y <i>millennials</i>	176
Figura 64 – Necesidades formativas complementarias del profesorado.....	178
Figura 65 – El iceberg de la cultura.....	186
Figura 66 – Competencias clave del profesorado de ELE.....	195
Figura 67 – Expresión de la opinión.....	207
Figura 68 – Confrontación de los problemas.....	207
Figura 69 – Exteriorización del disgusto.....	207
Figura 70 – Concepción de sí mismo.....	207
Figura 71 – Percepción de los alemanes hacia los chinos y viceversa.....	208
Figura 72 – Competencias clave del profesorado de ELE.....	211
Figura 73 – Resultados de la implementación de WeChat como recurso para rebajar la ansiedad en las tareas productivas orales.....	228
Figura 74 – Percepción de la utilidad en el empleo de la música en el aula de ELE con sinohablantes.....	229
Figura 75 – Propuesta de canciones para rebajar la ansiedad en contextos sinohablantes.....	230
Figura 76 – Estrategias de aprendizaje más y menos utilizadas por aprendientes de ELE en la Universidad de Dalian.....	243
Figura 77 – Creencias versus conocimiento.....	250
Figura 78 – Portal de ingreso a Edmodo.....	269

Figura 79 – Registro de estudiantes en Edmodo.....	269
Figura 80 – Campus virtual Edmodo, curso 2020-2021. Conversación III.....	270
Figura 81 – Fotograma videoclip Maldita Nerea, <i>No pide tanto idiota</i>	290
Figura 82 – Publicidad en la ficción.....	296
Figura 83 – Publicidad en Instagram.....	297
Figura 84 – Eslóganes alternativos.....	301
Figura 85 – Fotograma de <i>Make it Count</i>	302
Figura 86 – Fotogramas del anuncio <i>Mochileros</i>	304
Figura 87 – Fotograma anuncio Huawei Nova5T.....	305
Figura 88 – Fotograma anuncio Fairy 2013.....	305
Figura 89 – Fotograma del anuncio de la Lotería Nacional de 2015.....	306
Figura 90 – Fotogramas anuncio de la RAE.....	307
Figura 91 – Fotograma del anuncio de Tesoro Público.....	308
Figura 92 – Fotograma del vídeo <i>Internet y las redes sociales en China</i>	320
Figura 93 – Fotogramas del videoclip <i>Para que el mundo lo vea</i> (Arnau Griso).....	330
Figura 94 – Fotograma <i>Espanoles en el mundo</i> (TVE) – Mai.....	352
Figura 95 – Fotograma <i>Espanoles en el mundo</i> (TVE) – Javier Felipe.....	355
Figura 96 – Fotograma <i>Espanoles en el mundo</i> (TVE) – Tony Dura.....	357
Figura 97 – Fotograma del vídeo <i>12 cualidades importantes en el trabajo</i> (Elsa Punset).....	373
Figura 98 – Fotograma de modelo de videocurrículum.....	375
Figura 99 – Fotograma del vídeo <i>Errores y aciertos en la entrevista de trabajo</i>	375
Figura 100 – Trucos para superar la entrevista de trabajo.....	377
Figura 101 – Fotograma de <i>Splunge</i>	378
Figura 102 – Trucos para superar la entrevista de trabajo.....	379
Figura 103 – Gesticulación en China.....	379

Figura 104 – Fotogramas de entrevista a extranjeros (I) (SGEL).....	388
Figura 105 – Fotogramas de entrevistas a extranjeros (II).....	389
Figura 106 – Fotogramas de la parodia sobre el modo de ser de los españoles.....	391
Figura 107 – Fotogramas de <i>Ocho apellidos vascos</i>	393
Figura 108 – Fotogramas del vídeo de Mamahuhu sobre estereotipos chinos.....	395
Figura 109 – Fotogramas del vídeo de Mamahuhu sobre choques culturales.....	395
Figura 110 – Fragmentos de <i>Gazpacho agridulce</i>	398
Figura 111 – <i>Andaluchinas por el mundo</i>	400
Figura 112 – Entrevista a protagonistas de <i>Perdiendo el este</i>	406
Figura 113 – T1 prueba EIO DELE B1.....	439
Figura 114 – T2 prueba EIO DELE B1.....	440
Figura 115 – T3 prueba EIO DELE B1 (parte 1).....	440
Figura 116 – T3 prueba EIO DELE B1 (parte 2).....	441
Figura 117 – T4 prueba EIO DELE B1 (parte 1).....	441
Figura 118 – Presentación de PowerPoint sobre la estructura de examen del DELE B1.....	491
Figura 119 – Simulacro DELE B1. Descripción de imágenes.....	491
Figura 120 – Tarea de improvisación.....	492
Figura 121 – Invitación de participación al concurso.....	499
Figura 122 – Muestra de concursantes.....	499
Figura 123 – Muestra de la revista digital ficticia UniversoELE.....	499
Figura 124 – Componentes de evaluación positiva para la asignatura Conversación III en ClassDojo.....	500
Figura 125 – Componentes de evaluación negativa para la asignatura Conversación III en ClassDojo.....	501
Figura 126 – Muestra de la colección del dinero virtual diseñada para la asignatura Conversación III.....	503

Figura 127 – Banco de recompensas de la asignatura Conversación III.....	504
Figura 128 – Muestra de privilegios de clase y examen para la asignatura Conversación III.....	505
Figura 129 – Privilegio sorpresa para la asignatura Conversación III.....	505
Figura 130 – Recompensas de experiencias de inmersión para la asignatura Conversación III.....	506
Figura 131 – Recompensas materiales para la asignatura Conversación III.....	507
Figura 132 – Informe de compra de recompensas de Conversación III.....	508
Figura 133 – <i>Insignias generales</i> elaboradas <i>ad hoc</i> para la asignatura Conversación III.....	509
Figura 134 – <i>Insignias especiales por objetivos</i> elaboradas <i>ad hoc</i> para la asignatura Conversación III.....	510
Figura 135 – Reconocimiento al Estudiante del Mes de septiembre.....	510
Figura 136 – Categorías de premios del programa de televisión <i>Estudiantes de español en el mundo</i> , gran reto final del Universo Postureo (opción A).....	511
Figura 137 – Categorías de premios del proyecto Comictubers, gran reto final del Universo Guiri.....	512
Figura 138 – Presentación PowerPoint introductoria de la asignatura Conversación III.....	541
Figura 139 – Plataforma ClassDojo.....	542
Figura 140 – Plataforma ClassDojo. Asignatura Conversación III. Curso 2020/2021.....	543
Figura 141 – Infografía de introducción al sistema gamificado.....	548
Figura 142 – Infografía de la asignatura Conversación III.....	549
Figura 143 – Fragmento de la actividad de Edpuzzle correspondiente al vídeo de <i>iDiots</i> (The CGBros).....	581
Figura 144 – Maldita Nerea.....	585
Figura 145 – Fairy 2013.....	597

Figura 146 – Anuncio de lotería 2015.....	598
Figura 147 – Redes sociales chinas.....	618
Figura 148 – Citas a ciegas en China.....	632
Figura 149 – Cita2, <i>speed dating</i>	632
Figura 150 – Búsqueda de pareja en parques y mercados.....	632
Figura 151 – Black Stories: edición Vacaciones.....	641
Figura 152 – <i>China con EÑE</i> , viaje a China.....	643
Figura 153 – Mai Quant, <i>Españoles en el mundo</i>	653
Figura 154 – Javier Felipe, <i>Españoles en el mundo</i>	655
Figura 155 – Videocurrículum.....	664
Figura 156 – Black Stories: edición Empresa y edición Universidad.....	668
Figura 157 – <i>El Método</i>	671
Figura 158 – <i>036</i>	671
Figura 159 – España según extranjeros.....	700
Figura 160 – <i>¡El fútbol no se toca!</i>	703
Figura 161 – Fotogramas de <i>Ocho apellidos vascos</i> (II).....	704
Figura 162 – Preguntas habituales de chinos a extranjeros.....	707
Figura 163 – <i>Splunge</i> gestos (II).....	715
Figura 164 – Entrevista <i>Perdiendo el este</i>	733
Figura 165 – Voki.....	741
Figura 166 – Madlipz.....	741
Figura 167 – <i>Yo contigo, tú conmigo</i> ; LyricsTraining.....	861
Figura 168 – T1 prueba EIO DELE B1 (II).....	872
Figura 169 – T2 prueba EIO DELE B1 (II).....	873
Figura 170 – T3 prueba EIO DELE B1 parte 1 (II).....	873
Figura 171 – T3 prueba EIO DELE B1 parte 2 (II).....	874

Figura 172 – T4 prueba EIO DELE B1 (II).....	874
Figura 173 – Panel Bingo ELE (¡edición China!)	942
Figura 174 – Interfaz del Genial.ly de repaso elaborado para la asignatura Conversación III.....	943
Figura 175 – Fotograma del vídeo de introducción de la asignatura Conversación III.....	944
Figura 176 – Lista de reproducción musical sesión introductoria.....	944
Figura 177 – Sobre de bienvenida a la asignatura Conversación III.....	945
Figura 178 – Vídeo resumen de introducción del Universo 1.....	947
Figura 179 – Tarjeta de muestra de la prueba 2 del Universo 1.....	949
Figura 180 – Muestra de Genially Stories, propuesta de Fernando Martí.....	950
Figura 181 – ¿Cómo es quién?.....	950
Figura 182 – Fragmento del programa <i>China con Eñe</i> (CGTN).....	952
Figura 183 – Material audiovisual relacionado con el pago móvil en China, propiedad de El Gato Chino.....	953
Figura 184 – Pulsadores de juego.....	953
Figura 185 – Panel de sonidos del portal web Classtools.....	954
Figura 186 – Fragmento de la actividad de Edpuzzle correspondiente al vídeo de <i>iDiots</i> (The CGBros).....	955
Figura 187 – Pestaña de creación de retos en el portal web Educaplay.....	956
Figura 188 – Eslogan de la prueba ¿Cuánto sabes sobre publicidad?.....	957
Figura 189 – Premio espontáneo de la prueba ¿Cuánto sabes sobre publicidad?.....	958
Figura 190 – Muestra de instrucciones básicas de la prueba Password.....	958
Figura 191 – Tarjeta-eslogan de Movistar de la prueba Leámonos la mente.....	960
Figura 192 – Muestra de pizarra blanca convencional.....	961
Figura 193 – Campaña de Nike <i>Make it Count</i>	962
Figura 194 – Campaña de IKEA <i>Bienvenidos a la república independiente</i>	963

Figura 195 – Campaña de Nestea <i>Mochileros</i>	963
Figura 196 – Campaña del Huawei Nova 5T.....	963
Figura 197 – Campaña RAE <i>¿Se habla español en la publicidad?</i>	964
Figura 198 – Muestra de la función de prueba en vivo <i>A ritmo del instructor</i>	964
Figura 199 – Vista de impresión y guardado en PDF de las pruebas de Quizizz.....	965
Figura 200 – Campaña de concienciación social COVID-19. Gobierno de Canarias (2020).....	966
Figura 201 – Campofrío, Navidad (2020).....	966
Figura 202 – Lotería del Estado, Navidad (2020).....	966
Figura 203 – MásMóvil (2020).....	967
Figura 204 – Casa Tarradellas (2020).....	967
Figura 205 – Publicidad, estética y cánones de belleza.....	969
Figura 206 – Cien años de belleza femenina (ejemplo de referencia de USA).....	970
Figura 207 – Cien años de belleza masculina (ejemplo de referencia de Occidente).....	970
Figura 208 – El concepto de belleza según Google.....	970
Figura 209 – Muestra de la prueba ¡Boooooomba!.....	971
Figura 210 – Canon de belleza de China, últimos cien años.....	972
Figura 211 – Muestra de tarjetas del Tabú ELE del concurso.....	973
Figura 212 – Muestra de tarjetas especiales del Tabú ELE del concurso.....	974
Figura 213 – Fotogramas del vídeo de presentación del Universo Postureo.....	977
Figura 214 – Fotogramas varios del vídeo de introducción del Universo Postureo.....	978
Figura 215 – Pirámide de las nuevas necesidades básicas.....	978
Figura 216 – Evolución del hombre.....	979
Figura 217 – Plataforma Douban, tercera temporada de <i>Black Mirror</i>	979
Figura 218 – Fotograma del tráiler del episodio 3x01 de <i>Black Mirror</i>	979
Figura 219 – Juego Caída en picado, <i>Black Mirror</i> (Asmodee).....	980

Figura 220 – Fotograma del programa de <i>China con Eñe</i> titulado <i>WeChat vs Whatsapp</i>	981
Figura 221 – Configuración y edición de los parámetros del tema de la lluvia de ideas de AnswerGarden.....	983
Figura 222 – Fotograma del <i>Draw My Life</i> dedicado a TikTok (2020).....	984
Figura 223 – Muestra de WhatsFake.....	984
Figura 224 – Muestra de la prueba El mensaje encriptado.....	987
Figura 225 – Muestra del producto Emotify (Diset).....	988
Figura 226 – Modalidad de preguntas proporcionadas por Survio.....	990
Figura 227 – Exportación de resultados grupales e individuales.....	990
Figura 228 – Funciones principales de Survio.....	991
Figura 229 – Pista gramatical del Universo 2.....	991
Figura 230 – Instrucciones de la prueba Adivina la canción.....	994
Figura 231 – Índice de contenidos de la explotación didáctica de <i>Para que el mundo lo vea</i>	994
Figura 232 – Genial.ly <i>Para que el mundo lo vea</i>	995
Figura 233 – Genial.ly <i>Para que el mundo lo vea</i> (II).....	995
Figura 234 – Posibles temas de <i>Para que el mundo lo vea</i>	996
Figura 235 – Error y acierto en <i>Para que el mundo lo vea</i>	996
Figura 236 – Fotogramas y fragmentos de la canción <i>Para que el mundo lo vea</i>	996
Figura 237 – AnswerGarden de <i>Para que el mundo lo vea</i>	997
Figura 238 – Audición y explotación audiovisual de <i>Para que el mundo lo vea</i>	997
Figura 239 – Análisis de <i>Para que el mundo lo vea</i>	998
Figura 240 – Postureo en China.....	998
Figura 241 – Otros temas de Arnau Griso.....	999
Figura 242 – Muestra de vocablos coloquiales propios de las redes sociales.....	999
Figura 243 – Álvaro Neil, charlas educativas de BBVA: Aprendemos juntos.....	1000

Figura 244 – Charla TEDx de Álvaro Neil.....	1001
Figura 245 – Quizizz de vocabulario de viajes y vacaciones.....	1001
Figura 246 – Presentación del <i>Black Stories</i> (edición Vacaciones) con una muestra de tarjeta en sus caras delantera y trasera.....	1004
Figura 247 – Interfaz de la aplicación Dark Stories.....	1004
Figura 248 – Comportamiento turístico de los españoles.....	1005
Figura 249 – Instrucciones de la prueba e interfaz de Cerebriti en la modalidad de juego seleccionada.....	1006
Figura 250 – Tiempo de juego de la <i>Patata caliente</i> del <i>Grand Prix</i> (TVE).....	1007
Figura 251 – Creación de pruebas en Socrative y modalidades.....	1009
Figura 252 – Variantes de evaluación en el formato <i>Prueba</i>	1010
Figura 253 – Personalización del formato de prueba <i>Carrera espacial</i> e interfaz en progreso.....	1011
Figura 254 – Interfaz de las modalidades de juego <i>Feedback instantáneo</i> y <i>Ritmo moderado por el profesor</i> , respectivamente.....	1011
Figura 255 – <i>Españoles en el mundo</i> (TVE).....	1012
Figura 256 – Muestra de la prueba He terminado la uni. Y ahora, ¿qué?.....	1013
Figura 257 – Muestra de la prueba He terminado la uni. Y ahora, ¿qué? (II).....	1013
Figura 258 – Muestra de la prueba He terminado la uni. Y ahora, ¿qué? (III).....	1014
Figura 259 – <i>Cualidades del mundo laboral</i> , canal de YouTube de Elsa Punset.....	1015
Figura 260 – Creación de grupo de discusión en Flipgrid.....	1016
Figura 261 – Creación de listas de clase y descarga de códigos QR personalizados de acceso.....	1017
Figura 262 – Rúbricas de evaluación de Flipgrid.....	1019
Figura 263 – Ganáis dos turnos seguidos.....	1020
Figura 264 – Vuelve a la casilla 1.....	1021
Figura 265 – Muestra de marcapáginas recompensa.....	1022

Figura 266 – Fotogramas de la narrativa de la dinámica de grupo: <i>La isla desierta</i>	1024
Figura 267 – Muestra de tarjeta de Scattergories del Universo Postureo.....	1027
Figura 268 – Fotograma del vídeo Los españoles enganchados al móvil.....	1028
Figura 269 – <i>El dilema de las redes</i>	1028
Figura 270 – Supuesto práctico de explotación DELE inspirado en las viñetas de Quan Zhou.....	1040
Figura 271 – Supuesto práctico de explotación del cómic <i>Gazpacho agridulce</i>	1041
Figura 272 – Catálogo de Quan Zhou hasta la fecha (enero de 2022).....	1043
Figura 273 – Muestra del artículo <i>Yo también soy español (El País)</i>	1043
Figura 274 – Fotograma de la entrevista de El Gato Chino.....	1044
Figura 275 – Ejemplo de pregunta del <i>test</i> cinéfilo.....	1044
Figura 276 – Modalidad de juego <i>Combinar</i> de la herramienta Quizlet.....	1045
Figura 277 – Modalidad de juego <i>Probar</i> de la herramienta Quizlet.....	1046
Figura 278 – Panel de presentación del Bonus final del Universo 3.....	1050
Figura 279 – Carteles promocionales de la Experiencia de <i>Perdiendo el este</i>	1050
Figura 280 – Cuenta atrás tipo de la Experiencia.....	1051
Figura 281 – Miscelánea de recortables de la Experiencia.....	1052
Figura 282 – Recreación de la presentación de pruebas de la Experiencia.....	1052
Figura 283 – Inventario de pruebas de la Experiencia de <i>Perdiendo el este</i>	1053
Figura 284 – Ejemplo del resumen de claves de la Experiencia.....	1054
Figura 285 – Leyenda viajera, parte ½.....	1054
Figura 286 – Muestra del Pasaporte Trotamundos de la Experiencia.....	1055
Figura 287 – Panel de seguridad final de la Experiencia.....	1057
Figura 288 – Bonus final sorpresa y plataforma de acceso al roscó final.....	1058
Figura 289 – Final de la Experiencia.....	1058
Figura 290 – Pantalla de inicio de la partida de Wordwall.....	1060

Figura 291 – Cuestionario de <i>Perdiendo el este</i> en Wordwall.....	1060
Figura 292 – <i>Puzzle</i> de 12 piezas de la sinopsis de la película <i>Perdiendo el este</i>	1061
Figura 293 – Interfaz de diseño y juego de la herramienta <i>I'm a Puzzle</i>	1062
Figura 294 – Muestra de la ruleta de palabras basada en la película <i>Perdiendo el este</i>	1062
Figura 295 – Preguntas y respuestas de la ruleta de palabras de Educaplay.....	1063
Figura 296 – Presentación de Educandy.....	1064
Figura 297 – Clave de anagramas del reparto completo de <i>Perdiendo el este</i>	1065
Figura 298 – Ventajas de suscriptores de cuenta LyricsTraining.....	1065
Figura 299 – <i>Érase dos veces</i>	1068

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 – Número de egresados en lenguas extranjeras en la RPC (31 de diciembre de 2017).....	10
Tabla 2 – Fases de la enseñanza de lenguas extranjeras China tras la fundación de la RPC.....	13
Tabla 3 – Desarrollo de los departamentos que ofertan la titulación de Filología Hispánica en la RPC.....	19
Tabla 4 – Estudiantes de español en la RPC (2020).....	21
Tabla 5 – Estructura del sistema educativo universitario de la RPC.....	22
Tabla 6 – Cursos Básicos y Cursos Superiores del Grado en Filología Hispánica de la RPC.....	27
Tabla 7 – Distribución de créditos del Grado en Filología Hispánica de la Universidad de Pekín.....	29
Tabla 8 – Módulo especializado de materias fundamentales del Grado en Filología Hispánica de la Universidad de Pekín.....	29-30
Tabla 9 – Módulo especializado de materias básicas del Grado en Filología Hispánica de la Universidad de Pekín.....	30-31

Tabla 10 – Diferencias entre el profesorado chino y el profesorado extranjero hispanohablante.....	34
Tabla 11 – Método ecléctico chino.....	41
Tabla 12 – Estructura del examen EEE-4.....	43
Tabla 13 – Currículo formativo de español en Secundaria y Bachillerato (2020).....	52
Tabla 14 – Inscripciones de las certificaciones DELE en China, periodo 2002-2020.....	54
Tabla 15 – Inscripciones en el DELE en 2019 (centro de Pekín).....	55
Tabla 16 – Inscripciones al SIELE en la RPC (2016-2020).....	55
Tabla 17 – Plataformas empleadas en los departamentos universitarios de la RPC durante la COVID-19.....	59
Tabla 18 – Mitos versus realidad de la gamificación.....	81
Tabla 19 – Sistema de puntuación en gamificación.....	88-89
Tabla 20 – Temáticas más habituales en las salas de <i>escape room</i>	129
Tabla 21 – Narrativas más habituales en las salas de <i>escape room</i>	129-130
Tabla 22 – Tipología frecuente de retos de un <i>escape room</i>	131
Tabla 23 – Estructura organizativa de sala de escape.....	143
Tabla 24 – Tabla contrastiva de <i>gamificación</i> , <i>juegos serios</i> y <i>gamificación</i>	151
Tabla 25 – Mecanismos de juego y ejemplos (parte 1).....	156
Tabla 26 – Mecanismos de juego y ejemplos (parte 2).....	157
Tabla 27 – Evolución generacional en los siglos XX-XXI.....	175
Tabla 28 – Consumo de contenidos digitales por edad.....	180
Tabla 29 – Interculturalidad en el MCERL.....	193
Tabla 30 – Estrategias mitigadoras de la ansiedad en el aula de ELE con sinohablantes.....	228
Tabla 31 – Manifestaciones positivas y negativas del autoconcepto.....	246
Tabla 32 – Competencias generales del alumnado.....	262

Tabla 33 – Competencias comunicativas del alumnado.....	263
Tabla 34 – Estructura prueba EIO DELE B1.....	435
Tabla 35 – Escala holística. Prueba EIO DELE B1.....	437
Tabla 36 – Escala analítica prueba EIO DELE B1.....	439
Tabla 37 – Modelo de clasificación general y semanal para la asignatura Conversación III.....	502
Tabla 38 – Inventario de puntos Universo Consumista.....	514-515
Tabla 39 – Inventario de recompensas Universo Consumista.....	515
Tabla 40 – Inventario de <i>Insignias especiales</i> Universo Consumista.....	516
Tabla 41 – Inventario de puntos Universo Postureo.....	518-520
Tabla 42 – Inventario de recompensas Universo Postureo.....	521
Tabla 43 – Inventario de <i>Insignias especiales</i> Universo Postureo.....	522-523
Tabla 44 – Inventario de puntos Universo Guiri.....	525-527
Tabla 45 – Inventario de recompensas (I) Universo Guiri.....	527-528
Tabla 46 – Inventario de recompensas (II) Universo Guiri.....	528
Tabla 47 – Inventario de <i>Insignias especiales</i> Universo Guiri.....	529-530
Tabla 48 – Competencias generales recogidas en el manual.....	539
Tabla 49 – Competencias comunicativas recogidas en el manual.....	540
Tabla 50 – Estructura prueba EIO DELE B1 (II).....	868
Tabla 51 – Escala holística. Prueba EIO DELE B1 (II).....	870
Tabla 52 – Escala analítica. Prueba EIO DELE B1 (II).....	872
Tabla 53 – Módulo publico obligatorio de asignaturas del plan de estudios de Filología Hispánica en la RPC.....	1154-1156
Tabla 54 – Módulo optativo del plan de estudios de Filología Hispánica en la RPC.....	1156-1157

INTRODUCCIÓN

MOTIVACIÓN PERSONAL

El vínculo que conecta parte de mi desarrollo profesional docente, mi estancia en la RPC y el presente proyecto doctoral tienen mucho que ver con el Máster en Estudios Superiores de Lengua Española que cursé en la Universidad de Granada en su edición 2013-2014. Fue entonces cuando se fraguó mi primer contacto con el mundo de ELE a través de distintas asignaturas de las que guardo un grato recuerdo. Mención especial merece El Español como L2, de la mano de la Dra. Sara Robles Ávila. Su inspiración y su saber, a partes iguales, hicieron de dicha etapa un rico comienzo en el que distintos compañeros y amigos de imborrable huella buceamos por los entresijos de la didáctica y el análisis de materiales.

La presencialidad del aula y el aprendizaje, poco a poco, con el paso del tiempo, fueron dejando espacio a múltiples encuentros informales con *asignaturas extracurriculares* como la *inquietud personal*, la *incertidumbre laboral* o los distintos *planes vitales*. Entre tanto, tras superar incalculables *créditos de risas* e interminables mañanas, tardes y noches de biblioteca, la curiosidad de explorar nuevos horizontes y el deseo de poner a prueba lo aprendido seguían forjando a fuego lento una convicción sin billete de vuelta. Así, tras una ardua búsqueda laboral que acompañó mi estadía nazarí durante buena parte del año, la fortuna y el destino decidieron encontrarse a medio camino para brindarme una doble entrada hacia el cambio. Una rumbo a Francia, destino Rouen, y otra rumbo a Pekín, la capital china. Finalmente, me decanté por la última. Esta decisión, acompañada de *sus más y sus miedos*, suponía una oportunidad de oro pues, con apenas 26 años, me permitía afrontar mi primera experiencia como docente universitario en la Universidad de Pekín.

Una vez superada la fase en la que el vértigo y la ilusión desdibujaban sus matices, se abrió un periodo de máximo aprendizaje, inmersión cultural y puro *ensayo-error* en la preparación de un sinfín de asignaturas *a demanda*. Dicha andadura, de cuatro años de duración, se traduce, profesionalmente hablando, en una etapa de muchísima formación, investigación y contrarreloj constante de diseño didáctico. La ausencia de manuales concretos en determinadas asignaturas del currículo de los estudios hispánicos representaba, en definitiva, un agotador y, a la vez, un estimulante desafío. De esta

manera, en 2018, decidí iniciar mis estudios doctorales con el propósito de plasmar algunas de las ideas que, paulatinamente, fueron parte activa de mi práctica docente a lo largo de estos y venideros años.

Sin embargo, esta tesis doctoral no constituye en sí misma una mera recopilación de dichas propuestas. Tiene un objetivo mucho más ambicioso, pues pretende realizar una aportación coherente con la revolución que traza la innovación docente actual, al tiempo que contempla las particularidades del contexto cultural-afectivo del alumnado sinohablante.

Esperamos que este trabajo, en efecto, suponga una humilde referencia para aquellos docentes y especialistas de ELE que surquen este u otros confines del *universo* de la didáctica, sea cual sea el rincón del globo al que la vida les lleve.

PERTINENCIA CIENTÍFICA

El punto de partida que impulsa la realización de esta tesis doctoral reside, desde un prisma académico, en la ausencia de materiales didácticos que fomenten la motivación y las competencias comunicativa e intercultural para la asignatura de Conversación III, materia troncal de los estudios de Grado en Filología Hispánica de la RPC.

Después de siete cursos académicos en los que he desempeñado el cargo de lector en diferentes universidades chinas (Universidad de Pekín, 2014-2018; Universidad de Lengua y Cultura de Pekín, 2019-presente), he tenido la oportunidad de experimentar en primera persona algunas de las muchas virtudes que ostenta el sistema universitario educativo chino. De un modo más particular, en el marco de las enseñanzas universitarias de los estudios que regulan la titulación del Grado en Filología Hispánica, existen numerosas potencialidades, pero, inevitablemente, también algunas deficiencias. Una de ellas tiene que ver con los materiales didácticos con los que el profesorado nativo de español cuenta a la hora de afrontar la docencia de asignaturas que, por lo general, tienen un cariz comunicativo. Este hecho se acentúa cuando analizamos e impartimos materias como Conversación, cuyo diseño queda totalmente a merced del docente a su cargo. Esta condición, si bien puede suponer una gran flexibilidad en cuanto a la forma, también constituye cierta sensación de deriva o desorientación pedagógica al no disponer de una referencia particular acorde a las directrices que establece tanto el *Marco Europeo* como el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes. Con todo, cabe destacar que el mercado editorial de la RPC dispone de diversas líneas dedicadas a la enseñanza de ELE. Uno de los sellos más prolíficos es Foreign Language Teaching and Research Press (FLTRP) que, junto a otros como Peking University Press (PUP) o Shanghai Foreign Language Education Press (SFLEP), aglutinan un importante compendio de aportaciones en renovación permanente. Sin embargo, la mayoría de las publicaciones y de los recursos disponibles giran en torno a una enseñanza integral de la lengua. El mayor exponente de este método es la colección *Español moderno*, obra de FLTRP. También encontramos un importante número de opciones de edición china alrededor de la enseñanza de materias propias del currículo (Audiovisual, Prensa o Literatura), así como del tratamiento de destrezas independientes (comprensión lectora o producción escrita). En cambio, si ponemos el foco en los materiales didácticos destinados a trabajar la destreza productiva oral, no disponemos de ninguna propuesta elaborada *ad hoc*. Tan solo constatamos cierta

presencia residual en la serie *Aprender Español Escuchando* (I, II, III, IV; SFLEP) por medio de algunos ejercicios aislados, al final de cada unidad, carentes de la autenticidad necesaria que tanto demandan las corrientes y enfoques actuales. En lo que atañe a soluciones didácticas adaptadas al contexto por parte de editoriales españolas (Anaya, Difusión, SGEL), entendemos que resultan insuficientes, dado que ofrecen una cobertura global de las cuatro destrezas y, en consecuencia, se alejan de la especificidad que exige la naturaleza de nuestra materia.

Así, la experiencia de campo fruto de este periplo no solo evidencia una acusada falta de recursos a la hora de promover la expresión e interacción orales de los aprendientes, sino que reivindica el diseño de propuestas que, fundamentadas en el análisis del contexto de enseñanza y en la praxis que avala la experiencia precedente, contribuyan a mejorar la formación de los discentes. En este sentido, defendemos la idoneidad de una propuesta de innovación articulada alrededor de tres líneas de actuación que pasamos a justificar:

- El diseño de una propuesta propia para el alumnado de Conversación III puede aportar soluciones didácticas y metodológicas que contribuyan a la mejora de los recursos disponibles en la enseñanza del Grado en este país.
- La integración de nuevas metodologías en el diseño didáctico (como el aprendizaje basado en juegos o la gamificación), además de suponer una innovación pedagógica sin precedentes, puede mejorar la motivación del alumnado y, en consecuencia, su competencia comunicativa.
- La especificidad de las unidades de enseñanza con respecto al contexto meta y su adecuación particular a las características e intereses del alumnado sinohablante pueden constituir una mejora de la competencia intercultural de los discentes.

Por todo lo expuesto, teniendo en cuenta las características del alumnado sinohablante, la eclosión de nuevas corrientes metodológicas y, por supuesto, la premisa de que la enseñanza ha de adaptarse siempre a las necesidades del alumnado, consideramos que el diseño de un material didáctico inédito para la asignatura de Conversación III, conjugando todos los parámetros descritos, constituye un bien académico e investigativo de necesaria respuesta.

OBJETIVOS: GENERAL Y ESPECÍFICOS

La presente tesis doctoral ha sido concebida con el propósito de lograr el siguiente objetivo general:

Planificar un programa didáctico por medio de dinámicas comunicativas, juegos y actividades gamificadas en el aula universitaria de español para sinohablantes para mejorar la motivación y la competencia comunicativa del alumnado.

Los objetivos específicos que en ella se persiguen son:

1. Sistematizar la historia, desarrollo y situación actual del español en la RPC.
2. Revisar las aportaciones actuales que definen y establecen los elementos que conforman la gamificación para delimitar qué es y qué no es gamificar.
3. Examinar escrupulosamente todo el proceso de gamificación, desde su concepción hasta su evaluación, aportando ejemplos relevantes del área.
4. Estudiar la *escape room* como estrategia didáctica e investigar cómo hacer efectiva su implementación en el aula.
5. Realizar una revisión profunda sobre el aprendizaje basado en juegos, estudiar su tipología, diversidad y aplicaciones al campo de ELE.
6. Categorizar las principales herramientas y plataformas digitales para crear recursos didácticos, gestionar el aula y evaluar interactivamente.
7. Examinar la influencia que ejerce la interculturalidad en el aprendizaje de las lenguas extranjeras (con foco en ELE y sinohablantes).
8. Analizar el impacto que juegan los factores afectivos en el aprendizaje de las lenguas extranjeras (con foco en ELE y sinohablantes).
9. Diseñar un primer volumen didáctico que integre los contenidos curriculares comprendidos tanto por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL, 2001) como por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, 2006) a través de actividades de tipología comunicativa.
10. Diseñar un segundo volumen didáctico que integre los contenidos curriculares comprendidos tanto por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*

(MCERL, 2001) como por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, 2006) a través de actividades de tipología comunicativa entre las que se integren juegos y actividades gamificadas, tanto analógicas como digitales.

11. Diseñar una experiencia de *escape room* propia que incluya una guía pormenorizada con todos los materiales necesarios, pautas explicativas y recursos varios esenciales para su implementación directa en el aula.
12. Elaborar una guía docente, para cada volumen didáctico, con las directrices metodológicas necesarias para guiar la puesta en marcha de las actividades recogidas en cada de una de las propuestas.

ESTRUCTURA DE LA TESIS

La tesis doctoral *Gamificación y aprendizaje basado en juegos en ELE: diseño de un programa para el desarrollo de la motivación y las competencias comunicativa e intercultural en un contexto sinohablante universitario* se divide en cuatro partes bien diferenciadas.

La primera, de orden eminentemente teórico, ofrece una exhaustiva revisión de las principales aportaciones de la literatura en las distintas áreas que vertebran la investigación. Para ello, en el primer capítulo, partimos del contexto en el que se inscribe *nuestro programa de enseñanza* analizando el pasado y presente del español en la RPC en términos absolutos. El segundo capítulo, dedicado a la didáctica de las lenguas extranjeras desde finales del siglo XX, sienta las bases metodológicas que fundamentan el diseño propuesto y engloba, por tanto, la *gamificación* y el *aprendizaje basado en juegos*. Además, considerando las peculiaridades que posee el alumnado que encabeza la nueva generación, se ofrece una breve panorámica de sus principales atributos distintivos. Una vez expuestos y desarrollados dos de los pilares sobre los que se cimenta el núcleo de la presente investigación, los capítulos tercero y cuarto se centran en la importancia que juegan, por un lado, la *interculturalidad* y, por otro, la *afectividad* en la adquisición de las lenguas extranjeras (con foco en ELE y sinohablantes).

La segunda parte de la tesis, de orden práctico, toma en consideración los presupuestos reflejados en el marco teórico y plantea una propuesta didáctica para la asignatura Conversación III de segundo curso del Grado en Filología Hispánica. Este primer volumen, elaborado siguiendo los principios que rigen el *enfoque comunicativo*, adopta la entidad de un manual didáctico completo y, en él, se distinguen dos secciones principales convenientemente presentadas y separadas: el *Libro del alumno* y la *Guía didáctica*.

La tercera parte de nuestra investigación alberga un segundo volumen didáctico que, pese a ser homólogo al anterior en sus contenidos de aprendizaje, presenta una sustancial divergencia en su composición. En este caso, presentamos una completa redefinición del compendio tras revitalizar e integrar en su concepción las claves metodológicas que encarnan tanto la *ludificación* como el *ABJ*. Es por ello que, además de los materiales elaborados para los discentes –en el *Libro del alumno*– y las respectivas directrices formuladas *ad hoc* para otros enseñantes –en la *Guía didáctica*–, se incluyen apartados complementarios para desgranar, en detalle, todo el aparato gamificado. Así,

este tercer bloque se inicia con un apartado específico en el que se desarrolla todo el *sistema* junto a un completo *inventario final* en el que se especifican cada una de las pruebas, retos, puntos, insignias y recompensas establecidas para cada una de las unidades (aquí denominadas *universos*) de aprendizaje desarrolladas.

La cuarta y última parte de la presente tesis, como broche final, comprende algunas de las *limitaciones* que hemos hallado durante su proceso, principalmente derivadas de su no implementación en el aula a causa de la COVID-19, la fijación de *futuras líneas de investigación* y, por último, las *conclusiones*.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA REPÚBLICA POPULAR CHINA

El español ha comenzado a posicionarse como opción de segunda lengua extranjera con mayor demanda. (I. González, 2021, p. 18)

1.1 Primeros pasos del español y panorámica general de la enseñanza de lenguas extranjeras en la RPC

Podemos afirmar que la historia de la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) en China es relativamente reciente y no exenta de altibajos. Esto se debe, principalmente, a dos motivos. Por un lado, la posición aislacionista que durante siglos adoptó el gigante asiático con respecto al resto del mundo retrasó la enseñanza de lenguas extranjeras hasta finales del siglo XIX y comienzos del XX¹. Por otro, una vez iniciada la apertura política al exterior promovida a partir de 1978², debido a la consideración de la lengua cervantina como *minoritaria* (小语种)³, como así lo recogen González (2006, p. 133), Huang (2014, p. 1) o Merín (2016, p. 21). Esto explica por qué, primero el ruso, en el periodo comprendido entre los años 1947 y 1956 –fruto de la amistad y admiración hacia el pueblo soviético– y, más tarde, el inglés, como lengua franca por excelencia hasta nuestros días, hayan ostentado en distintos periodos consideración de *mayoritarias* (大语种), Huang (2014, p. 1).

Número de alumnos graduados de diferentes lenguas extranjeras:			
	Licenciatura	Diplomatura	Total ^a
Inglés	Más de 100.000	54.000-58.500	154.000-158.500
Japonés	22.000-24.000	6.400-7.450	28.400-31.450
Ruso	5.000-6.000	800-900	5800-6.900
Francés	4.500-5.000	1.000-1.500	5.500-6.500
Coreano (S)		4.000-4.500	4.000-4.500
Alemán	3.500-4.000	1.000-1.500	4.500-5.500
Coreano (N)	4.500-5.000		4.000-4.500
Español	3.000-3.500	1.500-2.000	4.500-5.500

Tabla 1: Número de egresados en lenguas extranjeras en la RPC (31 de diciembre de 2017)
Fuente: Ministerio de Educación de China (2017, citado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, 2020)

¹ Zhu (2001, p. 8) declara de hecho que, hasta entonces, “prácticamente no existía”.

² “En 1978 China inició una gran empresa de reforma y apertura al exterior que fomentó el crecimiento económico y promovió el desarrollo gradual de los contactos con el mundo exterior, que han contribuido al ascenso del país” (Lu, 2014). Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_14/jingsheng/p04.htm

³ Esto es, evidentemente, en un sentido cualitativo. Esta condición, cargada de connotaciones extralingüísticas, alude a la dimensión y al interés de una lengua por parte de una comunidad de hablantes a partir de variables donde confluyen aspectos de carácter ideológico, político o económico.

Volviendo al punto de partida de nuestro trazado histórico, no podemos pasar por alto que los primeros contactos entre el pueblo español y el chino fueron inexistentes hasta el siglo XVI⁴, momento en el que “las primeras incursiones españolas en Asia Oriental lo ignoraban prácticamente todo de China” (Ollé, 2006)⁵. Sin embargo, la conquista de Manila en 1571 durante el reinado de Felipe II⁶ permitió que se produjeran los primeros acercamientos entre los nuevos colonos y mercaderes chinos, los denominados “sangleyes”⁷. Así es como bienes preciados tales como la seda o la porcelana llegaron por primera vez a una España que ostentaba la codiciada plata que tanto interesaba a aquellos comerciantes. Hablamos, por tanto, de una relación meramente mercantil que experimentó no pocas controversias con episodios cargados de rebelión y violencia, que fueron contundentemente reprimidos por parte de los conquistadores españoles con la correspondiente restauración inmediata de la normalidad en la colonia filipina.

Años más tarde, en pleno apogeo imperialista, la lengua española tendría por primera vez protagonismo en el hermético territorio chino gracias a las tareas de evangelización emprendidas por medio de la figura del misionero jesuita Diego Pantoja. A pesar de las reticencias de la Dinastía Ming y el rechazo hacia todo estímulo foráneo, la misión religiosa comandada por Mateo Ricci les permitió acceder hasta Pekín, donde fueron recibidos en la Ciudad Prohibida. Como señala Álvarez (2012, p. 169): “los religiosos [...] utilizaron la lengua española como vehículo de transmisión de sus doctrinas”, corría el año 1597 y se trata, pues, del primer y más remoto vestigio de contacto de nuestra lengua en China. Dicha labor se extendería durante los primeros años del siglo XVII.

A continuación, el ocaso imperialista español, junto a la inaccesibilidad que durante siglos ha caracterizado a China, nos lleva a un periodo sin contactos reseñables hasta bien entrado el siglo XX, con la República Popular China ya instaurada. Es, con ello, a partir de 1949 cuando nos encontramos ante un punto de inflexión que cambiaría

⁴ Tomamos siempre como referencia los primeros manuscritos documentados. Sin embargo, Lu (2015, p. 64) sitúa el inicio de estas relaciones con anterioridad, en el siglo XIII, en torno a “La Ruta de la Seda”.

⁵ Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/obref/china/era_moderna.htm

⁶ El reinado de Felipe II se extiende desde el año 1556 hasta 1598.

⁷ Literalmente “los venidos a mercadear”, según el texto de Manel Ollé: *De Marco Polo a Miguel de Cervantes: China y España en la Era Moderna*, a tenor de las etimologías de la época.

la óptica sobre la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras⁸. Cabe destacar que este cambio de actitud tiene un trasfondo histórico que nos lleva hasta mitad del siglo XIX y los contenciosos bélicos en los que las potencias europeas, Inglaterra y Francia, vapulearon a las fuerzas chinas⁹. Las derrotas sufridas en las Guerras del Opio¹⁰ pusieron de manifiesto la impotencia y el atraso en comparación a otros países y la urgencia de abordar cambios en política y sociedad.

A este respecto, rescatamos las palabras que el duque Yi Xin escribió en 1860 y que recuperamos de Yu-Fen (2007) que denotan la autoconciencia de un nuevo impulso:

Para estar al corriente de la situación de otros países, hay que conocer sus lenguas, y así no seremos engañados. Ahora los otros países contratan a chinos para enseñarles y explicarles su lengua. En cambio, en China no contamos con personas que sepan idiomas extranjeros, y por eso no podemos conocer a fondo los países extranjeros. (p. 786)

Este pronunciamiento tuvo su eco en la práctica y la constitución de las primeras instituciones oficiales dedicadas a la difusión de lenguas extranjeras¹¹ quedó materializada con la apertura de distintos centros, entre los que destacan los siguientes:

Instituto de Idiomas de la Capital, en 1862, que se convirtió en la primera academia oficial de enseñanza de lenguas extranjeras en China de la época moderna. Aunque abrió enseñando únicamente inglés, un año más tarde, en 1863, incluyeron también el francés y el ruso, en 1872 el alemán, y en 1896 el japonés.

Instituto Universal de Idiomas de Shanghai, en 1863

Instituto de Idiomas de Cantón, 1864

Instituto de Traducción del Arsenal de Jiangnan, 1867, centrado en la traducción técnica y científica. (Santos, 2011, p. 11)

La apertura de todas estas Instituciones supuso que China iniciara un primer acercamiento a la lengua y cultura de otros países al tiempo que rompía un largo periplo

⁸ Sorprendentemente, durante años, el aprendizaje de la lengua china por parte de los extranjeros fue incluso perseguido y castigado con la cárcel (Hacker, 2004, p. 58). Uno de estos casos es el de James Flint que, en 1759, fue enviado a prisión por un periodo de tres años tras ser hallado en una zona restringida para los extranjeros en Pekín y haber aprendido la lengua china violando la legalidad establecida (Kane, 2006, p. 16).

⁹ Pese a contar con un mayor número de efectivos, carecían de los medios armamentísticos necesarios para medirse en condiciones igualitarias.

¹⁰ Se ha dedicado un apartado específico como *anexo* (véase epígrafe 14.1) donde se informa, detalladamente, de las características y el desarrollo del conflicto.

¹¹ Consideramos como lengua extranjera todas las habladas fuera de las fronteras de China. Song (2015, p. 52) establece un punto de partida mucho más reciente en lo relativo a la enseñanza formal de lenguas pues ya en la Dinastía Ming se estudiaron las lenguas de distintas etnias chinas como *Xifan*, *Xitian*, *Dada* o *Gaochang*.

de desinterés hacia todo conocimiento más allá de sus fronteras. Sin embargo, ninguno de estos ofertó la enseñanza del español dado que no sería hasta bien entrado el siglo XX cuando esta se hiciera oficial, tal y como trataremos más adelante. En este tiempo “apenas unas decenas de personas, fundamentalmente emigrantes chinos retornados a su patria o diplomáticos y encargados de negocios acreditados en países hispanohablantes, eran los únicos que la conocían” (Santos, 2011, p. 13).

Con el triunfo de las tropas comunistas lideradas por Mao Zedong y la posterior proclamación de la República Popular China en 1949, la enseñanza de lenguas extranjeras experimenta distintos periodos en los que observamos una tendencia que ve interrumpido el impulso efectuado a partir de 1862, como consecuencia de una inestabilidad política que ve en la Revolución Cultural¹² (1966-1976) el clímax de una parálisis que congelaría tanto la educación en general¹³, como el progreso de toda una sociedad (Santos, 2011, p. 13).

Podemos diferenciar hasta un total de seis fases en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras a partir de la proclamación de la República Popular China a partir de la clasificación propuesta por Lam (2005, citado por Santos, 2011) que adjuntamos adaptada a continuación:

Periodo histórico	Educación en lenguas extranjeras	Años
La construcción socialista	Predominio del ruso	1949-1956
La construcción socialista	El regreso al estudio de otras lenguas	1957-1965
La Revolución Cultural	El repudio de las lenguas extranjeras	1966-1970
La Revolución Cultural	La renovación de los lazos con Occidente	1971-1976
La modernización	El estudio de lenguas extranjeras para la modernización de China	1977-1990
La modernización	Las lenguas extranjeras para la presencia internacional	1991-actualidad

Tabla 2: Fases de la enseñanza de lenguas extranjeras China tras la fundación de la RPC
Fuente: Lam (2005)

¹² Más información sobre la Revolución Cultural disponible en la reseña explicativa *ad hoc* adjunta en *anexo* (véase epígrafe 14.2).

¹³ Hasta la completa supresión de las clases, durante los inicios de la Revolución Cultural, el contenido de las clases de lenguas extranjeras se limitaba casi en exclusiva a la enseñanza de *frases rojas*. Song (2015) nos deja algunos ejemplos que clarifican el alto grado de control ideológico del *partido* en todas las instituciones: “‘Long life Chairman Mao’, ‘A long life to Chairman Mao’, ‘We love Chairman Mao’, ‘Works for the revolution’” (p. 57).

Como recogen Marco y Lee (2010, p. 4), en aquel entonces, la lengua extranjera más importante que concentraría la atención de los estudios en L2 sería el ruso, al erigirse como un modelo para el pueblo chino. Durante el periodo comprendido entre 1949 y 1956 se experimentó un aumento de su demanda y presencia por todo el país, llegando a su máximo punto de recesión en 1966. Entre 1957 y 1966 comienza a surgir cierto interés por el estudio de otras lenguas extranjeras siendo el español, todavía, una lengua sin demasiada trascendencia.

1.2 Configuración de los estudios actuales de español: del siglo XX a nuestros días

En lo que atañe al estudio formal de la lengua española habría que esperar hasta el siglo XX, cuando un hecho insólito constituyó el primer gran paso hacia la normalización de su enseñanza. Para ello, hemos de remontarnos hasta 1952, fecha en la que la capital pekinesa albergó la *Yazhou ji Taipingyang Quyū Heping Huiyi* (亚洲及太平洋区域和平会议) –*Conferencia de Paz de la Zona Asia-Pacífico*–, que reunió entre sus participantes a diversos países hispanohablantes. Este encuentro internacional supuso la llegada de las primeras delegaciones de América Latina (Huang, 2013, p. 17). La organización¹⁴ de esta cumbre demandaba la colaboración de intérpretes para facilitar la comunicación y entendimiento mutuo entre las partes asistentes. Sin embargo, este hecho no hizo más que acentuar un hecho manifiesto: la ausencia hasta la fecha de especialistas en lengua española. Por esta razón, se optó por instruir durante dos semanas de manera intensiva a un grupo de estudiantes universitarios pertenecientes a la especialidad de francés. Este curso fue impartido única y exclusivamente por una persona, el profesor Meng Fu, puesto que, en aquel entonces, “solamente había en China una persona que hablara español” (Santos, 2011, p. 16).

El gobierno, ese mismo año, consciente de la carente oferta existente en estudios hispánicos, procedió a la apertura de distintos cursos destinados a formar traductores e intérpretes. Empezaba, así, la enseñanza oficial del español en la entonces llamada *Beijing Waiguoyu Xuexiao* (北京外国语学校) –*Escuela de Lenguas Extranjeras de Beijing*–¹⁵,

¹⁴ “[...] el pintor José Venturelli, miembro del comité organizador, propuso para el congreso el servicio de traducción en español” Lu (2014). Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_14/jingsheng/p02.htm

¹⁵ Como indica la profesora Huang (2013, p. 17), la Institución ha recibido a lo largo de su Historia diferentes designaciones. Durante el intervalo comprendido entre 1954 y 1994 pasó a llamarse *Beijing Waiguoyu Xueyuan* (北京外国语学院) –*Instituto de Lenguas Extranjeras de Beijing*–. Desde el año 1994 es conocida como *Beijing Waiguoyu Daxue* (北京外国语大学) –*Universidad de Lenguas Extranjeras de Pekín*–.

la más antigua de la ciudad para estos estudios de especialidad. Sin embargo, no sería hasta un año más tarde, 1953, cuando adquiriría su condición actual de titulación universitaria oficial tras el diseño de su plan de estudios. Empezaba, de esta manera, la andadura de Filología Hispánica en China.

En adelante, la expansión de la lengua española ha sido irregular y ha experimentado etapas diversas que Huang (2013, pp. 17-20) recopila. Podemos diferenciar hasta cuatro periodos que se distribuyen de la siguiente manera:

1) Crecimiento (1952-1969): los inicios de la titulación fueron muy complicados pues el Departamento contaba apenas con un profesor, el propio Meng Fu, y tres recién graduados de la Facultad de Filología Francesa. Una de las integrantes de este grupo de colaboradores, la profesora Cen Chulan, hace constar mediante una carta escrita en 1999 a la catedrática Taciana Fisac, cómo fueron los prolegómenos de la formación de la *sección de español*. Recuperamos el fragmento a partir del artículo *La enseñanza del español en Asia Oriental* disponible en el Centro Virtual Cervantes:

[...] terminamos nuestro trabajo de intérpretes en diciembre de 1952 y regresamos al Instituto. Nos licenciarnos en la Facultad de Francés. La dirección del Instituto decidió que dos compañeros y yo nos quedáramos en el Instituto a trabajar como profesores ayudantes, pero que pasáramos a estudiar español durante tres meses con aquel único profesor chino, el Sr. Meng Fu, para ser futuros docentes de español.

La primera promoción que cursó los estudios de Filología Hispánica estuvo formada por 24 alumnos. De entre estos, 22 tenían cierta formación en lenguas extranjeras al haber cursado inglés o francés, por un periodo de dos años. Los dos alumnos restantes eran funcionarios del Estado (Lu, 2014). Durante estos primeros años de recorrido, la enseñanza de español no gozó de sistematicidad pues a la deficiente formación de sus docentes¹⁶, hubo que sumar su escaso número¹⁷ y la falta de materiales existentes. Entre los años 1953 y 1955 se sumaron al Departamento docentes hispanohablantes nativos que ejercieron una reseñable función. Entre todos ellos se erige María Lecea, distinguida en el año 1992 con el *Premio de la Amistad* otorgado por el Gobierno chino gracias a su labor (Lu, 2014).

¹⁶ Santos (2011, p. 16) apunta, en este sentido, el frenético ritmo de aprendizaje al que se vieron forzados pues tuvieron que aprender “la fonética del español en tres horas y el primer tomo de los manuales en dos meses”.

¹⁷ Como señala Ming (2004), en el año 1956, “solo había 11 profesores de español” (pp. 18-19).

En el verano de 1956, la primera generación que inició los estudios en la titulación acaba sus estudios. De entre todos, cinco de ellos: Li Tingyu, Huang Zhiliang, Tang Posheng, Wang Huaizu y Li Xiuzhi pasaron a formar parte del equipo docente del Departamento de la misma Facultad. Otros tantos, junto a los de las promociones posteriores, desempeñaron puestos en distintas áreas que van desde el periodismo al comercio, pasando por la diplomacia o el mundo editorial (Lu, 2014).

Durante este periodo la práctica totalidad de los recursos didácticos procedían, o bien de donaciones de la Unión Soviética, o bien de la elaboración por parte de los propios docentes chinos. Sin embargo, las desavenencias políticas entre ambas naciones supusieron un distanciamiento que puso de relieve, como indica el profesor Dong (2009) “que se planteara la necesidad de una elaboración autóctona de los materiales didácticos” (p. 59). En 1959 se produce un punto de inflexión en este aspecto y surge el primer diccionario bilingüe chino-español elaborado por los miembros del Departamento de Español de la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín. También vería la luz el *Manual de la gramática española*, primera gramática y obra de referencia creada por el hispanista Zhang Xiongwu (Lu, 2014).

Pocos años más tarde aparece *Español*, diseñado por el Departamento de Español del Instituto de Lenguas Extranjeras de Pekín. Se trataba de una colección completa conformada por un total de siete tomos, fundamentada bajo los principios del método *gramática-traducción* y con un marcado aire soviético. Entre 1962 y 1964 fueron publicadas paulatinamente y constituyeron el material esencial de las universidades que, de forma progresiva, se sumaron a ofertar los estudios de Filología Hispánica¹⁸. Así, desde 1960, empezó a ofertarse la titulación en Filología Hispánica en la Universidad de Pekín, la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái, la Universidad de Estudios Extranjeros de Luoyang y la Universidad Normal de la Capital. A partir de 1963, haría lo propio en la Universidad de Lengua y Cultura de Pekín y, un año después, en 1964, la Universidad de Estudios Internacionales de Pekín además de la Universidad de

¹⁸ Este primer intento de sistematización del aprendizaje de la lengua quedó paralizado con la irrupción de la anteriormente citada Revolución Cultural (1966-1976) que, además de retrasar el desarrollo de la enseñanza del español, también obstruyó la potencial aparición de renovados materiales alternativos. Por ello, no sería hasta 1985 cuando el Departamento que diseñó la primera edición de *Español* diera salida a su segunda colección de volúmenes, organizada alrededor de seis tomos y bajo homónimo distintivo que su predecesora. Esta última colección revisada sería el origen de la que es y ha sido popularmente denominada como “Biblia del español” y que hoy, aún en la actualidad, es referente en un muy alto porcentaje de los departamentos que enseñan el Grado en Filología Hispánica en China: *Español moderno*.

Nanjing. En 1965 se sumarían a esta lista, la Universidad de Estudios Extranjeros de Cantón, la Universidad de Estudios Internacionales de Xi'an y la Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan¹⁹.

En la esfera política merece reseña el establecimiento de relaciones con otro de los países afines a su política, Cuba (1960), como por el recíproco interés cultural y económico que empieza a surgir entre China y América Latina. La fundación de la Asociación de Amistad Sino-Latinoamericana, a partir de 1960, es el mejor exponente resultante del auge de estas nuevas sinergias diplomáticas.

Esta etapa de emergente progreso, sin embargo, se interrumpiría en el año 1966 con el inicio de la *Revolución Cultural* (1966-1976). El país, en general, sufrió de sus terribles consecuencias y la enseñanza de español, en particular, también.

2) Segunda etapa de crecimiento (1970-1980)²⁰: derivada de las relaciones diplomáticas entre el gobierno chino con países latinos²¹ y, a su vez, con el gobierno español, con el que las empezaría en 1973 (Galloso, 2014, p. 10). Como consecuencia del buen estado de salud de las relaciones institucionales entre China y los países latinoamericanos, se intensificaron los intercambios académicos y muchos licenciados en Filología Hispánica fueron enviados por parte del Gobierno chino a países como México para así perfeccionar su dominio de la lengua y cultura panhispánicas. Durante esta fase se incrementa el número de Centros de Educación Superior que ofertan estudios de Filología, cuya cifra asciende a catorce (Song, 2015, p. 78). Asimismo, como indica Lu (2014), tras los primeros años de convulsión provocados por la Revolución Cultural (1966-1976) y el cierre de muchas universidades, en 1971 algunas de ellas proceden a su reapertura y, por lo tanto, a la readmisión de los alumnos de español. Es el caso de, por ejemplo, la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín y de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái.

¹⁹ Lu (2014) también incluye entre la lista de centros que ofertan los estudios de Filología Hispánica dos escuelas no universitarias. Son el Instituto Diplomático y el Instituto de Comercio Exterior de Shanghái, con apertura en 1964.

²⁰ Esta etapa de auge se acentúa especialmente a partir de 1972, puesto que hasta ese año “no se recuperó la matriculación de alumnos en universidades” (Galloso, 2014, p. 10) con motivo de la Revolución Cultural (1966-1976). En adelante, y hasta el final de la década, el crecimiento se mantiene de forma sostenida.

²¹ Como recoge Lu (2014), los países latinoamericanos que iniciaron relaciones con China fueron: “Chile (1970), Perú (1971), México (1972), Argentina (1972), Venezuela (1974), Ecuador (1980) y Colombia (1980)”.

3) Recesión (1980-1985): la Apertura al exterior trae como consecuencia el debilitamiento de las relaciones con los países hispanos que quedan relegados a un segundo plano. Por su parte, los países anglófonos, con un papel mundial cada vez más hegemónico, ven reforzado su estatus y generan un mayor interés en el estudio de su lengua. Pese a ello, el número de profesores de español sigue aumentando poco a poco²². No así el número de estudiantes matriculados en los estudios filológicos, que experimenta su mínima cota en 1979, con apenas quince matriculaciones en todo el país. Este retroceso motivó en el año 1982 la celebración de un foro sobre enseñanza de español convocado por el Ministerio de Educación con el fin de establecer una serie de directrices generales aplicables a los centros e instituciones ofertantes de los estudios de Filología (el primero de estas características desde la instauración de la titulación en 1953). Algunas de las medidas establecidas fueron: limitar el número de estudiantes de nueva admisión, reducir el número de departamentos, mejorar la formación de los profesores, incentivar la investigación y, sobre todo, dar un salto de calidad en cuanto a su enseñanza. También en 1982 tuvo lugar otro importante acontecimiento, con la creación del *Grupo de Español* liderado por Dong Yansheng –padre de *Español moderno*– y compuesto por Sun Jiameng, Shen Shiyan, Lü Longgen y Xu Ruihua.

Durante estos años en los que el español no acababa de despegar, muchos profesionales de la lengua optaron por abandonar la docencia y comenzaron a dedicarse a otros menesteres. Otros tantos, en cambio, apostaron incansables por dedicar su vida académica a cimentar las bases del hispanismo chino.

4) Reimpulso y consolidación (1985-1999): una nueva etapa de Reforma y Apertura devuelve paulatinamente al español su condición de lengua en progresivo desarrollo para alcanzar su máximo exponente desde el año 2000 en adelante. A partir de entonces, se produce un verdadero impulso de la lengua gracias a la intervención del gobierno chino que contribuye a la propagación de la lengua sostenida en torno a dos vías de actuación. En primer lugar, como señalan Marco y Lee (2010, p. 10), con la publicación de los *nuevos planes curriculares del español*. En segundo, con la apertura de nuevos centros de enseñanza enfocados en esta disciplina. Un hecho que constata esta mejoría se ve reflejado en el incremento que han vivido las universidades que ofertan los estudios de Filología, que han pasado de 11 en el curso 2000-2001, con alrededor de 1541 alumnos

²² De los once profesionales especialistas en lengua española de 1956, pasamos a ciento setenta y cuatro del año 1983 (Song, 2015, p. 78).

matriculados (González, 2006, p. 137), a 96 centros y más de 14.000 alumnos en 2018²³ que imparten estudios de Filología Hispánica (Yu, 2018). Esta cifra, revisada en una posterior encuesta elaborada por la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai (SISU), asciende hasta los 25.000 discentes universitarios a finales de 2018 tal y como recoge el informe bienal *El mundo habla español* (2020, p. 222). En cuanto al número de departamentos que imparten el título de grado, según datos oficiales de la Consejería de Educación de España en China (2020, p. 223) se contabilizan un total de 102 instituciones universitarias²⁴. Además, existe la previsión de que se produzca la apertura de 6 nuevos departamentos para el curso 2021/2022, lo que elevaría hasta 108 los departamentos con estudios oficiales del Grado en Estudios Hispánicos. En la Tabla 3, podemos apreciar la evolución diacrónica que han experimentado los diferentes departamentos de estudios filológicos en el gigante asiático.

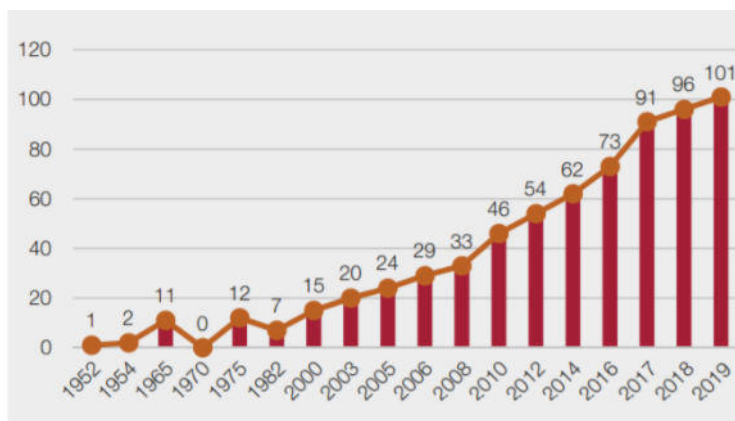


Tabla 3: Desarrollo de los departamentos que ofertan la titulación de Filología Hispánica en la RPC
Fuente: Yu (2021, p. 663)

En términos absolutos, los últimos datos de los que se tiene constancia tasan en torno a 135²⁵ el número de centros de enseñanza superior que ofrecen clases de lengua

²³ Datos extraídos del artículo de *La Vanguardia* con fecha septiembre de 2018, con motivo de la apertura del centro RAE en SISU (Shanghai International Studies University). Disponible en: <https://www.lavanguardia.com/vida/20180919/451910810939/espanol-asignatura-bachillerato-china-rae.html>

²⁴ Puede consultarse la relación detallada de los diferentes departamentos universitarios que ofertan estudios filológicos, desglosados por provincias, en el trabajo de Yu (2021, pp. 667-671), incluido en el Anuario Cervantes 2021: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2021.pdf

²⁵ Como figura en el *Anuario de 2018 del Instituto Cervantes* (González, 2018, p. 294), el curso 2018/2019 contabilizaba 126 centros de enseñanza. Este recuento excluye, por evidentes razones logísticas, la efervescencia exponencial de multitud de academias privadas (González, 2018, p. 296). Se constata, de esta manera, un crecimiento paulatino del español en el gigante asiático.

española (Conde, 2020, p. 3; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, p. 234). Eso sí, el espectro incluye, además de los estudios del *Grado*, las siguientes modalidades:

- Diplomatura
- Máster
- Doctorado
- Como segunda lengua extranjera optativa en otras titulaciones
- Como asignatura con carácter extracurricular, independiente de los programas reglados, destinada a un público general

Su distribución espacial a lo largo del territorio es la que sigue:



Figura 1: Centros de Educación Superior que ofertan español (2020)

Fuente: Consejería de Educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España en China (2020, p. 234)

Teniendo en cuenta el total de instituciones que ofertan la lengua cervantina, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020, p. 229) cifra en unos 40.000 el número de estudiantes de español en la RPC²⁶. Dicha estimación, que incluye en el cálculo a todo estudiante de la lengua castellana en cualquiera de los distintos niveles

²⁶ Aproximación para el periodo 2019/2020.

educativos, tanto de índole pública como privada, se sitúa por debajo de los datos que se extraen del reporte anual del Instituto Cervantes *El español una lengua viva* (2021, p. 16). Según este, el desglose, por nivel de estudios, queda del siguiente modo:

Estimación de estudiantes de español en la RPC				
Enseñanza Primaria, Secundaria y Formación Profesional (FP)	Enseñanza universitaria	Otros	Centros del Instituto Cervantes y AVE (2019-2020)	Total
8.874	34.823	8.866	1.936	54.499

Tabla 4: Estudiantes de español en la RPC (2021)

Fuente: Elaboración propia a partir del informe *El español: una lengua viva* (Instituto Cervantes, 2021, p. 16)

A pesar de la imprecisión existente entre las distintas fuentes consultadas, queda patente una sola realidad: el progresivo crecimiento que experimenta el español en este país. Como revela González (2018, p. 291), una de las razones que explican este tan importante auge del español reside en el comercio, uno de los núcleos de la iniciativa impulsada por Xi Jinping conocida como *Belt Road Initiative* (BRI). Esta estrategia de internacionalización llamada a mejorar las relaciones de China con el exterior, fomentar inversiones, introducir tecnología extranjera y posicionar al país como un referente en los mercados mundiales, ve en América Latina y en España²⁷ dos de sus potenciales socios. Esta nueva realidad demanda, con ello, nuevos agentes humanos lingüísticamente competentes. Así lo expresa González (2018): “Los proyectos de inversiones, ingenierías, plantas, construcción, precisan de equipos especializados, formados en español” (p. 292).

El turismo es, igualmente, otro de los activos que generan un incremento del interés en lengua española. Pese a que el turismo nacional siga siendo predominante y que el 90% de los desplazamientos totales tenga por destino el enclave Asia Pacífico, España cobra una notable fuerza como destino en alza. Como relata González a partir de datos emitidos por FRONTUR (Estadística de movimientos turísticos en frontera), se observa un incremento del 37% en los turistas que eligieron España como centro vacacional –en el periodo comprendido entre 2016 y 2017–. En Latinoamérica las opciones favoritas de los turistas chinos son México, Cuba y Argentina.

²⁷ Por ejemplo, de 2007 a 2017, las transacciones mercantiles entre China y España pasaron de 20.619 millones de euros a los 31.919 registrados en 2017 (González, 2018, p. 291).

1.3 Los estudios de Grado en Filología Hispánica en la China continental

1.3.1 Presentación de la titulación y rasgos definitorios

Los estudios oficiales conducentes a la titulación de graduado/a en Filología Hispánica cuentan con una duración de cuatro años, como la gran mayoría de grados universitarios del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Esta etapa, sin embargo, a rasgos generales, presenta algunas diferencias que son dignas de reseña y que especificamos en la Tabla 5.

Educación-Superior (Gao deng jiao yu)	Diplomatura (Zhuan ke)	FP 3er Grado (Gao deng zhi ye jiao yu)	Educación Adultos 3er Ciclo (Cheng ren ji xu jiao yu)	3 años	18-20	Ministerio de Educación (Jiao yu bu)
	Licenciatura (Ben ke)			4 años	18-21	
	Máster (Shuo Shi)			3 años	22-24	
	Doctorado (Bo shi)			3 años	25-27	

Tabla 5: Estructura del sistema educativo universitario de la RPC

Fuente: *El mundo habla español. China*. (2020, p. 225)

Cada curso académico se divide en dos semestres. El primero comienza entre finales de agosto y comienzos de septiembre, si bien cabe destacar que existen pequeñas oscilaciones entre provincias. La docencia se extiende a lo largo de dieciséis semanas, tras cuyo periodo tienen lugar las evaluaciones ordinarias. A continuación, en torno a mediados de enero, comienzan las vacaciones de invierno que se prolongan hasta pasado el Año Nuevo Chino²⁸. Entre finales de febrero y comienzos de marzo tiene lugar el inicio del segundo semestre, de homóloga duración al anterior, lo que sitúa su término, habitualmente, a principios de julio.

A diferencia de lo que ocurre en España, la calificación llega hasta los 100 puntos y los porcentajes evaluativos vienen definidos de antemano por los departamentos. Así, se asigna un 30% para todo componente vinculado al desempeño del discente tanto en el aula como fuera de ella. De esta manera, en este espectro tendría cabida tanto la

²⁸ Su condición lunar condiciona la definición del calendario académico cada nuevo periodo.

participación²⁹, el cumplimiento de tareas esporádicas y/o la realización de trabajos finales. El porcentaje restante vendría determinado por la superación de un examen final³⁰. Aunque algunas universidades son más flexibles en este sentido, la mayoría de los centros no contempla la posibilidad de aplicar la evaluación continua. En el caso de las asignaturas de grado se exige, al menos, obtener 60 puntos para superar la materia cursada³¹.

La fijación de los estándares de aprendizaje, la elaboración de los planes curriculares y, en definitiva, la ordenación académica que rige la calidad de los estudios hispánicos recae sobre una comisión específica adscrita y vinculada al Ministerio de Educación, la denominada Coordinación de Español³² de la Comisión Nacional de Asesoría para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras como Especialidad Universitaria (Giménez, 2021). La *sección de español* de dicho organismo, creado en 1992, tiene, además de las inicialmente señaladas, las siguientes funciones:

- Diseñar los Exámenes de Español como Especialidad (EEE): El EEE-4 y el EEE-8³³.
- Expedir los certificados de competencia lingüística derivados de estos.
- Incentivar y estimular la formación continua del profesorado³⁴.

²⁹ La asistencia en sí no es considerada como un elemento sumativo dado que la asistencia se estima obligatoria.

³⁰ Existen algunas excepciones al respecto. Es el caso del alumnado proveniente de la provincia de Xinjiang que se acoge a unos parámetros notablemente distantes como consecuencia del bajo nivel educativo de la región (Belando-Montoro y Zhou, 2020). Para este alumnado, el examen final supone apenas un 40% de la nota final, ocupando las notas de clase el grueso de su evaluación con el 60%.

³¹ En algunas instituciones, en los estudios de máster, este umbral llegaría hasta los 70 puntos.

³² Supone la evolución natural de la llamada Comisión para la Supervisión de la Elaboración de Manuales. Formación dirigida por Dong Yansheng, uno de los grandes exponentes del hispanismo chino, que surge en 1984 con la finalidad de profesionalizar, regular y revisar los materiales didácticos empleados en los estudios filológicos de la especialidad de español (Huang, 2013; Giménez, 2021).

³³ El EEE-4 se realiza durante el mes de junio, y es obligatorio para todos los alumnos de Grado de Filología Hispánica de segundo curso (Vázquez y Moreno-Arrones, 2017, p. 35). Se realizó por primera vez en el año 1999 y, desde entonces, se efectúa anualmente de forma ininterrumpida. El EEE-8, a diferencia del EEE-4, es opcional y se implementó en 2005. Va dirigido a los alumnos de cuarto curso de la especialidad (Zhou, 2016, pp. 23-24). Y bien, ¿qué persiguen? Siguiendo a De la Fuente y Wei (2017) podemos afirmar que tienen por objeto: “la evaluación de la calidad de las instituciones de Educación Superior” y, por ende, de “métodos de enseñanza, planes de estudio, profesores y alumnos” (p. 69). Estas pruebas son de vital importancia para las universidades pues los resultados obtenidos por sus estudiantes determinarán el *ranking* y el prestigio que estas ostenten.

³⁴ Hemos de subrayar que, en los últimos años, se han ejecutado iniciativas académicas destinadas a incentivar la actividad investigadora y formativa de los hispanistas locales. Una de ellas es la *Fundación Dong Yansheng para la Excelencia Docente y la Investigación*, que se inauguró oficialmente el 15 de diciembre de 2017 en la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing, para la cual el ilustre traductor de *El Quijote*, contribuyó con 150.000 yuanes (CGTN, 2019).

- Supervisar la correcta evolución de cada uno de los programas de enseñanza de toda la geografía china.

En cuanto a las enseñanzas del grado, cabe destacar que su base curricular data de los años 1998 y 2000, momento en el que se publican dos libros: por un lado, el *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas* –**西班牙语语文学院西班牙语文硕士基础学阶学历计划书**–; y, por otro, el *Programa de Enseñanza para Cursos Superiores de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas* –**西班牙语语文学院西班牙语文硕士高级学阶学历计划书**– (Sánchez, 2008). Estos dos documentos, como apuntan Marco y Lee (2010): “incluyen: objetivos generales, contenidos fonéticos, contenidos gramaticales, vocabulario requerido, niveles de destrezas, contenidos culturales y disposición de asignaturas troncales y optativas” (p. 108).

A partir de estas directrices generales, cada universidad ordena su plan estudios de manera autónoma, pero con el compromiso de alcanzar las disposiciones marcadas por la *Comisión* (Giménez, 2021, p. 185). En la tesis de Sánchez (2008), una de las principales contribuciones del ámbito y trascendental referencia en trabajos posteriores (Álvarez, 2012; Vázquez, Álvarez y Liya, 2020; Giménez, 2021), se lleva a cabo una comparativa en la que se ponen de relieve las principales divergencias presentes en los planes de estudio de los estudios hispánicos en la RPC en oposición tanto al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* –MCERL– (2001) como al *Plan Curricular del Instituto Cervantes* –PCIC– (2006). Destacan los siguientes puntos, que quedan encuadrados de la siguiente manera:

- La omisión de directrices y pautas de índole pedagógica, en especial, en lo referente a la metodología que desarrollar en el aula. De igual modo, se obvian las principales aportaciones de más de cuatro décadas de investigación comunicativa, echándose en falta nociones como la competencia comunicativa, la competencia pragmática o las estrategias de aprendizaje (p. 97).
- La figura del docente y su experiencia se encuentran por encima de cualquier innovación. En consecuencia, la obsolescencia del concepto de lengua en el seno de la ASL trae consigo cierto desfase en el aula a la hora de materializar su instrumentación al abrigo de saberes tan relevantes como la afectividad (p. 98).

- La fuerte rigidez de sus planes de estudios condiciona la reflexión didáctica (p. 98).
- Las funciones comunicativas presentan un papel residual, esporádico, siempre en un segundo plano en el que la gramática ocupa el centro del proceso. Existe la firme creencia de que la producción (oral u escrita) constituye el resultado natural de la adquisición sistemática de las reglas gramaticales (p. 98)³⁵.
- La ausencia de una relación tipo de los contenidos socioculturales objeto de inclusión curricular en los distintos planes de estudio deja en un cierto limbo su importancia (p. 98).
- No se establecen funciones específicas para el profesorado nativo extranjero (p. 98).

En cuanto a la naturaleza de las asignaturas objeto de instrucción, los estudios de Grado en Filología Hispánica comprenden dos clases de materias. Por un lado, hemos de distinguir entre *asignaturas comunes* que son impartidas en todas las titulaciones universitarias de la RPC y, por otro, aquellas relativas a la propia carrera, las *asignaturas de especialidad* en lengua española. Dentro de este primer grupo se encuentran materias de diverso carácter, que van desde la economía, pasando por la lengua extranjera, o por la ética, destacando por encima de todas ellas, la política, con una notable orientación hacia la preservación del pensamiento comunista pasado y presente. Estas asignaturas y sus respectivos contenidos son fijados por el *Partido*³⁶. Siguiendo a Fuliang (2004, p. 108), las incluimos a continuación:

Teorías de la filosofía marxista: 3 horas semanales durante un semestre
 Teorías de la economía política marxista: 2 horas semanales durante un semestre
 Introducción al pensamiento de Mao Zedong: 2 horas semanales durante un semestre
 Teorías de Deng Xiaoping: 3 horas semanales durante un semestre
 Economía y política contemporáneas del mundo: 2 horas semanales durante un semestre
 Conocimientos elementales de los derechos: 2 horas semanales durante un semestre
 Cultivación moral (Ética china): 2 horas semanales durante un semestre
 Educación física: 2 horas semanales durante cuatro semestres
 Inglés (segundo idioma extranjero): 4 horas semanales durante 3 semestres³⁷.

³⁵ Estas carencias y deficiencias tienen su eco, por consiguiente, en el diseño y definición de *Español moderno*, obra de referencia a la que dedicaremos el epígrafe 1.3.6.

³⁶ Cuña con la que popularmente se hace referencia al Partido Comunista de China (PCCh), fuerza política representante del poder supremo en la RPC.

³⁷ A esta relación de asignaturas se añaden otras como Aplicaciones informáticas, Gramática y retórica del chino, Lingüística general o Historia del mundo moderno (*ibíd.*)

En lo que respecta a las *asignaturas de especialidad*, vamos a desglosar los objetivos principales que entrañan ambos periodos siguiendo a De la Fuente (2019). Los *Cursos Básicos* se corresponden con los primeros dos años académicos del grado. Desde un punto de vista lingüístico, esta etapa se focaliza en la adquisición sistemática de la lengua a partir de un enfoque contrastivo en el que el alumnado da sus primeros pasos por la comunicación en castellano. A nivel transversal, se realiza un trabajo integral para brindarles las pautas necesarias para alentar el estudio autónomo, y su buen hábito. En el plano cultural, el alumnado se familiariza con el mundo panhispánico y adquiere nociones básicas.

Los *Cursos Superiores*, tercero y cuarto, persiguen que el alumnado perfeccione su competencia en las cuatro destrezas lingüísticas, además de posibilitarles cierta especialización a través de asignaturas electivas enfocadas al mundo profesional. En esta etapa se hace hincapié en el manejo de las nuevas tecnologías, el fomento de cualidades autodidactas y, también, la ejecución de valores arraigados a las políticas educativas del Partido Comunista de China (PCCh). La Tabla 6 amplía estas cuestiones:

	CURSOS BÁSICOS (PRIMER Y SEGUNDO CURSO)	CURSOS SUPERIORES (TERCER Y CUARTO CURSO)
OBJETIVOS	<p>Dar a los alumnos conocimientos básicos de la lengua española.</p> <p>Adiestrarlos severa e integralmente en la habilidad y agilidad de la lengua.</p> <p>Mostrarles la esencia de la cultura y de la actualidad de las naciones hispanas.</p> <p>Iniciarlos en la comunicación en español.</p> <p>Ayudarlos a encontrar metodología acertada y mantener buenas costumbres de estudio.</p> <p>Prepararles la capacidad preliminar de trabajo independiente y una base segura para el estudio de los grados superiores.</p>	<p>Continuar impartiendo los conocimientos lingüísticos y culturales de español.</p> <p>Fortalecer globalmente la destreza de los alumnos en la audición, habla, lectura, traducción y redacción.</p> <p>Mejorar el manejo general del idioma.</p> <p>Aumentar la información de las culturas y circunstancias actuales de la Hispanidad.</p> <p>Forjar una aptitud para la autodidáctica de la carrera, el talento meditativo y creativo.</p> <p>Capacitarlos para la ocupación del día de mañana y prepararlos para los oficios relacionados con el español.</p> <p>Crear una base sólida para la educación continua.</p>
PAUTAS/PRINCIPIOS	<p>Concertar la educación de la carrera y la de la ideología.</p> <p>Concertar la enseñanza y el estudio por parte del docente y del alumno.</p> <p>Forjar bien la base del dominio lingüístico y cuidar del arte comunicativo.</p> <p>Arreglar justamente las relaciones entre la audición, el habla, la lectura y la redacción.</p> <p>Disponer en forma adecuada el estudio en clase y fuera de ella.</p> <p>Ajustar la relación entre la lengua materna y el español.</p>	<p>Poner en práctica las orientaciones y políticas educativas del Partido Comunista.</p> <p>Seguir instruyendo con exigencia a los alumnos en el arte comunicativo.</p> <p>Enseñar ciertas teorías lingüísticas con materias de Filología y conocimientos culturales del mundo hispanohablante.</p> <p>Formación multidisciplinaria con asignaturas de otras ramas científicas como diplomacia o economía.</p> <p>Formación de la capacidad autodidáctica y de trabajo independiente.</p> <p>Creación de asignaturas aplicadas al mundo laboral.</p> <p>Explotación y aplicación de la tecnología de la difusión moderna en el aula para que dominen el uso de la informática moderna.</p> <p>Ajustar la relación entre el profesor y el estudiante en la docencia.</p>

Tabla 6: Cursos Básicos y Cursos Superiores del Grado en Filología Hispánica de la RPC
Fuente: De la Fuente (2019, p. 56)

En cuanto a la carga lectiva concerniente a *español*, Song (2015, p. 84) subraya que supone alrededor de un 70% del volumen total de créditos a cursar, esto es, entre 3000 y 3500 horas de formación. Las asignaturas tienen un carácter teórico-práctico y tienen la peculiaridad de que se organizan en torno a las distintas destrezas de la lengua, sean productivas o receptoras.

1.3.2 Plan de estudios de la Universidad de Pekín (PKU)

A modo de referencia, se adjunta el plan de estudios de la Universidad de Pekín, una de las instituciones de Educación Superior más reputadas y prestigiosas de la RPC³⁸. En este epígrafe, del modo más gráfico posible, presentaremos una panorámica resumida de las distintas materias ofertadas por la titulación³⁹. En primer lugar, presentaremos brevemente el Grado y señalaremos qué objetivos establece. A continuación, definiremos qué módulos posee y describiremos qué materias obligatorias están contempladas en el currículo de esta Institución para estos estudios de especialidad.

El Grado en Filología Hispánica proporciona una formación integral del alumnado en torno a la adquisición de cinco competencias fundamentales: escuchar, hablar, leer, escribir y traducir. El proceso de enseñanza-aprendizaje fija entre sus metas el dominio sobresaliente de la gramática española y la adquisición de las capacidades necesarias para desenvolverse con rigor y éxito en un amplio espectro de ámbitos profesionales. El *programa*, además del conocimiento de la propia lengua española, dota al alumnado de un exhaustivo conocimiento en otras áreas de conocimiento esenciales para alcanzar un conocimiento global de la cultura meta. Así, la Literatura Hispánica, la Historia, la Economía o la Política también constituyen piezas ineludibles en el proceso formativo del alumnado, que se ve reforzado en la necesaria interdisciplinariedad que exigen las nuevas demandas de la sociedad.

De modo general, cabe señalar que la titulación cuenta, en total, con una carga de 143 créditos que, sumada a la realización de un Trabajo de fin de grado (TFG)⁴⁰, es de

³⁸ La Universidad de Pekín (PKU) está considerada como la segunda mejor universidad dentro de la RPC y ocupa el puesto 49 a nivel mundial según datos de 2020 del Ranking de Shanghái. Recuperado de: <http://www.shanghairanking.com/ARWU2020.html>

³⁹ En esta sección pondremos énfasis en las asignaturas troncales de la especialidad de español. Tanto la optatividad de esta, como las materias obligatorias comunes al alumnado de todos los grados puede consultarse en *anexo* (véase 14.3)

⁴⁰ El TFG no tiene asociado ningún crédito, pero supone un requisito para titular.

obligado cumplimiento para superar el Grado. De esta manera, los estudios quedan distribuidos en torno a cuatro módulos:

GRADO EN FILOLOGÍA HISPÁNICA – UNIVERSIDAD DE PEKÍN	
MÓDULOS Y CRÉDITOS	
Módulos públicos obligatorios: 49 créditos	
Módulo especializado de materias básicas: 42 créditos	Módulo especializado de materias fundamentales: 30 créditos
Módulos optativos: 22 créditos	
Trabajo de fin de grado (TFG)	
TOTAL: 143 créditos	

Tabla 7: Distribución de créditos del Grado en Filología Hispánica de la Universidad de Pekín
Fuente: Elaboración propia y traducción (Departamento de Filologías Hispánica y Portuguesa de la Universidad de Pekín, 2019)

A continuación, se adjunta la tabla resumen del *Módulo especializado de materias fundamentales* de la titulación. Por encima de todas ellas destaca la asignatura Lectura Intensiva (I, II, III, IV)⁴¹, con 10 horas semanales durante el primer curso académico (semestres 1 y 2), y 8 horas semanales durante el segundo año (semestres 3 y 4). El estudio de la literatura, con foco en las obras y autores peninsulares, comienza en el segundo semestre de segundo curso (semestre 4), y se extiende hasta el primer semestre de tercero (semestre 5). Por su parte, el estudio de obras y autores latinoamericanos se inicia en el primer semestre de tercer año (semestre 6) y llega hasta el primer semestre de cuarto (semestre 7).

MÓDULO ESPECIALIZADO DE MATERIAS FUNDAMENTALES: 30 CRÉDITOS OBLIGATORIOS			
Asignatura	Horas lectivas cada semana	Créditos	Semestre
Lectura intensiva en español (I)	10	6	Semestre 1
Lectura intensiva en español (II)	10	6	Semestre 2
Lectura intensiva en español (III)	8	5	Semestre 3
Lectura intensiva en español (IV)	8	5	Semestre 4
Historia y lecturas seleccionadas de la literatura española (I)	2	2	Semestre 4

⁴¹ Compendio de asignaturas sobre las que recae la transferencia y sistematización de la gramática española.

Historia y lecturas seleccionadas de la literatura española (II)	2	2	Semestre 5
Historia de la literatura latinoamericana y lecturas seleccionadas (I)	2	2	Semestre 6
Historia de la literatura latinoamericana y lecturas seleccionadas (II)	2	2	Semestre 7

Tabla 8: *Módulo especializado de materias fundamentales* del Grado en Filología Hispánica de la Universidad de Pekín

Fuente: Elaboración propia y traducción (Departamento de Filologías Hispánica y Portuguesa de la Universidad de Pekín, 2019)

En cuanto al *Módulo especializado de materias básicas*, observamos cómo se reparten desde el inicio de los estudios, con asignaturas encaminadas a dominar los fonemas del español como Fonología española (semestre 1) a otras de corte más especializado como Traducción español-chino (semestre 6) o Interpretación español-chino (semestre 6), a partir del tercer año de la titulación. Asimismo, a lo largo del periodo de formación, podemos observar cómo se suceden armónicamente todo tipo de materias centradas en destrezas individuales como Español hablado (I, II, III, IV, V), Escucha en español (I, II, III, IV, V) o Escritura práctica, por citar algunas.

MÓDULO ESPECIALIZADO DE MATERIAS BÁSICAS: 42 CRÉDITOS OBLIGATORIOS			
Asignatura	Horas lectivas cada semana	Créditos	Semestre
Fonología española	2	2	Semestre 1
Introducción a la historia y la cultura de España	2	2	Semestre 1
Introducción a la historia y la cultura de América Latina	2	2	Semestre 2
Escucha en español (I)	2	1	Semestre 2
Escucha en español (II)	2	1	Semestre 3
Escucha en español (III)	2	1	Semestre 4
Escucha en español (IV)	2	1	Semestre 5
Escucha en español (V)	2	2	Semestre 6
Español hablado (I)	2	1	Semestre 1
Español hablado (II)	2	1	Semestre 2

Español hablado (III)	2	1	Semestre 3
Español hablado (IV)	2	1	Semestre 4
Español hablado (V)	2	1	Semestre 5
Gramática española	2	2	Semestre 4
Escritura práctica en español	2	2	Semestre 3
Lecturas seleccionadas de periódicos y revistas españolas	2	2	Semestre 7
Lectura en español	2	1	Semestre 3
Escritura en español	2	2	Semestre 5
Lectura intensiva en español (V)	6	4	Semestre 5
Lectura intensiva en español (VI)	6	4	Semestre 6
Traducción español-chino (I)	2	2	Semestre 6
Traducción español-chino (II)	2	2	Semestre 7
Interpretación español-chino (I)	2	2	Semestre 6
Interpretación español-chino (II)	2	2	Semestre 7

Tabla 9: *Módulo especializado de materias básicas* del Grado en Filología Hispánica de la Universidad de Pekín

Fuente: Elaboración propia y traducción (Departamento de Filologías Hispánica y Portuguesa de la Universidad de Pekín, 2019)

1.3.3 El profesorado: perfil y características generales

La docencia de las asignaturas que componen el currículo de los estudios de Grado en Filología Hispánica recae sobre profesorado tanto nativo como hispanohablante. A tenor de los datos ofrecidos en el bienal *El mundo habla español* (2020, p. 234), alrededor del 25-30%⁴² del total del profesorado en plantilla –3000 aproximadamente– procede de algún país de habla hispana, por lo que es considerablemente inferior respecto a los colegas locales. Se aprecia una preferencia no escrita de la variedad del español peninsular pues, tal y como sostiene Chen (2017, pp. 234-235), cerca del 70% del profesorado extranjero proviene de España. Este fenómeno también se manifiesta, siguiendo nuevamente a la citada autora, en dos momentos: uno, a la hora de elegir dónde realizar estudios de posgrado y otro, en virtud de la elección del material didáctico editado

⁴² Estos datos y, por consiguiente, estas cifras fluctúan dependiendo de las fuentes consultadas. Así las cosas, si nos remitimos al trabajo de Yu (2021), el profesorado local se situaría en un 90% del total de las plantillas tras el golpe asestado por la COVID-19.

fuera de China. Sin embargo, esta condición preferente, poco a poco, se está equiparando entre los países latinoamericanos como consecuencia de las cada vez mejores relaciones existentes con China.

Los últimos trabajos disponibles señalan un enorme déficit docente, cercano al 50%, para poder satisfacer la ingente demanda actual que se ajuste a los Estándares Nacionales de Calidad en la Educación Superior del Comité Directivo Nacional de la Enseñanza Superior del Ministerio de Educación de China que fijan, además de unas ratios de 18 estudiantes por enseñante, la presencia de una plantilla cualificada con dedicación completa (Yu, 2021). Para desempeñar labores docentes como local, como indica el informe *El mundo habla español* (2020), se precisa, como mínimo, tener un Grado en Filología Hispánica, además de un curso de especialización. No obstante, desde hace algunos años, los requisitos vienen endureciéndose paulatinamente.

En el caso del profesorado hispanohablante, se exigen dos años de experiencia previa en la enseñanza del español. La posesión de un máster oficial, aunque no es una condición obligatoria en todas las universidades, sí constituye un valor añadido. El doctorado, en la actualidad, no es muy común, puesto que, como asevera Giménez (2021): “una vez obtenido la mayoría busca empleo en otro país, por una posible sobrecualificación y una mejora de sus condiciones de vida y de trabajo” (p. 231). Sin embargo, algunas universidades, como la Universidad de Pekín (PKU), han comenzado a demandarlo a partir del curso 2021/2022.

Desde un punto de vista generacional, los departamentos de español actuales están experimentando una importante renovación. En su mayoría predominan mujeres, donde alrededor del 50% tienen edades comprendidas entre los 25 y los 35 años. Para el profesorado local la titulación exigida es, como mínimo, de una maestría, si bien es cierto que está en auge la realización de estudios doctorales. Se trata, por lo tanto, de un perfil mucho más marcado y homogéneo que el que presenta, por ejemplo, el hispanohablante (De la Fuente y Wei, 2020).

En cuanto al reparto de asignaturas, García y Massaguer (2011) o Alcaraz y Lanau (2012) hace una década mencionaban la división existente entre ambos colectivos docentes⁴³. A tenor de sus trabajos, el profesorado local, por lo general, tiende a asumir

⁴³ Como exponen Hinojosa y Pastor (2010): “el profesor chino es como un faro para sus alumnos ya que les ilumina el camino a seguir en su aprendizaje [...] no le extraña recibir la llamada de un estudiante para preguntarle alguna duda surgida en la clase” (pp. 137-138). A diferencia de este, el profesor extranjero es

aquellas materias en las que prepondera el componente gramatical, mientras que el profesorado contratado hispanohablante se encarga de impartir las asignaturas en las que se ven involucradas, principalmente, las destrezas orales productivas y receptivas, además de otras de tipo cultural. Esta división *a priori* “superficial” existente entre el perfil de ambos colectivos del profesorado constituye una escisión que entraña, generalmente, una barrera entre dos formas de entender el aprendizaje y, con ello, de trasladar al aula una u otra metodología. También lo son las materias asignadas a ambos grupos docentes. Para arrojar la máxima luz posible, resulta interesante acudir al censo universitario de ELE que se llevó a cabo en Chongqing en el año 2011 y al que hacen referencia Alcaraz y Lanau (2012, p. 53). De entre todas las constantes comunes, en la mayor parte de centros universitarios sobresalen, especialmente, dos de ellas. La primera alude a que la gramática es impartida por parte del profesorado chino. Lectura Intensiva, la asignatura que pone el foco en la adquisición de esta área de la lengua, es la más importante y la que cuenta con una mayor carga de créditos sobre el total curricular. La segunda esgrime que, en estas clases, una gran mayoría aboga por el empleo del chino como lengua vehicular, con lo que el uso del español queda relegado para abordar, principalmente, el tratamiento de los contenidos.

Esta aproximación ya pretérita conserva toda fuerza si tenemos en cuenta las últimas investigaciones. Es el caso de De la Fuente y Wei (2020), que no solo corroboran tal cisma, sino que no dudan en diagnosticar la baja colaboración existente entre nativos y no nativos al limitarse, casi en exclusiva, a la resolución puntual de dudas particulares^{44, 45}. Un trabajo inédito hasta la fecha elaborado por Hidalgo y Yang (en prensa) también constata el reparto de asignaturas anteriormente descrito, si bien matiza que también pueden tener cabida asignaturas como Escritura o Lectura, además de otras

visto como un tipo de animador sociocultural. Así lo señalan Hinojosa y Pastor (2010): “anima la clase, crea un clima afectivo que puede propiciar las intervenciones de los alumnos, suscita preguntas, participa él mismo en las discusiones [...] y, a su favor, podría añadirse que habla muy bien la lengua que enseña” (p. 138).

⁴⁴ Una de las causas que incluyen en su artículo alude a la temporalidad que adolece el profesorado extranjero, generalmente con contratos de un año renovable cada nuevo curso académico. Esta situación deriva en una fuerte itinerancia que, de alguna manera, dificulta que se forjen sinergias duraderas.

⁴⁵ Giménez (2021) sostiene que esta situación puede verse acentuada, sobre todo, en aquellos departamentos en los que los estudios hispánicos están plenamente consolidados fruto de una dilatada trayectoria. Recuperamos sus palabras: “es posible que en los departamentos o facultades de reciente creación y con un profesorado local joven, con formación, pero escasa experiencia laboral, la relación [...] pueda ser más estrecha. El motivo radica posiblemente en que hay un mayor grado de dependencia y está todo por hacer y demostrar, lo que aumenta la motivación y vinculación personal” (p. 230).

con un cariz más especializado tales como Terminología, Lingüística o Traductología en estudios de posgrado (dependiendo de la formación del docente).

Partiendo de la premisa de esta separación existente entre los docentes chinos y los docentes nativos de español, Alcaraz y Lanau (2012, p. 60-1), en su trabajo de campo, elaboraron cuestionarios entre su alumnado para así poder medir “desde dentro” sus impresiones relativas a las actitudes –y aptitudes– del profesorado, las dinámicas de clase, los recursos empleados o el ya citado contraste metodológico. Las encuestas desarrolladas arrojan aspectos tanto positivos como negativos de ambos agentes:

Profesorado chino	Profesorado extranjero nativo hispanohablante
Presta más atención a la gramática	Prestan más atención a hablar y a comunicar
Más estrictos/exigentes/conservadores	Menos estrictos, más relajantes
Ponen más deberes	Ponen menos deberes
Aclaran las dudas sin saber si es correcto	A veces no logran solventar dudas
El profe siempre es el profe	El profe es más que profe, puede llegar a ser un amigo
Más atención al léxico	El vocabulario aprendido es más útil para el día a día
Hablan más chino en clase	Mejor nivel de español hablado
Aburridos	Más alegres/divertidos/interesantes/abiertos
No dan oportunidades para hablar o improvisar	Dan clase de una manera más reflexiva, abierta y novedosa, dando oportunidad para hablar e improvisar
Lo más importante es la nota	Prestan más atención al ambiente en clase/al proceso/al uso de la lengua
Sus clases resultan aburridas por el tema en cuestión (gramática)	No prestan atención a la gramática
Nos hacen escuchar	Nos hacen intervenir
Deberes que no precisan creatividad	Deberes que precisan creatividad
Se limitan al material	Gran variedad de material
Menos interactivos	Más interactivos

Tabla 10: Diferencias entre el profesorado chino y el profesorado extranjero hispanohablante
Fuente: Alcaraz y Lanau, 2012, pp. 60-61 (adaptada)

Si bien la muestra obtenida a partir de los cuestionarios tan solo nos da una imagen relativa y muy aproximada de realidad global, resultan obvias las diferencias que encierran ambos perfiles del profesorado. Por un lado, el profesorado chino queda caracterizado como un agente actitudinalmente rígido, clásico en su rol, altamente concienciado de la importancia de la gramática y de cómo gestar su aprendizaje. Por contra, el profesorado hispanohablante se muestra como la parte dinámica, creativa e interactiva del proceso aunque, de algún modo, con una mayor limitación en cuestiones gramaticales.

Con respecto al docente local, Lu (2015) asevera que: “por sus experiencias de aprendizaje de español, conocen los elementos comunes y distintos entre los dos idiomas y las dos culturas y por consiguiente saben el qué y el porqué de las dificultades de sus alumnos” (p. 76). Efectivamente, el hecho de haber experimentado en primera persona los lances derivados del estudio de la lengua compartiendo, a su vez, el mismo código, conllevará un mejor asesoramiento de cara a la superación de obstáculos y a la concesión de herramientas eficaces. Sin embargo, Lu (2015) es consciente de que este proceso no puede culminar en plenitud sin la colaboración de profesores hispanohablantes nativos, de quienes destaca un mejor dominio de los saberes tanto culturales como lingüísticos, en un sentido amplio. Describe, también, el ideal prototípico del docente de ELE para contextos sinohablantes, insistiendo en la necesidad de conocer la lengua china, así como los valores culturales y éticos de su sociedad. Por lo tanto, a pesar de las diferencias que podemos encontrar entre el profesorado chino y el profesorado hispanohablante, reitera la obligación de orquestar el trabajo de sendos agentes sacando el máximo provecho de las virtudes y competencias que estos pueden aportar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Por último, acerca de las razones por las que el profesorado hispanohablante es contratado, si bien no existe un criterio unánime ni una postura oficial, existen miras concordantes que podríamos recapitular teniendo en cuenta, de nuevo, el trabajo de Giménez (2021). Los sintetizamos del siguiente modo:

- Provisión de un *input* con objeto de facilitar la interiorización de determinados acentos, favorecer la inmersión en aquellas asignaturas en las que la oralidad ocupa un papel protagónico y naturalizar, en la medida de lo posible, los usos lingüísticos.
- Competencia docente y conocimiento de un amplio (y diverso) espectro de estrategias de aprendizaje.

- Participación en el perfeccionamiento, la revisión y la elaboración de materiales didácticos de edición local.
- Colaboración en traducciones.
- Según en qué centro, planificación conjunta de guías docentes y redefinición de asignaturas de nueva apertura.
- Impartición de seminarios.
- Organización de talleres, concursos y otras iniciativas de extensión cultural destinadas a la mejora del nivel de lengua del alumnado.
- Asesoría en la asistencia al profesorado y trabajos específicos encomendados por el departamento.
- Modernización del sistema educativo del país receptor.

1.3.4 El alumnado: una visión de conjunto

En cuanto al alumnado, prepondera mayoritariamente el sexo femenino, procede casi en su totalidad de distintas provincias de toda la geografía nacional y, por lo general, comparte un bagaje educativo similar (Hidalgo y Yang, en prensa). En el momento en el que se inician en los estudios hispánicos no tienen nociones de castellano. En cambio, la lengua inglesa corre distinta suerte, puesto que está totalmente asentada dentro del sistema y es la lengua extranjera predilecta⁴⁶ a la hora de realizar las pruebas de acceso a la universidad que se conocen como *gaokao* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). Esta situación implica que para este tipo de alumnado el español puede ser su L3 o, incluso, su L4, en el caso de aquellos discentes que posean como lengua materna algunos de los múltiples dialectos que posee el chino moderno (Wang, 2012)⁴⁷.

El número de admitidos cada año es variable y dista considerablemente entre las distintas instituciones. Sea como fuere, existe una altísima competitividad que resulta directamente proporcional al prestigio de la universidad a la que se postula cada discente. Vázquez (2019) nos ofrece una aproximación: “la Universidad de Estudios Extranjeros

⁴⁶ Sobre todo en el caso de las nuevas generaciones cuya importancia de manejo, al menos hasta la fecha, está ampliamente extendida entre las familias de clase media-alta.

⁴⁷ “El chino moderno posee siete dialectos principales, que son los dialectos del norte *wang* (2012) [běifāng fāngyán 北方方言], *wu* [wú fāngyán 吴方言], *xiang* [xiāng fāngyán 湘方言], *cantonés* [yuè yǔ 粤语], *min* [mǐnnán yǔ 闽南语], *hakka* [kèjiā huà 客家话], *gan* [gàn fāngyán 赣方言]” (p. 14). Recomendamos la lectura de su trabajo en el que, además, se anexa un completo atlas de las variedades geográficas del chino moderno (p. 15).

de Xi'an [...] solo acepta 50 estudiantes por curso para el grado de español, con el objetivo de organizar dos grupos de 25 estudiantes” (p. 166). Cifras muy similares, por ejemplo, a las que maneja el Departamento de Español de la Universidad de Lengua y Cultura de Pekín para el curso 2021-2022⁴⁸.

En cuanto a las características del alumnado⁴⁹, antes de nada, nos vemos en la obligación de advertir que todo intento de generalización o búsqueda de patrones actitudinales extrapolables, inevitablemente, supondrá la exclusión, la parcialidad y, hasta cierto punto, la subjetividad de una lectura particular de un investigador (o grupo de investigadores), en un contexto determinado, en un momento concreto, de una generación específica. Teniendo muy presente la complejidad de analizar los atributos de un colectivo que evoluciona y muta galopante y que, en sí mismo, es partícipe de la diversidad de un país de más de 1.411 millones de personas (Vidal, 2021a), revisamos de manera sucinta una literatura que desprende una significativa brecha. Disgregamos esta doble mirada alrededor de dos líneas concordantes a grandes rasgos:

a) *El viejo paradigma: la visión pretérita, conservadora y, hasta cierto punto, estereotipada del aprendiente chino:*

Durante décadas, la mayoría de aportaciones han construido una imagen del alumnado sinohablante alrededor de una marcada herencia confucianista y valores tradicionales (Pastor, 2014; De la Fuente, 2019; Manzanares y Moya, 2021). Esta relación de rasgos descriptivos, como nos recuerdan Cortazzi y Jin (2006), se construye desde un prisma occidental susceptible de experimentar una distorsión que, lejos de erradicarse, se ha perpetuado en el tiempo. El discurso occidentalista más extendido que abandera esta corriente tiende a conglomerar las siguientes características:

- Pasividad, falta de iniciativa y participación espontánea (Ballard, 1989)⁵⁰.
- Dedicación plena al estudio (Sánchez, 2009a).
- Profundo sentido de la jerarquía y el respeto hacia la figura docente como máxima representación del conocimiento (Cortés, 2010).
- Rechazo a la implementación de actividades afines al enfoque comunicativo (Santos, 2011).

⁴⁸ Datos propios del centro de trabajo del autor de la presente tesis.

⁴⁹ Esta cuestión será ampliada y matizada en el epígrafe 4.4.3 *La cultura china del aprendizaje*.

⁵⁰ Como revela Crivillés (2017): “esa actitud pasiva y sumisa hacia el profesor, que es considerado símbolo del conocimiento y modelo ejemplar de comportamiento, es la manera de demostrar respeto hacia el mismo” (p. 52).

- Timidez extrema (Couto, 2012).
- Obediencia y conformismo (Arjonilla y Sánchez, 2016).
- Miedo a cometer errores, el *mianzi* (面子)⁵¹, como estrategia de preservación de la imagen social en el ecosistema del aula (Donés, 2009).
- Preponderancia de la memoria como principal estrategia de aprendizaje (Biggs, 1999).
- Sentimiento colectivista en el que la individualidad y el interés personal quedan, siempre, a merced del bien grupal común (Yang, 2021).
- Escasa motivación (Guo, 2020).

Este compendio de características encarna en el ámbito educativo, con mayor o menor precisión, la herencia de una China fuertemente arraigada a la moral de una tradición que, lógicamente, no es ajena a diferentes agentes de cambio como son: el impacto del desarrollo socioeconómico del país y el eco que este tiene en sus gentes, o la visión del mundo exterior del ciudadano chino del siglo XXI. Estos condicionantes, sin duda, moldean las características de unos estudiantes cuyas características definitorias difieren sustancialmente del tipo de alumnado al que se enfrentaron los primeros representantes del hispanismo chino (Dong, 2018). Esta redimensión, por lo tanto, nos arrastra hacia otra perspectiva que trata de romper o, cuanto menos, matizar presupuestos pasados.

b) *El nuevo paradigma: la visión renovada de una nueva generación de aprendientes chinos:*

Desde esta perspectiva, surgen todo tipo de testimonios que defienden una postura mucho más activa, flexible y predispuesta del alumnado sinohablante. Podríamos articular cada uno de estos aspectos de acuerdo a los siguientes puntos:

- Adaptabilidad a nuevos métodos de aprendizaje tras superar un periodo de transición y, hasta cierto punto, desconcierto inicial (Pastor, 2014).
- Mayor predisposición a la realización de consultas y compartir dudas en plenaria sin reticencias derivadas de la “pérdida de cara” (Falero, 2018).

⁵¹ Como afirma Crivillés (2017): “por lo general, el aprendiente considera que exponer su opinión personal sobre un tema en concreto, expresar una idea contraria, o bien, hacer alusión a una experiencia personal ante sus compañeros y profesores, puede llegar a considerarse como una actitud egocéntrica” (p. 53).

- El empleo de la memoria como recurso de comprensión a través del que favorecer una mejor adquisición de la lengua (Falero, 2018).
- Actitud activa del alumnado, que se sitúa en el centro de la acción y se muestra receptivo a la realización de dinámicas en la que convergen todas las destrezas en proporciones armónicas (Zuheros, 2019)⁵².
- Participación progresivamente espontánea, con el debido trabajo afectivo (Zapata, 2020; Martínez, 2020).

A la luz de estos trabajos, podríamos esgrimir un hipotético cambio de horizonte. No obstante, conviene tomar en consideración que una aparente respuesta positiva podría contraer connotaciones implícitas ignoradas por el profesorado. Nos lo recuerda Molina (2019):

[...] los estudiantes no suelen hacer una crítica explícita, no muestran abiertamente signos de desacuerdo o extrañeza. Pueden sentir un rechazo absoluto al estilo de enseñanza del profesor, pero su disimulo puede provocar un problema de comunicación. Muchas veces, las sonrisas y el espíritu alegre esconden más vergüenza y voluntad de mantener la “cara” que aceptación a un enfoque de enseñanza orientado a la comunicación. (p. 146)

Por último, hemos de reseñar que otros autores, como Manzanares y Moya (2021), se muestran precavidos a la hora de tildar con etiquetas rígidas los valores comportamentales, así como las características de un colectivo en constante cambio. Así las cosas, tal y como advierten, la propia diversidad de los actores educativos entraña en sí misma la posibilidad de que coexistan rasgos de una y otra corriente en estos aprendientes, razón por la que nos instan a analizar a fondo el contexto, las condiciones particulares de cada grupo y, ante todo, como defiende Méndez (2009): “no dar nada por supuesto” (p. 62). En esta misma línea, rescatamos las palabras de Blanco (2011): “[El] principio de cautela, reserva, precaución o suposición constituye, a mi modo de ver, el primer principio metodológico básico de la enseñanza de E/LE a sinohablantes, y se extiende a todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje del español” (p. 66), que insiste en la importancia de mantener cierta prudencia al plantear la enseñanza con estudiantes chinos y catalogar su rol en el aula.

⁵² La profesora Zuheros (2019), con todo, lanza la hipótesis de que dicha predisposición pueda basarse en el presunto respeto existente hacia la figura del docente.

1.3.5 Metodología didáctica en el Grado en Filología Hispánica⁵³: contexto inicial

En la China tradicional, como nos cuenta Bega (2015), “el alumno debía escuchar al docente en todo momento, y no podía alzar la voz [...]” (p. 233). En la China actual “[...] lo único que se espera de ellos durante las sesiones es que asimilen todos los conceptos que les han transmitido” (p. 233). Estas líneas vienen a explicar, al menos parcialmente, ese tan extendido *shock* que se produce entre el profesorado extranjero a la hora de inculcar entre estudiantes sinohablantes dinámicas de clase comunicativas. Así lo asegura Santos (2011): “los profesores extranjeros que intentan aplicar otras metodologías que propicien más la comunicación, notan la gran dificultad que tienen los alumnos chinos para adaptarse a ellas” (p. 65), dado que posiblemente “en ningún momento a lo largo de sus años de estudiantes jamás hablaron en clase” (p. 65). Galloso (2014), por otra parte, corrobora la vigencia de esta fuerte tradición en las clases universitarias del Grado en Filología Hispánica de la China continental. Para ello, pone énfasis en el modo en que se gestiona la transmisión de los conocimientos y en los dos pilares que arman el proceso de aprendizaje: el léxico y la gramática. Hace hincapié, asimismo, en el desajuste entre el nivel de competencia del discente –especialmente en niveles iniciales– y el grado de exigencia impuesto por el docente, pues se enseñan oraciones de gran dificultad y listas de palabras que no siempre responden a una necesidad y/o frecuencia práctica “se ofrece una gran cantidad de información, aunque no todos los alumnos la entiendan, de ahí a que se ‘conformen’ con la memorización” (p. 119). Por último, nos describe cuál es la mecánica habitual en las clases cuyo curso emana directamente de la metodología tradicional:

Generalmente, el instructor expone y analiza el contenido en clase a partir de la siguiente estructura: primero, un repaso del conocimiento anterior; antes de la clase, el alumno debe repasar la nueva lección que el maestro va a explicar; en la clase, el maestro se encarga de exponer el contenido de la nueva lección. Y en la explicación, el alumno toma muchos apuntes y, si hay dudas, puede preguntar. Sin embargo, en China, los alumnos son tan tímidos y el respeto al magisterio es tal que no se atreven a hacer preguntas a los maestros, y esta es otra causa de la falta de interacción en las aulas. (Galloso, 2014, p.119)

⁵³ Este tema será abordado en detalle en el apartado 2.3.1 *Introducción y aplicabilidad del enfoque comunicativo en la China continental*.

1.3.5.1 Realidad metodológica del grado en Filología Hispánica: situación global

En lo que atañe a la metodología empleada por el profesorado, una cuestión muy presente a la hora de tratar el perfil de los discentes de este país, no existe unanimidad entre la comunidad investigadora. Desde una perspectiva local, Fuliang (2004) avala la existencia de una metodología compleja que aúna en equilibrio una miscelánea de todas las corrientes didácticas disponibles en idéntica jerarquía. En una postura similar se halla el eminente hispanista Lu (2015): “se enfatiza un método integral [...] combinando los modernos métodos audio-oral, estructural, comunicativo, nocio-funcional con los métodos tradicionales: de gramática y traducción [...] para conseguir el mayor rendimiento posible” (p. 73). Según al autor, la enseñanza de ELE en la RPC se materializa en torno a la gran distancia lingüística que existe entre el mandarín (lengua aislante) y el español (lengua flexiva), razón por la que se hacen esenciales materiales didácticos sujetos a adaptaciones específicas, además de sistemas propios de evaluación.

Por otro lado, desde la visión del profesorado extranjero, por lo general, la mayoría de los estudios coinciden al hablar de un hibridismo entre el *método gramática-traducción*, tradicional, de corte estructural; y el método audio-oral (Arjonilla y Sánchez, 2016; De la Fuente, 2019; Hidalgo y Yang, en prensa). Esta combinación ha originado lo que Sánchez (2008) ha denominado como el “método ecléctico chino”, que responde a las siguientes implicaciones pedagógicas que insertamos en la Tabla 11.

Método chino	Teoría pedagógica
	<ol style="list-style-type: none">1. El aprendizaje se logra mediante una combinación de procesos deductivos (reflexión, análisis, comparación) y procesos inductivos (a partir de la práctica y de lo concreto).2. La reiteración de ejemplos de estructuras lingüísticas conduce al conocimiento inductivo de la lengua, función coincidente con la memorización y el recitado como mecanismo de comprensión.3. El aprendizaje explícito de la gramática es el marco teórico que sirve como información introductoria y medida evaluativa del conocimiento alcanzado mediante la práctica reiterada de estructuras lingüísticas. La práctica del idioma sigue al aprendizaje de la teoría.4. El profesor es el protagonista y la autoridad en la clase. Como tal, constituye el modelo que los alumnos deben reproducir mediante imitación y repetición.5. El alumno es un agente <i>pasivo</i> que debe asimilar lo que el profesor le transmite, sin plantearse otro tipo de problemas o actitudes que puedan cuestionar la enseñanza impartida. También es un agente <i>activo</i>, en cuanto que debe participar continuamente en las actividades de la clase.6. Los hábitos de la lengua materna son una fuente de interferencia para aprender una segunda lengua.

Tabla 11. Método ecléctico chino
Fuente: Sánchez (2008, p. 321)

Ahora bien, en la actualidad, en un escenario en el que la didáctica experimenta un estadio de revitalización e investigación constante, irremediablemente, puede nacer la siguiente pregunta: ¿dónde residen las causas que hacen de este enfoque un canon incuestionable?

El arraigo de esta metodología estructural viene justificada por distintas causas que resumimos a continuación:

- 1) La mayoría de profesores locales, durante su periodo de formación, aprendieron la lengua española a partir de esos mismos principios metodológicos. No cuestionan su validez y, por consiguiente, los alumnos tampoco. A veces, desconocen alternativas⁵⁴. A esto podría sumarse la falta de tiempo del profesorado en activo, tal y como constata Yu (2021) en la última publicación de la que tenemos constancia. Tomamos literalmente sus palabras:

les falta[n] tiempo y oportunidad para formarse o ser capacitados académica y didácticamente. En este caso, muchos tienen que conformarse con métodos anclados en el pasado, basados exclusivamente en la memorización y el estructuralismo de la lengua, ignorando cambios radicales de las nuevas tendencias didácticas internacionales⁵⁵. (Yu, 2021, p. 666)

- 2) La fidelidad hacia *Español moderno*, canon didáctico y modelo avalado por los más grandes y respetados hispanistas chinos del siglo XX-XXI (Dong Yansheng, Cen Chulan, Liu Xiaopei, Sun Yizhen o Lu Lu).
- 3) El rol que la memorización juega en el aprendizaje de su lengua materna confiere un valor añadido a la hora de seleccionar qué estrategia/s de aprendizaje tomar como referencia en la adquisición de esta nueva lengua.
- 4) El examen como fin primordial y el aprendizaje como entidad secundaria. Esta circunstancia tiene su génesis en el curso de la historia de China, dado que es en este país donde surge el examen como sistema de evaluación. Sucedió en la época Chunqiu (600-900 a.C.) y tenía su razón de ser en la elección de los funcionarios del Estado (Song, 2015, p. 22). Esta dinámica perduró durante siglos, cobrando gran relevancia durante la época imperial y se extendería hasta el año 1905 (Sánchez, 2008, p. 35). El gran peso de los exámenes favorece lo que Suen (2005, p. 10) ha denominado “efecto

⁵⁴ Con la llegada de las nuevas generaciones asistimos a una inversión gradual de esta tendencia. La *Apertura*, la bonanza económica del país y la gran competitividad de acceso existente en los programas de máster en estudios Hispánicos ofrecidos en el país se ve traducida en que una importante parte del talento nacional emigre y continúe sus estudios en el exterior. Esto permite a los graduados especialistas chinos experimentar una aproximación hacia nuevos modelos de enseñanza con un cariz mucho más comunicativo e innovador.

⁵⁵ Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/asia_oceania/china.htm

batuta” que, en otras palabras, viene a designar aquella experiencia de aprendizaje centrada en la instrucción y en el entrenamiento selectivo de las destrezas y contenidos susceptibles de ser evaluados en las pruebas formales. Resultado de ello es la desigual atención prestada a determinadas parcelas de la lengua, en especial, aquellas que tienen que ver con lo comunicativo. Este hecho es corroborado, por ejemplo, por He (2008): “como la enseñanza de lenguas en este país no tiene como objetivo principal formar la competencia comunicativa de los alumnos, no hay motivaciones ni de los profesores ni de los alumnos para establecer una interacción dinámica” (p. 14).

Si nos remitimos a la estructura del examen nacional EEE-4, podemos ver qué tareas son evaluadas:

Parte I	- Gramática y vocabulario	Examen 2015, 8 tareas, 80 puntos
	- Comprensión lectora	Examen 2016, 5 tareas, 70 puntos
	- Traducción	
Parte II	- Comprensión auditiva	Examen 2015, 2 tareas, 20 puntos
	- Dictado	Examen 2016, 2 tareas, 30 puntos

Tabla 12: Estructura del examen EEE-4
Fuente: Secoeleu, citado por De la Fuente y Wei (2017, p. 71)

La brecha existente entre la parte primera y la segunda es muy significativa, como también lo es la ausencia absoluta de una prueba en la que se mida la destreza productiva oral. He aquí una primera evidencia que denota la credibilidad y significación depositada en la comunicación como herramienta de adquisición lingüística en este contexto. La prueba como conjunto, los ítems que la componen y el valor otorgado a una cada una de las partes constitutivas del examen nos ofrecen indicios suficientes para entender la vigencia de la tradición en la concepción del aprendizaje de la lengua en las aulas universitarias de ELE en China.

Si observamos el plan de estudios de la carrera de Filología Hispánica rápidamente observaremos cómo las asignaturas de Comprensión auditiva y, sobre todo, Conversación tienen un papel residual tanto en presencia –con una enseñanza restringida tan solo a los cursos primero y segundo del grado– como en volumen –con apenas dos lecciones seguidas de 50 minutos cada una–. La atención destinada a estas destrezas por parte del plan de estudios es mínima y, en muchas ocasiones, inconsistente en la práctica. Así lo corroboran los trabajos de Hidalgo y Yang (en prensa) o Manzanares (2020a), que esgrimen diferentes argumentos que aquí se enumeran:

- 1) La propia naturaleza de la asignatura choca directamente con el paradigma estructural que forma a sus aprendices, sinófonos, procedentes de una cultura de aprendizaje opuesta a la panhispánica.
- 2) La ausencia de materiales de referencia específicamente diseñados para dicha asignatura, en ocasiones, provoca una sensación de “deriva” del profesorado extranjero nativo de español a la hora de fijar objetivos de aprendizaje y contenidos de enseñanza.
- 3) El escaso “valor” de la asignatura, de un solo crédito que, recordemos, no es parte del examen nacional EEE-4, por lo que supone una motivación extrínseca menor, en comparación de otras que pueden reparar mayores beneficios tangibles.
- 4) El equipamiento del espacio para el aprendizaje dotado o no, de las infraestructuras digitales mínimas –proyector, ordenador, conexión a Internet⁵⁶.
- 5) Y, por último, la disposición del aula que, de entre todas las opciones posibles, a veces viene dada en filas horizontales e inamovibles lo que obstaculiza la creación de un entorno más dinámico, cooperativo y flexible para actividades grupales de índole comunicativa.

Por todo lo expuesto podemos hacernos una idea de cuál es la metodología imperante, qué peso curricular ostentan las asignaturas impartidas por el profesorado nativo hispanohablante y, en suma, cuál es el impacto que ejercen enfoques de corte más comunicativo dentro de su paradigma educativo.

1.3.6 Español moderno, la *Biblia del español*

Resulta ineludible incluir en esta definición del marco educativo en el que se inscribe nuestra investigación, con mayor grado de detalle, cuáles son las características que modelan *Español moderno* (Dong Yansheng y Liu Jian, 1999-2007) por su gran peso dentro de la historia del aprendizaje de la lengua española en China. El primer aspecto que tratar es su alcance en contexto, puesto que está dirigido a estudiantes sinohablantes de todas las edades y etapas educativas. Esta colección de seis volúmenes, elaborada a imagen y semejanza del enfoque didáctico que lo vehicula, es el núcleo del proceso de

⁵⁶ El acceso a la red no es total dado que existen ciertas restricciones gubernamentales para el acceso a algunos contenidos. Esta barrera informativa puede solventarse mediante la conexión a las llamadas VPN (Virtual Private Network) ofrecidas por muchas universidades españolas y empresas privadas en la propia China continental. Sin embargo, las autoridades locales empezaron a perseguir estas prácticas desde 2018. Más información en la noticia adjunta: https://www.eldiario.es/theguardian/China-bloqueara-completamente-internet-censura_0_664233769.html

adquisición lingüística en una importante parte de los centros universitarios de la China continental⁵⁷. Su uso no es obligatorio pues la elección de otras alternativas es completamente facultativa⁵⁸ pero, en la práctica, tiende a ser elección mayoritaria. Esto se debe, entre otras cosas, a la sólida reputación de los autores que lo confeccionan y, también, a que ha sido diseñado de acuerdo con las disposiciones curriculares marcadas por la *Comisión Orientadora* que, a su vez, no olvidemos, es el organismo que realiza las pruebas nacionales de evaluación de competencia en español, los EEE-4 y EEE-8⁵⁹. Este hecho, como apunta De la Fuente (2019), a su vez, trae consigo una situación de obligada dependencia. Lo resume así:

La ‘obligatoriedad’ en el uso de ciertos manuales lleva a los departamentos y a los profesores a tener muchas dificultades cuando quieren aplicar una metodología diferente porque estos materiales chocan frontalmente con las actividades o las situaciones que quieren llevar al aula, lo que requiere un largo proceso de adaptación [...] y de explicaciones a los alumnos [...] Entonces, ¿por qué no usan otros manuales o materiales? Podríamos decir que es un círculo vicioso, los exámenes se basan en los manuales y los manuales en los exámenes. Entonces, para obtener buenos resultados en los exámenes es necesario usar esos manuales en el aula. (p. 190)

Español moderno, no está exento de críticas por parte de muchos profesionales nativos hispanohablantes pues, independientemente de la mayor o menor sintonía metodológica inherente a este, el manual presenta deslices normativos, desfases de uso y, también, una manifestación artificial del hecho lingüístico. El manual acusa, de igual modo, la ausencia de orientaciones gramaticales suficientes y de tipo ortográfico, ante lo que Anglada y Zhang (2012) manifiestan que: “no solo impide al alumno generar sus propias estructuras sino que, al mismo tiempo, le impulsa a fosilizar errores e incorrecciones” (p. 48). Este tipo de carencias someten la posible autonomía de aprendizaje del alumnado que se ve supeditada, obligatoriamente, a la guía de un profesor que solventa al grupo cada una de sus dudas. Esta situación se agrava, como relata Bega (2015), por la condición incuestionable que ostenta el manual por parte del alumnado

⁵⁷ La editorial estima que son más de 80 las universidades que utilizan *Español moderno* como guía didáctica de referencia (Hidalgo y Yang, en prensa)

⁵⁸ A este respecto, Querol (2014), en un trabajo previo, ya mencionaba la enorme excepcionalidad de uso de manuales de edición extranjera.

⁵⁹ Esto pone de manifiesto, nuevamente, la correlación existente entre aprendizaje y evaluación, es decir, el cómo (aprender) supeditado y dirigido hacia un único objetivo cuantitativo: el examen.

local por la creencia generalizada de que todo lo que dice “es una verdad absoluta” (p. 233).

Pese a las notorias desavenencias generadas alrededor de este manual, Anglada y Zhang (2012, p. 49) atribuyen su hegemonía a varias razones. Una de ellas es ofrecer a quienes lo escojan la posibilidad de emprender el estudio de la lengua de principio a fin, pues la colección contempla abarcar todos los niveles. Otra de sus ventajas es su presentación, bilingüe, desde el primer hasta el último tomo, lo que proporciona una mayor seguridad respecto a otros manuales que, a partir del *nivel umbral*, dejan de contar con traducción al chino.

El manual, como postula Álvarez (2012, p. 229), es el único que cuenta con la aprobación oficial del Ministerio de Educación chino y está concebido para cubrir un plan de aprendizaje integral que se extiende durante prácticamente toda la titulación de Filología Hispánica. Así lo afirma uno de sus dos autores, el hispanista Dong Yansheng (2009):

La secuenciación de los manuales está pensada para que se usen durante más de tres años, y contemplan, de manera progresiva y acumulativa, las necesidades de aprendizaje del nivel elemental al nivel elevado en seis semestres de unos estudiantes chinos cuyo perfil es considerablemente homogéneo en términos de edad, conocimientos lingüísticos previos, bagaje cultural, formación secundaria, e incluso programas de estudios universitarios. (p. 60)

Español moderno no recoge en la introducción redactada por sus autores qué metodología o enfoque ha inspirado el diseño de su manual, qué objetivos didácticos y qué niveles de dominio lingüístico los alumnos pueden esperar alcanzar, cuáles son sus contenidos meta, etc. (Song, 2011, p. 244). Se adjunta aquí la traducción de la entrada de presentación con la que los autores Dong Yansheng y Liu Jian nos presentan los cuatro primeros volúmenes que componen la serie *Español moderno* (Song, 2011):

Español moderno (volúmenes 1-4) es el material de enseñanza de español oral y escrito para los dos primeros cursos de español impartidos en las universidades chinas. Sigue la misma estructura que el manual *Español* [西班牙语] (de la misma editorial), pero su contenido ha sido actualizado para adaptarse a las necesidades de la sociedad contemporánea. Considerando que la capacidad actual de los estudiantes ha mejorado notablemente respecto a tiempos pasados, en este libro se ha aumentado el vocabulario y se ha intensificado la gramática. Para facilitar a los estudiantes la comprensión y el dominio de la lengua, se ha ajustado también la traducción de los términos gramaticales a las formas usadas en la enseñanza del chino y del inglés en China. Los contenidos de cada libro (24 lecciones) están

programados para un período de 18 semanas (un cuatrimestre, o la mitad de un curso). En el primer volumen, las primeras doce lecciones se centran en la pronunciación, a dos lecciones por semana (diez horas semanales; cuatro horas por lección y dos para repasar). Las doce restantes, a lección por semana, se centran más en el estudio de la gramática y el vocabulario, sin ignorar las prácticas de pronunciación. Los tres primeros volúmenes cubren la mayor parte de la gramática usada normalmente. Agradecemos la ayuda prestada de los compañeros peruanos Georgina Cabrera, para la elaboración de los dos primeros libros, y de Oscar Málaga, para los dos últimos. (p. 244)

Tomando como referencia a Álvarez (2012, p. 230), ahora vamos a analizar la configuración que ha seguido el manual en su estructura. Cada una de sus lecciones presenta un mismo patrón organizativo que se ordena del siguiente modo:

- Sinopsis: que introduce los elementos gramaticales y léxicos que serán presentados en la unidad.
- Dos textos: un texto narrativo y otro descriptivo, junto a una serie de notas explicativas para completar y ejemplificar usos alternativos del vocabulario más relevante integrado en los textos trabajados. Ya en el tercer volumen se observa una simplificación, pues el número de textos queda reducido a uno, sea de uno u otro tipo.
- Vocabulario: bilingüe con nuevas voces que incluyen categoría y género gramatical hasta el quinto volumen –del quinto, en adelante, el nuevo vocabulario deja de estar traducido al chino– a fin de que el alumnado ejerza de modo autónomo el trabajo de búsqueda, o bien desarrolle estrategias deductivas mediante el contexto o por medio de la inferencia, a partir del conocimiento de otras lenguas (por ejemplo, a partir de *cognados*).
- Verbos irregulares de nueva incorporación a su *lexicón*.
- Léxico: de uso general con acotaciones explicativas de sus diversos usos.
- Gramática: con los elementos fundamentales que constituyen la raíz de la unidad. Incluyen oraciones para ejemplificar su uso e incorporan su respectiva traducción al mandarín.
- Ejercicios: destinados a sistematizar el aprendizaje del contenido presente en la lección.

Uno de los “padres” de este manual, Dong Yansheng (2009), defiende que la ordenación y progresión acumulativa de los contenidos que integran *Español moderno* responde a algunas de las diferencias que existen entre ambas lenguas. Señala, de forma destacada, las que siguen:

- 1) Dificultades en el plano fonético a la hora de diferenciar pares conflictivos como las oclusivas sonoras /b, d, g/ con respecto a las sordas /p, t, k/.
- 2) La inexistencia relativa a la necesaria concordancia entre género y número del español.
- 3) La condición flexiva del español, frente a la naturaleza del mandarín, como lengua aislante (o analítica).
- 4) El asíndeton, habitual del chino, en contraste con el polisíndeton preponderante en nuestra lengua.

A fin de paliar estos contrastes, el hispanista chino propone como solución llevar a cabo ejercicios de carácter intensivo basados en la recitación reiterada de los ítems que integran la lección. Siguiendo sus propias palabras: “aparentemente la práctica puede parecer repetitiva y monótona, pero en realidad no. Puede servir de aliciente la novedad y el anhelo de probar” (Dong, 2009, p. 65).

El manual, de carácter estructuralista, carece explícitamente de usos comunicativos cuya puesta en práctica queda a merced de la iniciativa individual del docente a cargo de la asignatura en la que se utilice –generalmente Lectura Intensiva–. Esto ocurre, como atestigua Song (2015): “porque se asume que su aprendizaje resultaría como consecuencia natural del estudio e interiorización de las reglas gramaticales” (p. 75). Algo que es falso, puesto que la interiorización y sistematización de la lengua es el resultado de la síntesis de dos parámetros esenciales: la continua exposición ante un *input*; y la producción resultante, vertebrada a través de la práctica, a ser posible comunicativa, y que deriva en un producto final, gradualmente más competente, como *output*.

1.3.6.1 Alternativas a Español moderno

Español moderno, aunque es la opción que ostenta una mayor difusión, no es la única y son diversas las posibilidades alternativas que nos ofrece el mercado editorial. No profundizaremos exhaustivamente en esta cuestión, pero sí que consideramos relevante, al menos, mencionar parcialmente la oferta que existe. Siguiendo la clasificación de Cortés (2010, pp. 13-14) se pueden distinguir entre tres clases de materiales:

- Los destinados al discente de ELE, en un sentido genérico. Como por ejemplo pueden ser: *Método*, *Aula Internacional* o *Nuevo Prisma*.

- Los que, partiendo de una edición preexistente, han sido adaptados *ad hoc* a hablantes de una lengua concreta. Aquí podemos destacar *Sueña, Aula Internacional o Español 2000*.
- Los diseñados expresamente para hablantes de una lengua determinada. Dentro de este grupo, señalamos: *¿Sabes?* o *Etapas Edición China* que, por ejemplo, es empleado en el Instituto Cervantes de Pekín en los cursos de lengua A1.1. y A1.2.

La principal diferencia que presentan los materiales editados en el extranjero, y más concretamente en España en comparación a los diseñados en China, radica básicamente en su fundamentación. En el caso de nuestro país, los materiales han sido diseñados conforme a los estándares de competencia fijados tanto por el MCERL (2001)⁶⁰, así como por las directrices contempladas por el PCIC (2006). Los materiales editados en China están regulados, como ya señalamos previamente, por la *Comisión Orientadora*.

Como conclusión a este apartado dedicado a *Español moderno*, vamos a tratar algunas de las razones que vienen a responder la primacía que manifiestan los materiales de elaboración local en detrimento de los realizados por parte de editoriales externas extranjeras. Hidalgo y Yang (en prensa) exponen la siguiente relación de argumentos para tratar de responder a estos interrogantes: 1) una mera cuestión económica marcada por la carestía de los manuales extranjeros; 2) la barrera logística para posicionarse en el mercado chino por parte de las editoriales dadas las restricciones administrativo-políticas de China; y, finalmente, 3) el choque preliminar, superado o no en el tiempo, motivado por el contraste metodológico importado de las nuevas tendencias educativas que proliferan en Occidente.

1.4 La enseñanza de español en niveles no universitarios

La enseñanza de la lengua española en niveles educativos inferiores, como Primaria o Secundaria, no es equiparable a la existente en el marco universitario. A la luz de los últimos datos publicados por la Consejería de Educación de España en China que se incluyen en el monográfico *El mundo habla español* (2020, p. 232), se han localizado,

⁶⁰ Desde enero de 2021, además, contamos con un *Volumen complementario* en español que amplía y matiza las aportaciones realizadas por el Consejo de Europa en 2001. Dada la vigencia del documento original, en este trabajo aludiremos siempre a este. No obstante, consideramos necesario dejar constancia de la existencia de esta ampliación para posible consulta de especialistas y profesorado del área.

en total, 100 centros que imparten español en la RPC. Su ubicación geográfica es la siguiente:



Figura 2: Mapa de centros que imparten español en Primaria y Secundaria (2020)
Fuente: Consejería de Educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España en China (2020, p. 232)

Como señala González (2006, p. 134), la enseñanza del español en estas dos etapas se remonta a los años sesenta y setenta donde cobró cierto protagonismo, si bien fue suspendida *a posteriori* quedando relegada durante un letargo de casi treinta años. Este estado de suspensión acaba en el año 2000, momento en el que se recupera su enseñanza en seis escuelas de Secundaria. En su informe *El español en China* (2006), la exdirectora del Instituto Cervantes de Pekín alude a la necesidad de reinvertir la decreciente presencia de la lengua española sentando entre sus objetivos a medio plazo “introducir aulas de lengua y cultura en las escuelas secundarias de lenguas extranjeras en las que la primera lengua extranjera no es el inglés” (p. 134). Esta meta, que fue inicialmente alcanzada con la implementación del *Programa de Secciones Bilingües* en el curso 2007-2008, es la antesala de un importante hito que nos lleva a 2018. Un año que ha supuesto un importante punto de inflexión en cuanto al rol del español en Secundaria y, sobre todo, a su potencial expectativa de futuro pues, tras años de deliberaciones, el Ministerio de Educación de China ha determinado incluir en su currículo la lengua española junto a otras lenguas extranjeras como el francés o el alemán. En este sentido, Darío Villanueva, expresidente de la RAE, consciente de la magnitud de esta redimensión educativa, en el acto de apertura del centro RAE de SISU tiende su mano al afirmar lo siguiente: “sabemos de las

ilimitadas posibilidades que se abren con el nuevo plan curricular de la enseñanza del español en China y queremos contribuir a tal encomiable y ambicioso proyecto”⁶¹.

La incorporación de estas lenguas, efectiva a partir de otoño del año 2018, reconoce la jerarquía de nuestra lengua en el panorama mundial pues como indica Wang Zhan, jefe de la comisión especialista en materia de revisión lingüística: “son algunos de los idiomas más usados globalmente y cubren una mayor región del mundo”⁶². Con todo, tres años después de la implementación del español en los planes de estudio de la Secundaria china, las altas expectativas inicialmente depositadas no se han visto satisfechas y existe una mayor premura institucional a la hora de vaticinar el futuro a corto plazo del español en esta etapa (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, p. 230). Como advierte el informe *El español en el mundo* (2020), el número de estudiantes que optó por examinarse en español en el *gaokao* en el curso 2018/2019 fue menor del esperado. En este sentido, surgen dos posibles explicaciones por parte de distintos hispanistas locales y decanos. Primero, la ausencia de suficientes recursos humanos especialistas en lengua española y, segundo, la falta de familiaridad⁶³ de los discentes frente a una prueba tan determinante en su potencial acceso a la universidad⁶⁴.

Este golpe de realidad que refleja la todavía condición minoritaria⁶⁵ de la lengua española en la RPC, sin embargo, no supone un estancamiento en su mesurada progresión. Así lo corrobora el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020): “La prioridad actual para el Gobierno chino es asegurar el buen desarrollo de materiales editados en el país y la monitorización de programas de intercambio, así como el nivel formativo de profesorado local” (p. 231). De hecho, en 2020, en una firme apuesta por consolidar el castellano como una opción real en la prueba de acceso a la universidad, se ha abordado una actualización del currículo.

⁶¹ Declaraciones extraídas del artículo de *La Vanguardia* con fecha septiembre de 2018, con motivo de la apertura del centro RAE en SISU. Disponible en: <https://www.lavanguardia.com/vida/20180919/451910810939/espanol-asignatura-bachillerato-china-rae.html>

⁶² Datos tomados a partir de la siguiente noticia de prensa: <https://www.telesurvtv.net/news/Ensenaran-espanol-en-escuelas-de-secundaria-en-China-20180117-0011.html>

⁶³ El inglés es (y ha sido) desde hace años la lengua extranjera que mayor atención ha suscitado en estas pruebas. Además de existir un mayor número de materiales de referencia, como se menciona en el *Informe* (2020, p. 223), determinadas instituciones establecen su superación como condición de obligado cumplimiento para acceder a sus estudios.

⁶⁴ Como apunta el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020, p. 223), la elegibilidad del español como primera lengua extranjera de examen en la selectividad china ha supuesto la irrupción de nuevos materiales didácticos destinados a su preparación. Tanto SISU como el sello FLTRP se encuentran a la cabeza editorial de estos recientes recursos.

⁶⁵ El informe *El español en el mundo* (2020, p. 241) la coloca entre la cuarta y la sexta lengua extranjera más estudiada.

Para facilitar una comprensión global, se adjunta el esbozo elaborado por la Consejería de Educación de España en China (2020):

Asignaturas de Español en China		
Obligatorio	Obligatorio I ~ IV	Aprender el conocimiento del idioma, como la pronunciación, el vocabulario, la gramática, etc., e inicialmente tener una habilidad lingüística integral en el idioma español.
	Opcional obligatorio	Lectura y comprensión en español, una introducción a la escritura española, una introducción a la traducción mutua entre español y chino, y la apreciación de las obras literarias nacionales españolas.
Opcional	Categorías básicas	Audiovisual español, representación teatral española y escritura práctica.
	Categorías prácticas	Español turístico, español médico, español laboral
	Categoría de mejora	Apreciación de la traducción literaria, apreciación de las obras de cine y televisión en español, discurso y debate en español, lectura de noticias
	Categoría de expansión	Fundamentos de la cultura china, Descripción general de las condiciones nacionales en los países españoles, Cortesía comunicativa y estrategias de comunicación, Retórica y cultura.

Tabla 13: Currículo formativo de español en Secundaria y Bachillerato (2020)

Fuente: Consejería de Educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España en China (2020, p. 231)

El español en las etapas de Secundaria y Bachillerato queda distribuido en torno a 6 niveles. Los tres primeros se llevan a cabo durante la Secundaria (que dura un total de tres años), mientras que los tres niveles restantes (4, 5 y 6) se realizan durante el bachillerato (también de tres años de duración). Los niveles 1-4 son de carácter obligatorio y es necesario superar, al menos, una quinta materia (optativa en este caso), para poder inscribirse en la selectividad siguiendo el itinerario de español. El sexto y último nivel tiene por objeto perfeccionar alguna parcela relacionada con la lengua en su extensión teórico-práctica, a la luz de un amplio abanico de propuestas como puede observarse en la figura superior.

El asentamiento y arraigo del castellano en esta etapa educativa, en caso de materializarse, pondrá de relieve la necesaria revisión de los planes de estudios de las titulaciones de Filología Hispánica que, hasta la fecha, construían sus currículos partiendo de un nivel cero.

1.5 Presencia institucional y acciones de promoción de la lengua española

Este crecimiento sostenido del español en China se ha visto reforzado, de forma no menos importante, gracias a una mayor presencia institucional de España en China. Este hecho tiene su eco en 2005 con la apertura en Pekín de la Consejería de Educación que, a su vez, se encuentra vinculada a la Embajada de España de Pekín. Desde que viera la luz este órgano, con carácter anual, se viene editando *Tinta China*, una revista digital anual enfocada hacia profesionales y estudiantes de español que cuenta entre sus distintas secciones entrevistas a estudiantes de español, experiencias vitales, propuestas didácticas originales, así como artículos de investigación. Sin embargo, a partir de 2021, la revista asume una nueva dirección en lo que a contenidos se refiere y queda reconfigurada como boletín de noticias de las actividades culturales, formativas y lingüísticas en curso en la RPC (Conde, 2020, p. 4).

Por otra parte, la Consejería ofrece soporte tanto a profesores como a estudiantes de ELE mediante su Centro de Recursos. En esta dependencia, dotada de las herramientas tecnológicas acordes a las necesidades de nuestro siglo, se pueden encontrar materiales de apoyo para ambos agentes. Asimismo, con cierta periodicidad, se llevan a cabo actividades culturales destinadas a acercar el mundo panhispánico a China.

Del mismo modo, anualmente, se organizan Jornadas de Formación de Profesorado⁶⁶ que, en sus tres vertientes: plenaria, comunicación o taller, se comparten experiencias didácticas de enseñanza ELE en contextos sinohablantes. Cuentan con el apoyo del grupo de investigación SinoELE⁶⁷, del Departamento de Filología Hispánica de la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín (BFSU) y, también, del Instituto Cervantes, inaugurado en 2006 en Pekín y otro de los grandes exponentes que denotan la representación de nuestra cultura⁶⁸ y nuestra lengua en China. Como señala en su página

⁶⁶ Tras el inevitable parón provocado por la pandemia de la COVID-19, en junio de 2021 se celebra la decimotercera edición de este encuentro de profesionales de ELE. Más información sobre el alcance temático de las Jornadas disponible en: <http://www.sinoele.org/images/Encuentros/Jornadas/XIII/2021-01-xiii-jornadas-ele.pdf>

⁶⁷ Grupo integrado por diferentes académicos con una dilatada trayectoria en el contexto sinohablante. Esta asociación, asimismo, cuenta con una revista indexada en bases de datos de reconocido prestigio y, además, ofrece en su web una amplísima selección de trabajos de investigación, memorias y actas de congresos que conglomeran diversas aportaciones de suma significancia e interés en el contexto que nos ocupa.

⁶⁸ El Instituto Cervantes de Pekín ofrece cada año unas 200 actividades de carácter cultural y lúdico sin coste alguno “[...] incluye exposiciones, conferencias, proyecciones de cine, manifestaciones de artes escénicas y música, así como talleres de diferentes disciplinas”. Tiene entre sus objetivos ser punto de encuentro bilateral entre ambos *mundos*. Se pretende “fomentar el diálogo intercultural y el enriquecimiento mutuo. Todas nuestras actividades cuentan con traducción al chino y potenciamos la implicación de hispanistas, escritores, artistas, creadores, agentes culturales, etc., del país de acogida, como contrapartes destacadas”. Disponible en: https://pekin.cervantes.es/es/sobre_nosotros_centro_espanol.htm

web “es la única institución pública española autorizada en China para ofrecer cursos de español en la República Popular”⁶⁹. En este se imparten cursos tanto para niños como para adultos, sea en grupo, sea de forma individual, para ELE (Español Lengua Extranjera) y EFE (Español para Fines Específicos), de acuerdo a los seis niveles de competencia lingüística recogidos por el MCERL (2001). Es el único centro con potestad para administrar los exámenes de certificación DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera). Hasta el año 2017, en China, podía administrarse tan solo en el Instituto Cervantes de Pekín, así como en Hong Kong. Sin embargo, el número de sedes examinadoras se ha visto ampliada como consecuencia del convenio sellado por parte del Instituto Cervantes y la NEEA (National Education Examinations Authority)⁷⁰ González (2018, p. 298). Por otra parte, siempre obviando el inevitable punto de inflexión generado por la pandemia de la COVID-19, los DELE se han convertido en una de las opciones más demandadas entre los estudiantes de español de toda China que deciden acreditar su dominio de la lengua de Cervantes. Como podemos ver en la Tabla 14, el número de inscripciones creció de forma sostenida hasta 2020.

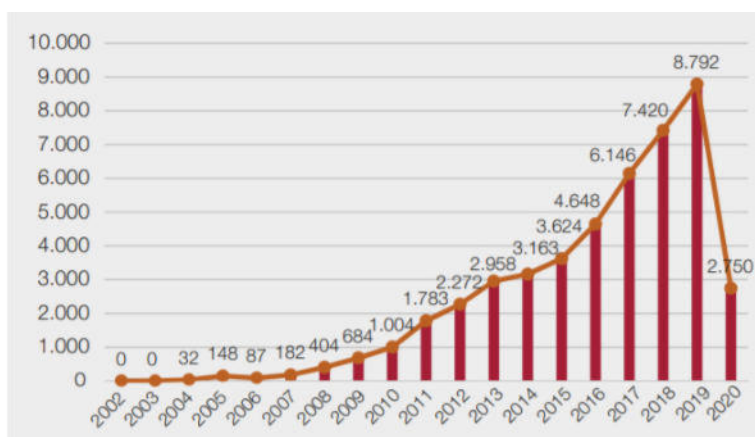


Tabla 14: Inscripciones de las certificaciones DELE en China, periodo 2002-2020
Fuente: Yu Man (2021, p. 679)

Como puede observarse en la Tabla 15, el centro examinador de Pekín aglutina por sí solo un total de 4.167 inscripciones en sus distintos niveles de certificación en 2019.

⁶⁹ Información disponible en: https://pekin.cervantes.es/es/sobre_nosotros_centro_espanol.htm

⁷⁰ Como señala González (2018, p. 298) en su artículo *El español, un valor en alza*, la NEEA es el órgano adherido al Ministerio de Educación de China que ha de supervisar la administración todo examen de competencia lingüística que se realice en el país.

DELE - Centro de Pekín (2019)	
Niveles	Nº de inscritos
Nivel A1	113
Nivel A1 para escolares	122
Nivel A2	587
Nivel A2/B1 para escolares	91
Nivel B1	600
Nivel B2	1.730
Nivel C1	867
Nivel C2	57
Total general	4.167

Tabla 15: Inscripciones en el DELE en 2019 (centro de Pekín)
Fuente: Instituto Cervantes de Pekín (2019, citado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional 2020, p. 237)

El Instituto Cervantes de Pekín alberga también las pruebas SIELE (Sistema Internacional de Evaluación de la Lengua Española), la nueva certificación impulsada colaborativamente por el Cervantes, la UNAM (Universidad Autónoma de México, la USAL (Universidad de Salamanca) y la UBA (Universidad de Buenos Aires), y la prueba de CCSE (Conocimientos Constitucionales y Socioculturales de España). Fuera de la capital, el examen puede realizarse en cinco ciudades más de la China continental –a cuyo grupo hemos de sumar Hong Kong– completamente en línea, mediante la plataforma *Xuetang Zaixian*, González (2018, p. 299). En la Tabla 16 podemos contemplar el número de matrículas registradas hasta 2020.

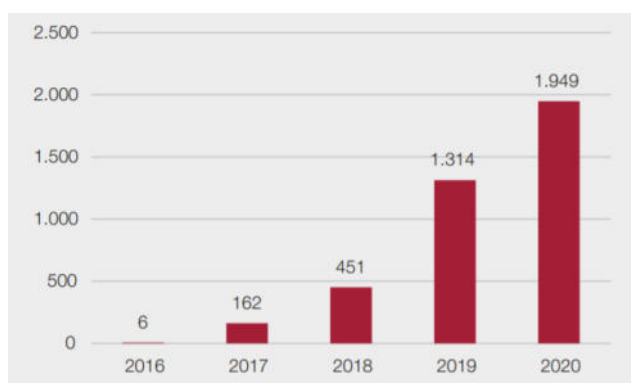


Tabla 16: Inscripciones al SIELE en la RPC (2016-2020)
Fuente: Yu (2021, p. 680)

Otro gran exponente que ejemplifica el buen estado de salud de las relaciones bilaterales existentes entre ambos países nos lleva hasta 2018, con la ya mencionada apertura del primer centro de la RAE (Real Academia Española de la Lengua) en China. Dicho centro, que abordará tareas de investigación en materia cultural, lingüística y

educativa, viene a reforzar el importante reto ante el que se encuentra el gigante asiático en su política de expansión de lenguas extranjeras⁷¹.

Por otra parte, el Ministerio de Educación de España en China emprende anualmente acciones de movilidad docente para titulados en el área de Humanidades para promover la difusión de la lengua y la cultura hispánicas. Esto se lleva a cabo conforme a dos vías de actuación: los programas de *lectorados MAEC-AECID* y los programas de *Secciones Bilingües*. Mientras que el primero se enfoca hacia a la enseñanza universitaria, el segundo centra su actividad en centros de Secundaria.

Los lectorados AECID, con más de 75 años de Historia, ofrecen la posibilidad de trabajar en calidad de lector en departamentos de lengua española en periodos que van desde un curso académico hasta un total de tres. El número de lectores totales ha descendido sensiblemente en los últimos años, pasando de un total de diecisiete en 2005 (González, 2006, p. 135) a los trece del curso académico 2022-2023^{72, 73}.

En lo que respecta a las *Secciones Bilingües*, a fecha de 2022, son cuatro las plazas contempladas en el *programa*⁷⁴. Demandan licenciados o graduados en titulaciones del ámbito de las humanidades y lenguas, en general. A diferencia del programa de lectorados, esta iniciativa es mucho más reciente dado que apenas dio inicio en el curso 2007-2008, según datos arrojados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020, pp. 21-22)⁷⁵.

Por último, cabe destacar la existencia de otro *Programa* denominado *Auxiliares de conversación extranjeros en España*⁷⁶, que va dirigido a titulados universitarios o, en

⁷¹ Noticia completa disponible en: <https://www.lavanguardia.com/vida/20180919/451910810939/espanol-asignatura-bachillerato-china-rae.html>

⁷² Información disponible en: <https://www.aecid.es/ES/becas-y-lectorados/convocatorias-maec-aecid/lectorados-para-esp%C3%B1oles>

⁷³ Siguiendo las bases de la convocatoria 2022-2023, los destinos son: Universidad de Lengua y Cultura (Pekín), Beishida (Pekín), Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong (Cantón), Universidad de Estudios Internacionales de Xi'an (Xian), Universidad de Jilin (Changchun), Instituto Politécnico de Shenzhen (Shenzhen), Instituto de Lenguas Extranjeras de Dalian (Dalian), Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái (Shanghái), Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan (Chongqing), Universidad de Nanjing, Universidad de Tianjin (Tianjin), Universidad de Hong Kong (Hong Kong), Universidad China de Hong Kong (Hong Kong).

⁷⁴ Datos pertenecientes a la convocatoria del año 2022-2023 disponible en línea en: <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/catalogo/profesorado/convocatorias-para-el-extranjero/secciones-bilingues.html>

⁷⁵ En su primera convocatoria, los centros ofertados fueron tan solo dos: Beijing Foreign Language School (BFLS) y Jinan Foreign Language School (JFLS).

⁷⁶ Más información sobre la convocatoria 2021-2022 disponible en: <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/catalogo/profesorado/convocatorias-para-extranjeros/auxiliares-conversacion-extranjeros-espana.html>

su defecto, a estudiantes de último curso de estudios superiores de los veintiséis países⁷⁷ participantes. Entre ellos se encuentra China, que comprende plazas tanto para egresados de la China Continental como de la Región Administrativa Especial de Hong Kong. Los candidatos seleccionados tienen la función de ejercer de asistentes de lenguas en centros de Secundaria o bien, en escuelas de idiomas de todo el territorio nacional español.

Como vemos, este conjunto de planes y programas que tanto benefician a titulados de uno y otro país reflejan el latente interés por promover acciones que enriquezcan y estrechen unos lazos que cada vez se hacen más sólidos entre los dos países.

Además de los organismos y programas citados, otras iniciativas destacadas incluyen: la Asociación Asiática de Hispanistas (AAH)⁷⁸, la Red de Investigadores China-España (RICE)⁷⁹, la Revista Puente, un proyecto digital e interuniversitario precursor de distintos concursos y actividades de innovación docente (Giménez, 2021) y, por último, a título informal, en las redes sociales, las cuentas de WeChat de *Recursos Didácticos* para el intercambio de propuestas y *Ofertas de ELE* para difundir y dar a conocer vacantes potenciales en los distintos departamentos (Hidalgo y Yang, en prensa).

1.6 Impacto de la COVID-19 en la enseñanza de español en el gigante asiático: estado de la cuestión

Como hemos podido aducir a lo largo de este primer capítulo de la tesis, la historia del español en la RPC a lo largo de su breve pero intenso periplo ha estado marcado por la irregularidad de su consolidación. Desde su irrupción hasta el cambio de siglo, han sido muchas las dificultades experimentadas. Ahora, dos décadas después de que esta tendencia de titubeos constantes pareciera quedar, por fin, lejos, surge una inesperada e imparable problemática de dimensión mundial. Así, la COVID-19 marca un antes y un después que ha supuesto un golpe de realidad que ha puesto boca abajo muchas de las

⁷⁷ “Alemania, Australia, Austria, Bélgica (francés o inglés), Bulgaria (inglés), Canadá (francés o inglés), China, China-Hong Kong (inglés), Estados Unidos, Federación de Rusia, Filipinas (inglés), Finlandia (inglés), Francia, Hungría (inglés), Irlanda, Italia, Luxemburgo (inglés), Malta, Marruecos (francés), Noruega (inglés), Nueva Zelanda, Países Bajos (inglés), Portugal, Reino Unido, República de Fiyi y Suecia (inglés)”. Recuperado de la página web del Ministerio de Educación y Formación Profesional :<https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/catalogo/educacion/profesorado/convocatorias-para-extranjeros/auxiliares-conversacion-extranjeros-espana.html#dc>

⁷⁸ Como recuerda Yu (2021), se trata de una institución académica destinada a generar lazos entre hispanistas del panorama internacional para la difusión de las letras y la cultura del mundo hispano. Hasta la fecha, se han organizado un total de nueve encuentros en todo el mundo (Seúl, 1985; Manila, 1989; Tokio, 1993; Seúl, 1996; Taiwán, 2005; Manila, 2007; Pekín, 2010; Shanghái, 2013; y Bangkok, 2016.

⁷⁹ <http://www.ric-e.net/>

expectativas y las apuestas de las instituciones (y actores) que componen el ecosistema de dichos estudios filológicos.

En los prolegómenos de este capítulo, trazamos una panorámica del crecimiento exponencial del castellano en la RPC. Sin embargo, inevitablemente, la nueva coyuntura mundial plantea interrogantes objeto de reflexión que precisan su abordaje alrededor de distintas ópticas. Para ello, construiremos nuestro discurso a partir de la revisión de la literatura de mayor actualidad en los puntos que siguen:

- La enseñanza del español en la Educación Superior en tiempos de COVID-19: contexto y ecosistema digital

El estallido de la pandemia sanitaria trajo consigo un plan de contingencia integral por parte del Ministerio de Educación de la RPC que, en tiempo récord, logró impulsar unas líneas de acción satisfactoriamente orquestadas con la colaboración de todos los estamentos educativos. En efecto, como enuncia Segura (2020), dicho modelo, por su carácter precursor, fue tomado como referente en Occidente *a posteriori* a la hora de acometer una adaptación metodológica, curricular y técnica sin precedentes. Lo cierto es que con anterioridad al inicio de la COVID-19, como revela Fang (2018), apenas un 5,5% del total de los cursos impartidos en la Educación Superior china tenía lugar de manera virtual⁸⁰. Unas cotas relativamente bajas teniendo en cuenta que, según el informe del Centro de Información de la Red de Internet de China (EFE, 2021), el 71% del total de su población ya disponía de acceso a Internet.

La detonación del brote y su exponencial propagación deshizo toda estadística previa reconfigurando de forma forzosa los espacios de enseñanza habituales por unos nuevos entornos virtuales que se engalanaban para acoger problemáticas derivadas de la brecha digital entre el alumnado y el profesorado (Manzanares, 2020b), la desigual distribución de dispositivos e infraestructuras mínimas (Álvarez, 2020) o, pongamos por caso, la falta de reciclaje de una parte del cuerpo docente en lo relativo a la creación y/o edición de contenidos (Martínez-Garcés y Garcés-Fuenmayor, 2020). A fin de mitigar todas estas problemáticas y paliar, en la medida de lo posible, el innegable impacto de dicha conversión, algunas universidades chinas acometieron algunas medidas de contención. Es el caso, por ejemplo, de la Universidad de Lengua y Cultura de Pekín

⁸⁰ Datos del informe *El mundo habla español* (2020, p. 226) registran 8.256.553 estudiantes en esta modalidad.

(BLCU) que, aprovechando el parón vacacional de las fiestas de Año Nuevo Chino, contactó con el profesorado para: 1) coordinar la elaboración de un informe pormenorizado de los objetivos, contenidos, materiales y/o recursos contemplados para cada una de las sesiones docentes; 2) habilitar el empleo de plataformas de enseñanza en línea; y 3) tutorizar su uso en aras de testear con tiempo suficiente sus funciones, posibilidades y limitaciones.

Una reciente investigación efectuada por Liu Liu (2020)⁸¹ recapitula cuáles han sido las principales plataformas de enseñanza utilizadas en los departamentos de la RPC en los que se ofrecen estudios hispánicos. Podemos apreciarlos en la Tabla 17.

1. Blackboard	https://vclass.qdufs.edu.cn/ (exclusivamente para uso interno)
2. Rain Classroom	https://www.yuketang.cn/
3. DingTalk	https://www.dingtalk.com/
4. Tencent Classroom	https://ke.qq.com/
5. Tencent Meeting	https://meeting.tencent.com/
6. Zoom	https://www.zoomcloud.cn/ (versión china)

Tabla 17: Plataformas empleadas en los departamentos universitarios de la RPC durante la COVID-19

Fuente: Liu Liu (2020, p. 6)

Como expone la autora, la primera, *Blackboard* funciona como un campus virtual de corte clásico, como Moodle. *Rain Classroom*, la segunda, opera como una extensión complementaria a Microsoft PowerPoint a través de la que se permite impartir la lección en audio y/o vídeo. Tanto *DingTalk* como *Tencent Meeting* han sido seleccionadas por la Universidad de Lengua y Cultura de Pekín como las plataformas de referencia para la enseñanza remota. *DingTalk* se caracteriza porque permite la organización de las diferentes asignaturas en espacios concretos dentro de la propia interfaz. Para tener acceso a dicho subgrupo es esencial recibir una invitación del administrador quien, al mismo tiempo, es el único usuario con potestad para iniciar una sesión. De esta manera, se garantiza que la asistencia a dichas reuniones quede limitada en exclusiva a los

⁸¹ Además de las plataformas de enseñanza más destacadas en la geografía china, Liu Liu (2020) realza el valor de un MOOC (*Massive Open Online Course*) –中国高校外语慕课平台– cuya gestión y administración está vinculada con una de las editoriales más importantes del panorama de enseñanza de lenguas extranjeras en las universidades chinas. Nos referimos, nuevamente, a FLTRP. Puede hallarse más información en la siguiente URL: <http://moocs.unipus.cn/>

participantes matriculados sin perjuicio de que se produzca la llegada de ningún miembro ajeno o que estos puedan alterar el ritmo de la clase mediante expulsiones aleatorias.

Independientemente del entorno virtual definido por cada universidad, los todavía escasos trabajos que reflejan la impronta de esta etapa coinciden al reseñar las dificultades inherentes a esta traslación digital sin precedentes. Siguiendo nuevamente a Liu Liu (2020), recuperamos el sentir de una realidad que, lejos de ser ajena, también puede extrapolarse al contexto español (Díaz-Arce y Loyola-Illescas, 2021). Como asevera Liu Liu (2020):

Aunque para la población los profesores universitarios tienen la obligación de mantenerse actualizados con las nuevas tecnologías, la realidad nos demuestra que muchas universidades no están conectadas con las industrias emergentes, especialmente en las disciplinas de las humanidades. Por lo tanto, cuando el coronavirus impuso el aislamiento estricto [...] los profesores se quedaron desconcertados frente a su ordenador y no sabían por dónde empezar. (p. 9)

- Respuesta actitudinal del alumnado universitario chino en tiempos de COVID-19: reflexiones del profesorado local y nativo hispanohablante

Las opiniones son de lo más diversas. Evidentemente, resulta imposible extrapolar a todos los contextos e individuos que componen el panorama de ELE de la RPC un sentir generalizado. A pesar de estas limitaciones, partiremos de una breve aproximación a partir de las fuentes disponibles para reflejar, al menos parcialmente, las sensaciones de docentes locales y extranjeros en el transcurso de la pandemia en el intervalo comprendido en estos tres cursos académicos (2019/2020; 2020/2021; 2021/2022)⁸².

Vázquez (2020) muestra sentimientos encontrados. Por un lado, incluye en su discurso un sustantivo que resume la respuesta inicial de muchos de sus estudiantes de Hong Kong University (HKU): entusiasmo. Además, pone en valor la adquisición de otros valores de tipo transversal relacionados con la afectividad. Sin embargo, también agrega ciertas sombras: “otros/as se han quedado atrás porque, o bien no tienen la capacidad para aprender en línea o su entorno familiar y social dificulta mucho esta labor”

⁸²Cabe matizar la división existente en torno al profesorado local y el profesorado nativo hispanohablante en las modalidades y los tiempos en los que se produjo su docencia. Así, durante el segundo semestre del curso académico 2019-2020, ambos grupos impartieron sus clases de manera remota. Mientras que, en adelante, se retomó la presencialidad en la RPC permaneciendo en línea, únicamente, aquellos expertos extranjeros que, o bien salieron del país antes de la pandemia y nunca pudieron regresar, o bien optaron por no regresar por las vicisitudes burocráticas y sanitarias existentes.

(p. 6). Para Hou (2020), en la Universidad de Estudios Internacionales de Xi'an (XISU), uno de los principales obstáculos ha radicado en la atención y la concentración del alumnado, mucho menor en esta modalidad pese a la voluntariedad, madurez y motivación intrínseca que, en teoría, se presume en este tipo de estudiantado. Como aspecto beneficioso, comenta una menor ansiedad y nerviosismo del alumnado en el curso de la enseñanza al no padecer una exposición tan directa. Bravo (2020), docente en la Universidad Normal de la Capital (CNU), subraya el compromiso y la determinación de su alumnado del cual destaca, por encima de otras virtudes, la disciplina ofrecida. De igual modo, añade muy positivamente la posibilidad de que a través de los entornos digitales fluyese con naturalidad el tratamiento de otros temas menos corrientes en las clases ordinarias. Zapata (2020), profesora en el Maxdo College de la Universidad Normal de Pekín (BNU), se postula en la misma línea, y apunta en una dirección positiva y bastante participativa, eso sí, tras completar previamente un periodo de adaptación y sensibilización previo. Otros docentes como Villa (2020), docente en la Universidad de Tecnología del Sur de China, han tenido una peor experiencia. Así lo sostiene: “falta *feedback*, ya sea verbal o no verbal, cuando se dan las explicaciones o se corrigen deberes, etcétera, realmente estás hablando con una máquina sin saber cómo están respondiendo las personas al otro lado. Si están atendiendo, si se han dormido...”. Piedra (2020), entonces profesora de la Universidad de Pekín (PKU), también recoge un parecer similar: “aunque tienen mucha autodisciplina, no es lo mismo que ir a clase. Algunos se lo toman de manera más relajada, entregan los trabajos más tarde o los hacen de peor calidad”. La investigación elaborada por Wan (2021) entre el alumnado de Filología Hispánica de la Universidad de Lengua y Cultura de Pekín (BLCU), en este sentido, nos ofrece una perspectiva compartida con el testimonio de Piedra (2020). Según el trabajo de Wan (2021), las principales desventajas de la enseñanza remota son: la autodisciplina (47%) y la escasa interactividad (42%).

- Perspectivas del profesorado hispanohablante

En una entrevista realizada a final de 2018, Lu Jingsheng, coordinador nacional de la enseñanza del español y catedrático de Filología Hispánica de SISU, hacía referencia al gran déficit de profesorado de español en la RPC. En ella, ofrecía datos concretos de la demanda necesaria para satisfacer las vacantes que, solo en la Educación Superior, había

de alcanzar, al menos, 150 nuevas contrataciones en un plazo de tres años. Cuatro años después, la situación es tangencialmente opuesta. El cierre de fronteras mencionado por Bravo (2020) sigue siendo un hecho en octubre de 2022 y la estrategia de “tolerancia cero” frente a la pandemia, como recoge Vidal (2021b), parece que por el momento se extenderá por tiempo indeterminado. Un hecho que, tiempo atrás, Zapata (2020) atestiguaba consciente del riesgo de que buena parte del profesorado hispanohablante extranjero con contrato en vigor en la RPC no pudiese acceder al país, con la consecuente reducción del peso de los docentes nativos en plantilla. Esta situación, dos años después, permanece invariable y, precisamente por ello, muchos especialistas empiezan a descartar oportunidades en el país, entre otras cosas, por la dificultad de obtener visados (I. González, 2021). Por su inexorable vigencia, rescatamos las palabras de Zapata (2020) a modo de un contexto que parece no vislumbrar una alternativa a corto plazo:

El brote coincidió con las vacaciones de invierno en el sector educativo. ¿Qué significa eso? Que una parte representativa de profesionales de la educación se había desplazado fuera de China, entre el 6 y el 20 de enero, justo antes de que se hiciese público el brote. Seguido a eso, por lo menos en el sector universitario, las facultades prohibieron el retorno al personal extranjero hasta que el tema epidemiológico estuviese bajo control y previa autorización de cada facultad [...] Este año muchos profesores han cuestionado si deben o no continuar ejerciendo su profesión en el país. (p. 17)

Otro dato de ineludible mención tiene que ver con el impulso fallido del programa de Profesores Visitantes en el gigante asiático como consecuencia de la COVID-19. Y es que en el curso 2021-2022 fue anunciada por primera vez su inclusión en este clásico de la movilidad del profesorado saliente de España. Sin embargo, las consecuencias de la pandemia mundial truncaron, irremediablemente, los planes originales. De esta manera, la primera experiencia piloto quedó pospuesta para el periodo 2022-2023. En aquel momento se confirmaron un total de seis plazas en las siguientes ciudades: Nanjing (en la provincia de Jiangsu), Shanghái (provincia de Shanghái), Ningbo (provincia de Zhejiang), Jiayuguan (provincia de Gansu), Zhongshan (provincia de Guangdong) y Liupanshui (provincia de Guizhou). La persistencia de la pandemia y las restricciones

derivadas de la movilidad actual, finalmente, han acabado por erradicar del programa la inclusión de la RPC como destino en la convocatoria 2022-2023⁸³.

- Futuro del español a corto plazo

La proliferación de cursos en línea ofertados por instituciones de todo el mundo a raíz la irrupción de la COVID-19 constituye para Vázquez (2020) uno de los riesgos a los que se enfrentan las instituciones chinas a la hora de retener al estudiantado local. De ahí que insista en la importancia de adaptarse con acierto a la demanda actual. Por su parte, Wang (2020) entiende que el impacto de la pandemia irremediablemente traerá consigo un cambio en la enseñanza, con la correspondiente adaptación curricular. A pesar de ello, asume con optimismo el devenir del aprendizaje de la lengua gracias, sobre todo, al desarrollo de la tecnología como herramienta facilitadora, en este caso, de la adquisición del español como LE. En una línea menos optimista, Bravo (2020) apunta a un presumible descenso del interés en el estudio en general de las lenguas extranjeras dado que, como contextualiza, la antesala de la pandemia se vio afectada a nivel global por las fricciones de las grandes superpotencias presentando claros síntomas de un deterioro que la COVID-19 no hizo más que magnificar. Entre tanto, otros docentes de la China continental como Hou (2020) entienden que esta furtiva transición digital ha anticipado una realidad inminente. Con independencia de ello, no comulga con una política que abogue al 100% por la enseñanza remota, todo lo contrario. Recogemos sus palabras: “de ninguna manera debemos abandonar totalmente la tradicional forma de educación [debemos] dominar diferentes métodos o formas de enseñanza y saber elegir lo más adecuado según las distintas características de cada asignatura” (p. 11). Por último, Cervera y González (2020) no dudan en lanzar un mensaje de optimismo desde la dirección de los IC de Pekín y Shanghái, respectivamente, al recordarnos el sustancial déficit de especialistas bilingües de chino y español en multitud de ámbitos profesionales poniendo de manifiesto, a buen seguro, la presumible recuperación de efectivos docentes para la enseñanza del castellano.

Como vemos, a la luz de los últimos acontecimientos, y pese a la disparidad de opiniones, la incertidumbre se posiciona al frente de tantas certezas de halagüeño calado que parecían, al fin, dotar al español de la dimensión cuantitativa que nunca ostentó en

⁸³Más información disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/catalogo/profesorado/convocatorias-para-el-extranjero/profesorado-visitante.html>

Asia. La era poscoronavirus marcará el camino de un testigo y un legado que, todavía, no conoce respuesta.

CAPÍTULO 2. ENFOQUES Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA EN LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS: DEL ENFOQUE COMUNICATIVO A LA GAMIFICACIÓN

2.1 Introducción

Los presupuestos teórico-prácticos que definen y condicionan la enseñanza tradicional china colisionan en el seno de la enseñanza de ELE con los principios metodológicos que constituyen, en esencia, la enseñanza-aprendizaje de las lenguas modernas europeas. Tanto el MCERL (2001) como el PCIC (2006) conciben el aprendizaje de lenguas como un ejercicio de interacción activa al servicio de la comunicación, donde los interlocutores son agentes activos en un marco de significancia y acción. El enfoque comunicativo, primero, y el enfoque por tareas, después, comandaron la redefinición de los roles de los agentes educativos hacia un *saber ser* que puede suponer un obstáculo para el estudiante sinohablante, en especial, en las primeras fases de exposición.

La brecha metodológica que encierra la implementación de dinámicas comunicativas con alumnos sinohablantes y la viabilidad de su aplicación ha sido ampliamente estudiada (Sánchez, 2008, 2009a; Cortés, 2010; Blanco, 2011; Basurto y Sánchez, 2019). Sin embargo, existen dos circunstancias de necesaria reseña. Por un lado, la ausencia de estudios recientes que puedan evidenciar la permeabilidad de la sociedad educativa china derivada de los cambios actuales. Y, por otro, la afluencia de modelos de innovación pedagógica que, en oposición, en Occidente, plantean la incorporación de nuevos elementos con los que hacer efectiva una mejor experiencia de aprendizaje tanto en la enseñanza de ELE, como en otras áreas que van más allá del ámbito educativo. La irrupción de estas nuevas corrientes supone respuestas y, al mismo tiempo, nuevas preguntas de aprendizaje e investigación que ponen de relieve la inmutabilidad de una constante, que no es otra que la búsqueda permanente del paradigma ideal de enseñanza.

Así, en este segundo capítulo, en primer lugar, trazaremos un breve recorrido por los enfoques más relevantes de finales del siglo XX con el objetivo de recapitular los principales fundamentos que rigen su idiosincrasia. Para ello, tomaremos como punto de

partida el *enfoque comunicativo*, del que trataremos la viabilidad de su aplicación en China a la luz de las investigaciones más significativas del área, hasta llegar al *enfoque por tareas*. A continuación, daremos paso al análisis de dos de las estrategias pedagógicas que mayor atención están despertando en el seno de la didáctica de la lengua en los últimos años: la *gamificación* y el *aprendizaje basado en juegos* (ABJ). Por su ineludible rol nuclear en el tema que nos ocupa, abordaremos con exhaustividad el alcance de ambas técnicas en un intento de ofrecer una visión rigurosa de su dimensión conceptual, el potencial pedagógico que atesoran, así como una panorámica global de sus múltiples aplicaciones en el aula de ELE, entre otras muchas cuestiones. Por último, a modo de contexto, describiremos cómo el componente generacional del alumnado puede jugar un papel fundamental en la implementación (exitosa) de estas nuevas concepciones de aprendizaje.

2.2 La disyuntiva *método-enfoque*

Método y enfoque, enfoque y método, ¿representan un mismo concepto? Son muchos los autores pertenecientes a diferentes periodos quienes han tratado de delimitar el alcance conceptual de dos términos que, en la historia lingüística reciente, se han visto marcados por la ausencia de univocidad.

Contribuyen a esclarecer esta cuestión ofreciendo sendas definiciones Richards y Rodgers (1986). Según su propuesta conjunta, un *método* se correspondería con “un diseño o un sistema docente específico basado en una teoría concreta de la lengua y del aprendizaje de idiomas” (p. 240) mientras que un *enfoque* sería “un conjunto de creencias y principios que se pueden utilizar como base para enseñar un idioma” (p. 239).

En el contexto de la enseñanza de lenguas, hablar de *método* implica necesariamente hablar del medio que nos guiará hacia la consecución de unos objetivos marcados, es decir, el resultado esperado por el docente que previamente ha preestablecido unas ciertas metas. El *Diccionario de términos ELE* del Centro Virtual Cervantes (Dic. Térm. ELE, s.v. método) lo define así: “conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un *enfoque*, para determinar un programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos”. Dicho de otro modo, el conjunto de procesos necesarios para acometer, con éxito, el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Una vez aclaradas ambas nociones, vamos a abordar el análisis de las corrientes que han abanderado la enseñanza de lenguas extranjeras en las últimas décadas.

2.3 Los enfoques modernos: el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas

Hablar del *enfoque por tareas* implica necesariamente hablar del *enfoque comunicativo* pues este ha constituido la base metodológica para la consagración posterior de esta otra corriente que reimpulsa el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

El *enfoque comunicativo* surge en Europa durante la década de los 70 auspiciado bajo una clara premisa: la necesidad de comunicación entre los países integrantes del Mercado Común Europeo. La intensificación de las relaciones exteriores de sus miembros y el aumento de los flujos migratorios de sus ciudadanos propician la búsqueda de nuevas formas de concebir el aprendizaje de lenguas. Nos trasladamos, de esta manera, ante una nueva realidad que supone una revolución educativa que redefine los principios de los métodos y corrientes previas. Esta etapa resulta clave dentro del marco de la enseñanza general de idiomas ya que marca un antes y un después en el modo de cómo afrontar el proceso de su adquisición. En ella, observamos una profunda revisión de las condiciones tradicionales de la enseñanza. Una orientación más práctica y efectiva, destinada a formar hablantes capaces de adquirir y entender la lengua como un instrumento de comunicación.

En este nuevo paradigma, fueron muchos los expertos que mostraron su visión acerca de este nuevo método de enseñanza que supera los principios establecidos por el movimiento conductista. En esta línea, Chomsky (1957) puso de relieve la importancia de algunos aspectos hasta entonces novedosos. Introduce, así, la noción de creatividad del lenguaje que insta al hablante a producir mensajes espontáneos que lo alejan de la práctica estructural. Otros, como Hymes (1972), abordan el estudio de la lengua entendiendo esta como fenómeno social, ampliando el concepto de *competencia* otorgándole una perspectiva de aplicación real. Candlin (1981), más tarde, pondría de manifiesto la necesidad de otorgar un mayor peso a la *competencia comunicativa* en detrimento de la *competencia lingüística*. Es decir, subordinar el aprendizaje del léxico y de la gramática a una dimensión mucho más amplia en la que los alumnos fueran capaces de alcanzar un dominio pleno de la lengua que les permita atender al significado y no tanto a la forma.

En adelante, el estudio de la lengua se enmarca alrededor de la convergencia simultánea de estas dos premisas; por un lado, el innatismo lingüístico; y por otro, la

exposición del aprendiente al *input* lingüístico por medio de supuestos en los que prima la interacción de los participantes en condiciones genuinas. Se trata, con ello, de reproducir el proceso de adquisición natural de la L1 a través de una exposición real a la L2.

Cortés (2010, p. 11) desgrana en cuatro puntos principales cuáles son las características esenciales del *enfoque comunicativo*⁸⁴:

- Los discentes usan la lengua como una herramienta instrumental con la que lograr un determinado objetivo. En sus palabras: “un medio para alcanzar un fin”.
- Los interlocutores se necesitan el uno al otro para poder satisfacer el objetivo marcado. Son interdependientes.
- El alumnado determina cómo construir su mensaje. Tiene libertad para dar rienda suelta a su creatividad.
- Lengua y cultura forman parte de un mismo binomio de aprendizaje.

Dentro del enfoque comunicativo, los roles desempeñados por los agentes participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje son bien distintos a los que caracterizan la enseñanza tradicional, centrada en la figura del docente magistral, fuente principal del saber y único agente activo del proceso. Bajo esta nueva orientación metodológica, esta condición pasa a ser plural pues, pese a que el profesorado guíe y asesore a los aprendientes, son estos quiénes se posicionan en el centro del proceso como eje en torno al que se fundamenta el aprendizaje. Una de las tareas del docente es despertar la conciencia de aprendizaje de sus alumnos. Es muy importante que el alumnado aprenda qué va a aprender, cómo lo va a aprender y porqué lo va a aprender. Hemos de hacerles partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el principio, enfocando los contenidos a aquellas situaciones comunicativas útiles ante las que se enfrentarán en un contexto futuro.

La asunción de estos roles, alejados, contrarios y, sobre todo, radicalmente desconocidos, puede suponer un conflicto entre el alumnado sinohablante con relación al “savoir être” que esbozaba Byram (1995) ante una situación desconcertante para el discente⁸⁵.

⁸⁴ Igualmente denominado *enfoque nocio-funcional* o *enfoque funcional* (Cortés, 2010, p. 11).

⁸⁵ Abordaremos esta cuestión con más profundidad en el apartado 4.4.3. *La cultura china del aprendizaje* con el fin de entender, en su conjunto, este posible conflicto de actitudes e identidades.

Observamos, por ello, como ya en el *enfoque comunicativo* se desprenden algunos de los elementos que forman parte del *enfoque por tareas* cuando, entre otros, hacemos referencia a conceptos como *interacción, autenticidad o realidad*.

El *enfoque por tareas*, como hemos visto, tiene su razón de ser en el *enfoque comunicativo*, pero va más allá y supone una evolución de esta propuesta. Concibe la integración de dos procesos fundamentales: por un lado, destaca la participación de los aprendientes mediante su interacción en contextos socialmente significativos; y, por otro, favorece la activación de estrategias de aprendizaje necesarias para hacer del alumnado un agente cada vez más autónomo. Tiene por objeto, también, hacer de los hablantes miembros lingüísticamente competentes en la L2 sabedores de las connotaciones culturales exigidas por los distintos condicionantes situacionales. Sin embargo, lo innovador de su propuesta radica en que la adquisición se materializa en la ejecución de tareas sucesivas que dotan a lo largo del proceso a los aprendientes de las capacidades requeridas para su fin. Pero, ¿qué es una tarea?

El *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes (Dic. Térm. ELE, s.v. *enfoque por tareas*) nos ofrece la siguiente acepción:

Una tarea es una iniciativa para el aprendizaje que consiste en la realización de actividades de uso de la lengua con un importante componente de representatividad y conexión con la vida real. Además, posee las siguientes propiedades:

- 1) Tiene una estructura pedagógicamente adecuada.
 - 2) Está abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales del alumnado.
 - 3) Requiere, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes.
 - 4) Facilita, a la vez, oportunidades suficientes para poner el foco en la forma lingüística.
- (*Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes, 2016).

Como es natural, esta no es la única propuesta, pues son muchos los autores que han tratado de ofrecer una definición exacta del alcance y de las exigencias de la columna vertebral de esta propuesta metodológica. Zanón (1990, p. 22) destaca entre sus características la representatividad en la comunicación real o la intencionalidad de su ejecución hacia el aprendizaje. Otros, como Estaire (2004, p. 9)⁸⁶, además de señalar el rol activo tanto productivo como receptivo de los alumnos en contacto con la L2, ponen

⁸⁶ Trabajo originalmente publicado en 1992 en el número 5 de la revista *Cable*, recuperado para el presente trabajo en su reedición de *redELE*.

de manifiesto la importancia del significado frente a la forma. Condición que también sostiene Batstone (1994, p. 74) cuando enumera cuáles son los atributos de las “buenas” tareas o Martín (2004, pp. 32-34)⁸⁷. El concepto de cooperación entre el alumnado también es parte de este enfoque, como así lo recogen Giovannini, Martín, Rodríguez y Simón (1996, p. 103).

Otro aspecto ineludible tiene que ver con el diseño de estas tareas. Es decir, con el proceso relativo a la programación del conjunto de acciones posibilitadoras que, una vez realizadas, conducirán a los aprendientes a la consecución de unas competencias comunicativas concretas. Cabe destacar la secuencia planteada por Robles (2004, p. 743) que resumimos a continuación:

- 1) Definir los contenidos gramaticales a partir de la naturaleza temática de las tareas planteadas.
- 2) Establecer los objetivos deseados.
- 3) Equiparar el nivel de dificultad de los contenidos gramaticales a las tareas a realizar.
- 4) Coordinar y secuenciar, previa y razonadamente, cada una de las tareas capacitadoras inmediatamente anteriores a la realización de la tarea final a fin de garantizar una asimilación plena de los contenidos del proceso.
- 5) Integrar alternativamente tareas individuales con otras a realizar en pareja o en grupo.
- 6) Confeccionar tareas en la que la destreza oral adquiera un papel destacado con el objetivo de fomentar la comunicación, pero sin que ello signifique el desecho de la actividad escrita, esencial en la fijación de contenidos.

Como vemos, las tareas representan, en definitiva, la materia prima en el proceso de adquisición lingüística, ofrecen flexibilidad en su realización, motivan y, si el docente así lo considera, delega en el alumnado competencias en la toma de decisiones de acuerdo con sus necesidades e intereses. Todo ello potencia una atmósfera de trabajo en la que los elementos afectivos y las destrezas interpersonales juegan un papel no menos relevante.

En lo que atañe al rol existente entre profesorado-alumnado, vamos a tratar de caracterizar, por partes, a ambos agentes. Primero, el docente, que desempeña un papel mediador en el proceso de aprendizaje del estudiantado, pues entre sus distintas funciones

⁸⁷ Trabajo originalmente publicado en 2001, en catalán, en el número 21 de la revista *Llengua i Ús*.

se encuentran las de apoyar, asesorar y organizar cómo van a ser presentados los contenidos a tenor de los objetivos preestablecidos previamente. El profesorado motiva a su alumnado proporcionándole documentos auténticos, afines a sus intereses, con objeto de establecer situaciones comunicativas que propicien una participación de estos. Ha de mencionarse que su actuación se acentúa en dos momentos clave: durante la planificación de la tarea propiamente dicha, así como tras su realización para compartir las valoraciones correspondientes. Segundo, del alumnado, de quien se espera que sea parte activa en la toma de decisiones y que tenga iniciativa. Algunas tareas se realizarán de forma individual, si bien otras se llevarán a cabo en pareja o en plenaria. Las tareas contribuirán a estimular la capacidad creativa del alumnado, de quien se espera que aproveche tal libertad para hacer uso del bagaje adquirido, ya no solo en esta materia sino a lo largo de todo su proceso formativo.

En definitiva, el enfoque por tareas nos plantea una alternativa metodológica cuyos principios constitutivos guardan una gran similitud respecto al enfoque comunicativo, pero que ofrece una revisión y una nueva vertiente de trabajo que contribuye al crecimiento tanto lingüístico como interpersonal del individuo.

2.3.1 Introducción y aplicabilidad del enfoque comunicativo en la China continental

El debate sobre qué y cómo deben aprender los chinos en torno al español solo no solo está servido [...] acusa el tiempo, el monotema y soliloquio. Aunque tuvo su momento [...] aún parecen seguir enredados en el mismo únicamente los profesores nativos, salvo excepciones. Y es que se arrastra y vuelve, como un oleaje contra la casi inmutable orilla de la China continental. Pero eso no significa que los profesores locales no hayan escuchado el rumor del mar. (Giménez, 2021, p. 202)

Se ha comentado mucho sobre la (im)posibilidad de la inserción e implementación del *enfoque comunicativo* en la China continental. De hecho, en una entrevista realizada por Sánchez a Lu Jingsheng en el año 2008 (pp. 724-732), el primero planteaba la inclusión de actividades de corte comunicativo en asignaturas que fueran más allá de las reservadas, en teoría, para tal cometido. El fin no era otro que promover “un método integral”. Sin embargo, se desprende una cierta reticencia ante este cambio de paradigma por parte de no pocos colegas asiáticos. Así lo enuncia Cortés (2010) cuando manifiesta que muchos de estos “insisten en que lo fundamental es que los alumnos aprendan bien

la gramática” (p. 11). A este respecto, el propio autor agrega que el enfoque comunicativo “en modo alguno niega la importancia de la competencia lingüística sino que, sencillamente, va más allá, en busca de una auténtica competencia comunicativa” (p. 11). Sobre la viabilidad de su aplicación relata que, si bien es factible, este éxito está sujeto a que se produzca bajo condiciones óptimas donde factores como la atmósfera del aula, la motivación de los discentes o los recursos didácticos son variables inapelables. Destaca, asimismo, la importancia de conocer el perfil del alumnado sinohablante⁸⁸ y la necesidad de identificar si el contexto en que queremos implementar el enfoque comunicativo es de inmersión, con multitud de ocasiones de práctica real; o bien si se limita al aula y depende directamente de las iniciativas extra que proporcione el centro en el que se instaure. En el primer caso, evidentemente, la capacidad de intervenir –y modelar– el proceso de enseñanza-aprendizaje es mucho más significativa y, por tanto, susceptible de hacer efectiva su potencial –y positiva– puesta en práctica.

Compartimos un interesante estudio de campo realizado por Herrera, Rubio y Madruga (2009, citados por Blanco, 2011, p. 62) a lo largo de 15 meses, en situación de inmersión, en Cuba, con estudiantes sinohablantes. Tras superar un primer estadio de análisis del grupo meta definieron un conjunto de estrategias que, según los autores, hicieron posible el éxito de su propuesta comunicativa. Destacaron las siguientes premisas:

- Maximizar, tanto fuera como dentro del aula, todos los recursos que las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) nos proporcionan.
- Realizar prácticas de rol en contextos significativos, mediante una interacción real, adecuadamente secuenciada, de manera progresiva e incorporando elementos y saberes culturales, socioeducativos y del medio.
- Fomentar las actividades cooperativas entre los miembros del grupo.
- Incorporar como parte del proceso de aprendizaje elementos identitarios de su cultura para facilitar el acceso a la cultura meta.
- Utilizar materiales inspirados en el *enfoque comunicativo*, pero sin descuidar la importancia que la gramática juega en el aprendizaje como experiencia total.

Vemos, en este caso, un ejemplo que demuestra cómo el alumnado, con tiempo, no solo se adapta, sino que ofrece una actitud positiva respecto hacia una propuesta

⁸⁸ De ellos destaca su adaptabilidad, siempre y cuando exista un vínculo afectivo latente hacia propuestas de innovación docente (Cortés, 2010, p. 11).

radicalmente opuesta al sistema de aprendizaje tradicional que caracteriza la idiosincrasia china.

¿Y qué podemos hacer cuando nos enfrentamos a contextos de no inmersión? Blanco (2011, p. 64) nos da algunas pistas sobre cómo abordar, con profesionalidad, la enseñanza a sinohablantes en esta clase de circunstancias. En primer lugar, señala la enorme importancia de entender, fehacientemente, cómo funciona el sistema y las características que rigen el aprendizaje del español en este país; segundo, la *cultura china del aprendizaje*; y, tercero, nuestra voluntad a la hora impregnarnos y mimetizarnos en un hábitat de aprendizaje tan variopinto respecto al nuestro. Como indica, estas precauciones no garantizan en ningún caso su éxito, pero pueden prevenir malentendidos y situaciones desagradables fruto del desconocimiento del contexto que nos acoge. A este respecto, Dow y Ouyang (2009) insisten en la importancia de que el profesorado visitante adecúe su práctica tomando en consideración las particularidades que dibujan la identidad milenaria del pueblo chino. Recuperamos sus palabras:

Especialmente en el ámbito de la educación superior, los bien intencionados profesores “de afuera” deberían actuar más con más sabiduría y mostrar humildad al tratar de equiparar los dos mil años de experiencia probada del enfoque confucianista con las dos décadas que han transcurrido desde la introducción del enfoque comunicativo en China. (p. 159)

Como apuntan, se hace indispensable por parte del profesorado una labor previa de análisis del nuevo marco de docencia que, lejos de cuestionar comportamientos culturalmente lejanos o imponer nuevos mecanismos pedagógicos, contemple las características del alumnado meta. En caso contrario, como relatan, tendrá lugar una “situación paradójica en la que la universidad invita al experto extranjero para lograr cambios y a la vez le niega la oportunidad de hacerlos” (Dow y Ouyang, 2009, p. 159)⁸⁹.

Según Yao (2006, p. 4), bajo la perspectiva de la mayoría de los departamentos de español, las materias centradas en la práctica de la destreza oral vienen a depurar el aprendizaje auspiciado por el resto. Por esta razón, son consideradas como un complemento curricular. Dicho punto de vista despierta un amplio consenso entre una comunidad educativa que delega en la gramática un rol que es prioritario a todos los

⁸⁹ En su trabajo, relatan cómo profesores del British Council –Institución clave en el auspicio del enfoque comunicativo en la ASL– lidiaron con el desencanto de alumnos asiáticos que no entendían el hincapié y la dedicación que se le brindaba a la oralidad en sus clases. Los autores categorizaron este trance como la “paradoja de la transición hacia la modernización” derivada del cambio entre los *enfoques tradicional y comunicativo*.

demás elementos. Esta coyuntura ratifica la imposibilidad que proclama Puig (2008) cuando alega que “la aplicación de un método comunicativo es imposible porque para poder desarrollar una metodología comunicativa esta tiene que formar parte de un sistema integral” (p. 7). También Martínez (2020) comparte cierto escepticismo sobre la aplicación fructífera del enfoque comunicativo al describir algunos de los aspectos cualitativos que encarna dicha corriente. Como sostiene, su éxito va ligado a la asunción de un rol activo y autónomo por parte del alumnado, siendo esta una condición que dista del perfil más tradicional que suele atribuirse al colectivo sinohablante. Blanco (2011, p. 72), por su parte, afirma que asistimos a un periodo de coexistencia de ambos *enfoques* aunque todavía posicionados en polos opuestos. Por ello, lanza un llamamiento hacia un hibridismo gradual e integrador de ambas corrientes. En consonancia con ese pensamiento se posicionan, por ejemplo, Zhu (2010):

[...] la integración de los dos métodos se corresponde con la metodología más adecuada e ideal para los alumnos chinos universitarios, ya que si conseguimos que las dos metodologías se complementen cubriremos las necesidades de nuestros estudios y las de plan curricular de nuestra universidad. (p. 11)

O Ming (2004), que también muestra receptividad a tender puentes metodológicos. Recuperamos textualmente sus palabras: “nos urge asimilar la esencia de cada una y completar los defectos combinando las ventajas conforme a un amplio abanico de situaciones, motivaciones y necesidades” (p. 64).

A pesar de las diferencias existentes entre ambas líneas metodológicas, se hace indispensable un punto de inflexión que arrope lo mejor de cada una de ellas puesto que el fin compartido es idéntico: el aprendizaje de la lengua. Este eclecticismo podría conjugarse a partir de la interrelación de una serie de líneas de actuación que resumimos a partir de la propuesta que esboza Blanco (2011, pp. 73-74):

- Acometer la enseñanza de la gramática con rigor y en profundidad, cuando sea necesario; y, a ser posible, desde una perspectiva contrastiva.
- Sacar el máximo partido a todo el bagaje lingüístico previamente adquirido por el alumnado. Se plantea, pues, el empleo en las lecciones del chino, del inglés y, cómo no, del español.
- Poner énfasis en el estudio de las diferencias de tipo pragmático y sociocultural que rodean el acto comunicativo de ambas lenguas.

- Ofrecer al estudiantado, en la medida de lo posible, soporte en su lengua materna mediante la traducción de materiales de clase, enunciados de actividades a realizar, así como del vocabulario de trabajo (en especial si se trata de niveles iniciales).
- Cuidar, con especial dedicación, el plano fonético y la pronunciación del alumnado, de suma importancia para ellos.
- Seleccionar y simplificar el volumen de contenidos a tratar en cada bloque didáctico con objeto de facilitar su correcta transmisión.
- Empezar la enseñanza del léxico en contexto, partiendo de sus conocimientos previos, teniendo en cuenta sus intereses y en coherencia temática con los temas trabajados.
- Incorporar desde las primeras fases del estudio de la lengua la enseñanza de modismos, marcadores discursivos o locuciones.
- Realizar ejercicios de traducción, tanto de vocabulario como de oraciones o textos completos.
- Añadir actividades típicamente estructuralistas como de *rellenar huecos* en nuestras propuestas didácticas.
- Promover tareas grupales que impliquen la *repetición*, o la lectura en voz alta, como estrategias para asentar conocimientos y mejorar simultáneamente varias destrezas.
- Aportar oraciones modelo que incluyan los ítems gramaticales y léxicos recién presentados para desarrollar nuevas propuestas, a partir de la imitación de las primeras.
- Llevar a cabo regularmente tareas de repaso y pruebas de seguimiento que ayuden a afianzar el proceso de aprendizaje.
- Trabajar el dictado en el aula.

Fuera del marco universitario resulta pertinente añadir el sentir de Zuheros (2019, p. 55), exprofesora del Instituto Cervantes de Pekín, que manifiesta una experiencia de campo radicalmente opuesta a la recién referida por distintos profesionales de ELE en la esfera universitaria. En su trabajo, tras cinco años impartiendo clases en el IC de la capital china, defiende un éxito prácticamente generalizado en la aplicación del enfoque comunicativo en sus clases, donde ha llevado a cabo diversas dinámicas de aprendizaje, trabajado todas las destrezas lingüísticas en proporciones armónicas y emprendido un modelo de enseñanza en el que el alumnado se ha situado siempre en el centro de la acción.

2.4 LA GAMIFICACIÓN

Se me ocurre que la *gamificación* podría ser criticada, al achacársele que pone ante sus alumnos demasiados ingredientes lúdicos como para que el día de mañana no sean capaces de valerse de su fuerza de voluntad sin estos apoyos. Pero es justo lo contrario. La *gamificación* hace que seamos conscientes de los mecanismos de la motivación. Un buen día te percatas de que puedes ponerte objetivos a corto plazo, darte tus recompensas, competir...En definitiva, tratar de reproducir el juego en todas las tareas de tu vida. Porque la voluntad se refuerza ante todo conquistando metas, ganando en la lucha diaria por nuestros objetivos, pero también limando las barreras y haciendo que las tareas sean más fáciles de disfrutar. (Rodríguez y Santiago, 2015, p. 10)

2.4.1 Una primera aproximación

Una de las herramientas que más ha proliferado en los últimos años es la llamada gamificación, calco de la voz inglesa *gamification* que, a su vez, deriva del anglicismo *game* –juego–. Al contrario de lo que pudiéramos intuir a partir de esta primera traducción, la gamificación no traslada al aula un juego en su más cruda expresión, va mucho más allá. La gamificación adopta los elementos que constituyen y caracterizan a los juegos –sean de la naturaleza que sean– para promover en los estudiantes un estímulo equiparable al que experimentamos cuando jugamos por placer. Dicho de otra forma, trata de reproducir la sensación que nos incita al juego voluntario, disfrazando los contenidos para así maximizar la implicación del alumnado al tiempo que se trabajan las competencias de aula.

A pesar de que el juego como tal haya estado y siga estando presente en otras etapas educativas, como la Educación Infantil o la Educación Primaria, la propuesta que emana de la gamificación como innovación experiencial sí que es novedosa, sobre todo, en estadios superiores, como es el caso de enseñanza universitaria. Pese a todavía no constar en el *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE), el mundo académico es consciente del impacto generado por esta nueva herramienta pedagógica. Prueba de ello son las cada vez más numerosas investigaciones realizadas en torno a esta práctica. Tomemos por referencia Google Académico. En 2008 aparecen únicamente dos entradas relativas a gamificación. En 2014 esta cifra pasa a 617, y en 2019 alcanza un total de 5280 resultados. Este crecimiento es exponencial pues, apenas tres años después, en mayo de 2022 se registran 28.500 trabajos relacionados directa o parcialmente con esta técnica. Todo esto contando, únicamente, con investigaciones en el mundo hispanico. Si contemplamos la producción científica existente en inglés, en el mismo periodo, la

búsqueda arroja aproximadamente 112.000 entradas que versan sobre esta estrategia. Sin embargo, no es su única denominación dado que Fundéu, en una línea más conservadora, sugiere como alternativa equivalente a nuestro sistema lingüístico la forma *ludificación*⁹⁰. La variante castellanizada –respecto a gamificación– cuenta con una presencia significativamente menor en la literatura vigente y ostenta 4.020 apariciones registradas en 2022⁹¹.

En cualquier caso, independientemente de la terminología preferida, estas cifras globales reflejan la enorme eclosión que suscita la gamificación –o ludificación– tanto en la Educación en general, como en los otros ámbitos en los que su aplicación es de éxito: el mundo de los negocios, la publicidad, el ámbito sanitario, etc.

2.4.2 Origen y definición del término

La gamificación aparece por primera vez en el año 2008⁹² a efectos de uso y documentación según R. S. Contreras y Eguia (2016, p. 7). En cuanto a su definición, la revisión de la literatura nos ofrece multitud de opciones, muchas de ellas coincidentes, centradas en la idea de que gamificar consiste en recrear en contextos no lúdicos la realidad propia de un juego mediante la incorporación de los elementos que los constituyen –“the use of game design elements in non-game contexts”–, Deterding, Sicart, Nacke, O’Hara y Dixon (2011, p. 2), Werbach (2014, p. 267). Kapp (2012), desde un prisma más amplio, propone entender la estrategia como “el uso de las mecánicas del juego, su estética y el pensamiento de juego para involucrar a la gente, motivar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas” (p. 10). Como vemos, además de la inserción de elementos estructurales relativos al juego, Kapp (2012) deja patente cuáles son las ventajas derivadas de la gamificación en lo que a la modificación de la conducta de los participantes se refiere. Esta idea de motivar e involucrar a los estudiantes-jugadores forma parte del ideario de diseño más extendido entre la práctica totalidad de autores e investigadores del ámbito como, pongamos por caso, Marczewski (2013) al

⁹⁰ Tourón (2015, p. 2), que prefiere la traducida gamificación, se hace eco de otras realizaciones posibles como *jugueteización* en el prólogo del libro *Gamificación: Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula* (Rodríguez y Santiago, 2015).

⁹¹ Datos actualizados a fecha de 22 de mayo de 2022.

⁹² Sin embargo, el término surge originariamente en 2003 cuando Nick Pelling realizó un informe de consultoría para una empresa informática (R. S. Contreras y Eguia, 2016).

explicar que la gamificación nos servirá para: “[...] influir en el comportamiento, mejorar la motivación y fomentar la implicación en dicha tarea” (p. 4).

En el ámbito español, encontramos estudios que amplían y matizan, con detalle, el alcance y las posibilidades que nos brinda la inclusión de la gamificación (Marín y Hierro, 2013; Foncubierta y Rodríguez, 2014; Rodríguez y Santiago, 2015; Teixes, 2015; Alejaldre y García, 2016; R. S. Contreras y Eguia, 2016, 2017; Díaz-Delgado, 2018; Marín, 2018; Jiménez, 2019; Escribano, 2020; Labrador, 2020; Ramírez, 2020; Vázquez y Sevillano, 2021, etc.). Una de las propuestas más completas la encontramos en Marín y Hierro (2013) con la definición que sigue:

La gamificación es una técnica, un método y una estrategia a la vez. Parte del conocimiento de los elementos que hacen atractivos a los juegos e identifica, dentro de una actividad, tarea o mensaje determinado, en un entorno de NO-juego, aquellos aspectos susceptibles de ser convertidos en juegos o dinámicas lúdicas. Todo ello para conseguir una vinculación especial con los usuarios, incentivar un cambio de comportamiento o transmitir un mensaje o contenido. Es decir, crear una experiencia significativa y motivadora. (p. 15)

También destacan las aportaciones de Foncubierta y Rodríguez (2014):

La técnica o técnicas que el profesor emplea en el diseño de una actividad, tarea o proceso de aprendizaje (sean de naturaleza analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuación, dados, etc.) y/o su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula. (p. 2)

Teixes (2015): “aplicar recursos propios de los juegos, como el diseño, las dinámicas o los elementos de los juegos, en contextos no lúdicos, con el fin de modificar los comportamientos de los individuos, actuando sobre su motivación, para la consecución de objetivos concretos” (p. 18) o, más recientemente, Escribano (2020): “la forma que tenemos de medir la capacidad del artefacto juego de ayudarnos a entender, alterar, evolucionar y enriquecer nuestra cultura como especie” (p. 117). Esta última, a diferencia de otras definiciones de corte más clásico, añade una lectura más amplia del poder de la gamificación, valorándola como un instrumento a través del que observar (y comprender) cómo el juego no solo incide, sino que modifica el comportamiento de millones de *gamers* de todo el mundo (p. 118).

2.4.3 Radiografía de la propuesta conceptual de la gamificación

Como acabamos de comprobar, cita a cita, hay una serie de claves que se reproducen en torno a la configuración de la gamificación. Vamos a reseñar, individualmente, las más importantes para aportar la mayor concisión posible a su término.

a) *Inclusión de elementos de juego*: radica en los infinitos beneficios promovidos por la acción de jugar, cuyo impacto pedagógico es avalado por la neurociencia (Pascual y Fombona, 2021, p. 26). Y es que el juego, incluso en su manifestación más primitiva, encuentra en la curiosidad y el placer dos atributos de enorme calado. No se trata, en exclusiva, de una herramienta de diagnóstico a través de la que obtener una información muy valiosa de nuestros discentes en contexto (Bermejo, 2017, p. 51) es, como sostiene Mora (2019), “(...) el arma más poderosa del aprendizaje” (p. 79). ¿Y a qué se debe esto? Nos lo explica Marín (2018): “[...] jugar es una acción libre y espontánea, una de las fuentes más importantes de progreso y aprendizaje a lo largo de nuestra vida. Una fuente inagotable de placer y satisfacción” (p. 38). Esta afirmación resalta un factor clave: las emociones subyacentes a su práctica. Aunque manifestadas con enorme disparidad entre los individuos son fácilmente reconocibles por todos: la adrenalina de saborear una victoria, el dolor de experimentar una derrota, la satisfacción de superar retos, el deseo de obtener un determinado reconocimiento, etc. Como establece González (2016):

[...] todos estos principios tienen una explicación fisiológica [...] generada por la segregación de dopamina, la cual tiene muchas funciones en el cerebro, incluyendo papeles importantes en el comportamiento y la cognición, la actividad motora, la motivación y la compensación, el sueño, el humor, la atención y el aprendizaje. (p. 6)

El conjunto de sensaciones que experimentamos cuando formamos parte de un juego es, en esencia, el motor que rige nuestro comportamiento de cara a una determinada actividad. Y he aquí, por lo tanto, una de sus potencialidades. Sin embargo, no es su única virtud. González (2016, p. 9) atribuye al juego otras tantas fortalezas que resumimos:

- Incrementa la autonomía de los aprendientes.
- Confiere a los jugadores-estudiantes cierto poder de decisión a la hora de afrontar de las tareas encomendadas.
- Ofrece retroalimentación con una gran frecuencia.
- Asume el fallo como parte del aprendizaje.

- Es, por lo general, divertido.
- Al implicar activamente al alumnado, su aprendizaje es mucho más significativo que en las clases de corte más tradicional.
- Fomenta tanto la competición como la colaboración de sus participantes.
- Es altamente motivador.

b) *En espacios de no-juego*: si bien esta cuestión podría ser matizada, si tenemos en cuenta que la presencia de juegos puede ser más o menos frecuente en determinados niveles educativos como estrategia de aula, la escuela no deja de ser un espacio donde la presencia de tales prácticas no representa el fin mismo de la institución. Es más, una vez concluida la etapa de Educación Infantil desaparece como tal del currículo (Escribano, 2020, p. 80). Ramírez (2020, pp. 7-8), en su trabajo, ofrece una amplia relación de ámbitos en los que la gamificación se ha implementado con éxito. El aprendizaje de idiomas, a través de Duolingo (pp. 115-116); banca, mediante BBVA Game (p. 120); deporte, en la popular Nike + (pp. 144-147); o restauración, con McDonald's (p. 137) o Domino's (pp. 143-144) como ejemplos destacados⁹³. Todos ellos, como vemos, constituyen contextos que se alejan del espacio tradicionalmente concebido para el desarrollo de juegos de cualquier índole.

c) *Para incentivar un cambio de comportamiento de los alumnos*: bien sabido es por la comunidad docente que una de las grandes problemáticas de la nueva generación de estudiantes es su falta de atención. El uso ininterrumpido de sus dispositivos móviles como “ventana” permanente hacia un entretenimiento sin límites eleva el nivel de indisciplina de muchos discentes que se evaden del aula con notoria asiduidad. Esta circunstancia se ha agravado más, si cabe, como consecuencia de la COVID-19. La pandemia sanitaria, además de sacudir los pilares educativos de todo un planeta, explicitó la realidad de un desfase inevitable: por un lado, la brecha digital que aleja a los agentes educativos y, por otro, la necesidad de materializar en tiempo récord toda una transición pedagógica maximizando, más que nunca, el potencial de los recursos digitales. Este nuevo escenario, por tanto, revela la urgencia de adoptar nuevas estrategias que comulguen con la identidad del discente del siglo XXI. En este sentido, el empleo de la gamificación como herramienta interventiva podría corregir o, cuanto menos, mitigar los efectos negativos concernientes a su actitud en el aula (presencial o virtual), incorporando muchos de los elementos que han hecho del juego un bien lúdico universal.

⁹³ En el apartado 2.4.12 dedicamos un espacio concreto dedicado a reseñar diferentes ejemplos prácticos de gamificación en el ámbito universitario.

d) *Mejorar su motivación*: para ello, tendremos que investigar en primera persona cuáles son las necesidades educativas, preferencias y características de nuestros alumnos. Esta cuestión es vital, de lo contrario, es muy probable que no seamos capaces de diseñar adecuadamente el sistema de *gamificación* que mejor se ajuste a nuestro contexto. Será imprescindible, también, que actuemos sobre las dos motivaciones que regulan el comportamiento humano, la motivación extrínseca y la motivación intrínseca. A este respecto, González (2016, p. 9) advierte de la efimeridad de los resultados obtenidos fruto de la motivación extrínseca, siendo la intrínseca mucho más consistente y duradera en el tiempo. Sin embargo, como exponen Negre y Carrión (2020, p. 28) resulta plausible dar con un tipo de alumnado que no presente interés alguno por la materia o tema de estudio. En estos casos, en los que la motivación intrínseca no existe, potenciar la motivación extrínseca sí resulta positivo pues, pese a que el interés y la implicación desaparezca una vez finalizada la experiencia gamificada, al menos, durante dicho proceso, habremos optimizado la transferencia de conocimiento.

En resumen, la *gamificación* brinda al profesorado un instrumento pedagógico que, partiendo de las premisas que caracterizan y componen los juegos, maquilla el proceso didáctico tradicional planteando el aprendizaje como una experiencia que transforma el aula en un escenario que inspira al alumnado, despierta emociones que atrapan, refuerza el sentido de grupo y, por último, y no por ello menos importante, vehicula la adquisición de destrezas y/o saberes concretos.

2.4.4 Despejando dudas y aclarando matices: qué es y qué no es gamificación

La revisión de la literatura refleja, en ocasiones, cierta confusión a la hora de delimitar en qué consiste la aplicación de esta estrategia por una errónea inferencia en la interpretación de su concepto. Durante esta clase de experiencias el aprendizaje se viste de juego, lo que no significa –y he aquí parte de la confusión– que juguemos a un juego cerrado, entendiéndose este, como un producto físico ya existente⁹⁴. Simplemente reproducimos su estructura para maximizar, pedagógicamente hablando, sus beneficios y proyección en el campo correspondiente.

⁹⁴ En ese caso, nos estaríamos refiriendo al *aprendizaje basado en juegos* (ABJ).

En *Explora como un pirata*, Matera (2020, pp. 23-36) dedica un capítulo⁹⁵ muy didáctico a la explicación de algunos de los mitos que suelen ligarse a la gamificación. En total, recapitula hasta nueve falsas creencias que recuperamos en este apartado para clarificar, al máximo, cuáles son las verdaderas señas de identidad de esta técnica:

Mitos de la gamificación (Matera, 2020)	
Mito	Realidad
1 – Los juegos solo sirven para jugar.	“Los juegos contienen una gran complejidad motivacional que puede usarse para aclarar temas y aumentar la adquisición de contenidos” (p. 24).
2 – Dar insignias o puntos, por sí solos, suponen gamificación.	El uso aislado de un elemento de juego no entraña gamificación. Solo la conjugación de múltiples mecánicas y elementos de juego posibilitarán una experiencia didáctica plena.
3 – No puedo usarlo en mis clases, no es compatible con mi materia.	Es aplicable en cualquier asignatura o curso. Puede ajustarse a todo tipo de presupuestos.
4 – Si no eres jugador, no puedes aplicar esta técnica.	Iniciar una gamificación básica no precisa poseer conocimientos muy especializados.
5 – “Los alumnos tienen que querer aprender; ¡no debería disfrazar este objetivo!” (p. 32).	“Encontrar sentido en nuestro contenido desbloquea la motivación de los alumnos” (p. 32).
6 – La gamificación se reduce a jugar.	Explora contenidos y favorece las relaciones socioafectivas del grupo.
7 – No es cosa de chicas.	La estadística revela que es el sexo que más jugadores aglutina (p. 34).
8 – No dispongo de suficiente tecnología en el aula.	La gamificación puede llevarse a cabo con o sin ella.
9 – La competitividad en el aula resulta perjudicial.	Adecuadamente tratada en el aula estimula la cooperación y eleva la motivación.

Tabla 18: Mitos versus realidad de la gamificación

Fuente: Matera (2020, pp. 23-36)

En definitiva, la gamificación plantea la realización de experiencias alrededor de universos o narrativas en las que los aprendientes se ven inmersos. Situaciones que crean dinámicas que evocan sensaciones; sensaciones que despiertan acciones que, a su vez, generan respuestas que se vehiculan en forma de retos y tareas significativas. Un sinfín de productos y subproductos de carácter actitudinal, social, lingüístico, instrumental, etc., que nos revelan una preciada información de todo cuanto acontece en el aula. El conjunto

⁹⁵ *Cuentos chinos: desmontando los mitos de la gamificación* (pp. 23-36).

de acciones que surgen a partir de la interacción de los aprendientes en el aula trae consigo un *feedback* de gran valía. Por un lado, para el discente, que obtiene un juicio de valor en cada ciclo de actividad y, por otro, para el propio docente, pues le permite corregir deficiencias observables y así perfeccionar su didáctica y/o gestión del aula.

En el siguiente epígrafe vamos a especificar qué elementos conforman la gamificación para ofrecer una visión holística de la dimensión pedagógica que posibilita esta emergente técnica.

2.4.5 Elementos de la gamificación

Una vez descrito el alcance conceptual de la gamificación, resulta indispensable reconocer qué elementos son susceptibles de formar parte de cualquier experiencia ludificada. Una de las clasificaciones más extendidas es la efectuada por Werbach y Hunter (2012) que contempla tres niveles de concreción que pueden verse en la figura que se adjunta:

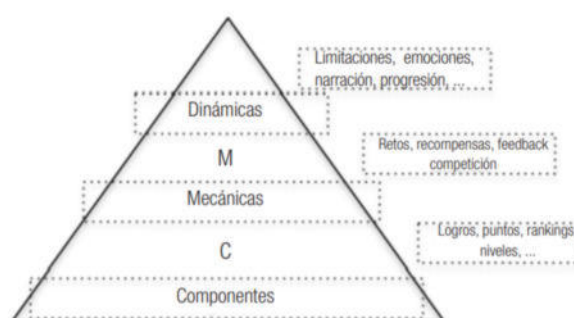


Figura 3: Elementos de la gamificación
Fuente: Ortiz-Colón, Jordán y Agredal (2018, p. 5)

Toda experiencia de gamificación se caracteriza por la conjugación de: 1) dinámicas, 2) mecánicas y 3) componentes. A modo introductorio, siguiendo a Contreras (2016, p. 58), diremos que las dinámicas y las mecánicas confluyen durante el desarrollo del juego. Los componentes, por su parte, vendrían a ser el modo en que se evidenciaría nuestro grado de aprovechamiento a lo largo de todo el proceso. A continuación, explicaremos cada una de ellas, además de aclarar el modo en que están interrelacionadas.

Las dinámicas se posicionan en la cúspide del “aparato instrumental” y son consideradas como el engranaje sobre el que se articula el proceso en plenitud. Parafraseando a González (2016, p. 17), diremos que hablar de dinámicas es hablar de las necesidades que empujan a los seres humanos a abordar determinadas actividades y, en consecuencia, a adoptar ciertos comportamientos. La realización de dichas tareas supone, como contrapartida, experimentar una sensación de satisfacción que atiende a razones tan

plurales como así lo es la naturaleza del ser humano. De nuestras diferencias nace la diversidad que dibuja distintas maneras de sentir y de ver nuestras inquietudes más irracionales satisfechas (el deseo de competir, la satisfacción que genera ayudar a otros, etc.). Las dinámicas, según Alejaldre y García (2016), “determinan el comportamiento de los estudiantes y están relacionadas con la motivación de nuestros aprendientes” (p. 76). Abarcan, igualmente, la ambientación en que transcurren cada uno de los hechos contextualizados, así como las diferentes reglas llamadas a moldear la evolución natural del juego.

Las dinámicas responden a una tipología muy diversa, vamos a señalar y explicar algunas de ellas:

1) *La narrativa* –también denominada guion de juego–: catapulta a los participantes de la experiencia a una atmósfera novedosa que viene a introducir la acción que se desarrollará *a posteriori*. Es el punto de partida de la historia central, el corazón de la trama. El abanico temático es muy rico y puede dar lugar a sinfín de subgéneros (misterio, terror, acción, aventuras, suspense, etc.). Por ello es crucial, como apuntábamos, que conozcamos y acotemos los intereses de nuestros alumnos para potenciar al máximo su curiosidad e inmersión en nuestro proyecto. Como enuncia Parente (2016) “en un proyecto de gamificación, es también necesario tener en cuenta los usuarios [a los] que se va a intentar aplicar esas técnicas para garantizar su correcto dimensionamiento y su optimización” (p. 14).

2) *Las relaciones sociales*: los seres humanos somos animales sociales y el contacto con el resto de miembros de una comunidad nos reporta beneficios tangibles e intangibles, como la aprobación, rechazo, admiración, respeto, etc. También sensaciones contrarias. Así como una mayor o menor disposición a colaborar con el resto. Como gestores de toda iniciativa gamificada nos encontramos ante la tesitura de seleccionar qué modalidad de interrelación entre nuestros participantes definirá el curso de nuestra tarea puntual o asignatura completa. Así, la disyuntiva girará alrededor de la cooperación o de la competición entre los alumnos como dos grandes polos de trabajo. Tendremos que matizar, asimismo, si los alumnos trabajarán de forma individual, en pareja o grupo, cuando esboceemos nuestras mecánicas.

3) *Las limitaciones o restricciones*: marcan la pauta y condicionan, consecuentemente, el modo en que se desarrollará el proyecto. Se materializan por medio del conjunto de reglas o normas que marcan los límites del juego para que este se lleve a cabo en armonía. Como

nos cuenta Huizinga (2007): “He aquí otro rasgo positivo del juego: crea orden, es orden. Lleva al mundo imperfecto y a la vida confusa una perfección provisional y limitada. El juego exige un orden absoluto” (p. 24).

4) *Las emociones*: inherentes al proceso del que se es partícipe y que trataremos de regular para así dotar a los aprendientes del mayor bienestar posible.

5) *El estatus*: comúnmente asociado a la necesidad individual de sentir el reconocimiento por parte de los miembros del grupo en sus muy distintas realizaciones y manifestaciones (respeto, admiración, pleitesía, etc.). Como señala González (2016): “todos los elementos de la mecánica de juego conducen a esta dinámica” (pp. 17-18). Nos propone, como medios facilitadores de dicho estado, la presentación de distintos niveles de dificultad, la condecoración para premiar la consecución de objetivos, la superación de retos o la clasificación global.

6) *El progreso de los estudiantes-jugadores*: que, como agente implicado, valora muy positivamente la consecución de pequeñas metas y también asiste a la evolución de sus capacidades a tenor del esfuerzo invertido. Para ello, tendremos que secuenciar de manera escalada los distintos grados de dificultades que conformarán los retos para no frustrar la progresión de nuestros alumnos. Morillas (2016) sugiere algunas indicaciones que tener en cuenta antes de decidir el modo en que gestionar nuestras *dinámicas*:

Las dinámicas en los juegos son difíciles de prever y pueden conducir a comportamientos que el desarrollador no desea. Consecuentemente, el desafío para los diseñadores es anticipar los tipos de dinámicas que pueden surgir y desarrollar mecánicas apropiadas para esa experiencia. Para ello, en ocasiones resulta interesante clasificar el tipo de jugadores a los que va dirigida la experiencia. (p. 67)

Una vez que hemos tratado las *dinámicas*, damos paso al siguiente de los estamentos de la pirámide. Pues bien, para materializar los deseos de los *estudiantes-jugadores*, se hacen necesarias las *mecánicas*. Es decir, los instrumentos que posibilitan que la acción ligada a las dinámicas anteriormente descritas sea efectiva. Alejaldre y García (2016) se refieren a ellas como a los “componentes básicos del juego”, “su motor y su funcionamiento” (p. 76), mientras que Cordero (2021) las concibe como “[...] las acciones que son permitidas dentro de la experiencia lúdica [...] el punto de partida para incorporar los elementos de juego a contextos de no juego” (p. 11). R. S. Contreras (2017) añade que “suelen tener una conexión directa con los contenidos de aprendizaje” (p. 13).

Existe una gran diversidad en lo que concierne a las mecánicas de juego aplicables a la *gamificación*. Vamos a hacer un repaso por las más populares a partir de las clasificaciones de Werbach y Hunter (2012). La web ofrece numerosas contribuciones por parte de profesores en activo que ofrecen muchas alternativas basadas en su experiencia.

1) *Los retos*: engloban las distintas acciones llamadas a lograr un objetivo concreto que, por lo general, suponen cierto nivel de dificultad para el jugador sin que llegue a ser inalcanzable. Se diseñan con la intención de despertar la curiosidad de los alumnos para incitarles no solo a empezar a jugar, sino también a que no dejen de hacerlo. Los retos fijados pueden orientarse tanto a corto como a largo plazo, en cuyo caso, será necesaria la temporalización correspondiente. Los desafíos, entendidos estos como tareas de habilidad, permiten a los aprendientes desarrollar sus capacidades. Huizinga (2007) afirma que los retos generan una tensión que mide nuestras capacidades:

Incertidumbre, azar. Con un determinado esfuerzo algo tiene que salir bien [...]. En esta tensión se ponen a prueba las facultades del jugador: la fuerza corporal, su resistencia, su inventiva, su arrojo, su aguante y también sus fuerzas espirituales, porque, en medio de su ardor para ganar el juego, tiene que mantenerse dentro de las reglas, de los límites de lo permitido en él. (pp. 24-25)

1.1.) *Los boss finales o gran reto*: la superación progresiva de las diferentes propuestas marcadas por el docente, con la correspondiente adquisición de competencias y saberes, capacitará al discente para enfrentarse a una tarea de mayor envergadura. En ella, verificaremos si realmente ha sido significativo el aprendizaje. Al mismo tiempo los alumnos podrán emitir un juicio de valor y medir el progreso alcanzado.

2) *Las recompensas*: superar con éxito los distintos retos que se estipulen concederá a los aprendientes determinados privilegios y premios, a veces de tipo directo, otras de tipo acumulativo, que deberán reunir de forma consecutiva para poder canjearlos por un bien mayor. Además, como asegura González (2016), “[...] el reconocimiento y el estatus adquirido tras la realización de [una determinada actividad], también pueden ser buenas recompensas” (p. 19).

Teixes (2015, pp. 60-62) clasifica las recompensas en función de su naturaleza en cuatro grupos bien diferenciados que resumimos:

- a) *Fijas*: predeterminadas de antemano por parte del gestor de la tarea o proyecto gamificado.
- b) *Aleatorias*: el contenido del premio es un misterio. Los estudiantes-jugadores conocen la existencia de una gratificación, pero no tienen ninguna información sobre cómo y cuándo conseguirla. Esta incertidumbre aumenta su deseo.
- c) *Inesperadas*: son absolutamente imprevistas por parte de los discentes. Normalmente llegan tras efectuar algún logro determinado. Ese alegre desconcierto supone una motivación extra.
- d) *Sociales*: son los compañeros quienes otorgan un reconocimiento a un participante. Viene a ensalzar el rol desempeñado por algún miembro del colectivo.

3) El *feedback*: además de darnos una valiosa información con la que medir nuestro nivel de acierto o error en el curso de las tareas, asistirá nuestro progreso y guiará el proceso de aprendizaje. También funcionará como instrumento para informarnos sobre la administración de recompensas, valorando positivamente a los más cumplidores y alertando a los más rezagados o con mayores problemas.

4) *La competición*: experimentar la sensación de vencer y poder obtener, a cambio, alguna recompensa es una práctica altamente estimulante para gran parte de los jugadores. Trasladar al aula este tipo prácticas elevará la motivación del grupo.

5) *Cooperación*: juntos somos más fuertes, porque reunimos *a priori* un mayor número de habilidades que deberían permitirnos ser más eficientes en el transcurso de una determinada actividad. También puede hacernos mejorar nuestras habilidades sociales y alimentar el rol que ejercemos en el grupo. Como decíamos en las *dinámicas*, los humanos somos seres sociales y nuestro fuero interno precisa nuestra integración en el grupo. Sin embargo, esta condición no es una máxima y siempre pueden producirse conflictos, incompatibilidades, luchas de egos, etc.

6) *El azar*: es una constante en infinitos momentos de nuestra vida y, cómo no, en el juego. Como apostilla Ripoll (2016), “el azar está asociado a la sorpresa que permite generar que los usuarios vivan unos picos de interés, y una forma de asociarlo en un proyecto gamificado es asociarlo directamente con la narrativa” (p. 29). ¿Quién no disfruta en esa décima de segundo en que la incertidumbre del qué pasará cambia el curso de las cosas? El azar tiene ese atributo que añade al juego una marcha extra. Y si podemos importarlo dentro de nuestro proyecto, ¿por qué no hacerlo?

7) *Turnos*: en toda actividad grupal se presume necesaria la alternancia de participación de los diferentes miembros del grupo. Para que se acate correctamente debe existir equidad de oportunidad entre todos los participantes.

8) *Gestión de recursos*: el docente pone a disposición de sus discentes un banco de fuentes y herramientas para que tomen las decisiones más adecuadas, dadas unas determinadas circunstancias de juego.

Por último, vamos a tratar el tercero de los niveles inscritos en la pirámide de la gamificación: los componentes. Este estamento plasma, generalmente, a través de distintivos visuales la manera en que las dinámicas y las mecánicas han confluído a lo largo de las distintas tareas planteadas durante la gamificación. En otras palabras: “son la forma física más específica que pueden adquirir” (González, 2016, p. 20), “los recursos que se poseen y las herramientas que se emplean en el diseño de la práctica gamificada” (Pascual y Fombona, 2021, p. 31). Siguiendo a Werbach y Hunter (2012, p. 80) podemos diferenciar entre:

1) *Los avatares*: son nuestra tarjeta de presentación ante el grupo y nos identifican virtualmente. Su elección, para algunos jugadores, supone la posibilidad de crear una identidad nueva bajo la que poder expresar actitudes u opiniones que, de otro modo, sobre todo en público, podría generarles incomodidad. En el caso de actividades que impliquen el uso de redes sociales, plataformas de gestión de aula, blogs o chats, se favorece que los usuarios más introvertidos tengan un rol más activo al salvaguardar su imagen tras esa “barrera”. En el caso de China, donde existe el fenómeno de la “pérdida de cara”⁹⁶, se trata de una buena estrategia con la que fomentar la participación de aquellos estudiantes que cuenten con menor confianza o, sencillamente, sean reticentes a mostrar sus opiniones en público.

En el caso de algunas plataformas, aplicaciones y juegos, la evolución de los estudiantes y jugadores puede verse reflejada también en nuestro álter ego en la red.

⁹⁶ Ampliado en el apartado 4.5.1., *La imagen del alumnado sinohablante: connotaciones e implicaciones en el aula*.



Figura 4: ejemplo de avatares de la plataforma ClassDojo
 Fuente: <http://es.formidapps.com/ios/app.classdojo-for-students-qEBCijtj.aspx>

2) *Los puntos*: son la forma más común de cuantificar el grado de superación del objetivo, acción, reto, tarea, simulación, etc., en que nos vemos inmersos. Nos revelan una valiosa información, a modo de *feedback*, sobre el aprovechamiento obtenido en un momento concreto de la evaluación en cuestión. En el ámbito de la gamificación van ligados al rol que desempeñamos durante el progreso de la experiencia; podemos acumularlos pero también perderlos, lo que nos permite permanecer motivados para poder superarnos, mantenernos u obtener algún tipo de beneficio futuro al canjear esos puntos por un bien mayor. Son el termómetro que nos sitúan ante el resto y, por supuesto, ante nosotros mismos.

Uno de los sistemas de puntuación más extendidos en la *ludificación* es la clasificación de Teixes (2015, pp. 47-48).

SISTEMAS DE PUNTUACIÓN (TEIXES, 2015)	
Puntos de experiencia	Miden la progresión y evolución que obtenemos durante el tiempo que participamos en el programa/proyecto/asignatura. Hacen referencia a nuestro rendimiento en el curso de las actividades efectuadas. Son acumulativos, pero no canjeables por bienes virtuales. Por ejemplo: las notas que, con carácter general, han sido obtenidas a lo largo de una evaluación continua computarán pormenorizadamente como puntos de experiencias.
Puntos reembolsables	En esta categoría encontramos aquellos que permiten ser intercambiados por algún bien material o inmaterial. Por ejemplo: ventajas como obtener pistas en acertijos, comodines (del compañero, de la llamada, del profesor, 50%) en la realización de pruebas de destrezas, tener tiempo extra para realizar unas tareas de clase, prórrogas temporales en los envíos de proyectos, quedar exento de realizar alguna microtarea, y un largo etcétera

	de posibilidades en sintonía con la imaginación del docente.
Puntos de habilidad	Son exógenos al desarrollo natural de la acción, tarea o proyecto. No premian su realización como tal, sino que valoran destrezas sobresalientes observables en ellas. Pongamos por caso una tarea en la que nuestros alumnos de primer curso del Grado en Filología Hispánica realicen un juego de rol. La correcta pronunciación de la consonante vibrante múltiple, la erre, podría premiarse como bonus por dominar esa habilidad fonética.
Puntos de karma	Los puntos de karma, en general, tienden a relacionarse con comportamientos altruistas producidos en la interacción de los participantes. Pueden ser muy subjetivos. Aquí podría contemplarse colaboraciones desinteresadas de los alumnos, compartir apuntes o recursos de trabajo en el grupo de clase de Wechat ⁹⁷ .
Puntos de reputación o sociales	Marcan la aceptación, prestigio, fama, etc., que atesora un determinado jugador a partir de su comportamiento frente al resto. Son concedidos por los miembros de la comunidad. Son muy populares en redes sociales como YouTube o Facebook, gracias a los populares <i>likes</i> , o en plataformas como Amazon o Blablacar donde es posible valorar a los vendedores o conductores, respectivamente. En el ámbito de clase, por ejemplo, podríamos aplicarlo en muy diversas maneras como: subiendo los trabajos expuestos por los estudiantes a la plataforma que empleemos y que sean ellos mismos quienes valoren, justificadamente, su <i>feedback</i> ; subiendo fotografías a Wechat con un determinado <i>hashtag</i> común y cumplimentando alguna tarea o reto colectivo (concurso de fotografía en español, creación de <i>memes</i> originales sobre fraseología o citas literarias, notas de voz de audio para jugar al “teléfono roto” etc.).

Tabla 19: Sistema de puntuación en gamificación
Fuente: Adaptado de Teixes (2015, pp. 47-48)

3) *Insignias y trofeos*: pueden adquirir forma física o virtual. También pueden coleccionarse. Pese a que no se trate de una forma de reconocimiento creada *ad hoc* para la gamificación, su inserción en esta tiene una justificación motivacional. Esto se debe a que sirven para manifestar y exhibir logros conseguidos, así como para establecer sinergias comunes con otros participantes del mismo entorno con los que se comparte algún rasgo encomiable, lo cual reafirma el sentido de filiación y pertenencia a un grupo.

⁹⁷ Más conocida como *Weixin*, es la red social de mensajería instantánea más empleada en China.

Sin embargo, como advierte Morillas (2016): “con frecuencia se utilizan de forma inadecuada, bien por una sobreutilización de las mismas con logros no meritorios ni representativos, o bien, por un diseño mal planteado que no mide bien los obstáculos que debe superar el usuario para conseguir una determinada insignia” (p. 63). González (2016) sugiere que “sería adecuado que tuviesen un diseño muy atractivo [...] que sorprendan y que tengan un nombre que atraiga al jugador para querer coleccionarlas” (p. 26).



Figura 5: Modelo de emblemas

Fuente: <https://blogginzenith.zenithmedia.es/gamification-un-juego-solo-de-ninos/>

4) *Las clasificaciones*: ponen en liza el trabajo y estado actual de cada uno de los participantes. Sirven como elemento de referencia para baremar los esfuerzos y cuantificar ordinalmente qué posición posee cada cual. Pretenden favorecer la competitividad de los distintos participantes al tiempo que les motiva para seguir la “confrontación”.

5) *Los niveles*: hacen referencia a la gradación de los contenidos vinculados a los desafíos y retos marcados según la complicación que estos imprimen. Se recomienda comenzar con actividades más sencillas, asequibles, que supongan algún tipo de dificultad pero que no sean un escollo que lastre las ganas de seguir. Como señala González (2016) “la dificultad influye de forma crítica en el mantenimiento de la motivación de los jugadores, afecta sobre todo al volumen de tiempo que invertirán en la situación gamificada” (p. 163). Podemos tomar como referencia la curva de la dificultad característica de los videojuegos ideada por Maletz (2012) para inspirar el diseño de esta estrategia.

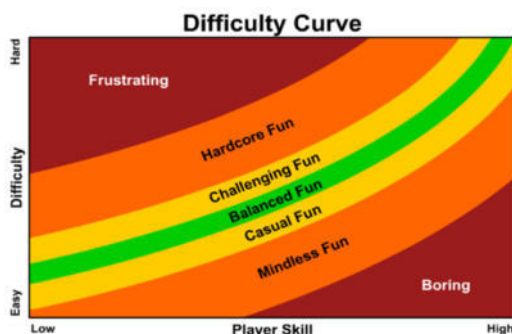


Figura 6: Curva de dificultad de un videojuego
Fuente: Maletz (2012)

6) *Desbloqueo de contenidos*: conseguir determinados objetivos o realizar acciones concretas durante el transcurso de la gamificación puede tener premio en distintas formas: pistas nuevas para resolver posibles acertijos en una *sala de escape*, obtener los subtítulos para realizar alguna actividad de comprensión audiovisual en clase de lengua extranjera, etc.

7) *Los regalos*: son aquellos bienes a los que podemos tener acceso mediante el canjeo de puntos u otros elementos que hayamos acumulado con anterioridad para obtener una recompensa mayor. Son de diversa naturaleza como también lo es su explotación, que estará sujeta a la creatividad del docente. Los estudiantes podrán comprar pequeños privilegios, ayudas y claves gracias al esfuerzo y los méritos alcanzados previamente por su trabajo.

Los elementos que integran cada una de estas tres categorías que acabamos de presentar no responden a una clasificación cerrada, todo lo contrario. Cualquier otro mecanismo enfocado a la consecución de los objetivos didácticos marcados y, por ende, al aprendizaje, tendrá cabida. El sistema es flexible, así como su interpretación y posterior puesta marcha. Para llevar correctamente una propuesta gamificada, no será necesario el uso de todos y cada uno de los elementos disponibles, sino aquellos que resulten más pertinentes para lograr las metas preestablecidas.

2.4.6 Tipos de gamificación

La literatura no ofrece demasiada información –ni consenso– respecto a qué clases de gamificación podemos hallar en la actualidad. González (2014, p. 161) se hace eco de este hecho justificando la juventud de su término y propone un modelo de clasificación tripartito que distingue entre tres dimensiones: 1) el objetivo, 2) la forma y 3) el fondo. Según el primero de estos parámetros de acción, la intervención podría focalizarse tanto en la audiencia meta, “el quién” (para modificar comportamientos) como en el contenido, “el qué”. La forma nos lleva al espacio en que tiene lugar la puesta en marcha de la gamificación y comprende 1) entornos virtuales o digitales, 2) “medios físicos”, 3) o plataformas mixtas, a partir del empleo de ambas extensiones, virtuales y físicas. Por

último, tendríamos el fondo, es decir, el contexto de inserción de la ludificación. Este se subdivide, además, en dos bloques: entretenimiento y gamificación seria⁹⁸.

Otra clasificación más concisa y, al mismo tiempo, específicamente orientada en el área de Educación es la propuesta que aparece en Barros (2016, p. 18) según la cual podemos contemplar dos modalidades de gamificación. La primera recibe la denominación de *gamificación superficial* –o *de contenido*– y tiene lugar en fases muy determinadas del currículo. Por lo tanto, su aplicación se circunscribe a ciclos breves de trabajo, como puede ser el caso de una sesión particular. Incorpora elementos muy sencillos tales como las puntuaciones o el empleo de tableros de juego. La segunda forma de gamificación es la *estructural* o *profunda*. A diferencia de la primera, se extiende en su totalidad en el diseño integral de un programa, asignatura o curso. En ella, tiende a contarse con una narrativa y cobra notable importancia la implicación y el progreso de los estudiantes-jugadores. Así, requiere de una planificación conceptual mucho más amplia, ha de ser congruente con los objetivos marcados y debe contar con un mayor número de elementos del sistema⁹⁹.

En general, los autores recomiendan cierta reflexión antes de emprender y aplicar un sistema gamificado. Descartan comenzar con grandes cambios estructurales y nos aconsejan, como punto de partida, probar pequeñas experiencias piloto para ir midiendo el nivel de respuesta y aceptación de los estudiantes ante la nueva metodología de trabajo. Insisten en que prestemos atención al grupo, donde sería deseable que existiera una sintonía óptima entre sus miembros para así sacar lo mejor de ellos.

Carrión y De la Cruz (2018, pp. 22-24), por su parte, apuestan por una triple clasificación considerando como patrón distintivo la tipología de juego que sustenta el sistema de gamificación implementado. Así, podemos discernir entre *gamificaciones basadas en juegos de mesa*, *gamificaciones basadas en juegos de rol* y, por último, *gamificaciones basadas en videojuegos*. Según los autores, en el primer modelo, la narrativa adopta un rol secundario y el grueso de la acción gira en torno a la experiencia y a unas mecánicas que siempre vienen acompañadas de elementos tangibles como tableros o cartas. En la segunda variante, en cambio, el peso de la historia, la ambientación y el

⁹⁸ Dentro de este último subconjunto se localizaría la *gamificación seria de noticias*, la *gamificación seria de máquetin* o la *gamificación seria educativa*.

⁹⁹ Este modelo de clasificación fue inicialmente planteado y propuesto por Kapp (2013) en su blog personal. Puede consultarse aquí: <http://karlkapp.com/two-types-of-gamification/>

entramado que vincula a los personajes es total. Es muy común, sobre todo, por la inclusión de cartas personalizadas (de jugador, de habilidad, etc.) y el empleo de objetos como los dados. La tercera y última modalidad contemplada por ambos autores responde a un formato híbrido, habitualmente identificable por el empleo de puntos o la inclusión de enemigos (o retos) finales.

Tiempo después, Escribano (2020, pp. 100-104) reflexiona sobre un nuevo modelo que pone el foco en los participantes de la experiencia y su relación con la actividad gamificada y no tanto en las capas que sustentan el proceso. Partiendo de esta premisa, surgen dos variantes distintas:

- *Gamificación socialmente aceptada o gamificación beneficiosa* a nivel personal y/o comunitaria (gamificación horizontal): es aquella que nace de manera natural, en total libertad y que puede extrapolarse a cualquier ámbito (laboral, social, educativo, etc.). Tiene el objetivo de generar una *actitud lúdica*¹⁰⁰ que permita estimular la participación voluntaria con la consecuente optimización de los procesos productivos.

- *Ludictadura o evil gamification* (gamificación vertical): el autor expone que una de las potencialidades que posee la gamificación consiste en la posibilidad de revivir la experiencia desde diferentes ópticas. Una oportunidad para redefinir mecánicas originales, implicar a los usuarios y satisfacer más (y renovadas) necesidades grupales auspiciadas por la curiosidad. Sin embargo, en múltiples ocasiones, sucede todo lo contrario, y la gamificación se convierte en un producto cerrado, rígido, mercantilizado en una suerte de apuesta que se aleja del verdadero fin que representa la gamificación.

Rescatamos sus palabras:

Organizaciones terceras llamadas “especialistas en gamificación” empaquetan una fórmula maestra [...] que se aplica indiscriminadamente y de igual forma sobre compañías cuyos empleados tienen perfiles muy diferentes. La gamificación se aplica de forma vertical y, en vez de analizar las problemáticas o procesos a mejorar sencillamente imponen una “dictadura de lo divertido”. [...] En estos casos es muy probable que el efecto de la gamificación sea mínimo o no perdure en el tiempo o, en el peor de los casos, genere fricciones entre los sujetos que están siendo gamificados, empeorando aún más si cabe la situación original. (p. 103)

¹⁰⁰ Este concepto, recogido entre otros por Marín (2018), es descrito por Escribano (2020) como “ese proceso individual de enfrentarse a los retos usando el poder creativo del juego y, en caso de contagiarlo a otros, su colectivización” (pp. 101-102).

2.4.7 Los tipos de estudiantes-jugadores

Resulta pertinente que caractericemos con qué clase de jugadores contamos para estructurar del mejor modo posible nuestro proyecto. Una de las clasificaciones más célebres existentes es la diseñada por Bartle (1996) que diferencia cuatro clases de perfiles, y es recogida, entre otros, por autores como Zimmerman y Cunningham (2011, pp. 21-24), Matera (2020, pp. 64-67) o Ramírez (2020, pp. 52-55):

1) *Asesinos*: en este grupo se encuentran los más ambiciosos. Aquellos que destacan por su sed de victoria y son altamente competitivos. Anhelan triunfar por encima de todas las cosas. Según Ramírez (2020, p. 55) un 20% de los jugadores presenta este patrón. Un buen ejemplo podemos encontrarlo en el popular videojuego Fortnite en la modalidad denominada *En solitario*, en la cual un solo jugador puede sobrevivir a una gran batalla con hasta cien adversarios.

2) *Triunfadores*: disfrutan activamente de la experiencia de juego, gozan al superar sus retos, alcanzar metas y, por supuesto, obtener recompensas. Tienen pensamiento ganador. Siguiendo la línea de los videojuegos, quedarían englobados en este tipo de perfil los jugadores que opten por iniciar el *modo Aventura* de juegos como, por ejemplo, Crash Team Racing.

3) *Sociables*: crear lazos afectivos y establecer una red de contactos es, para ellos, la verdadera esencia del juego. Jugar es compartir, una llave hacia vivir una experiencia común que, en plural, suma mucho más. En esta categoría podríamos incluir, pongamos por caso, a los adeptos al PES (Pro Evolution Soccer) en su modalidad cooperativa.

4) *Exploradores*: son los más curiosos e inquietos por conocer los entresijos y secretos del proyecto. El descubrimiento y la sorpresa son el motor que les incita a jugar. Por ejemplo, los jugadores de las sagas de GTA (Grand Theft Auto) o Resident Evil que recorren cada recoveco de sus distintos mapas.

Esta clasificación más genérica fue matizada años más tarde por Marczewski (2013, citado por Escamilla et al. (2016, p. 10) al dibujar un nuevo escenario de *jugadores* en el marco específico de la *gamificación*. Distingue hasta seis posibles clases de usuarios, configurados a partir de motivaciones de índole diversa:

a) *Socializadores* (relaciones): es un perfil prácticamente idéntico al descrito por Bartle (1996). Describe a los jugadores que disfrutan en grupo compartiendo puntos de vista, intereses y valoran la colaboración proactiva de sus miembros.

b) *Espíritus libres* (autonomía): sus intereses se centran en el descubrimiento y disfrute de los pequeños detalles vinculados al juego: la historia, el trasfondo de los personajes

implicados, la trama, etc. Quieren sacarle el máximo partido posible a ese “nuevo mundo” ante el que se enfrentan.

c) *Triunfadores* (logro y dominio): su ADN es sinónimo de competitividad. Alzarse con la victoria es su gran deseo.

d) *Filántropos* (propósito y significado): promueven acciones altruistas hacia los demás. Encuentran en el beneficio del prójimo la forma de realizarse a sí mismos si es su ayuda la que lleva al éxito al resto.

e) *Jugadores* (recompensas): el fin justifica todos los esfuerzos depositados en la acción que los mueve.

f) *Revolucionarios* (cambio): por norma general, tienden a ser minoría en el bloque de jugadores. Se definen por ir en contra del sistema y, en ocasiones, tratan de vulnerar las normas. Las cuestionan. Les enorgullece exhibir su sabiduría ante los otros miembros del grupo.

2.4.8 Proceso de gamificación: definición de objetivos potenciales

En esta fase, hemos de trazar y delimitar cuáles son las metas que queremos conseguir con la implementación de nuestra estrategia. Puede que queramos conseguir mejoras en un aspecto muy concreto como, por ejemplo, la participación del alumnado, la atmósfera de clase, el trabajo colaborativo o el dominio de una determinada destreza. Como postulan Escamilla et al. (2016), “tener un objetivo claro al gamificar hace más fácil diseñar el curso y posteriormente evaluar si este se cumplió” (p. 6). Es menester, por ello, dejar claro previamente el concepto de objetivo. Este alude a las capacidades que los discentes han de alcanzar durante el período en el que se desarrollará la sesión, unidad o asignatura gamificada. Diferenciamos objetivos generales y específicos. Los generales comprenden una visión global de las competencias que se esperan obtener, mientras que los objetivos específicos reúnen parámetros de tipo (inter)cultural, estratégico, afectivo o lingüístico, entre otros. Borrás (2015, p. 19) repasa tres fases a la hora de definir objetivos: a) “Listar y ordenar posibles objetivos; b) eliminar medios para el fin; c) justificar objetivos”.

2.4.8.1 Analizar y anticipar posibles respuestas de nuestro alumnado

¿Qué clase de comportamientos esperamos que nuestros alumnos adopten? ¿Qué esperamos de ellos? Ahora es el momento de que visualicemos del modo más específico

posible cómo podrían materializarse, en la práctica, esos objetivos previos. Borrás (2015, p. 19) subraya la necesidad de incorporar “métricas de éxito”, es decir, estrategias que nos permitan atraer activamente a nuestros alumnos para que participen asiduamente. Aquí podríamos conjugar, teniendo siempre en cuenta el perfil de nuestro alumnado, los elementos de la gamificación que estimemos más convenientes. Como instrumentos de medición del comportamiento se citan tres técnicas posibles: 1) computar la actividad diaria o mensual media de los participantes; 2) analizar la “viralidad” de las tareas; y 3) medir en términos absolutos “los volúmenes de actividad”.

Algunas formas de llevar a la práctica estos resultados pueden verse reflejadas en distintas parcelas, con o sin entornos digitales. En el caso de que contemplemos la utilización de alguna plataforma social para la gestión del aula como Edmodo, Google Classroom o ClassDojo, podremos analizar su respuesta actitudinal a través de los comentarios de participantes, sus interacciones, el número de visitas registradas por el sitio web, si comparten o no material útil, aplicaciones didácticas recomendadas, etc. También tendremos que valorar si el sistema de reglas, puntos e incentivos está funcionando correctamente; si los alumnos hacen uso de sus puntos para obtener los privilegios fijados o si, por el contrario, no muestran ningún interés o permanecen fuera del flujo de actividad. Fuera de estos espacios, y de un modo menos virtual, contemplaremos el grado de esfuerzo realizado durante las sesiones y los retos encomendados en clase o fuera de ella.

Por último, los autores sugieren elaborar una relación de posibles comportamientos que podrían resultar conflictivos en el aula a fin de subsanarlos anticipadamente.

Dado que ya hemos preconfigurado los distintos perfiles de estudiantes-jugadores que podemos encontrar en el aula, es el momento de que decidamos cómo vamos a plantear el diseño y la secuenciación de nuestras actividades.

2.4.8.2 Definición de bucles de actividad

Werbach y Hunter (2014, p. 99) señalan dos bucles de actividad comunes al desarrollo de toda tarea. El primero de ellos afecta a cada estudiante a título individual y aparece cada vez que nos enfrentamos ante una nueva actividad. Contrasta la interrelación entre tres componentes: la motivación, la acción y el *feedback*.



Figura 7: Bucles de participación
Fuente: Ruiz (2016, p. 52)

Como se observa en la Figura 7, partimos de una necesidad inicial que es lograr capturar el interés de nuestros alumnos. A continuación, solicitaremos una determinada respuesta en forma de desafío o tarea, que dará lugar a un producto didáctico elaborado por los estudiantes. Tras este, el estudiante recibirá una retroalimentación por parte del profesor. Este *feedback*, que debe ser conciso e inmediato, cobra una vital importancia, pues tiene la función de mantener la motivación de los alumnos y sostener los niveles de actividad, sucesivamente. Si queremos que nuestro sistema gamificado funcione con fluidez tendremos que mantener este esquema armónicamente¹⁰¹.

El segundo bucle analiza la progresión general del alumno a lo largo de todo el sistema. Refleja el camino de su ascenso y presenta las dificultades que irá enfrentando en el recorrido de aprendizaje de inicio a fin. En los primeros estadios, las tareas planteadas serán más asequibles y más breves. Conforme el estudiante va avanzando se enfrenta a retos que exigen la demostración de habilidades mayores, acordes al aprendizaje en acto.

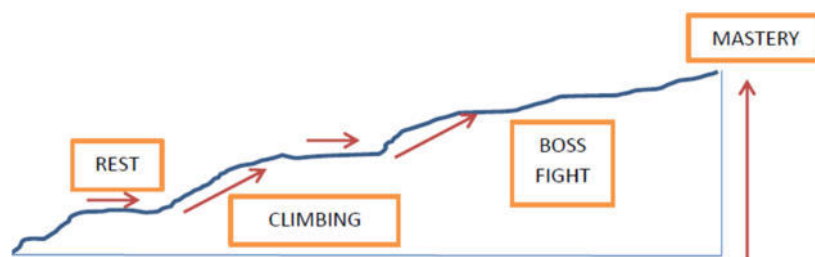


Figura 8: Bucles de progresión
Fuente: Werbach y Hunter (2014, citados por Ruiz 2016, p. 52)

¹⁰¹ Hemos de señalar que este *bucle de participación* puede observarse tanto en la *gamificación de contenido* como hecho concreto, como en la *gamificación estructural*, sesión a sesión durante toda su extensión.

A la luz de la ilustración, apreciamos las distintas microetapas que el estudiante encuentra durante la realización de la experiencia. Así, vemos fases en las que el nivel se mantiene (*rest*), otras en las que el nivel de reto aumenta (*climbing*), desafíos de mayor envergadura necesarios para poder avanzar en el conjunto del proyecto (*boss fight*) y, en última instancia, el gran desafío final (*mastery*) con el que se da cierre al proyecto de gamificación.

Abordar y planificar con éxito esta nivelación pone de manifiesto la importancia del concepto de flujo, que pasamos a definir en el siguiente punto.

2.4.8.3 La teoría del flujo

Diseñar un banco de propuestas gamificadas que envuelva a todos los estudiantes de principio a fin es uno de los grandes obstáculos de todo profesor-diseñador. Como señalan Marín y Hierro (2013), “lo esencial es llegar al *flow*” (p. 99) un concepto que, en el campo de los juegos, Alejaldre y García (2016) definen como “[...] el estado de máxima concentración y entretenimiento de un jugador” (p. 75). Esta dimensión, denominada estado de flujo, no es igual entre todos, es plástica y depende de variables entre las que se encuentran la motivación, la aptitud y la implicación de los sujetos en cuestión. Sin embargo, las altas ratios existentes en las aulas y la gran heterogeneidad de sus grupos suponen una problemática muy acusada para el docente a la hora de diseñar retos equilibrados. Según González (2014), “cuando la actividad propuesta está levemente por encima de las capacidades y habilidades del usuario” (p. 163) podemos calificar como idóneo un reto.

Solo así, una vez resuelta, nos reportará una sensación de bienestar. Por contra, cuando el diseño no se ajusta, por exceso o por defecto, a las competencias de nuestros alumnos o no resulta de su interés, la respuesta que se genera es doble –negativa en ambos casos–. De este modo, un planteamiento muy exigente de acuerdo a las habilidades del estudiante comportará episodios de ansiedad, temor e incluso repulsa hacia la actividad o asignatura. En el otro extremo, actividades de complejidad muy inferior a la competencia de los alumnos traerá consigo el aburrimiento y desmotivación de aquellos más avanzados.

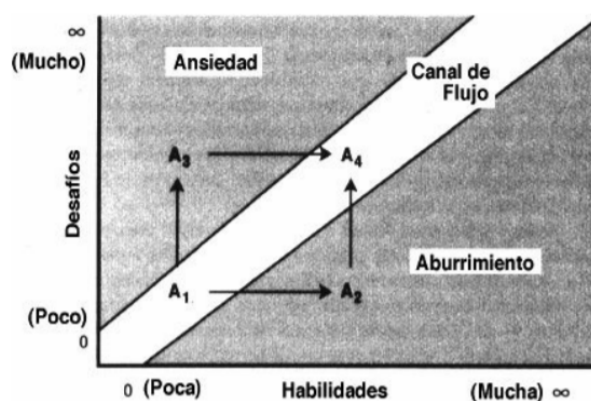


Figura 9: Gestión deficiente de niveles de dificultad por exceso o defecto
 Fuente: Csikszentmihalyi (2000, p. 120)

Como apostilla González (2014), “las diferencias individuales hacen que cada ser humano tenga características distintas y esto lleva a que las estructuras de gamificación tengan que dar cabida a todas las posibles tendencias” (p. 165). Para ello, una de las soluciones posibles para contrarrestar la disparidad cualitativa de los alumnos es planificar el diseño de itinerarios didácticos que contemplen diferentes niveles de dificultad: bajo, intermedio y alto. De este modo, el rango de dificultad llega a un número mayor de estudiantes pues son tres los recorridos posibles.

2.4.9. El componente lúdico: la importancia de la diversión

A pesar de que la *gamificación* como estrategia pedagógica no lleve implícita la diversión en su estructura nuclear “gamificar una actividad no solo significa jugar. Puede que en muchos casos no represente ni tan siquiera *diversión*” (Foncubierta y Rodríguez, 2014, p. 1), sí que es necesario que, en la medida de la posible, tratemos de adherir el disfrute como unidad imprescindible dentro del sistema. El juego es algo que va ligado a nuestra naturaleza, jugamos en todas partes y, en mayor o menor medida, a prácticamente todas las edades. Jugar nos brinda placer y he aquí donde reside parte del potencial pedagógico que debemos extrapolar a la *gamificación* como técnica. Como señalan Zichermann y Cunningham (2011, p. 20), podemos enumerar hasta cuatro razones que vienen a explicar por qué los seres humanos encuentran en el juego una fuente de interés. En primer lugar, se refieren a la sensación de dominio que experimentamos tras la finalización de un reto determinado. Superar una meta marcada es siempre algo gratificante, por pequeña que esta sea. En segundo, por su poder para mitigar la sensación de estrés propiciada por los vaivenes del día a día sociolaboral. Tercero, por el

entretenimiento que nos reporta. Y, por último, como herramienta para establecer vínculos sociales con personas de nuestro entorno más o menos inmediato. Por otra parte, estos autores identifican cuatro episodios durante el intervalo de juego en los que la sensación de goce alcanza sus picos más álgidos: 1) el estado de alta competición persiguiendo el triunfo final; 2) los momentos de búsqueda, explore y reconocimiento de ese nuevo universo en el que nos adentramos; 3) los golpes de efecto provocados por el propio juego que alteran reglas, actos predecibles y rompen el devenir más inmediato del juego; 4) cuando se establecen lazos de implicación entre los jugadores participantes. Como nos cuenta Marín (2018), “el ‘juego’ no está en los juegos o los juguetes sino en nosotros: jugar es, por tanto, una actitud. Cuando la propuesta conecta conmigo aparecen las ganas de jugar y participo implicándome a fondo. Experimento entonces un placer y una satisfacción especiales” (p. 16). Nuestro gran reto como docentes es que seamos capaces de llegar a ese último eslabón de la cadena, donde el deleite nace, hilvanando objetivos y contenidos, cuidando la estética y vertiendo sobre el conjunto de nuestra propuesta esos matices de diversión.

Resulta pertinente mencionar la clasificación realizada por Lazzaro (2004, pp. 3-5) sobre los distintos modos en que la *diversión* puede manifestarse en el diseño de todo *juego*. Como docentes, tendremos que estimar y medir la conveniencia, dependiendo del contexto, de cómo insertar una u otra variación de esta. Son las que siguen:

a) Diversión simple o entretenimiento: el placer por el placer. El disfrute inserto en ese lapso espacio-temporal sirve, por lo habitual, para rebajar los niveles de tensión y hacer “desconectar” a la audiencia. No suele estar ligada al cumplimiento de los objetivos propios de la sesión, unidad o curso completo. Una simple anécdota, broma, etc. son manifestaciones habituales de esta clase de diversión.

b) Diversión compleja: este tipo de diversión es procesual. Implica esfuerzo y la superación de tareas, pruebas, acertijos u otras acciones que se enmarcan bajo una atmósfera en la que lo lúdico es parte del concepto. Dentro del marco de la *gamificación* un buen ejemplo de esta sería la *escape room* como *boss final* dentro de un bloque temático o como colofón a todo el curso.

c) Diversión seria: el disfrute forma parte de una actividad relevante, con un alcance que supera la realización de la propia tarea. Como define Ibáñez (2016), esta clase de deleite “reconoce la existencia de un componente de diversión cuando se llevan a cabo tareas con un propósito, que son significativas, cuya realización tiene consecuencias más allá de

la actividad” (p. 2). Esta clase de diversión podría producirse, por ejemplo, en tareas de acción social como voluntariados cuyo impacto deja huella en quienes participan.

d) Diversión social: se produce como resultado inmediato del contacto con los participantes que forman de dicha actividad.

Recientes aportaciones como la efectuada por Pascual y Fombona (2021) no dudan en ensalzar cuán crucial resulta la aplicación del componente lúdico en el aula. Recogemos sus palabras para concluir este epígrafe:

[...] la diversión guarda relación con la motivación, especialmente con la expectativa de la recompensa. La gamificación a través de la mecánica del juego aporta novedad. Las actividades novedosas desencadenan la liberación de dopamina creando un estado motivacional óptimo; de esta forma se incrementa el nivel de compromiso y se estimulan los cambios neuronales que promueven el aprendizaje. (p. 27)

2.4.10 La evaluación en gamificación

Siguiendo el *Diccionario de términos clave de ELE del CVC* (Centro Virtual Cervantes), “se entiende por evaluación la acción educativa que implica siempre recoger información para juzgarla y en consecuencia tomar una decisión”. Asimismo, añade que “es preciso tener en cuenta que la manera de entender la evaluación de los aprendizajes varía sustancialmente según cual sea la teoría del aprendizaje en que se ampara el enfoque o método didáctico”. Por ello, el diseño de la evaluación se debe realizar de manera paralela a la creación del programa de intervención dado que los objetivos que compongan este serán, al mismo tiempo, parte del foco evaluativo.

En la *gamificación* la evaluación formativa es una constante, pues uno de los componentes que la nutren, la retroalimentación, es uno de los mecanismos reguladores más potentes de la motivación y orienta el progreso del alumnado en actividades posteriores (Escamilla et al. 2016, p. 12). Cuando hablamos de *gamificar* hablamos de crear experiencias en el aula y todo el proceso que surge en lo sucesivo es parte de una

evaluación global, que puede aunar perfectamente ambas clases de evaluaciones, *formativa* (la parte experiencial)¹⁰² y *sumativa* (las pruebas de destrezas específicas)¹⁰³:

A continuación, tomando como referencia a Escamilla et al. (2016, p. 13), vamos a desglosar cómo algunos elementos integrantes de la *gamificación* pueden ayudarnos a concretizar el proceso evaluativo:

- 1) *Retos, misiones, desafíos*: revelan el nivel de competencia y destreza de los participantes en su desempeño.
- 2) *Narrativa*: ayuda a fijar el contenido de tipo declarativo. Puede lograr mejorar la atención del alumnado y despertar su curiosidad. Y una mejora en la actitud puede, en adelante, suponer también un mayor rendimiento.
- 3) *Reglas y restricciones del juego*: favorecen el desarrollo de otras destrezas transversales aplicables a la vida real. Su cumplimiento o transgresión, además de sellar los límites del juego, pueden ser objeto de reconocimiento o de penalización.
- 4) *Itinerarios múltiples*: manifiestan el rol activo del aprendiente y llevan al alumnado a tener que tomar decisiones que enfrentan, entre otras, vicisitudes del día a día como afrontar problemas o tomar decisiones.
- 5) *Trabajo en equipo*: ayuda a mejorar nuestras habilidades sociales y nos posiciona ante tesituras en las que negociar, colaborar, alcanzar consenso, etc.
- 6) *Niveles, clasificaciones*: reflejan la evolución de los alumnos y miden el nivel de progreso alcanzado hasta el momento en relación con los objetivos establecidos. Nos sitúan ante el grupo. Motivan para mantener el estado de competición.
- 7) *Insignias, trofeos, puntos*: resaltan nuestros puntos fuertes y habilidades precisas. Premian nuestro trabajo y nos permite cuantificar el nivel de desempeño de los alumnos en las tareas. Fomentan el progreso continuado. Pueden ser canjeables por una mejora en la evaluación final.

Algunos autores brindan algunos consejos para sacar el mayor beneficio posible de esta nueva técnica pedagógica. Shute, Ventura, Bauer y Zapata Rivera (2009, citados por Escamilla al. 2016, p. 12) sostienen la importancia de que durante el proceso gamificador la evaluación se produzca de la forma “menos intrusiva posible”. Esto es con

¹⁰² Atiende al proceso de enseñanza-aprendizaje en un sentido amplio. En este caso, el docente no se centra en el producto final, sino que presta atención al modo en que evoluciona toda la acción educativa. Aprovecha los resultados que generan las actividades de aprendizaje como instrumento de referencia para supervisar posibles errores de los alumnos y, en consecuencia, suministrarles estrategias de mejora.

¹⁰³ Son baremables cuantitativamente y es este valor final el que determina el éxito o fracaso. La evaluación, por lo tanto, persigue contrastar la validez de la enseñanza. El empleo de exámenes es uno de los instrumentos asociados a este tipo de evaluación de carácter conductista.

el fin de evitar que los alumnos abandonen el flujo y permanezcan conectados a la experiencia con una mayor intensidad. Por esta razón, Escamilla et al. (2016) proponen la opción de realizar pruebas adicionales una vez finalizada la experiencia gamificada para poder medir el aprendizaje global obtenido. Subrayan, igualmente, interés en hacer partícipes a los alumnos en un proceso de coevaluación para que se produzca una retroalimentación recíproca entre ellos y exista, así, una autorreflexión sobre lo sucedido en la experiencia.

2.4.11 Tratamiento e implementación en el aula de herramientas de gamificación

Las herramientas y los elementos de juego, en teoría, son relativamente sencillos de exportar a la *ludificación*. Otra cuestión bien distinta es que las sensaciones y los efectos derivados de su puesta de largo generen éxito, aceptación y, por qué no, también diversión entre los aprendientes.

Nuestra tarea consiste en elegir y testar, a través de la práctica, los elementos más oportunos para cada grupo en aras de dotar, en la medida de lo posible, de un cariz lo más significativo posible nuestras experiencias de aula. Sin embargo, deberemos tener cautela y, entre otras cosas, no dar nada por sentado en cuanto a las expectativas, preferencias y posibles respuestas del alumnado.

A modo de resumen, la editorial Planeta nos deja un itinerario tipo, muy conciso, sobre cómo estructurar, paso a paso, cada secuencia gamificada.



Figura 10: Aplicación de la *gamificación* en el aula

Fuente: <https://www.aulaplaneta.com/2015/11/28/infografias/como-aplicar-la-gamificacion-en-el-aula/>

A pesar de que la *gamificación* no requiera necesariamente el uso de herramientas tecnológicas, sí es cierto que su inclusión puede facilitarnos la gestión virtual del aula y

proporcionarnos el soporte necesario para hacer más atractivos muchos de los elementos que la integran. Vamos a realizar un breve repaso de algunas de las innumerables ventajas que nos traen las TIC (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones). Algunas de ellas, parafraseadas aquí, son recopiladas por Peralta (2008, p. 132):

- Estimula el autoaprendizaje y el refuerzo de las habilidades interpersonales.
- Favorece la interactividad entre agentes y recursos.
- Aumenta la motivación.
- Contribuye a un tratamiento multidisciplinar de los temas tratados.
- Permite un acceso global a los contenidos disponibles.

Gracias a las numerosas aplicaciones existentes en la red, contamos con un banco de recursos muy rico que será de gran utilidad en el proceso de implementación de esta técnica pedagógica. Vamos a presentar una selección de algunas de las aplicaciones^{104, 105} más populares y extendidas entre el profesorado afín esta pedagogía:

1) Gestión del aula:

- Edmodo: es una herramienta muy sencilla que nos permite crear cursos, compartir materiales y subir trabajos con una interfaz bastante intuitiva. Permite la interacción entre sus miembros, habilita un servicio de mensajería privada con el alumnado y cuenta con un tablón de mensajes en abierto. Esta opción es muy interesante porque permite generar hilos para comentar cuestiones de interés colectivo, establecer debates, intercambiar opiniones o, simplemente, valorar trabajos realizados por los demás discentes. También permite que el profesorado elabore encuestas, realice pruebas virtuales y conceda insignias al alumnado más sobresaliente. Es una opción sencilla, pero efectiva.

Página web: <https://www.edmodo.com/>

¹⁰⁴ En el bloque dedicado al *aprendizaje basado en juegos* se incluirá una lista de algunos juegos recomendados para aplicar en la clase de ELE.

¹⁰⁵ En el trabajo de Pascual y Fombona (2021, pp. 32-33) se ofrece una selección de herramientas de gamificación útiles en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se insta a los lectores a su consulta.

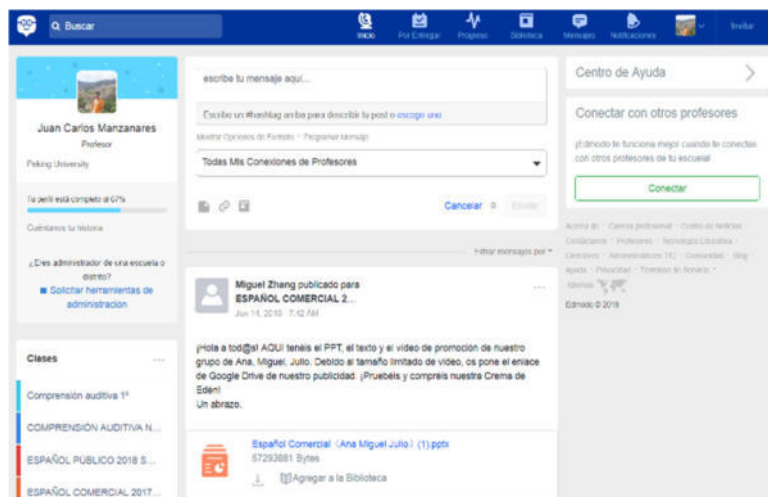


Figura 11: Muro de Edmodo. Interfaz básica de la página principal en sesión como administrador
Fuente: Elaboración propia. Curso de Español Comercial (Universidad de Pekín)

- ClassDojo: su función es similar a la que nos ofrece Edmodo, aunque cuenta con un margen de personalización mayor. El profesorado puede conceder o restar puntos según el desempeño del grupo en el aula, que tiene accesibilidad en tiempo real a esta retroalimentación y puede seguir su progresión en todo momento. La aplicación, además, incorpora otras funciones como el control de asistencia o la creación de avatares personalizables, junto a otras utilidades de seguimiento, como la clasificación general o el inventario de logros conseguidos. Otro aspecto reseñable de este *software* es que genera informes automáticamente del progreso y de los cambios que experimenta el alumnado tanto individual como grupalmente. Al igual que Edmodo, cuenta con un “muro”. Esta clase de información puede exportarse para hacer estudios estadísticos de aquellos parámetros que queramos evaluar.

Es una herramienta muy interesante para incorporar al aula, y a nuestro sistema de *gamificación*.

Página web: <https://www.classdojo.com/es-es/>



Figura 12: Sistema de insignias positivas y negativas del sistema ClassDojo
Fuente: <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/classdojo-que-es-como-empezar/33376.html>

- Classcraft: nos traslada ante un concepto de gestión del aula completamente innovador. Va más allá. Es un juego de rol en línea donde profesorado y alumnado emprenden juntos un camino hacia el aprendizaje, de la mano de personajes fantásticos. Se juega en equipos de cinco o seis miembros. La herramienta está diseñada para ser utilizada durante todo el periodo que dure la asignatura impartida. Mide, por tanto, la progresión de los discentes al igual que sucedía en las dos herramientas anteriores. Sin embargo, en esta, la atmósfera es mucho más épica. Incluye también un sistema de puntos y recompensas para premiar el trabajo del estudiantado, así como su cooperación. Otro de los atractivos de Classcraft es que, conforme se van realizando retos y, por ende, se van sumando puntos, los participantes pueden canjear estos últimos por privilegios a definir por el profesorado. Del mismo modo, actitudes que puedan perturbar el orden de la clase o un bajo rendimiento por desinterés acarrearán consecuencias que van desde la pérdida de puntos del grupo, pasando por sanciones como “tener menos tiempo para entregar un trabajo” tal y como consta en el vídeo de presentación de Classcraft en su plataforma.

Muchas universidades europeas ya la han incorporado en sus currículos con éxito¹⁰⁶, sin embargo, se ha de resaltar que resulta mucho más compleja que las anteriores, dado que precisa de un cierto periodo de adaptación para explorar todas sus posibilidades.

Página web: <https://www.classcraft.com/es/>

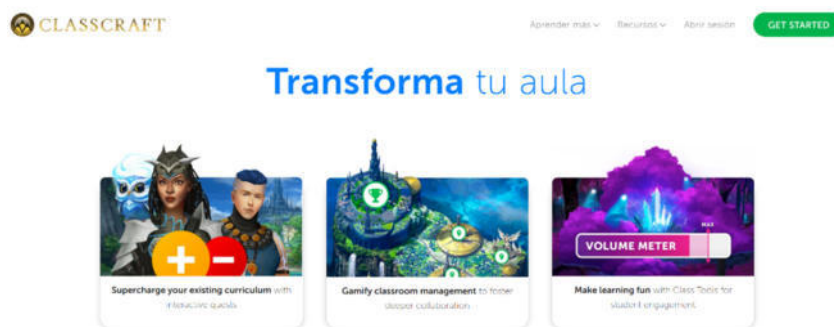


Figura 13: Web de inicio de la plataforma Classcraft
Fuente: <https://www.classcraft.com/es/>

¹⁰⁶ Algunas de estas son la Universidad Pompeu Fabra, la Universidad de Lyon o la Universidad Europea de Flensburg.

2) Crear insignias y emblemas:

- Makebadges: es una herramienta muy sencilla que, sin necesidad de descargar ningún tipo de *software* alternativo, nos permite personalizar y crear en línea insignias y avatares (también *banners* y logotipos para páginas web).

En cuanto a las insignias, se nos ofrece en plantilla una serie de formas predeterminadas (círculo, estrella, cuadrado, hexágono, etc.) que podemos editar, añadiendo símbolos, importando imágenes de nuestro ordenador, cambiando sus colores y añadir etiquetas para nombrar como queramos la insignia. Una vez terminada, podemos descargarlas en formato .png.

Los avatares que aparecen son muy sencillos y un tanto infantiles. Podemos elegir la ropa, el peinado, los accesorios, así como el color del pelo de sus personajes. Cuando completemos nuestro avatar, podemos hacernos con él de forma gratuita.



Figura 14: Proceso creativo de edición de insignias en Makebadges
Fuente: <https://www.makebadg.es/#>

- Classbadges: a diferencia de Makebadges, requiere registro. Sin embargo, es una aplicación que no solo es útil para crear insignias, sino que también permite gestionar el aula (con más limitaciones que todas las tratadas anteriormente). Al igual que en la aplicación anterior, se nos ofrece un banco de plantillas prediseñadas muy amplio, dividido por categorías de todo tipo. Al mismo tiempo, nos proporciona la posibilidad de importar archivos de nuestro ordenador, o bien de buscar imágenes de acceso libre de Internet en los repositorios de Google, Flickr o Pixabay.

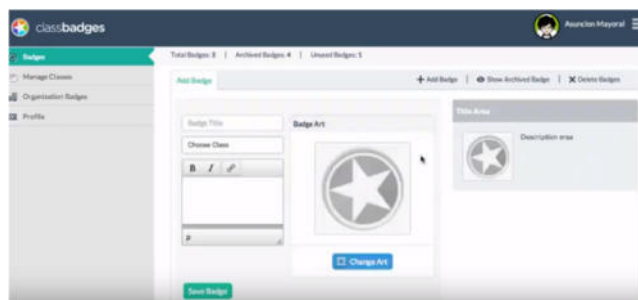


Figura 15: Classbadges

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=OrDjntpF-qc>

3) Diseño de tarjetas personalizables (para conceder puntos, privilegios, recompensas, etc.):

- Canva: brilla por su gran versatilidad y posibilidades creativas. Resultados espectaculares a partir de una herramienta de lo más sencilla. Es gratuita, aunque cuenta con una extensión de pago con más prestaciones que permite exportar en alta calidad (y en un gran abanico de formatos) nuestros diseños. Crear tarjetas es tan solo una de sus enormes diversas funcionalidades. Pone a nuestra disposición una selección de muestras con una temática amplia, con fondos prefijados sobre los que podemos editar texto y superponer imágenes importadas de la propia aplicación. Es un recurso ideal para, por ejemplo, conceder premios a nuestro alumnado una vez que se acumule una cantidad determinada de puntos. Algunos docentes lo utilizan como tarjetas de motivación¹⁰⁷.



Figura 16: Tarjetas de motivación realizadas con Canva

Fuente: <https://leccionesdehistoria.com/noticias/motivacion-en-clase-con-tarjetas-para-gamificacion/>

¹⁰⁷ Un buen ejemplo es el propuesto en el blog de Rosa Liarte: <https://leccionesdehistoria.com/noticias/motivacion-en-clase-con-tarjetas-para-gamificacion/>

Además de tarjetas como estas, también podemos crear otros diseños como infografías, pósteres, *banners*, *flyers*, etc. Eso sí, la aplicación requiere registro.

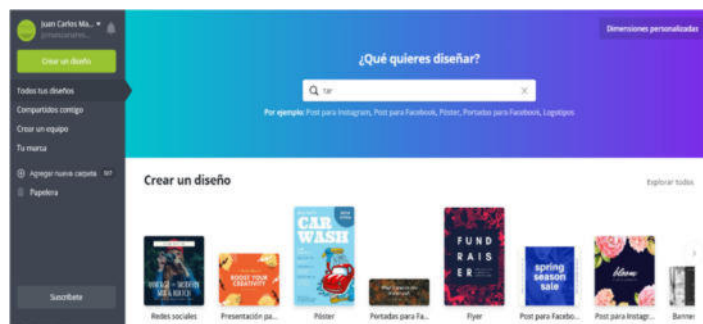


Figura 17: Página de inicio de Canva
Fuente: <https://www.canva.com/create-a-design>

4) *Software* interactivo de preguntas y respuestas

- Kahoot!: un imprescindible en esta lista. Es éxito asegurado e involucra muy bien al alumnado. Posee una interfaz de trivial interactivo multijugador que permite superponer imágenes y vídeos en las preguntas (de opción múltiple) que presentemos. También permite tener acceso a otros “Kahoots” creados por otros colegas de profesión y utilizarlos (algunos de estos, incluso, permiten su edición para que los modifiquemos o mejoremos, según estimemos). Tras cada pregunta, con su respectiva cuenta atrás, aparece una clasificación en tiempo real que va guiando el progreso de cada estudiante-jugador en la partida. Algo muy interesante es que, entre pregunta y pregunta, podemos hacer cuantos comentarios y observaciones deseemos ya que contamos con el control total del “juego”. Al final, los resultados se pueden importar como documento Excel.

No requiere registro por parte del alumnado, que tan solo necesita introducir un código (facilitado por el docente). Tras este breve paso, el grupo podrá convertir sus teléfonos móviles en pulsadores de juego.

Esta herramienta es muy útil para romper el hielo en una clase de presentación del curso, medir conocimientos previos, hacer sesiones de repaso, comprensiones auditivas dinámicas tras la audición de un determinado documento, etc. Son muchas y muy buenas las posibles explotaciones que esta herramienta nos concede.



Figura 18: Modelo de cuestionario de Kahoot!
Fuente: Elaboración propia. Ejemplo práctico de clase

- Plickers: es una herramienta similar a Kahoot! en cuanto a que nos permite crear preguntas de respuesta múltiple y comprobar en tiempo real las soluciones de nuestros alumnos. Requiere registro y la descarga de la aplicación por parte del docente para poder trabajar con ella en el aula. La plataforma nos permite organizar por asignaturas (e incluso temas) los distintos cuestionarios que periódicamente vayamos añadiendo. Sin embargo, su funcionamiento es algo distinto, pues no precisa el uso de móviles por parte de los discentes. En su lugar, portan un código QR personalizado en tamaño A4 que el profesorado ha de generar previamente a través de la aplicación.

Cada código individual, según la orientación que tome, marca las posibles respuestas: a, b, c ó d –una por cada lado–.

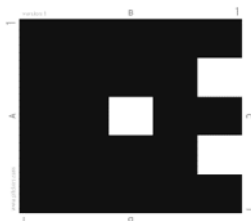


Figura 19: Código QR Plickers
Fuente: <http://www.christiandve.com/2017/07/plickers-que-es-usar-clase-herramienta/>

Tras la proyección de cada pregunta en clase, los aprendientes deben mostrar su código al profesorado para que escanee las distintas respuestas y, así, registrar y clasificar su acierto respecto al resto. Cuando terminemos la evaluación correspondiente, la aplicación recogerá todos los datos de todos los cuestionarios realizados y nos facilitará informes exportables como Excel.



Figura 20: Escaneado de códigos QR en una ronda de preguntas
Fuente: <https://www.educaciontrespuntocero.com/experiencias/aprendizaje-activo-infantil-primaria/26144.html>

El uso de esta herramienta está muy extendido en Educación Primaria y en la Educación Secundaria, para evitar el uso de los teléfonos móviles. No obstante, también puede emplearse en el nivel universitario si los grupos no son muy numerosos.

- Socrative: otra buena alternativa que presenta más posibilidades de acuerdo con la tipología de respuesta que admite. Así las cosas, además de la opción de *respuesta múltiple*, también incluye la modalidad de *verdadero o falso* o, pongamos por caso, la *respuesta corta*. Demanda registro del docente para gestionar la plataforma y que los discentes utilicen sus teléfonos móviles. Al igual que todas las herramientas anteriores, ofrece información en tiempo real. Cabe mencionar que este aspecto podemos editarlo y decidir si queremos que el alumnado conozca las respuestas correctas tras cada pregunta, o bien, si preferimos esperar hasta el final para verificarlo. Permite jugar individualmente y también por equipos. Otra de las novedades que presenta esta aplicación es que nos permite elaborar encuestas para conocer, de primera mano, las impresiones de los estudiantes sobre las actividades realizadas.

Todas las actividades realizadas quedan archivadas y nos permiten generar informes.



Figura 21: Modalidad *Misión Espacial* de competición por equipos
Fuente: <https://www.socrative.com/>

- Quizizz: se trata de una de las herramientas que, incluso en su versión gratuita, mejor conjuga estética, funcionalidad y sencillez. Tras un breve proceso de registro por parte del profesorado, podremos crear nuestros propios cuestionarios (o incluso recurrir a otras

propuestas disponibles en *la comunidad*), que quedarán almacenados en nuestra sesión, en la sección denominada *Mi biblioteca*. Si optamos por generar desde cero una tarea, observaremos rápidamente muchas posibilidades de las que disponemos. En lo que respecta a las preguntas integradas, una de las virtudes que presenta Quizizz es que podemos incorporar, sin límite, el número de ítems que deseemos, lo que nos permite elaborar cuestionarios de una extensión suficiente para llevar a cabo nuestras evaluaciones alternando, además, una amplia tipología de respuestas tipo. Cada pregunta, de forma complementaria, puede venir acompañada de audio, así como de apoyo visual de otra índole, sea en forma de imágenes importadas, sea en forma de vídeo.

Por otra parte, el tiempo de respuesta es totalmente personalizable y oscila entre los cinco y los sesenta segundos, a establecer según la complejidad de cada tarea particular. Una vez completado el cuestionario en cuestión, existen varios itinerarios posibles de explotación. Si optamos por trabajar la actividad de forma síncrona, dirigiendo armónicamente el avance de la prueba en el aula, la modalidad denominada *A ritmo del instructor* constituye la opción idónea. En cambio, si preferimos trabajar de manera asíncrona la actividad, cabe la posibilidad de que asignemos la tarea para que cada cual la efectúe a su propia conveniencia. En este caso, podremos fijar de antemano un límite de intentos, así como alterar el orden de las preguntas, entre otros muchos parámetros editables.

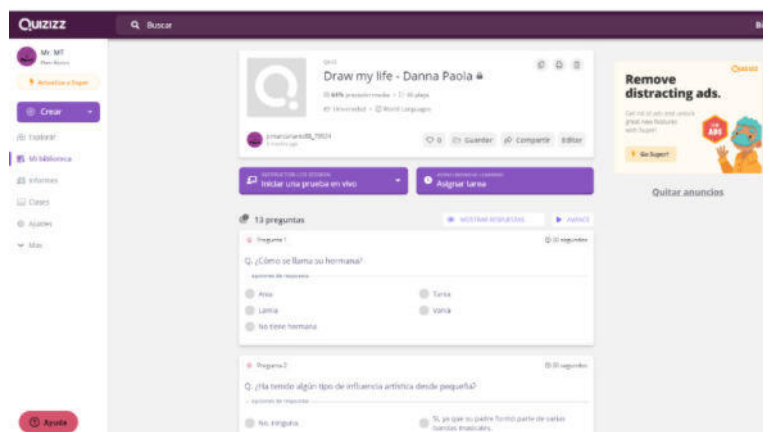


Figura 22: Interfaz de la herramienta Quizizz
Fuente: Elaboración propia mediante Quizizz

La primera opción resulta muy interesante para comentar y ofrecer, entre cuestión y cuestión, aquellas aclaraciones que resulten necesarias. La segunda, por su parte, resulta idónea para trabajar y revisar fuera del aula aquellos contenidos que requieran cierto refuerzo.

A su término, dispondremos tanto de una clasificación final, como de un completo informe pormenorizado de Excel que nos permitirá revisar, *a posteriori*, de un modo más exhaustivo, el grado de aprovechamiento individual de todo nuestro alumnado para conocer de primera mano aquellos puntos que precisan una mayor revisión.

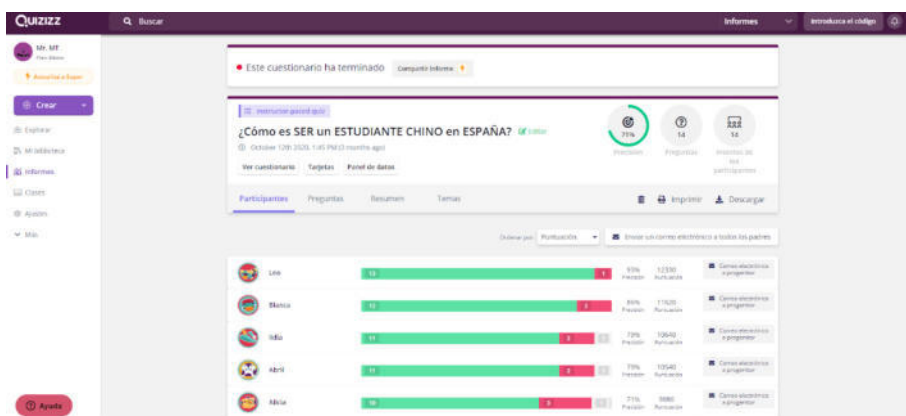


Figura 23: Resultados de cuestionario en Quizizz, vista global de participantes de muestra
Fuente: Elaboración propia mediante Quizizz

Por último, cabe mencionar que el alumnado no necesita contar con una cuenta en la plataforma para disfrutar de ella, pues basta con que el instructor comparta en tiempo real el código que se asigne para la tarea en cuestión, que hará las veces de credencial.

Página web: <https://quizizz.com>

- EdPuzzle: presenta un espacio de revisión y evaluación interactiva de material audiovisual para dinamizar, en tiempo real, la explotación de los contenidos asociados a este tipo de *input*. Para disfrutar de ella como docentes, tan solo tendremos que abrir una cuenta gratuita, cuyo registro apenas toma unos pocos segundos. Su característica más destacable consiste en la posibilidad de incrustar preguntas, prefijadas con anterioridad, para su resolución durante el visionado correspondiente del vídeo seleccionado.

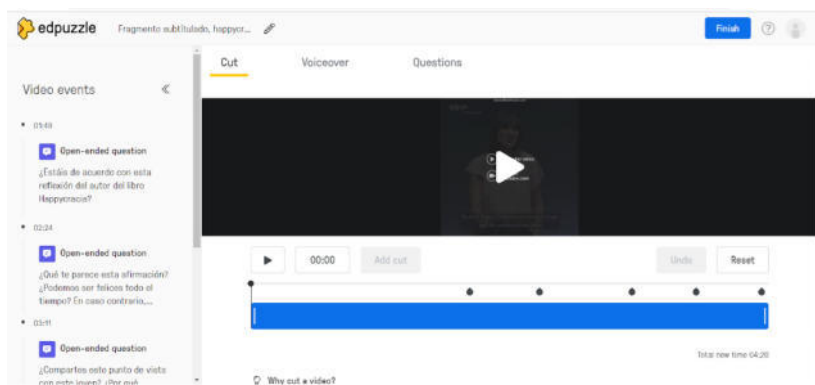


Figura 24: Línea temporal del panel de edición de cuestiones en EdPuzzle

Esta función, de sencilla edición, supone un alto valor añadido en el tratamiento de contenidos objeto de estudio en el aula, pues nos permite acometer diferentes actividades. Así, podemos poner énfasis en fragmentos seleccionados para generar debate, cerciorarnos de la comprensión integral de un concepto recién referido o, simplemente, medir el nivel de atención del grupo a la luz de lo comentado poco tiempo atrás.

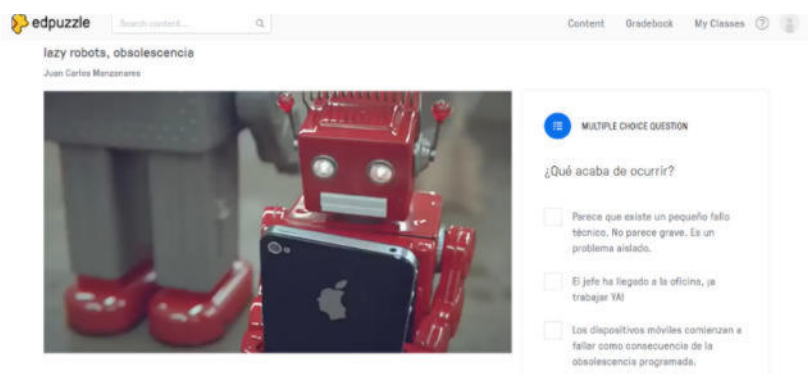


Figura 25: Cuestionario de evaluación multirresposta de Edpuzzle
Fuente: Elaboración propia

A la hora de cargar en la plataforma los clips surgen dos posibilidades, o importarlos directamente desde nuestro ordenador si ya disponemos de ellos, o recurrir a la biblioteca de medios de la plataforma en la que podemos encontrar un amplio abanico de recursos audiovisuales procedentes de YouTube, National Geographic, Khan Academy o las celeberrimas charlas TED.

Para llevar EdPuzzle al aula se abren dos caminos: el primero, a través de nuestra cuenta, sin la necesidad de que el alumnado realice registro alguno, en el cual habremos de guiar en plenaria el seguimiento global de las cuestiones insertadas en el vídeo. Esta variante puede resultar conveniente para un uso esporádico de la herramienta, en grupos reducidos, o para desempeñar tareas de carácter informal en las que no sea esencial registrar en detalle el desempeño del alumnado. El segundo, también sencillo, implica abrir un grupo de clase e invitar a nuestro alumnado, sea mediante correo electrónico individualmente, sea mediante *link*. Si apostamos por integrar a los discentes en el espacio de EdPuzzle, podremos asignarles tareas asíncronas (y monitorear su progreso), aprovechando el potencial del portal fuera del horario lectivo.

Por todo lo expuesto, EdPuzzle se plantea como una herramienta que, sin contar con florituras excelsas, supone una alternativa válida y aplicable a diferentes materias de todas las áreas del conocimiento para fomentar una mayor interacción.

Página web: <https://edpuzzle.com>

- Testeando: nos plantea una completísima opción, tipo test, en la que tenemos acceso a través de su página web <https://www.testeando.es> a un banco de preguntas, clasificado por materias, unidades temáticas y áreas del conocimiento de distintos niveles educativos (Educación Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional).

Muchos de los contenidos de Lengua Española de los diferentes cursos, de lo más básico (en 1º de ESO) a lo más específico (2º de Bachillerato), son válidos para poder utilizar con nuestros aprendientes de ELE a medida que vayan aumentando su dominio de la lengua española, especialmente para el caso de nuestros alumnos, estudiantes del Grado en Filología Hispánica.



Figura 26: Temas disponibles para tipo test en Lengua Española de 1º de ESO en Testeando
Fuente: <https://www.testeando.es/1-ESO-Lengua-14>

Las preguntas disponibles en la web no son editables, pero la herramienta nos permite cambiar la modalidad de juego, desde su versión más clásica –de pregunta/respuesta– a otras muchas otras, tales como *apuesta*, jugando una cantidad de puntos a ganar (o perder) durante el juego; *infinitum*, en la que el test termina con el fallo de una sola pregunta; *tríplex*, más fácil, por reducir a tres el número de respuestas posibles; o *tiempo muerto*, en la que la velocidad de respuesta no es un valor extra añadido.



Figura 27: Reglas configurables de Testeando
Fuente: <https://www.testeando.es/La-comunicacion-iicviuah>

Se trata de una herramienta muy conveniente para que el alumnado repase en casa, o bien para su tratamiento en clase a trav3s del proyector. Lamentablemente, no permite la posibilidad de que los discentes jueguen simult3neamente con sus tel3fonos m3viles y monitoricemos sus resultados y respuestas en la versi3n gratuita¹⁰⁸.

5) Miscel3nea: en esta secci3n hemos seleccionado una serie de aplicaciones muy 3tiles para la clase de ELE que, aunque no est3n estructuradas de manera gamificada, podemos llevar al aula para ejecutar algunas de las misiones, retos y tareas varias que incluyamos en nuestra unidad o curso.

a) Para crear c3mics: Comic Life 3

Comic Life3 es una herramienta gratuita (durante 30 d3as, en adelante sus funciones se ven limitadas) que nos permite crear nuestro propio c3mic a partir de una generosa selecci3n de plantillas tipo y estilos que podemos editar a nuestro gusto, generando t3tulos e insertando toda clase de bocadillos (di3logo, sorpresa, enfado, etc.). Una de sus caracter3sticas m3s destacadas es que nos permite aplicar filtros a las im3genes importadas en nuestro proyecto con una est3tica de c3mic muy profesional. Los resultados son impresionantes y es muy sencilla de utilizar (su estructura y comandos son similares a los que encontramos en Microsoft Word).

Es muy 3til para realizar actividades o retos de clase como, por ejemplo, *audio-c3mics* practicando el uso de destrezas productivas, escritas y orales.

P3gina web: <http://plasq.com/apps/comiclife/macwin/>

¹⁰⁸ Para poder utilizarla de esta manera es obligatorio que el centro adquiera una licencia.



Figura 28: Muestra editada de imagen personal con filtros de la aplicación ComicLife3
Fuente: Elaboración propia

b) Para crear cuentos: StoryBird

Se encuentra en inglés, pero cuenta con un asequible manejo. Ofrece cuentas para usuarios generales, profesores y estudiantes. Como educadores podemos administrar la plataforma, recibir trabajos de nuestros alumnos o enviar nuevas tareas.

A la hora de crear nuevos proyectos podemos ver, directamente, múltiples colecciones o hacer búsquedas clave de aquello que necesitemos para desarrollar el tema de nuestro cuento. A continuación, podemos crear la portada que deseemos y dar la forma que queramos a todas las páginas sucesivas incorporando el texto que decidamos al igual que las imágenes.

Página web: <https://storybird.com/>

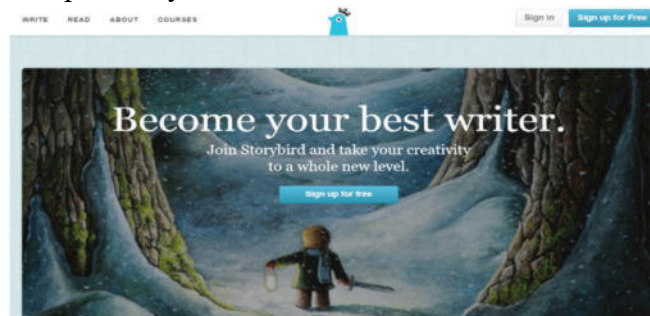


Figura 29: Página principal de StoryBird
Fuente: <https://storybird.com/>

c) Para grabar audios con avatares: es probable que en más de una ocasión nos hayamos encontrado con un alumnado que muestra cierta reticencia a hacer trabajos audiovisuales en los que deben mostrarse delante de una cámara. Esta situación puede ser habitual –y no solo en el caso de los alumnos sinohablantes– y un problema en clases del currículo universitario chino como Conversación o Fonética. Esta utilidad, Voki, viene a subsanar esta barrera. Requiere registro, pero es gratuita en muchas de sus funciones más importantes. El primer paso es crear un avatar animado, personalizable, a nuestra imagen

y semejanza, o bien importando personajes célebres que aparecen dados por el mismo *software* (algunos son gratis y otros *premium*, bajo un pequeño coste). Podemos cambiarles la ropa y añadirles accesorios. Más tarde, podemos grabar nuestro mensaje de voz (o cargar un archivo de audio grabado de antemano) y se adjuntará a nuestro álter ego, generando el archivo correspondiente.

Otra funcionalidad, si queremos practicar la pronunciación, es escribir mensajes de texto sobre el panel correspondiente y una voz estándar del sistema lo reproducirá en voz alta.

Página web: <https://www.voki.com/site/app>



Figura 30: Página principal de la página web oficial de Voki
Fuente: <https://www.voki.com/site/app>

c) Para diseñar explicaciones, hacer presentaciones completas o introducir narrativas:

- Powtoon: es una aplicación con la que crear presentaciones dinámicas, con una mecánica parecida a la de PowerPoint, pero mucho más sofisticada. Necesita registro y pese a que es gratuita en su forma más básica, muchas de las plantillas predeterminadas son de pago. También podemos crear desde cero nuevas propuestas. Incluso en este último caso los resultados son asombrosos y algunos de los efectos en movimiento que ofrece generan creaciones de espectacular factura.

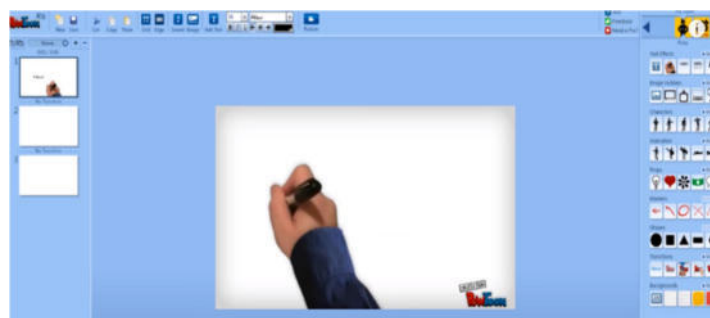


Figura 31: Animación de Powtoon escribiendo texto
Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=xRJ9U12AavE>

Una de las principales limitaciones que presenta la versión sin coste de esta herramienta radica en la imposibilidad de exportar los vídeos animados recién elaborados, quedando esta función reservada para las versiones PRO, PRO+ y Agency (para empresas)¹⁰⁹. Con todo, cabe la posibilidad de embeber nuestras producciones en portales como YouTube, Vimeo o Facebook (siempre y cuando no empleemos objetos y/o animaciones *premium*). En caso de optar por una cuenta gratuita, el tiempo máximo de nuestra presentación animada será de tres minutos y soportará un peso máximo de 100 MB.

Página web: <https://www.powtoon.com/home/g/es/>

- Vyond: al igual que casi todas las demás nos demandará que nos registremos. Existen tres itinerarios de edición en la plataforma. Uno de los más atractivos permite dar la sensación de dibujo de todas las animaciones que van apareciendo progresivamente. Se llama “Whiteboard Animation”. Otra de las opciones, quizá la más versátil de todas en cuanto a su estilo, es la denominada *Business friendly* con un gran abanico de personajes que animar. Existe un tercero afín al mundo empresarial.

Todos los elementos que aparecen en las diapositivas son suprimibles y movibles con toda libertad. Podemos personalizar también los personajes que aparecen, cambiar su expresión, grabar voz, importar archivos de audio, darles movimiento de un lugar a otro, etc.

Página web: <https://www.vyond.com/>



Figura 32: Vídeo animado de la aplicación Vyond
Fuente: <https://www.vyond.com/>

Estas son solo algunas de las numerosas herramientas existentes que podemos emplear en el diseño de nuestras clases para aumentar la motivación de nuestro alumnado.

¹⁰⁹ También existe un plan especial reservado para alumnado y profesionales educativos a precios más asequibles.

Sin embargo, antes de cerrar este apartado, creemos pertinente mencionar del mismo modo algunas de las desventajas que podemos encontrar en el uso de las TIC. Todas estas fortalezas, indudables, son al mismo tiempo susceptibles de contraer una serie de riesgos que, nuevamente siguiendo a Peralta (2008, pp. 132-133), resumimos a continuación:

- Las premisas calidad y cantidad no siempre se ven compensadas.
- La organización de los contenidos es deficiente. No existe una secuenciación y/o adecuación óptima.
- La información en la red puede no permanecer en el tiempo. Existe la posibilidad de que sea retirada. Es efímera.
- Internet no siempre es accesible en todos los puntos en que se lleva a cabo la enseñanza de español.
- Los estudiantes pueden sufrir situaciones de estrés ante el volumen de información al que se accede.
- El profesorado ha de realizar una gran inversión de tiempo para poder extrapolar al aula sesiones basadas en las TIC.

2.4.12. Ejemplos prácticos de gamificación educativa¹¹⁰

No cabe duda de que en los últimos años venimos asistiendo a una prolífica etapa en la que múltiples y renovadas propuestas reflejan nuevas concepciones de aprendizaje. Por ello, para arrojar la máxima luz en este apartado, vamos a repasar una pequeña muestra que encarna los principios identitarios de la gamificación como estrategia didáctica. En el caso de nuestro trabajo, China, hasta el momento, no se han encontrado estudios relevantes.

Empezaremos por el ámbito universitario, una etapa que no es ajena a una transición pedagógica que avanza progresiva e incesante. En ella sobresale la figura de Isaac Pérez, docente de la UGR en el área de Educación Física y Deportiva, con múltiples publicaciones de impacto (2016, 2017, 2018, 2019, 2020) que acogen un sinnúmero de experiencias prácticas en las que la Educación Física, la gamificación y el poder de la

¹¹⁰ Teniendo en cuenta la naturaleza de la presente tesis, describiremos únicamente casos reportados en el ámbito universitario y/o de ELE.

narrativa se alinean formando un activo de aprendizaje sin precedentes en el área. La combinación de elementos de la cultura pop y el mundo audiovisual pasado y presente en el currículo de sus materias se ha convertido en una de sus señas distintivas, lo que le ha llevado a redefinir el concepto de gamificación clásica hacia una nueva dirección más integradora bajo la etiqueta de *gamifcción* (2018, 2019, 2020). Esta suerte de *spin off* o *gamificación de prime time* (cuñas frecuentemente empleadas por el autor): “[aprovecha] los principios y principales elementos motivadores de los juegos en la adaptación de una referencia filmica (serie de televisión o película) al ámbito de la Educación para construir experiencias de aprendizaje memorables” (Pérez, 2018, p. 3).

Entre otras temáticas ha trabajado: Juego de Tronos, para medir la respuesta afectiva del alumnado durante el proceso de aprendizaje (2019b, 2020), \$In Time (2019a) o Star Wars (2020), ambas en la asignatura *Fundamentos de la Educación Física* de segundo curso del Grado. En el curso 2019/2020, justo antes del inicio de la pandemia, emprendió otro innovador proyecto denominado MasterChEF (2020)¹¹¹ en la asignatura *Aprendizaje y Enseñanza de la Educación Física* del Máster de Profesorado.



Figura 33: Twitter oficial de la experiencia MasterchEF de la asignatura *Aprendizaje y Enseñanza de la Educación Física* impartida por el Dr. Isaac Pérez en el Máster de Profesorado de la UGR

Fuente: <https://twitter.com/masterchefugr?lang=es>

En el *ebook* titulado *De las 7 bolas de dragón a los 7 reinos de poniente. Viajando por la ficción para transformar la realidad* (2020) nos presenta su particular visión de la

¹¹¹ Información adicional sobre la experiencia disponible en: <https://www.ideal.es/miugr/profesor-granada-organizado-masterchef-ensenanza-20200222003309-nt.html?ref=https:%2F%2Fwww.ideal.es%2Fmiugr%2Fprofesor-granada-organizado-masterchef-ensenanza-20200222003309-nt.html>

gamificación al tiempo que explicita de manera asombrosa cómo gestar nuestros propios proyectos siguiendo el canon del denominado *Tetris de la gamificación* (p. 44)^{112, 113}.

Tras presentar a grandes rasgos algunas de las aportaciones de este revolucionario docente, consideramos apropiado extendernos un poco más para describir, con mayor detalle, alguna de sus experiencias de campo. La propuesta que pasamos a describir se desarrolló en la asignatura *Educación Física Escolar* del cuarto curso, semestral, con una carga de seis créditos (Pérez, Rivera y Trigueros, 2017, p. 245). Se tituló “La Profecía de los Elegidos” y se inspiró en los juegos de rol como herramienta vehicular para transformar el aula en un universo alternativo de aprendizaje. Participaron 69 estudiantes. El punto de partida es un juramento colectivo “El Juramento de los Elegidos” en el que cada estudiante, a título individual, manifiesta su compromiso en lectura pública colectiva de una serie de valores, actitudes, responsabilidades, deberes y dificultades ante los que suscribe conformidad y entrega.

La ambientación y el sentimiento de inmersión se consigue mediante la narrativa, en la cual los estudiantes encarnan personajes de ficción que pertenecen a cuatro reinos diferentes, uno por cada bloque temático de los contenidos curriculares de la asignatura. A lo largo de la misma, se plantean desafíos colectivos y retos individuales, sistemas de puntos de experiencia, premios, puntos de vida¹¹⁴ y niveles de competencia adquirida. Incorporan un elemento muy interesante que llaman “credencial de personaje” en el que consta el portafolio de progresión registrado por cada miembro de la comunidad.

Los estudiantes han valorado muy positivamente la experiencia y dejaron algunos comentarios de los que se desprende una lectura muy valiosa: “en esta aventura me he sentido como el protagonista de una película. [...] es la única vez donde me han dado libertad absoluta y me he visto como responsable de lo que hacía y de mi propio aprendizaje”; “[...] cada día sorprende con algo nuevo”; “[...] ha conseguido ganarnos a todos”.

¹¹² Destaca, sobremedida, el capítulo quinto (pp. 103-127) dedicado al proyecto *gamE oF thrones: the end is coming*, con una descripción exhaustiva de uno de sus proyectos de *gamificación* más potentes.

¹¹³ El profesor Pérez (2018, p. 3) comparte la planilla que, personalmente, utiliza como referencia en el diseño de sus proyectos de gamificación (o *gamificación*). Puede consultarse aquí: https://drive.google.com/file/d/1_OO4RxD-BeE3A5x1Ao0WzoVHp66YIFT/view

¹¹⁴ Este atributo designa el estado de salud del estudiante-jugador durante el tiempo de juego. Se inicia con el total, diez puntos y, según su actividad, pueden ir perdiéndolos en forma de penalizaciones como incumplir normas o por perder en los duelos contra los otros compañeros-adversarios.

Por todo lo expuesto, podemos concluir que el empleo de la gamificación (o *gamifccción*¹¹⁵) en sus asignaturas ha causado un verdadero furor entre su alumnado que ha acogido sin reservas esta nueva forma de aprendizaje con resultados asombrosos.

El segundo ejemplo que deseamos reseñar nos lleva hasta la Universitat Politècnica de València (San Miguel, Megías y Serna, 2017, p. 3). La experiencia se inscribe en la asignatura *Biología Celular y Tisular* de primer curso del Grado en Podología. En ella se emplea Kahoot!, y su inclusión tiene lugar de forma puntual, durante dos horas, como actividad de repaso de toda la asignatura. Los alumnos desconocían su inclusión hasta el propio día de la actividad contando, así, con el estimulante factor sorpresa. La pertinencia de su empleo radica en “mejorar el rendimiento de la sesión”, aumentar la participación del alumnado, invertir el uso del teléfono móvil como elemento distractor y, entre otras, contrastar el aprovechamiento de la asignatura respecto al año anterior.

La clase de repaso contó con dos Kahoots!: el primero, de nivel básico, con diez preguntas; y el segundo, de nivel medio, con quince. Una vez finalizada la actividad, los alumnos efectuaron un cuestionario con carácter voluntario sobre su opinión acerca del empleo de esta clase de herramientas, la satisfacción experimentada, su utilidad, etc. El 78% de los participantes se mostró “muy satisfecho con la actividad”, mientras que el 22% restante se postuló como “satisfecho”. Por otro lado, más del 80% valoró como “excelente” el potencial didáctico de esta como práctica de afianzamiento de los contenidos. El 17% sostuvo que era “buena” mientras que el 3% restante manifestó indiferencia¹¹⁶.

La tercera experiencia que queremos comentar se inscribe en el ámbito de ELE y la encontramos en Jiménez (2019, p. 22) mediante el Proyecto ELEna, testado en España¹¹⁷, Islandia¹¹⁸ y Portugal¹¹⁹. Surge como una iniciativa llamada a mejorar la destreza productiva oral del alumnado a través del empleo una plataforma ludificada (p. 88) que integra un sistema de interacción conversacional. Pretende, por lo tanto,

¹¹⁵Entrevista al Dr. Isaac Pérez sobre el poder de la *gamifccción* disponible en: <https://innovadocentes.com/2019/05/gamificcion-isaac-perez-innovacion-educativa-docentes/>

¹¹⁶Un reciente trabajo de C. González (2021) llevado a cabo en Singapur, también a nivel universitario, en la enseñanza de ELE, constata la satisfacción del alumnado por el empleo de la herramienta Kahoot!. Los resultados de la investigación reportaron: 1) una mayor predisposición hacia el aprendizaje; 2) una mayor asimilación de los contenidos y 3) una mejoría en la atmósfera del grupo.

¹¹⁷ En la Universidad de Sevilla con alumnado norteamericano siguiendo cursos de ELE (p. 140)

¹¹⁸ En la Háskóli Íslands (p. 139)

¹¹⁹ En la Facultad de Letras de la Universidade de Lisboa, el Instituto Cervantes de Lisboa y diferentes academias especializadas en ELE: Languagest, el Instituto de Cultura e Língua Española “ICLE” y el Instituto Ibérico de Línguas “Iberlinguas” (Jiménez, 2019.).

incentivar la práctica fuera del aula (p. 113) y, en definitiva, complementar la formación del alumnado elevando su motivación (p. 137). El estudio cuasi experimental contó con una muestra de 260 participantes¹²⁰, armónicamente dividido, que trabajó paralelamente en dos versiones de la plataforma, una gamificada y otra estandarizada. Si bien la interfaz de ambas permaneció inalterada, el prototipo ludificado incorporó elementos desbloqueables e insignias (p. 142). Cabe destacar que, en uno y otro caso, el alumnado tuvo acceso directo a cierta retroalimentación de su producción con información relativa a los deslizos de lengua existentes, así como los objetivos conseguidos (p. 141). Tras completar su investigación, el autor respaldó en cifras la significancia y utilidad de la gamificación en este tipo de área (p. 146)¹²¹.

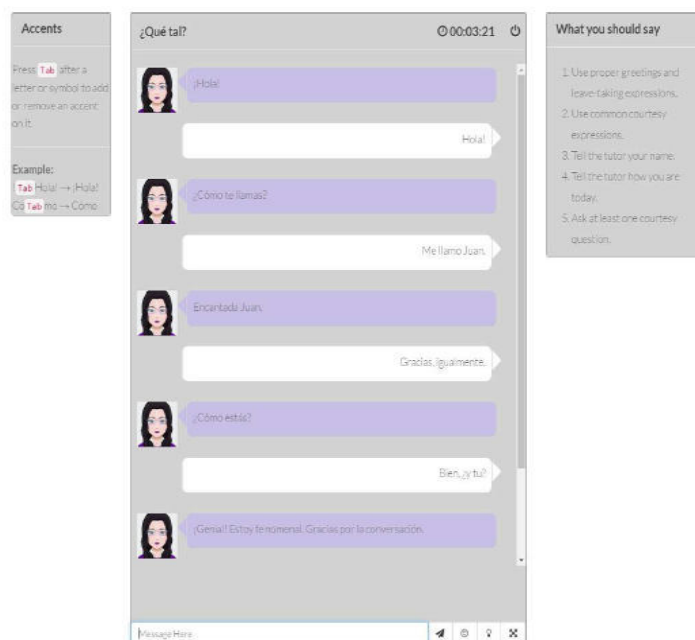


Figura 34: Interfaz del Proyecto ELEna
Fuente: Jiménez (2019, p. 141)

También en este ámbito, Díaz-Bravo (2019) nos presenta Guadalingo, un videojuego educativo desarrollado conjuntamente por la editorial Edinumen y la empresa Big Bang Box. Esta propuesta, que estructura sus contenidos siguiendo las directrices del MCERL (2001) y el PCIC (2006), pretende recrear con la máxima fidelidad un contexto de inmersión a través de diferentes escenarios en los que los usuarios han de

¹²⁰ 82 en Islandia (41 correspondientes al grupo control y 41 del grupo experimental), 88 en Portugal (44 pertenecientes al grupo control por 44 del grupo experimental) y, por último, 90 en España (45 estudiantes del grupo control y 45 del grupo experimental). (Jiménez, 2019, p. 140).

¹²¹ Esta aportación forma parte de una investigación de mayor calado recogida en la tesis doctoral de Diego Jiménez (2019) en la que pueden observarse un mayor número de propuestas en las que se emplean tanto la gamificación como el *aprendizaje basado en juegos*.

desenvolverse llevando a cabo multitud de tareas en las que se conjugan las cuatro destrezas de la lengua. En ellas, los usuarios tendrán que satisfacer diversas necesidades comunicativas para ir superando, paulatinamente, las diferentes tareas propuestas. La herramienta, que precisa licencia para su uso, está disponible actualmente para los niveles A1, A2 y B1, y ofrece un total de 25 *unidades didácticas* para cada nivel de lengua. Cada una de estas 25 *misiones*, tal y como establece la terminología de Guadalingo (p. 64), incluye una descripción global que viene acompañada de las especificaciones oportunas en lo relativo a los objetivos, contenidos y el léxico fijado para cada tramo de aprendizaje. Lo recuperamos de la web de Edinumen:



Índice de contenidos
NIVEL **A1**

Misión	Título	Descripción	Contenidos funcionales	Contenidos lingüísticos	Vocabulario
Misión 1	Bienvenido.	En la academia vas a aprender los sonidos del español, a saludar y a presentarte.	<ul style="list-style-type: none"> • Saludar y despedirse • Presentarse. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pronombres personales sujeto: yo / tú. • Verbo <i>llamarse</i>: me llamo / te llamas. • Verbo <i>ser</i>: soy / eres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabeto. • Países y nacionalidades.
Misión 2	¿Quién soy?	En la academia vas a aprender a dar información sobre ti.	<ul style="list-style-type: none"> • Dar información personal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta de indicativo (yo, tú): vivo / vives, tengo / tienes, hablo / hablas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Números del 1 al 10.
Misión 3	¡Quiero ayudar!	Has visto un anuncio de una ONG y vas a la oficina para informarte.	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntar y dar información personal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interrogativos: ¿en qué? / ¿dónde? / ¿cuántos? / ¿qué? • 1.ª y 2.ª persona del singular del presente de indicativo de los verbos <i>ser</i>, <i>tener</i>, <i>llamarse</i>, <i>dedicarse a</i> y <i>hablar</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesiones.
Misión 4	Nos vamos a la fiesta.	Vas a una fiesta donde dan premios si vas con un amigo nativo y demuestras que lo conoces bien.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar a una tercera persona: nacionalidad, edad, lengua, profesión y dirección. 	<ul style="list-style-type: none"> • 3.ª persona del singular del presente de indicativo de los verbos <i>ser</i>, <i>tener</i>, <i>llamarse</i>, <i>dedicarse a</i> y <i>hablar</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • La familia.
Misión 5	Mis compañeros de clase.	Vas a casa de la anfitriona y hablas con ella sobre los nuevos compañeros de la clase.	<ul style="list-style-type: none"> • Describir el físico de una persona. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adjetivos posesivos: <i>mi / tu / su</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adjetivos de descripción física.
Misión 6	Una amiga muy simpática.	Vas a casa de la anfitriona porque necesitas ayuda para estudiar y hablas de cómo es vuestro carácter.	<ul style="list-style-type: none"> • Describir el carácter de una persona. 	<ul style="list-style-type: none"> • Soy / eres / es + adjetivo • Estoy / estás / está + adjetivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Adjetivos de descripción de carácter.
Misión 7	Conociendo la ciudad.	Eres nuevo en la ciudad y necesitas las direcciones para conocer y moverte por tu barrio.	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntar y dar direcciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbos para preguntar y dar direcciones: <i>haber / estar</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Números del 1 al 100.

Figura 35: Índice de contenidos de Guadalingo, nivel A1
Fuente: https://edinumen.es/guadalingo/Syllabus_A1.pdf

Guadalingo no descuida el tratamiento gramatical, pues el alumnado encontrará multitud de tareas controladas en las que podrá poner en práctica los conocimientos adquiridos. Además, la plataforma pone a su disposición un apartado dedicado a proporcionar las explicaciones teóricas pertinentes para lograr los objetivos de la *unidad* (p. 66). En lo que atañe al léxico, son muchas y constantes las muestras disponibles al alcance de los usuarios fruto de la natural interacción con el medio en el que se encuentra, las actividades complementarias o el diccionario de libre acceso (p. 65).

De igual modo, incluye múltiples elementos de gamificación en su constitución como son la barra de progreso, el *feedback*, el avatar, la música, el tiempo, o las recompensas (p. 67).

Como concluye Díaz-Bravo (2019, pp. 68-69), salvando las muchas ventajas¹²² y potencialidades que avalan su utilidad en el aula de ELE, su principal flaqueza parece residir en la expresión oral que, en cierto modo, ve mermada sus posibilidades de producción libre en la plataforma al quedar limitadas, en exclusiva, a un conjunto de simulaciones dialógicas dirigidas.

Para terminar esta reseña sobre el valor innovador de Guadalingo como experiencia de gamificación en el área de ELE, dejamos el vídeo de presentación de la herramienta elaborado por Edinumen en el siguiente código QR:



Cerramos este apartado mencionando las dos últimas grandes contribuciones de las que tenemos conocimiento hasta la fecha. Se trata de: *Gamificación en el aula* (2021), un compendio teórico-práctico en el que se reúnen nueve experiencias de gamificación desarrolladas, principalmente, en Educación Primaria; y la *Antología del aprendizaje lúdico* (2022)¹²³, una colección compuesta por cuatro volúmenes que dedica uno de ellos, en exclusiva, a relatar diversas experiencias de gamificación en distintos ámbitos.



Figura 36: *Antología del aprendizaje lúdico* (2022)

Fuente: Observatorio del juego, Tero ediciones y Nexo ediciones

¹²² La plataforma, según información extraída del portal Edinumen, permite personalizar e incrustar contenidos propios tales como imágenes, documentos, presentaciones y vídeo. Recuperado de: <https://edinumen.es/guadalingo/03.html>

¹²³ Auspiciada por el Observatorio del juego, Tero ediciones y Nexo ediciones, esta *Antología* se articula en torno a cuatro volúmenes de extensión teórico-práctica con aportaciones de numerosos expertos de toda la geografía hispanohablante. Son los siguientes: *Aproximaciones teóricas*, *Inventario de experiencias*, *Conexiones para la vida* y *Recomendaciones de uso* (2022). Más información en: <https://www.verkami.com/projects/28182-antologia-del-aprendizaje-ludico>

2.4.13 TÉCNICAS EMERGENTES DE GAMIFICACIÓN: LA *ESCAPE ROOM*

2.4.13.1 Origen y definición

La habitación de escape, más conocida popularmente como *escape room*, ha cobrado en los últimos años un enorme protagonismo dentro de la esfera lúdica de las sociedades de Oriente y Occidente. El Instituto de Juventud de Extremadura –IJEX– en su *Manual de diseño de un juego de escape* (2018) define esta novedosa mecánica como “juegos de acción que se desarrollan en un entorno real, donde grupos de personas (equipos) se enfrentan al reto de descubrir pistas y resolver una serie de puzles, conseguir aclarar un misterio o encontrar la manera de salir de un espacio en un tiempo limitado” (p. 14). Sánchez (2021), en una reciente contribución, se refiere a esta experiencia ludificada como:

[...] un juego de aventura físico y mental que consiste en crear un contexto cerrado en el que un grupo de jugadores deben solucionar diferentes enigmas [...] para lograr un objetivo común; normalmente salir de una habitación o estancia en la que se encuentran todos juntos. (p. 63)

Ambas propuestas recogen, en esencia, la base conceptual de esta modalidad de *gamificación* siguiendo la línea trazada en 2015 por Nicholson (2015, p. 1) o Wiemker, Elumir y Clare (2015, p. 2), primeros estudiosos del fenómeno. La primera de ellas es la denominada *sala de escape competitiva* que pone a prueba a dos equipos, simultáneamente, en dos salas con parecidas características mientras rivalizan por lograr “salir” en el menor tiempo posible. La segunda es la *sala de escape basada en puntuación*. En esta modalidad se registra y computa el tiempo empleado, el número de pistas solicitadas, se penaliza el incumplimiento de las normas y se premia la realización de acertijos extra. También se establece una clasificación general con los puntos obtenidos por todos los equipos/jugadores previos. Por último, en el *Escape room a gran escala*, la acción enfrenta a diferentes grupos que resuelven itinerarios y puzles diferentes pero que, en este caso, comparten escenario. Otros trabajos también recientes, como el realizado por Negre y Carrión (2020, pp. 19-20), diferencian una doble tipología que viene determinada por la finalidad que persigue la sala de escape. Partiendo de esta premisa, habremos de distinguir entre: experiencias de *formato educativo*, cuya meta didáctica reside en la presentación de unidades de enseñanza, el repaso de contenidos previos o el refuerzo de determinadas competencias; y las experiencias de *formato comercial*. La

diferencia más evidente entre ambas radica en el rol que juega la diversión en una y otra experiencia. Mientras que en la primera modalidad el componente lúdico tiene una entidad totalmente secundaria –siempre y cuando se utilice como herramienta didáctica–, en la segunda supone toda su razón de ser.

La primera experiencia de la que hay constancia nos lleva hasta Kyoto, donde la compañía publicitaria nipona SCRAP, en el año 2007, materializó la idea de encerrar a un grupo de personas que, mediante la resolución de un conjunto de enigmas y pruebas, debía obtener la llave que les permitiera escapar del recinto de juego. La prueba, denominada *Real Escape Game*, fue concebida para desarrollarse en equipos de entre cinco y seis jugadores en una única sala como principal escenario (Nicholson, 2015, p. 3). Según Rodríguez y Elías (2018, p. 179), este primer evento de *escape room* nace inspirado por un juego de ordenador desarrollado por Toshimitsu Takagi en 2004 en el que aparecían dos elementos clave en el diseño de este tipo de prácticas: los enigmas y el tiempo. Este fue, sin embargo, tan solo el punto de partida de un germen que, en años venideros, se ha nutrido de otros tantos referentes. En un importante trabajo de investigación abordado por Nicholson (2015, pp. 3-6) se recabó información entre 175 empresas de entretenimiento del sector de Europa, América, Asia y Oceanía para sintetizar las principales características observables en esta clase de salas y, también, con objeto de conocer la inspiración que motivó su impulso a sus promotores. En dicho estudio, un 65% de los encuestados reveló haber tomado como referencia otras salas ya existentes¹²⁴. El resto de los participantes aludió a una variada fuente de recursos entre los que cabe señalar: el mundo del cine y, más particularmente, cintas como Indiana Jones o la saga de terror de Saw; juegos de rol en vivo de corte similar al emprendido en los años 80 por las organizaciones IFGS (International Fantasy Gaming Society) y NERO (New England Role Playing Organization) a partir del fenómeno de Dragones y Mazmorras; juegos de búsqueda del tesoro; teatros interactivos y casas encantadas o programas de telerrealidad como Supervivientes u otros concursos televisivos de aventura cooperativa. De la suma de todos ellos emana una notable influencia que desemboca en la actual definición de las salas de escape actuales.

¹²⁴ Algunas de las empresas citadas en el estudio se corresponden con algunos de los grupos más importantes del sector como ParaPark (<http://parapark.es/map>) o HintHunt (<https://hinthunt.com/>) con sedes en todo el mundo, así como Escaperoom (<https://escapetheroom.com/>) y SCRAP, la compañía japonesa que dio origen a esta experiencia, ahora también en los Estados Unidos de América (<https://realescapegame.com/>).

Además de esta cuestión, Nicholson en su trabajo presta atención a otros elementos también relevantes. En los siguientes subepígrafes vamos a categorizar, entre otros puntos, el encuadre temático de las salas, las narrativas más frecuentes, la organización estructural de los puzzles –y su tipología– o el papel del *game master*.

2.4.13.2 Temáticas y narrativas populares

En cuanto a la temática, el estudio de Nicholson (2015, pp. 14-5) refleja que las más recurrentes son las que podemos ver en la Tabla 20:

Temáticas más habituales en las salas de <i>escape room</i>
Época actual
Tiempo y lugar determinado (siglos XX-XXI)
Tiempo y lugar determinado (siglos XVIII-XX)
Terror
Fantasía
Ciencia/Laboratorio
Ausencia de temática concreta
Futurista
Militar
Área infantil de juego
Dibujos animados
Ciencia ficción
Festividades estacionales (Navidad, Halloween, Pascua, etc.)

Tabla 20: Temáticas más habituales en las salas de *escape room*
Fuente: Nicholson (2015, pp. 14-15), traducción adaptada.

En lo que respecta a las narrativas más extendidas, el citado autor señala las narrativas que se observan en la Tabla 21:

Narrativas más habituales en las salas de <i>escape room</i>
Escapar de un lugar hostil como una mazmorra o una prisión
No existe como tal. La narrativa no es otra que la de escapar del punto de encierro
Investigar un crimen o un misterio
Experiencia sobrenatural
Resolver un asesinato
Desarticular un artefacto explosivo
Embaucarse en una aventura
Participar en una acción del servicio de inteligencia o de espionaje
Llevar a cabo un golpe o atraco
Dar con una persona desaparecida

Hallar una cura o una poción mágica
Operación militar
¡Sobrevivir!

Tabla 21: Narrativas más habituales en las salas de *escape room*
Fuente: Nicholson (2015, p. 15), traducción adaptada

2.4.13.3 Los tipos de retos

Negre y Carrión (2020, pp. 51-57) distinguen entre seis categorías de retos. Son: los retos *directos*, *de agrupación*, *secuenciación*, *conexión*, *patrón* y *de habilidad*. Pasamos a caracterizar brevemente cada uno de ellos:

- *Retos directos*: por lo general, son los más asequibles en su ejecución pues no precisan de ningún elemento o componente externo para hacerse con la gratificación asociada a este. Suelen tener una finalidad motivacional para romper el hielo y estimular el progreso de los jugadores en los estadios iniciales de la experiencia. Por ejemplo: la respuesta de una adivinanza sirve como clave de un candado alfabético.

- *Agrupación*: la combinación de un conjunto de elementos, *a priori*, inservibles por separado, una vez restaurada, da lugar a la solución de un enigma oculto. Por ejemplo: las piezas de una fotografía hecha pedazos que, una vez recompuesta, esconde en su cara trasera un código necesario para abrir un pequeño cofre.

- *Secuenciación*: en este caso, la clave se encuentra encriptada como consecuencia de una alteración del orden lógico de una sucesión de elementos (por ejemplo, acontecimientos históricos de un país, la cronología de los JJ.OO., la conjugación de un tiempo verbal, las partes de una narración, etc.). Para decodificar el código escondido bastará con reordenar cada ítem.

- *Conexión*: en esta ocasión, los elementos que hay que reunir se hallan por separado y será necesario avanzar en la experiencia para combinarlos en un momento indeterminado, pues el uno depende del otro. Por ejemplo: una plantilla prediseñada con una forma concreta (con determinados orificios en puntos estratégicos) para reinterpretar un mensaje escrito en una carta.

- *Patrón*: exige averiguar qué tipo de canon se encuentra en una determinada cadena de elementos (números, palabras, imágenes, etc.) para dar solución a algún elemento en falta en dicha secuencia. Por ejemplo: tras observar cómo se ha realizado la conjugación de un determinado pronombre personal en una relación de verbos regulares de presente, el alumnado debe añadir la desinencia correspondiente en un verbo que desconoce.

- *De habilidad*: requieren destrezas adicionales que van más allá del conocimiento declarativo y pueden implicar capacidades físicas o sensoriales. Siguiendo a los autores (2020, p. 56), podemos afirmar que estimulan la interacción y cohesión grupal. Por ejemplo: trepar para poder alcanzar un objeto situado a una altura relativamente inaccesible.

Una vez efectuada la distinción existente entre las alternativas de reto de las salas de escape es pertinente que referenciamos, con carácter general, algunos de los más recurrentes¹²⁵.

Retos más extendidos en las salas de escape
Búsqueda de objetos escondidos por la habitación
Pruebas que implican el uso de <i>luz</i>
Recuentos
Observación y percepción de elementos presentes intencionadamente en la habitación
Búsqueda de objetos a través de imágenes
Sustitución de símbolos a partir de claves
Montaje de objetos (tipo rompecabezas)
Pruebas de álgebra o matemáticas
Acertijos
Uso no habitual de objetos
Mensajes encriptados
Escucha
Espejos
Lógica abstracta con pruebas como Sudoku
Rastreo de datos mediante el uso de fuentes de información
Cuerdas o cadenas
Realización de crucigramas o búsqueda de palabras
Tacto
Manipulación de líquidos
Interacción con actores del <i>set</i>
Olfato
Gusto
Pruebas
Pruebas de habilidad física

¹²⁵ Para conocer en mayor profundidad ejemplos prácticos de los puzles aquí citados se recomienda encarecidamente la lectura de las páginas 36-58 del *Manual de diseño de un juego de escape* del IJEX (2018).

2.4.13.4 Arquitectura de diseño: los puzles

Los puzles son el verdadero núcleo de la acción de juego. El motor que dirigirá a nuestros jugadores de un punto a otro, poniendo a prueba sus habilidades sensoriales, cognitivas y psicosociales. Tanto Nicholson (2015, pp. 16-18) como Wiemker, Elumir y Clare (2015, pp. 8-9) coinciden a la hora de delimitar qué clases de itinerarios pueden regir el diseño de nuestros puzles en las salas de escape tradicionales. Vamos a diferenciar entre tres clases¹²⁶:

a) *Itinerario lineal*: se trata de la forma más simple de organizar una *escape room*. En ella, la secuencia de acertijos está delimitada de manera concatenada. Es decir, la resolución del primer enigma está estrictamente ligada al hallazgo de un segundo y así, sucesivamente, con tantos como consten en el entramado total. Este trazado proporciona una experiencia guiada al jugador que, si bien es cierto que facilita su actividad, puede restarle dinamismo si el grupo es numeroso (como, por ejemplo, en el ámbito educativo).

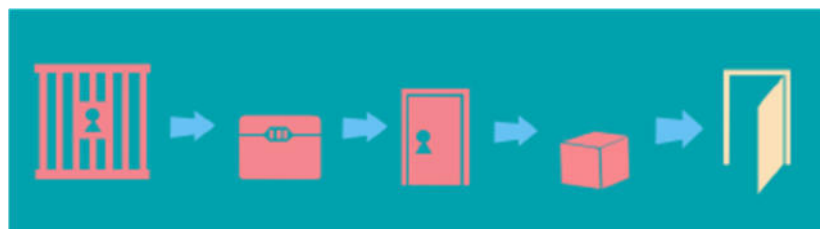


Figura 37: Itinerario lineal en el diseño de un *escape room* tipo
Fuente: Wiemker, Elumir y Clare (2015, p. 9)

b) *Itinerario abierto*: a diferencia del modelo anterior, en este, existe libertad en la elección del puzle que se desea completar. El orden no es relevante pero el juego precisa que se completen todos los acertijos para poder finalizar con éxito el conjunto de la prueba. Este tipo de circuito, generalmente, se dirige a grupos con un número de participantes más elevado que en el modelo lineal dado que, por su condición, permite diversificar la labor de los miembros de los grupos. Una de sus ventajas es que, en caso de que los jugadores tengan problemas, pueden cambiar de acertijo y tratar de resolver aquel que les presente una dificultad menor.

¹²⁶ Una cuarta tipología, de mayor complejidad, presenta una estructura *piramidal* (Nicholson 2015, pp. 17-18; IJEX, 2018, p. 68).

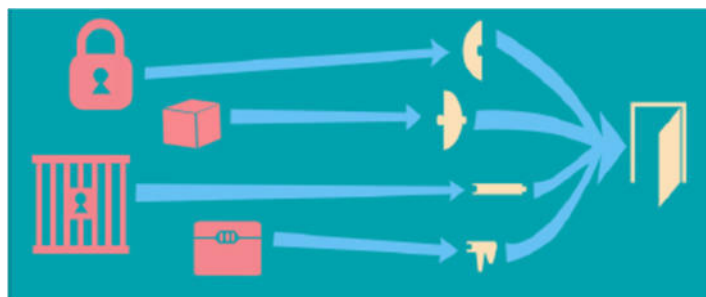


Figura 38: Itinerario abierto en el diseño de un *escape room* tipo
Fuente: Wiemker, Elumir y Clare (2015, p. 9)

c) *Itinerario multilineal*: esta macrosecuencia viene dada por la integración de ambos modelos previos. En ella, se observan diferentes cadenas lineales que se ordenan a lo largo del espacio. Pueden organizarse en paralelo o, incluso, entrelazarse en determinadas fases. Todos los caminos son accesibles a los jugadores desde el inicio. Un interesante dato nos lo proporciona García-Tudela (2018, p. 20) que señala que durante el curso del juego pueden aparecer rutas secretas que pueden dar lugar a escenarios secundarios. Como apunta Nicholson (2015, p. 17), es el sistema organizativo más empleado entre las empresas que participaron en su estudio (45% de las encuestadas).

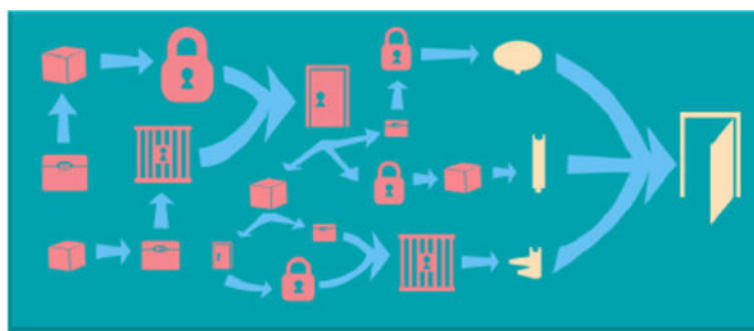


Figura 39: Itinerario multilineal en el diseño de un *escape room* tipo
Fuente: Wiemker, Elumir y Clare (2015, p. 9)

En las salas de escape de corte educativo, la arquitectura de los puzzles responde a un triple diseño que pasamos a detallar a tenor del trabajo de Negre y Carrión (2020, pp. 70-74). Señalan tres clases de recorrido:

- *Sandbox*: en esta variante los participantes se encuentran ante un dispositivo de seguridad (caja, cofre, baúl, etc.) repleto de candados cuyas combinaciones (claves, llaves, etc.) se verán supeditadas a la correcta resolución de una serie de acertijos que estarán dispersos, más o menos a la vista, en el espacio del aula. Se trata de una modalidad semejante a la de las salas de escape comerciales, por lo que presenta algunos

inconvenientes de tipo logístico, creativo y curricular. Logístico, por el elevado número de pruebas y/o materiales que demanda la implicación del mayor número de estudiantes. Creativo, dado que, como afirman los autores, resulta muy complejo mantener el nivel de genialidad cuantos más artefactos sean requeridos. Y, en tercer lugar, curricular, teniendo en cuenta la imposibilidad de garantizar que la totalidad del alumnado cumpla con los objetivos didácticos prefijados.



Figura 40: Mapa de *escape room* en la modalidad *sandbox*
Fuente: Negre y Carrión (2020, p. 71)

- *Circular*: en este tipo de puzzle la acción tiene lugar alrededor de diferentes estaciones previamente configuradas en las que el alumnado (distribuido en grupos) ha de resolver paulatinamente las diferentes pruebas que integran el conjunto de la experiencia. Siguiendo esta arquitectura de juego, observamos tres ventajas principales: primero, el rol de cada grupo queda definido y secuenciado en equilibrio; segundo, el *game master* posee un mayor control para observar el progreso de la actividad; y tercero, nos aseguramos de que cada grupo pase por cada estación (cumpliendo, así, con los objetivos de aprendizaje). Sin embargo, esta configuración no está exenta de problemáticas. Así lo confirman Negre y Carrión (2020): “[...] esta rigidez estructural, que implica que no se pueda pasar a la siguiente prueba hasta que el profesor lo indique, puede provocar problemas de flujo con alumnos aburridos porque disponen de demasiado tiempo y otros frustrados por la presión que genera el reloj” (p. 73).

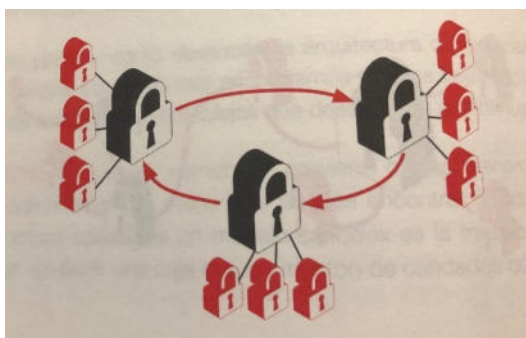


Figura 41: Mapa de *escape room* en la modalidad *circular*
Fuente: Negre y Carrión (2020, p. 72)

- *Trayectoria*: el mapa que propone esta modalidad ordena la experiencia en distintas fases que, a su vez, cumplen con una función de punto de control. De esta manera, se plantea una estructura que, en primera instancia, nos permite cierta flexibilidad a la hora de elegir qué acertijo afrontar pero que, poco a poco, a medida que se van superando las distintas pruebas sucesivas, va concretizando nuestro itinerario reduciéndolo hasta llegar al punto final. El principal escollo que implica esta estructura reside en la complejidad organizativa de todo su entramado.

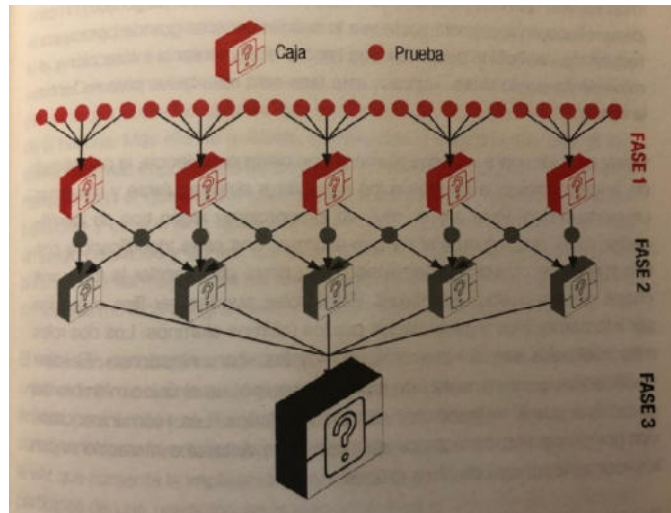


Figura 42: Mapa de *escape room* en la modalidad *trayectoria*
Fuente: Negre y Carrión (2020, p. 75)

2.4.13.5 Objetos de juego

Una parte importante de la estética que complementará el área del juego son los objetos. Es recomendable que se ajusten a la narrativa para dotar de una mayor inmersión y atractivo al entorno recreado. Pueden tener una función figurativa o integrarse dentro de la red de pistas y pruebas designadas a lo largo de toda la experiencia. Cuanto más variada e ingeniosa sea la tipología de estos instrumentos, mayor expectación generará la propuesta planteada entre los participantes. Siguiendo nuevamente las directrices del manual de diseño del IJEX (2018), adjuntamos la propuesta que sigue:

Candados, cartas de juego, cajas de seguridad, dibujos, pósteres, escondites (latas de refrescos, libros huecos, dobles fondos...), rompecabezas, cajas, prismáticos, maletines, dispositivos electrónicos, llaves, cryptex, códigos, fotos, relojes, tinta invisible, luz negra, memorias USB, códigos QR o libros. (pp. 60-61)

Se trata de un listado que no es finito, puesto que habrá tantas posibilidades como objetos encajen con la temática y los puzles previamente definidos.

Otro elemento ineludible a la hora de desgranar los elementos que conforman las *salas de escape* es el del maestro de juego –o *game master*–. Este agente desempeña un rol de guía en tres fases bien diferenciadas: al inicio de la actividad, durante su desarrollo y, por último, tras su culminación. Debe ser proactivo y estimular la buena marcha de la experiencia tratando de motivar a sus jugadores.

En primer lugar, lo habitual es que se presente el sistema de reglas que orquestará el conjunto de la actividad: pautas, penalizaciones, bonificaciones, demanda de pistas, manipulación de objetos, normas de conducta, etc. Es de vital importancia cuidar este punto si queremos asegurar la experiencia más fructífera posible. Tras ello, se presenta la narrativa cuya forma es variable. Puede ser narrada *in situ* por parte del maestro de juego, escuchada por medio de una *voz en off*, vista a través de una pieza de vídeo o leída por los propios jugadores contenida en un sobre. Posteriormente, se activa la cuenta atrás y el juego comienza. El maestro de juego puede permanecer en la sala u observar la actividad desde el exterior mediante la monitorización del medio. Durante esta fase se acentúa otra de las responsabilidades que desempeña el *game master*: la concesión de pistas que, en ocasiones, puedan requerir los jugadores para superar baches derivados de los lances del juego. Como sostienen Wiemker, Elumir y Clare (2015, p. 10), la comunicación puede efectuarse de distintos modos: 1) por medio de la voz, usando para ello dispositivos como *walkie-talkies*, un teléfono de contacto o un intercomunicador; 2) físicamente (en caso de que el maestro de juego se encuentre allí); 3) escritas *ad hoc* y remitidas bajo la puerta. Nicholson (2015, p. 22) señala, además, la posibilidad de que la comunicación se inicie vía ordenador.

Por otra parte, la gestión de las pistas es bastante diversa y está sujeta a la política específica de cada sala. Según el trabajo de Nicholson (2015), en un 42% de las instalaciones analizadas los jugadores pueden solicitar tantas pistas como necesiten. En cambio, en un 23% de las salas colaboradoras el número de pistas está limitado de antemano (el número de pistas permitido oscilaría entre dos y tres). Esta opción parece ser más recomendable para evitar un uso desmedido de peticiones. El citado autor subraya, asimismo, diferentes estrategias derivadas de la concesión de pistas. El coste contempla medidas como sufrir una reducción del tiempo disponible para escapar de la estancia o la suma de tiempo extra a la marca final alcanzada –en función del número de pistas solicitadas–. Wiemker, Elumir y Clare (2015, p. 10) añaden otras como su compra por parte de los jugadores, la sustitución de pistas por una experiencia de juego guiada

por el *game master* o la ausencia de pistas¹²⁷ bajo la estimulante premisa de obtener algún premio tangible o intangible.

Una vez acabado el tiempo de juego que, por norma general, tiende a tener una duración de 60 minutos el maestro vuelve a entrar en escena. Su cometido en esta última fase es resolver puzles incompletos o explicar detalles que hayan pasado por alto por los jugadores. Posteriormente, informará de la marca obtenida al equipo o equipos participantes y se dará por concluida la partida.

2.4.13.6 Beneficios de las salas de escape¹²⁸

El IJEX (2018, pp. 16-17) señala múltiples ventajas de tipo *intelectual, social, emocional, psicológico, educativo y físico*, asociadas a la realización de esta clase de experiencias. Son:

- a) *Beneficios intelectuales*: lógica, memoria, concentración, atención, pensamiento deductivo, creatividad, imaginación, agilidad mental, resolución de conflictos, gestión del tiempo, gestión de recursos disponibles, etc.
- b) *Beneficios sociales*: Trabajo en equipo, cooperación, suma de capacidades, coordinación y liderazgo, etc.
- c) *Beneficios emocionales*: expresión de emociones, sensación de logro, etc.
- d) *Beneficios psicológicos*: evasión de la rutina, autoconocimiento, etc.
- e) *Beneficios educativos*: mejoras en el proceso de aprendizaje, fijación de lo aprendido, desarrollo de habilidades, desarrollo de capacidades a partir de una actividad divertida y motivante, etc.
- f) *Beneficios físicos*: control, coordinación motriz, flexibilidad, fuerza, resistencia, velocidad, etc.

Consolidada como una de las actividades de ocio de moda para jóvenes y adultos, el mundo de la educación, tanto en etapas inferiores como en la Educación Superior, se abre paso a esta iniciativa que tan numerosos beneficios reúne.

2.4.13.7 La evaluación en las salas de escape

Para concretizar la evaluación de una sala de escape, Negre y Carrión (2020, p. 99) establecen una serie de decisiones a tomar por el enseñante, formador o *game master* que impulse la experiencia. La primera de ellas radica en la determinación del agente

¹²⁷ A la luz del estudio de Nicholson (2015, p. 22) tan solo un 3% de las empresas contemplan esta opción.

¹²⁸ Negre y Carrión (2020, pp. 20-23), en una línea afín, también incluyen un apartado dedicado a esta cuestión en la que señalan diez razones por las que es positiva la implementación de este tipo de prácticas. Además de las razones mencionadas por el IJEX (2018), incluyen la diversión o el beneficio de aprender a trabajar bajo presión como otras de las potencialidades atribuidas a la sala de escape.

sobre el que recaerá la labor de análisis. De esta manera, distinguen entre la *autoevaluación*, a realizar individualmente por cada discente, la *coevaluación*, efectuada entre los componentes del propio grupo y, en tercer lugar, la *heteroevaluación*, promovida de forma externa (acometida, por lo general, por parte del profesorado). Tras completar esta primera fase decisoria, es momento de seleccionar qué instrumento de evaluación será empleado. Los autores proponen hasta tres:

- *La rúbrica de evaluación*: herramienta que incluye una serie de parámetros evaluativos que nos permiten situar las habilidades y actitudes de los participantes en una escala personalizable y definida por el docente (Negre y Carrión, 2020).

Se adjunta la propuesta de Negre y Carrión (2020, p. 100):

	MAL	REGULAR	BIEN	EXCELENTE
TRABAJO EN EQUIPO	No ha colaborado en ningún momento con sus compañeros.	Ha colaborado en alguna ocasión, aunque de forma pasiva o desinteresada.	Ha colaborado con sus compañeros en la mayor parte del juego.	Ha colaborado en los momentos, liderando e trabajando en ocasiones.
RETOS	Ninguna participación en la resolución de los retos.	Ha participado de forma pasiva, aunque con un rol menor en la resolución.	Ha participado en la mayoría de los retos, resolviendo algunos de ellos.	Ha participado en todos los retos, resolviendo varios de ellos.
CONTENIDOS	No ha comprendido los contenidos incluidos en el juego.	Ha comprendido algunos contenidos de los planteamientos en el juego.	Ha entendido e interiorizado la mayoría de los contenidos previstos.	Ha comprendido todos los contenidos a los que ha tenido acceso y reflexiones posteriores relacionadas.

Figura 43: *Rúbrica de evaluación* en las salas de escape
Fuente: Negre y Carrión (2020, p. 100)

- *Listas de cotejo*: consisten en listas de ítems formadas por palabras u oraciones que comprenden las actividades, acciones o actitudes objeto de evaluación (Negre y Carrión, 2020).

Adjuntamos el ejemplo ofrecido por los autores de *Desafío en el aula* (2020):

	1	2	3	4
El alumno ha mostrado interés en la actividad				
Ha mostrado buena actitud durante el juego				
Ha participado de forma activa en la propuesta				
Ha colaborado con sus compañeros				
Ha mostrado un papel activo en la resolución de los retos				
Ha comprendido los contenidos propuestos en la actividad				
Ha tenido una actitud proactiva y comunicativa				
Ha sido lógico y reflexivo en la resolución de las pruebas				

Figura 44: *Listas de cotejo* en las salas de escape
Fuente: Negre y Carrión (2020, p. 101)

- *Diana de evaluación*: proyección gráfica que, tomada a partir de los resultados obtenidos en las *listas de cotejo*, nos permite obtener una panorámica del aprovechamiento de los participantes en la sala de escape.

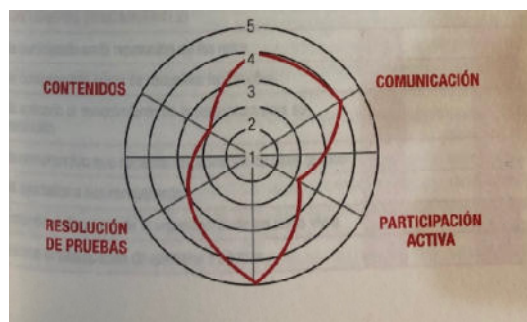


Figura 45: *Diana de evaluación* en las salas de escape
Fuente: Negre y Carrión (2020, p. 101)

Tapia y Lorente (2020)¹²⁹, por su parte, sugieren un total de cuatro posibles soluciones evaluativas para medir el aprovechamiento de las salas de escape, tanto desde el punto de vista de los participantes, como de los propios docentes-*game masters* involucrados en el desarrollo del sistema.

La primera opción consiste en la administración de las mencionadas rúbricas, a partir de unos valores determinados, en las que el alumnado participante cuantificaría su desempeño competencial, su responsabilidad en el empleo de las TIC o su implicación en general, entre otros muchos ítems objeto de análisis.

1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

Figura 46: *Rúbrica de evaluación* en la sala de escape
Fuente: Tapia y Lorente (2020)

El segundo mecanismo propuesto por los autores pasa por la autoevaluación del alumnado. Para ello proponen que, de antemano, el grupo conozca qué tipo de competencias van a trabajarse para optimizar el resultado de nuestra praxis. Una de las

¹²⁹ La obra no se encuentra paginada, por lo que resulta imposible especificar la ubicación exacta de las referencias adjuntas.

posibilidades que mencionan es la lectura en plenaria de las cuestiones de autoevaluación que tendrán que responder al término de la experiencia. El cuestionario de autoevaluación de Tapia y Lorente (2020) se compone de tres bloques: *trabajo en equipo*, *pensamiento crítico* y *autoimagen*, si bien aclaran que podría ser ampliado conforme a las necesidades o intereses del evaluador en acto.

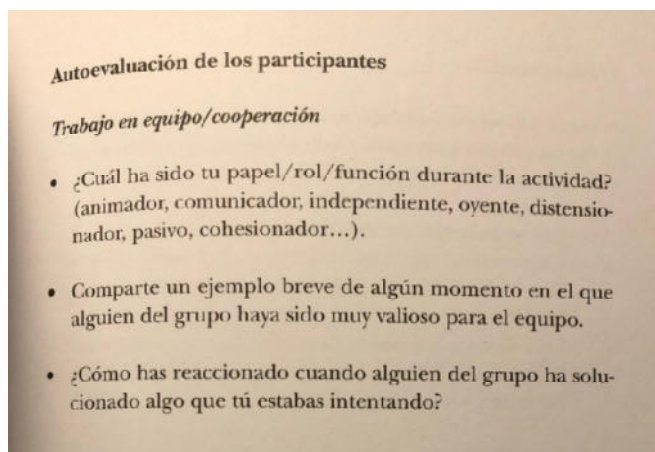


Figura 47: Autoevaluación del bloque *trabajo en equipo*
Fuente: Tapia y Lorente (2020)

El tercer instrumento de evaluación que detallan los autores es la realización de un debate *a posteriori* con el fin de analizar el resultado de la experiencia dando voz a sus protagonistas y, de esta manera, poder subsanar los errores que pudieran haber surgido.

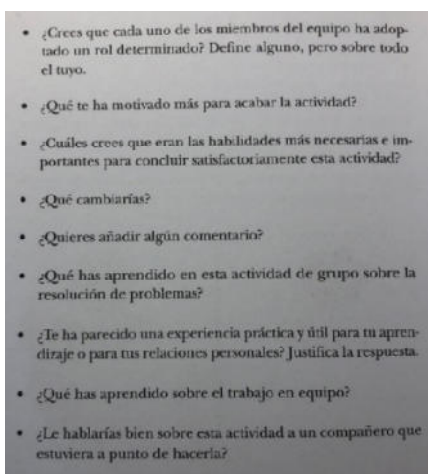


Figura 48: Preguntas de debate tras la finalización de la sala de escape
Fuente: Tapia y Lorente (2020)

Por último, el cuarto y último instrumento de evaluación se orienta en torno a los docentes y/o *game masters* de la sala de escape considerando: por un lado, el desarrollo de la actividad y, por otro, el rol asumido por el grupo. En este sentido, listan una extensa relación de cuestiones llamadas a reflexionar, ajustar y depurar el prototipo de nuestra sala para mejorar su empleo en ocasiones futuras.

2.4.13.8 Ejemplos prácticos de salas de escape educativas

Uno de los grandes exponentes en el diseño de salas de escape en el ámbito hispanohablante es el recién referenciado Iván Tapia, con un total de 19 publicaciones en apenas cuatro años (2017-2021)¹³⁰. Destacan, por su alcance mediático, sus propuestas basadas en las televisivas *La Casa de Papel* y *Élite* (*La Casa de Papel. Escape Book*, 2019¹³¹; *Élite. Escape Book. Secretos que matan*, 2021) en coautoría junto a Montse Linde.

Dentro del ámbito de la Educación, en 2020, junto a Jordi Lorente, publica *Escape Room. Educación*. Una recopilación de cuatro experiencias minuciosamente ideadas para su puesta de largo en el aula¹³². Para facilitar su implementación, los autores incluyen una guía didáctica, pistas, soluciones y material recortable para cada una de las aventuras sugeridas.

Las historias disponibles son *La graduación*, *El cine abandonado*, *El mundo en peligro* y *El móvil maldito*. Cada circuito temático, con su correspondiente portada, se inicia con una ficha introductoria en la que se especifican las competencias concretas trabajadas, el público meta al que va dirigido, información contextual sobre la historia (dimensión temporal, personajes, conflicto inicial, etc.) e indicación expresa de los recursos que se pueden utilizar durante la experiencia (diccionarios, bibliografía, buscadores, *apps* móviles, etc.). A continuación, presentan la hoja de narrativa, en la que se nos inserta en el corazón de la trama, se describe el objetivo final de la misión y se presentan los materiales que comprenden los acertijos y adivinanzas que resolver.

¹³⁰ Algunos de ellos son: *Escape Book* (Tapia, 2017), *Escape Book 2: La amenaza invisible* (Tapia y Linde, 2017), *Escape Book Junior. Las puertas de Lia* (Tapia y Linde, 2017), *Escape Room. Do it yourself* (Tapia, 2018), *Social Book. Desactiva la bomba* (Tapia, 2019), *Terror Book. El libro maldito* (Tapia, 2020), etc.

¹³¹ Cuenta con una reedición especial publicada en 2020, que incluye un cuaderno de ejercicios.

¹³² Con mayor o menor idoneidad, el espectro de aplicación de este conjunto de experiencias va desde la etapa final de Educación Primaria hasta 2º de Bachillerato.

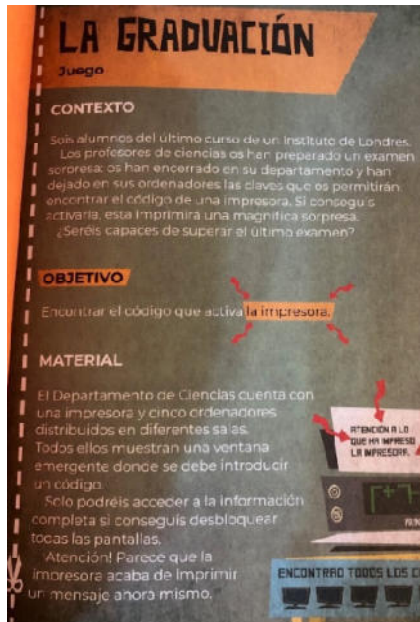


Figura 49: Introducción a la experiencia de *La graduación*
Fuente: Tapia y Lorente (2020)

En lo sucesivo, encontraremos los siguientes puntos estructurales:

- *Zona secreta*: que presenta una amplia batería de pistas para las distintas pruebas y las respectivas soluciones finales.
- *Zona encriptada*¹³³: punto de control al que tendrán que acudir los participantes para verificar si sus avances y soluciones parciales son correctas.

En definitiva, se trata de un excelente recurso, muy cuidado en lo estético, que brinda todas las soluciones necesarias al profesorado para poder tratar esta tipología de práctica lúdica en el aula, tanto de ELE como de otras disciplinas.

El segundo trabajo al que haremos alusión, denominado *Madison Avenue*, merece su inclusión en esta selección por diversas razones entre las que se encuentran: su impecable factura estética, su minuciosa estructura organizativa y, también, su gran novedad. Esta propuesta, materializada por Lozano y Gonzalo (2020, pp. 240-262)¹³⁴, se

¹³³ Este apartado se encuentra en el tramo final del libro, concatenado junto al resto de acertijos de los distintos escenarios temáticos.

¹³⁴ Cabe destacar que este trabajo forma parte, a su vez, de una antología de diez experiencias de sala de escape recopiladas en el encomiable trabajo de Negre y Carrión (2020), *Desafío en el aula* (2020). Además de ser una fabulosa aportación al área, destaca por ser la primera publicación en castellano que dedica un amplio bloque a desglosar, paso a paso, el aparato conceptual que sustenta el diseño de una sala de escape. En la segunda parte de dicha publicación encontramos, aparte de la citada *Madison Avenue*, otras nueve propuestas aplicables a diferentes etapas educativas que siguen el mismo hilo organizativo que el presentado en el cuerpo de nuestro texto. Son: *La caja misteriosa* (Negre, pp. 122-127), *Naturaleza en peligro* (Pozuelo y Barba, pp. 128-139), *El laboratorio* (Azorín, pp. 140-155), *Nueva selección de superhéroes* (Pascual, pp. 156-167), *GTA* (Geografía, Tablas y Aprendizaje (Maté, pp. 168-177), *Mandala* (Redondo, pp. 178-191), *¿Han hackeado mis notas!* (Llorente, pp. 192-205) y *La desaparición del alquimista* (Parrilla, pp.206-219), *Operación Rey Soso* (Tutusaus, pp. 220-239).

inserta en el Grado de Publicidad y Relaciones Públicas y constituye una referencia ideal para todos aquellos que deseen poner en marcha este tipo de iniciativas didácticas. El prototipo está pautado de modo que cualquier docente pueda aplicarlo en su aula, ofreciendo toda clase de directrices siguiendo esta estructura:

PROTOTIPO DE SALA DE ESCAPE: SECUENCIA ORGANIZATIVA				
1- Ficha de presentación	2- Objetivos	3- Organización del alumnado	4- Consideraciones previas	5- Narrativa
6- Materiales	7- Preparación	8- Secuenciación	9- Tabla resumen	10- Pistas imprimibles

Tabla 23: Estructura organizativa de sala de escape
Fuente: Adaptación de Lozano y Gonzalo (2020, pp. 240-262)

Una de las novedades que presenta esta experiencia particular, a realizar en paralelo por dos grupos simultáneos (de doce a veinte alumnos), en dos salas próximas, es que exige la colaboración de ambas formaciones en la fase final de la aventura para afrontar el último acertijo. Por lo tanto, una vez sorteadas las distintas dificultades de la sala de escape, tendrán que unir fuerzas y cooperar ágilmente para resolver, en un escenario común, el último reto.



Figura 50: Ejemplos de pistas imprimibles de la sala de escape *Madison Avenue*
Fuente: Lozano y Gonzalo (2020, pp. 240-262)

También en el ámbito universitario, encontramos una tercera experiencia de *escape room* en el Grado en Fisioterapia en la asignatura *Procedimientos Generales de Fisioterapia* de segundo curso en la Universidad de San Jorge, en Zaragoza (Jiménez, Lafuente, Ortiz, Bruton, y Millán, 2017, pp. 1-15). Las docentes a cargo de la asignatura

diseñaron una experiencia a realizar durante la última sesión del curso para aplicar parte de los conocimientos estudiados en la asignatura.

Con anterioridad a su realización, se sugirió al alumnado que revisase el temario. Llegado el día, se mostró un vídeo a los aprendientes en los prolegómenos de la actividad para ambientar qué iban a encontrar, por qué estaban encerrados, el modo de escapar y, finalmente, una cuenta atrás con un reto por delante repleto de enigmas, acertijos y casos prácticos. La duración de la actividad no debía sobrepasar la hora y se realizó en pequeños grupos que pertenecían a los distintos grupos¹³⁵ de prácticas en que se dividía la asignatura. Como curiosidad, cabe destacar que los componentes de los grupos podían revisar el temario de la asignatura puntualmente durante el *escape room* en periodos de un minuto con perjuicio de perder cinco sobre el total de la cuenta regresiva, como penalización. Cometer errores haría perder, igualmente, otro minuto del total de tiempo.

En total, participaron 79 alumnos en la actividad cuyas impresiones fueron recogidas a través de cuestionarios. El componente motivacional fue el que más mejoró en todos los estudiantes. Sin embargo, muchos acusaron y admitieron su falta de preparación previa para aprovechar en mejores condiciones la propuesta de aprendizaje. Ante ello, las profesoras determinaron “la necesidad de establecer acciones de motivación previas a las actividades adicionales” (Jiménez, Lafuente, Ortiz, Bruton, y Millán, 2017, p. 13). Al mismo tiempo, apuntaron algunas acciones de mejora futuras como la inclusión de la coevaluación o la heteroevaluación para así obtener “datos más objetivos, fiables y completos de la efectividad del *room scape* como actividad pedagógica” (*ibid.*).

La revisión de la literatura constata, de igual modo, la afluencia de experiencias didácticas similares en otras etapas del currículo en tiempos recientes. Un buen ejemplo de ello nos lleva hasta el IES Río Arba (Tauste, Zaragoza) y aparece recogido por Ramón y Galé (2020, pp. 127-136). En él, el profesorado de las asignaturas Lengua Inglesa y Literatura Universal, de primero de bachiller (grupo A y grupo B), *impulsó* un proyecto basado en la comprensión de una de las lecturas obligatorias de la segunda de estas materias: *Los viajes de Gulliver*¹³⁶. Una de las peculiaridades de la experiencia, según relatan los autores, gira en torno al diseño de las pruebas, que fue definida como una misión previa a cargo del alumnado. De esta manera, en esta primera etapa preliminar, el

¹³⁵ Cada uno de estos grupos tenía asignado, por lo tanto, un día distinto para realizarla por la imposibilidad de simultanear su puesta de largo.

¹³⁶ En Literatura Universal se leyó la versión traducida de la obra, mientras que en la asignatura de Lengua Inglesa se leyó una versión adaptada de la misma.

alumnado del grupo 1 debía preparar una selección de pruebas potenciales (5 en total) para el alumnado del grupo 2, y viceversa (Ramón y Galé, 2020, p. 131). Luego, el profesorado, a partir de la selección de las mejores aportaciones, procedería a la definición y preparación final de la aventura, que fue denominada *Escape Island*. Entre las conclusiones obtenidas una vez culminada la experiencia, el profesorado señaló dos puntos a tener en cuenta. Primero, la falta de estrategias para hacer un trabajo colaborativo eficiente y segundo, la escasa confianza del grupo en el empleo de la lengua inglesa en el plano oral. Con todo, el profesorado participante destacó los beneficios de realizar este tipo de proyectos por la confluencia de procesos y actitudes que, de otro modo, quedan lejos de la atención curricular expresa (Ramón y Galé, 2020, pp. 133-134).

También en 2020, en este caso en Educación Primaria, encontramos otra experiencia de innovación con la sala de escape como nexo común. La profesora Serrano (2020, pp. 231-238), del CEIP La Almozara (Zaragoza), lideró el montaje de un *escape room* inspirado en el repaso de la tabla periódica. Su iniciativa tuvo lugar durante unas jornadas culturales científicas del Centro en las que tuvo la oportunidad de participar todo el alumnado de la etapa (Serrano, 2020, p. 231). A nivel organizativo, esta circunstancia exigió la preparación de un mayor número de pruebas adaptadas a los distintos niveles de cada curso, de modo que cada estación de juego contó obligatoriamente con distintas variantes. Más allá de la carga de trabajo exigida por la disparidad de niveles, o el coste económico derivado de la adquisición de los materiales de juego, la profesora valoró como muy beneficiosa la experiencia gracias al compañerismo, la solidaridad o la satisfacción mostrada por todo el alumnado independientemente del resultado final obtenido¹³⁷,¹³⁸,¹³⁹.

¹³⁷ Otros ejemplos dignos de mención son los recogidos en la obra *Escapa y aprende. La Escape Room como estrategia didáctica* (2018) que recopila las experiencias de Gil –*El extraño crimen de la biblioteca*– (2018, pp. 23-35), Navarro –*Los Austrias y los Borbones: peligros del pasado*– (2018, pp. 37-49), Monteagudo –*Escape Room sobre Harry Potter*– (2018, pp. 51-60), García –*El compromiso de la Galaxia Deitania*– (2018, pp. 61-74), y Gil, nuevamente, –*Don Álvaro, el lugar donde comenzó la historia*– (2018, pp. 75-85), también en la etapa de Educación Primaria.

¹³⁸ Otra fabulosa aportación en lo que a diseño y contenido se refiere es el *Escape Room matemático*, elaborado por P. Gómez (2019), que incorpora como novedad el empleo de la realidad aumentada. Puede consultarse aquí: <https://webdelmaestrocmf.com/portal/pablo-gomez-escape-room-educativo-con-matematicas-y-realidad-aumentada-video-y-manual-gratuito-pdf/>

¹³⁹ Para obtener un mayor número de referencias, acceder a recursos (digitales o analógicos) o consultar herramientas a través de las que construir un prototipo de sala de escape propio, sugerimos una profunda revisión de la *Guía definitiva de escape room* elaborada por Negre y Espinosa (2018) disponible en: https://docs.google.com/document/d/1eSxKEAwhvgEGzK_syLByRE5qSspBJQJb0djj0GNzCQ/edit?usp=sharing

2.4.14 Consideraciones finales sobre la gamificación

Marín y Hierro (2013, p. 99), de forma general, pautan una serie de premisas que debemos tener en mente a la hora de concebir y plantear la implementación de nuestra gamificación. Las autoras insisten en:

- 1) Proponer tareas y desafíos que se rijan por unos niveles de dificultad equilibrados.
- 2) Promover entre los estudiantes la conciencia de que existe un objetivo académico.
- 3) Otorgar al alumnado el mayor protagonismo posible. Hemos de concederle, por consiguiente, libertad y autonomía.
- 4) Evitar ambigüedades. Las directrices en las actividades deben ser claras y concisas. También las metas. La retroalimentación debe ser lo más frecuente posible.
- 5) Fomentar la tolerancia al error en aulas.
- 6) Favorecer situaciones y condiciones que aseguren el *estado de flujo*.
- 7) Añadir el factor sorpresa en la concepción de nuestras actividades.
- 8) Integrar la diversión.

Por su parte, Werbach y Hunter (2012, pp. 62-71) nos aportan algunas recomendaciones para obtener los mejores resultados en la implementación de todo sistema inspirado en la ludificación. Los parámetros que considerar son:

a) *Política de recompensas*: los autores, en consonancia con otros como Robertson (2010), sugieren que regulemos el modo en que premiamos a nuestros alumnos si no queremos desvirtuar el fin mismo del aprendizaje como un sistema sostenido, únicamente, por motivaciones extrínsecas. De ser así, su viabilidad a largo plazo se vería comprometida y resquebrajaría su rol como incentivo. Este fenómeno ha sido bautizado por Robertson (2010) como *pointification*¹⁴⁰ y ha sido señalado por autores como Borrás (2015, p. 29) o, más recientemente, Cordero (2021) mediante la etiqueta “efecto Skinner” (p. 7). Una mala praxis que, conforme a las palabras de García y García-Avilés (2018) trata de:

[...] seleccionar los elementos menos esenciales de los juegos (puntos, medallas y sistemas de recompensa) y convertirlos en parte nuclear de la experiencia. De este modo, se dejan de lado los conductores cognitivos, emocionales y sociales que permiten a un sistema gamificado motivar y conectar con los usuarios. (p. 153)

¹⁴⁰ Recuperado de: <https://kotaku.com/cant-play-wont-play-5686393>

No obstante, los premios, correctamente seleccionados y empleados en el momento adecuado, pueden ser provechosos para paliar y alentar el trabajo en determinadas actividades que, aunque también necesarias, pueden causar una mayor apatía por su naturaleza entre los aprendientes.

b) *A propósito de la retroalimentación*: Werbach y Hunter (2012, pp. 68-69) nos advierten de los beneficios que podremos alcanzar, mediante una gestión estratégica del *feedback*. Se pueden diferenciar atendiendo a tres claves. La primera de ellas alude al factor sorpresa, bien emitiendo algún tipo de valoración positiva en un momento imprevisto, bien brindando algún pequeño trofeo. La segunda reconoce la importancia de dar orientaciones al *estudiante-jugador* que le confirmen su buen hacer a lo largo de la tarea o proyecto. Cuanta mayor sea la frecuencia y la inmediatez de esta información mayor será la implicación y la motivación del participante. En tercer lugar ponen de relieve que la existencia de estas directrices repercutirá en el modo en que los discentes dirijan su aprendizaje al ser más conscientes de su grado de evolución.

2.4.15. Conclusiones preliminares sobre la gamificación

La gamificación se postula como una de las alternativas de innovación educativa más eficaces para estimular la motivación del alumnado en la clase de ELE, así como en otras muchas disciplinas. Los estudiantes aplauden el cambio y perciben como positiva su implementación a la luz de los resultados expuestos por muchas de las publicaciones existentes en el área. La introducción de elementos del juego readapta la perspectiva con que afrontan el aprendizaje y repercute, por lo tanto, también en sus resultados.

A lo largo de este extenso epígrafe hemos analizado qué elementos podemos incorporar en nuestro proyecto ludificado, recapitulado algunas de las diferentes herramientas TIC que pueden orquestrar su desarrollo y, también, profundizado en el proceso que la hace posible.

El potencial de la gamificación presume ser enorme y muchos de los proyectos que la despliegan ven justificada su valía en esfuerzo y resultados. Sin embargo, esta fórmula no es infalible. Pero no necesariamente porque presente deficiencias, sino porque ningún método o enfoque –sea pasado o actual– garantiza el más completo éxito. Cada grupo, cada profesor, cada currículo, cada contexto de aprendizaje representa diferencias particulares. Singularidades y matices que condicionan nuestro desempeño como

docentes. Como apostilla Marín (2018), “llegar a motivar a todo el colectivo implicado para conseguir su decisión de ponerse en juego es uno de los grandes retos de la gamificación y de cualquier propuesta de juego colectivo” (p. 103). Además, existen contratiempos que siempre podrán alterar previsiones preliminares y circunstancias tanto personales (físicas o psicológicas), como espaciales (derivadas de los medios, la conectividad de los recursos del aula, etc.) que pueden mermar el curso de nuestra práctica.

La gamificación, como es natural, no está exenta de sufrir esta incertidumbre. En especial en este estadio de brote, experimentación y primeros pasos de vida pedagógica. Como afirma Jiménez (2014): “el ensayo y error para este tipo de proyectos, sobre todo en este momento en el que se está configurando la disciplina, es algo que debemos asumir” (p. 37). El objetivo, por tanto, ha de residir por el momento en “introducir la gamificación mínima viable para ver resultados y, a partir de ahí, entrar en un proceso de evaluación y mejora continuas” (p. 37). El tiempo, y solo el tiempo, dirá cuán efectiva es su aplicación.

En el siguiente apartado vamos a analizar y explorar la segunda estrategia que vertebra el cuerpo de nuestra investigación: el *aprendizaje basado en juegos*. A través de ella, vamos a tratar de incentivar el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado añadiendo así valor añadido a nuestra praxis y, por consiguiente, a su experiencia en el camino hacia la adquisición de la lengua española.

2.5 EL APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS (ABJ)

2.5.1 Delimitación del término

Cuando hablamos de juego y aprendizaje es común encontrar términos que, si bien pueden compartir algún rasgo, representan realidades funcionales distintas. Antes de entrar en materia y tratar del juego lúdico como entidad complementaria de enseñanza, vamos a trazar una línea divisoria entre algunos de los conceptos que mayor ambigüedad provocan en la comunidad educativa.

Primero la *gamificación*, cuya seña identitaria es, como hemos tratado en el apartado 2.4.2. *Origen y definición del término*, la toma de elementos propiamente habituales de los juegos en contextos en los que, *a priori*, se considera incompatible e improcedente su puesta de largo.

Segundo, los *juegos serios*. Esta modalidad de juego basada en ordenadores no persigue entretener, ni motivar. Puede que colateralmente lo consiga, pero será siempre una meta subsidiaria de su función más destacada: alcanzar un objetivo de aprendizaje específico (Rodríguez y Santiago, 2015, p. 12). En oposición, Vázquez y Sevillano (2021) señalan que “[...] combinan el entretenimiento con un propósito instructivo” (p. 7). Felicia (2009), por su parte, califica el *juego serio* como un movimiento que “insta a utilizar las tecnologías lúdicas con objetivos pedagógicos y formativos” (p. 6) en un intento de alinearse, como solución pedagógica, con los *nativos digitales*. Asimismo, como señala el investigador, “investigan el impacto educativo, terapéutico y social de los videojuegos diseñados con o sin intención pedagógica” (p. 6).

En los *juegos serios* los usuarios o aprendices se encuentran “en un contexto muy particular con el objetivo de desarrollar un conocimiento o habilidad específica. Por esta razón es difícil incorporar un *juego serio* a una situación de aprendizaje diferente para la que fue creado” (Escamilla et al. 2016, p. 7). Marín (2018) nos explica que esta tipología de juego “[...] se centra en un resultado que está ‘fuera del juego’; es decir, se trata de favorecer un aprendizaje concreto, aquello que se considera ‘serio’, y de ahí su nombre” (p. 95).

Los ámbitos de aplicación de esta clase de juegos son muchos y es necesario puntualizar que no van dedicados en exclusiva a niños o jóvenes, pues cuentan también con usuarios adultos. Sanidad, defensa, política o educación son solo algunos de los campos en que se ha utilizado. Siguiendo de nuevo a Felicia (2009, pp. 13-14), vamos a recoger algunas muestras muy interesantes de usos de *juegos serios* en distintos sectores.

- a) Defensa: el juego America's Army es un juego desarrollado e impulsado por el gobierno estadounidense para promover tareas de reclutamiento y adiestramiento de sus soldados.
- b) Condición física: el videojuego Wii Fit de la consola Nintendo, que incluye planes de actividad física dirigida, ha demostrado ser de gran utilidad para promover un estilo de vida saludable.
- c) Conciencia social: una de las propuestas más interesantes que encontramos es Global Conflicts. En este juego desempeñamos el papel de un periodista que es enviado a distintas partes del mundo donde existen toda clase de conflictos. El primer juego de la serie, por ejemplo, situaba la acción en Palestina. Una vez allí, tenían lugar una serie de simulaciones virtuales según las que podíamos establecer contacto con las personas locales, sus realidades y problemas. Todo ello para lidiar con la cara menos visible de las miserias de esta clase de entornos¹⁴¹.
- d) Historia: por ejemplo, a través del juego Civilization III que ha sido empleado en distintos centros de los Estados Unidos para dar a conocer la historia de las civilizaciones.
- e) ELE: Lost in la Mancha¹⁴². Para terminar, como no podía ser de otra manera, una propuesta centrada en el aprendizaje de ELE. Cofinanciado por el Ministerio de Industria, Energía y Turismo, este videojuego –de pago– nos presenta un curso de español completamente en línea, fundamentado a partir de las directrices del PCIC (2006). En este, los aprendientes encarnan a Collin, un empleado de una multinacional estadounidense que debe aprender español como consecuencia de la expansión de su grupo¹⁴³.

Tercero, el *aprendizaje basado en juegos*. Vázquez y Sevillano (2021) la definen como “[...] una estrategia metodológica [...] que contribuye a desarrollar dentro y fuera del aula metodologías activas; ya que implica una mayor participación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aumentado su motivación e interés en la tarea” (p. 173). Esta forma de instrucción ve su radio de acción en el marco educativo y toma como base el empleo de juegos preexistentes, con unas mecánicas generalmente ya definidas.

Se trata de un recurso de gran versatilidad que permite realizar múltiples aportaciones en la clase de ELE, puesto que el docente puede adaptar el juego original

¹⁴¹ Más información disponible en <https://www.seriousgames.net>

¹⁴² Más información en: http://www.lostinlamancha.net/#!/p_proyecto_01.html

¹⁴³ El curso requiere conocimientos de inglés pues es la lengua vehicular.

insertando aquellos contenidos que más le interesen según el currículo y las necesidades de sus estudiantes.

La naturaleza de estos materiales es doble. Podemos encontrar instrumentos analógicos, como juegos de mesa tradicionales tales como Trivial Pursuit, Party, Pictionary, Cluedo, ¿Quién es quién?, etc.; y también de corte digital, mediante videojuegos y aplicaciones móviles como Apalabrados o, recientemente, Wordle, para mejorar la competencia lingüística.

Las posibilidades que nos brindan los juegos son infinitas y nos dan la posibilidad de efectuar una explotación amena y novedosa de los contenidos, repasarlos, romper el hielo, incluir el componente lúdico y desarrollar competencias de aula.

Antes de cerrar este apartado introductorio y comenzar a profundizar en el ABJ, vamos a mostrar una tabla comparativa en la que se encuentran, en contraste, las tres estrategias que acabamos de presentar.

	Pensamiento de Juego	Uso de elementos de Juego	Permite Jugarlo	Lo hacemos por diversión
Juego	✓	✓	✓	✓
Juego Serio	✓	✓	✓	✗
Gamificación	✓	✓	✗	✗

Tabla 24: Tabla contrastiva de *aprendizaje basado en juegos, juegos serios y gamificación*
 Fuente: Pedraz (2017). Recuperado de: <https://www.alaluzdeunabombilla.com/2017/09/12/how-to-gamify-an-atomic-bomb/> (adaptado)

2.5.2 Recorrido histórico del juego

El juego didáctico ostenta hoy día de una enorme visibilidad y aceptación en el mundo de la enseñanza. Como sostienen Lorente y Pizarro (2012): “el interés en el ámbito lingüístico por el juego aparece fundamentalmente a partir de los años 60-70 del siglo XX” (p. 5). Es decir, en los prolegómenos del enfoque comunicativo. Mucho de ello tiene que ver con las aportaciones realizadas por disciplinas como la psicología, la sociología o la antropología *en pos de* elevar y avalar su validez como instrumento pedagógico. Entre las muchas habilidades que emanan del juego, numerosos estudios han probado que agudizan la creatividad, las habilidades lingüísticas, la resolución de problemas, así como el estado anímico de aquellos quienes se ven inmersos en su práctica (Nevado, 2008, p. 2).

Huizinga (1972) decía que “el juego es más viejo que la cultura” (p. 11). Aunque pueda parecer una hipérbole, esta cita encierra una tradición secular cuyas primeras manifestaciones nos llevan hasta la Antigua Grecia, de la mano de Platón. En la obra *Las Leyes* manifiesta el valor del juego, como herramienta práctica, dentro del ámbito educativo y “expone la idea de educar jugando, refiriéndose al placer que se encuentra en los juegos” (Platón, 1999, tomo VII, 27; citado por Nevado 2008, p. 2). Más tarde, Aristóteles, discípulo de Platón, prosigue con la línea de su maestro, utiliza en sus enseñanzas los juegos y destaca de ellos su capacidad para contrarrestar las fatigas vinculadas al trabajo (Marín, 2018, p. 59). El siguiente autor que reseñar es Quintiliano como “introducción de la motivación” (Piedras, 2014, p. 11). Este pedagogo trató de enfocar el proceso de aprendizaje de los alumnos como si de un juego se tratase.

De la Edad Media datan los apuntes más pretéritos de los juegos de mesa a través del *Libro de los juegos*, petición expresa de Alfonso X el Sabio, en el que figuraba una relación de los juegos más populares de la época, como el ajedrez (Marín, 2018, p. 60). En el siglo XVI destaca Luis Vives y sus *Seis leyes de juego* “cuándo se ha de jugar, con quién se ha de jugar, a qué juego, con qué apuestas, de qué modo, cuánto tiempo se ha de jugar” (Garfella, 1997, pp. 136-137). Un siglo después, Comenio, toda una institución en el ámbito de la pedagogía, se erige como uno de los pioneros en dar inclusión al juego como parte de un proyecto educativo con base científica. En palabras de Nevado (2008): “hay que destacar su idea de considerar el juego como uno de los motores de la enseñanza, la importancia de aprender jugando y de hacer el colegio un lugar de juegos” (p. 3).

En el siglo XVIII emerge la figura de Rousseau, filósofo y pensador francés, que defendía la creencia de que la educación de los niños debía producirse en condiciones de una libertad equiparable a la etapa vital que les corresponde vivir “que puedan ser niños antes de ser adultos” (Marín 2018, p. 61). En ese mismo siglo, Pestalozzi, uno de los exponentes de la pedagogía moderna, defiende que el binomio *juego-educación* tiene como denominador común la experiencia como motor hacia un aprendizaje significativo. Una de sus contribuciones fue que “[...] defendió la idea de fomentar el desarrollo de los niños mediante la actividad y el juego” (Nevado, 2008, p. 3).

Dewey, psicólogo y pedagogo, entre los siglos XIX y XX, puso en alza la importancia del juego como elemento motivador para complementar “determinadas actividades en el aula que no ofrecen grandes resultados” (Nevado, 2008, p. 3). En este mismo periodo, María Montessori defendía la creencia de que el aprendizaje de los niños llegaba por autodescubrimiento, en libertad, a partir del contacto y la exploración del

entorno. Como sostiene Marín (2018) “en esta línea pedagógica, el juego tiene una gran importancia estratégica para el aprendizaje, ya que permite a los niños explorar y experimentar de manera segura, analizar situaciones, resolver problemas...Es así como Montessori entiende el juego” (p. 62).

Para seguir con este breve pero intenso trazado histórico, vamos a mencionar algunas de las más importantes teorías que contribuyeron a dar solidez al juego como elemento posibilitador del aprendizaje desde la segunda mitad del siglo XIX. Nos apoyaremos en la reseña elaborada por Marín (2018, pp. 63-64) que resumimos a continuación:

- *Teorías fisiológicas*: exceso de energía (Spencer) y relajación (Lazarus). Según la primera, el juego es una respuesta liberadora a nuestra vitalidad interior. Una válvula de escape. La segunda atribuye al juego la propiedad de hacernos desconectar para, *a posteriori*, poder hacer frente a nuestras obligaciones.
- *Teoría psicoanalítica*: para Sigmund Freud, el juego es un medio a través del que los seres humanos logramos canalizar emociones y sentimientos. Por su parte, para Donald Winnicot, la gran fortaleza que reside en los juegos es la conciliación de los aprendizajes afectivos y cognitivo.
- *Teoría de la recapitulación*: Stanley Hall manifiesta que el juego es reflejo de la evolución de nuestros antepasados. El legado de nuestros ancestros.
- *Teoría cognitiva*: Jean Piaget entendía el juego como un preámbulo a las vicisitudes del mundo adulto, “[...] un medio para comprender el funcionamiento del mundo” (*ibíd.*).
- *Teoría del ejercicio preparatorio*: Karl Gross delegaba en el juego el poder de anticipar y prepararnos ante situaciones de la etapa adulta.
- *Teoría cultural y social*: Lev Vigotsky subraya la función que los juegos entrañan como herramienta de conexión sociocultural. Sutton Smith enuncia que el juego es el modo en que las diferentes culturas logran perpetuar su identidad –en valores y creencias– a lo largo del tiempo.

Por último, acabamos este apartado haciendo alusión a una de las obras que mayor notoriedad ha adquirido a lo largo del siglo XX. Hablamos de *Homo Ludens*, de Johan Huizinga del que ya tomáramos sus palabras en los prolegómenos de este esbozo histórico. Su principal contribución es la concepción del juego como fenómeno cultural.

2.5.3 Definición de juego

La Real Academia Española de la lengua define el término de *juego* en su acepción segunda como “ejercicio recreativo o de competición sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde”. Esta primera aproximación pone de relieve algunos de los atributos más extendidos a la hora de caracterizar el juego: diversión, reglas y competición. Todo juego debe reportar a quienes lo hacen posible una sensación de entretenimiento pues, de lo contrario, se estaría alejando de la razón de ser por la que fue creado. Reglas que lo vertebran y den relativo control a ese ejercicio de espontaneidad e interacción. Y, en tercer lugar, una competición que, no olvidemos, es un disparador nato de la motivación pues placer y victoria son sustantivos que tienden a ir de la mano.

Una vez que hemos diseccionado, de modo general, el artefacto más superficial de todo juego, vamos a realizar, a partir de la revisión de la literatura existente, un repaso de algunas de las variadas –y complementarias– definiciones que existen alrededor de este instrumento pedagógico:

Huizinga (1972), uno de los mayores estudiosos del área del juego, se refiere a la actividad lúdica del siguiente modo:

El juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de ‘ser de otro modo’ que en la vida corriente. (p. 55)

Mientras que Mora (2019) trata el juego como:

Hoy comenzamos a saber que nadie puede aprender nada, y menos de una manera abstracta, a menos que aquello que vaya a aprender le motive, le diga algo, posea algún significado que encienda su curiosidad. Para aprender se requiere ese estímulo inicial que resulte interesante y nuevo. Y es, entonces [...] cuando se enciende la atención de un modo poderoso. Precisamente el juego es, en los primeros años, la conducta que desarrolla el niño para aprender con el estímulo de la curiosidad. Jugar es un medio, una excusa, a través de la cual se aprende porque cada percepción, seguida de un actor motor, es siempre nueva, sobresale de la anterior, y refuerza así la curiosidad. El juego es un invento poderoso de la naturaleza. Solo hay que ver a dos niños jugando [...] y comprobar el ensimismamiento de la tarea [...]. (pp. 78-79)

Escribano (2020) recoge otra definición, destacando en esta un marcado énfasis en las habilidades y valores que traen consigo los juegos de manera implícita:

Hasta la fecha mucha de la discusión sobre el papel de los juegos en la educación ha considerado a estos como una herramienta para motivar a los jóvenes a aprender otra clase de contenidos [sin embargo] hay un creciente reconocimiento de que jugar –por sí mismo– como un acto de exploración, gestión del conocimiento y solución de problemas, debe ser considerado como una habilidad que niños y niñas deberían manejar en preparación para los subsiguientes roles y responsabilidades que tendrán en el mundo adulto. (pp. 79-80)

Marín (2018) recopila y amplía todas las propuestas anteriores presentándonos una detallada descripción que dice así:

[...] en su aspecto formal, es una acción libre, ejecutada ‘como si’ y sentida fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de ello, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material, ni se obtenga en ella beneficio alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a situaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual. [...] El juego se acompaña de sentimientos de tensión y gozo. (p. 35)

2.5.4 Elementos de los juegos

El *Institute of Play*¹⁴⁴ señala como básicos seis elementos en el diseño de todo juego: *objetivo; reto; mecánicas; componentes; reglas; espacio*. Para nuestro estudio vamos a tomar como referencia la propuesta de Marín (2018, pp. 188-196), que toma como base estos seis elementos y suma otros cuatro: *personas jugadoras, narrativa, estética y tiempo*. Dada la semejanza compartida entre algunos de los términos aquí citados y los descritos en el apartado 2.4.5. –*Elementos de la gamificación*–, nos limitaremos a matizar y explicar las diferencias más reseñables.

1) *Objetivo*: en cuanto al establecimiento de los objetivos de juego, Marín (2018, pp. 119-120) sugiere el seguimiento del modelo SMART¹⁴⁵, acrónimo procedente del inglés: *specific, measurable, achievable, relevant, time-limited*. Los objetivos deben ser *específicos*, concretos y evitar ambigüedades. Para ello, tendremos que delimitar qué deseamos conseguir, cómo pretendemos lograrlo y qué medios disponemos para culminar estos fines. Asimismo, tendrán que ser *medibles*, tangibles, demostrables por medio de

¹⁴⁴ Institución líder en el sector del ABJ sita en Nueva York (Marín, 2018, p. 202).

¹⁴⁵ Acrónimo ideado por George T. Doran en 1981 (Marín, 2018, p. 131).

acciones que revelen su asimilación. También *alcanzables*, factibles, equilibrados. *Relevantes*, puesto que ha de existir una relación lógica con el plan de trabajo programado. Y, por último, *a tiempo*, secuenciado dentro de unos intervalos que fomenten la actividad del alumnado.

2) *Personas jugadoras*: ¿cómo queremos que interaccionen entre ellas? Las características de nuestros alumnos regularán en buena medida el modo que orientemos el juego hacia la individualidad, el grupo, la competición o la colaboración.

Resulta necesario incluir en lo relativo a los jugadores dos propiedades directamente relacionadas con ellos: el *contexto lúdico* y la *actitud lúdica* (Arias, 2011, pp. 234-235). El *contexto lúdico*, por un lado, atiende al bagaje de juego presente –o no– entre nuestros participantes. Es de vital importancia considerar, por ello, qué clase de experiencias pueden haber tenido y, tener en cuenta, también el acervo que ostenta el juego en su cultura origen. Por otro, la *actitud lúdica*, que no es más que la predisposición del participante en las acciones de las que forma parte.

3) *Reto*: compuesto por los distintos desafíos a superar que, en suma, capacitan a los estudiantes para completar el objetivo de partida.

4) *Narrativa*: como dice Marín (2018): “[...] el contar y escuchar historias crea un vínculo emocional y cerebral que se traduce en empatía. A la vez permite conectar con la audiencia y sumergirla en nuestro relato, manteniendo activa su capacidad de escucha” (p. 189).

5) *Mecánicas*: son el núcleo de acción sobre el que irradia el juego, el mecanismo de atracción que debe atrapar a nuestros alumnos, motivarles y divertirles. Vamos a ofrecer una muestra que la autora aporta en su libro *¿Jugamos?* (2018):

EMPAREJAR Dominó, Quién es quién	NEGOCIAR Intercambiar elementos Catan, Monopoly, Munchkin ²³
PREGUNTAS Y RESPUESTAS Trivial, Quiz, Kahoot! ²⁴	LÍNEA TEMPORAL Time Line
BLOQUEAR Obstaculizar acciones de la oponente para conseguir algo Catan, ajedrez, baloncesto	TAPAR LOS OJOS Tapar los ojos de una jugadora para ocultar información Escondite, When I Dream, ²⁵ Los hombres lobo de Castronegro
DEDUCIR Utilizar razonamientos lógicos y/o deductivos Pictionary, Cluedo	NARRAR Crear historias Story Cubs, Érase una vez ²⁶
PERSEGUIR Parchís	PERSUADIR Convencer a otras, argumentar, razonar Los hombres lobo de Castronegro

Tabla 25: Mecanismos de juego y ejemplos (parte 1)
Fuente: Marín (2018, p. 192)

ACTUAR-INTERPRETAR Juegos de mimo Juego de las películas, Gestos	ESCRIBIR Construir palabras, frases o expresiones Scrabble, Boggle ²⁷
QUEDARSE SIN CARTAS Uno, Jungle Speed	ACUMULAR Cartas, puntos, bienes Fantasma Blitz, Virus, Catan
ELEGIR Seleccionar un objeto, persona o idea como la mejor o más apropiada entre varias alternativas Ikonikus, ²⁸ Dixit	ROLES OCULTOS No todas las jugadoras son quienes parecen ser Los hombres lobo de Castronegro, Saboteur ²⁹
ENGAÑAR Hacer promesas falsas para ganarse la confianza y usarla en tu favor Póquer, Los hombres lobo de Castronegro o juegos del tipo mentiroso ³⁰	SER OTRO Villana, sabia, rebelde, la elegida... Los hombres lobo de Castronegro, World of Warcraft
COMPETIR Aquellos en los que hay una sola ganadora Catan, abalone, ajedrez, Scrabble	COOPERAR Todas las jugadoras ganan o pierden juntas Isla prohibida, Magic Maze, Hanabi, El frutal

Tabla 26: Mecanismos de juego y ejemplos (parte 2)
Fuente: Marín (2018, p. 193)

6) *Reglas*: encuadran el juego dentro de unos límites. Arias (2011, pp. 234-235) se refiere a ellas como *estructuras lúdicas*. Aquí hemos de diferenciar entre: 1) las normas individuales que caracterizan, en particular, a cada juego. Por ejemplo, en el Tabú, la prohibición de emplear en explicaciones las palabras fijadas en la carta objetivo; 2) las reglas “no escritas” que aluden a la cortesía y a las buenas prácticas de sus participantes: cumplimiento de las normas, guardar los turnos, etc.; 3) las reglas hechas por el usuario “a medida”, normalmente, con el fin de beneficiarse de alguna circunstancia que le favorezca. Por ejemplo, cuando los niños juegan pongamos por caso, al fútbol o al baloncesto, cuántas veces habremos escuchado ese: “¡quien meta, gana!” independientemente de todo el tanteo anterior; 4) las reglas genéricas, que aluden al código universalmente compartido del juego como entidad y que da lugar a la cultura lúdica.

7) *Componentes físicos*: el material lúdico, es decir, los medios y recursos materiales que conforman la unidad de juego.

8) *Estética*: el cuidado, la apariencia, el mimo con que nuestros materiales son diseñados y que envuelven nuestros sentidos para arrastrarnos al juego.

9) *Tiempo*: todo juego tiene un principio y un final. Será importante que temporalicemos, adecuadamente, los tiempos de cada partida si no queremos que la motivación conseguida se disipe antes de lo previsto.

10) *Espacio*: el lugar físico en que se desarrollará la propuesta de juego diseñada.

2.5.5 Tipos de juegos

La irrupción del enfoque comunicativo en el campo de la ASL puso de relieve la necesidad de reorientar el aprendizaje como instrumento vehicular. Y qué mejor forma de acercarnos a la lengua en contexto que a través la práctica lúdica, un recurso que se ha consolidado como un imprescindible en la concepción de la enseñanza al posibilitar una adquisición más plena –y auténtica– de la lengua en lo lingüístico y en lo extralingüístico. Todo ello sin contar con una sus grandes bondades: la generación de un clima de aula mucho más distendido.

Es tal el potencial del juego, y son tantos los beneficios que derivan de su empleo, que el propio Consejo de Europa a través del MCERL (2001) dedica en su capítulo número cuatro *El uso de la lengua y el usuario o alumno* (apartado 4.3. *Tareas y propósitos comunicativos*) un apartado específico denominado: *Usos lúdicos de la lengua* (MCERL, 2001, p. 59), en el que se propone una clasificación de los juegos de acuerdo con tres grupos bien diferenciados:

a) Juegos de lengua de carácter social:

- orales (el juego del veo, veo, etc.);
- escritos (el juego del ahorcado, etc.);
- audiovisuales (el bingo con imágenes, el juego de las películas, etc.);
- juegos de tablero y de cartas (las palabras cruzadas, el *Pictionary*, el juego de la oca, etc.);
- charadas, mímica, etc.

b) Actividades individuales:

- pasatiempos (crucigramas, sopas de letras, adivinanzas, etc.);
- juegos de televisión y radio (*Cifras y letras*, *Pasapalabra*, etc.).

c) Juegos de palabras:

- anuncios publicitarios; por ejemplo: «Disfruta la fruta»;
- titulares de los periódicos; por ejemplo, (distintas reacciones ante la llegada del euro):
«Las dos caras de la moneda».
- pintadas; por ejemplo: «La contaminación no te da respiro».

Este apartado va seguido de un segundo referido como *Usos estéticos de la lengua* (MCERL, 2001, pp. 59-60) en la que se observan, por ejemplo, los juegos de rol. Además,

podemos encontrar actividades que incluyen la música o la creación espontánea de discursos orales y escritos, entre otros muchos. El resto de las propuestas reza así:

- Cantar (canciones infantiles, canciones populares, canciones de música pop, etc.);
- volver a contar y escribir historias, etc.;
- escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (cuentos, canciones, etc.) incluyendo textos audiovisuales, historietas, cuentos con imágenes, etc.;
- representar obras de teatro con guion o sin él, etc.;
- presenciar y escenificar textos literarios como, por ejemplo, leer y escribir textos (relatos cortos, novelas, poesía, etc.), representar y presenciar como espectador recitales, obras de teatro y de ópera, etc.

Además del *Marco*, el Instituto Cervantes en su primer PCIC (1994) ya hacía mención al juego como herramienta para abordar “la práctica controlada dentro de un marco significativo como la práctica libre y la expresión creativa, además de cubrir conocimientos tanto lingüísticos como socioculturales” como recogen Labrador y Morote (2008, p. 75). En su edición actualizada, en el año 2006, encontramos una clasificación de los juegos de aula con respecto a tres grupos: 1) *Juegos de observación y memoria*; 2) *Juegos de deducción y lógica*; 3) *Juegos con palabras* (PCIC, 2006, pp. 110-111).

Aparte de las clasificaciones propugnadas por los principales órganos en materia lingüística, con anterioridad, Chamorro y Prats (1990, pp. 238-240) efectúan una primera división general según la mecánica superficial que define el rol de los participantes implicados. Esta nos lleva a dos modalidades contrapuestas: 1) *Juegos competitivos*; y 2) *Juegos cooperativos*.

Sin embargo, esta propuesta no es la única y, en años más recientes a la publicación de estas diversas clasificaciones, autoras como Tornero (2009, pp. 15-17) han planteado nuevas formas de categorizar los juegos:

- 1) *Juegos de Rol*
- 2) *Juegos de creatividad*
- 3) *Juegos físicos*
- 4) *Juegos de entonación*
- 5) *Juegos tradicionales*
- 6) *Juegos de humor*
- 7) *Juegos de enigma*

El auge y firme desarrollo de las tecnologías aplicadas a la educación –así como a otros ámbitos–, lleva a Lorente y Pizarro (2012, pp. 12-13) a replantear ordenaciones

previas y lanzan una nueva clasificación de los juegos en torno a dos polos bien diferenciados:

Los *juegos artesanales* frente a los *juegos tecnológicos*. Dentro de este primer gran bloque encontramos aquellos que forman parte del ideario del mundo del juego compartido, en mayor o menor medida, por los miembros de las sociedades modernas. Refleja y engloba las diferentes realizaciones de juego que venimos repasando a la luz de las clasificaciones expuestas. Brillan por la ausencia de un soporte digital externo que los rija, posibilite y regule. En oposición, encontramos los juegos auspiciados por los avances de la técnica y que dan a lugar a los juegos en Internet; los videojuegos o los anteriormente tratados juegos serios.

2.5.6 Planificación del juego en la clase de ELE

Si bien el juego didáctico es un recurso que puede aportar muchos beneficios en el aula: “[...] crea un ambiente más dinámico en el curso en que estemos y fomenta el uso de procesos cognitivos útiles en el desarrollo de estrategias comunicativas” (Vázquez, 2008, p. 1); “cuando nos divertimos aprendemos más y mejor, nos relajamos, encontramos motivación para la realización de tareas y nos sentimos más cómodos para arriesgarnos a equivocarnos” (Varela, 2010, p. 2); “[...] conseguiremos captar el interés de nuestros alumnos y el aprendizaje será mucho más efectivo” (Nevado, 2008, p. 6) es tarea del docente realizar, con rigor, un ejercicio de reflexión y planificación que justifique, pedagógicamente, la pertinencia de su uso. Trabajar con juegos nos brinda la opción de trabajar y aprender de un modo alternativo al tiempo que cubrimos todas las destrezas lingüísticas. Sin embargo, la inexperiencia o la falta de previsión pueden llevarnos a cometer errores que desacrediten su verdadero trasfondo instructivo. Así, Baretta (2006)¹⁴⁶ nos advierte sobre el riesgo de devaluar la función misma del juego en dos momentos concretos: cuando lo empleamos de forma aleatoria sin perseguir objetivo didáctico alguno y cuando se torna recurrente su uso. Ha de existir, por lo tanto, una motivación que satisfaga una necesidad, una meta que dé sentido a su elección: sea para introducir un contenido novedoso, sistematizar estructuras sintácticas de mayor complejidad o bien para repasar vocabulario. García (2017) sugiere que su introducción es óptima en cualquier momento de la sesión por ejemplo “[...] para relajar a los alumnos

¹⁴⁶El número de *RedELE* al que pertenece no aparece paginado. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/redele-n-7-revista-electronica-de-didactica-espanol-como-lengua-extranjera/ensenanza-lengua-espanola/20271>

después de una actividad que requiera mucha concentración, o bien al final de la clase, o incluso como preparación para otro tipo de actividad” (p. 125). Las posibilidades de explotación son tantas como son los juegos existentes. Para obtener un resultado satisfactorio en nuestro intento de implementar en clase el juego como herramienta de enseñanza, Arias (2011, p. 238) señala tres fases ineludibles en nuestra secuenciación: *antes, durante y después*.

1) *Antes*: esta fase requiere un mayor trabajo que las restantes, puesto que exige toda una labor de análisis, reflexión y confección del material de juego. En esta instancia previa, el docente ha de valorar, primeramente, la aceptabilidad que el juego puede despertar entre el grupo de alumnos. La heterogeneidad de sus integrantes, sus procedencias, culturas de aprendizaje, personalidades, etc., son aspectos que hemos de tener en cuenta para sopesar la idoneidad o no de su uso. Una vez barajado este primer aspecto es el momento de abordar “la planificación pedagógica del juego” integrando y adaptando según la naturaleza de este, los objetivos y contenidos que deseemos trabajar. Será necesario, también, que contemos con los elementos materiales que posibiliten su puesta en marcha y que fijemos un sistema de reglas conveniente.

En lo que a la creación de materiales se refiere, Arias (2011, p. 238) señala una serie de cualidades que todo juego habría de reunir en aras de sacar de ellos el mayor beneficio: *simplicidad, durabilidad, estética, polivalencia y pertinencia*, ya que no siempre contamos con productos terminados y somos los profesores quienes invertimos parte de nuestro tiempo en su elaboración.

2) *Durante*: una vez en juego, el profesorado ha de ceder el testigo protagonista a los estudiantes como verdadero agente activo del proceso de aprendizaje. En este punto, nuestro rol pasa a ser el de un actor conductor de la acción recreada alrededor del instrumento de juego seleccionado. Arnal y Ruiz de Garibay (1997, p. 55) describen las funciones que, en proceso, debe desempeñar todo docente. El facilitador *informa* de las mecánicas y reglas que el alumnado tendrá que respetar; *negocia* la formación de los grupos y posibles variaciones de las reglas; *asesora* ante vacilaciones e imprevistos que aparezcan; *observa* la evolución natural del juego; y, en última instancia, *motiva y promueve* estrategias que propicien el mejor clima de cara a una mejor explotación del juego. Esta cuestión es de suma importancia, pues redundará en una mayor receptividad del grupo a la hora de participar e involucrarse en este.

3) *Después*: la actividad del docente continúa una vez que el juego ha llegado a su fin. Lo ocurrido en el aula revela una valiosa información al docente sobre el grado de

consecución de los objetivos marcados, errores lingüísticos frecuentes, fallos cometidos en la estructura del sistema, etc. Es el momento de que el profesorado reflexione y establezca medidas de mejora. De gran valía resulta el *feedback* del alumnado para conocer de primera mano sus perspectivas y, de este modo, mejorar futuras experiencias.

2.5.7 La rentabilidad del juego en ELE

La revisión de la literatura nos muestra diversos trabajos en los que autores y teóricos especialistas tratan el juego y las ventajas que supone su inclusión como herramienta facilitadora del aprendizaje “los juegos constituyen una forma amena de practicar algo tan arduo como el aprendizaje de una lengua extranjera y añaden la variedad necesaria para mantener el interés y el esfuerzo en esa tarea” (Boquete, 2014, pp. 268-269). La investigación en el campo de las ciencias del lenguaje ha dotado al ABJ de una solidez ausente tiempo atrás. Así lo afirma Sánchez (2010) “los estudios sobre psicología cognitiva demuestran su gran valor como potenciador del aprendizaje. El juego contribuye al desarrollo de los participantes en el plano intelectual-cognitivo; en el volitivo-conductual; y en el afectivo-motivacional” (p. 23), o Lorente y Pizarro (2012, pp. 3-8) que nos explican el potencial del juego como recurso didáctico y destacan que la clave de su éxito reside en la triple dimensión bajo la que se configura. En el *primer plano*, encontramos el *juego*, del que destaca su valor como elemento de desconexión cognitiva y como facilitador de estados laxos. En un *segundo nivel* se posiciona el *componente lúdico*, al que atribuye entre sus propiedades: su capacidad para alimentar estrategias de aprendizaje, la motivación de los aprendientes y el desarrollo de las competencias y habilidades que hilvanan la *competencia comunicativa*¹⁴⁷. En el *tercer plano* se encuentra el valor de *interacción social* que emana de las actividades lúdicas como punto de encuentro y sociabilización.

Para tener una mayor amplitud de miras sobre las ventajas y posibilidades que el juego didáctico posee vamos a realizar un repaso de algunas de las aportaciones más relevantes en orden cronológico. Empezaremos con Chamorro y Prats (1990, p. 236):

- 1) Conceden la oportunidad de entablar una comunicación real.
- 2) Estimulan el aprendizaje de la lengua meta al aumentar la motivación de los discentes y precisar respuestas inmediatas marcadas por el canon de la actividad.
- 3) Propician una atmósfera óptima, relajada, abierta al intercambio.

¹⁴⁷ A saber, *competencia discursiva; competencia estratégica; competencia gramatical; competencia sociocultural y competencia sociolingüística (ibid.)*.

- 4) Involucran al alumnado, que pasa a adquirir un rol mucho más activo por las demandas del juego.
- 5) Reducen el protagonismo de los docentes, que ceden la palabra a sus estudiantes.
- 6) Permiten introducir contenidos áridos de una manera más atractiva gracias a la diversión que los juegos traen consigo.
- 7) Como revelan las autoras “la propia estructura del juego hace que los estudiantes exploten su conocimiento de la lengua extranjera con flexibilidad y estén más concentrados en el contenido de sus preferencias que en la estructura de estas” (p. 236). Este aspecto es esencial porque libera a los alumnos de los obstáculos de la gramática y actúan movidos por su experiencia y las ganas de compartir, espontáneamente.
- 8) Posibilitan llevarnos a diferente clase de situaciones comunicativas y, con ello, trabajar la competencia comunicativa de nuestros estudiantes de acuerdo con los distintos tipos de registros.
- 9) Consolidan saberes.

Seguimos con Crandall (2000, pp. 249-256) que, unos años más tarde, señala alguno de los beneficios que la introducción del juego acarrea en contextos educativos. Algunos se repiten, como los aspectos motivacionales o la afectividad, pero apunta nuevas ventajas no presentes en los estudios de Chamorro y Prats (1990). Las enumeramos a continuación:

- 1) Aumenta el volumen y la variedad en el *output* oral de los aprendientes.
- 2) Contribuye a prestar una mayor atención individual a cada alumno.
- 3) Eleva la motivación de los estudiantes.
- 4) Disminuye los niveles de ansiedad.
- 5) Fomenta la integración de los participantes.
- 6) Favorece la autonomía del alumnado.
- 7) Incentiva el desarrollo de habilidades de cooperación.
- 8) En definitiva, mejora el aprendizaje.

También Torres (2002) se hace eco de las cualidades del juego. Se centra, sin embargo, en el individuo y en cómo el juego puede reforzar su ética y principios morales. Esta inclusión, a su juicio, incluye un crecimiento que comprende:

[...] el dominio de sí mismo, la honradez, la seguridad, la atención y concentración hacia la tarea, la reflexión, la búsqueda de alternativas para ganar, el respeto por las reglas del juego, la iniciativa, el sentido común y la solidaridad con los compañeros y, sobre todo, el juego limpio. Al mismo tiempo, los juegos introducen la competitividad en la búsqueda del aprendizaje, no para incentivar la adversidad ante el contrincante, sino como estímulo para aprender. (p. 290)

Por último, más recientemente, Marín (2018) apunta otros beneficios complementarios a las aportaciones de Crandall (2000):

- 1) El banco de juegos existente es tal que nos ofrece soluciones para cubrir “todas las competencias educativas identificadas en el currículo” (p. 99).
- 2) El componente lúdico crea un vínculo con el estudiante, que sigue jugando en parcelas de su vida independientes de la escuela.
- 3) La mayoría de estos juegos presentan una mecánica que es simple a la par que flexible. Esto se traduce en un sinfín de posibilidades educativas para los docentes.

Como se puede observar, la proyección del juego y el análisis de su utilidad en el aula han sido y siguen siendo foco de muchos estudios en el campo de ELE. En este apartado hemos considerado citar solo algunos para dar idea de lo oportuno de incorporar, en nuestro programa de enseñanza, esta herramienta pedagógica. En el siguiente apartado de este segundo capítulo vamos a compartir: primero, algunas herramientas digitales existentes en la red de sumo provecho para poder crear materiales de naturaleza lúdica. Y segundo, una lista de algunos juegos célebres, algunos más clásicos, y otros de más reciente aparición fácilmente adaptables a la clase de ELE.

2.5.8 Herramientas TIC para crear y dinamizar juegos en la clase de ELE

1) ClassTools: la primera herramienta que vamos a presentar no requiere registro y es gratuita. Destaca por las numerosas funciones que incorpora, muy diversas entre sí. Una de las más interesantes es la creación de ruletas interactivas exportables a páginas web, blogs, etc. Nos permite añadir el nombre de nuestros estudiantes de forma personalizada y salvar, posteriormente, dicha lista. Se trata de un recurso muy interesante para dinamizar

la participación, sobre todo, en grupos menos activos. Este generador de actividades también integra otras funcionalidades tales como: la creación de temporizadores de tiempo, ideales para establecer cuentas regresivas; producir códigos QR en los que insertar preguntas y respuestas para hacer actividades como yincanas al aire libre o *escape rooms*; falsos titulares de prensa, *tweets* o conversaciones de móvil a partir de una cuidada interfaz; idear perfiles ficticios de Facebook o entradas de Wikipedia para introducir actividades; exportar sonidos tales como carcajadas, sorpresa, aplausos, llanto, error, acierto, etc.

Página web: <http://www.classtools.net/>



Figura 51: Muestra de algunas de las funciones integradas en ClassTools
Fuente: Montaje y elaboración propia a partir de la web oficial

2) Educaplay: esta completísima web, cuyo registro es necesario y gratuito, nos permite tanto crear nuestros recursos como aprovechar los ya existentes almacenados en ella. Los materiales de consulta aparecen clasificados por curso (Educación Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato y FP) y por área de conocimiento. También ofrece la opción buscar en otros sistemas educativos (España aparece como predeterminado –China no consta, hasta el momento, en la base de datos–). Los recursos existentes son exportables, al igual que en el caso de Educaplay a portales de Internet y blogs. En cuanto a la creación de actividades, las opciones que nos brinda la herramienta son enormes como figura en la imagen que se adjunta:



Figura 52: Tipos de actividades de creación libre de Educaplay
Fuente: <https://es.educaplay.com/es/actividades.php>

Tal y como se observa en la imagen hay numerosas opciones de juego, algunas más convencionales como *crucigramas*, *relacionar columnas* u *ordenar palabras* y otras más innovadoras. La propia herramienta incluye, para cada una de las actividades prediseñadas, un videotutorial con ejemplos explicativos para guiar los primeros pasos por la aplicación para los nuevos usuarios, sean docentes o estudiantes.

Una de las funcionalidades que sobresale en Educaplay es, sin duda, la posibilidad de crear, de forma interactiva, nuestro propio rosco de *Pasapalabra*. A través de esta utilidad, podemos promover el repaso de léxico editando todo tipo de parámetros: tiempo de respuesta, número de errores límite, adición de pistas textuales, de audio o imagen, etc.

Otra de las herramientas más interesantes es el *video quiz* que nos permite superponer cuestionarios en tiempo real acerca del contenido audiovisual que presentemos. Basta con que copiemos la URL del documento de Youtube que deseemos (no es posible subir archivos propios) y editemos las preguntas y respuestas en las diferentes líneas temporales que estimemos. Los enunciados de nuestras preguntas podrán ir acompañados de imágenes para dotar de una mayor información visual al cuestionario. Las respuestas podrán fijarse de distintos modos: a través de la escritura libre o mediante la elección de una respuesta/s preestablecidas entre varias respuestas posibles. Estas podrán aparecer en forma textual o en imágenes. Se trata de una actividad muy provechosa para trabajar la asignatura de Comprensión Auditiva o como *input* de entrada para la clase de Conversación para introducir temas de discusión.

3) Genially: se trata, probablemente, de la más atractiva a nivel visual. Dispone de una modalidad de cuenta gratuita más limitada y otra, *premium*, con un mayor número de prestaciones a nuestro alcance. Algunos de los juegos que podremos sacar adelante con esta tecnología son el Quién es quién, Hundir la flota, Adivina la canción o juegos de

adivinanzas. También se nos ofrecen plantillas tablero editables de alta calidad, que nos permiten reproducir juegos como Monopoly, así como creaciones propias con resultados muy depurados. Si hay algo que destaca también, por encima del resto de las utilidades de semejante fin, es que cuenta con una colección de plantillas temáticas para diseñar nuestro *escape room*. La plataforma nos ofrece varias propuestas: terror, misterio y espacio exterior. ¿El problema? Que todos los juegos mencionados aparecen tan solo accesibles por medio de la versión de pago, *premium*. Sin embargo, la creación de herramientas de este tipo es solo una de sus otras muchas funcionalidades. Usando Genially podremos, a su vez, crear presentaciones, infografías, pósteres, imágenes interactivas, etc. Todo un sinfín de posibilidades.

Página web: <https://www.genial.ly/es>



Figura 53: Página principal del sitio web oficial de Genially
Fuente: <https://www.genial.ly/es>

4) Wordwall: se erige como una plataforma educativa novedosa, presentada íntegramente en español, que ofrece una amplísima colección de plantillas diseñadas a partir de un sinfín de mecánicas de juegos populares. Entre otras actividades, podemos recrear cuestionarios de concurso con toda clase de variantes, efectos y elementos sorpresa (*Juego de concurso*), realizar ejercicios de asociación (*Une las correspondencias*), cuestionarios sorpresa (*Abre la caja*), ruletas interactivas para integrar preguntas de todo tipo (*Rueda de azar*), o grandes clásicos de tipo convencional como son Sopa de letras o Crucigrama.

Como la gran mayoría de herramientas actuales, cuenta con tres tipos de versiones, registro mediante. Una en abierto, con un potencial bastante notable pese a ser libre de coste, y otras dos de pago, que detallaremos más adelante.

La cuenta básica pone a nuestro alcance un total de dieciocho plantillas, imprimibles en su mayoría en formato PDF, para editar en total libertad volcando cuantos contenidos estimemos. Entre sus múltiples virtudes, cabe mencionar la

suma sencillez que entraña digitalizar, en un formato de lo más lúdico, las actividades susceptibles de ser tratadas en el aula. Esto se debe al carácter intuitivo que alberga la interfaz del portal web que, en unos pocos pasos, nos permite materializar todo tipo de actividades. Adjuntamos, a continuación, el compendio de posibles actividades que alberga la plataforma:

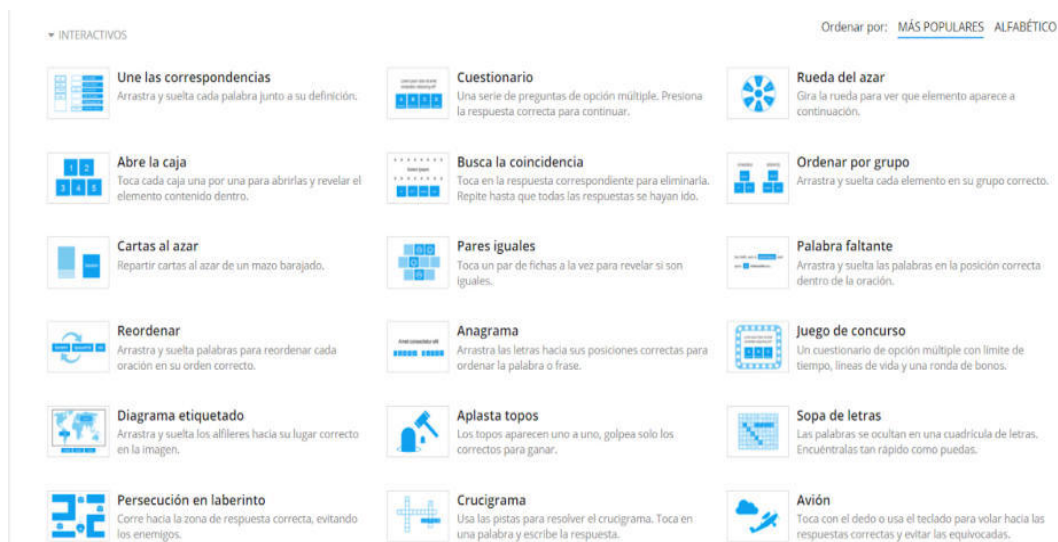


Figura 54: Mecánicas de juego disponibles para la cuenta básica de WordWall
Fuente: Elaboración propia mediante WordWall

El punto flaco más llamativo de la suscripción gratuita es que el número de creaciones que podemos desarrollar se ve limitado a un total de cinco. Si bien es cierto que una vez que las hayamos finalizado podremos recurrir a ellas tantas veces como deseemos.

La cuenta de pago más básica, denominada Estándar, permite generar tantas creaciones como queramos. Sin embargo, al igual que ocurriera en la versión libre, tan solo permite utilizar las dieciocho modalidades de juego básicas. La versión pro, la más sofisticada de todas, ofrece hasta 33 variantes de juego, a cuya consulta se remite a los lectores interesados. Sin embargo, es tal el espectro de posibilidades que nos ofrece la versión libre que, en la práctica, esta limitación no supone un escollo significativo.

Las creaciones efectuadas, tanto en la modalidad gratuita como en las de pago, permiten una minuciosa configuración que comprende la personalización de tiempo, extras de juego (bonus, comodines especiales, etc.), así como un número de intentos máximos permitidos.

Su explotación puede realizarse tanto en plenaria, siendo el docente el maestro de ceremonias que ceda la palabra en turnos alternos, como asignando individualmente a

nuestros discentes las tareas acordadas. En este último caso, podremos realizar el seguimiento de su aprovechamiento a través de la plataforma.

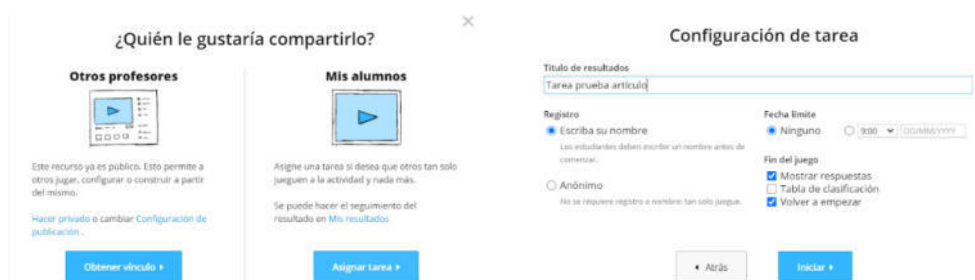


Figura 55: Asignación de tarea de muestra y configuración tipo en WordWall
Fuente: Elaboración propia

Al finalizar la prueba correspondiente, podremos acceder a una clasificación histórica en la que quedarán registradas las puntuaciones obtenidas por los participantes.
Página web: <https://wordwall.net/es>

2.5.9 Juegos para la clase de ELE^{148, 149, 150}

En primer lugar, es oportuno mencionar que esta es solo una pequeña muestra de algunos de los juegos que pueden ser de utilidad en la clase de ELE. Por razones obvias, quedan fuera de ella muchas y muy buenas opciones susceptibles de ser empleadas con igual o mayor éxito. El objetivo de este último apartado es dejar constancia de las diversas competencias lingüísticas que podemos cubrir gracias a la explotación de este recurso de aula. Se incluyen aquellos que, dada la experiencia previa en aulas con sinohablantes, han sido acogidos con buena aceptación por nuestro alumnado durante las clases de Conversación.

¹⁴⁸ El portal ProfeDeEle, uno de los grandes referentes en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, nos ofrece una selección de algunos juegos de probada eficacia: <https://www.profedelee.es/recomienda/juegos-de-mesa-aprender-espanol/>

¹⁴⁹ Fernando Trujillo, profesor de la Universidad de Granada, comparte en su web personal un rico y extenso listado de numerosos juegos de mesa (muchos de ellos aplicables a la clase de ELE) en distintas entradas cuya lectura recomendamos:

<https://fernandotrujillo.es/en-vacaciones-a-jugar-1-juegos-de-mesa-comerciales/>

<https://fernandotrujillo.es/juegos-de-mesa-2-competencias-basicas/>

<https://fernandotrujillo.es/nuevos-juegos-para-la-navidad-de-2017/>

¹⁵⁰ El blog educativo de la profesora Verónica Tarantino, de obligada visita, cuenta con un extenso abanico de juegos propios adaptados con sus correspondientes explotaciones que suponen una aportación de suma valía para su aplicación en la clase de ELE. Se recomienda encarecidamente su visita y testeo: <https://www.laclasedeele.com/p/juegos.html>

1) Duplik: se autodefine del siguiente modo “el juego de dibujo para la gente que no sabe dibujar”¹⁵¹. A diferencia de la propuesta del clásico Pictionary, donde las dotes adivinatorias de los participantes venían marcadas en buena medida por las capacidades artísticas del “artista”, Duplik plantea un reto bien distinto. En este caso, los jugadores (los dibujantes) deben representar el mayor número de detalles descritos por el director (el orador) a tenor de la imagen de la carta objetivo. Se trata de un juego muy útil para trabajar la descripción oral, en grupo, de forma competitiva, bajo cierta presión de tiempo.



Figura 56: Set de juego de Duplik

Fuente: <https://www.profedelee.es/profesores/duplik-juego-dibujar-describir-clase/>

2) Story Cubes: un juego para contar historias a partir de la traducción, en palabras, de imágenes de lo más variopintas representadas en colecciones de dados. Existen temáticas sumamente diversas: viajes, acciones, terror, etc., lo cual nos da muchísimo juego en el aula si queremos integrarlo como parte de alguna unidad didáctica particular. Es una herramienta muy útil para agudizar al máximo la creatividad de nuestro alumnado y crear un ambiente distendido gracias a las historias que pueden surgir de ellas. Es una actividad muy recomendable para trabajar la expresión oral aunque, también, podríamos emplearlo para trabajar la destreza escrita.

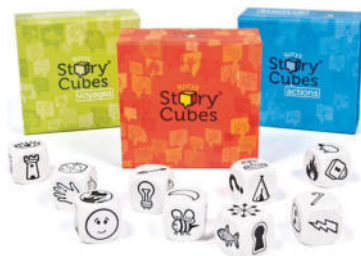


Figura 57: Unidades de juego Story Cubes

Fuente: <https://shop.designist.ie/products/rorys-story-cubes>

¹⁵¹ Más detalles en su página web oficial: <http://www.asmodee.es/juegos/articulo/duplik/duplik>

3) Háblame de ti: se presenta como un juego hecho para “descubrir a los que te rodean, conocerte mejor, acercarte a los demás y compartir secretos”. Además de suponer una buena oportunidad para fomentar la conversación y la interacción, hace hincapié en el desarrollo la competencia existencial. Su formato de presentación se compone de una caja que cuenta con 150 tarjetas a repartir distintos bloques temáticos: vida sentimental; intimidades y secretos; puntos fuertes y débiles; opiniones y creencias; y vida social. La mecánica original del juego invita a que los interlocutores, una vez finalizado su intercambio, marquen en las fichas incluidas en el juego dos parámetros: el nivel de sinceridad y el nivel de información aportada en el acto conversacional. En el caso de nuestras clases de Conversación, en grupos de cuatro o cinco alumnos o, incluso, en plenaria, este aspecto no sería necesario.



Figura 58: Muestra aleatoria de cartas del juego Háblame de ti

Fuente: <https://espanela.wordpress.com/2016/10/19/hablame-de-ti-un-juego-para-nuestras-clases-de-ele/>

4) Iconikus: un recurso fabuloso para trabajar la destreza oral al tiempo que nuestros alumnos desarrollan su ingenio y creatividad con las emociones como hilo conductor. La mecánica del juego es bastante sencilla: se designa un narrador quién ha de formular una pregunta lo más hilarante posible bajo la estructura ¿cómo te sientes cuando...? Tras ella, cada jugador –que previamente ha recibido tres cartas en las que aparecen imágenes que evocan determinados sentimientos–, tendrá que elegir aquella que mejor empatice con la respuesta que, a su juicio, emitiría el narrador. Tras decantarse por una, la colocará boca abajo junto a la de sus compañeros. Entonces, el orador las recontará y reinterpretará a su manera. Finalmente, elegirá como vencedora la que haya sido más acertada en su opinión. Acto seguido, se cambian los roles y se nombra un nuevo narrador. Y, así, sucesivamente. De interés son, asimismo, los debates que pudieran surgir a partir de las preguntas

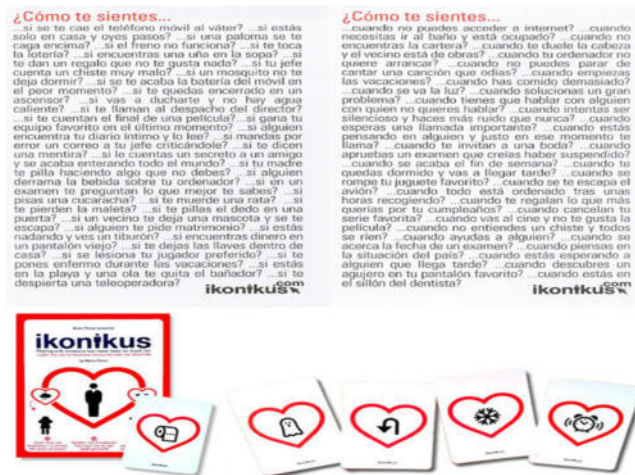


Figura 59: Muestra de tarjetas de *Ikonikus* y muestra de preguntas
 Fuente: Montaje propio a partir de imágenes obtenidas en Internet en:
https://jugandoenpareja.files.wordpress.com/2014/11/b3d_v2qcmad61x.png; -
<https://www.artijoc.com/es/blog/b47.html>

5) **Black Stories**: al más puro estilo Cluedo, pero dirigido a un público más adulto, llega este juego confeccionado a base de misterio y sobrecogedoras historias a las que, con ayuda de nuestros compañeros, tendremos que dar respuesta. Enigmas, acertijos y crímenes sin resolver al servicio de la práctica de la lengua.




Figura 60: Colección de juegos *Black Stories*
 Fuente: <https://www.cuartodejuegos.es/index.php/black-stories/>

- Otros grandes clásicos:

6) **Hundir la Flota...de verbos**: este juego, adaptación del famoso Battleship, toma la mecánica del juego original cambiando las letras del alfabeto por verbos, y los números por pronombres personales. Es muy práctico para generar automatismos en la conjugación de los tiempos verbales de una lengua flexiva, como es la española. Se trata de una interesante opción para jugar en pareja y practicar de un modo relajado algo tan sistemático como es el aprendizaje de los verbos. Cada jugador dispone de una ficha de juego en la que dibuja cinco navíos de diferente tamaño en distintas posiciones que, a

golpe de conjugación, turno a turno, tendrán que resistir los azotes enemigos a lo largo de esta “contienda verbal”¹⁵².



YO	TÚ	ELLA / ÉL USTED	NOSOTRAS NOSOTROS	VOSOTRAS VOSOTROS	ELLAS ELLOS USTEDES

AGUA - TOCADO - HUNDIDO

Figura 61: Ficha de Hundir la Flota de verbos de ProfeDeELE
Fuente: <https://www.profedelee.es/profesores/juegos-mesa-verbos/>

7) Tabú: un clásico entre los clásicos, pero con una gran vigencia y poder didáctico. Idóneo para trabajar estrategias orales, como la paráfrasis y los circunloquios, mejorar la velocidad de reacción, el discurso espontáneo y la competencia comunicativa en general. Una opción divertida, asequible y al alcance de todos.

8) Scattergories: juego de vocabulario por excelencia que tiene, entre sus muchas virtudes, la capacidad de activar el léxico disponible de sus jugadores. Un recurso muy conveniente para trabajar unidades didácticas contenedoras de vocabulario nuevo o para el repaso de campos semánticos seleccionados.

¹⁵² No pueden obviarse en este apartado los juegos creados de manera expresa por ProfeDeELE para la práctica de la conjugación. Nos referimos a la colección Verbolocura, tanto en su versión para la práctica de infinitivos de los niveles A1-B2 como en su forma de conjugación, para los niveles A1 y A2. Más información disponible en: <https://tienda.profedelee.es/>.



Figura 62: Verbolocura Infinitivos
Fuente: ProfeDeELE

2.6 GENERACIÓN Z: EL DIBUJO PEDAGÓGICO DE UNA NUEVA SOCIEDAD EDUCATIVA

La globalización y los cambios que acompañan a la evolución de las sociedades modernas sienten hoy más que nunca la impronta con que la tecnología se asoma de forma imparable. En este nuevo contexto, en el que lo digital se consagra como una parte indivisible de nuestra identidad y, también, de nuestra cotidianidad más cercana, asistimos a toda una revolución que incide en la manera en que nos comunicamos. Esta profunda transformación tiene su eco en nuestros jóvenes, en sus hábitos, intereses y, como no podía ser de otra manera, en el modo en que se produce su relación con la información.

Por un lado, la inmediatez proporcionada por la red dibuja un escenario inédito para un profesorado que percibe cómo las expectativas de sus alumnos y su motivación sufren un progresivo desfase. Por otro, la brecha generacional existente entre los agentes educativos plantea una ineludible revisión metodológica que busca reconciliar ambas concepciones de aprendizaje.

A continuación, vamos a presentar a los integrantes de esta nueva era tecnológica, comúnmente englobados bajo la etiqueta de Generación Z.

2.6.1 La generación Z: una visión de conjunto

La revisión de la literatura ofrece diferentes clasificaciones, con oscilaciones sensibles, que secuencian y establecen límites temporales entre generaciones. Sin embargo, en el caso del colectivo zeta –también denominados *centennials*¹⁵³–, esta segmentación parece acentuarse por la inflexión que supone Internet, más que por una cuestión edad. Las clasificaciones más tempranas incluyen a todos los nacidos a partir de 1994 (Ortega, Soto y Cerdán, 2016), 1995 (Adecco, 2016), 1996 (Ricaurte y Ortega, 2013) o 1999 (Velički y Velički, 2015) en el caso de los más tardíos. Entre todos ellos destaca el trabajo de Ricaurte y Ortega (2013, p. 17), pues contrasta los hallazgos tecnológicos que confluyen con momentos relevantes de la historia para cada uno de los colectivos generacionales. Lo recogemos en la Tabla 27:

¹⁵³ Esta voz inglesa, como recoge Fundéu, hace referencia a los jóvenes nacidos en el nuevo siglo, los llamados miembros de la Generación Z. Está inspirada y creada por analogía con la forma *millennial*, que engloba a las personas cuyo nacimiento tuvo lugar en los últimos veinte años del pasado siglo.

Recuperado de: <https://www.fundeu.es/consulta/centennial/>

GENERACIÓN	Baby Boomers (1946 - 1964)	X (1965-1980)	Y (1981-1995)	Z (1996 -->)
CONTEXTO CULTURAL	Hijos de la IIGM Revolución cultural Idealistas, pacifistas Liberación sexual Libertad de expresión Beatles, The Doors, The Rolling Stones, Elvis Presley	Guerra fría Revolución Cubana Guerrillas, Mayo 1968 Matanza de Tlatelolco, Terremoto del 85 Críticos, activistas Cultura de masas Trova, Madonna, Mecano, U2 Migrantes digitales	Globalización Fin de la guerra fría Posmodernidad Movimiento Zapatista (primera guerrilla posmoderna) Revolución digital Ambientalismo, Nacen los nativos digitales Britney Spears, ska, techno, reggaeton, Generación del Milenio	Ultramodernidad Era post información TIS Nacidos digitales Prosumers producers Hiperconectados Multitareas Mass self media
DESARROLLO TECNOLÓGICO	Teléfono de disco Radio Cine Discos de acetato Cámara polaroid Primeras computadoras	TV en blanco y negro TV a color Televisión por cable Beta, VCR, PC Atari Celular Walkman FFI (Thin Film Transistor) ARPAnet (Advanced Research Projects Agency Network) Desarrollo de la Tecnología Ethernet (LAN)	Teléfono de teclas Beeper Nintendo, PlayStation CD, DVD, Laptop MTV, Nickelodeon, Discman, mp3 WWW, Yahoo!, Hotmail Conexión de México a Internet Windows correo electrónico chat Web Cam USB Cámaras analógicas Web 1.0	Cámaras digitales Video II Televisión 3D Google Wikipedia, YouTube Célulares 3G, 4G GPS Web 2.0, 3.0 Videochats Redes sociales PSP, Wii, Guitar Hero Ipod, Iphone SMS Tabletas (iPad y otras) Gmail Bluetooth Wireless Ruteadores inalámbricos Web 3.0

Tabla 27: Evolución generacional en los siglos XX-XXI
Fuente: Ricaurte y Ortega (2013, p. 17)

Cataldi y Dominighini (2015, p. 15), por su parte, amplían este esbozo añadiendo a la generación alfa como representantes de la generación venidera, como ya adelantara Grail Research (2011).

La Generación Z¹⁵⁴ comprende a los jóvenes que nacen con la era de Internet plenamente instaurada en los hogares. Este emergente ecosistema, repleto de *gadgets* y toda clase de dispositivos electrónicos modifica como denominador común en todos ellos su percepción natural del mundo. El término tiene su razón de ser, según Soto (2018, p. 182), en la vertiginosidad e inercia con que este grupo tiende al cambio, al zapeo multiplataforma. Como señalan Ortega et al. (2016), “lo que para nosotros es una experiencia innovadora, como ojear un periódico digital, leer un libro en un Kindle o escuchar música en Spotify, para ellos es el soporte natural de esos contenidos. Y ahí está la clave, la tecnología es el medio, no el fin [...]” (p. 9), lo que supone un salto cualitativo respecto a sus predecesores. Los *millennials*, pese a ser coetáneos a esta revolución, han experimentado su implementación durante el proceso, poniéndose de relieve la distinción que anticipaba Prensky (2001, pp. 1-2) entre nativos e inmigrantes digitales.

¹⁵⁴ Fernández y Fernández (2016, pp. 97-98) señalan otras denominaciones para referirse a los componentes de esta Generación. Generación Tecnológica, Generación V (virtual), Generación C (comunidad o contenido), Generación Silenciosa, Generación Internet, Generación o Generación Google son algunas de las cuñas empleadas para describir a este colectivo.

2.6.2 Características definitorias del colectivo

Como enuncia Contreras (2016), “algunas investigaciones sugieren que existe una diferencia fisiológica entre los cerebros de los que nacieron con la Revolución Digital y los cerebros de generaciones anteriores y, en consecuencia, sobre la forma en que piensan, sienten y actúan [...]” (p. 4). Para entender mejor el radio de actuación de estos jóvenes y, en consecuencia, extrapolar al aula una mejor acción interventiva, vamos a señalar los principales atributos que encarnan los miembros de esta generación a partir de los presupuestos de diferentes expertos del área.

Están conectados de manera permanente y ubicua: el teléfono móvil se posiciona como el dispositivo inteligente más destacado. Como recoge Cerezo (2016), “el 34,5% de los ‘nativos móviles’ de la GenZ pasan una media de entre seis y diez horas conectados” (p. 102) cifras que lo alzan como un elemento indispensable en su realidad. Es decir, la tecnología juega un papel fundamental en casi cualquier parcela de sus vidas.

Se autoconsideran especialistas en el manejo y tratamiento de las TIC, en las que depositan una gran confianza para su aprendizaje autónomo (Castro-Zubizarreta, Fandos-Igado y Pérez-Escoda, 2016, p. 72). Además, en estos entornos, hacen gala de un gran dinamismo, pues están acostumbrados a simultanear la ejecución de múltiples tareas (Y. Quintana, 2016, p. 127).

Tienen predilección por contenidos y estímulos audiovisuales, destacando por encima de todos ellos su relación con las redes sociales, espacio de consumo e interrelación por excelencia (Álvarez, Heredia y Romero, 2019, p. 10). Se decantan, en particular, por aquellas aplicaciones donde el contenido compartido destaca por su efimeridad, como es el caso de los *stories* de Instagram o Whatsapp. A este respecto, el Interactive Advertising Bureau (2018, p. 41) ofrece una comparativa de uso entre las generaciones milenial y zeta.

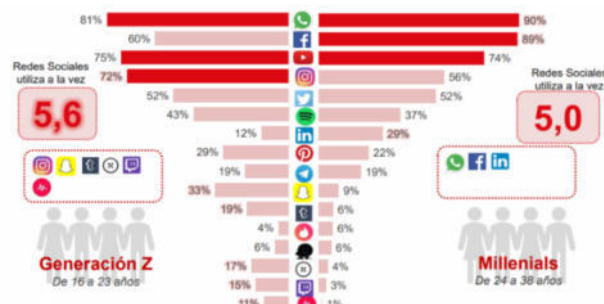


Figura 63: Estudio comparativo de uso de redes sociales entre *centennials* y *millennials*.

Fuente: Interactive Advertising Bureau (2018, p. 41)

Los jóvenes integrantes de la Generación Z destacan por utilizar una mayor cantidad de redes que los miembros de la Generación Y, que parecen mantener una inclinación más conservadora con WhatsApp, Facebook y YouTube a la cabeza. Las principales diferencias surgen en torno a Instagram, que goza de una mayor popularidad entre los más jóvenes en detrimento de Facebook. Asimismo, surgen otras que experimentan un auge notable entre los Z. Es el caso de Snapchat o TikTok, con un peso y relevancia residual en sus mayores.

Por último, cabe señalar que destacan por su plasticidad y tolerancia frente a la diversidad de toda clase presente en nuestra sociedad (Soto, 2018, p. 182) así como por su conciencia por las problemáticas que golpean el medio natural, socioeconómico y político de nuestro siglo (Di Lucca, 2017, p. 15).

2.6.3 De lo digital a lo generacional: presencia y empleo de las TIC en el aula

El Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y la Sociedad de la Información (ONTSI, 2014a) recoge el informe *Los contenidos digitales* perteneciente al monográfico *Claves para una cultura TIC en la Educación*. A la luz de los datos escrutados, observamos que un 87,9% del profesorado emplea regularmente recursos digitales en el aula, al considerarlo un activo altamente motivador para el alumnado. Sin embargo, si ponemos el foco en su impacto sobre el núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje, denotamos su todavía rol testimonial, al ser considerado por la amplia mayoría –71% del profesorado encuestado– como un complemento de los contenidos de aula tradicionales.

El estudio precisa el sentir del sector del profesorado con mayor resistencia a la implementación de esta clase de recursos aludiendo, entre otras cuestiones, a la complejidad que entraña su incorporación (27,2%), la ausencia de medios tecnológicos disponibles (22,99%) o el desconocimiento de saber encontrar, primero, y seleccionar, después, ante el infinito caudal de contenidos que alberga la red.

Sin embargo, la barrera que se erige como una constante entre buena parte de la comunidad docente responde a la falta de tiempo (34,07%). Una demanda indispensable para acometer en plenitud dicha transición, dado que la integración de las TIC en el ámbito educativo supone una reconfiguración de alcance multidimensional del sistema tal y como lo conocemos. Colás, de Pablos y Ballesta (2018, p. 4) recapitulan algunos de

los cambios derivados de la implementación de esta tecnología en las aulas en sus distintas parcelas. Así, los autores hacen constar:

- 1) La necesaria revisión de los materiales actuales, así como su explotación didáctica.
- 2) La inversión de medios para readaptar el ecosistema del aula.
- 3) La asunción de nuevos roles en la relación enseñante-discente.
- 4) La incorporación de nuevas metodologías de enseñanza, tipología de actividades y herramientas digitales con la correspondiente exigencia formativa que encierra dicha mutación.

En relación con este último punto, el informe *La formación del profesorado en TIC* (2014b, pp. 12-17) manifiesta que el 80% del profesorado, en algún momento, ha gozado de formación en didáctica y metodología en aras de incluir en el currículo esta clase de herramientas. No obstante, pese a lo expuesto, esta parece ser insuficiente, pues la amplia mayoría considera esencial recibir una mayor formación metodológica para suplir unas carencias formativas que se hacen latentes. Con un 84,8%, la formación metodológica se alza como la demanda más valorada entre los docentes. A continuación, se muestra el resto de las habilidades digitales señaladas en el informe:

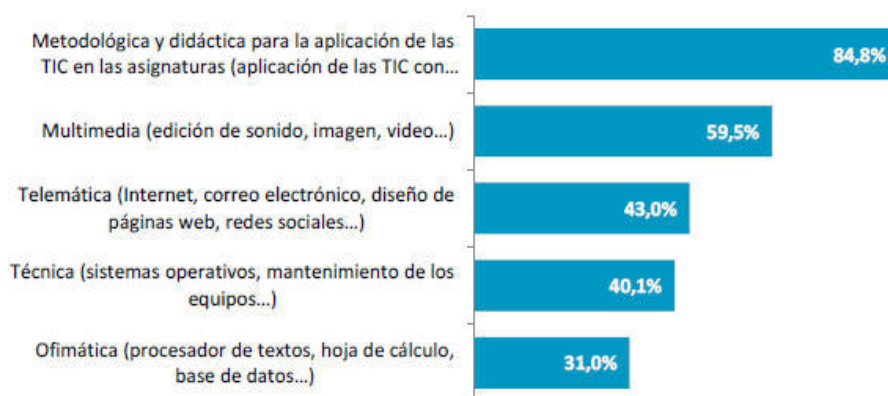


Figura 64: Necesidades formativas complementarias del profesorado
Fuente: ONTSI (2014b, p. 12)

Se desprende, por tanto, una necesidad plural para maximizar el rendimiento de un alumnado que, conviene recordar, posee unas características y una manera de relacionarse con su entorno que dista notablemente de la de su generación predecesora.

Como aseveran Cabrera, Poza y Lloret (2019), “las aptitudes digitales serán imprescindibles para la docencia futura porque nuestros jóvenes ya son digitales” (p. 75). El dominio de estas herramientas dejará de tener valor añadido entre los profesionales del

mañana, de ahí la urgencia de adecuar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje al perfil del alumnado que vertebra su praxis. De lo contrario, nos encontraremos ante un desfase doble: por un lado, competencial, por la desigual relación con el medio digital¹⁵⁵; y, por otro, relacional, por concebir un mundo opuesto a las necesidades de la realidad más inmediata de nuestros discentes. En síntesis, que docente y alumnado compartan un mismo lenguaje dotará a la experiencia de aprendizaje de nuevas posibilidades, al mismo tiempo que hará más eficaz la manera en la que se materializa todo su proceso¹⁵⁶.

2.6.4 Implicaciones de la generación Z en el aprendizaje

Hoy día se juega más que nunca y los medios para ello son cada vez más diversos. Ordenadores, tabletas, móviles, videoconsolas, dispositivos de realidad virtual...las posibilidades son infinitas. Todo ello sin contar con los juegos de mesa tradicionales, de naturaleza más “analógica” pero con un enorme potencial también dada su gran versatilidad. Según datos de la consultora Newzoo, citado en Marín y Hierro (2013) semanalmente “[...] más de 230 millones de personas juegan en *Facebook*. Las aplicaciones más descargadas en los teléfonos móviles son *juegos*” (p. 111). Solo en España “el 40% de los 15 millones de jugadores activos gastamos 1.600 millones de euros en juegos” (p. 111). No cabe duda de que *jugar* no solo no ha pasado de moda, sino que se ha consagrado como uno de los pasatiempos que mayor cantidad de tiempo ocupa del total de nuestro ocio. Si ya los *millennials* asistimos en primera persona a esta revolución digital, los *centennials* son parte inherente al movimiento y demandan, indirectamente, una actualización de la manera en que el aprendizaje acontece. A este respecto, Prensky (2001) se cuestionaba así: “So what should happen? Should the Digital Native students learn the old ways, or should their Digital Immigrant educators learn the new?”

¹⁵⁵ Corrobora este punto el último reporte emitido por el ONTSI (2020) al señalar que: “[...] 7 de cada 10 jóvenes de 16 a 24 años cuenta con habilidades digitales avanzadas frente a 3 de 10 adultos de 45 a 54 años” (p. 174)

¹⁵⁶ La pandemia sanitaria ha puesto en jaque a todo el sistema educativo. Todos sus estamentos, espacios y recursos han experimentado una repentina adaptación, siendo la tecnología el denominador común de mayor calado. Esta circunstancia, si bien ha permitido tender puentes con mayor o menor éxito, ha acusado de forma considerable la existencia de otra brecha relativa a la accesibilidad de muchas familias españolas. Y es que, como apunta Martínez (2021), la COVID-19 ha puesto de relieve la existencia de otra realidad con la que conviven distintos colectivos que no disponen, bien de una conexión suficiente a Internet, bien de una infraestructura digital mínima. De esta manera, en esta coyuntura paradójica en la que el aula queda desdoblada entre el espacio virtual y físico, las TIC se han erigido como un escollo en incontables hogares que aguardan una respuesta eficiente por parte del Estado.

Unfortunately, no matter how much the Immigrants may wish it, it is highly unlikely the Digital Natives will go backwards” (p. 3). En consonancia, consciente de la urgencia ante el cambio, González (2016) agrega:

[...] es importante recordar que estamos educando a una generación muy distinta a la nuestra. [...] hay que averiguar qué es lo que necesitan saber y prepararles no para lo que hay hoy, o peor, para lo que había hace 10 años, sino formales para que sean capaces de responder a lo que necesitarán dentro de 10. [...] lo único que podemos hacer es enseñarles todo lo que podamos del ahora, *reciclándonos* y manteniéndonos informados, pero sobre todo inculcarles voracidad por el conocimiento y transformar el acto de aprender en una *situación placentera*. (p. 52)

El aula, como espacio por y para el aprendizaje, ha de adaptarse a las características de los nuevos tiempos y evolucionar de la mano con ellos. En este sentido, las TIC nos ofrecen un amplio rango de posibilidades con que emprender una nueva forma de entender la docencia. Los avances técnicos nos han brindado innumerables posibilidades con las que introducir los contenidos de un modo mucho más atractivo, más visual y, ante todo, congruente con la forma de entender el mundo de esta clase de discentes. Nos lo recuerda Prensky (2001), “they are used to the instantaneity of hypertext, downloaded music, phones in their pockets, a library on their laptops, beamed messages and instant messaging. They’ve been networked most or all of their lives” (pp. 1-2). Como vemos, la nueva generación refleja, en esencia, el resultado de cómo estos cambios alteran y condicionan nuestro contacto con la realidad y, en consecuencia, también las expectativas que depositan en el aprendizaje.

En esta misma línea, el Ministerio de Energía, Turismo y Agenda Digital de España nos ofrece los siguientes datos a partir de un estudio llevado a cabo en 2017 sobre hábitos digitales, entre un amplio espectro de la población, que viene a corroborar las afirmaciones de Prensky.

	TOTAL	EDAD					
		16 a 24	25 a 34	35 a 44	45 a 54	55 a 64	65 a 74
Ve fotos digitales	71.6%	92.8%	89.4%	80.8%	73.5%	59.1%	33.2%
Usa APPs	67.1%	86.3%	88.3%	80.7%	69.1%	50.3%	25.9%
Lee noticias en internet	66.3%	78.1%	81.4%	80.6%	68.8%	53.1%	30.5%
Utiliza RRSS	60.1%	94.3%	84.2%	72.7%	57.1%	40.6%	19.1%
Ve películas, series, etc.	59.5%	87.5%	79.1%	70.7%	59.3%	40.6%	23.2%
Escucha música	58.0%	95.3%	84.4%	65.7%	53.2%	38.3%	24.6%
Lee webs	55.4%	72.2%	78.3%	68.6%	55.8%	39.6%	18.2%
Programas para compartir ficheros	32.2%	51.6%	56.0%	40.5%	28.9%	18.6%	5.4%
Lee E-Book	23.5%	24.7%	25.6%	26.2%	26.7%	19.0%	14.2%
Juega a videojuegos	23.3%	55.0%	43.6%	24.5%	18.3%	8.8%	3.9%
Cursos y formación	20.4%	19.5%	32.3%	31.7%	20.9%	11.7%	2.6%
Comparte contenido	19.8%	31.7%	29.3%	24.6%	18.7%	11.8%	5.1%

Tabla 28: Consumo de contenidos digitales por edad
Fuente: ONTSI (2017, p. 21)

Como vemos, el primer rango de la muestra en el que se encuentran los nativos digitales, componentes de la Generación Z, destaca por su interés en ver fotos digitales (92,8%), RR.SS. (94,3%) y música (95,3%). En un segundo escalofón despuntan el uso de APPs (86,3%) y el visionado de series y películas (87,5%). En tercero, aunque ya en menor medida, encontramos la lectura de páginas web (72,2%) y más distanciadamente los videojuegos (55%). Por lo general, estos porcentajes tomados como base adquieren un carácter descendente en sus distintos parámetros a medida que los grupos de edad van en aumento.

Este análisis nos ofrece pistas extrapolables al tratamiento y presentación de los contenidos a trabajar en el aula, sea cual sea el nivel educativo. Así, con objeto de obtener el mayor rendimiento posible por parte de nuestros estudiantes, algunos investigadores abogan por la introducción en el aula de actividades acordes a su generación. Cataldi y Dominighini (2015, p. 17), lejos de favorecer el rechazo del teléfono en las aulas por su poder disruptivo, apuestan por su acogida como herramienta posibilitadora del aprendizaje. Por su parte, Soto (2018, p. 183) propone incluir actividades que requieran el uso de las redes sociales, foros de discusión virtuales, búsquedas por Internet o el diseño de contenido audiovisual; en definitiva, herramientas y espacios que estimulen su motivación.

La exposición permanente ante este vasto caudal de contenido provee competencias innegables a nuestros jóvenes, pero, de igual modo, también genera debilidades que conviene no descuidar. Una de estas versa sobre su capacidad de atención y concentración. Así lo afirma Cerezo (2016), “[...] siguiendo los estándares tradicionales, el *multitasking* dificulta la atención y, como consecuencia, la interiorización de la información” (p. 101). Otro de los escollos de los que se hace eco la comunidad investigadora tiene que ver con la oratoria y capacidad de redacción de una generación que se esconde tras el escudo de la virtualidad. Ortega, Soto y Cerdán (2016, p. 11) atribuyen esta deficiencia generalizada a la proliferación de las redes de mensajería móvil como principal herramienta de socialización.

De los estudiantes de esta generación, se dice que muestran preferencia por el profesorado que introduce dinámicas de innovación como puente de aprendizaje. Es decir, desean conectar en el aula con ese mismo universo que le rodea en su espacio más personal. En este sentido, Contreras (2016) recoge que: “la continua exposición a los estímulos digitales ha recableado el cerebro de las nuevas generaciones y lo ha preparado

para aprender mediante imágenes visuales complejas, para filtrar con rapidez todo tipo de información y para realizar varias tareas a la vez [...]” (p. 5). Será, por lo tanto, tarea del docente recrear ese espacio en el que la realidad del alumnado y los objetivos de aprendizaje se yuxtapongan bajo un mismo eje. Este nuevo escenario, en consecuencia, puede representar un ecosistema potencial para la implementación de las estrategias de innovación pedagógica que fundamentan el diseño de la propuesta didáctica que presentamos en esta tesis doctoral a través de la *gamificación* y el *aprendizaje basado en juegos* (ABJ).

CAPÍTULO 3. LA INTERCULTURALIDAD EN LENGUA EXTRANJERA (LE): DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA DE AULA EN EL CONTEXTO SINOABLANTE UNIVERSITARIO

3.1 Aproximación conceptual: de la cultura a la intercultural en el aula de ELE

Antes de diseminar la significancia y el alcance que la interculturalidad entraña en la adquisición de la lengua meta, partiremos de una breve revisión de la literatura existente alrededor del núcleo que vertebra su inmersión en el marco del aprendizaje. Nos referimos a la cultura, un elemento que resulta indispensable en tanto que posibilita, ilumina y dota al hablante de las competencias socioculturales necesarias para dominar y satisfacer, en plenitud, el hecho e intercambio lingüístico.

Podemos encontrar numerosas y variadas definiciones del término dependiendo de la óptica y la disciplina que rija su estudio. Así, desde una perspectiva antropológica, hallamos la principal y más remota aportación de la mano de Tylor (1871):

La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es ese todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad. (p. 29)

Su propuesta sienta las bases actuales del concepto de cultura e interrelaciona tres elementos en su configuración. Por un lado, la cuña de civilización que, como evolucionista, deja entrever el impacto que juega el tiempo y el progreso como claves para comprender el resultado de lo que somos (las llamadas *supervivencias*). Por otro, encontramos el valor de adquisición de cada uno de los elementos que conforman la cultura como sistema. Dicho aprendizaje supone irremediabilmente una disociación entre

lo natural y lo cultural, lo que subraya, en cierto modo, la artificialidad de la cultura en tanto que no representa un atributo innato (y común) a los seres humanos. Por último, aparece la sociedad, que representaría el escenario en el que se manifiestan y se intercambian los diferentes exponentes culturales.

Morgan (1877, pp. 77-78), también defensor de la corriente evolucionista, traza en sus presupuestos tres estadios diferenciadores en la evolución de toda sociedad. Se trata del salvajismo, la barbarie y, finalmente, la civilización. Tres etapas que se ven determinadas por un nivel de desarrollo desigual alrededor de distintos núcleos: la subsistencia, el gobierno, el lenguaje, la familia, la religión, la vida de hogar y la propiedad. Según el autor, independientemente del continente de análisis, no existen grandes diferencias en el desarrollo de las instituciones, las artes o los modos de vida de las distintas colectividades cuando se encuentran en la misma etapa de progreso (p. 89). A tenor de lo expuesto, Del Arco (1999) afirma que: “[...] las sociedades no tienen culturas separadas sino una mayor o menor participación en el desenvolvimiento de una cultura general que ha sido creada y desarrollada por la humanidad en su conjunto” (p. 29).

Harris (1983), por su parte, define la cultura como “[...] el conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad, incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar” (pp. 19-20). Esta interpretación se ajusta a la definición promulgada por Tylor (1871), si bien es cierto que amplía la visión existente en torno al concepto en sí, al añadir que todas las culturas tienen como denominador común un patrón universal que comprende tres grandes estamentos: la infraestructura, la estructura y la superestructura (pp. 30-31).

Geertz (1973), exponente de la antropología posmoderna, concibe y explica el concepto de cultura con sensibles variaciones con respecto a las alternativas recogidas: “[...] sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios con los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y actitudes frente a la vida” (p. 88).

En consonancia con la naturaleza de este trabajo, que se inserta dentro del seno de la didáctica de la lengua, en adelante nos centraremos en abordar el tratamiento que recibe desde este ámbito. En este sentido, resulta indispensable mencionar a Kramsch como una de las pioneras en el estudio del binomio cultura-lengua extranjera. La autora (1993, p. 1) pone énfasis en la importancia de integrar el componente cultural como un todo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, alertando de su, a veces, errónea etiqueta

como quinta destreza, con carácter complementario y subsidiario de las demás¹⁵⁷. Como recoge: “[...] culture is often seen as mere information conveyed by the language, not as a feature of language itself” (p. 8). Para Kramsch, la lengua y la cultura representan realidades indisociables, por lo que critica la visión extremadamente simplista que la cultura ostenta en el ecosistema del aula teniendo en cuenta el impacto que ejerce en la comunicación. En esta línea, advierte de la potencial problemática que puede surgir cuando culturas contrarias entran en contacto como consecuencia de las singularidades, tanto individuales como colectivas, que definen las relaciones humanas. Las recapitula de la siguiente manera:

Consider, in fact, the differences among people due to such factors as age, race, gender, social class, generation, family history, regional origin, nationality, education, life experiences, linguistic idiosyncrasies, conversational styles, human intentionalities. Given these differences and the enormous complexity of human relations, communication in general and, *a fortiori*, communication in a foreign language, should be all but impossible. (p. 1)

Las divergencias inherentes al ser humano que aquí se constatan resultan, inevitablemente, atributos cualitativos que condicionan la comunicación al alterar la realidad lingüística de los hablantes y, en consecuencia, los productos que de ella derivan.

En trabajos posteriores (1998, p.8) profundiza en el dibujo de un concepto de cultura conformado por la suma de tres capas: la social, la histórica y, en tercer lugar, la imaginativa. Las dos primeras se refieren al comúnmente denominado contexto sociocultural que se inscribe dentro del aprendizaje de la lengua, mientras que la tercera alude a las expectativas, anhelos y deseos intangibles que emanan del ideario cultural de las comunidades. A pesar de los puntos que vertebran en conjunto la cultura como entidad, su condición heterogénea y su variabilidad a lo largo del tiempo resultan innegables. Sin embargo, por encima de estas diferencias, preponderan una serie de estándares comunes que podemos identificar en los componentes de cada comunidad en lo referente a sus percepciones, creencias, comportamientos y evaluación de la realidad. Esa visión canónica compartida comprende lo que Kramsch (1998, p. 10) entiende por cultura y constituye, en definitiva, un saber imprescindible e indisociable al afrontar el estudio de la lengua.

A continuación, seguiremos analizando la propuesta que Adaskou, Britten y Fahsi (1990, pp. 3-4) han ofrecido para esta área alrededor del concepto de cultura. Los autores

¹⁵⁷ A saber: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita.

disgregan el término en torno a cuatro vertientes. Su modelo de clasificación alberga: 1) la *estética*, bajo la que quedarían englobadas todas las creaciones materiales e inmateriales del hombre a lo largo de la Historia; 2) la *sociológica*, que se refiere a la idiosincrasia, tradiciones y ritos relacionados con una determinada comunidad; 3) la *semántica*, en lo relativo a la interpretación, significado y sentido de los signos lingüísticos que integran el código de la lengua; 4) y, por último, la *pragmática*, conformada por las características del contexto situacional en los que se produce la comunicación en ese espacio.

Otra definición muy extendida es la impulsada por Miquel y Sans (2004, pp. 329-330)¹⁵⁸, en la que podemos discernir entre tres posibles manifestaciones culturales. Siguiendo su modelo, habremos de diferenciar en la denominada *cultura con mayúsculas* que abarcaría el saber relativo a las letras, los acontecimientos históricos, la geografía o las principales obras y artistas. La *cultura a secas* se refiere al “conocimiento operativo que los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, para ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas” (p. 329.). Recoge, por tanto, “aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido” (p. 329.) La tercera forma de expresión cultural, la *cultura con k*, tiene mucho que ver con la capacidad adaptativa del hablante para lograr integrarse, satisfactoriamente, a las exigencias contextuales, lingüísticas o culturales propias de su interlocutor.

López (2000), teniendo en cuenta la complejidad de acotar una concepción universal de cultura pues en ella “confluyen múltiples fenómenos y diversos puntos de vista a la hora de hacer cualquier valoración” (p. 98), apuesta por diversificar y concretizar su análisis en relación con tres ámbitos o dimensiones. Así, atendiendo a una perspectiva antropológica, la cultura sería reflejo de la convergencia entre los individuos que conforman una comunidad a tenor de sus manifestaciones socioculturales. Desde un prisma *sociológico*, la cultura se asemejaría a la noción arrojada por los mencionados Adaskou, Britten y Fahsi (1990). Es decir, se correspondería con las costumbres y tradiciones que constituyen la identidad de un grupo. En último lugar, en un sentido *pedagógico*, la cultura respondería al lugar y a la relevancia que ocupa su integración dentro del plano del paradigma del aprendizaje de una lengua extranjera.

¹⁵⁸ Trabajo originalmente publicado en el año 1992 en la ya extinta revista *Cable* que fue reeditado en 2004 por RedELE (Revista electrónica de didáctica del Español como Lengua Extranjera). Para la redacción de este epígrafe se toma como referencia la versión revisada del artículo que data de 2004.

Como vemos, acotar los límites conceptuales del término de cultura entraña una complejidad enorme. En su delimitación, como han apuntado autores como Neuner (2012, p. 19), convergen elementos identitarios de los que somos conscientes tales como el vestir, la gastronomía o la lengua, con otros de carácter inconsciente, intangibles, que modelan nuestra identidad como individuos. Esta escisión nos redirige a la analogía de Brembeck (1977) del iceberg de la cultura pues, como asegura Neuner, nuestra visión cultural se ajusta y se ve condicionada en función del punto del iceberg en el que nos encontremos (p. 20).

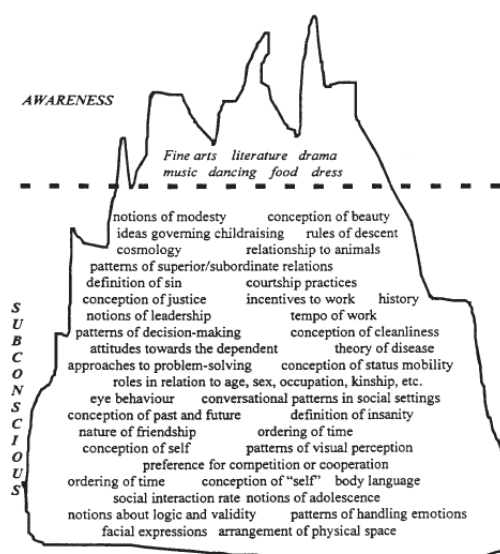


Figura 65: El iceberg de la cultura (Brembeck, 1977)
Fuente: Neuner (2012, p. 19)

Estas son solo algunas de las numerosas referencias que existen a la hora de caracterizar la cultura como concepto. Esta realidad, a la luz de las distintas exposiciones teóricas aquí descritas, encierra herencia, actitudes, valores y un sinfín de matices que configuran la esencia de toda una comunidad de hablantes. Este conocimiento del mundo, por su elevada significancia y por la repercusión que ejerce en la lengua, hace de la cultura una competencia de gran calado en el estudio de la lengua. Así lo señala Foncubierta (2009):

[...] el aula de español no sólo constituye un foro en el que se transfieren los elementos lingüísticos de una lengua (o varias) a una lengua objeto (el español), sino que, por aquello de la unión consustancial de lengua y cultura, en este espacio se transfieren también una serie de normas, valores o patrones culturales pertenecientes a comunidades sociales diferentes, porque el discente que acude a nuestras clases para aprender nuestra lengua, al mismo tiempo trae consigo su propia cultura. (p. 971)

Siguiendo esta misma línea, Denis y Matas (2009, pp. 91-92) sugieren una lista de objetivos para trabajar la cultura en el aula de lengua extranjera de un modo efectivo. Entre los principios que plantean, recuperamos algunos de los más significativos. Primero, la reflexión de que la cultura materna no es universal y que, de algún modo, viene predeterminada por unos antecedentes que regulan nuestra percepción de lo ordinario. Este aspecto implica, necesariamente, la aceptación de nuevos puntos de vista y un aprendizaje que impregne de nuevas posibilidades el canon de lo entendido como común. Segundo, averiguar qué representaciones e imágenes poseen los aprendientes de la cultura extranjera como herramienta para redescubrir la propia y, de esta manera, apreciar las imprecisiones y los límites que supone tener una visión sesgada de lo diverso. Tercero, poner a disposición del alumnado un amplio número de muestras y perspectivas que esbozen la diversidad que expresa la cultura desde la heterogeneidad de distintas miradas y formas. Cuarto, brindar al discente los mecanismos necesarios para que, paulatinamente, mediante la discusión, el análisis o la argumentación reconozca los patrones interactivos que representan la cultura meta.

En relación con el conocimiento sociocultural de la lengua meta, el Consejo de Europa (2001) apunta que: “[...] tiene la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa” (p. 100). A lo que Martínez (2011) añade: “la comunicación humana depende de un conocimiento compartido del mundo, por tanto, cuanto menor sea el conocimiento que se comparte entre los alumnos más difícil será la comunicación” (p. 20).

No obstante, esta aparente obvia pertinencia de la cultura –y, como trataremos ulteriormente, la intercultural– como competencia curricular es relativamente reciente. Para entender este punto habremos de remontarnos hasta 1980, momento en que Canale y Swain promulgan el primer modelo de competencia comunicativa. Siguiendo a los mencionados autores, esta competencia, a su vez, se articularía a partir de la conjugación de cuatro subcompetencias, a saber: competencia gramatical, competencia discursiva, competencia sociolingüística y competencia estratégica. La integración de la competencia sociocultural no sería efectiva hasta 1986 y fue promulgada por Van Ek en 1986 (Álvarez, 2013, p. 101). Miquel (1999, p. 34), a este respecto, aplaude dicha inclusión tomando nota de la redimensión experimentada por la cultura en el plano de la lengua “hemos pasado de una visión exclusivista de la cultura legitimada (entendida como arte, literatura, folclore, gastronomía...) a una más cercana del sustrato que domina cualquier actuación

de los hablantes [...]” (p. 34). Trujillo (2005, p. 29), por su parte, advierte que: “[...] la cultura no es solo una colección de datos o costumbres, sino una fuerza directiva que nos conduce a entender la realidad de acuerdo con ciertos parámetros y a actuar de forma consecuente con tal comprensión” (p. 29). Es decir, cultura es entendimiento, un prisma a través del que admirar, comprender y reflexionar sobre la realidad que esconde la lengua y, por ende, sus gentes. Todo ello, con un objetivo que no es otro que configurar un modelo de aprendizaje de la lengua equilibrado en competencias e integrador en la diferencia y la distancia de sus hablantes.

El Consejo de Europa (2001) define la competencia sociocultural como el: “[...] conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma” (p. 100). Como sostiene Trujillo, (2005) en ella radica “una de las bases para el desarrollo de la interculturalidad” (p. 30) al no ver satisfechas las necesidades de aprendizaje de todo aprendiente de una lengua extranjera. Estas carencias fueron percibidas por Byram (1995), quien se refiere al alumno como “un individuo enfrentado a situaciones de choque cultural en las cuales tiene que comprender las relaciones entre culturas, las demandas de experimentar otra forma de vida” (p. 54). Como afirma Álvarez (2013) “esto significa poner en tela de juicio las normas fundamentales adquiridas previamente y dadas por supuestas” (p. 104). Por lo tanto, siguiendo los postulados de Byram (1995), podemos entender la competencia intercultural como la capacidad del aprendiente de lenguas para lidiar como intermediarios entre las gentes y las culturas origen y meta. Otros autores, como Barros (2006, p. 17) o Neila (2020, p. 138), han declarado que la competencia intercultural implica conocer las normas conductuales que rigen y determinan el comportamiento prototípico que se considera como adecuado al participar en sociedad. Con ello, defienden la idea de mimetizarse, en natural armonía, como uno más en la comunidad de acogida a la hora de afrontar situaciones comunicativas cotidianas. Esta visión, por lo tanto, se aleja del etnocentrismo y revitaliza la competencia sociocultural pues, en este caso, la competencia intercultural “[...] toma como base la comprensión de las prácticas sociales y los valores culturales del ‘otro’” al tiempo que “[...] se persigue trabajar las actitudes como medio para desarrollar nuevas perspectivas más reflexivas sobre la cultura en general” (Álvarez, 2013, pp. 101-102). Iglesias (2003) nos recuerda, en esta misma línea introspectiva, que: “[...] debemos ser conscientes de que nuestra cultura nos enseña qué ver y qué ignorar, pero una persona recién asomada a otra cultura no sabe qué ver, ni generalmente, cómo interpretar lo que ve” (p. 10). Según este modelo, insiste Paricio (2014, p. 219), la cultura representa un constructo dinámico,

mutable en el tiempo, que refleja las particularidades individuales en un marco de diversidad.

Para Byram (1995) la competencia intercultural ostenta una serie de atributos que la definen y que resumimos a partir del trabajo de Castro (2002): 1) la dimensión sociocultural es un elemento nuclear dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje; 2) “[...] la cultura original del alumno es tan importante en el aula como la de la lengua que está aprendiendo, pues a partir de ella el estudiante podrá investigar y comprender mejor la nueva” (p. 221); y 3) los factores afectivos son considerados parte activa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, a propósito de la competencia intercultural de los discentes, Byram (1995, 1997) establece un total de seis subcompetencias relativas al alumnado. Son los llamados *saberes* y tienen que ver con las habilidades que atesora cada estudiante como individuo. Pasamos a sintetizarlos a continuación, a partir del trabajo de Álvarez (2013):

-*Saber ser*: hace referencia a la capacidad de los estudiantes a mostrar una disposición plural, plástica, permeable al abrazo de la diferencia entre la cultura de origen y la cultura meta. Precisa una actitud abierta a la alteridad y crítica hacia la propia.

-*Saber*: comprende el conocimiento declarativo que versa sobre aspectos inherentes a la cultura meta.

-*Saber aprender*: persigue hacer significativas las experiencias de aprendizaje en la cultura meta para, cuando sea requerido, poder extrapolar ese bagaje a nuevas circunstancias y contextos.

-*Saber hacer*: consiste en evidenciar, a través de la práctica, haber interiorizado cómo desenvolverse en la cultura de llegada.

-*Saber comprender*: persigue desterrar el rol etnocentrista ante el que, con frecuencia, permanecen enrocados los aprendices de lenguas extranjeras. Tener empatía hacia lo foráneo permite conocer en mayor profundidad las diferencias que separan ambas culturas y, por consiguiente, favorece la aproximación hacia una identidad cultural doblemente inclusiva.

-*Saber implicarse*: “implica un compromiso crítico con la cultura extranjera que parte de la suya propia. Se trata de un saber actuar de tipo cultural desde una posición crítica” (p. 103).

3.2 Tratamiento de la interculturalidad en el MCERL (2001) y el PCIC (2006)

Como sabemos, el aula de lenguas extranjeras es un escenario en el que lengua y cultura, necesariamente, se yuxtaponen. La incorporación del componente sociocultural y, más concretamente, la adhesión de la interculturalidad como un elemento más del currículo es contemplada por el Consejo de Europa a través del MCERL (2001) y, asimismo, por el Instituto Cervantes mediante su *Plan Curricular* (2006).

En primer lugar, tomaremos como referencia el *Marco* (2001, pp. 99-102). Para su consulta, hemos de trasladarnos hasta su capítulo quinto, denominado *las competencias del usuario o alumnos*. Su apartado 5.1. *Las competencias generales*, comprende un epígrafe –apartado 5.1.1.– dedicado al tratamiento de los *conocimientos declarativos* (o saberes) de los aprendientes. Dentro de este se contemplan tres subapartados en correlación: 1) *Conocimiento del mundo* (5.1.1.1.); 2) *conocimiento sociocultural* (5.1.1.2.); 3) y, finalmente, la *conciencia intercultural* (5.1.1.3.).

1) *La importancia del (des)conocimiento del mundo* del que disponen los aprendientes de una lengua extranjera es resaltada en el texto pues, en muchas ocasiones, puede suponer una barrera hacia la comprensión mutua. Los referentes culturales no siempre son compartidos ante cuya situación la comunicación puede verse resentida “la comunicación depende de la congruencia de los modelos del mundo y de la lengua que han asumido interiormente las personas que participan en ella” (MCERL, 2001, p. 99). Otro importante apunte versa sobre el foco donde las carencias se maximizan “la divergencia es más amplia en la esfera social que en el entorno físico, aunque ahí también las lenguas diferencian en gran medida los fenómenos naturales en relación con su importancia para la vida de la comunidad” (MCERL, 2001, p. 99).

El (des)conocimiento del mundo reúne entre sus principales elementos constitutivos las categorías que se citan a continuación (pp. 99-100):

-Lugares, instituciones y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos. De especial importancia para el alumno de una lengua concreta es el conocimiento factual relativo al país o países en que se habla el idioma; por ejemplo, sus principales características geográficas, medioambientales, demográficas, económicas y políticas.

-Clases de entidades (concretas y abstractas, animadas e inanimadas, etc.), y sus propiedades y relaciones (espacio-temporales, asociativas, analíticas, lógicas, de causa y efecto, etc.).

2) En cuanto al *conocimiento sociocultural*, el documento muestra una relación de siete categorías que, como se explicita, reflejan las propiedades definitorias de “una sociedad

europea concreta y de su cultura” (p. 100). Teniendo en cuenta la incidencia que suponen todos estos aspectos en el diseño curricular y, al mismo tiempo, la integración intercultural que habremos de llevar a cabo *a posteriori* en el aula, consideramos relevante incluir en este punto los ítems que siguen:

1. *La vida diaria*; por ejemplo:

- Comida y bebida, horas de comidas, modales en la mesa.
- Días festivos.
- Horas y prácticas de trabajo.
- Actividades de ocio (aficiones, deportes, hábitos de lectura, medios de comunicación).

2. *Las condiciones de vida*; por ejemplo:

- Niveles de vida (con variaciones regionales, sociales y culturales).
- Condiciones de la vivienda.
- Medidas y acuerdos de asistencia social.

3. *Las relaciones personales*, (incluyendo relaciones de poder y solidaridad); por ejemplo:

- Estructura social y las relaciones entre sus miembros.
- Relaciones entre sexos.
- Estructuras y relaciones familiares.
- Relaciones entre generaciones.
- Relaciones en situaciones de trabajo.
- Relaciones con la autoridad, con la Administración...
- Relaciones de raza y comunidad.
- Relaciones entre grupos políticos y religiosos.

4. *Los valores, las creencias y las actitudes* respecto a factores como los siguientes:

- Clase social.
- Grupos profesionales (académicos, empresariales, de servicios públicos, de trabajadores cualificados y manuales).
- Riqueza (ingresos y herencia).
- Culturas regionales.
- Seguridad.
- Instituciones.
- Tradición y cambio social.
- Historia; sobre todo, personajes y acontecimientos representativos.
- Minorías (étnicas y religiosas).
- Identidad nacional.
- Países, estados y pueblos extranjeros.
- Política.
- Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, canciones y música populares).
- Religión.
- Humor.

5. *El lenguaje corporal*. El conocimiento de las convenciones que rigen dicho comportamiento forma parte de la competencia sociocultural del usuario o alumno.

6. *Las convenciones sociales* (por ejemplo, respecto a ofrecer y recibir hospitalidad), entre las que destacan las siguientes:

- Puntualidad.
- Regalos.
- Vestidos.
- Aperitivos, bebidas, comidas.
- Convenciones y tabúes relativos al comportamiento y a las conversaciones.
- Duración de la estancia.
- Despedida.

7. *El comportamiento ritual* en áreas como las siguientes:

- Ceremonias y prácticas religiosas.
- Nacimiento, matrimonio y muerte.
- Comportamiento del público y de los espectadores en representaciones y ceremonias públicas.
- Celebraciones, festividades, bailes, discotecas, etc. (MCERL, 2001, pp. 100-101)

En tercer lugar, el *Marco*, a propósito de la *conciencia intercultural*, presenta la reflexión que sigue:

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una conciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la conciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales. (MCERL, 2001, p. 101)

Más adelante, en el apartado 5.1.2. *Las destrezas y las habilidades* (saber hacer), consta un nuevo epígrafe dedicado a la interculturalidad del aprendiente para, en esta ocasión, abordar diversas *destrezas y habilidades interculturales* (p. 102). Se especifican cuatro en particular que pasamos a referenciar:

- El estudiante es capaz de encontrar aspectos de convergencia entre la cultura de la que procede y ante la que se sumerge directa o indirectamente.
- El discente muestra aptitud para integrarse en la alteridad. Para ello, se presume entre sus distintas capacidades poseer una sensibilidad cultural manifiesta.

- El aprendiente de lenguas es un mediador entre culturas. Un puente que contribuye, cuando es necesario, a subsanar posibles deslices o enfrentamientos derivados del choque intercultural.
- El aprendiente destierra estereotipos y clichés asociados a la cultura meta.

A modo de resumen, se añade una tabla en la que recogemos las competencias recién descritas para reflejar una visión de conjunto de todas ellas.

Tratamiento de la interculturalidad en el MCERL (Consejo de Europa, 2001)				
<i>Capítulo 5: Competencias del usuario</i>				
<i>5.1. Competencias generales:</i>				
→ 5.1.1. Conocimientos declarativos / Saberes				
5.1.1.1. Conocimiento del mundo	<ul style="list-style-type: none"> - Entidades, lugares y celebridades del mundo panhispánico. - Saber general en materia socioeconómica, geográfica, histórica y/o política. 			
5.1.1.2. Conocimiento sociocultural	<i>Vida diaria</i> , por ejemplo: gastronomía, horarios u ocio general.	<i>Condiciones de vida</i> .	<i>Relaciones personales</i> en los ámbitos sociolaboral, familiar, etc.	<i>Valores, creencias y actitudes</i> en cuanto a la tradición, la política, la identidad nacional, las artes, la religión o el humor, entre otros muchos.
	<i>Lenguaje corporal</i> , por ejemplo, la C.N.V.	<i>Convenciones sociales</i> en temas como la puntualidad, los regalos o la etiqueta.	<i>Comportamiento ritual</i> en acontecimientos y ceremonias varias (bodas, bautizos, etc.).	
5.1.1.3. Conciencia intercultural	Competencia resultante del aprendizaje, reconocimiento y contraste de la cultura origen, y la cultura meta, que supone una mirada amplia y profunda de ambas para alcanzar, en contexto, un mejor entendimiento.			
→ 5.1.2. Las destrezas y habilidades (interculturales) / Saber hacer				
- Aptitud para hallar puntos de unión entre la cultura origen y la cultura meta.				
- Capacidad de integración en contextos de diversidad cultural.				
- Dotes para la mediación (inter)cultural.				
- Destierro de estereotipos y falsos tópicos.				

Tabla 29: Interculturalidad en el MCERL
Fuente: Elaboración propia a partir del MCERL (2001)

El PCIC (2006) también refleja la interculturalidad como parte imprescindible e indisoluble de la dimensión cultural dentro de sus niveles de referencia. A contemplar e

incluir entre sus programas de enseñanza, el capítulo doce, denominado *habilidades y actitudes interculturales*, desgrana y expone los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para alcanzar la competencia intercultural.

En clave de inventario, el *Plan* facilita una selección de estrategias y mecanismos fundamentales que, adecuadamente transmitidos, favorecerán que el alumnado descubra la cultura panhispánica y la del mundo, en general, con una visión más plural y libre de prejuicios. Se persigue una mayor amplitud de miras hacia la diversidad y la activación de cinco grandes componentes que se resumen en: 1) un mayor conocimiento de España y América Latina en un amplio espectro de saberes; 2) el impulso de la conciencia intercultural del estudiante como individuo; 3) el desarrollo de habilidades de mediación; 4) así como de sensibilidad cultural; 5) y, por último, el aumento del caudal cultural y procedimental del estudiante.

Por todo ello, como sostiene el PCIC (2006), la competencia intercultural supone:

Una ampliación de la personalidad social del alumno, que puede desarrollar una capacidad de adaptarse y desenvolverse con éxito en distintas situaciones en las que se relaciona con personas de comunidades diferentes a la suya o interpreta hechos y productos culturales propios de estas comunidades [...] Todo ello permitirá conformar una personalidad social capaz de convivir de forma eficaz y productiva en un clima de tolerancia y cooperación, que el propio alumno contribuye a fomentar, enriquecer y mantener. (*Plan Curricular*, 2006)

La relación de contenidos que integran el inventario se distribuye en torno a dos grandes grupos: habilidades y actitudes: “en ambos casos, las especificaciones [...] consisten en operaciones que el sujeto puede realizar de forma consciente, controlada y reflexiva con el fin de desarrollar estrategias interculturales” (PCIC, 2006.). Cada una de las distintas especificaciones¹⁵⁹ que, de forma pormenorizada, aparecen detalladas en el *Plan* se subdividen, a su vez, en cuatro bloques. Son:

- La *configuración de una identidad cultural*.
- El *procesamiento y asimilación de saberes culturales*.
- La *interacción cultural*.
- La *mediación intercultural*.

¹⁵⁹ Para su consulta detallada, puede consultar en línea la relación completa de conocimientos, habilidades y actitudes recogidas por el *Plan*: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_inventario.htm

Un aspecto que cabe mencionar en lo relativo a la estructura e inserción de los conocimientos, habilidades y actitudes a interiorizar por el alumnado en el currículo es su atemporalidad. A diferencia de la nivelación existente en las destrezas meramente lingüísticas, el plano (inter)cultural ofrece total libertad de encuadre dentro de la planificación docente, independientemente de la escala de dominio. De este modo, a título individual, y en función de las necesidades y características propias de cada grupo de alumnos, el profesorado a cargo de la enseñanza podrá seleccionar *ad hoc* qué aspecto desea trabajar con su grupo.

De interés es también, tomando nuevamente como referencia al Instituto Cervantes (2012, p. 8), el informe *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*¹⁶⁰. Este documento describe cuáles son las virtudes deseables que ha de encarnar todo docente de ELE.

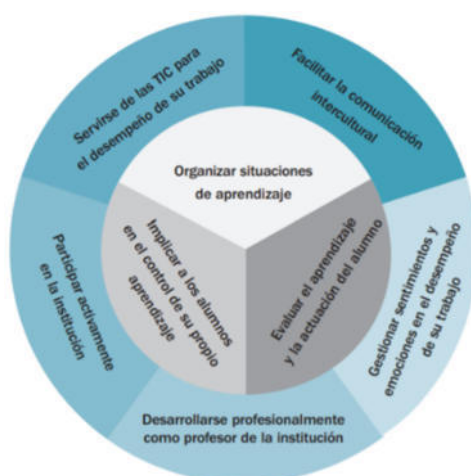


Figura 66: Competencias clave del profesorado de ELE
Fuente: Instituto Cervantes (2012)

Dentro de este inventario de competencias, en el tema que nos ocupa, encontramos una concreta destinada a *facilitar la comunicación intercultural*. El propio documento resume y define este objetivo-competencia del modo que sigue:

Se refiere a la capacidad del profesorado para, en el desempeño de su trabajo, promover relaciones entre personas de diferentes culturas con el fin de que todas ellas se beneficien. El profesor, consciente de su propia identidad y desde una actitud de apertura y respeto, se esfuerza por conocer y comprender las culturas y lenguas presentes en el entorno y las de las personas con quienes interactúa (p. ej.: alumnado, compañeros del centro, profesores e hispanistas del país) y desarrolla una nueva perspectiva que le permite poner en relación lo propio y lo

¹⁶⁰ Informe actualizado en octubre de 2018.

ajeno, y facilitar el diálogo y el entendimiento intercultural. El profesor, además, reflexiona sobre su actuación en encuentros interculturales, con el fin de mejorarla y promueve el desarrollo de la competencia intercultural de sus alumnos. (Instituto Cervantes, 2012, p. 19)

Para desarrollar esta competencia en plenitud, en su informe, el Instituto Cervantes (2012) proporciona una pauta de actuación sostenida conforme a cuatro ejes que repasamos en detalle:

-Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural: para lograr este cometido es vital que el docente se mimetice, tanto como sea posible, con el entorno en el que se encuentra impregnándose de todos los estímulos que este le ofrece. Se requiere, por tanto, que el docente adopte una postura en la que reconozca su propia identidad – donde se incluyen valores, prejuicios y actitudes– y donde, al mismo tiempo, se muestre flexible y receptivo ante la diversidad.

Para simplificar este proceso de aculturación¹⁶¹ se propone: 1) despertar curiosidad por la cultura receptora; 2) hacer de los nuevos conocimientos culturales asimilados un valor añadido aplicables a su actividad docente; 3) y participar y colaborar en acciones que impliquen intercambios de orden intercultural.

-Adaptarse a las culturas del entorno: este aspecto retrata la voluntariedad del docente para hacer acopio de las divergencias socioculturales y las singularidades propias del entorno, así como de su alumnado en su actividad profesional. Como relata el *Informe*, el docente:

Está abierto a los cambios en su forma de pensar y actuar: escucha otros puntos de vista, los pone en relación con los propios y ajusta sus creencias y percepciones a partir de la nueva información; se enfrenta a situaciones desconocidas, consciente de que pueden surgir ambigüedades y malentendidos y dispuesto a obtener un aprendizaje de esas experiencias [...]. (Instituto Cervantes, 2012, p. 19)

-Fomentar el diálogo intercultural: este apartado amplía y ejemplifica holgadamente lo dispuesto en el *Marco* al explicar las destrezas y habilidades interculturales relativas a la mediación (MCERL, 2001, p. 101). En el informe, se prevén tres líneas de actuación: en primer lugar, el docente fomenta el descubrimiento de la otra cultura proporcionando a

¹⁶¹ El diccionario de términos clave de ELE, define este término como “[...] un proceso de adaptación gradual de un individuo (o de un grupo de individuos) de una cultura a otra con la cual está en contacto continuo y directo, sin que ello implique, necesariamente, el abandono de los patrones de su cultura de origen. Dicho contacto suele derivar en influencias culturales mutuas que comportan cambios en una o en ambas culturas”.

los alumnos instrumentos suficientes para comprender las claves de su fenómeno cultural; en segundo, promueve e insta el establecimiento de sinergias entre los miembros de ambas comunidades por medio de “[...] intercambios con colegas del país del centro, en feria y en congresos” (Instituto Cervantes, 2012, p. 19); y, en tercero, como parte de su plan de búsqueda de entendimiento mutuo se dan algunas directrices a tener en cuenta. El docente:

Prevé diferencias entre las concepciones sobre la realidad, valores, normas o estilos de comunicación de los interlocutores; explicita aspectos culturales que dificultan la interacción; explica comportamientos culturales empleando los referentes de la cultura de origen del interlocutor; ofrece mensajes tranquilizadores y alentadores a las personas que se ven involucradas en malentendidos o conflictos interculturales. (Instituto Cervantes, 2012, p. 20)

-Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural: para incentivar la consecución de una enseñanza en valores donde primen el respeto o la tolerancia hacia la diversidad, el documento plantea múltiples estrategias. Una de ellas radica en la autoconciencia de la identidad cultural de los alumnos. Para ello, se presentan algunos posibles recursos estratégicos: “identificando las propias creencias y contrastándolas con otros compañeros, reconociendo visiones etnocéntricas o estereotipadas en uno mismo o la influencia de la propia identidad cultural a la hora de interpretar una costumbre [...]” (p. 20). Asimismo, como tareas encaminadas a materializar pedagógicamente este objetivo transversal, se sugiere la realización de “tareas que exploran otras culturas” (p. 20) a partir de una explotación basada en el contraste entre las culturas de estudio.

3.3 Revisión de trabajos de interculturalidad de ELE con estudiantes sinohablantes: estado de la cuestión

La cuestión (inter)cultural, hasta la fecha, ha sido estudiada por diferentes investigadores y profesores de ELE durante su ejercicio docente tanto en la República Popular China, como en un marco geográfico más plural.

La mayoría de estos trabajos abordan el tratamiento de la interculturalidad atendiendo a tres perspectivas: una primera, relativa a la reflexión de las diferencias y el impacto generado en el aula como consecuencia de esta distancia; una segunda, que apela a la necesidad de seleccionar, adaptar y adecuar el material didáctico teniendo en cuenta tanto los intereses como el conocimiento del mundo que ostentan nuestros alumnos; y, en

tercer lugar, contribuciones que avalan el éxito de propuestas que contemplan su integración curricular.

La errónea presunción del saber sociocultural compartido es, como veremos, una constante en la que se circunscriben buena parte de los referentes culturales recogidos en los manuales, las temáticas conversacionales de estos y, también, parte de las creencias preliminares que el docente traslada inconscientemente a su docencia. En este sentido, resulta conveniente recoger las palabras de Martínez (2011) que ayudan a esclarecer este inevitable desajuste: “la enseñanza de lenguas extranjeras a menudo ha asumido que los alumnos ya han adquirido un conocimiento del mundo suficiente para esta finalidad, pero esto no siempre es así” (p. 20). En el contexto de Oriente, en general, y de China en particular, esta condición diferencial se acentúa especialmente al entrar en juego junto a otros factores condicionantes de tipo metodológico, actitudinal e, incluso, de orden no verbal que pueden, en un primer estadio, elevar la complejidad de su praxis. Como dice Vázquez (2018):

[...] el profesor que recalca en la RPC no debe quedarse en la superficie y limitarse a planificar y desarrollar sus clases como lo haría en cualquier otro país, ya que se encuentra inmerso en una sociedad cuyos ciudadanos, concretamente sus estudiantes, cuentan con unos rasgos y comportamientos socioculturales que, por sus diferencias con los nuestros como profesores nativos, merecen ser tenidos muy en cuenta en cada momento que nos encontramos en el aula [...] debemos encontrar puentes y utilizar estas diferencias como herramientas a la hora de organizar nuestras clases. (p. 57)

Como denota su testimonio, efectuar un ejercicio de profunda reflexión sobre el contexto que, asimismo, contemple las necesidades y características particulares de los alumnos, se antoja fundamental para hacer fructífera y satisfactoria –para ambos agentes de enseñanza– la relación intercultural de aprendizaje. Esta misma posición también concuerda con los presupuestos de Jin y Cortazzi (1998): “[...] for an effective intercultural classroom both teachers and students, of all cultural groups represented, need to learn about each other’s cultures of learning, otherwise they may not fulfill expectations” (p. 55), cuya investigación abordaremos más adelante.

3.3.1 Condicionantes (inter)culturales en el aula de ELE

Gómez (2010) narra a partir de su experiencia docente en el país asiático algunas de las situaciones derivadas del desconocimiento mutuo que se pueden producir en el aula. Algunos extractos de su trabajo dan muestra del golpe de realidad hallado en la

distancia cultural: “[...] los desfases mayores eran actitudinales y estaban codificados, sí, pero no en palabras” (p. 127); o al observar “[...] la falta de reciprocidad de expectativas. Pues yo tampoco era lo que ellos esperaban de una profesora” (p. 127). Este conflicto, que nace del binomio realidad-expectativa arrojado por Gómez (2010), es ampliamente abordado y estudiado por los recientemente citados Jin y Cortazzi (1998): “The cultural expectations of teachers and students, of their roles, relationships, and ways of interacting, can clearly affect learning in intercultural classrooms” (p. 54). En su trabajo, evalúan la disyuntiva intercultural en distintos estamentos que emanan de la natural relación que se produce entre el alumnado y el profesorado en el aula. De este modo, las visiones, percepciones, expectativas y el bagaje de aprendizaje acumulado a partir de las experiencias morales y metodológicas pasadas irrumpen como un filtro regulador del “yo” y su actividad en el –nuevo– ecosistema del aprendizaje. En su investigación, los autores ponen el foco en el contraste perceptivo que los estudiantes sinohablantes poseen en torno a los atributos y cualidades que han de definir a los buenos profesores y a los buenos alumnos¹⁶². Para la amplia mayoría del alumnado sinohablante, la cualidad más valorada entre el buen profesorado es tener un profundo dominio de la materia impartida. Otras virtudes, tales como el empleo de métodos de enseñanza efectivos o ser paciente, apenas son tomados en estima. En cambio, es altamente valorado representar un rol familiar, paternal o, pongamos por caso, el de un buen amigo/a (p. 42): “The Chinese put as very highly significant more emphasis on the teacher as a moral example” (p. 43). Por lo que atañe a las características de los buenos alumnos, el trabajo y el respeto son las cualidades que reflejan una mayor valía, en detrimento de otras como la atención, la participación en clase o realizar preguntas en el aula (pp. 46-47). A propósito de la ausencia de iniciativa en esta última, la timidez de esta clase de estudiantes se postula como uno de los rasgos que regulan su no-intervención, así como otros atenuadores, aunque en menor medida, como el miedo a cometer errores (p. 49). Todos ellos constituyen una serie de valores que, en contraposición, son de alta consideración en las clases de los países occidentales.

Con frecuencia, esta falta de conocimiento sobre la realidad ajena es recíproca. Y, por lo tanto, también acusada por parte del profesorado que es susceptible de arrastrar actitudes, creencias o estereotipos previamente asentados en su ideario. Un aspecto que señala Rubiales (2012) es la común simplificación que se efectúa hacia el mundo oriental,

¹⁶² En oposición, fueron consultados también alumnos británicos y japoneses para disponer de una mayor amplitud de miras.

presuponiendo similitudes que resultan infundadas. Así lo expone: “esta actitud igualadora elimina matices que originan un gran vacío de información en el aula y hacen entrar en juego a la desubicación, la sorpresa, la extrañeza o la incomunicación” (p. 276). Uno de los puntos en los que puede apreciarse esta asimetría es en la comunicación no verbal¹⁶³. La autora subraya la valiosa información que, por lo general, puede extraerse a partir de estas señales proxémicas, kinésicas y paralingüísticas. Sin embargo, como apunta, el alumnado sinohablante rehúsa a mostrar sus emociones y sentimientos por medio de este código “[...] pues esgrimen una gestualidad un tanto hierática que disminuye o elimina el *feedback* entre el docente y el alumno” (p. 276).

3.3.2 Adaptación de materiales didácticos y estrategias de adecuación (inter)cultural

En lo que respecta al tratamiento del material didáctico y a las estrategias encaminadas a mejorar el proceso de enseñanza en aulas interculturales, son varias las soluciones que encontramos en la literatura revisada disponible. García y Massaguer (2011), a la luz de sus experiencias docentes en la Universidad de Jilin, advierten de la dificultad de conocer, en el máximo sentido de su expresión, tanto el contexto que nos acoge, como las necesidades de nuestros estudiantes. De hecho, cifran en dos años, como mínimo, el tiempo que el profesorado hispanohablante precisa para entender las diferencias interculturales que pueden distorsionar su relación de entendimiento mutuo. Según las autoras, esta circunstancia viene condicionada tanto por las propias creencias del docente foráneo, como por las particularidades del currículo preuniversitario de nuestro alumnado. De igual modo, exponen la enorme complejidad que entraña el diseño de programas que incluyan el componente cultural en la RPC por distintas causas entre las que se encuentran: la dificultad de discernir objetivamente qué productos culturales incorporar en la enseñanza (y cuáles no), la ignorancia de los conocimientos previos de los discentes (además de sus intereses y/o necesidades), la ausencia de herramientas y recursos disponibles; y, en ocasiones, la falta de una formación específica que satisfaga unos estándares de calidad mínimos.

Entre tanto, Gómez (2010) propone tres mecanismos de adaptación intercultural. En primer lugar, indica la importancia de introducir y aplicar estrategias de aculturación; en segundo, incluir en el currículo de las asignaturas actividades que trabajen y reflexionen sobre los estereotipos; y, por último, la adaptación de los contenidos y

¹⁶³ Álvarez (2012, pp. 308-312), en su trabajo, dedica un apartado a esta cuestión.

temáticas de naturaleza sociocultural incluidas en los materiales didácticos. A este respecto, lanza una llamada a la reflexión del profesorado pues subraya la falta de representatividad de muchas de las muestras y referentes culturales que contienen. Como destaca, buena parte de los materiales parecen destinados a un público meta occidental, lo que conlleva que, en muchas ocasiones, diversas actividades estén relacionadas con celebridades que prácticamente desconocen y de las que poco o nada pueden decir. Por todo ello, reivindica “[...] seguir un análisis de necesidades constante, sondear e integrar el conocimiento del mundo de los estudiantes y buscar contenidos que les impliquen” (p. 133). Un posicionamiento similar se desprende de la lectura de trabajos alternativos que secundan y refuerzan esta misma línea de actuación por parte del profesorado. Así, Giovannini, Martín, Rodríguez y Simón (1996) advierten que “[...] para lograr sus objetivos tiene que poner especial cuidado en la selección de aquellos temas que puedan despertar el interés de los alumnos” (p. 51). Despertar la curiosidad de los discentes ante la lengua objeto de estudio resulta una condición *sine qua non* para cimentar los pilares presentes y futuros que vehiculen la adquisición de esta.

En consonancia con lo expuesto por Gómez (2010), Donés (2009, p. 3), quien también acusa la visión occidentalista preponderante en diversos manuales—especialmente de corte comunicativo—, identifica distintas reacciones tipo de los estudiantes al enfrentarse a situaciones desconocidas: el silencio, la inseguridad o la desmotivación. Para contrarrestar esta clase de tónicas, la autora apuesta por llevar a cabo dos posibles estrategias en el aula: ampliar o modificar los contenidos socioculturales. Consciente de la falta de adecuación y pertinencia de los manuales para su empleo en la China continental¹⁶⁴, Donés (2009, pp. 6-7) aboga por suplir este déficit de información compartida por, entre otros mecanismos, la inclusión de elementos audiovisuales que ayuden a reforzar la comprensión o el uso de lecturas previas adaptadas al nivel. También sugiere facilitar a los discentes la traducción al chino del elemento cultural en cuestión ya que en diferentes ocasiones “[...] no es que no conozcan el contenido cultural en sí, sino que lo conocen con el nombre chino y en español o inglés no lo reconocen” (p. 6). En otros casos, sugiere la conveniencia de adaptar directamente el material al público

¹⁶⁴ En la actualidad, diferentes manuales han sido diseñados *ad hoc* para estudiantes sinohablantes. Es el caso de *Etapas A1.1, A1.2 y A2.1* de Edinumen o *¿Sabes? 1 y 2* de SGEL. Otros como *Sueña* o *Aula Internacional*, de las editoriales Anaya y Difusión, respectivamente, editados en un primer momento para un alumnado con un perfil más general, han sido lanzados al mercado de acuerdo con las necesidades de esta tipología de alumnado.

meta¹⁶⁵, ya sea introduciendo personajes populares conocidos por el gran público chino para facilitar las tareas productivas, o bien reconduciendo las líneas conversacionales en las tareas más comunicativas¹⁶⁶. Por su parte, tomando nuevamente como referencia la voz de Rubiales (2012), recuperamos qué tipo de dinámicas, a juicio de la autora, pueden ser conflictivas y poco adecuadas, especialmente, durante la primera toma de contacto en las clases. Algunas de estas actividades de recomendable veto apuntan a “lo puramente oral” dado que puede provocarles “angustia y bloqueo” (p. 277). Por lo tanto, actividades como “los juegos de roles, las presentaciones orales individuales o las preguntas en exceso personales [...]” (p. 277) han de implementarse selectiva y apropiadamente en gradual secuencia.

3.3.3 Casos de éxito de innovación intercultural en las aulas de ELE de la RPC

Dadas las características definitorias del alumnado de este contexto, son muchas las voces que propugnan la idea de integrar y ensalzar estas diferencias socioculturales como un punto de conciliación y aprendizaje mutuo. En la práctica reciente hallamos diversas propuestas interculturales dignas de consulta y obligada reseña. La primera de ellas la encontramos en Vázquez (2019), que ofrece una propuesta didáctica intercultural propia para el alumnado universitario del Grado en Filología Hispánica. Su trabajo resulta novedoso por diferentes motivos. Uno de ellos es el tratamiento de los elementos interculturales, cuyo abordaje se efectúa, como él mismo apostilla, del modo que sigue:

Tradicionalmente, los manuales de español tratan el elemento intercultural de manera independiente y utilizando un *input* que, principalmente, presenta rasgos y elementos de la cultura española o de las culturas hispanoamericanas. Nosotros tratamos este elemento a través de dos vías: presentando materiales relacionados con la cultura china y llegando hasta la cultura meta a través de la cultura china o presentando materiales relacionados con la cultura meta, pero siempre poniéndola en relación y contraste con la cultura china. (p. 364)

¹⁶⁵ Esta cuestión resulta capital dado que, como apunta un trabajo reciente de Ramos (2021) “en las clases de E/LE en China, actualmente, no existen manuales que abarquen la CCI” (p. 10).

¹⁶⁶ Un ejemplo muy ilustrativo a este respecto se encuentra a la hora de hablar de *los viajes y de las vacaciones*. En este, una de las preguntas que recoge la autora dice así: “¿A qué países has viajado?” (p. 9). Como declara Donés, “a diferencia de los alumnos europeos, por ejemplo, nuestros estudiantes cada vez que tienen vacaciones lo que hacen es ‘regresar a casa’ para estar con la familia”. A lo que añade “[...] no siempre es fácil encontrar alumnos que hayan podido viajar fuera de China” (p. 12) tanto por la dimensión del país, como por las limitadas posibilidades económicas de muchas de sus familias. Como corrobora la autora, tratar este tipo de preguntas generaría entre los estudiantes cierto desánimo y un sentimiento, incluso, de inferioridad. De ahí, como propone, la idoneidad de modificar tales cuestiones por otras del tipo “¿qué lugares de China conoces?” (p. 12) en cuyo caso, su bagaje y, por ende, su predisposición a la participación se verá exenta de barreras interculturales.

A la luz de sus palabras, se extrae una apuesta de innovación que encuentra en el empleo de la cultura china como nexo posibilitador (y conciliador) una de las máximas y premisas fundamentales para promover el aprendizaje de la cultura y la lengua española. En su trabajo, nos presenta una óptica alternativa para integrar la cultura meta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entendiéndose esta en un sentido amplio, al incluir tanto los saberes conceptuales clásicos, como todos aquellos relacionados con el ser individual que representan al estudiante sinohablante.

Para concretizar con el mayor rigor el fin mismo de su propuesta, Vázquez (2019, pp. 354-359) realiza un exhaustivo trabajo de documentación previo para conocer, con la mayor fidelidad, los condicionantes sociohistóricos que influyen en las actuaciones individuales del alumnado. Esta labor resulta vital para entender el funcionamiento de la sociedad como sistema y, en consecuencia, aquellos rasgos y connotaciones que retratan las características de sus discentes. Por ello, reivindica en el profesorado cierta predisposición para conocer, al menos, de manera general, las claves que rigen el pensamiento chino tradicional por su vigente halo en la esfera educativa (así como en muchas otras). Esta llamada, que apela a una reflexión e investigación preliminar del marco en el que se desarrolla el aprendizaje en la RPC, plantea un interesante nuevo punto de vista que nos recuerda la importancia de trabajar la pedagogía y la implementación de materiales didácticos desde una vertiente exocéntrica para comprender cuáles son las verdaderas necesidades del alumnado en un determinado contexto. He aquí otro ejemplo:

[...] si conocemos cómo funciona la mente de nuestros estudiantes en clase, comprenderemos su continua necesidad de encontrar la clase útil para considerar que no están perdiendo el tiempo. Esto se debe al característico pragmatismo chino, que convierte prácticamente en una obligación que la temática de clase resulte interesante y convierte en un error para el profesor llegar al aula con un desarrollo de clase que no se preste a cambios incluso durante el transcurso de la misma. (p. 361)

Siguiendo esta premisa misma premisa pedagógica, encontramos algunas aportaciones que pueden ofrecer nuevas miras interculturales de diversa explotación en el aula. Una de ellas la hallamos en Manzanares (2019a), en una experiencia didáctica vehiculada en torno al uso de *Gazpacho agridulce* (Zhou, 2015), novela gráfica de la artista española de raíces chinas Quan Zhou Wu, como recurso para potenciar la producción oral del alumnado, fomentar la adquisición de léxico coloquial y, en definitiva, promover la reflexión (inter)cultural a partir de las vivencias autobiográficas

de la autora. En ella, se describen en clave de humor los conflictos y las emociones que bañan la identidad de quien nace, y crece, en el sur andaluz bajo el influjo de una tradición familiar que choca con la idiosincrasia occidental, en distintas parcelas vitales. En su trabajo, Manzanares (2019a) aprovecha la riqueza visual del formato y, en especial, la pertinencia de los contenidos socioculturales que se incluyen (directa o indirectamente) en la obra¹⁶⁷ para maximizar su aprovechamiento en las asignaturas de Lectura Extensiva y Conversación III, ambas de segundo curso del Grado en Filología Hispánica de la RPC.

Posteriormente, encontramos un nuevo trabajo desarrollado en el Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Lengua y Cultura de Pekín. En él, en la asignatura de Conversación III, Manzanares y Moya (2021) presentan una propuesta alternativa de uso de la novela gráfica en el aula de ELE. En este caso, la obra seleccionada es *Andaluchinas por el mundo* (Zhou, 2017), continuación natural de *Gazpacho agridulce* (Zhou, 2015), que refleja las aventuras de su protagonista, Quan, y sus hermanas, en diferentes puntos de la geografía mundial, una vez superada la adolescencia. En esta ocasión, lo interesante de la innovación radica en el empleo de la plataforma de interacción Flipgrid como espacio para el desarrollo de un proyecto en el que el alumnado, tras la lectura autónoma de la obra, ha de elaborar un análisis de esta al más puro estilo *booktuber*¹⁶⁸. Se aúnan, así, los beneficios asociados al empleo de la novela gráfica (y el cómic) en ELE (García, 2013), las ventajas del fenómeno lector en redes de interacción social (Paladines y Aliagas, 2021) o el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI) (Pinilla, 2021). La experiencia de Manzanares y Moya (2021) arrojó esperanzadores resultados dado que un 100% de la muestra manifestó haber ampliado su competencia intercultural gracias a la actividad, y cerca de un 80% sostuvo la satisfacción que le produjo participar en un proyecto de estas características.

También en 2021, Wong (2021) aborda en su investigación la importancia de la adquisición de la competencia intercultural. Se centra en el cine y, particularmente, se vale de la cinta argentina *Un cuento chino* para poner el acento en la importancia de integrar tanto la pragmática como saberes de orden sociocultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos sinohablantes universitarios. Para ello, insiste en la

¹⁶⁷ Por un lado, la cultura del esfuerzo y el trabajo, la política del hijo único, el valor de la familia, la importancia de las notas y la competitividad en la RPC; y, por otro, festividades como la Navidad, tradiciones como el cumpleaños, los Reyes Magos o el Ratoncito Pérez, el ocio, o las relaciones sociales en España, entre otros muchos temas.

¹⁶⁸ Valoración sintética de una determinada obra literaria, en un tono informal y desenfadado, a través de YouTube u otros canales semejantes.

idea de transformar el aula en un foro de debate a través del que analizar los malentendidos lingüísticos y culturales que se producen entre sus protagonistas, Roberto (Ricardo Darín) y Jun (Ignacio Huang). La autora, por su bagaje como aprendiente de la lengua cervantina, acusa las carencias que subyacen a una formación principalmente orientada al estudio de la gramática, el léxico y la fonética. Por esta razón, destaca la idoneidad del recurso filmico como elemento compensatorio para mejorar el entendimiento del alumnado en situaciones comunicativas poco comunes, sobre todo, en contextos de no inmersión.

En esta misma línea audiovisual, encontramos diversas posibilidades que encuentran en el programa televisivo un original nicho de oportunidades didácticas. Es el caso de Manzanares (2019b), que replica el formato de *Españoles en el mundo* de TVE (Televisión Española) para materializar pequeñas producciones de vídeo en las que el estudiantado inserta elementos identitarios de la gastronomía, la herencia patrimonial, el arte, la vida universitaria o las costumbres de la China pasada y/o actual mediante incursiones en cámara. El *input* televisivo, como vemos, plantea una fuente inagotable de temas y contenidos curricularmente compatibles para su tratamiento en el aula. Así, Céspedes (2021), en una propuesta original especialmente diseñada para el trabajo de la CCI, propone un manual *ad hoc* formado por 23 unidades encabezadas por producciones de la televisión de ayer y hoy entre las que se encuentran *Física o química*, *MasterChef*, *Callejeros viajeros*, *Las chicas del cable* o *Cuarto milenio* con el fin de presentar temas como la educación, la gastronomía, los viajes, la igualdad de género o la superstición, respectivamente.

Otra de las contribuciones más significativas de este periodo se sitúa en Giménez (2021) quien, a través de *Puente*, fecunda una iniciativa de carácter universitario totalmente novedosa en los estudios de español en la RPC. En ella, este docente de la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing (BFSU), bajo la seña distintiva del trabajo cooperativo voluntario entre estudiantes e hispanistas, impulsa innumerables acciones educativas llamadas a forjar lazos culturales en busca del conocimiento mutuo. Repasamos algunos de sus principales logros siguiendo las palabras del autor:

He propuesto y coordinado una revista estudiantil colectiva por la red social WeChat, una traducción museística, la celebración de unas jornadas, la organización de un concurso nacional y la publicación de una novela visual [...] durante sus tres primeros años (2017-2020) *Puente* ha sido adoptada e

institucionalizada por la facultad, emulada y difundida. Ello se debe a sus excelentes resultados obtenidos, que han superado las expectativas previas. (Giménez, 2021, p. 437)

El penúltimo trabajo relativo a la interculturalidad que hemos encontrado en el contexto que nos ocupa nos lleva a la investigación elaborada por Dong (2022). En ella, la autora realiza un profundo análisis acerca de la identidad de los migrantes de segunda generación en España, coloquialmente denominados como *chiñoles*. Entre otros temas, profundiza en conceptos como la identidad o los estereotipos como ejes angulares de una reflexión de tinte sociocultural aplicable a esta disciplina. Para llevar a cabo su investigación utiliza como base la obra *Gente de aquí, gente de allá* (Zhou, 2020), aportaciones críticas relacionadas como el documental *Chiñoles y bananas* (Ye, 2015) o la poesía de Paloma Chen, flamante ganadora del II Premio Nacional de Poesía Viva en su edición de 2020.

La última de las propuestas interculturales que recuperamos a modo de referencia llega de la mano de Sánchez (2010, p. 2) cuyo trabajo ha sido tomado y analizado por parte de otros autores como Álvarez (2012, pp. 298-304) o Rubiales (2012, pp. 279-280). Sánchez, quien apunta a la necesidad de “[...] prestar más atención al contraste cultural en las aulas, ya que aún existen muchos vacíos en esta comunicación intercultural” (p. 1), toma como referencia una serie de ilustraciones realizadas en el año 2007 por la artista Yang Liu, inspiradas en una icónica comparativa entre China y Alemania. En ella, se contrastan diferentes hábitos, costumbres, actitudes y formas de ser asociadas con carácter extensible, en mayor o menor medida, a la idiosincrasia de ambos pueblos. Por su enorme valor visual y por la similitud existente en muchos de los rasgos vinculados a Occidente –y, por ende, aplicables a la clase de español–, el autor hace hincapié en el potencial que esta puede tener en el aula de ELE.

A continuación, se ofrece una pequeña muestra perteneciente a esta colección¹⁶⁹ en la que se pueden observar algunos de los elementos de choque que hemos ido desgranando en este apartado, a tenor de las experiencias de aula de diferentes profesionales de ELE.

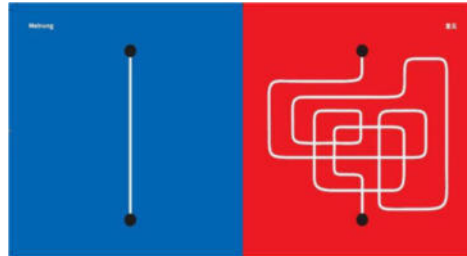


Figura 67: *Expresión de la opinión*
Fuente: (Yang Liu, 2007)



Figura 68: *Confrontación de los problemas*
Fuente: (Yang Liu, 2007)

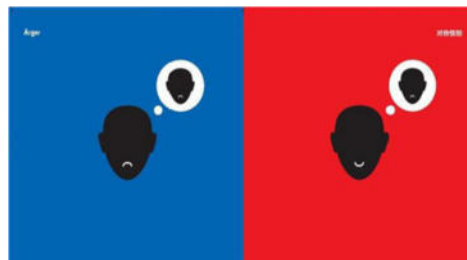


Figura 69: *Exteriorización del disgusto*
Fuente: (Yang Liu, 2007)

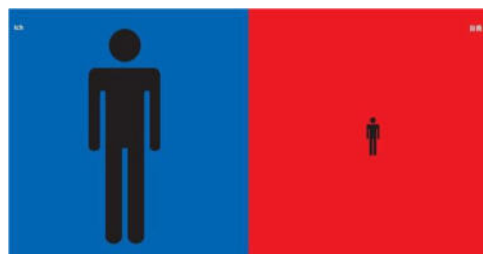


Figura 70: *Concepción de sí mismo*
Fuente: (Yang Liu, 2007)

¹⁶⁹ Las ilustraciones situadas a la izquierda, en color azul, se corresponden con la caricaturización perteneciente a Occidente mientras que, las colocadas a la derecha, en color rojo, pertenecen a la perspectiva de Oriente.

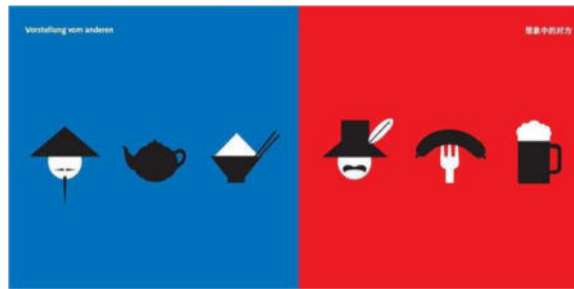


Figura 71: *Percepción de los alemanes hacia los chinos y viceversa*
Fuente: (Yang Liu, 2007)

La influencia de la moral en los modelos de comunicación social, la desigual comunicación no verbal, el valor que una y otra sociedad confiere a la autoimagen o, por ejemplo, la pervivencia de los estereotipos que enfrentan Oriente y Occidente representan, tan solo, un pequeño esbozo de algunas de las muchas singularidades adheridas a ambos modelos socioculturales que definen parte de su idiosincrasia. Como sostienen Jin y Cortazzi (1998) “learning is part of culture, but there are cultures of learning” (p. 54). Es decir, la cultura es una entidad indisoluble dentro del paradigma del aprendizaje, pero resulta necesario entender, a su vez, que este proceso es el resultado de la confluencia de factores históricos, morales, éticos y sociales que dan lugar a diferentes *culturas de aprendizaje*. Cada uno de estos condicionantes reconfigura el tratamiento de su adquisición e inevitablemente también altera el modo sobre cómo abordar su enseñanza. En resumen, esta suma de variantes pone de relieve la impronta que el contexto impregna en los actores que en ella participan, al tiempo que da cuenta de cuán vital resulta la integración de un enfoque que contemple y satisfaga, a la vez, las necesidades interculturales de sus estudiantes.

Solo así, lograremos acercarnos a nuestros estudiantes como agentes facilitadores y podremos culminar una experiencia de aprendizaje óptima para ambas partes, haciendo de la diferencia un puente de rico intercambio.

CAPÍTULO 4. LA DIMENSIÓN AFECTIVA EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS Y DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA: DESCRIPCIÓN DE LA COMPETENCIA EXISTENCIAL EN EL CONTEXTO SINOHABLANTE UNIVERSITARIO

El aprendizaje de segundas lenguas no podría entenderse sin contemplar el modo en que confluyen distintas variables que condicionan lo que somos como individuos. Estamos hechos de experiencias que nos marcan, de necesidades que nos motivan y, lo que es más importante, de emociones que definen nuestro comportamiento en el aula.

Cuando abordamos el aprendizaje de una lengua extranjera nos enfrentamos a situaciones que superan la frontera de lo lingüístico y atraviesan otras vertientes que tienen mucho que ver con el “yo” más personal.: el rol que jugamos dentro de un grupo, la identidad que proyectamos, la percepción que los demás tienen de nosotros, nuestros miedos...cada uno de estos aspectos nos condicionan. Esta pequeña reflexión introductoria viene a subrayar la importancia que juega la *dimensión afectiva* en la enseñanza de idiomas. Esta consideración es, sin embargo, relativamente reciente teniendo en cuenta la dilatada tradición que ostenta el estudio de las lenguas extranjeras. Tradicionalmente, la cognición ha sido considerada como el factor más determinante en el éxito o el fracaso en el aprendizaje lingüístico. Las variables afectivas, como asevera el Diccionario de términos clave de ELE del CVC (Centro Virtual Cervantes), incluyen “los sentimientos, las vivencias y las emociones¹⁷⁰ del aprendiente” y fueron disociadas del proceso de adquisición, como elemento de relevancia, hasta los sesenta. A partir de entonces, se observan los primeros estudios dedicados a estudiar la incidencia de esta entidad. El primero de ellos nos lleva a 1963, de la mano de Hilgard, y demanda la inclusión de una parcela dedicada a la afectividad dentro de todo proceso de aprendizaje. Chastain (1975) va mucho más allá y no solo trata de su adherencia cualitativa, sino que equipara su trascendencia con las aptitudes intelectuales de los aprendientes (Benito, 2014, p. 12). En esta misma línea se encuentra el sentir de distintos autores como Stevick (1980): “El éxito [en el aprendizaje de una lengua extranjera] depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula” (p. 4); Arnold y Brown (2000, p. 257), quienes resaltan los beneficios que reporta en el aprendizaje de idiomas un tratamiento óptimo de la empatía, la autoestima o la motivación; o, ya en la última década, Mora (2019):

¹⁷⁰ Entre las que se encuentran, como señala el citado medio: “la actitud, el estado de ánimo, la motivación, la empatía, la autoimagen o la ansiedad”. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/varafec.htm

Hoy no cabe duda ya, y se puede afirmar resolutivamente, que es en la emoción en donde residen los fundamentos básicos de una buena enseñanza, que sin emoción no hay procesos ensamblados y coherentes, ni toma de decisiones acertadas ni procesos de aprendizaje y memoria sólidos. (p. 69)

Por otra parte, la hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1985, p. 2)¹⁷¹, recogida por Richard y Rodgers (1986), supone un notable punto de inflexión en la integración de la afectividad como componente esencial del proceso de aprendizaje de segundas lenguas. Según esta “los alumnos con un filtro afectivo bajo buscan y reciben más información de entrada, se relacionan con confianza y son más receptivos a la información que reciben” (p. 180). Por el contrario, los alumnos con un filtro alto asimilan con mayor dificultad el aducto y, por lo tanto, presentan una adquisición deficiente de la lengua meta. Dicho filtro viene marcado por la confluencia de tres elementos que, como veremos más adelante, asimismo recoge el Consejo de Europa (2001) al tratar la *competencia existencial*: la motivación, la confianza en uno mismo y la ansiedad. La validez de esta teoría llega hasta nuestros días como así sostienen, por ejemplo, Estaire y Fernández (2012): “estos factores, creencias y actitudes funcionan como un filtro afectivo que deja o no deja pasar los conocimientos y condicionan las acciones docentes” (p. 53).

Estudios más recientes, como el efectuado por Méndez (2015), insisten en la errónea discriminación que, tradicionalmente, ha asumido la afectividad dentro del paradigma de la ASL. Méndez sugiere que una de estas causas pueda responder a la presunta “acientificidad o asistematicidad” (p. 682) que presentan cada uno de estos factores condicionantes. Esta dificultad radica en la compleja red, muchas veces, indivisible e interdependiente, que cohesiona la subjetiva individualidad del aprendiente y sus distintos modos de controlar sus emociones.

4.1 Tratamiento de la competencia existencial en el MCERL (2001) y el PCIC (2006)

Tal es la evidencia científica que avala el valor de la afectividad dentro de la ASL que órganos como el Consejo de Europa mediante el MCERL (2001) o el Instituto Cervantes a través de su PCIC (2006) comprenden apartados específicos destinados a esclarecer el rol que la afectividad ejerce sobre el proceso de aprendizaje.

¹⁷¹ “El filtro afectivo es un bloqueo mental que evita que el estudiante utilice el input inteligible que recibe para la adquisición de la lengua” (Krashen, 1985, p. 2).

Así, en el capítulo quinto del *Marco* (2001, pp. 103-104), *las competencias del usuario o alumno*, en su apartado primero, *competencias generales*¹⁷², encontramos un epígrafe dedicado a la *competencia existencial* (5.1.3.). El *saber ser*, definido en el documento como “la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la autoimagen y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas” (p. 12), es descrito, a su vez, como un parámetro tan incisivo en el proceso de aprendizaje del individuo como lo es la aptitud. Se precisan hasta seis factores individuales capaces de condicionar el grado de aprovechamiento de la actividad cognitiva implicada. Son, indistintamente del orden en que figuran, los siguientes: las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los factores de personalidad (p. 103)¹⁷³. De todos ellos hablaremos a lo largo de esta sección por la necesaria relación que juegan en la adquisición de la lengua, pero, sobre todo, por el modo en que pueden influir al alumnado sinohablante ante el choque metodológico que supone la inserción de nuevas técnicas pedagógicas.

El Instituto Cervantes (2012, p. 8), por su parte, en el informe *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, describe cuáles son las virtudes deseables que ha de encarnar todo docente de ELE.

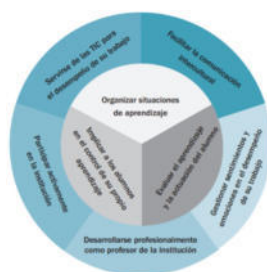


Figura 72: Competencias clave del profesorado de ELE
Fuente: Instituto Cervantes (2012)

Entre las habilidades que se recogen observamos la siguiente: “gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo” (p. 23), que queda definida de la siguiente manera por el Instituto Cervantes (2012):

¹⁷² Siguiendo a Guijarro y Marins (2012) conviene recordar que las competencias del estudiantado se agrupan en dos bloques bien diferenciados: por un lado, las *competencias generales* y, por otro, las *competencias lingüísticas*. La *competencia existencial* se inscribe dentro de estas *competencias generales* “las cuales, de manera transversal, contemplan otros ámbitos como el de la cultura, la conciencia intercultural y las habilidades y destrezas metacognitivas” (p. 53).

¹⁷³ Ya en el año 1993, con anterioridad a lo así dispuesto por el *Marco*, Gardner y MacIntyre declararon la influencia de la *actitud* y la *motivación*, la *ansiedad*, la *seguridad*, la *personalidad* y los *estilos de aprendizaje*, como variables afectivas fundamentales en el estudio de lenguas extranjeras (Fernández, 2009, pp. 14-15).

Se refiere a la capacidad del profesorado para regular las emociones que experimenta durante el desempeño de su trabajo y contribuir a su propio bienestar, al de sus compañeros y al de sus alumnos. El profesor identifica sus propias emociones, así como las de las otras personas a través de una comunicación empática y asertiva, y las comprende; cuenta con las desavenencias y con las situaciones menos favorables y las aprovecha como oportunidades para emprender acciones que le motiven y le permitan crecer emocionalmente. Asimismo, anima al alumnado a adoptar una actitud similar, implicándose en el desarrollo de su inteligencia emocional cuando aprende una lengua. (p. 23)

La competencia f, como consta en el citado documento, queda disgregada en otros tantos subapartados que albergan las siguientes cualidades: “gestionar las propias emociones”, “motivarse en el trabajo”, “desarrollar las relaciones interpersonales” e “implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno” (Instituto Cervantes, 2012, pp. 23-24).

En esta empresa, la relación entre ambos agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje es clave. Así lo afirman Rodríguez y Santiago (2015):

Tener un excelente ambiente o clima en el aula es, sin lugar a dudas, uno de los motivos que más contribuyen al rendimiento, a la formación y al interés por aprender de cada uno de los alumnos que la componen. Son muchos los factores que colaboran en su mejora, pero nos atreveríamos a destacar uno por encima de todos: la calidad en la relación entre el alumno y el docente. (p. 5)

Generar una atmósfera rica en el aula demandará, por tanto, de una labor de análisis por parte del profesorado del contexto concreto de actuación en que se encuentre. Para satisfacer estas condiciones óptimas, Riquel (2014, p. 5), por ejemplo, entre otras, alude a la necesidad de: 1) conocer la tipología de nuestro alumnado; 2) adaptar y flexibilizar el currículo académico a sus necesidades y gustos personales; 3) apostar por el uso de actividades fidedignas y divertidas; o 4) promover la empatía.

A continuación, vamos a tratar uno a uno cada uno de los factores individuales que tendremos que considerar, en paralelo, al diseño y profesión de nuestra actividad docente.

4.2 Motivación

Cuando hablamos de motivación, en términos generales, hablamos de predisposición, de deseo y, también, de las ganas necesarias para acometer determinadas acciones que implican un esfuerzo que no siempre estamos dispuestos a realizar por su, a

veces, inversa relación de proporcionalidad entre el binomio costo-recompensa. En el aula, así como en la vida, nos movemos por impulsos y nos sentimos atraídos en diferente medida por intereses y saberes que responden a necesidades tan individuales como subjetivas.

El mundo de la Educación, en sus distintos niveles educativos, viene acusando un marcado descenso en la implicación de un alumnado que, con cada vez mayor apatía, asiste a una transición pedagógica aún en desequilibrio. Como ya tratamos en el apartado dedicado a la *generación zeta*, los estudiantes de esta nueva era presentan unas características que demandan nuevas maneras de concebir el aprendizaje y, por consiguiente, nuevas herramientas que logren motivarlo. Y es aquí, en este marco, donde precisamente la gamificación –y también los juegos– pueden aportar una de sus más atractivas virtudes: corregir y elevar los índices de motivación de todo el colectivo educativo. Discente y, por qué no, también docente. Pues es también tarea de este último encontrar nuevas maneras de inspirar y evocar respuestas que estimulen un aprendizaje tan duradero como activo.

De todos los factores individuales que conforman la *competencia existencial*, la motivación se ha postulado como el “factor afectivo de mayor impacto en el aprendizaje” (Riquel, 2014, p. 5). Por esta razón, abordaremos su análisis en primer lugar en nuestro breve recorrido por los diferentes condicionantes afectivos.

El diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes nos ofrece la siguiente propuesta a la hora de definir el concepto:

La motivación es uno de los factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua. Otros factores personales estudiados en las investigaciones sobre aprendizaje de lenguas son, por ejemplo, la actitud, la aptitud, la edad o el estilo cognitivo. La motivación consiste en el conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua. Estas razones, de tipo tanto personal como ambiental, son muy diversas y han sido agrupadas por la investigación en categorías diferentes.

Arnold (2000), referente en el área, se refiere a ella como “el deseo de hacer algo, para hacer el esfuerzo necesario para lograrlo” (p. 17) destacando el influjo que ejerce sobre el nivel de lengua adquirido al finalizar el proceso de aprendizaje. En una publicación posterior, de hecho, matiza esta cuestión al afirmar que “es uno de los factores más importantes para explicar las diferencias individuales de logro lingüístico y la disposición a comunicarse en una L2” (Arnold y Foncubierta, 2019, pp. 30-31). Otros como, por ejemplo, Williams y Burden (1999) caracterizan la motivación como “un

estado de activación cognitiva y emocional” (p. 128), mientras que Guijarro y Marins (2012, p. 53) añaden un importante apunte al señalar que en contextos de aprendizaje no inmersivos su significancia es todavía mayor al carecer de estímulos y muestras de lengua externas al aula. Desde la óptica del docente, en cambio, podríamos explicar la motivación como el movimiento que insta “al estudiante a participar activamente en los trabajos en el aula” y cuyo fin primordial reside en “despertar y dirigir los esfuerzos para alcanzar metas definidas” (Polanco, 2005, p. 2).

Una vez realizada esta primera aproximación conceptual de la motivación, vamos a referirnos a algunas de las principales teorías relacionadas existentes. Distinguiremos entre un total de tres fases, siguiendo el trabajo de Arnold y Foncubierta (2019, p. 31):

1. El *periodo psico-social* (1959-1990): el punto de partida de nuestro breve esbozo nos lleva hasta finales de la década de los cincuenta, a partir del modelo socioeducativo auspiciado por Gardner y Lambert (1959, 1972), quienes enfatizan la necesidad de integrar en el proceso de adquisición de una segunda lengua el aprendizaje de elementos de tipo sociocultural (Fernández 2009, p. 14). En esta misma etapa destacan, igualmente, los trabajos de Gardner (1985) y Gardner y MacIntyre (1993) de cuyas investigaciones, como resultado, surge la distinción entre dos formas de motivación en el momento de afrontar el estudio de una lengua extranjera: la *motivación integradora* y la *motivación instrumental*.

a) *Motivación integradora*: surge del deseo individual de adentrarse en el seno de una cultura ajena, mimetizándose con sus gentes, integrándose en sociedad y haciendo efectivas tantas oportunidades de comunicación como sean posibles mediante la puesta en práctica de la lengua meta (Crivillés, 2017, p. 21). Este ahínco denota, como asegura Gardner, la premisa previa de tener “una opinión positiva de la cultura y los hablantes de la L2” (Fernández, 2009, p. 14). Esta postura es también compartida por Martínez (2001, p. 242) al abordar las claves que respaldan el aprendizaje efectivo de una lengua extranjera.

b) *Motivación instrumental*: en este caso, el estudio de la lengua tiene una función posibilitadora, de tipo práctico que, *a posteriori*, reportará un beneficio concreto al estudiante. Ejemplos relacionados con esta modalidad pueden ser la superación de una prueba de certificación oficial (DELE, SIELE), obtener una alta calificación en el *gaokao*, o bien para tener un mayor número de posibilidades de encontrar un buen empleo.

¿Cuál resulta más determinante? Crivillés (2017) deposita igual valía en ambas, al tiempo que resalta que “lo realmente importante es la vitalidad y la decisión con que se oriente y desarrolle” (p. 21), una condición estrechamente ligada, al mismo tiempo, a la individualidad de cada estudiante. Cortés (2009, p. 3), por su parte, alude a estudios que arrojan visiones contrarias. Algunos de ellos fijan en tablas el impacto de sendas motivaciones, mientras que otros defienden un mayor rendimiento en aquellos que establecen un vínculo emocional con la lengua y cultura objetos de estudio.

2. El *periodo de la cognición situada*: los presupuestos de Gardner y Lambert, años más tarde, con el auge del cognitivismo en los 90 son objeto de críticas por parte de diversas voces como Crookes y Schmidt (1991) o Dörnyei (2001, p. 141). Estos autores, entre otros, cuestionan dos carencias fundamentales del modelo socioeducativo: por un lado, la ausencia de propuestas para contrarrestar la desmotivación del alumnado y, por otro, al concebir la actitud del alumnado respecto a la L2 como una realidad estática e intransferible. En otras palabras, defienden la idea de que la motivación de un estudiante pueda oscilar de forma complementaria entre orientaciones de tipo integrador y, también, instrumental. De esta lucha entre fuerzas positivas y negativas nace el concepto de desmotivación, que fue acuñado por primera vez en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras, precisamente por Dörnyei (2001), y que la describe como: “specific external forces that reduces or diminish the motivational basis of a behavioural intention or an ongoing action” (p. 143). Dicha disyuntiva es compartida por Cortés (2009) “si estudiamos la motivación de cualquier estudiante, probablemente concluiremos que responde a la combinación, en mayores o menores proporciones de varios tipos” (p. 4). De igual modo, agrega que esta, puede experimentar alteraciones con el paso del tiempo. Esta afirmación responde, en efecto, a la multiplicidad de factores que inciden sobre la actitud y motivación del alumnado en diferentes estadios de su aprendizaje. Así, Méndez (2019, p. 100), a la luz de sus investigaciones, recoge una serie de condicionantes que pueden alterar la predisposición del discente. Entre ellos destaca el insuficiente *input* de la lengua meta, la formación deficiente de los docentes, los materiales de aprendizaje, el choque metodológico, o las altas expectativas depositadas en el alumnado con respecto al nivel de lengua exigido.

Reeve (2010, p. 82), con el fin de sortear el impacto negativo de los factores recién mencionados, hace hincapié en la importancia de focalizar el punto que origina que la motivación irradie y libere en el individuo la necesaria satisfacción de su deseo. Siguiendo este presupuesto podemos diferenciar entre una forma de clasificación alternativa al par

motivación instrumental/integradora—. Son la *motivación extrínseca* y la *motivación intrínseca*, probablemente los dos términos que mayor voz han concentrado fruto de esta segunda etapa en el estudio diacrónico de la motivación:

a) *Motivación extrínseca*: surge de forma exógena e independiente al discente, ya sea por parte del entorno o bien por la acción o influencia de otros agentes. Como enuncian Arnold y Brown (2000), la motivación extrínseca “nace del deseo de conseguir una recompensa o de evitar el castigo” (p. 268). Ospina (2006), además, añade que “el alumno extrínsecamente motivado asume el aprendizaje como un medio para lograr beneficios o evitar incomodidades” (p. 158). Por ello, centra la importancia del aprendizaje en los resultados. En consecuencia, podemos afirmar que la conducta resultante de este tipo de impulso está alterada por la influencia de un estímulo externo, tangible.

b) *Motivación intrínseca*: emana de forma instintiva y natural por parte de quien desempeña cualquier clase de acción o actividad, para satisfacer aspiraciones individuales muy ligadas a la psicología del ser humano. El mero hecho de ejecutar tales acciones proporciona, por sí solo, bienestar e interés personal en el aprendiente que las realiza (Reeve, 2010 p. 83).

Crivillés (2017) nos recuerda cómo la naturaleza de nuestro sistema educativo, articulado en torno al examen como fin, peligrosamente lastra el aprendizaje como medio puesto que “el proceso de aprendizaje es mucho más profundo cuando se lleva a cabo por la variable intrínseca” (p. 22). Siguiendo esta misma línea es pertinente recordar que, cuando abordamos el estudio de la gamificación, advertimos del riesgo de sostener un proyecto o experiencia básicamente en la concesión de recompensas (motivaciones extrínsecas). Si bien es cierto que su efectividad a corto plazo resulta notoria, a medio o largo plazo el aprendizaje queda relegado a un plano secundario.

Con objeto de hacer sostenible en el tiempo la motivación, una de las estrategias que propone Dörnyei (2001) es transformar el proceso de aprendizaje en una experiencia donde la *diversión* ocupe un espacio esencial. En este sentido, el ABJ viene a reforzar este aspecto para trabajar en el aula contenidos al amparo de un soporte pedagógico de contrastada solidez. A propósito de la inclusión del activo lúdico, Fernández y Gómez (2010) reflexionan lo siguiente:

Todos sabemos que este objetivo puede resultar en ocasiones muy difícil de alcanzar, e incluso imposible, y que muchos factores (currículo, tipo de institución, necesidades del alumnado, etc.) pueden mostrarse como obstáculos insalvables. Pero también es cierto que el docente debe plantearse como presentar

ciertos temas de una manera que pueda despertar el interés de los estudiantes y facilitar su adquisición. (p. 197)

3. *Nuevas perspectivas*: el cambio de siglo reorienta las miras motivacionales hacia nuevos frentes de investigación centrados, sobre todo, en la comprensión de la psicología interna del aprendiente en comunión con la *identidad*. Ocupa un papel destacado, nuevamente, Dörnyei y, en particular, su *sistema motivacional del yo* (2005, 2009). En él, dentro del marco de las enseñanzas de una LE, se contemplan tres capas: primero, *el yo ideal de una L2*, que se refiere a las asociaciones y atribuciones con las que vinculamos la idea derivada de dicho dominio; segundo, *el “yo” que debo ser*, en lo relativo a las habilidades fundamentales que debemos poseer para cumplir con las expectativas externas. Y, tercero, *el bagaje de aprendizaje en una L2*, en tanto que constituye la lente desde la que calibramos nuestra predisposición hacia el estudio del idioma (Dörnyei y Chan, 2013, pp. 437-438). Según esta teoría, como apuntan Arnold y Foncubierta (2019), la motivación es el resultado de “un fenómeno mucho más complejo que cualquiera de las clasificaciones dualistas realizadas anteriormente (instrumental vs integradora; intrínseca vs extrínseca)” (p. 31). En este caso, la autopercepción individual cobra un papel capital sobre el que se circunscriben hasta tres esferas de desempeño que oscilan entre el *quién podríamos ser, qué nos gustaría ser y en qué tememos convertirnos* (p. 32). Como añaden los autores, el desfase existente entre el cumplimiento de nuestras más altas expectativas, sitiadas en el acuñado “yo ideal”, y la aceptación de nuestra condición presente, el “yo actual”, actuaría como un estímulo permanente hacia el cambio de un estado a otro que, en definitiva, dispararía la motivación mediante un ejercicio de *visualización positiva*.

4.2.1 Estudios motivacionales en ELE en la RPC

Pese a no ser numerosos, se han encontrado algunos trabajos relacionados con la motivación del alumnado sinohablante de ELE en China. En cualquier caso, cabe apreciar que, teniendo en cuenta la veloz situación de cambio que está experimentando la lengua española en este país, los estudios aquí tomados puede que hayan sufrido o sufran en un futuro cercano cambios que reflejen en distinto modo la realidad más fiel del momento actual.

El primero de estos estudios nos lleva al año 2009, de la mano de Cortés (2009, p. 10), con objeto de dibujar una primera aproximación de la realidad de ELE y arrojar luz

para descubrir qué tipo de estímulos instan al alumnado a iniciar y querer continuar, a lo largo del tiempo, con el estudio de la lengua. En su artículo, nos ofrece una doble panorámica que se sitúa en dos etapas y centros de educación diferentes. La primera de ellas se remonta al año académico 2000-2001 y en ella participaron un total de 150 alumnos¹⁷⁴ del Departamento de Español de la Universidad Wenzao (Taiwán). La segunda acontece en el periodo comprendido entre 2008-2009 y recoge las opiniones de 123 estudiantes¹⁷⁵ de la Universidad Politécnica de Tainán.

Del análisis realizado en la Universidad de Wenzao (2000-2001), el autor revela un escaso hábito lector en el alumnado, una baja frecuencia en el consumo de contenido audiovisual y un círculo de contactos hispanohablantes prácticamente nulo. Cortés trata de explicar esta escasa rutina de lengua por una baja motivación de su alumnado. Sin embargo, matiza que, a medida que la competencia de los discentes crece, su interés por el uso de este tipo de recursos se incrementa.

Un dato muy llamativo del estudio de Cortés alude a la siguiente cuestión: “¿Por qué empezaste a estudiar español en esta Universidad?” (p.14). Un 44% de la muestra analizada justifica su elección por la imposibilidad de obtener plaza en el Departamento de inglés de la Facultad. En un 21% dicha opción viene dada por consejo parental. Con ello, el escrutinio deja, en apenas un 29%, el porcentaje de alumnos cuya verdadera preferencia era el estudio de la lengua cervantina. Unos números que analizados en valores absolutos esgrimen un lógico y progresivo desánimo en el proceso de aprendizaje como indica Cortés.

El segundo análisis desarrollado también ofreció diversos datos de interés. Uno de los ítems trataba sobre la percepción de aprendizaje que tenían los estudiantes (p. 16). A lo que 78 (de los 123 informantes) respondieron que *poco*. Por trece, que respondieron que *mucho*. Otra cuestión que llama nuestra atención está relacionada con el interés que los alumnos manifiestan tras un mes de clase (p. 17), a lo que 41 (de 123 informantes) confirmaron que menos que al empezar el curso. 61 de ellos, en cambio, declararon que este era igual que al inicio. Tan solo 21 aseveraron un aumento de su interés tras el citado periodo de docencia.

¹⁷⁴ Según datos del autor, los alumnos que participaron en el cuestionario cursaban estudios de un programa específico de ELE del centro (4º, 5º, 6º y 7º curso).

¹⁷⁵ En este caso, los discentes son debutantes en el estudio de ELE y respondieron al cuestionario durante su primer curso académico.

En lo que concierne a la escasa participación del alumnado en clase (p. 18), 69 de ellos alegaron que el uso del inglés como lengua vehicular motivaba su incompreensión y, por esta razón, no saber qué contestar en muchos casos. 29 alumnos achacaron su silencio a la timidez, así como al miedo a cometer errores. Los restantes 28 justificaron su actitud al defender su falta de habilidad para hablar y pronunciar correctamente la lengua española. Estos datos, además de evidenciar la preferencia del alumnado por el empleo del chino, resaltaron, aún más si cabe, dos condiciones: la determinante incisión que desempeñan los factores afectivos en este contexto, y el conflicto relativo a la metodología de enseñanza.

A la luz de los resultados obtenidos en ambos estudios, Cortés (2009, p. 20) concluye, en líneas generales, que la motivación del alumnado participante es escasa¹⁷⁶.

El segundo trabajo que vamos a comentar fue abordado por Sun en el año 2010, con una participación de 287 alumnos¹⁷⁷. Los informantes pertenecen a diferentes estadios de la titulación, siendo un 32,4% de estos de primer curso, un 32,8% de segundo, un 29,6% de tercero y, por último, un 5,2% estudiantes del último año.

Sun, en su investigación, dispone de una relación de 35 cuestiones¹⁷⁸ entre las que contempla, por un lado, la variable *motivación intrínseca* y, por otro, la variable *motivación extrínseca*. Respecto a la *motivación intrínseca*, los resultados permiten esgrimir que una notable mayoría, el 70% de los encuestados, “cree que estudia español porque les interesa” (p. 245). En lo que concierne a la *motivación extrínseca* basada en las notas, un considerable 47,7% afirma que “al empezar a estudiar [...], mi motivación de estudiar español dependió de las notas” (p. 245). Lo que parece manifestar una motivación, de partida, secundaria al decantarse por unos estudios que, en un primer momento, no fueron prioritarios. En cuanto al tema laboral, un 76,8% fundamenta su interés en el estudio de la lengua por el deseo de lograr un buen puesto de trabajo el día de mañana. Sobre la posibilidad de cursar estudios superiores –como máster o doctorado– en algún país hispanohablante o inmigrar para desarrollar una carrera profesional en el exterior la intención es bastante limitada, con un 17,5% y un 26,2%, respectivamente.

¹⁷⁶ Cortés (2009, pp. 21-26) elabora una lista de once propuestas con las que aumentar los niveles de motivación del alumnado. Se recomienda su lectura y consulta para conocer en detalle las características de esta.

¹⁷⁷ 131 de la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín, China continental; y 156 alumnos de la Universidad de Lenguas Extranjeras Wenzao, nuevamente en Taiwán. A diferencia del estudio promovido por Cortés (2009), en este, el alumnado cursa estudios del Grado en Filología Hispánica.

¹⁷⁸ El estudio, en su totalidad, comprende 58 preguntas que responden a los tres objetivos de investigación planteados por el autor. Para nuestro marco teórico hemos estimado acotar la selección a las cuestiones vinculadas con la motivación intrínseca y extrínseca.

En lo que atañe al contexto o ambiente de aprendizaje, un 66,2% de los estudiantes concuerdan en que “al empezar a estudiar [...], mi motivación de estudiar español dependió de la buena planificación” y “de la calidad de los cursos” (p. 246). Un 59,2% afirma que “dependió del método didáctico de los cursos” (p. 246). Entre las causas de tipo cultural, un 65,1% responde que su interés tiene que ver con el deseo de descubrir más sobre la economía y la cultura de los países hispanohablantes. Por último, en relación con la motivación extrínseca *obligación*, un 52,8% revela que aprenden para contentar a sus padres.

Por todo ello, Sun (2010) concluye que tanto los estudiantes de China y de Taiwán “estudian español según la motivación intrínseca, ya que creen que estudian español porque les interesa” (p. 249). Referente a las motivaciones extrínsecas, sitúa los motivos laborales, en primer lugar y las condiciones de enseñanza –método, materiales y planificación– en segundo, como elementos de relevancia.

El tercer estudio del que tenemos constancia es el elaborado por Crivillés (2017). Los informantes de este trabajo pertenecen a dos centros universitarios diferentes, situados ambos en China¹⁷⁹.

Para recabar la información relativa a la motivación del alumnado, se administró un cuestionario compuesto por 33 preguntas. Las conclusiones derivadas del estudio mostraron sustanciales diferencias en la motivación de sus estudiantes. Así, el alumnado de SICFL mostró una mayor motivación intrínseca, que se evidencia en un mayor interés por el estudio de la lengua durante un periodo que se extiende a lo largo de toda la diplomatura. En cambio, los discentes de Fudan se rigen por una motivación de carácter extrínseco como se constata en diferentes situaciones “a través de la obligación ejercida por los padres, encontrar un buen trabajo y estudiar un máster en un entorno hispanohablante” (Crivillés, 2017, p. 103). Asimismo, Crivillés alega que una de las causas que explica esa preponderancia de la motivación extrínseca del alumnado reside en la naturaleza socioeducativa de China como “sistema basado en la evaluación y la competitividad” (p. 103).

En los últimos años, asistimos a una prolífica etapa que proporciona nuevos datos. En 2019, Song (2019, p. 134) publicó un estudio en el que participaron 712 informantes

¹⁷⁹ El primero, integrado por 135 participantes, representa estudiantes de la Escuela Universitaria SICFL – Instituto de Lenguas Extranjeras en Comercio e Industria de Shanghái– que cursan la Diplomatura de Español Aplicado¹⁷⁹. El resto de la muestra está representada por 22 alumnos de diferentes titulaciones que estudian una asignatura de español de tipo público (libre configuración) en la Universidad de Fudan, también en Shanghái.

de primer curso del Grado en Filología Hispánica¹⁸⁰. Para ello, completaron un cuestionario en el que las respuestas del alumnado quedaron distribuidas según cuatro grandes categorías: motivaciones culturales, lingüísticas, profesionales y contextuales. En lo que se refiere a las motivaciones de tipo cultural, destacan por encima de todas la curiosidad por el cine y la música en español (86%). Le sigue el interés por vivir una etapa en el extranjero (72%) y la curiosidad por la literatura, el arte o la historia panhispánica (57%). En cuanto a la motivación de carácter lingüístico sobresale, en especial, el interés por aprender idiomas (71%). Ya en el ámbito profesional, hallamos un importante vínculo entre el aprendizaje de español y el mundo de los negocios (78%), fruto de las relaciones entre China y América Latina, que encuentra en ellas un importante nicho de mercado. De tipo contextual son las menos atractivas, *a priori*, que aluden a la popularidad actual de la lengua (69%)¹⁸¹.

También en 2019, encontramos otro trabajo de motivación en el aula de ELE realizado por Alcaraz (2019). En él, participaron 125 estudiantes de segundo curso del Grado en Filología Hispánica procedentes de seis universidades colaboradoras de Pekín¹⁸². El cuestionario contempló tres grandes grupos motivacionales: la académica, la lingüística y la laboral. Al igual que en la investigación de Song (2019), las ganas de descubrir nuevas culturas representan las causas que llevan a parte del alumnado a escoger el español como carrera universitaria. Asimismo, disfrutar de un mayor número de oportunidades profesionales, o viajar al extranjero con una mayor solvencia, son algunas de las razones que, según este trabajo, empujan al alumnado sinohablante a decantarse por estos estudios.

En la esfera académica y, particularmente, en el ecosistema del aula, la investigación ofrece algunas impresiones que cabe mencionar. Las asignaturas concebidas como más útiles son, en primer lugar, Gramática (27%), en segundo, Conversación (22%) y, tercero, Audición (11%). Un 67% afirma que prefiere seguir el método comunicativo, trabajar en parejas (44%), y aprender jugando (83%)¹⁸³. También

¹⁸⁰ En el estudio no se especifica qué universidades formaron parte del muestreo, si bien se menciona que pertenecen a distintos puntos de la geografía china, siendo dos de Pekín, una de Shanghái, una de Cantón y otra de Xi'an.

¹⁸¹ Para una consulta completa de todos los ítems recogidos en el cuestionario se remite al artículo (2019, pp. 144-145).

¹⁸² A saber: la Universidad de Renmin, la Universidad Normal de la Capital, la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín, la Universidad de Pekín, la Universidad de la Ciudad de Pekín y, por último, la Universidad de Lengua y Cultura de Pekín.

¹⁸³ Con respecto a este ítem, el alumnado matizó qué clase de juegos constituyen su modalidad preferida. Los resultados fueron los siguientes: un 31% apostó por los juegos de tipo creativo, otro 31% escogió los

destaca el importante rol que desempeña en su aprendizaje el libro de texto, *Español moderno*, piedra angular de toda su formación pues, como sostiene el 37% del alumnado, “lo usa para todo”¹⁸⁴.

En el plano laboral, un 41 % de los encuestados apuesta por el comercio como su principal salida profesional, seguido de la traducción con un 29% o la enseñanza, con un 22%. Llama la atención que el 88% de los participantes afirma que desea desarrollar su vida laboral en China, frente a un 28% que ve en Hispanoamérica su opción de futuro.

El último trabajo vinculado a la motivación del que tenemos constancia nos dirige a Lu, Zheng y Ren (2019). Se llevó a cabo entre 17 estudiantes de primer curso del Grado en Hispánicas (p. 85)¹⁸⁵, a partir de una metodología mixta de recogida de datos. En el estudio se etiquetaron dos categorías de participantes: aquellos de perfil multilingüe con una marcada predilección por el aprendizaje de la lengua inglesa y aquellos para los que el español era la lengua de estudio prioritaria. Pues bien, para la muestra perteneciente al primer grupo su motivación reveló ser, sobre todo, extrínseca, pues estaba condicionada al resultado (buenas notas, obtención de diplomas, etc.). Además, pese a valorar el español como una lengua de importancia que podría mejorar su futuro profesional, siguieron otorgando al inglés toda supremacía (p. 88). Sorprenden, a su vez, valoraciones como las que siguen, que conllevan una motivación bastante baja de partida: “estudio español porque mis notas de selectividad no alcanzan para otras especialidades”; “como en mi provincia esta universidad solo ofrecía plazas para español, no tuve otro remedio que tomar esta decisión” (p. 89), etc. Por otra parte, otros discentes apuntan a la escasez de recursos audiovisuales traducidos al chino de sencillo acceso (como series o películas), como uno de los escollos para aprender la lengua cervantina de una manera más motivante (p. 89)¹⁸⁶.

En cuanto al alumnado englobado en el grupo dos, a pesar de dedicar todos sus esfuerzos en el aprendizaje del español, su motivación principal fue también extrínseca,

juegos de tipo interactivo, un 25% los juegos que implican la exhibición de conocimientos y un 13% los de destreza.

¹⁸⁴ Este punto resulta paradójico, pues la filosofía pedagógica que nutre este manual –gramática/traducción– resulta antagónica con las preferencias expresadas por los discentes a tenor de las impresiones recabadas.

¹⁸⁵ Cabe destacar que el español es su L3 y que cuentan con una formación en lengua inglesa de más de seis años que, además, continúa durante sus estudios universitarios con cierta carga curricular.

¹⁸⁶ “Otro aspecto que no se debe perder de vista es el descenso notable de su motivación y su nivel de español en el cuarto curso, a la par que crece su escepticismo –la mayoría no ha elegido sus estudios por gusto personal–, quizá al peso de la falta de vocación, la búsqueda de empleo o la propia motivación docente [...]” (Giménez, 2021, p. 248).

al verse orientada, principalmente, hacia la consecución de certificaciones de idioma o la inserción laboral (p. 90).

Con carácter extrapolable a ambos grupos, llama la atención la preferencia compartida del alumnado por el aprendizaje del español peninsular (en especial, del centro-norte), como variedad estándar, en detrimento de otras formas pertenecientes a América Latina (p. 93). Coincide, de esta manera, con lo expuesto previamente por Chen (2017, pp. 234-235)

Fuera del ámbito de ELE, concretamente, en el estudio del inglés como lengua extranjera, Xuezheng y Lijuan (2014, p. 40) concluyeron tras analizar un muestreo en el que participaron 700 estudiantes de la Universidad de Jinan que la desmotivación del alumnado se debe a razones muy diversas. Por ejemplo, la falta de entendimiento con el profesorado, la percepción de una elevada complejidad del contenido del curso o desinterés en la materia. En su trabajo, de manera adicional, ofrecieron una panorámica comparativa en la que resaltaron las principales diferencias entre el alumnado cuya meta quedaba circunscrita, en exclusiva, a la superación de exámenes, y aquellos en los que el aprendizaje evidenciaba un objetivo vinculado al desarrollo integral de sus necesidades.

4.3 Ansiedad

Siguiendo a Rojas (1989), podemos definir de forma general la ansiedad como “una respuesta vivencial, fisiológica, conductual, psicológica, cognitiva y asertiva, caracterizada por un estado de alerta, de activación generalizada” (p. 28). Dentro del marco de la enseñanza, MacIntyre y Gardner (1994, p. 284) la definen como el sentimiento de tensión y aprensión experimentado por los aprendientes, especialmente en la adquisición de segundas lenguas, en tareas conversacionales o auditivas. Este estado se agrava, en el plano oral, en situaciones en las que la velocidad de habla es elevada; y, en el plano escrito, cuando el alumnado encuentra oraciones complejas (p. 286).

Como apuntan Arnold y Brown (2000), la ansiedad “está asociada a sentimientos negativos tales como el desasosiego, la frustración, la inseguridad, el miedo y la tensión” (p. 263). Su tipología es amplia y diversos autores han realizado diferentes propuestas para explicar y clasificar cuándo esta reacción emocional es latente. La primera de ellas se remonta a los años 50, y se atribuye a Hanfmann (Muñoz, 2009, p. 9) bajo una propuesta que distingue entre dos formas: la *ansiedad rasgo* y la *ansiedad estado*. La *ansiedad rasgo* es inherente al individuo, forma parte de sí, independientemente de la

situación en que se encuentre y de la acción que ejecute. Siempre está presente. En contraposición, encontramos la *ansiedad estado*, que aparece eminentemente en situaciones que provocan en el individuo estados de ansiedad de tipo temporal.

Otras clasificaciones se inscriben, en un sentido estricto, dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras. Así, Horwitz, Howirtz y Cope (1986, p. 127) distinguen entre tres formas:

-*Aprensión comunicativa*: se trata de una sensación de vértigo que provoca cierta reticencia a partir en actividades de corte comunicativo, tanto de producción como de recepción, sea en plenaria, sea en grupos reducidos.

-*Ansiedad al examen*: que pone de relieve el terror el alumno a no cumplir expectativas y, en definitiva, a fracasar.

- *Aprensión a ser juzgado*: se refiere al miedo que experimentan aquellos estudiantes que temen recibir una evaluación negativa, bien por parte de los compañeros durante la realización de actividades grupales, bien por evaluadores en pruebas o tareas con carácter más formal.

Por su parte, Heron (1989, p. 33) nos habla de la *ansiedad existencial*, frecuente en contextos de grupo, como es el caso de las aulas de lenguas extranjeras. Se articula en torno a tres componentes que se interrelacionan entre sí: “*la ansiedad de aceptación*: ¿me aceptarán, gustaré, me querrán? [...]; *la ansiedad de orientación*: ¿comprenderé lo que sucede? [...]; y, por último, *la ansiedad de actuación*: ¿podré poner en práctica lo que he aprendido?” (Arnold y Brown, 2000, p. 263).

Parra (2014) nos cuenta que la ansiedad es una constante dentro de la idiosincrasia del ser humano “siendo probablemente el estrés, una de las situaciones en donde más claramente se manifiesta” (p. 15). A fin de conocer, en mayor profundidad, el modo en que los individuos respondemos ante este estado referenciamos a Muñoz (2009, p. 6), quien conglomerada a partir de los estudios de Bailey, Daley y Onwuegbuzie (1999) y Oxford (1999) la repercusión externa que la ansiedad genera en nuestra conducta. Ante este estado, la respuesta física que nuestro cuerpo manifiesta puede observarse en tres planos diferentes: el físico, el psicológico y el social. Entre las reacciones físicas más recurrentes se observan: problemas en la respiración, sequedad bucal o taquicardia. En la esfera psicológica, los episodios más comunes comprenden: la vulnerabilidad, la ausencia de autocontrol o, entre otras, una acusada sensación de amenaza. En el ámbito social, se hallan síntomas tales como la invisibilidad, el silencio, la falta de actitud o el absentismo.

Para Adam (2003, p. 24) es habitual que la ansiedad que surge de forma esporádica al enfrentar situaciones puntuales se mitigue con el paso del tiempo. Si bien es cierto que, extendida de modo prolongado, pueda llegar a fosilizarse como un atributo del individuo, con las correspondientes consecuencias negativas que ello implica. Así lo expresa la autora: “[...] si las situaciones se repiten y los alumnos asocian la ansiedad con la actuación respecto al idioma, la ansiedad se convierte en un rasgo” (p. 24).

Sobre las causas que pueden desencadenar esta clase de episodios, nuevamente, Heron (1989) nos ofrece pistas sobre la casuística que puede explicar el porqué de la ansiedad en la clase de idiomas. Para ello, nos habla de la *ansiedad arcaica*, entendiéndose esta como “una angustia reprimida del pasado: la herida personal, sobre todo de la infancia, que ha sido rechazada para que el individuo pueda sobrevivir emocionalmente” (p. 33).

De Prada (1991, p. 143¹⁸⁷), por su parte, señala tres posibles condicionantes: 1) hacer comparativa, de manera permanente, con el rendimiento obtenido con respecto a los compañeros; 2) la clase de relación existente con el docente a cargo del curso o asignatura; 3) la presión de superar los estándares y cumplir con las expectativas depositadas en uno mismo según las metas inicialmente marcadas.

Desde que se considera la importancia de la ansiedad en el ámbito de la ASL – junto a los demás factores afectivos¹⁸⁸, se ha discutido mucho sobre la posibilidad de que la ansiedad, en realidad, funcione como un disparador del rendimiento del individuo. Esta hipótesis ha suscitado la atención de muchos expertos y estudios (Kleinmann, 1977) con objeto de verificar si encierra algún tipo de beneficio para quien la percibe o si, en realidad, únicamente transfiere al individuo perjuicio en su actividad. Falero y Pardo (2016), a este respecto, basándose en los trabajos de Arnold (1999) y Rubio (2004), afirman que “la mayoría de las investigaciones [...] remarcan su valor debilitador y atenuante” (p. 255). Benito (2014), tomando como referencia a Horwitz (1990), enuncia que “la ansiedad solo es útil para tareas muy elementales de aprendizaje, pero no lo es cuando se trata de un aprendizaje más complicado, como el de idiomas” (p. 16). Un hecho

¹⁸⁷ En su artículo, *Los factores afectivos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera*, De Prada (1991, p. 43) nos habla de la sugestopedia, técnica de enseñanza ideada por Lozanov “que consiste en neutralizar la ansiedad de los individuos mediante una atmósfera agradable, música clásica seleccionada y técnicas de relajación y estiramientos con el fin de crear el clima idóneo para la captación de los datos lingüísticos” (p. 143).

¹⁸⁸ En los años setenta, con la eclosión de las ciencias del lenguaje, abrimos una nueva etapa interdisciplinar en la que distintos campos del saber, como la Psicología o la Sociología son tenidos en cuenta para complementar y redimensionar el estudio tradicional de la lengua.

del que se hacen eco Arnold y Brown (2000) al afirmar que “pocas disciplinas en el currículo, tal vez ninguna, sean tan propensas a la ansiedad como el aprendizaje de lenguas extranjeras y de segundas lenguas” (p. 263). En un prisma opuesto emerge Scovel, (1978, p. 139) quien defiende la posibilidad de que un estado de ansiedad relativa repercute en un óptimo desempeño de las tareas que así lo exijan.

Para finalizar este apartado, siguiendo a Arnold (2008, p. 85) mencionaremos algunas estrategias llamadas a reducir la ansiedad de los discentes:

- Concienciar al alumnado de que la ansiedad es un estado que, en ocasiones, es tan solo temporal (y que puede lograr reducirse).
- Promover una mejora de la autoestima de aquellos que muestren síntomas permanentes de ansiedad, facilitándoles los mecanismos y situaciones que propicien su mejora progresiva.
- Incentivar la cooperación en detrimento de la competición.
- Fijar los objetivos de la asignatura o curso de manera clara para que el alumnado sepa perfectamente qué debe hacer y cómo lograr tales metas.
- Impulsar dinámicas de clase que incluyan la música y el juego como herramientas motivacionales que inviten a la diversión.
- Ser coherente en la evaluación, llevando a cabo una tipología de tareas afín al trabajo efectuado durante la asignatura o curso.
- Estimular al alumnado en el camino del aprendizaje mediante pequeñas recompensas que impulsen continuidad y esfuerzo futuro.
- Desarrollar actividades que supongan diversidad y abarquen distintos estilos de aprendizajes.
- Trabajar la ansiedad en el aula de idiomas con el objetivo de que los discentes consigan identificar los posibles rasgos de ansiedad presentes en ellos.

4.3.1 Estudios sobre ansiedad en ELE en la RPC

En este apartado, vamos a hacer alusión a cuatro trabajos. El primero de ellos data del año 2015 y lo encontramos en Falero y Pardo (2016, pp. 253-263). Llevado a cabo en el Instituto Cervantes de Pekín, consistió en un cuestionario compuesto por 22 ítems entre 45 informantes matriculados en cursos¹⁸⁹ de lengua española ofrecidos por la Institución.

A grandes rasgos, cabe destacar que el cuestionario está dividido en dos bloques bien diferenciados. La primera parte compila actividades habituales de aula pertenecientes a las cuatro destrezas lingüísticas¹⁹⁰ del *Marco*, mientras que la segunda parte se centra en el análisis del modo en que los discentes canalizan y externalizan su cuadro de ansiedad¹⁹¹.

Empezaremos por comentar los resultados pertenecientes al primer bloque. Con respecto a las tareas de producción oral, los resultados de la investigación muestran que las actividades más ansiógenas para el alumnado son: 1) la realización de exposiciones orales, con un 39,9%; 2) participar en debates y charlas abiertas en plenaria, con un 22,2%; 3) y, en tercer lugar, las actividades dialógicas con el docente donde concuerda un 17,7% de la muestra. En un extremo opuesto, las actividades de producción oral que provocan una menor ansiedad entre los alumnos son: las interacciones en pareja (73,2%), y las interacciones realizadas con varios compañeros en simultaneidad (62,2%). Resulta de interés citar como, en contraposición, las tareas de expresión e interacción escrita representan, por lo general, la tipología de actividad menos ansiógena, con un 2,2% de respuesta (p. 257).

Del segundo bloque del cuestionario se desprende que la ansiedad se identifica, principalmente, como señalan Falero y Pardo (2016) en: “pérdida de memoria u olvidos (59,98%), bloqueo (53,32%), errores injustificados (48,88%), miedo (37,76%), risa nerviosa (26,65%), sudores y palpitaciones (24,42%) y falta de concentración (19,99%)” (p. 258). Esta clase de síntomas, según confirman, “son generales a todas las destrezas”

¹⁸⁹ Los estudiantes que participaron en este estudio cursaban cursos regulares de cinco horas semanales, tenían un nivel de lengua que oscila entre un A2 y un B1, cierta competencia en otras lenguas extranjeras (inglés, alemán, francés o japonés), y una motivación de aprendizaje diversa (ocio, interés, trabajo o estudios).

¹⁹⁰ El cuestionario consta de seis cuestiones de expresión e interacción oral, cuatro cuestiones para supuestos de expresión e interacción escrita, seis para actividades de comprensión oral y, por último, otras seis enfocadas en la comprensión lectora de los alumnos.

¹⁹¹ Teniendo en cuenta que en nuestra tesis promoveremos el desarrollo de la competencia comunicativa en la asignatura de Conversación, comentaremos únicamente los casos concernientes a la destreza productiva oral.

(p. 258). No obstante, Falero y Pardo añaden la apreciación de que los errores de tipo aleatorio, el temor, el sudor o la taquicardia parecen correlacionarse con las tareas de expresión e interacción orales.

Finalizan su investigación facilitándonos una relación de ideas y técnicas aplicables al aula con la intención de rebajar esta sintomatología tan desfavorable para el aprendiente de lenguas extranjeras. Pasamos a sintetizarlas en la siguiente tabla:

Mecanismos de reducción de la ansiedad en el aula de ELE	
Diseñar tareas factibles	Relativizar el error y pautar su mejora
Generar una atmósfera de aula positiva	No interrumpir el discurso oral ante el error
Realizar actividades significativas de interés del alumnado	No forzar la participación oral en plenaria
Contemplar en el diseño el estilo de aprendizaje del discente sinohablante	Abogar por la evaluación continua

Tabla 30: Estrategias mitigadoras de la ansiedad en el aula de ELE con sinohablantes
Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de Falero y Pardo (2016, p. 259)

El segundo trabajo de investigación que hallamos en este contexto fue también realizado por Falero (2016), esta vez en solitario, en el Instituto Cervantes de Pekín. Este estudio, en el que participaron 22 estudiantes de nivel A2.2. de español, propuso el uso de las TIC y, en particular, WeChat, para reducir el componente ansiógeno asociado a las tareas de expresión oral. El uso paulatino de esta red social como espacio *online* para la práctica oral no solo mejoró la confianza del alumnado, sino que fortaleció la relación del grupo al facilitar un contacto más estrecho fuera del aula. Como apunta el autor (2016): “[...] la mayoría de los participantes declaró sentirse más cómodo con las tareas [...] puesto que de forma general se encontraron más relajados, reduciéndose la ansiedad y el nerviosismo al no tener que participar en conversaciones cara a cara” (p. 26). Este cambio de percepción, por ende, repercutió también en un mejor desempeño en las sesiones presenciales, con un mayor flujo de intercambio espontáneos, aportaciones y sugerencias.

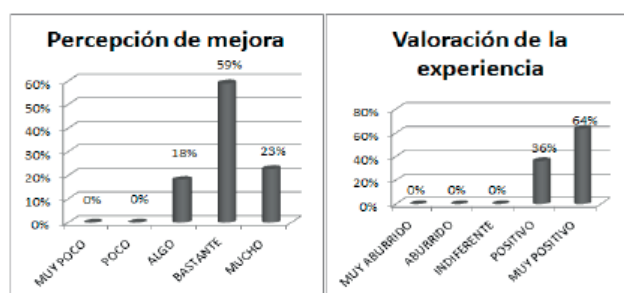


Figura 73: Resultados de la implementación de WeChat como recurso para rebajar la ansiedad en las tareas productivas orales
Fuente: Falero (2016, p. 25)

El tercer trabajo desarrollado para paliar los efectos de la ansiedad en el aula de ELE en China lo encontramos en Du (2018, pp. 108-109), quien encuentra en la implementación de la música y las canciones la perfecta herramienta para doblegar los efectos negativos asociados al estrés y a la ansiedad. Como asegura, el uso de la musicoterapia en el aula de ELE permite al alumnado sentirse más seguro pues ofrece unas condiciones ambientales óptimas para favorecer la comunicación.

Además, en su investigación, hallamos dos aportaciones de relevancia. La primera versa sobre la presencia de la música en los manuales de ELE¹⁹² (tanto de edición nacional como extranjera) y la segunda analiza, entre otras cuestiones, la perspectiva que adopta el profesorado frente a este recurso. En cuanto al primer punto, en general, cabe destacar que su presencia es baja. No obstante, los resultados concluyeron que los manuales que incluyen un mayor número de actividades musicales son *Planet@*¹⁹³ y *Nuevo ELE*¹⁹⁴. Por la parte china, ninguno de los manuales analizados – *Español moderno* (p. 286), *ABC* (p. 289) y *Sueña* (p. 291)– incluyó canciones entre sus recursos didácticos. Respecto al segundo punto, existe cierta discrepancia sobre la utilidad de la música en el aula y, sobre todo, disparidad en torno a su tratamiento. Este fue el resultado:

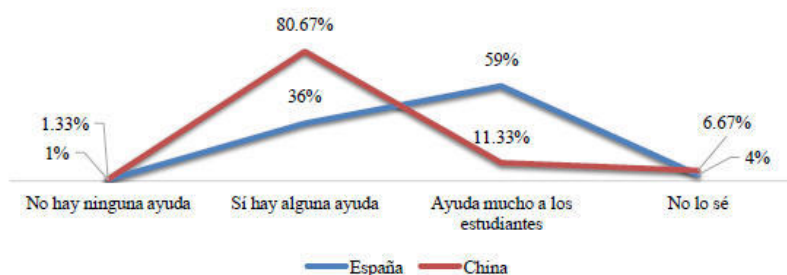


Figura 74: Percepción de la utilidad del empleo de la música en el aula de ELE con sinohablantes
Fuente: Du (2018, p. 241)

Como se observa, pese a que ambos colectivos atribuyen a la música cierto valor, es el profesorado hispanohablante (en este caso procedente de España) quien avala con una mayor firmeza el potencial de este recurso.

A la luz de los resultados obtenidos en su investigación, para contrarrestar la escasa oferta musical proporcionada por los principales manuales de ELE, Du (2018, p.

¹⁹² Para una consulta completa del total de manuales analizados y el número de canciones incluidas se remite a Du (2018, pp. 256-258).

¹⁹³ *Planet@ 2*, de nivel A2, editado en 1999, contiene un total de cinco canciones (Du, 2018, p. 257).

¹⁹⁴ *Nuevo ELE 3*, de nivel B1, editado en 2006, alberga un total de seis canciones (Du, 2018, p. 258).

296) realiza una propuesta didáctica propia integrada por seis unidades de referencia, una por cada nivel del *Marco* que, a su vez, contempla un total de seis canciones para explotar en el aula a fin de disminuir la ansiedad de los discentes. He aquí la muestra seleccionada:

Unidad	Canción elegida	Artista	Origen
A1	300 Kilos	Los Coyotes	Madrid, España
A2	Un buen día	Los Planetas	Granada, España
B1	Ojalá que llueva café	Juan Luis Guerra	República Dominicana
B2	Andar conmigo	Julieta Venegas	México
C1	Rosario Tijeras	Juanes	Colombia
C2	Guerra	Gondwana	Chile

Figura 75: Propuesta de canciones para rebajar la ansiedad en contexto sinohablante¹⁹⁵
Fuente: Du (2018, p. 296)

La cuarta investigación a la que haremos mención es la elaborada por –la ya citada en este apartado dedicado a la ansiedad–, Muñoz (2009). La autora emprende un estudio integrado por dos cuestionarios con un destinatario doble: por un lado, docente universitario de la Universidad de Estudios Internacionales de Xi’an y de la Universidad de Shandong y, por otro, 180 alumnos del Grado en Filología Hispánica de la primera Universidad citada (de segundo, tercer y cuarto curso)^{196,197}.

En las tareas relacionadas con la expresión oral, los resultados reflejaron que esta destreza acusa los niveles de ansiedad más elevados del alumnado, coincidiendo, por lo tanto, con los trabajos de Falero y Pardo (2016) y Falero (2016). Vamos a mencionar algunos de los casos más relevantes (p. 18) a partir del trabajo de Muñoz (2009).

Encabeza la lista la *ejecución de presentaciones orales públicas* (un 17,7% del alumnado afirmó que esta clase de prácticas supone *mucha* ansiedad, mientras que un 30,56% respondió que *bastante*). *Contar historias* es la segunda actividad más ansiógena (el 7,78% le otorgó el máximo nivel de ansiedad posible, seguido de un 23,33% de los discentes que esgrimió *bastante*). En tercera posición se encuentra *hacer anuncios publicitarios* y, en cuarta, *manifestar la opinión*. Les siguen, en orden decreciente, *resumir un texto de forma oral*, *contar cuentos*, *hacer presentaciones grupales ante los*

¹⁹⁵ De merecida reseña es, igualmente, el corpus incluido en su trabajo (2018, pp. 400-412) con una amplia selección de canciones para trabajar diversas categorías temáticas como la política, el racismo, la violencia doméstica, las profesiones, la inmigración o las fiestas, entre otras muchas opciones adaptables a nuestras necesidades curriculares.

¹⁹⁶ Para nuestro marco teórico, aludiremos en exclusiva a las respuestas del alumnado, centrándonos nuevamente en la ansiedad vinculada a las tareas de producción oral.

¹⁹⁷ El alumnado participante, en el momento de acceso a los estudios filológicos, no tenía ninguna noción de español. Sin embargo, sí ostentaba cierto bagaje en el estudio de las lenguas extranjeras gracias a la presencia curricular del inglés durante las etapas educativas anteriores. Dicha condición, como relata Muñoz (2009, p. 13), presupone en ellos la asunción de mecanismos y estrategias metacognitivas de base.

*compañeros, reconstruir historias y, en último lugar, participar en conversaciones dirigidas por el docente*¹⁹⁸.

Para terminar, la autora advierte que, si bien es cierto que resulta complicado acotar y trabajar con carácter individual la ansiedad del alumnado, resulta necesario dar visibilidad a esta clase de investigaciones para concienciar al colectivo docente del impacto de la competencia existencial como factor de obligatoria inclusión (p. 25).

4.4 Estilos y estrategias de aprendizaje

4.4.1 Estilos de aprendizaje

Como revela Keefe (1979, citado por Willing, 1988), los estilos de aprendizaje “sirven como indicadores relativamente estables de cómo los alumnos perciben, se relacionan y reaccionan ante el entorno de aprendizaje” (p. 40).

Nos encontramos, pues, ante una actitud individual muy ligada a la personalidad y, por ende, al modo en que cada estudiante afronta con mayor o menor predisposición y receptividad el proceso de aprendizaje bajo unas determinadas condiciones contextuales. Richards y Lockhart (1998, p. 60) señalan algunos ejemplos de estas circunstancias donde se acentúan las diferencias de estilos entre el alumnado: 1) ante la disyuntiva trabajo individual versus trabajo grupal; 2) ante la planificación, pues hay estudiantes que necesitan controlar y analizar, de antemano, el abordaje de la tarea; en cambio, otros son más resolutivos y tienen la capacidad de adaptarse, *in situ*, a las posibles dificultades; 3) la diversificación de tareas simultáneas es un valor añadido para algunos discentes, cuando otros prefieren dedicarse en exclusividad a una sola; 4) la predilección de aprender a través de un sentido particular: esto es, algunos se decantan por los estímulos visuales, mientras que otros tienen una mayor plasticidad ante un *input* auditivo.

Knowles (1982, citado por Richards y Lockhart, 1998, pp. 60-61) caracteriza hasta cuatro estilos de aprendizaje reconocibles entre los alumnos. Los repasamos aquí:

-*Estilo de aprendizaje concreto*: los estudiantes identificados con este estilo se caracterizan por su curiosidad e inquietud por un aprendizaje variado en la forma, de carácter dinámico y de tipo experiencial. Valoran el entretenimiento.

-*Estilo de aprendizaje analítico*: según esta filosofía de aprendizaje, el alumnado se rige por un aprendizaje que valora la sistematicidad, tanto en la forma, como en los contenidos.

¹⁹⁸ Para una lectura minuciosa y revisión completa de los datos de la investigación, se invita a la lectura del trabajo de Muñoz (2009).

Valoran y desean poder ser autónomos en el estudio. Algunos de sus rasgos más reconocibles son: la seriedad, la capacidad de sacrificio y su fragilidad ante el fracaso.

-*Estilo de aprendizaje comunicativo*: este estilo es propio de individuos muy sociales. Se enriquecen a través del intercambio con sus iguales.

-*Estilo de aprendizaje basado en la autoridad*¹⁹⁹: es propio de la enseñanza tradicional donde la figura del profesor representa, en su totalidad, pleno control del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este modelo responde a un perfil de alumnado comprometido, disciplinado y responsable. Aprecian y esperan encontrar una secuenciación detallada y ordenada de los contenidos de aprendizaje. Demandan unas directrices de trabajo claras. No esperan tomar decisiones a consensuar por el grupo.

Para finalizar este apartado, no dejaremos pasar la oportunidad de establecer la barrera terminológica existente entre los *estilos cognitivos* y las *estrategias de aprendizaje*, siguiente punto de nuestro bosquejo por la dimensión afectiva. Nos basaremos en las palabras de Richards y Lockhart (1998): “mientras que los estilos cognitivos pueden considerarse como características relativamente estables de los alumnos, que afectan a su enfoque general de aprendizaje, las estrategias son los procedimientos específicos que los alumnos utilizan en tareas de aprendizaje concretas” (p. 62).

4.4.2 Introducción a la noción de *estrategias de aprendizaje*

Villanueva y Navarro (1997) sitúan en los años 80 la revitalización del concepto de *estrategia* dentro del paradigma de estudio de disciplinas como las Ciencias Sociales, la Psicología o la Lingüística. De hecho, es durante esta década cuando proliferan numerosos estudios centrados en el análisis e impacto de las estrategias de aprendizaje como elemento decisivo del proceso. Ampliamente estudiadas por autores como Kirby (1984), Nisbet y Schucksmith (1986) o Nickerson et al. (1987), Monereo (1990) recapitula la percepción conceptual de todos ellos bajo la siguiente propuesta: “comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motóricos con el fin de enfrentarse a situaciones-problema, globales o específicas, de aprendizaje” (p. 4). Las *estrategias de aprendizaje* tienen, por lo tanto,

¹⁹⁹ Como veremos más adelante, en el apartado 4.4.3, esta forma de aprendizaje encarna los valores de la herencia confuciana, tan arraigados a la idiosincrasia china.

una función concisamente definida, que no es otra que “facilitar la ‘asimilación’ de la información que llega del exterior al sistema cognitivo del sujeto, lo cual supone gestionar y monitorizar la entrada, etiquetación-categorización, almacenamiento, recuperación y salida de los datos” (p. 4) Años más tarde, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (1999) incorporan un nuevo matiz al indicar que las estrategias de aprendizaje “son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje” (pp. 11-12). Williams y Burden (1999), sin embargo, discrepan en este último punto al valorar la posibilidad de un uso inconsciente de las estrategias de aprendizaje. La definición que ofrecen en su trabajo concibe las estrategias como la capacidad de respuesta del individuo para hacer efectivo el aprendizaje, una vez analizado el reto que este supone. Es decir: “[...] ser capaz de evaluar la situación, de planificar, de elegir las destrezas apropiadas, de ordenarlas en forma de secuencia, de coordinarlas, de comprobar o evaluar su eficacia y de revisar la planificación cuando sea necesario” (p. 3). Díaz-Barriga y Hernández (1999) las entienden como “procedimientos conjunto de pasos, operaciones o habilidades que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos para aprender significativamente y solucionar problemas” (p. 234).

Dentro del marco del aprendizaje de lenguas extranjeras, según Williams y Burden (1999), los primeros estudios de relevancia llegan de la mano de autores como Wenden y Rubín (1987), O’Malley y Chamot (1990), Ellis (1994) y Oxford (1990). Rodríguez y García-Merás (2005), en su trabajo, se refieren a las estrategias como “un intento por desarrollar la competencia lingüística y sociolingüística en la lengua de llegada para incorporar estas dentro de su competencia interlengual” (p. 4). Oxford (1990, p. 9), por su parte, se refiere a las estrategias de aprendizaje como aquellas acciones específicas emprendidas por el alumnado de lenguas extranjeras (o lenguas segundas) para controlar y mejorar su propio aprendizaje.

A partir de los criterios de Oxford y Burry-Stock (1995, p. 5) resumimos y explicamos su propuesta clasificatoria de *estrategias de aprendizaje*. En términos generales, podemos decir que las engloba en torno a dos grandes grupos: las *estrategias directas* y las *indirectas*. Las *directas* reúnen: *memoria*, *cognitivas* y *compensatorias*. En contrapartida, las *indirectas* reúnen estrategias *metacognitivas*, *afectivas* y *sociales*.

-*Estrategias de memoria*: tienen la función de simplificar el proceso de retención y recuperación de la información adquirida.

Ejemplos: el repaso de los contenidos; el establecimiento de redes de asociación en aras de clasificar y relacionar, en contexto, el nuevo *input* con el ya existente; etc.

-*Estrategias cognitivas*: se relacionan con la descodificación y la codificación de nueva información de salida.

Ejemplos: la práctica formal a partir de conceptualizaciones gramaticales que nos ayuden a usar y crear nuevos productos de lengua a partir de estructuras base; analizar y razonar, mediante técnicas contrastivas, la traducción o la transferencia entre lenguas; etc.

-*Estrategias compensatorias*: posibilitan a los alumnos minimizar sus limitaciones lingüísticas, haciendo factible la comunicación.

Ejemplos: la inferencia a partir de pistas existentes en contexto; sortear obstáculos varios derivados de la comunicación apoyándose en el empleo de otras lenguas, modificando el mensaje por medio de circunloquios o, incluso, utilizando gestos.

-*Estrategias metacognitivas*: ayudan al alumnado a tomar conciencia del modo en que gestiona y afronta la resolución de sus tareas, desde su organización, pasando por su planificación y, en último lugar, su evaluación.

-*Estrategias afectivas*: tienen el objetivo de ayudar a los estudiantes a canalizar el *saber ser*, sus emociones, su actitud, sus creencias, etc.

Ejemplos: rebajar posibles niveles de ansiedad por medio de prácticas relajantes como ejercicios de respiración, el empleo de música o la risa; dialogar con otros y desahogarse sobre la gestión de la emoción propia y ajena, “escuchar al propio cuerpo, hacer test para conocerse” etc.

-*Estrategias sociales*: que permiten la asociación y el establecimiento de redes y relaciones que enriquezcan la práctica de trabajo en el aula.

Ejemplos: demandar la repetición de información (o aclaración) ante la incomprensión, solicitar la corrección; búsqueda de oportunidades para practicar la lengua dentro y fuera del aula, con nativos y no nativos; etc.²⁰⁰

4.4.3 La cultura china del aprendizaje

Como narra Kissinger (2011): “China no debe tanto su supervivencia milenaria a los castigos impuestos por sus emperadores como al conjunto de valores que se han fomentado entre su población y su gobierno de funcionarios eruditos” (p. 33). Para entender el funcionamiento de la Educación actual en China y cómo su colectivo ha forjado una identidad basada en unos rasgos tradicionalmente aferrados a su milenaria

²⁰⁰ En su trabajo, Sánchez (2009b, pp. 8-9) ofrece un exhaustivo análisis de la propuesta de Oxford ofreciendo, además, una detallada muestra de ejemplos para cada una de las estrategias de aprendizaje descritas por Oxford y Burry-Stock (1995).

historia, es de ineludible revisión lanzar una mirada al pasado y, más concretamente, al *confucianismo*.

Kong Fu-zi²⁰¹ (551-479 a.C.), filósofo y pensador, vivió el tramo final de una China convulsa, de elevada inestabilidad política, a la que se ha conocido como el periodo *Primavera y Otoño* (770-476 a.C.). Con la casa Zhou en el centro del poder, no surtieron efecto alguno los esfuerzos de Confucio por hacer de sus enseñanzas un credo con el que redirigir el rumbo moral de una sociedad a la deriva. El hundimiento del país se extendió hasta que la dinastía Han (206 a.C.-220 d.C.) abordara la reunificación y su posterior recuperación paulatina. Es, a partir de este nuevo periodo, cuando por vez primera el *confucianismo* es concebido como “filosofía oficial de Estado” (p. 34). La preservación y difusión del ideario de Confucio hasta entonces no habrían sido posibles sin la incansable labor de sus discípulos cuya mención es fundamental para entender el alcance práctico de su legado. El pensamiento de Confucio fue recopilado por sus seguidores en las *Analectas*^{202, 203}, pilar doctrinal que recoge sus más importantes máximas y que “evolucionaría hasta convertirse en algo similar a una combinación entre la Biblia de China y su Constitución” (p. 34).

Según la filosofía de Confucio, el orden social viene dado por el establecimiento de reglas morales que pueden focalizarse en dos polos principales: el respeto a la jerarquía y la prevalencia del favor colectivo en detrimento del bien individual (Song, 2015, p. 23). Como dice Kissinger (2011), su pensamiento “buscaba la redención del Estado por medio de la rectitud en el comportamiento individual”; “ratificaba un código de conducta social” (p. 35). Zhang (2019, pp. 75-76) subraya el énfasis que Confucio depositaba en las relaciones entre los miembros de toda sociedad. Bajo la cuña “las cinco relaciones” describe el canon que, en riguroso cumplimiento, de verse satisfecho, permitirían el equilibrio individual, familiar y de Estado. En la cúspide se sitúan las relaciones entre el emperador o gobernante y los asuntos de Estado, a continuación, entre padre e hijo,

²⁰¹ Confucio, su forma más conocida, es la adaptación latinizada equivalente (Kissinger, 2011, p. 33).

²⁰² Como nos cuenta Álvarez (2012, p. 293), esta “colección de fragmentos” reúne las más importantes enseñanzas de Confucio que, con una impronta que rebasa, como asevera: “más de dos mil quinientos años de tradición china” representan un bastión en materia cultural y educativa (p. 293).

²⁰³ Sánchez (2008, p. 23) da cuenta de la repercusión que, incluso hasta nuestros días, ha trascendido con una presencia donde la lengua es el mejor exponente del acervo popular. Así lo afirma: “muchas de sus sentencias están incorporadas en la lengua cotidiana como frases hechas y refranes, un recurso que en China se emplea más extensamente que en otros países [...]” (p. 23).

después entre marido y mujer; luego, entre el hermano mayor y el más joven y, finalmente, en el último testamento, con los amigos²⁰⁴.

Otro elemento digno de reseña es el rol que juega el aprendizaje en el modelo moral confuciano. Entendido como revulsivo *en pos de* una sociedad regida por la armonía, Confucio, entre otras muchas otras citas, dejó esta visión sobre el eco que emana del aprendizaje como instrumento. Lo rescatamos de Kissinger (2011):

El amor a la bondad, sin amor al aprendizaje, queda enturbiado por la insensatez. El amor al conocimiento, sin amor al aprendizaje, queda enturbiado por la especulación imprecisa. El amor a la honradez, sin amor al aprendizaje, queda enturbiado por la perjudicial candidez. El amor a la franqueza, sin amor al aprendizaje, queda enturbiado por la opinión mal encauzada. El amor a la osadía, sin amor al aprendizaje, queda enturbiado por la insubordinación. Y el amor a la fortaleza de carácter, sin amor al aprendizaje, queda enturbiado por la intransigencia. (p. 35)

Se entiende, por lo tanto, que el aprendizaje y el cultivo de la moralidad interior, conforman una entidad indivisible conducente al equilibrio social, individual y colectivo.

Visto y expuesto el confucianismo como corriente ético-moral del paradigma chino, surge otro concepto de igual importancia, interrelacionada con la influencia del pensamiento de esta primera en el corazón de la erudición: la *cultura china del aprendizaje*. Esta corriente identitaria, según Cortazzi y Jin (1996, citados por Sánchez, 2008): “[...] describe las expectativas, valores, creencias, preferencias, actitudes y comportamientos de la sociedad china con relación a la enseñanza y el aprendizaje” (p. 56). Desprende, por tanto, una filosofía sobre lo que debe ser y cómo deben proceder los agentes que integran la institución educativa. Del docente se presupone una elevada erudición en su ámbito de dominio, solventa las dudas de sus pupilos y es, al mismo tiempo, una referencia moral. En relación con este último atributo, se erige la dualidad confuciana padre-profesor (Vázquez, 2018, p. 49), de acuerdo con el rol paternalista que se le ha conferido desde la antigüedad al docente como guía ético.

Sánchez (2008, pp. 56-58) efectúa un riguroso retrato de la representación que, de forma general, ha sido asociada al alumnado sinohablante por parte de voces de Occidente, profesores e investigadores, a partes iguales. Vamos a recuperar parte del sentir que la literatura recoge para comprender en una dimensión analítica qué se ha dicho hasta ahora, ampliar miras con respecto al apartado 1.3.4 y, también, para dibujar un

²⁰⁴ Para obtener una visión más profunda del confucianismo, se recomienda la lectura del trabajo de Zhang referido a *La formación y el desarrollo del pensamiento confucianista* (2019, pp.71-78).

escenario que, recordemos, en la actualidad, podría resultar estereotipado. Así, Ballard (1989, p. 41) caracteriza al aprendiz chino como un agente trabajador, pasivo en el aula, sumiso a la autoridad del docente y reticente a exteriorizar sus opiniones. Según el autor, el aprendizaje tiene una base estrictamente reproductiva que anularía el pensamiento en su vertiente más crítica y/o analítica. Lee (1996, p. 32), en cuanto a la importancia del esfuerzo en el proceso de aprendizaje, revela que se encuentra directamente relacionado con el deber filial y es necesario en tanto que contribuye al desarrollo moral del individuo para ser en plenitud. Una descripción que trae implícita la asunción de los principios que definen la moral confuciana y que, por ende, a su vez constata su sentir en el aula. Sobre la forma idónea de adquirir el aducto de lengua, Brick (1991, citado por Sánchez 2008) apunta que “los aprendices deben dominar los conocimientos básicos primero, ya que solo después se encuentran en condiciones de usar lo que han dominado de una forma creativa” (p. 58). Una metodología con un cariz tradicional que va, en consonancia, con lo que recalca Lu (2015): “hay que hacer muchos ejercicios estructurales y en gran dosis morfosintácticos. Apreciamos el valor del método comunicativo, pero debe ser moderado en la aplicación” (p. 73). Una idea que viene a reforzar lo ya expuesto por Rao (1996): “[...] Chinese tend to associate games and communicative activities in class with entertainment exclusively and are skeptical of their use as learning tools” (p. 467). De estas palabras podemos extraer la preponderancia y vigencia que metodologías más tradicionales ostentan en el seno de la enseñanza de ELE actual china, donde se observa cierto recelo al abrigo de enfoques alternativos –que no novedosos– como puede ser, por ejemplo, el caso del enfoque comunicativo, que surgiera en la década de los años 70 del siglo XX o el juego, en su vertiente más tradicional.

En lo que se refiere a las estrategias de aprendizaje preferidas por los discentes de este país, este aspecto puede encontrar respuesta tras una breve reflexión en torno a la lengua origen del alumnado sinohablante. Esto es debido a la gran distancia que la lengua española y la lengua china poseen entre sí. Si atendemos al plano léxico, como argumenta Lu (2015), “la semejanza [...] es casi nula debido a la escritura básicamente pictográfica e ideográfica” (p. 67). Este último punto, nos lo aclara Bega (2015, p. 231) al recordarnos que el mandarín se compone de miles de caracteres cuyo aprendizaje requiere, obligatoriamente, ejercitar constantemente la memoria pues no existe una regla tipo a la que recurrir. La naturaleza de la lengua de partida, como vemos, podría justificar el peso que juega la memoria como una de las estrategias de aprendizaje preponderantes entre esta clase de alumnos. Lejos de constituir una barrera que impida la creatividad

discursiva, autores como Biggs (1999, p. 163) han valorado el potencial de la memorización como bien estratégico, para alcanzar un mejor conocimiento del significado y no una mera repetición estática de la realidad de sus conceptos.

Hu (2002, p. 97) describe qué clase de actitud adoptan con relación al grupo. Según el autor, prevalece el bien colectivo en detrimento del individual como máxima, anteponiendo siempre la preservación de una atmósfera armoniosa que rehúsa el debate y/o las críticas que perturben el equilibrio del colectivo. He (2008), en homóloga línea, justifica y vincula esos roles de aula a la huella que, tanto el confucianismo como el taoísmo, han impreso en la sociedad. Lo explica así:

Ni el confucianismo ni el taoísmo ofrecen a la gente la posibilidad de gozar de una libertad completa, ni siquiera del derecho a buscar su personalidad, a perseguir sus intereses, a realizar sus ambiciones, etc. De manera que no es una virtud el sobresalir respecto a la gente común y corriente expresando sus ideas personales sin escrúpulos, pero sí lo es el permanecer en el anonimato. (p. 12)

Por todo lo dispuesto, el alumnado sinohablante queda representado como un agente pasivo, colectivista, entregado al sacrificio de un aprendizaje de base memorística, motivado por la consecución de unas metas con las que rendir pleitesía a su familia. Sin embargo, como recoge Sánchez (2008, p. 59), surgen voces contrarias que responden a estas concepciones, posible reflejo de un irreal panorama. Este desfase en su interpretación puede deberse a un desajuste derivado de los cambios de la nueva sociedad china, como así sostienen Dong (2018), De la Fuente (2019) o Zuheros (2019) en trabajos recientes. Lo resume concisamente Zuheros (2019):

[...] aunque no podemos negar que existe una influencia de la cultura en el comportamiento y en los estilos de aprendizaje de los estudiantes chinos, tampoco consideramos acertado afirmar que todas las características de los mismos obedecen a factores culturales. Por tanto, más que atribuir una identidad particular a los aprendientes sinohablantes como grupo homogéneo, debemos considerar el contexto y el entorno educativo. (p. 55)

En esta misma línea, aportaciones como la de Falero (2018, pp. 67-68) hacen alusión a un nuevo perfil²⁰⁵ que, precisamente, contribuye a desterrar la extendida visión

²⁰⁵ En un trabajo anterior, realizado por Anglada y García (2014, p. 18), se refieren a este colectivo con el nombre de *Generación Baidu*, coña empleada en primera instancia por Méndez (2010). Según los autores presentan las siguientes características: 1) son estudiantes; 2) han recibido la instrucción formal en urbes del país; 3) su primer contacto con la tecnología no se remonta a la primera infancia, es algo más tardía; 4) experimentan la inmersión TIC entre la etapa de secundaria y la universidad siendo, sobre todo, durante ese primer año y, progresivamente, en cursos venideros; 5) poseen más de un dispositivo digital (a veces, hasta dos o tres); 6) son habituales consumidores de contenido digital, al cual acceden de manera autodidacta; y

estereotipada de estos aprendientes como consecuencia de los cambios socioeconómicos experimentados por la RPC en las últimas tres décadas. Entre otras características, señala el rol protagónico del alumnado, mucho más activo; la mayor predisposición a la realización de consultas y compartir dudas en plenaria; la reorientación del aprendizaje como proceso y no, en exclusiva, hacia la superación de exámenes; una mayor capacidad adaptativa y flexibilidad frente a la adopción de estrategias y métodos de aprendizaje emergentes; y, por último, el empleo de la memoria como recurso de comprensión a través del que favorecer una mejor adquisición de la lengua española²⁰⁶.

Esta lectura alternativa oxigena y confiere el beneficio de la duda a nuevas estrategias didácticas que lideren la enseñanza de ELE de este siglo, pues las nuevas generaciones evolucionan en paralelo con los cambios que subyacen a toda sociedad. Cabe preguntarse, en este sentido, la aceptabilidad que técnicas emergentes como la gamificación pueden experimentar en este particular contexto a partir de una apuesta pedagógica que puede suponer una revolución que sacuda y cuestione los pilares morales, actitudinales y metodológicos de su alumnado.

Por último, antes de finalizar este subapartado, consideramos de interés adjuntar el esquema de la *cultura de aprendizaje china* propuesto por Cortazzi y Jin (2001, p. 120). Se articula conforme a ocho características principales:

- El aprendizaje es valorado*: el interés y la curiosidad por aprender del alumnado son atributos que han de ser representados en el aula.
- El aprendizaje es respeto*: el profesorado ejerce un rol que traspasa la clásica faceta de instrucción. Su esfera de actuación va más allá. Es experto, padre y amigo a la vez.
- El aprendizaje supone relaciones recíprocas*: de aprendizaje doble, moral y académico.
- El aprendizaje es social*: y se produce, por tanto, a través del colectivo donde solo la armonía es vehículo de la verdadera –y necesaria– cohesión de grupo.
- El aprendizaje consiste en pensar y hacer*: el ejercicio reflexivo subyace al aprendizaje y es tan importante como su puesta en práctica.
- El aprendizaje consiste en ser aprendiz*.

7) “aplican estrategias de lectura analógica, son dependientes de campo y se sienten inseguros al aprender sin un mentor o profesor que guíe su proceso de aprendizaje” (p. 25).

²⁰⁶ Véase el trabajo de Falero (2018) en su apartado 2.6.2 (pp. 67-70): *Los estudiantes de la nueva generación*, para una consulta más exhaustiva.

-*El aprendizaje es ilustración*: erudición. Construir y acumular el saber para, *a posteriori*, ser capaces de crear nuevo conocimiento.

-*El aprendizaje es memorización*: pues es el vehículo de hacer inexorable los conocimientos de ayer, hoy y el mañana.

En definitiva, como señala Álvarez (2012): “el confucionismo, el taoísmo y el budismo, son las influencias culturales tradicionales que han dejado huellas profundas entre los chinos. Si logramos entender estas doctrinas morales y religiosas comprenderemos la base de las creencias de su comportamiento en el aula” (p. 292).

4.4.4 Investigaciones previas sobre las estrategias de aprendizaje de ELE en la RPC

Un trabajo reseñable en este campo lo hallamos en el ya citado Sánchez (2009b). En esta investigación, emprendida entre 2008 y 2009, participaron 267 alumnos²⁰⁷.

Vamos a citar, a la luz de los resultados del estudio, las *estrategias directas e indirectas* más utilizadas por los alumnos de los tres centros²⁰⁸. En primer lugar, dentro de las *estrategias directas*, observamos las *estrategias de memoria, cognitivas y, recordemos, compensatorias*. Dentro del grupo *estrategias cognitivas*, toman la delantera tres en particular: “la práctica de sonidos del español” (p. 19), en busca de una asimilación del sistema fonético cervantino; “el análisis gramatical” (p. 20) –más extendido en la universidad china que en el Instituto Cervantes²⁰⁹, o en la universidad española– que pone de relieve la importancia de un enfoque de aprendizaje de corte más tradicional; y “escuchar al profesor y tomar notas simultáneamente” (p. 20) que, a su vez, resalta el estatus del profesor como “transmisor incuestionable de conocimiento” (p. 20).

En el bloque de *estrategias de compensación*, se erigen, por una parte, el empleo de circunloquios y, por otra, el empleo de gestos para completar explicaciones. Como sostiene Sánchez (2009b) el uso de tales estrategias “[...] cuestionan el tópico de que una

²⁰⁷ La recolección de datos se inició en 2008, cuando 42 alumnos de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai (SISU) y 43 de la Universidad Bangde, en la misma ciudad, completaron un cuestionario centrado en la frecuencia de uso de los distintos tipos de estrategias de aprendizaje. En este caso, el alumnado seleccionado cursa los estudios de Grado en Filología. La muestra pertenece a los cursos primero, segundo y tercero. El resto del estudio prosiguió en 2009, con 170 discentes del Instituto Cervantes de Pekín, con un nivel que oscila desde un A1 hasta un C1. La tercera parte de la muestra la comprenden doce alumnos de intercambio, procedentes de la Universidad de Tianjin, que cursan programas de intercambio académico en diversas universidades españolas.

²⁰⁸ Para conocer en mayor profundidad todos los detalles de este estudio, se recomienda la lectura completa del artículo *Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español* (Sánchez, 2009b).

²⁰⁹ A diferencia del modelo de enseñanza promovido por las instituciones chinas, de *gramática-traducción*, o de tipo más estructural, el Cervantes propone un enfoque más orientado a la acción y de corte más comunicativo (p. 20).

enseñanza comunicativa en China es difícil, en general, por el carácter pasivo de los estudiantes chinos” (p. 22). Asimismo, respecto a la falta de protagonismo de otras estrategias, como la posible inventiva de palabras (para tratar de dar con voces que no están seguros de conocer), expresa que puede radicar en la timidez del discente. Sin embargo, esta condición se cumple solo parcialmente pues “el resultado en China contrasta tanto con el obtenido en España que no podemos dejar de considerar la influencia del contexto [...]” (p. 22).

En segundo lugar, vamos a referirnos a las *estrategias indirectas*. En este grupo, hemos de discernir entre las *metacognitivas*, *sociales* y *afectivas*. La *estrategia metacognitiva* más extendida –y pareja en los tres centros investigados– no es otra que la fijación en los errores cometidos como estímulo de mejora futura. A este respecto, Sánchez (p. 23) matiza que se trata de una estrategia muy asociada a un colectivo en el que se premia la cultura del esfuerzo.

Las *estrategias sociales* más frecuentes tienen en su haber, primero, la petición de repetición o aclaraciones a los interlocutores ante incompreensión y, segundo, la empatía por acercarse y entender la cultura panhispánica, rasgos que, matiza Sánchez (p. 24), son propios de todos los aprendices de lenguas.

Dentro del marco de las *afectivas* vamos a centrarnos en dos estrategias: “me animo constantemente para aprender bien” (p. 26) y “evito desanimarme por malos resultados de los exámenes” (p. 26). La primera estrategia responde, según el autor, a una motivación inherente al estudio de las lenguas en general, y del español en particular. Menciona a Rao para quien este aspecto refleja “el valor cultural del esfuerzo” (p. 26) tan arraigado a la cultura china. La segunda estrategia afectiva puede verse justificada por la motivación que arrastra el aprendizaje “que cuenta con las buenas calificaciones en los exámenes [...] como un requisito indispensable, impuesto por el centro de enseñanza” (p. 26).

A modo de conclusión, Sánchez (2009b, pp. 27-28) reflexiona acerca de algunas cuestiones que, brevemente, también repasamos. Una de ellas versa sobre el factor memorístico como estrategia de alto valor entre el alumnado sinohablante. Además de las causas ya citadas como, por ejemplo, la necesaria automatización de las formas verbales y léxicas de la lengua de Cervantes, alude a “[...] procesos cognitivos desarrollados desde la infancia (alfabetización o, mejor dicho, *ideogramización*)” (p. 28). Descarta, de este modo, que el uso de la memoria se deba estrictamente “a ideas ancladas en la tradición confucionista” (p. 28).

En 2019, también en el contexto de ELE, aparecen tres nuevas investigaciones con foco en alumnado sinohablante. La primera de ellas, liderada por Yao, Rueda e Iriarte (2019), analiza la relación existente entre el éxito académico y el número de estrategias de aprendizaje empleadas por el alumnado. En su estudio participaron, en total, 175 estudiantes del grado en Filología Hispánica del Instituto Jin Ling, institución adscrita a la Universidad de Nanjing²¹⁰. Los resultados de dicho análisis reflejaron que las estrategias metacognitivas serían las más determinantes a la hora de afrontar una prueba (p. 65), concordando así con Sánchez (2009b). En cambio, según este estudio, las estrategias de compensación, las afectivas o las sociales resultarían las menos significativas al no presentar correlación con los resultados. Con todo, los autores no descartan su influencia positiva en la formación integral de las competencias del alumnado pues, advirtamos, esta investigación se centró, en exclusiva, en las áreas de lectura, audición y gramática. Por último, a la luz de su muestreo, defienden que no existen grandes diferencias con respecto a alumnado de otras nacionalidades, ni en la frecuencia, ni en el tipo de estrategias más recurrentes. En este sentido, atribuyen a las propias diferencias individuales el diferente grado de éxito alcanzando por los discentes (p. 66).

La segunda aportación que surge en este periodo se sitúa en Ramón y Cáceres (2019, p. 1), mediante un estudio realizado en la Universidad de Lenguas Extranjeras de Dalian en el que participaron 403 estudiantes del Grado de Lengua y Cultura Hispánica²¹¹. La investigación, que alude en sus prolegómenos a la reiterada representación del alumnado sinohablante como un agente pasivo con tendencia al aprendizaje memorístico, parte de la hipótesis inicial de averiguar si, en efecto, es tal su peso en el aprendizaje. De igual modo, contempla el objetivo de explorar qué estrategias son contempladas en sus rutinas de aprendizaje para constatar, con una mayor vigencia, cuál es el verdadero estado de la cuestión (p. 4). Así, los resultados de la investigación confirman, por un lado, que las estrategias metacognitivas constituyen la herramienta de aprendizaje predilecta del alumnado sinohablante. Y, por otro, desmienten que la memoria (u otras reglas mnemotécnicas) suponga un recurso de uso mayoritario, colocándose como la menos empleada entre las recogidas (pp. 18-19). En segunda posición sobresalen las estrategias de tipo sociocultural, circunstancia destacada por las autoras al tratarse de un contexto de

²¹⁰ El alumnado participante pertenecía a los cursos segundo y tercero de la titulación.

²¹¹ El alumnado participante pertenecía a los cursos primero, segundo y tercero de la titulación. Además, contaba con cierto bagaje en el aprendizaje de lenguas extranjeras, en particular, inglés (pp. 15-16).

no inmersión y, en tercera, las cognitivas. De cerca, le siguen las estrategias afectivas que, en este trabajo, no solo están presentes, sino que cobran cierta importancia entre el alumnado.

A modo de resumen, para ofrecer la máxima luz, recuperamos el siguiente cuadro en el que se contrastan las estrategias más y menos utilizadas por el alumnado participante en la investigación:

			ESTRATEGIAS		
	D	I	Prom.	Desv.	
MÁS UTILIZADAS		Met.	32. Presto atención cuando alguien está hablando en español.	4,46	0,816
		Soc.	50. Intento aprender sobre la cultura hispana.	3,97	0,935
		Afec.	42. Noto cuando estoy tenso o nervioso al estar estudiando o utilizando el español.	3,94	1,094
		Cog	20. Intento encontrar normas o reglas que me faciliten el estudio.	3,92	0,969
		Cog	33. Reflexiono sobre cómo ser un mejor aprendiz de español.	3,89	0,905
MENOS UTILIZADAS		Afec.	43. Anoto en un diario mis sentimientos sobre el aprendizaje de lenguas.	1,62	0,995
		Mne	6. Utilizo láminas o fichas para recordar nuevas palabras en español.	2,02	0,989
		Mne	7. Utilizo gestos físicos para representar palabras nuevas.	2,05	1,040
		Mne	5. Utilizo rimas para recordar palabras nuevas en español.	2,14	1,174
		Cog	17. Escribo notas, mensajes, cartas o informes en español.	2,18	0,955

Figura 76: Estrategias de aprendizaje más y menos utilizadas por aprendientes universitarios de ELE en la Universidad de Dalian
Fuente: Ramón y Cáceres (2019, p. 20)

Por último, las autoras insisten en los evidentes límites de una investigación que, en contexto, ofrece unos datos que son difícilmente extrapolables a la totalidad de un país tan heterogéneo. No obstante, insisten en la necesidad de que, como docentes, promovamos entre el alumnado la utilización de las diferentes estrategias de aprendizaje para mejorar su proceso formativo (p. 27).

El último trabajo que encontramos en este periodo es emprendido por Basurto y Sánchez (2019), profesores mexicanos que abordaron un estudio cualitativo para conocer, en primera persona, las impresiones de seis profesores visitantes mexicanos que impartieron docencia universitaria durante dos semestres en la RPC (p. 47). Como afirman, la mayoría experimentó problemas a la hora de implementar el enfoque comunicativo. Para justificar dicha tesis, exponen y ejemplifican tres constantes que percibieron entre el alumnado. Son el recitado (p. 48), el empleo reiterado de la memoria (p. 49) y, por último, la pasividad (p. 50).

Distintos atributos y rasgos sobre los que la literatura ha arrojado opiniones en compensado contraste. En cuanto a esta tendencia a la repetición de lo expuesto por el profesorado (aún sin realizar tal demanda), los autores comparten el siguiente testimonio:

Como profesora yo llevo mi planeación y hay veces que decíamos un diálogo o unas frases y, sin pedirles a los alumnos, ellos lo repetían. Es sistemático, no era necesario y yo no les había pedido que repitieran y ellos estaban de pronto repitiendo. Es automático. Yo les decía “Dejen que yo les lea” o “Esperen a que les dé la indicación” y ellos ya estaban automáticamente repitiendo. (p. 48)

Otro de los puntos conflictivos está relacionado con el empleo de la memoria que, en esta investigación, como vemos, choca con lo expuesto por Ramón y Cáceres (2019). Así, el profesorado entrevistado pone de manifiesto el peso que dicha estrategia posee en la formación actual del alumnado sinohablante. Recuperamos parte de dicho sentir en la siguiente cita:

Pues fue un poco complicado al inicio [...], porque de lo que me di cuenta es que los estudiantes lo único que hacen es... aprenden mucha gramática, su objetivo es ir sobre la gramática; saben conjugar verbos muy bien, pero a la hora de entablar una conversación, la realizan por escrito y después lo dicen pero de memoria; entonces era complicado, porque todos seguían como el mismo patrón: Me llamo tal, vivo en tal lado, pero a la hora de hacer una pregunta fuera de contexto ya no entendían y no podían responder. Eso me costó mucho. (p. 49)

Como matizan Basurto y Sánchez (2019, p. 50), dicho *shock* puede explicarse por la falta de adecuación metodológica necesaria para el contexto sinohablante. Finalmente, para corregir los desajustes derivados de este desfase, se apostó por la introducción de un enfoque híbrido, ecléctico, siguiendo el modelo descrito por Sánchez (2008), con ciertas variantes y estrategias para alentar la participación del alumnado. De esta manera, se adoptaron rutinas más acordes con la enseñanza en China, o incluso el empleo del chino de forma esporádica en la instrucción, con los propios errores de una lengua no dominada, para relativizar el error y, así, desinhibir la participación grupal.

4.5 Autoconcepto

El diccionario de términos clave de ELE del CVC (Centro Virtual Cervantes) define la autoimagen como “la visión que todo individuo y, por extensión, el aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera, tiene de sí mismo”. En el caso del aula de lenguas extranjeras, la vulnerabilidad del hablante y, por ende, de su imagen es latente pues se expone de forma regular al juicio de un doble foco: el profesor y el resto de

compañeros. Como revela Goffman (1967): “[...] aunque su imagen social puede ser su bien más personal y el centro de su seguridad y su placer, la sociedad solo se la ha prestado; se la quitará a no ser que se comporte de manera que se le considere digno de mantenerla” (p. 10). A lo que añade He (2008): “[...] la interacción personal acarrea riesgos de amenazar la imagen tanto del oyente como del hablante” (p. 5).

Según Benito (2014), la autoimagen se inserta dentro de un plano más amplio que se encuentra “dentro de la dimensión cognitiva del individuo” (p.19) e integra, junto a la autoestima y la autoeficacia, el autoconcepto del individuo. Shavelson, Hubner y Stanton (1976), en términos generales, conciben el término como “[...] las percepciones que una persona mantiene sobre sí misma fruto de su natural interacción con el entorno [...], configuradas e influidas, sobre todo, por los refuerzos y las valoraciones externas” (p. 411). Al autoconcepto, por lo tanto, subyacen tres percepciones del individuo en indivisible contraste: la valoración subjetiva del *yo* –autoimagen–, la valoración de la imagen proyectada –autoestima– y los prejuicios y preconcepciones, tanto sobre nuestras capacidades como con respecto a la meta perseguida y su abordaje –autoeficacia–. Todas estas condiciones contextuales y percepciones se encuentran modeladas bajo el influjo de las experiencias pasadas, tanto en otras disciplinas como en el área del aprendizaje de la lengua extranjera.

La autoestima, por su parte, es entendida por Arnold y Brown (2000, p. 266) como la evaluación individual que realiza cada cual sobre su actividad, tanto a nivel interno, como externo, fruto de la interacción en sociedad. Como apuntan, va forjándose desde los primeros estadios de la infancia y juega un papel crucial en el éxito de actividades de tipo cognitivo y afectivo. Como vemos, supone la cara adversa de la ansiedad pues a diferencia de esta, no obstaculiza el aprendizaje, sino que constituye un enorme estímulo para su logro (Arnold, 2000, p. 17). Para Arnold, nuestra autoestima está plenamente correlacionada con nuestra autoimagen, la condiciona, y por ello, insta al profesorado a emprender acciones en el aula que refuercen la confianza del alumnado. Una de estas medidas pasa por promover, por ejemplo, un ambiente óptimo. Como asegura: “[...] de lo que se trata es una autoestima «sana», donde los alumnos tienen una visión positiva y realista de sí mismos y sus capacidades, junto con una actitud responsable que procede de saberse capaces de lograr metas importantes si trabajan” (p. 17). Se ha de recalcar que el alumnado no representa la única punta de lanza al trabajar la autoestima en el aula. El profesorado, como guía y mediador en el camino del saber, también proyecta la suya y, como consecuencia de ello, resulta de su competencia no descuidar este componente. Por

lo dispuesto, la autoestima es fundamental para que “la actividad cognitiva y afectiva tenga éxito” (Guijarro y Marins, 2010, p. 56).

La autoeficacia –también denominada autocompetencia– puede entenderse, tomando como referencia a Parra (2014), como: “[...] la idea del sujeto respecto a lo que es capaz de hacer bien y aquellos sentimientos o estados emocionales que experimenta por el hecho de pensar que es autocompetente” (p. 31).

A partir de lo dispuesto, siguiendo a Vallés y Vallés (2000, p. 37), podemos identificar en el alumnado patrones conductuales que respondan, en líneas generales, a la representación de un autoconcepto positivo o negativo. Vamos a plasmar algunas de las características comportamentales más reconocibles, a través de la siguiente tabla:

Atributos en los que se manifiesta el autoconcepto	
Positivos	Negativos
Iniciativa voluntaria y actitud activa	Introspección
Facilidad de sociabilización e interacción	Preferencia por el individualismo
Sentido del humor	Preferencia por el individualismo
Asertividad	Baja autoestima e inseguridad. Miedo a quedar en evidencia

Tabla 31: Manifestaciones positivas y negativas del autoconcepto
Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de Vallés y Vallés (2000)

4.5.1 La *imagen* del alumnado sinohablante: connotaciones e implicaciones en el aula

Para entender cómo la influencia del concepto de *imagen* en China conlleva en las aulas una serie de implicaciones actitudinales, hemos de remitirnos a dos conceptos de origen taoísta que se encuentran, a su vez, estrechamente relacionados con el *miedo al error* (Hidalgo y Yang, en prensa). Se trata de *mianzi* (面子) y *lian* (臉). El *mianzi*, popularmente conocido como *pérdida de cara* tal y como ha sido reflejado por distintos profesionales de ELE en Asia como Donés (2009, p. 5) o Couto (2012, p. 19): “es la reputación de una persona basada en su estatus en la sociedad (incluyendo el éxito profesional, el cargo, la situación económica, el rol en la interacción, etc.” (He, 2008, p. 7). El *lian*, por su parte, alude “al carácter moral públicamente atribuido a cada persona” (p. 7). Esta doble entidad moral tiene su eco en la enseñanza dando lugar a una situación que relata Merín (2016): “[...] los alumnos más respetuosos no hablan para ceder espacio al resto (*lian*) y los que quieren un reconocimiento no hablan sin estar seguros de hacerlo

bien (*mianzi*)” (p. 25). En el caso particular de los estudiantes de lenguas extranjeras, donde la comunicación resulta un elemento clave en el camino hacia la capacitación lingüística, la presencia de errores es una constante natural inherente al proceso de aprendizaje. Sin embargo, el pudor a equivocarse, sumado a la vulnerabilidad que experimenta el alumnado chino, en un contexto donde preservar la imagen resulta un aspecto vital, multiplica la presión psicológica –especialmente en el plano oral– de unos alumnos que, en ocasiones, abogan por el silencio como respuesta preferente. Se produce así la paradoja que expone He (2008): “[...] no hablan porque quieren hablar bien” (p. 11). De ello se desprende que la falta de participación no está necesariamente ligada a la falta de interés, sino que responde a una dimensión moral mucho más amplia. Por esta razón, la hispanista Xiaojing He apunta que “[...] es muy frecuente que un alumno chino, aunque no hable en clase, se esfuerce mucho estudiando y, al final, puede sacar buenas notas en los exámenes, tanto escritos como orales” (p. 13). Esta tendencia tan estrechamente arraigada al silencio tiene mucho que ver, como apunta la citada autora, con las enseñanzas de Confucio, para quien el ejercicio de reflexión y pensamiento habría de preceder, siempre, toda forma de expresión. Para dar solidez a este presupuesto se sirve de dos ejemplos tomados del refranero popular que recuperamos a continuación “*Huò cóng kǒu chū*. 祸从口出 [La desgracia nace de la boca], *Yán duō bì shī*. 言多必失 [Si uno habla mucho, seguro que se equivoca]” (p. 13).

A propósito del silencio, otro factor condicionante ligado a las nociones del *mianzi* y el *lian* es la modestia. De suma relevancia dentro del paradigma de pensamiento chino, los alumnos se enfrentan a la dicotomía de demostrar ser dignos de la admiración de los otros agentes de enseñanza –profesorado y compañeros– sin caer, en exceso, en la exhibición de tales dotes, méritos y/o logros alcanzados. Por ello, como sostiene He, es probable que, aunque contemos con alumnos plenamente facultados para hacer alarde de una considerable competencia comunicativa, esta no se ponga de manifiesto “[...] un alumno chino suele mantenerse silencioso durante cierto tiempo para mostrar modestia y solo interviene cuando cree que el *lian* ya está preservado” (p. 13).

4.5.2 Estudios sobre el autoconcepto en ELE en la RPC

El trabajo de mayor importancia que la literatura arroja sobre autoconcepto y, más concretamente, sobre imagen lo encontramos, nuevamente, en He (2008). En su trabajo, se plantean una serie de propuestas de aula llamadas a reconducir ciertos comportamientos asociados al contexto meta. Para ello, toma como referencia los FTAs (Face Threatening Acts)²¹², y los FFAs (Face Flattering Acts)²¹³. Los FTAs identifican los actos de habla que pueden dañar la imagen del interlocutor. Se centran, por lo tanto, en detectar la raíz de posibles amenazas que perturben la comunicación con éxito. Los FFAs, por su parte, prestan atención a cómo favorecer las interrelaciones que surgen a partir de los intercambios de habla. En otras palabras, persiguen una mejora de la imagen de los agentes que en ella participan.

Para corregir el posible perjuicio de la imagen del estudiantado, los FTAs, He (2008, p. 15) nos ofrece la siguiente relación de estrategias:

a) *Informalización del contexto de trabajo introduciendo dinámicas lúdicas*: He aboga por readaptar la orientación de las bancas –en herradura, en pequeñas mesas rectangulares para grupos reducidos, etc.– y, también, por una modificación de la tipología tradicional de las tareas para mejorar el ambiente y reducir el estrés. Se persigue, así, que el grupo conciba el espacio de aprendizaje con una predisposición más receptiva.

b) *Inmersión e implicación afectiva del docente*: He subraya que “[...] la amplia distancia existente entre ellos y el profesor les impide participar activa y libremente en las actividades [...]” dado que “[...] están acostumbrados a ser la parte pasiva en la interacción” (p. 15) como siguen afirmando especialistas como Vázquez (2020, p. 7). Como revulsivo a este comportamiento, invita a tener en consideración los *hobbies* e intereses cotidianos de los alumnos, dar pequeñas muestras de nuestra esfera personal o reforzar lazos fuera del aula (p. 16).

c) *Espontaneidad del discurso oral versus tareas preparadas de antemano*: He pone énfasis en la pertinencia de tareas que permitan una preparación previa, así como las discusiones realizadas en parejas o grupos pequeños en detrimento de aquellas que demandan una respuesta inmediata.

En relación con las FFAs, algunas de las medidas que estipula He son las siguientes:

²¹² Concepto acuñado por Brown y Levinson (1978, 1987).

²¹³ Concepto acuñado por Kerbrat-Orecchioni (1986, 1992 y 2004).

a) *Valoración de actividades de producción escrita*: esta propuesta tiene el objetivo de elevar la autoestima del estudiantado que, por norma general, presenta un menor dominio de las destrezas orales de producción y recepción.

b) *El docente dicta nominalmente quién participa en cada momento*: esta pauta busca eliminar el silencio por modestia. La voluntariedad puede desencadenar un dilema moral entre quienes no toman la palabra. Como señala He (2008), si es el docente quien invita directa y personalmente a un alumno particular “desaparece ese sentimiento de destacar voluntariamente y mostrarse arrogante; a partir de ese momento, el lucimiento de los méritos se hace totalmente justificable” (p. 17).

c) *Instauración de exposiciones orales*: del mismo modo, mediante la implementación de esta tipología de actividades obligatorias, todos los alumnos disponen de tiempo para ver mejorado su estatus a partir de una oportunidad brindada en igualdad de condiciones.

El segundo y, hasta la fecha, único trabajo que nos consta relacionado al estudio del autoconcepto nos lleva hasta Martínez (2020), con una propuesta didáctica original para favorecer el desarrollo de la inteligencia intrapersonal del alumnado sinohablante²¹⁴. Para ello, previamente, argumenta y justifica la importancia de su inclusión en el desarrollo de nuestra praxis (pp. 161-162) al tiempo que contextualiza, entre otros antecedentes, la distancia lingüística entre ambas lenguas, el choque cultural o las limitaciones del propio enfoque comunicativo en este contexto. La unidad didáctica de Martínez (2020) pone el acento en el desarrollo de la competencia existencial del alumnado para que, primero, mejore su percepción de sí mismo y, más adelante, eleve su proactividad. Como la propia autora afirma, la idea se basa en: “detectar emociones negativas, disminuirlas, mejorarlas como medio de desarrollar la autoestima y el autoconcepto y, por último, desarrollar las habilidades necesarias [...]” (p. 167).

A lo largo de la unidad se incluyen actividades para trabajar la ansiedad, las emociones en el cine mudo o la introspección. A pesar de la buena acogida que experimentó el testeó de la unidad, la autora reconoce las limitaciones de su estudio y reivindica la necesidad de integrar actividades de esta índole con una mayor frecuencia para asentar unas bases emocionales sólidas que, en efecto, logren mejorar el desempeño del alumnado a largo plazo. De igual modo, explica la complejidad de establecer un

²¹⁴ Como sostiene la autora (2020, p.172), la unidad fue implementada en dos grupos monolingües en los que la mayoría del alumnado tenía un nivel aproximado de A2. Formaba parte de un curso de lengua en inmersión en el que el grupo se conocía entre sí, razón por la que el vínculo colectivo era relativamente estrecho en el momento de su aplicación.

tratamiento sistemático de esta competencia, por el cariz pretérito (subjetivo e individual) que encarna el alumnado en su conjunto (p. 173).

4.6 Creencias

La construcción de una definición tipo de las creencias no resulta una tarea sencilla y no existe un claro consenso en la comunidad investigadora al respecto (Xu, 2012, p. 1397). No obstante, es pertinente reflejar algunas aportaciones que nos ayuden a sintetizar la dimensión del término. Por ejemplo, Llinares (1991) se refiere a ellas como: “conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados a nivel particular por cada individuo para explicarse y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales vividas [...]” (p. 37), mientras que Quintana (2001) las cataloga como: “[...] el conjunto de realidades metaempíricas y de ideas que la persona o el grupo aceptan, reconocen y afirman como un principio de cuanto deben pensar, hacer y esperar en la orientación última de su vida” (p. 17). Como apuntala Delgado (2015, p. 127), las creencias poseen un notable arraigo en la esfera afectiva pues, a diferencia del conocimiento, se nutren de las emociones. Esta divergencia queda muy bien recogida en el trabajo de Savasci-Acikalin (2009, p. 4).

Beliefs	Knowledge
Refer to suppositions, commitments, and ideologies	Refers to factual propositions and the understandings that inform skillful action
Do not require a truth condition	Must satisfy “truth condition”
Based on evaluation judgment	Based on objective fact
Cannot be evaluated	Can be evaluated or judged
Episodically-stored material influenced by personal experiences or cultural and institutional sources	Stored in semantic networks
Static	Often changes

Figura 77: Creencias versus conocimiento
Fuente: Savasci-Acikalin (2009, p. 4)

Cuando decidimos acometer el estudio de una determinada disciplina o, como en el caso que nos compete, el aprendizaje de una lengua extranjera, los aprendientes portan ineludiblemente preconcepciones que, progresivamente, se han ido sedimentando en el seno del ideario colectivo e individual. Nos referimos a los prejuicios, las ideas e incluso los estereotipos que, en ocasiones, se vinculan con la lengua, con la cultura y, también, con la comunidad de hablantes nativos del idioma en cuestión (Parra, 2014, p. 33). El

prestigio de la lengua de estudio; su sencillez –por afinidad o lejanía lingüística–; la imagen exportada por fuentes diversas; el bagaje educativo de sus estudiantes y sus convicciones sobre la (in)validez de los distintos métodos de aprendizaje; o las creencias relacionadas con el comportamiento que –docentes y discentes– han de adoptar en el aula constituyen algunos de los distintos condicionantes que alteran y representan, en esencia, la materia prima de las creencias (Richards y Lockhart, 1998).

Esta clase de actitudes de partida, que pueden ser tanto positivas como negativas, no son estáticas en el tiempo, sino que son susceptibles de ser readaptadas en función de la experiencia de cada individuo. Esta doble polaridad puede, por lo tanto, funcionar como un disparador de la motivación en aquellos discentes que presentan unas expectativas favorables o, en caso contrario, como una resistencia hacia el aprendizaje.

Además de los condicionantes previamente señalados, Arnold (2000) pone en el foco al propio individuo al afirmar que “la creencia más condicionante es sobre uno mismo (*no tengo capacidad para aprender o puedo llegar a hablar y entender bien la lengua*)” (p. 16). Para ello, siguiendo las disposiciones del PCIC en su apartado 1.2.3. *Procedimientos de aprendizaje*, hace hincapié en los beneficios de trabajar el *autoconcepto* del alumnado a través de lo que Brown (1991, p. 86) definió como *juego de visualizar*²¹⁵.

Uno de los expertos que ha avalado el impacto que las creencias ejercen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje es Puchta (2000), quien no duda en atestiguar su valor “como filtros muy fuertes de la realidad” (p. 263). Así lo confirma Johnson (1994, p. 449): nuestras creencias reflejan el resultado de lo que somos y están condicionadas por la suma de nuestras experiencias previas en el aula. Esta visión, a veces distorsionada, regula cómo gestionamos nuestros pensamientos, cómo comunicamos y, en consecuencia, cómo actuamos.

De significativa relevancia es, con especial notoriedad en China, la influencia de las creencias derivada del método de aprendizaje empleado en las aulas de lenguas extranjeras. La trayectoria educativa de los alumnos en general, y las experiencias personales en particular aguardan, en un extremo, o cuestionan en el otro, la implementación de enfoques y/o técnicas que pueden colisionar con las creencias enraizadas de lo que son y no son buenas prácticas de enseñanza.

²¹⁵ Técnica que trata de recrear una situación virtual en la que el aprendiente se imagina a sí mismo afrontando, con solvencia, una determinada tarea de lengua para mitigar el estrés que su ejecución conlleva.

La distancia pedagógica que separa Occidente de Oriente en el campo de la ASL se agudiza cuando las creencias de los actores del proceso de enseñanza se ven insatisfechas. Lo observamos en las palabras de Parra (2014): “[...] los alumnos tienen sus propias convicciones y esperan que el profesor se ajuste a su particular visión metodológica” (p. 34). Unas circunstancias que no siempre se conjugan en una dirección común.

Las investigaciones en ELE con estudiantes sinohablantes, aunque en prometedor y sostenido auge, todavía carecen de estudios centrados en las creencias como eje angular. A buen seguro, la expansión del castellano en este país, a corto plazo, garantiza la futura llegada de trabajos que arrojen a la comunidad investigadora de nuevas luces en este campo.

SEGUNDA PARTE:
PROPUESTA
DIDÁCTICA
COMUNICATIVA



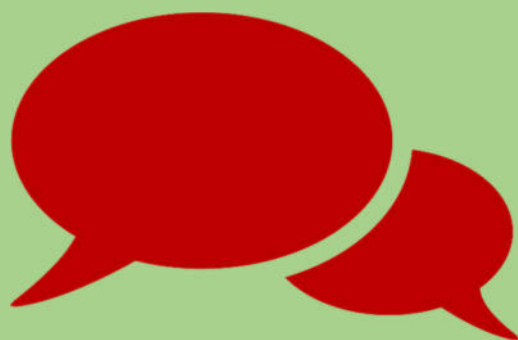
Conversación III



Grado en Filología Hispánica

5. Libro del alumno

Juan Carlos Manzanares Triquet



5.1 INTRODUCCIÓN

Este manual pretende responder a las necesidades formativas, comunicativas e interactivas del alumnado de Conversación III, asignatura incluida dentro del currículo del primer semestre de segundo curso del Grado en Filología Hispánica en la República Popular China. Atiende a las directrices y estándares planteados tanto por el MCERL (2001) como por el PCIC (2006) y se encuadra dentro del nivel Umbral (B1) –siguiendo la terminología del *Marco*– o Intermedio –siguiendo la terminología del *Plan Curricular*–²¹⁶.

Diseñado con un propósito eminentemente práctico, surge como complemento a la asignatura de Lectura Intensiva, cuyo eje gira en torno a una adquisición sistemática de la gramática española. Es por ello por lo que el material aquí presentado no obedece a un tratamiento exhaustivo de esta, sino que persigue brindar a sus discentes muestras de lengua significativas que estimulen y fomenten su participación en un contexto lo más inmersivo y auténtico posible. Se fundamenta, por tanto, a partir de las premisas conceptuales que sustentan al enfoque comunicativo, pero, al mismo tiempo, toma en consideración las características de aprendizaje del alumnado sinohablante.

Conversación III ofrece siete unidades didácticas que presentan temas de actualidad e interés del alumnado a partir de un *input* real, variado en forma y contenido, que contempla la coloquialidad de la lengua sin perder de vista la inclusión de elementos interculturales. Al término de cada unidad, además, se encuentra un glosario específico que reúne las voces y términos de mayor significancia dentro del tema, con su traducción al chino para mayor comodidad del discente. El manual, asimismo, cuenta con un anexo

²¹⁶ Recordemos el descriptor global que comprende las competencias deseables para los usuarios de este nivel de lengua:

- Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.
- Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.
- Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.
- Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes. (MCERL, 2001, p. 26)

destinado a informar y preparar al estudiante para la realización de la certificación DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) correspondiente para este nivel de lengua.

Por último, cabe señalar que el manual ofrece un segundo anexo que pretende facilitar la evaluación de las diferentes tareas de carácter monológico y dialógico que en él se proponen. Dicho anexo está integrado por cuatro documentos de referencia complementarios entre sí. El primero de ellos pone a disposición del alumnado y del profesorado una propuesta de *Claves y criterios de calificación* de tipo general en el que se contemplan aspectos gramaticales, léxicos, fonéticos e interactivos. El segundo y tercer documento, respectivamente, representan *rúbricas evaluativas* para presentaciones individuales, en el primer caso, y discusiones abiertas, en el segundo. Finalmente, el cuarto y último documento plantea una descripción analítica de los diferentes componentes que conforman la evaluación de la destreza productiva oral en el DELE B1. Dicho documento, adaptado y reformulado tomando como referencia los descriptores facilitados por el Instituto Cervantes (2012), permite que el alumnado conozca qué nivel ostenta en cada momento, haciéndose una idea, a su vez, de sí podría ser apto (o no) en la realización de tales pruebas.

Juan Carlos Manzanares Triquet

Lector MAEC-AECID de la Universidad de Lengua y Cultura de Pekín – Curso 20/21

5.1.1 ÍNDICE DE CONTENIDOS

Competencias generales y comunicativas recogidas por el manual.....	261
Guía docente.....	265-268
Presentación de la asignatura.....	271
Tema 1: Las compras.....	272-292
Tema 2: La publicidad.....	293-314
Tema 3: Las redes sociales.....	315-339
Tema 4: Los viajes.....	340-367
Tema 5: El mundo laboral.....	368-384
Tema 6: Los estereotipos.....	385-402
Tema 7: Diferencias que nos unen.....	403-431
Anexo: Sesión informativa y preparatoria al DELE B1.....	432-442
Anexo 2: Claves y criterios de evaluación.....	443-447



Nota: todas las imágenes que se incluyen en el manual, a menos que se especifique lo contrario, son propiedad de Pixabay, portal proveedor web de ilustraciones y figuras libres de derechos.

Nota 2: el compendio cuenta con vídeos propios y otra propiedad de creadores, instituciones y empresas de muy diversa índole. Su utilización aquí responde, en exclusiva, a un fin didáctico. Todos ellos han sido referenciados al final del presente trabajo en una sección específica (*Referencias audiovisuales*). A lo largo del manual pueden consultarse a través de códigos QR. Sin embargo, conscientes de los cambios que pudieran experimentar con el paso del tiempo (eliminación, reubicación, etc.), también se encuentran almacenados en una carpeta virtual. Puede accederse a ella en el apartado de *Referencias audiovisuales*.

5.1.2 COMPETENCIAS GENERALES Y COMUNICATIVAS RECOGIDAS POR EL MANUAL²¹⁷

²¹⁷ Las competencias fonológicas, ortográfica y ortoépica, pertenecientes a la macrocompetencia comunicativa, no reciben un tratamiento específico en este manual, sino que se trabajan de manera complementaria puesto que, con anterioridad, en las asignaturas Conversación I y II, se dedicó un módulo particular para profundizar en ellas.

CONVERSACIÓN III								
COMPETENCIAS DEL ALUMNADO (MCERL, 2001)								
COMPETENCIAS		UNIDAD DIDÁCTICA						
		Compras	Publicidad	Redes sociales	Viajes	Mundo laboral	Estereotipos	Diferencias que nos unen
COMPETENCIAS GENERALES								
CONOCIMIENTO DECLARATIVO (SABER)	Conocimiento del mundo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Conocimiento sociocultural	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Consciencia intercultural	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
DESTREZAS Y HABILIDADES (SABER HACER)	Destrezas y habilidades prácticas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Destrezas sociales y habilidades interculturales	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
COMPETENCIA EXISTENCIAL (SABER SER)	Actitudes, motivaciones, valores, estilos cognitivos y factores de personalidad	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
CAPACIDAD DE APRENDER (SABER APRENDER)	Reflexión sobre el sistema de lengua y la comunicación	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Destrezas de estudio	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Destrezas heurísticas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Tabla 32: Competencias generales del alumnado
Fuente: Elaboración propia a partir del MCERL (2001)

CONVERSACIÓN III								
COMPETENCIAS DEL ALUMNADO (MCERL, 2001)								
COMPETENCIAS	UNIDAD DIDÁCTICA							
	Compras	Publicidad	Redes Sociales	Viajes	Mundo laboral	Estereotipos	Diferencias que nos unen	
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS								
COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	Gramatical	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Léxica	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Semántica	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Fonológica	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Ortográfica	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Ortoépica	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA	Marcadores lingüísticos de relaciones sociales	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Normas de cortesía	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Expresiones de sabiduría popular	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Diferencias de registro	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Dialecto y acento	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
COMPETENCIA PRAGMÁTICA	Discursiva	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Funcional	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Tabla 33: Competencias comunicativas del alumnado
Fuente: Elaboración propia a partir del MCERL (2001)

5.1.3 GUÍA DOCENTE

CONVERSACIÓN III

Profesor: Juan Carlos Manzanares Triquet
Correo electrónico:
*****@hotmail.com

Lector MAEC – AECID de la Universidad de Lengua y Cultura de Pekín, China.

Semestre 1, curso 2020 – 2021

OBJETIVOS

- Mejorar la producción oral del alumnado.
- Mejorar la comprensión oral del alumnado.
- Reforzar conocimientos previos.
- Realizar simulaciones prácticas de diferentes situaciones comunicativas.
- Dar a conocer el léxico de un amplio espectro de temas de actualidad.
- Facilitar la adquisición de los usos más actuales del español.
- Acercar al alumnado documentos orales auténticos de diferente procedencia y naturaleza tales como anuncios publicitarios, cine, cortos, canales de YouTube, etc.
- Fomentar el desarrollo de actividades que promuevan el uso del español en contexto.
- Familiarizar al alumnado con las pruebas oficiales de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera: nivel B1.

CONTENIDOS

- Tema 1. Las compras
- Tema 2. La publicidad
- Tema 3. Las redes sociales
- Tema 4. Los viajes
- Tema 5. El mundo laboral
- Tema 6. Los estereotipos
- Tema 7. Diferencias que nos unen

EVALUACIÓN

- Asistencia, interés y participación activa: 20%**
- Trabajos de la asignatura: 30%**
 - Doblaje (10%)
 - Programa de televisión *Estudiantes de español en el mundo* (10%)
 - Proyecto *Comictubers* (10%)
- Examen final: 50%**

OTROS MATERIALES ADICIONALES EMPLEADOS:

Presentaciones de PowerPoint semanales disponibles en la plataforma docente habilitada para la asignatura, Edmodo.

Anuncios televisivos:

- Estrella Damm (2010). Sesión introductoria
- Excecultur. El turismo. Sector clave para reforzar la marca País. Sesión introductoria
- Nike & Casei(unidad 2)
- IKEA (unidad 2)
- Nestea (unidad 2)
- Seat Ibiza (unidad 2)
- Huawei (unidad 2)
- Fairy (unidad 2)
- Lotería del Estado (unidad 2)
- RAE (unidad 2)
- Tesoro Público (unidad 2)
- SK-II (unidad 3)
- FITUR Madrid (unidad 4)

Canales de YouTube:

- China con Eñe (CGTN en español ®): Pago móvil vs efectivo (unidad 1)
- Top Channel ®: Eslóganes alternativos (unidad 2)
- Jabiertzo ®: Internet y redes sociales chinas (unidad 3)
- Cita2 *Speed Dating* Madrid ® (unidad 3)
- Elsa Punset ®: Doce cualidades importantes en la vida y el trabajo (unidad 5)
- Elsa Punset ®: Trucos para la entrevista de trabajo (unidad 5)
- Dosis videomarketing ®: videocurrículum original (unidad 5)
- Jabiertzo ®: Cómo es la comunicación no verbal en China (unidad 5)
- Luis Galán ®: Entrevista de Trabajo: Preguntas y Respuestas más Frecuentes (unidad 5)
- LuzuVlogs ®: El camino del éxito (unidad 5)
- Universidad Tecnológica de México ®: comunicación no verbal en una entrevista de trabajo (unidad 5)
- Mamahuhu ®: *Things Chinese people are tired of hearing* (unidad 6)
- Mamahuhu ®: *Things Chinese people say* (unidad 6)
- Dónde está mi TAB ®: ¿Qué piensan los extranjeros sobre España? (unidad 6)
- Miguel Charisteas ®: *This is Spain* (unidad 6)
- SGEL ELE Español para extranjeros ®: ¿Cómo somos los españoles? (unidad 6)

Canciones explotadas:

Arnau Griso - *Para que el mundo lo vea* (unidad 3)

Canciones recomendadas:

Maldita Nerea – *No pide tanto, idiota; Mira dentro; Nunca estarás sola* (unidad 1)

Arnau Griso – *Desamortil; Quiero, quiero y quiero* (unidad 3)

Cómic e ilustraciones gráficas:

Liu, Y. (2007). *East meets West*. Colonia: Taschen

Zhou, Q. (2015). *Gazpacho agridulce*. Bilbao: Astiberri

_____ (2017). *Andaluchinas por el mundo*. Bilbao: Astiberri

_____ (2020). *Gente de aquí, gente de allí*. Bilbao: Astiberri

Cortos:

iDiots, *Big lazy robots* © (unidad 1)

036, Notodofilmfest ® (unidad 5)

Películas propuestas para el concurso de doblaje:

- *Perfectos desconocidos* (2017)
- *Contratiempo* (2016)
- *El Orfanato* (2007)
- *Verónica* (2017)

Películas:

- *Ocho apellidos vascos*, 2014 (unidad 6)
- *Perdiendo el este*, 2019 (unidad 7)

Programas televisivos:

- El Hormiguero (A3): sección intercultural con Yibing (unidad 2)
- Españoles en el mundo (TVE): episodio de Beijing (unidad 4)
- El Hormiguero (A3): psicología del mundo laboral, Elsa Punset (unidad 5)
- Splunge (TVE): comunicación no verbal (unidad 5)
- Zapeando (LaSexta): Ronda rápida de otros tópicos españoles que se deberían revisar (unidad 6)

Programas de radio:

- ESE (En Sintonía con el Español): Comunicación no verbal, (unidad 5)

Series de televisión:

- Black Mirror, *nosedive*, 3x01 (unidad 3)

PÁGINAS WEB Y RECURSOS RECOMENDADOS

Real Academia Española de la Lengua: <http://www.rae.es>

Fundeu BBVA “Fundación del español urgente”: <http://www.fundeu.es>

Diccionario en línea: <http://www.wordreference.com>

5.1.4 Disponibilidad y acceso a los materiales didácticos

Cada semana el material tratado en el aula estará disponible en la plataforma virtual gratuita Edmodo. En ella, contaremos con un espacio digital donde podremos compartir archivos de interés, recursos de utilidad para el aprendizaje, intercambiar mensajes o subir tareas semanales.

Lo primero que necesitas es registrarte. Basta con entrar www.new.edmodo.com y, a continuación, seguir estos sencillos pasos.

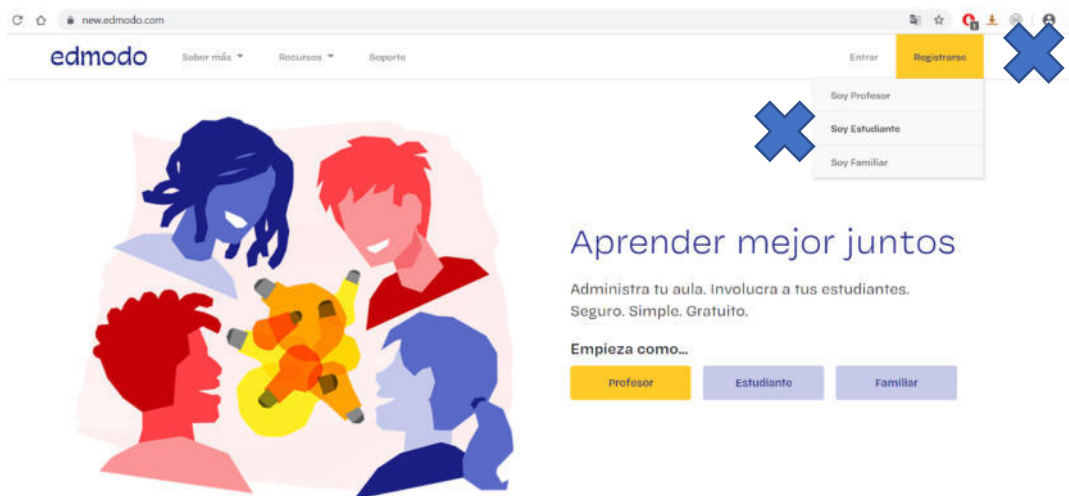


Figura 78: Portal de ingreso a Edmodo
Fuente: Edmodo

Tendrás que rellenar este pequeño formulario y después, lo más importante, escribir la contraseña de acceso al grupo privado de la asignatura Conversación III.



Figura 79: Registro de estudiantes en Edmodo
Fuente: Edmodo

Cuando finalices el registro pertinente, podrás tener acceso al siguiente portal. En él, periódicamente, podrás hacerte con los materiales que vayamos tratando en cada una de las clases.

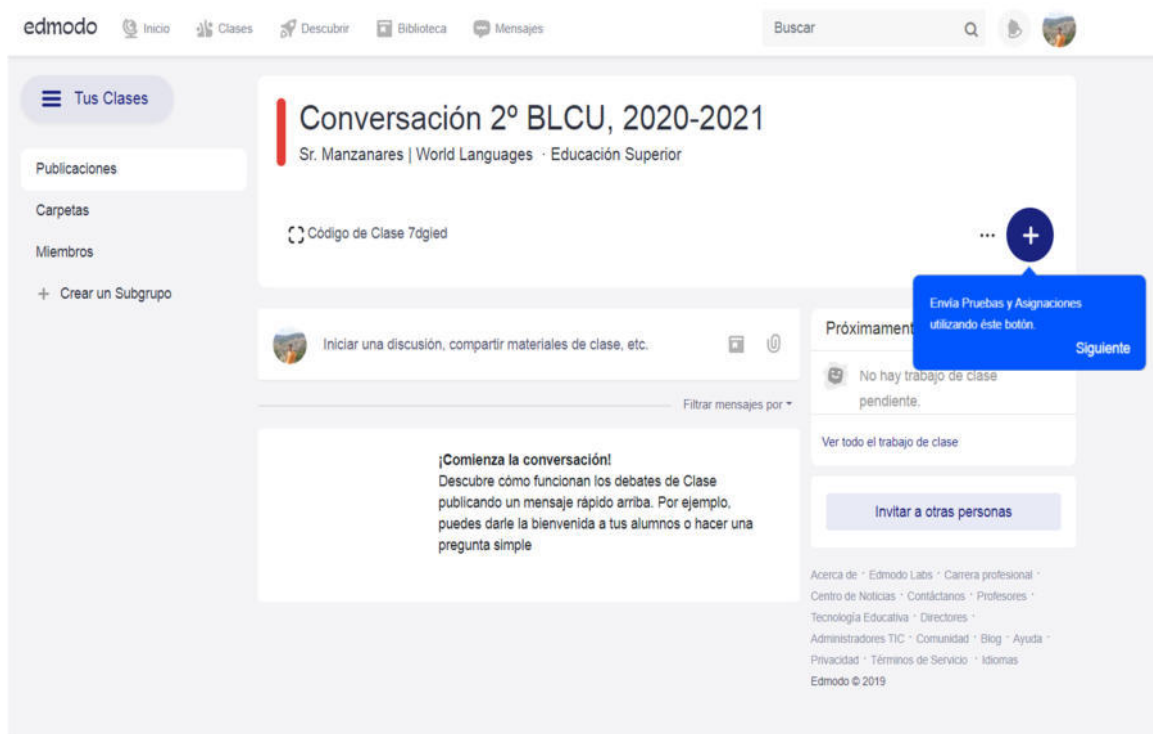


Figura 80: Campus virtual Edmodo, curso 2020-2021. Conversación III
Fuente: Elaboración propia

5.1.5 SESIÓN 1: PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA CONVERSACIÓN III

Llega septiembre y, con este, un nuevo inicio de curso en BLCU. En esta primera sesión introductoria aún no entraremos en materia, sino que aprovecharemos para *romper el hielo*, conocernos mejor, tantear conocimientos previos y, en definitiva, presentar una panorámica general de lo que será la asignatura a lo largo de los cuatro próximos meses.

¿Estáis preparados?

¡Bienvenidos a bordo y que disfrutéis del viaje!



La presentación de PowerPoint elaborada para dar estos primeros pasos por la asignatura puede consultarse a través del siguiente código QR:





5.2 LAS COMPRAS (UD 1)



Conversación III



OBJETIVOS COMUNICATIVOS

Expresar opinión, intereses y gustos

Hablar sobre hábitos de consumo

Dar consejos

CONTENIDOS (INTER)CULTURALES

Compras por Internet

El *boom* de Taobao

El Día del Soltero en China

Reciclaje y consumo responsable

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

Expresiones y fórmulas para hablar de los hábitos e intereses de los consumidores

Repaso del modo imperativo

Práctica en contexto del condicional

Léxico de los distintos tipos de consumidores

Lengua coloquial



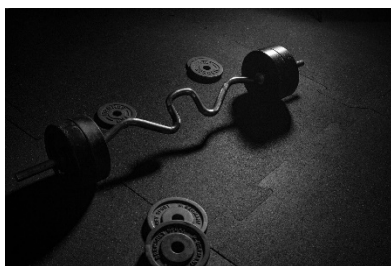
BLOQUE 1. ESENCIALES EN NUESTRA VIDA

1) Para gustos, colores.

Las personas somos diferentes y nuestras necesidades, también. Por eso, antes de hablar de nosotros, vamos a conocer qué objetos, hábitos o costumbres son esenciales para algunos hispanohablantes que te presento a continuación:

Jorge

Yo no puedo estar sin ir al gimnasio. Se ha convertido en parte de mi rutina. *Es como una droga*. Me ayuda a eliminar el estrés de mi día a día y, además, ahora me siento mejor conmigo mismo. Y os contaré un secreto: ¡ahora *ligo* más!



Laura

Para mí, la música es parte de mi vida. Me levanto y escucho música. Trabajo en la oficina, y escucho música con mis auriculares. Salgo a correr, y escucho música. ¡Estoy realmente *enganchada*! Por eso, cada verano, nunca pierdo la oportunidad de ir a los festivales que hay por toda la península: el Weekend Beach en Málaga, el BBK de Bilbao, el Granada Sound...

Soy tan *fan* que, incluso, una vez viajé hasta Beijing para ir al Strawberry Music Festival. ¡Descubrí auténticos *grupazos*!



Lucía

Yo no puedo vivir sin aprender cada día cosas nuevas. Mis amigos dicen que soy una *cultureta* porque nunca paro de leer y *curiosear* sobre algún tema nuevo. De hecho, cuando era niña, en clase, los compañeros me decían que era una *empollona*. Es verdad que *chapaba* mucho, pero estoy orgullosa de todo lo que sé ahora.



Juan Carlos

Mi gran vicio son los viajes. Da igual que sea un *finde*, una semana, o diez días. *Me flipa* conocer otros lugares, practicar idiomas que aprendí cuando estudiaba en la *uni* y vivir experiencias nuevas. Me ayuda muchísimo a *desconectar* del trabajo y, a veces, *vuelvo como nuevo*. Y digo a veces, porque, en otras ocasiones, ando tanto que *acabo muerto* y necesito unas vacaciones de las vacaciones... ¡Qué desastre!

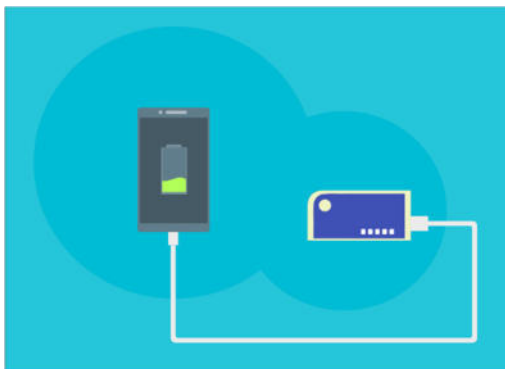


2) Acabamos de conocer algunos *imprescindibles* en las vidas de varias personas hispanohablantes. Ahora, necesito tu ayuda para identificar qué cosas son fundamentales para estas dos personas. Observa las siguientes fotos y comenta qué objetos son y para qué sirven.

Luis



Sara



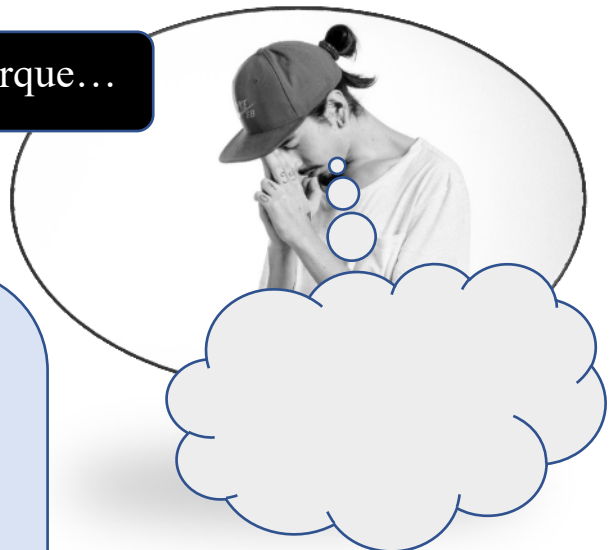
La expresión es libre pero, si lo necesitas, puedes usar algunas de estas estructuras posibles...



- 1) Yo pienso/creo que _____ no puede(n) vivir/estar/sobrevivir sin _____
- 2) Lo más importante/esencial/fundamental/indispensable para _____ es/son _____
- 3) En mi opinión _____ no puede(n) vivir/estar/sobrevivir sin _____
- 4) Me parece que _____ no puede(n) estar sin _____

Yo creo que Rocío no puede vivir sin su reloj, porque es muy despistada y llega siempre tarde a todas sus citas.

porque...

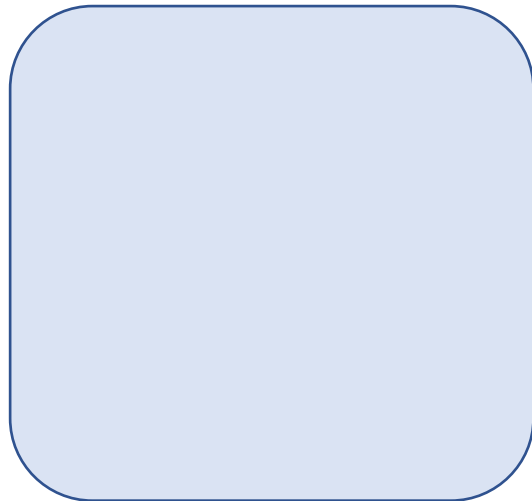


3) Acabamos de ver qué objetos son imprescindibles para algunas personas. ¿Qué cosas son muy importantes para ti? ¿Hay algo sin lo que puedas vivir?

Yo no puedo/podría vivir sin...

Yo me moriría sin...

Yo lo pasaría fatal sin...



4) Imagina por un instante que...¡acabas de ganar la famosa lotería de Navidad de España! Te ha tocado El Gordo y puedes comprar lo que quieras.

¿Qué sería?



Sabías que...



La lotería en España es muy popular. Uno de los sorteos más importantes tiene lugar durante las Navidades. El día 22 de diciembre de cada año *se sortea* El GORDO. Un sorteo *extraordinario* que cuenta con grandes premios. Cada billete cuesta 20 €, es decir, unos 150 yuanes.

Es muy habitual comprar este tipo de lotería incluso si no eres muy aficionado *al juego*. Como se suele decir: *una vez al año, no hace daño*.

¿Y en China? ¿Tenéis alguna costumbre similar?

BLOQUE 2. COMPRAS

5) ¿Qué tipo de compradores son? Lee el texto e intenta asociar los adjetivos de la siguiente lista con los *testimonios* de las personas que verás en la siguiente página:



Ahorrador-a / Derrochador-a

Pijo-a

Clásico-a, *chapado-a a la antigua*

Alternativo-a; Moderno-a

Ecologista, *con conciencia social*

Comprador-a compulsivo-a

Yo no puedo evitar comprar *a todas horas*. Todo lo que veo, lo quiero. Comprar es para mí, sinónimo de felicidad. Por eso siempre *estoy pelado/a*.

Yo si compro algo debe ser *de marca*. Valoro mucho la buena calidad de los productos, aunque sean más caros. Las tiendas de lujo *son mi debilidad, me vuelven loco/a*.

Yo soy una persona de toda la vida. No suelo cambiar demasiado mi forma de vestir. Soy bastante tradicional.

Yo soy una persona bastante *precavida*. Me gusta ir de compras, pero me gusta ser responsable con mis *gastos*. Ahora tengo trabajo y un buen *sueldo* pero ¡ay! ¿Quién sabe qué pasará en el futuro?

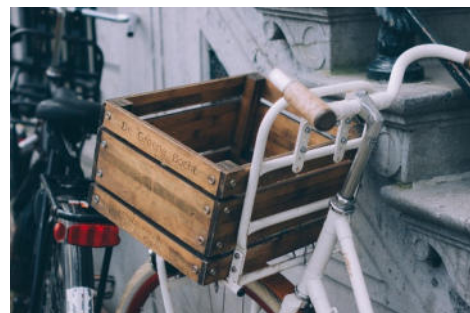
A mí, me gusta innovar, arriesgar, tener mi propio *rollo*. No me importan las tendencias. Creo que el estilo es algo muy personal, y yo prefiero marcar el mío.

Carpe diem. La vida es presente. El futuro no es de nadie. Esa es mi filosofía de vida. Por eso, todo lo que gano, lo gasto, cueste lo que cueste. *El día de mañana, Dios dirá*.

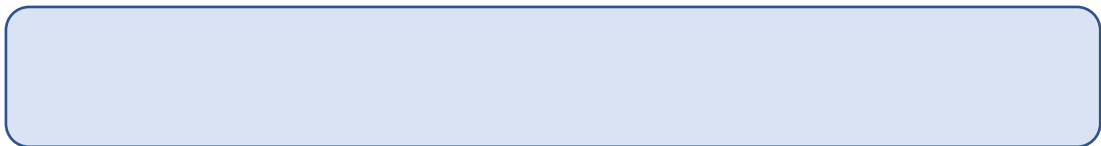
A mí me preocupa mucho el medio ambiente y también el *comercio justo*. Considero que es necesario que la gente que trabaja y participa en la fabricación de los productos tenga unas condiciones decentes, dignas.



¿Eres así? ¿Se te ocurren otros tipos posibles de compradores?

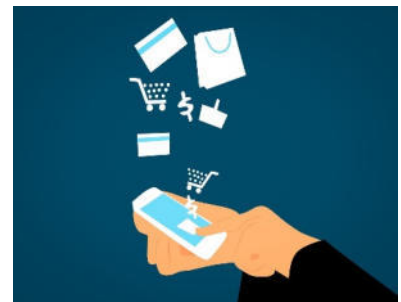
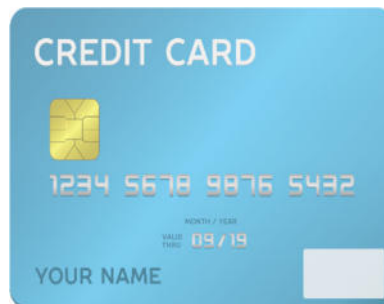


6) *Hablemos de ti. ¿Dónde prefieres comprar?*



7) *Señor/a, ¿cómo desea pagar?*

Cuando vamos de compras, inevitablemente, llega ese momento que tan poco nos gusta. ¡La hora de pagar! ¿Qué opción suele ser tu favorita? Te doy tres opciones:

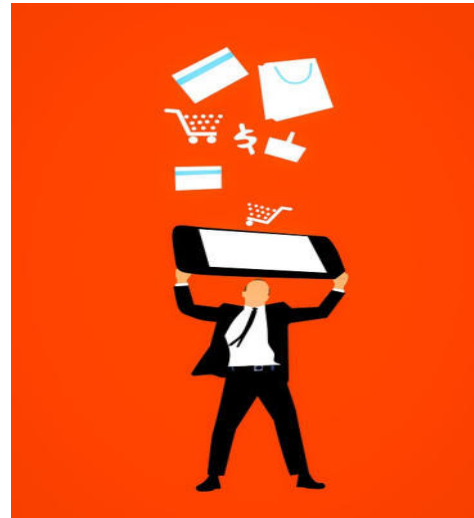


¿En cuál has pensado? ¿En la tercera?

¿Qué ventajas –y desventajas– tiene pagar con el móvil? ¿Dónde podemos utilizar esta clase de servicio?

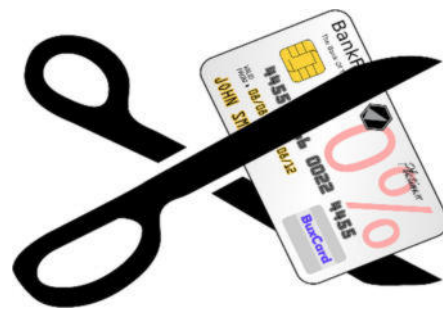
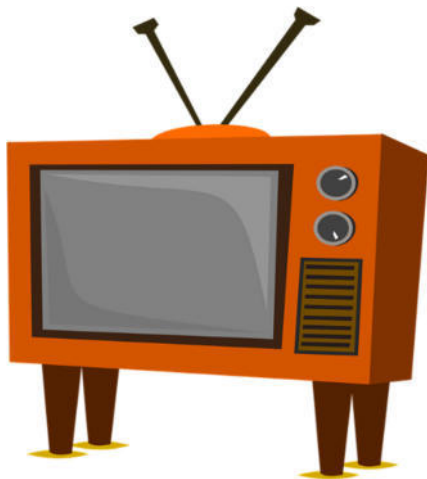
¿Ventajas?

¿Desventajas?



8) *WeChat como forma de vida. ¿Pagar con móvil o pagar en efectivo?*

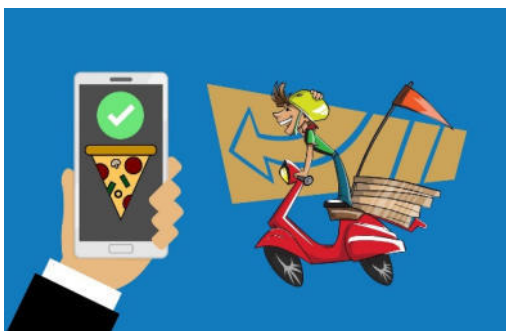
En China, ya sabes que *Weixin* es un servicio básico y realmente útil en nuestra vida cotidiana. Vamos a ver un reportaje de *China con eñe* realizado por la sección en español del canal CGTN (China Global Television Network) donde nos cuentan algunos detalles muy importantes sobre esta revolucionaria aplicación.



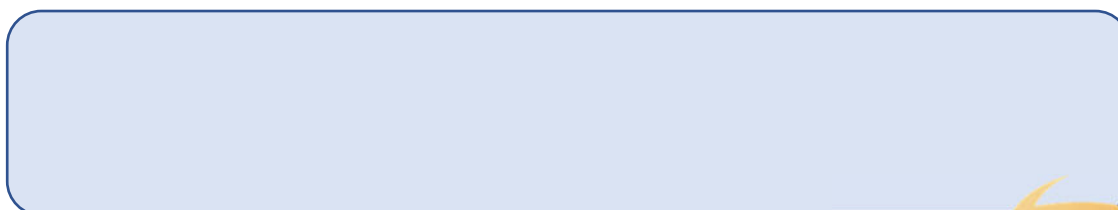
China con Eñe. Pago móvil Vs Efectivo

Web:
https://www.youtube.com/watch?v=kngQC_yWets





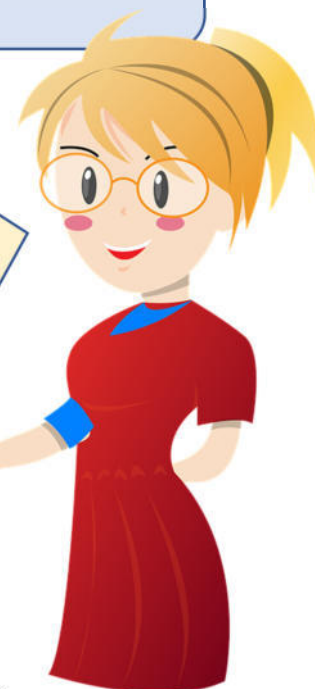
Después de ver el vídeo, ¿qué piensas? ¿Son todo ventajas? ¿Quiénes tienen más problemas a la hora de pagar por Wechat? ¿Le darías algún consejo?



En el vídeo hemos visto que aparece el *hongbao*.

¿Sabías que los españoles durante la Navidad tenemos una tradición parecida?

Se llama *aguinaldo*. Y, aunque no va dentro de un sobre rojo, es una tradición en la que los familiares (abuelos, padrinos, padres...) dan dinero a los más jóvenes.

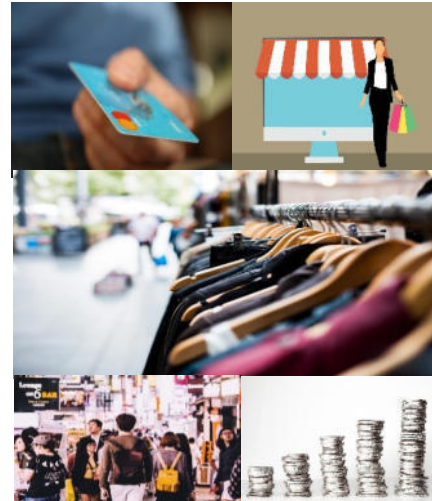


Hongbao



BLOQUE 3. CONSUMISMO Y OBSOLESCENCIA PROGRAMADA

9) Fijate en esta imagen. ¿Qué ves en ella?



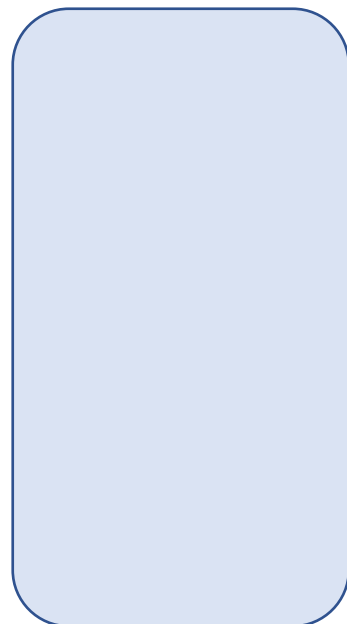
¿Conoces el sustantivo *consumismo*? Intenta averiguar el significado de esta palabra a través del contexto y la información que nos proporcionan las imágenes.

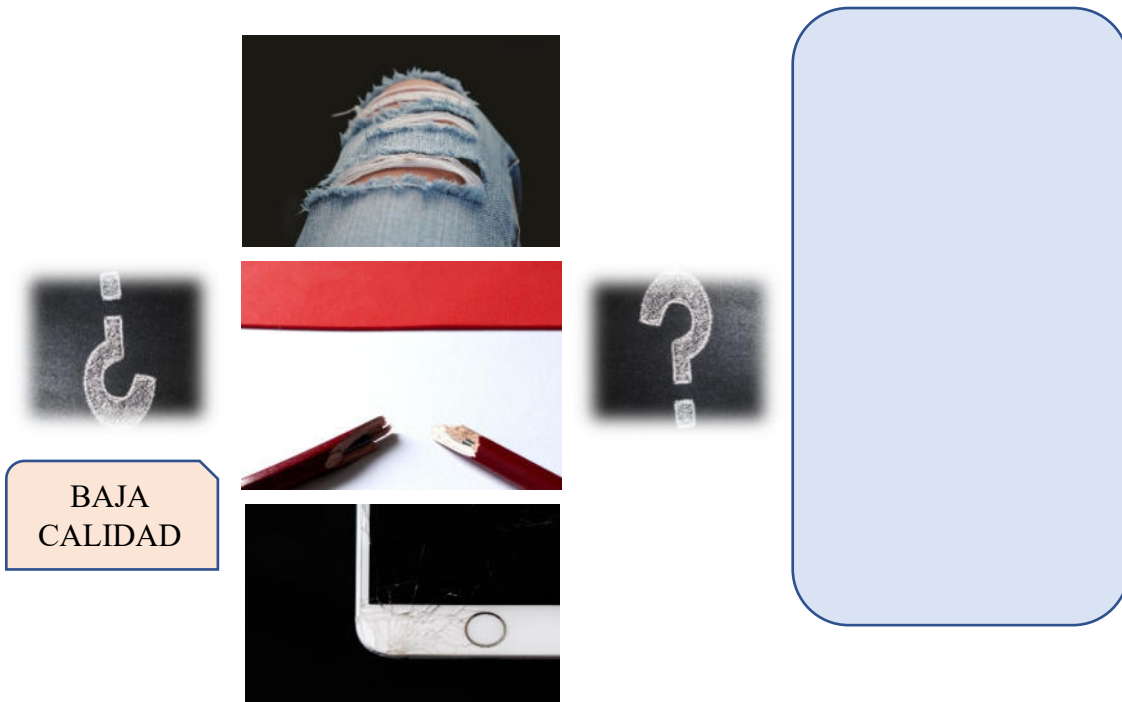
10) A debate. ¿A qué se debe el *consumismo*?

MODAS POPULARES



CAPITALISMO





BAJA CALIDAD

11) Todos somos un poco (~~muy~~) *consumistas*.

¿Estás de acuerdo con el título de la actividad once? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?

Empty light blue rounded rectangular box for response.

Vamos a analizar unas nuevas imágenes. ¿Qué clase de relación pueden tener entre ellas?



¿Es familiar para ti?

Empty light blue rounded rectangular box for response.

12) *Una fecha muy especial.* Vamos a completar ese calendario *en blanco* añadiéndole unas cuantas cifras.



¡Es el Día del Soltero!

Estoy seguro de que alguna vez has participado... Yo, nunca, soy capaz de resistirme. ¡Hay *chollazos*!

¿Qué vas a comprar este año en *Taobao*?

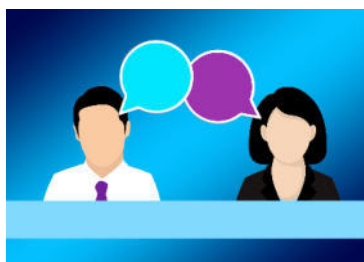
¿Cuánto dinero sueles gastar?



¿Cuál es el objeto más raro que has comprado?

¿Cuánto tiempo tardan en llegar los productos?

¿Por qué piensas que tiene tanto éxito este gran movimiento consumista?



El Día del Soltero, año tras año, rompe récords y supera las ventas de años anteriores. Esta tradición, cada vez más consagrada, comienza a celebrarse lejos de China, en países como España *seduciendo* a nuevos consumidores. El gigante Alibaba *parece no tener techo*.



El Centro de Estudios Chinos de Granada nos cuenta once curiosidades sobre el Día del Soltero en China:

<https://centrodeestudioschinos.com/11-curiosidades-sobre-el-dia-del-soltero/>

¿Las conocías todas?

¡Comentémoslas!



13) *Obsolescencia progra ¿qué?*

Este término, *a priori*, tan complicado es, probablemente, mucho más familiar de lo que piensas. Cuando hablamos de *consumismo* y, también, de recursos y productos relacionados con la tecnología aparece este concepto llamado *obsolescencia programada*.

Voy a darte algunos ejemplos de personas que han experimentado este *problemilla*. Después, con ayuda del contexto, y de un pequeño corto, vamos a intentar hacer una definición con su significado.



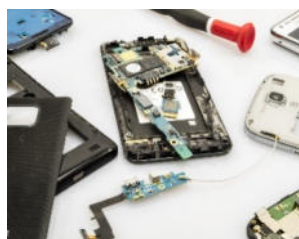
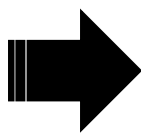
Hace más o menos un año me compré mi primer portátil. Al principio la *batería* duraba hasta cinco o seis horas. Sin embargo, desde hace un mes apenas puedo usarlo más de una hora seguida. Pagué más de mil euros por este ordenador. ¡No es justo! Estoy bastante *mosqueado*...

Después de muchos años usando productos de muchas *marcas*, descubrí el universo Apple. Es caro, sí, pero su calidad es *top*. En 2011 compré un iPod Touch que, hasta ahora, *funcionó a la perfección*. Un buen día, recibí un mensaje que decía que necesitaba *actualizar el sistema operativo* a una versión superior, más reciente. *No tuve más remedio* que hacerlo porque, de lo contrario, no podría usar muchas de mis aplicaciones favoritas. Cuando instalé el nuevo *software* mi iPod dejó de funcionar como antes. Ahora tendré que comprar otro... ¡Vaya rollo! Funcionaba tan bien...



Ana

El fenómeno a través de un corto: *iDiots* (Big lazy robots ©)



Web:

<https://www.youtube.com/watch?v=InEnWwzCxcw&t=2s>



La obsolescencia programada es...

14) Reflexión final. *¿Necesito todo lo que compro? ¡Da una segunda vida a tus cosas!*



Recicla siempre que puedas

Asegúrate de tener una buena garantía

Repara, en la medida de lo posible, tus aparatos

Reutiliza tus objetos viejos

Utiliza alguna de las siguientes fórmulas y expresiones para *dar consejos*.

CONDICIONAL. Por ejemplo: Deberías (deber) / Podrías (poder) + infinitivo. Por ejemplo: Deberías/Podrías darle tu vieja PlayStation 4 a tu hermana pequeña.

IMPERATIVO. Por ejemplo: Dónalo/a/s (donar), recíclalo/a/s (reciclar).

ES MEJOR + INFINITIVO. Por ejemplo: Es mejor reutilizarlo/a/s.

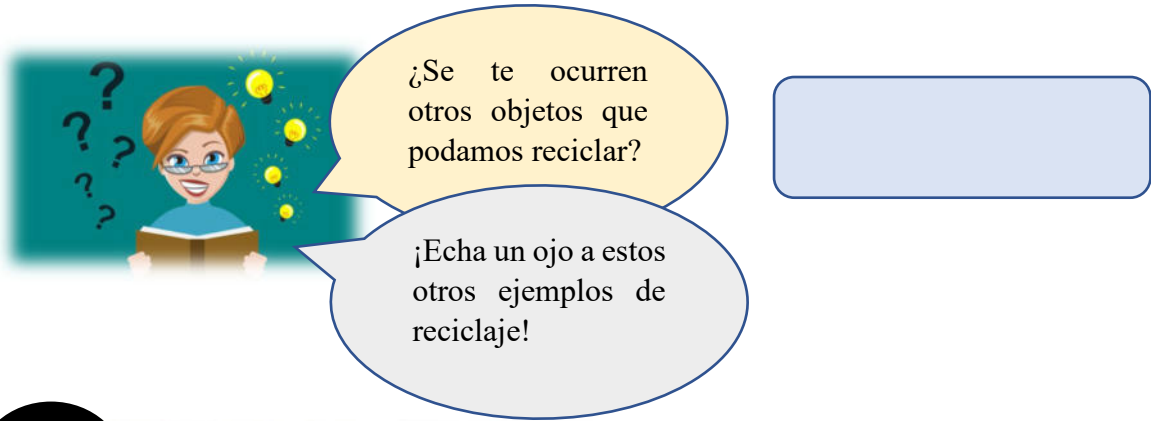


Ahora, vamos a ver algunas imágenes de objetos que podríamos utilizar por segunda vez. La expresión es libre pero, si lo prefieres, puedes utilizar alguna de las diferentes estructuras que acabamos de aprender.



Un amigo solía *rellenar* sus viejas botellas de arena para convertirlas en *pesas*.





Fuente: TimeOutBeijing

La Social, uno de los locales de moda de Beijing, está decorado con multitud de objetos reciclados: libros viejos, una máquina de escribir usada, bombillas rotas, vinilos, una bicicleta, un salvavidas... ¡De todo!



¡Así se recicla!

Este grupo musical de España ha realizado varios vídeos musicales utilizando únicamente *libros usados*. ¿Quieres descubrir uno de ellos?

Mira dentro o *Nunca estarás sola*, son otros buenos ejemplos.

Web:
<https://www.youtube.com/watch?v=7oXcOa15AWc>



Figura 81: fotograma videoclip Maldita Nerea, *No pide tanto idiota*
 Fuente: Canal Youtube Maldita Nerea, Sony Music Entertainment España, S.L. ©



第一单元词汇表

LAS COMPRAS 购物	
<i>Acabar muerto / Estar muerto</i>	【口】累死了
Actualizar	更新
Aguinaldo	圣诞节红包
Boom	景气、繁荣
Batería	电池
Capitalismo	资本主义
Carpe diem	及时行乐
Chapar / Empollar	【口】学习
Cita	约会
Consumidor/a	消费者
Consumismo	消费经济、消费癖好、消费习惯
Consumo responsable	良知消费、道德消费
Consumista	过度消费的、消费主义的
Curiosear	打听、打探、看
Desconectar	【本意】使隔绝、切断【口】放下紧要事件做一些不相关的事情达到放松的目的
Despistado/a	分神的、心不在焉的
Digno/a	体面的、庄重的、端庄的
Dios dirá	天知道！（没人知道）
Donar	捐赠、捐献
Efectivo	现金
El Gordo	西班牙“大胖子”圣诞彩票
En la medida de lo posible	尽力而为、尽可能地…
Estar enganchado/a a algo (o a alguien)	【口】被深深吸引、十分喜欢
Estar mosqueado/a / Estar de mala leche/de mala uva	【口】心情不好
Estar pelado/a	【口】没钱的，分文没有的
Estrés	压力
Finde	【口】周末
Flipar/Fliparse. (Molar, gustar; <i>venirse arriba</i>)	【口】喜欢；炫耀
Garantía	保证
Gasto	开支，费用
Hábito de consumo	消费习惯
Lengua coloquial	口语的

Ligar con alguien	【口】跟…暧昧
Marca	名牌
Mercadillo	旧货市场、二手交易市场
No tener más remedio	没有办法
No tener techo	没有尽头、无限的
Obsolescencia programada	计划报废
Pesa	哑铃
Rastro	露天跳蚤市场
Reciclaje	回收（名）
Reciclar	回收（动）
Recursos	资源
Seducir	诱惑、勾引
Ser ahorrador/a	节约的、俭省的
Ser alternativo/a	穿衣风格多变的、混搭的
Ser clásico/a	穿衣传统的
Ser/Estar chapado a la antigua	穿衣守旧的
Ser como una droga algo/o alguien	像毒品一样（让人上瘾的）
Ser comprador compulsivo/a	购物狂
Ser cultureta	喜欢了解不同文化习俗的人；喜欢卖弄学识的人
Ser derrochador/a	挥霍的
Ser ecologista	主张保护生态环境的
Ser fan de algo/de alguien	喜欢…、是…的粉丝
Ser tendencia	时髦的
Ser moderno	新潮的、时髦的
Ser pijo/a	（穿衣或行为上显得）阔绰的、有钱的
Ser top	【口】非常好的
Ser un rollo / Tener rollo	某事十分无聊/某人（穿衣，谈吐）有风格
Sorteo / sorteo extraordinario	彩票/圣诞彩票
Sortear	抽签
Tendencia	潮流、趋势、流行
Testimonio	证词
Tienda de barrio	街边小店
Una vez al año, no hace daño	偶尔一次、无伤大雅
Vinilo	唱片
Volver loco algo/alguien/ a alguien	让…特别喜欢、使……感到厌烦



5.3 LA PUBLICIDAD (UD 2)



Conversación III



LA PUBLICIDAD

OBJETIVOS COMUNICATIVOS

- Expresar opinión e hipótesis
- Hablar y reflexionar sobre el rol que juega la publicidad en nuestros tiempos
- Repaso de la narración pasada en imperfecto

CONTENIDOS (INTER)CULTURALES

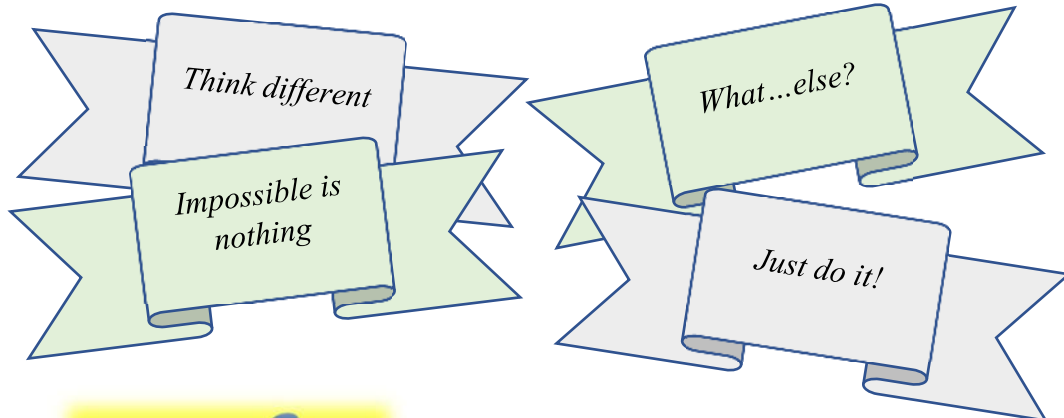
- Anuncios publicitarios de productos y entidades de españolas
- Anuncios publicitarios de marcas de prestigio mundial
- Cánones de belleza de Oriente y Occidente
- La belleza en China (El Hormiguero, A3)

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

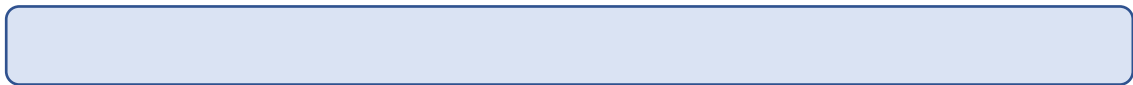
- Léxico publicitario
- Recursos lingüísticos de la lengua publicitaria
- Lengua coloquial
- Fórmulas para expresar opinión e hipótesis
- Imperfecto



1) Vamos a ver algunas frases relacionadas con el mundo de la publicidad. ¿Son familiares para ti? ¿Qué marcas representan?

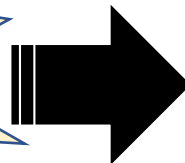


Fácil, ¿verdad?
¿Puedes decir
otros ejemplos
similares?

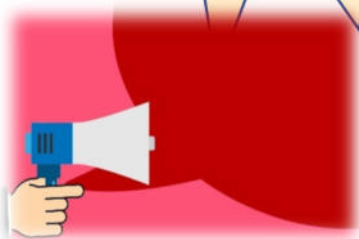


Hay productos y *marcas* que son globalmente conocidas. No importa que estemos en China, en España o en Alemania. Son conocidas por todos. Es resultado de la *globalización*.

¿Qué *marcas* crees que
podría reconocer casi
cualquier ciudadano del
mundo?



Yo pienso que
Converse es un
buen ejemplo. ¡Su
logotipo es súper
fácil de reconocer!



2) Vamos a realizar un pequeño experimento, ¿sabrías reconocer los siguientes productos?
 ¿Qué es lo primero que se te viene a la cabeza?



3) Publicidad, ¿dónde puedo conocerte? ¿En qué lugares podemos encontrar publicidad?
 ¿Qué tipo de productos anuncian?



微道衣足 时尚女装 Sponsored

加绒加厚, 温暖过冬
 聚会穿, 出游穿好看又保暖! 趁京东
 品牌特卖, 挑件自己喜欢的!

Miniogramas

Hace 50 minutos

Por ejemplo: ¡Podemos encontrar publicidad en los *momentos de Wechat!* Se ofrecen todo tipo de productos.

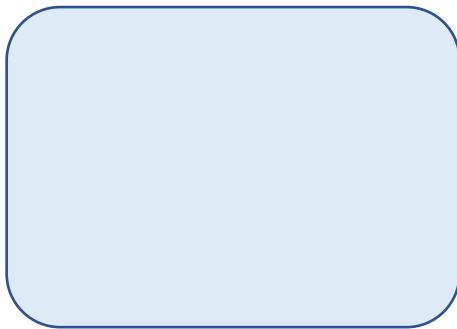


Figura 82: Publicidad en la ficción
 Fuente: Estrella Galicia



Figura 83: Publicidad en Instagram
Fuente: Aitana Ocaña (Aitanax)

¿Cuál es el lugar más atípico en el que has encontrado publicidad?



El sitio más extraño en el que he visto publicidad ha sido...¡en las mesas de los comedores de BLCU!

4) ¿Te gusta la publicidad? ¿Sí? ¿No?

Imagina que durante el Festival de la Primavera estás viendo tu programa de televisión favorito un viernes por la noche en casa. *Hace un día de perros* y, por eso, nadie quiere hacer planes ni salir. Hay anuncios. Muchos. ¿Qué harías para *echar el rato*?



¿Qué haces tú? ¿Te identificas con alguna de estas opciones?

Pues yo...



A – ¡No me muevo!

B – Aprovecho para llamar por teléfono a un/a amigo/a para pasar el tiempo.

C – *Bicheo* la red, Internet y todas mis redes sociales. ¡Es mucho más entretenido!

D – Durante los anuncios *picoteo* algo: cojo algo de la cocina. Y si son *chucherías*, patatas fritas o chocolate, ¡*mejor que mejor!*

E – ¡No hay duda! ¡Es el momento perfecto para ir al baño!

- 5) ¿Hay algún anuncio que recuerdes con especial cariño? ¿Qué clase de producto mostraba? ¿Por qué crees que todavía en la actualidad eres capaz de recordarlo?



Cuando era niño me encantaban los anuncios de turrón de la *marca* El Almendro. Significaba que la Navidad (y las vacaciones) estaban *a la vuelta de la esquina*.

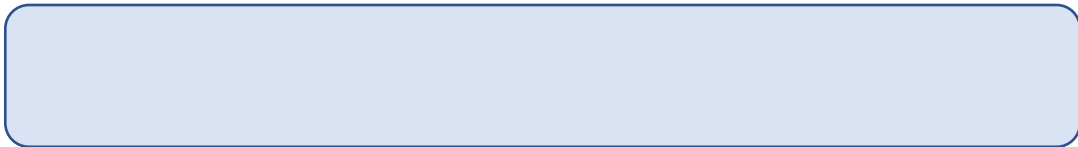
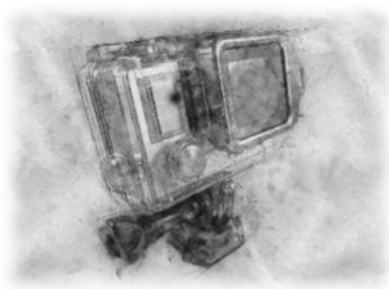
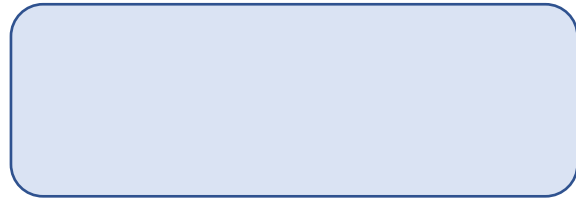
Su eslogan forma parte de la cultura popular de todos los españoles. ¿Lo vemos? ¡Vamos a ver una de sus campañas más emblemáticas!



Web:

<https://www.youtube.com/watch?v=rO5OBQcVzoA>
<https://www.youtube.com/watch?v=eqQHiBsoPtM> (El Almendro, 2017)

6) *¿Qué producto soy?* Te presento a continuación una lista de imágenes obtenidas de distintas *campañas imaginarias* de todo tipo de productos. ¿Adivinas de cuáles? ¡Cuidado! Puede haber más de una posibilidad...



7) Ahora vamos a ver una selección de algunos eslóganes muy populares de diferentes marcas. ¿Qué tipo de producto representan?

No es lo tengo, es lo que soy

Piensa en verde

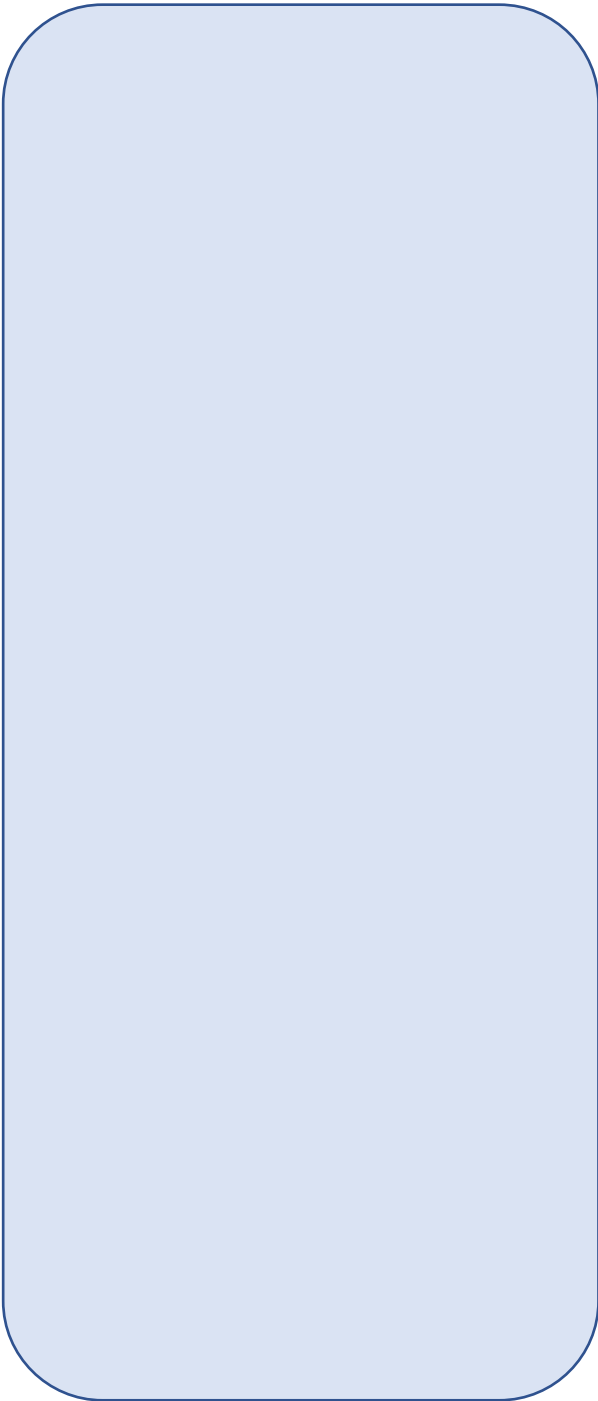
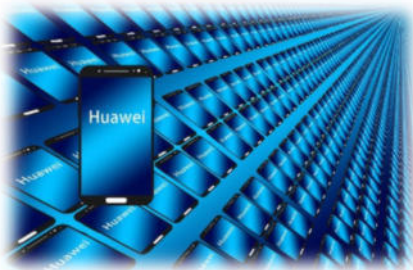
Si bebes, no conduzcas

Compartida, la vida es más



Hay cosas que el dinero no puede comprar, para todo lo demás _____

8) ¡Ahora te toca a ti! Piensa, escribe y comparte con tus compañeros el *eslogan perfecto* para la siguiente lista de productos. Después, compáralos con los que tienen realmente. Si no sabes cuáles son, ¡búscalos!





9) Eslóganes alternativos.

Vamos a ver un *montaje* realizado por un *youtuber* en el que parece que los eslóganes de muchos productos famosos han sido “levemente modificados”. ¿Me ayudas a averiguar cuáles eran los auténticos?

- a) Escribe qué marcas aparecen y cómo han cambiado.
- b) Descubre cuáles son los eslóganes verdaderos.
- c) Trabaja y comenta con tu compañero/a acerca de ellos.
- d) Por último, comparte con el resto de las clases qué has encontrado.
- e) Jia you!



Figura 84: Eslóganes alternativos

Fuente: Canal de Youtube, Para los Curiosos ®

Web: <https://www.youtube.com/watch?v=ijVmdICdenY>



10) *Nada es casualidad: El lenguaje publicitario.* En esta actividad, vamos a analizar una selección de diferentes anuncios de productos españoles e internacionales. En cada uno de ellos, tendremos que enfrentarnos a una *mini tarea* distinta y completar una *ficha* común. Pero, antes, ¡un poco de teoría!



Uno de los *rasgos* que caracteriza a la publicidad es su *lenguaje*. Para ello, se utilizan múltiples técnicas y recursos lingüísticos para lograr objetivos cautelosamente definidos.

A nivel *morfosintáctico* es frecuente observar los *comparativos de superioridad*, *superlativos*, o la forma *lo + adjetivo*.

En el *plano fónico*, por ejemplo, encontramos la *rima*, el uso de *onomatopeyas* o la *aliteración*.

En el *nivel léxico-semántico*, abundan los *extranjerismos* (sobre todo del inglés y del francés) o la utilización de prefijos tales como: -súper; -re; -ultra. También el uso de léxico especializado en el área publicitada.

a) Anuncio 1. Vamos a ir *calentando* con este primer anuncio musical cargado de *buenrollismo*. ¿Reconoces la marca? ¿Qué eslogan tiene? ¿Qué pretende vendernos la compañía? ¿Tan solo dicho producto? ¿O algo más?

Web: <https://www.youtube.com/watch?v=WxfZkMm3wcg>



Figura 85: Fotograma de Make it Count
Fuente: Canal de YouTube de Casey Neistat ®

Producto:
Marca:
Eslogan:
Objetivo del anuncio:

b) Anuncio 2. ¿Qué anuncio soy? *Bienvenido a...*

Antes de que lo veamos, voy a darte algunas pistas. Durante el vídeo, se dicen algunas frases como estas:

“Toda república debe tener un *himno*, y una bandera. Las *leyes* se deciden en el *parlamento*. Y a pesar de ser una *república*, puede tener un rey o una reina. Los habitantes tienen la obligación de conservar su *flora*, y su *fauna*. En la república el *derecho a huelga* es *legítimo* [...]”



¿Qué empresa ha realizado este anuncio? Pista: ¡Nada es lo que parece! ¡Intenta adivinarlo!

Producto:
Empresa anunciante:
Eslogan:
Objetivo del anuncio:



c) Anuncio 3. *Mochileros*. Este anuncio es de la marca Nestea®. Vamos a verlo dos veces y después, vamos a comentar qué tipo de mensaje quiere mostrarnos.

Web: https://www.youtube.com/watch?v=DTM2_wJdsVA

Mochilero/a



Aquí tienes algunas capturas de algunos momentos clave del vídeo:

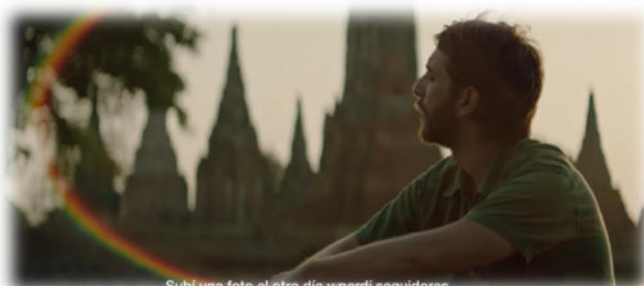




Figura 86: Fotogramas del anuncio *Mochileros*

Fuente: Coca-Cola Journey España ®

Producto:
Marca:
Eslogan:
Objetivo del anuncio:

d) Anuncio 4. SEAT Ibiza ®. Aquí tenemos otro anuncio lleno de música y pasión. Sin embargo, su protagonista es un Seat, la marca de coches española *por excelencia*.

Antes de verlo, te doy una pista. Voy a contarte cómo empieza:

“En 2009 *se teletransportó* el primer *átomo* de la Historia. El mundo espera *ansioso* el *teletransporte* pero, ¿alguien ha pensado todo lo que podemos llegar a perder?”

Web: <https://www.youtube.com/watch?v=QHdMSAf5ysE>



Tras verlo al completo, ¿cuál es el tema y la idea principal del anuncio?

Producto:
Marca:
Eslogan:
Objetivo del anuncio:

e) Anuncio 5. Huawei Nova 5T ®.

Ahora volvemos a China y a otra de sus *firmas bandera*: Huawei ®.

Este breve anuncio destaca por su lenguaje. Presta atención al *modo* y a los diferentes recursos que utiliza para lograr su objetivo publicitario. ¿Los reconoces?

Web: <https://www.youtube.com/watch?v=5WeIBJNLBfY>

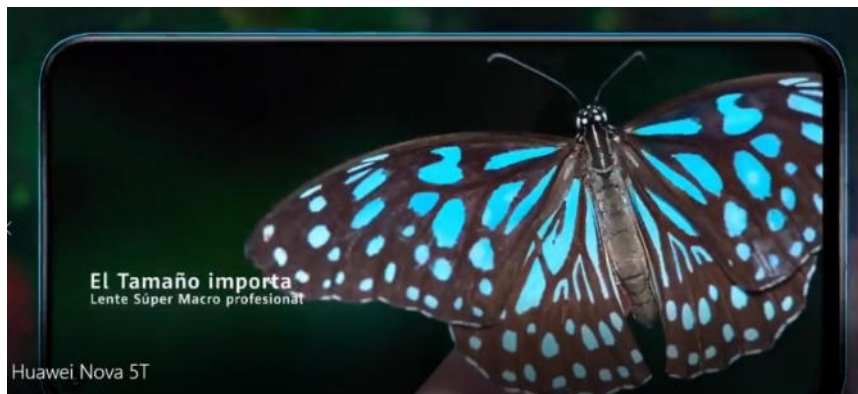


Figura 87: Fotograma anuncio Huawei Nova5T
Fuente: Huawei Mobile España ®

Producto:
Marca:
Eslogan:
Objetivo del anuncio:

f) Anuncio 6. *Y para acabar con la suciedad...*

Analiza el siguiente anuncio y enumera qué *recursos lingüísticos* se utilizan para tratar de *captar la atención* de los consumidores.



2013



1993

Figura 88: Fotograma anuncio Fairy 2013
Fuente: Fairy España ®

Anuncio 1991 (<https://www.youtube.com/watch?v=k5UAEDCIjNU>)

Anuncio 2013 (<https://www.youtube.com/watch?v=b9ZfaSW0Cy8>)

Producto:

Marca:

Eslogan:

Objetivo del anuncio:

g) Anuncio 7. Lotería de Navidad (2015). Loterías y Apuestas del Estado ®.

Este entrañable anuncio, *todo un clásico* durante las *fiestas navideñas* de España, nos cuenta una historia que mezcla magia, ilusión y ¿suerte?

¡Veámoslo!

Web: <https://www.youtube.com/watch?v=kEJNNs9N3Ew>

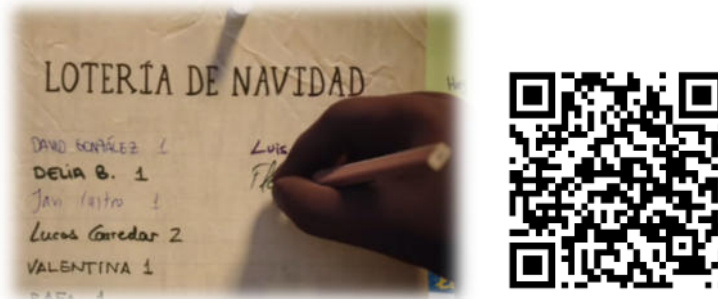


Figura 89: Fotograma del anuncio de la Lotería Nacional de 2015
Fuente: Loterías y Apuestas del Estado ®

Después de verlo, ¿sabrías decir qué clase de mensaje quiere transmitirnos?



El anuncio de 2017 fue dirigido por el cineasta chileno-español Alejandro Amenábar director de películas como *Los Otros* (2001), *Tesis* (1996), *Ágora* (2009) o *Regresión* (2016). ¡Os animo a buscarlo en la red!

Producto:

Marca:

Eslogan:

Objetivo del anuncio:

h) Anuncio 8. RAE (Real Academia Española). *Invasión de anglicismos en la publicidad.*

La lengua inglesa, en la actualidad, al igual que ocurrió hace siglos con el francés o el árabe, es la lengua que mayor cantidad de *términos* ha transferido a nuestro idioma. Esto puede verse en el mundo empresarial pero, también, en nuestra lengua más cotidiana.

En algunos casos esta tendencia responde a una moda y en otras a necesidad. Pero, ¿son siempre necesarios? Vamos a ver este original anuncio y después, vamos a realizar un pequeño debate sobre nuestras impresiones.

Web: https://www.youtube.com/watch?v=oDU1z_4muzU



Debate: ¿Usas anglicismos en tu día a día? ¿Y en vuestro entorno? ¿Qué causas existen en esta moda? ¿Cómo es la situación en China? ¿Existen tantos *anglicisimos*?

Tu opinión:

Causas:

Situación en China:



Lenguas en conflicto:

Institución emisora:

Eslogan:

Objetivo del anuncio:

i) Anuncio 10. *Seguridad, ante todo*. Llegamos a la última emisión publicitaria de la unidad. ¡Ojo! Porque, nuevamente, las *apariencias engañan*.

¿Qué tipo de anuncio crees que es? ¡No olvides completar la ficha!

Web: <https://www.youtube.com/watch?v=Qdr5tDLojj4>



Figura 91: Fotograma del anuncio de Tesoro Público
Fuente: Gobierno de España

Producto:

Entidad o Institución que promueve la campaña:

¿Hay eslogan?:

Objetivo del anuncio:

11) Después de haber analizado y observado anuncios tan *diversos*, ¿podrías decir qué objetivo persigue la publicidad?

Empty rounded rectangular box for the answer to question 11.

WOW!

12) ¿Cómo debe ser un buen anuncio? *La receta perfecta para un anuncio perfecto.*

Un buen anuncio debe/debería + infinitivo _____
Un buen anuncio tiene que/tendría que + infinitivo _____



Yo considero que un buen anuncio **debe enseñarnos** algo, no solo intentar vender...

Yo creo que un buen anuncio...



13) ¿Y si tú fueras una marca? ¿Cuál sería tu eslogan?

Empty rounded rectangular box for writing an answer.



14) ¿Para todos los públicos?

¿Piensas que la publicidad nos afecta a todos por igual? ¿Hay colectivos que son más “fáciles de conquistar”? ¿Por qué?

Empty rounded rectangular box for writing an answer.



15) Observa y reflexiona sobre el montaje audiovisual que se presenta a continuación. ¿Qué tratan de vendernos? ¿Tienen algo en común sus protagonistas?

Vídeo también disponible en el campus virtual de la asignatura en Edmodo



16) *Los cánones de belleza (I)*. Algunos anuncios *ponen de relieve* la importancia de tener un buen físico. Otros, por su parte, supeditan el éxito o la popularidad al cumplimiento de unos determinados cánones estéticos.

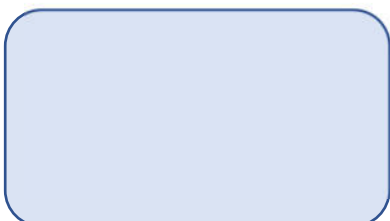
Esta puede ser una de las erróneas conclusiones a las que podemos llegar al ver determinados anuncios en la tele o por Internet. ¿Cuál es tu opinión? ¿*Es tan importante el físico?* Señala las ventajas y las desventajas de tener un buen físico.



17) *El canon de belleza (II)*.

Si vemos una película de hace diez o veinte años, nos daremos cuenta de lo rápido que cambian las modas, los peinados, la forma de vestir...El concepto de belleza es tan subjetivo como el tiempo. Y, por supuesto, cambia mucho entre países diferentes.

Echemos un ojo a los hombres de estas fotos. ¿Hay diferencias?



En la actualidad, en España, está de moda que los chicos lleven barba. Hace una *década* los *piercings* –o perforaciones– se popularizaron mucho entre los jóvenes. Ahora, cada vez más gente se tatúa y está muy extendida la preocupación por practicar musculación de todo tipo: *fitness*, *crossfit*, etc. Chicos y chicas buscan tener un cuerpo bonito y son muchas las actividades deportivas que *triumfan* entre jóvenes y ya no tan jóvenes: *pilates*, *zumba*, *body pump*, *body combat*...

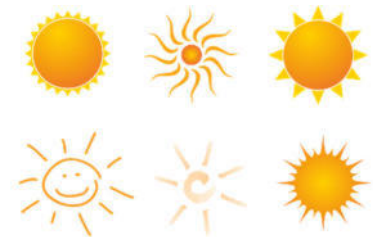


¡Este verano voy a estar *petado*!

Existe, también, *predilección* por la piel morena que está mucho mejor valorada que hace años. Incluso hay personas que buscan mantener su *moreno* durante el resto del año. Para ello, muchos acuden a sesiones de *rayos uva* en *centros de estética*.



Otros, en cambio, buscan cambios más radicales y recurren a la cirugía plástica.

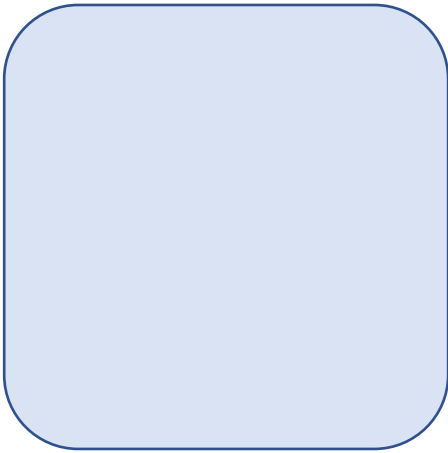


¿Y en China? ¿Cómo es el canon de belleza actual? ¿Existe alguna moda relacionada con el físico?

A large, empty, light blue rounded rectangular box, likely intended for a student's response to the question above.

Estas son solo algunas de las tendencias más recientes. Pero no son las únicas. Vamos a ver una pequeña sección del programa de Antena 3, *El Hormiguero*, donde una de sus

colaboradoras, Yibing, nos va a contar algunos secretos sobre China, el maquillaje y los cánones de belleza actuales. ¿Tenéis la misma opinión?



Web:

<https://www.youtube.com/watch?v=QH9qhPmwIHs>





第二单元词汇表

LA PUBLICIDAD 广告	
Anglicismo	(从其他语言引进的) 英文词汇
Averiguar	查明、了解
Bichear	【口】调查
<i>Buenrollismo</i>	正能量
Calentar	加热
Campaña (anuncio)	广告
Canon de belleza	审美观念
Cautelosamente	谨慎地、小心地、慎重地
Cirugía plástica	整容手术
Compañía (empresa)	公司、企业
Chucherías; gominolas; caramelos	糖果店；软糖、橡皮糖；(统)糖果
Década	十年
<i>Derecho a huelga</i>	罢工的权利
<i>Echar un ojo/un vistazo a algo</i>	瞅一眼
Eslogan	口号
<i>Estar a la vuelta de la esquina</i>	就在转角处(很近)
<i>Estar petado/a</i>	特别壮的·肌肉多的
Experimento	试验
Extranjerismo	外来语
Fauna	动物
Ficha	签约
<i>Firma bandera</i>	代表企业
Flora	花
Globalización	全球化
<i>Hacer un día de perros</i>	天气非常差
Himno	赞歌, 颂歌, 国歌
Legítimo/a	合法的
Ley	法律
Logotipo	商标
Maquillaje	化妆
Mochilero/a	背包客

Montaje	短片、视频、混剪
Musculación	练肌肉
Onomatopeya	拟声词
Parlamento	议会
<i>Pasar el rato; echar el rato</i>	<i>打发时间</i>
Picotear; picoteo	一点点地吃
Pilates	普拉提
Pista	跑道
Pizca	少量、一点点
Plano fónico	语音学层面
<i>Poner de relieve; de manifiesto</i>	<i>强调、突显</i>
<i>Ponerse petado/a</i>	<i>练肌肉</i>
Predilección	偏爱、偏好
Prefijo	前缀
Promover	推动、促进
Rasgo	特点
República	共和国
Rima	韵脚
<i>Ser todo un clásico</i>	<i>特别经典、典型的</i>
Suciedad	不干净·脏
Surrealismo; surrealista	超现实主义
Turrón	杏仁糖
<i>Venirse algo a la cabeza</i>	<i>想到…</i>



5.4 LAS REDES SOCIALES (UD 3)



Conversación III



CONTENIDOS (INTER)CULTURALES

El abuso de las *redes* a través de Black Mirror

Redes sociales de aquí y allí

Sección Youtuber con Lele y Jabiertzo

Reportaje de TVE sobre *speed dating*

SK-II: Mujeres sobrantes

Arnau Griso: *Para que el mundo lo vea*



OBJETIVOS COMUNICATIVOS

Hablar sobre redes y aplicaciones de uso frecuente

Reflexionar y discutir sobre el impacto de las RR.SS. en nuestra vida cotidiana

Familiarizarnos con redes sociales de fuera de China

Aprender nuevas formas léxicas y expresiones relacionadas con la red e Internet, en general



CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

Expresión de la opinión y de las preferencias

Fórmulas y estructuras para expresar propuestas mediante el condicional

Léxico de Internet, redes sociales y aplicaciones móviles

Lenguaje coloquial

1) *Érase una vez en un futuro muy muy lejano...*

¿Conoces la serie británica Black Mirror? Si la respuesta es sí, ¡estupendo! Si es la primera vez que escuchas algo sobre ella, ¡no pasa absolutamente nada!

Vas a ver un pequeño *fragmento* del capítulo primero de su tercera temporada para introducir esta nueva *Unidad* pero, antes, te dejo un adelanto de su contenido.



Titulado en inglés como “Nosedive”, fue traducido al español como *Caída en picado*.



Web: https://www.youtube.com/watch?v=EGgHWGO1_TA

¿Ya? ¡Bienvenido/a al mundo de las redes sociales! ¿Tú también formas parte de su *universo*? Comenta estas breves cuestiones.

¿Quién/es aparece/n en el vídeo?

¿Cómo es/son?

¿Qué relación existe entre ellos?

¿Qué está haciendo?

¿Para qué lo hace?

¿Cómo se siente?

¿Te sientes identificado/a con lo que hemos visto en este vídeo?



0: nada, ¡en absoluto!

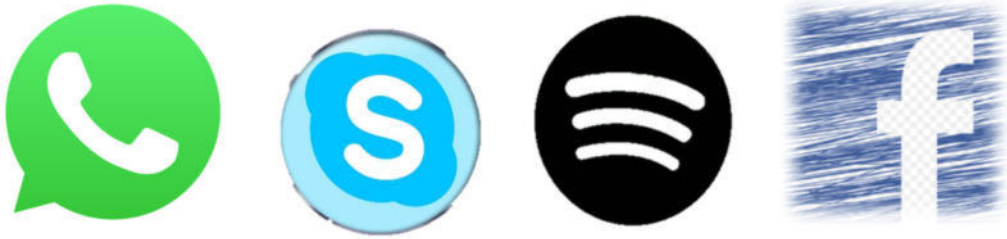
1: un poco, tengo que reconocerlo.

2: sí, bastante, suelo usar mi teléfono con frecuencia.

3: ¡muchísimo! ¡a todas horas!

100: *identificado/a no, lo siguiente.*

2) *Veo, veo, ¿qué ves?* Apuesto a que eres todo un experto/a en el mundo de Internet y sus numerosísimas aplicaciones para móvil. Por eso, quiero *poner a prueba* cuántas conoces de fuera de China (aunque aquí también puedan ser populares). ¿Preparado-a?



¿Cómo se llama la aplicación? | ¿Qué funciones tiene?

Ahora, le vamos a *dar la vuelta a la tortilla*. Pongamos la mirada en China: ¿son familiares para ti estas aplicaciones? ¿Qué podemos hacer con ellas?

 百度网盘
Productividad
★★★★☆ 50

 大众点评-发现...
Estilo de vida
★★★★☆ 42



3) Fácil, ¿verdad? Ahora, vas a ver otras aplicaciones distintas. El próximo curso vas a pasar muchos meses en España así que, quizá, necesites conocer otras herramientas para aprovechar al máximo tu estancia, ¿no crees?

Relaciona cada aplicación con la función que tiene.

 1

 4

 5

 9

 2

 3

 6

 7

 8

A
Buscar alojamiento en general

E
Chatear con amigos

F
Dividir gastos

B

Postear mensajes breves, con un límite de *caracteres*, y leer la actualidad de amistades, empresas, instituciones, famosos y *famosillos*.

C

Subir a la *nube* archivos para uso personal o para compartir con otros *usuarios*

D

Alquilar apartamentos vacacionales

Ojear recomendaciones de usuarios para planes de todo tipo

G

H

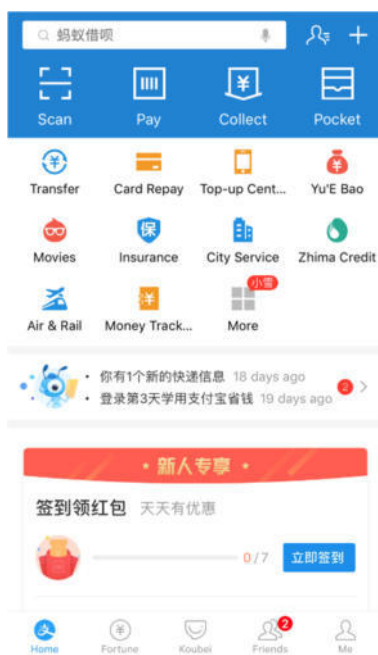
Red social *de moda* para conversar, subir fotografías, publicar *stories* e incluso *ligar*

I

Compartir fotografías

Tu solución:

4) *Redes sociales y aplicaciones populares chinas*. En China, el uso del móvil *está muy ligado* a la vida diaria, ¿verdad? Hay un *sinfín* de buenas opciones y *herramientas* para casi cualquier actividad. Por eso, los extranjeros, cuando llegamos a este enorme país por primera vez, nos encontramos ante *todo un universo* de posibilidades. ¿Cuáles no deberían faltar en el *smartphone* de todo “laowai”? Hagamos una lluvia de ideas entre todos.



Aplicaciones esenciales en China:

- Para pedir comida:
- Para pagar:
- Para pedir un taxi:
- Para *orientarme*:
- Para escuchar música *en línea*:
- Para ver series y películas *en línea*:
- Para editar fotos:
- Para *chatear* con amigos/as
- Para descubrir la actualidad *al más puro estilo* Twitter
- Para exhibir *lo guay* que es mi vida:

5) Sección youtuber: *Internet y redes sociales chinas* (II).

Te presento a Lele y Jabierto, una pareja afincada en China que narra, explica y muestra muchos de los encantos, curiosidades y aspectos más diversos de China a través de su canal oficial de YouTube (Jabierto ®). Una de sus *entregas* gira en torno a Internet y algunas redes sociales famosas de vuestro país.

Mira y escucha el vídeo desde el minuto 01:59 hasta el 03:10. ¿Estáis de acuerdo? Piensa y discute esta cuestión con tus compañeros.



Figura 92: Fotograma del vídeo Internet y las redes sociales en China
Fuente: Canal de YouTube oficial de Jabierto ®

Web: <https://www.youtube.com/watch?v=7mu-MSmZD78>

6) *Mi rutina virtual*. Nuestra rutina diaria dejó hace tiempo de ser convencional y común. ¡Ahora es completamente digital! Recuerda qué actividades sueles hacer cada día y qué aplicación/es forman parte de ella, desde que te levantas, hasta que te acuestas.



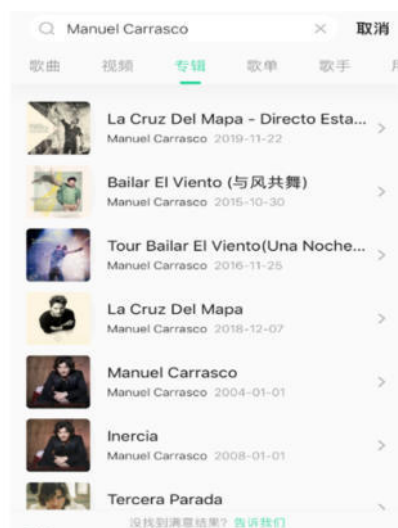
Nosotros *arrancamos* el día siempre con *QQ music*. Nos sirve para *activarnos* y empezar el día con mucha energía.

07.30: para levantarme...

09.00: para buscar palabras en el diccionario en clase de Lectura

09.10: para escribir a mi amigo/a

09.12: vuelvo a mirar el móvil para...



12.00: para ir en metro a Dongsi

13.00: para editar unas fotos que tomé con mis amigos

15.00: para hacer algunas compras

18.00: para volver a la uni en taxi

20.30: para hacer gimnasia en el dormitorio

¡Cualquier otra propuesta!



7) Actualmente, absolutamente todos, utilizamos *en mayor o menor medida* aplicaciones móviles. Muchas de nuestras favoritas son gratuitas pero, ¿y si empezaran a *cobrar* por ellas? ¿Qué harías?



No me importaría. Hay aplicaciones que necesito a diario. No *podría prescindir* de ellas ya que son fundamentales en mi trabajo. Por ejemplo, Microsoft Office.



No *estaría* de acuerdo. *Buscaría* cualquier otra *herramienta* similar.

¿El condicional?

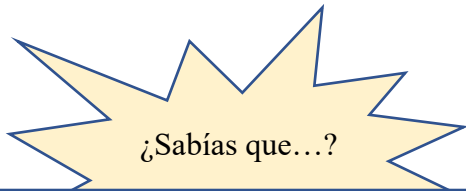
¿Qué harías tú?

b) ¿Y si fuera... WeChat? ¡WeChat!

[Empty text box]

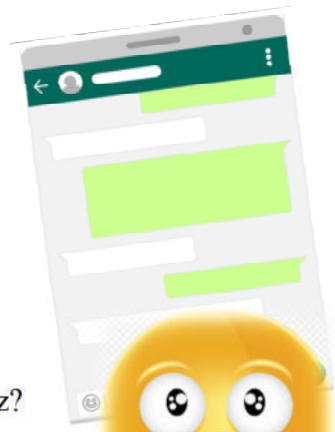
c) ¿Has pagado alguna vez por usar alguna *app*?

[Empty text box]



¿Sabías que...?

Hace muy pocos años, la famosa aplicación de *mensajería instantánea*, Whatsapp, pasó a ser *de pago*. La cantidad a *abonar* por continuar con su servicio fue 0,99 céntimos. Hoy en día es, de nuevo, gratuita.



d) ¿Cuál es la aplicación más inútil que has descargado alguna vez?

La aplicación más *absurda* que he descargado fue...Faceapp, ¿la conoces? Una *app* que permite algunas funciones como: saber cómo serías *de mayor*, dentro de 30 años, o descubrir cómo sería tu "yo" del sexo opuesto.

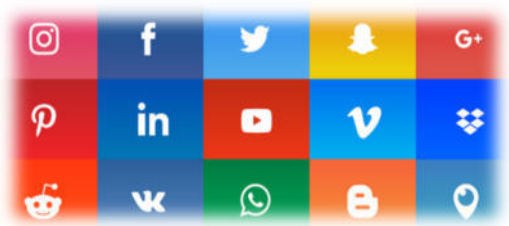


Pues yo...

8) Tu aplicación o red social preferida.

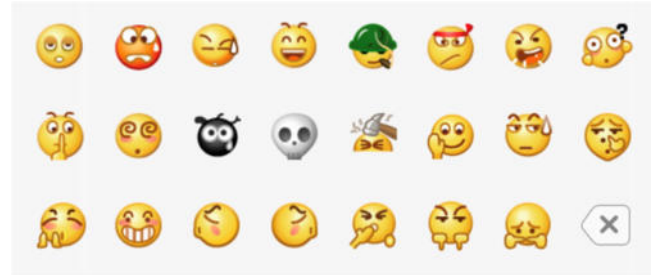
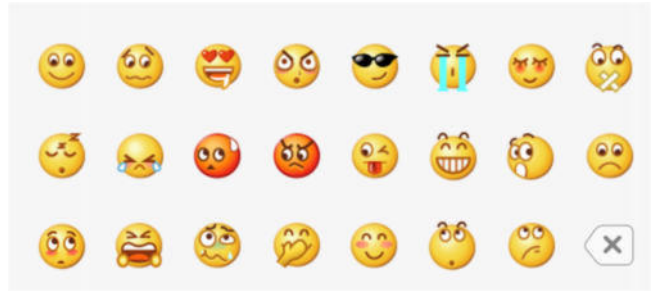
Nombre de la aplicación:

¿Ventajas? | ¿Desventajas?



9) Emojis, *stickers*, *memes* y *GIFs* de moda. Una parte fundamental de los chats de mensajería son todos estos elementos que aportan un enorme *dinamismo* y diversión a nuestras conversaciones.

a) Como usuario de estas aplicaciones, ¿en qué situaciones sueles usarlos? ¿Cuáles son tus favoritos?



“[...] *meme* se emplea cada vez más para referirse a cualquier imagen o texto, a menudo de contenido humorístico, que se comparte viralmente en las redes sociales durante un periodo breve.

[...]

Aunque aún no aparece recogido en los principales diccionarios de español, su grafía es respetuosa con las normas ortográficas y puede considerarse un término correcto, válido para ambas acepciones, y escribirse sin ningún resalte tipográfico”.

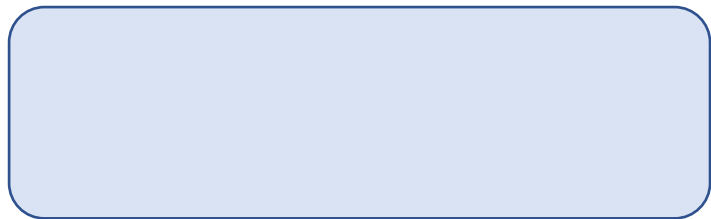
Fuente: <https://www.fundeu.es/recomendacion/meme-termino-valido/>



Muchos de estos montajes *se viralizan*, es decir, alcanzan un gran nivel de popularidad enorme en un intervalo de tiempo muy corto.

¿Cuáles son los *meme*, *GIFs* o emoticonos más populares en China actualmente?
¿Quiénes suelen aparecer en ellos?

b) Elabora un *meme* relacionado con algún aspecto del español, el mundo hispanico y tu aprendizaje. Después, comparte tu propuesta en el grupo de WeChat de la clase.



10) Del 1 al 10, ¿cuánto usas tu móvil cada día?

Es obvio que los teléfonos móviles y sus diferentes herramientas nos facilitan mucho la vida. Sin embargo, un uso *abusivo*, también puede ser *perjudicial*.



Responde a unas sencillas preguntas del siguiente *test* y, posteriormente, comprueba tu nivel de adicción al “*mejor amigo del ser humano moderno*”.



Llegas a un hotel en vacaciones. Lo primero que haces es buscar el Wi-Fi de la habitación para activarlo.

SÍ

NO



Estás en clase. Suena la música del descanso. Diez minutos para ti. ¿Miras el móvil?

SÍ

NO



Cuando quedas con gente para cenar tienes el móvil en la mesa.

SÍ

NO



¿Lo miras, al menos, dos veces durante ese periodo?

SÍ

NO



Cuando te quedas sin batería tu carácter cambia, a peor.

SÍ

NO



Sales de casa rápidamente. Tras caminar unos quince minutos te das cuenta de que has olvidado tu móvil, ¿vuelves a casa?

SÍ

NO

Mayoría de síes: Oh, ¡no! Ya es demasiado tarde. Has caído en las redes de Internet. El móvil es parte de tu vida, y de tu cuerpo. Sois un solo ser. ¡Ya no hay vuelta atrás!

50%: Aún queda esperanza. Usas el móvil a menudo, pero todavía controlas la situación, y no al revés. ¡Bien!

Mayoría de noes: ¡Bravo! Has conseguido resistir a los encantos de Internet y sus redes sociales. Eres un/a héroe/heroína del siglo XXI.



11) *Pérdida de calidad en las relaciones humanas, como consecuencia de las redes sociales.* Los expertos señalan que el *auge* de las redes e Internet en nuestras vidas está afectando negativamente al modo en que nos relacionamos.

¿Qué tal si les ponemos soluciones? ¡Puedes usar estas estructuras!

Haber que/Tener que (condicional) + infinitivo

Poder/Deber (condicional) + infinitivo

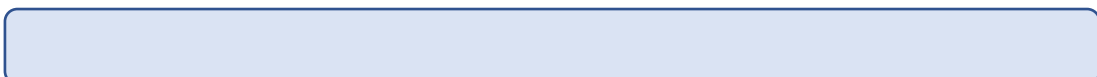
Lo mejor es + infinitivo / *Lo mejor es que* + presente de subjuntivo

¿*Y si* + presente indicativo/imperfecto de subjuntivo?



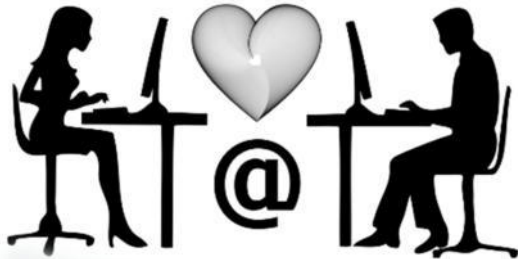
¿*Y si al llegar a casa, dejamos los móviles en la entrada?*

Habría que poner el modo avión a partir de las 21:00 de la noche para fomentar relaciones más auténticas.



12) El amor –y los *ligues*– en tiempos de TanTan.

El frenético ritmo de la vida actual, la intensidad de los estudios, el desarrollo de la carrera profesional o la falta de tiempo son algunas de las causas que explican por qué, cada vez más gente, *apuesta por conocer* a otras personas en redes sociales como Tinder, o la *archiconocida* TanTan, en China.



¿Conoces estas nuevas maneras de *ligar*? Si tu respuesta es sí, ¿cómo las descubriste?

¿Son muy utilizadas en China? Socialmente, ¿están bien o mal vistas?

¿Por qué piensas que la gente *recurre* a ellas?

¿Para qué tipo de personas puede ser una herramienta adecuada?

¿Te dan confianza? O, *por el contrario*, ¿te provocan rechazo?

¿Piensas que la gente que está en ellas suele mentir?

¿Qué ventajas tienen? ¿Y qué desventajas?

13) *El speed dating*. Estas herramientas que acabamos de conocer en la actividad anterior, ya sean para conocer el amor de tu vida o, simplemente, para vivir una experiencia casual, no siempre son del gusto de todos/as. En España, por ejemplo, es cada vez más popular la celebración de eventos de *Speed dating*. ¿Sabes en qué consiste? Vamos a ver un reportaje de TVE sobre una de estas celebraciones, en Madrid. Después, vamos a charlar sobre los aspectos que más te llamen la atención.



Web: <https://www.youtube.com/watch?v=jcklRxE31BE> (Canal oficial de YouTube de Cita2 Speed Dating Madrid).

¿Te ha sorprendido?

¿Es útil?

¿Siete minutos te parecen suficientes para demostrar *todo lo que vales*?

¿Qué tipo de cualidades piensas que son las más importantes para *caer bien* desde el minuto cero?

¿Irías a una de estas *veladas*?



¿Existe alguna otra manera en China para ayudar a los jóvenes a encontrar pareja?

Te voy a dar tres palabras clave:

PARQUES

ABUELOS

CURRÍCULUM



Si no has logrado recordar de qué se trata o es la primera vez que oyes algo parecido. Te recomiendo que veas el siguiente vídeo realizado por la compañía SK-II.

Web: <https://www.youtube.com/watch?v=irfd74z52Cw>



14) Y para terminar esta unidad, la explotación didáctica de un tema que no puede resumir mejor qué son las redes sociales actuales. Con todos vosotros, *Para que el mundo lo vea*.



Canal oficial de Youtube Arnau Griso ®

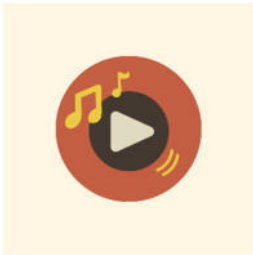
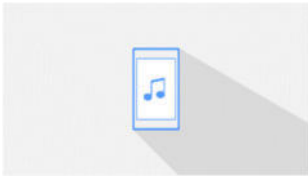
Web: <https://www.youtube.com/watch?v=s0VcRAfXzLY>

Vamos a escuchar una canción de un grupo de música muy actual de España. Se trata de Arnau Griso, una banda cuyas letras no dejan a nadie indiferente. *Para que el mundo lo vea*, es una de ellas y, por supuesto, no es una excepción.

¡Que la disfrutes!



a) ¿Escuchas música en español? En caso afirmativo, ¿qué grupos nunca pueden faltar en una de tus listas de reproducción?



En mis listas de Spotify o *QQ music* siempre hay grupos como:

-
-
- Morat (Colombia)
- Sofía Ellar (España)
-

b) ¿Qué estilo es/son tu/s favorito/s?



Mi estilo musical favorito es el *indie*, aunque también suelo escuchar música *pop-rock* tanto española, como extranjera. El reggaetón, a pesar de estar de moda, no me gusta nada.

¿Tú qué opinas?

-

c) El título de esta canción es *Para que el mundo lo vea*. ¿Tienes idea de qué tema puede tratar? Aquí puedes encontrar algunas posibilidades...

Amistad

Amor juvenil

Medio ambiente

Publicidad

Celos

Conciencia social

Estilos de vida

Necesito más pistas

¡Cualquier otra sugerencia!

d) Vamos a escuchar los primeros segundos de la canción... ¿lo tienes más claro?

e) Complicado, ¿verdad? Vamos a ver algunos fotogramas de su videoclip, ¿has cambiado de idea?

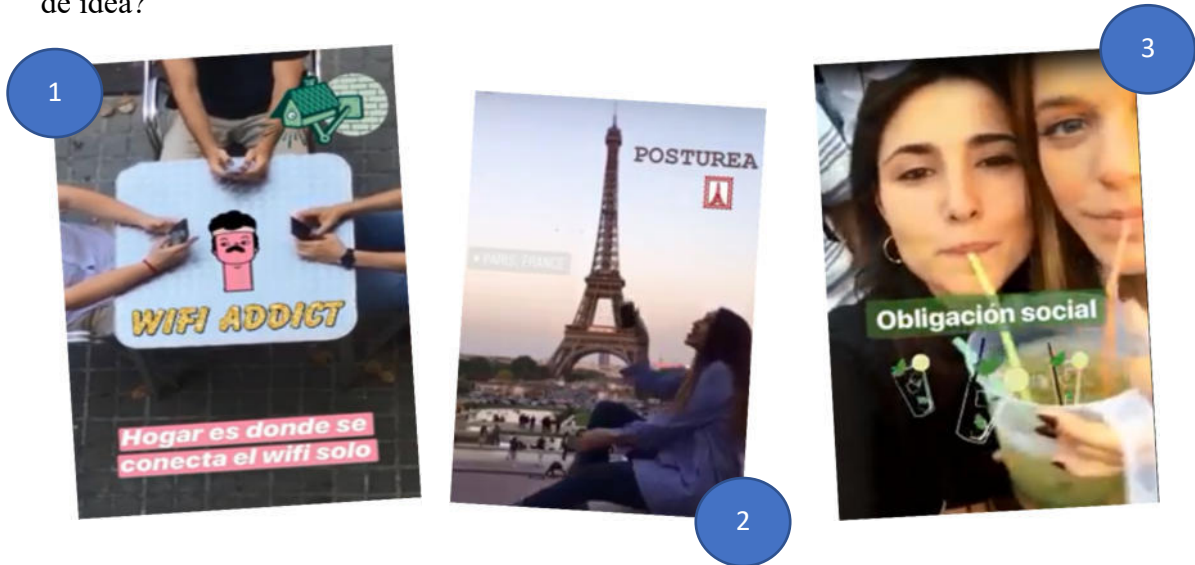


Figura 93: Fotogramas del videoclip *Para que el mundo lo vea* (Arnau Griso)
Fuente: Arnau Griso – *Para que el mundo lo vea*, vídeo oficial ®

f) Estas son algunas de las frases que podemos escuchar a lo largo de toda la canción...

Facebook me recuerda que es el *cumple* de mi madre, y a los desconocidos, se les llama amistades...

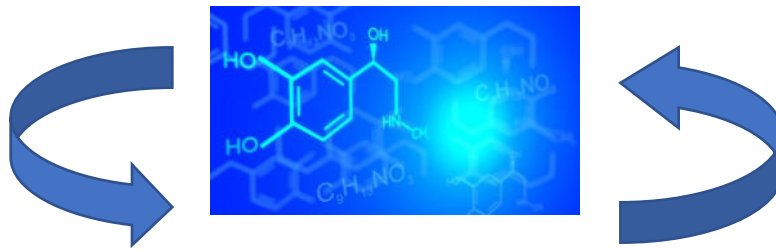
Mucho *match* en Tinder pero seamos sinceros, ni tú eres esa rubia, ni yo aquel moreno...



Es viernes, el beber me llama Obligación social, aunque me pille en pijama...

Después de leerlas, ¿sobre qué crees que va a tratar?

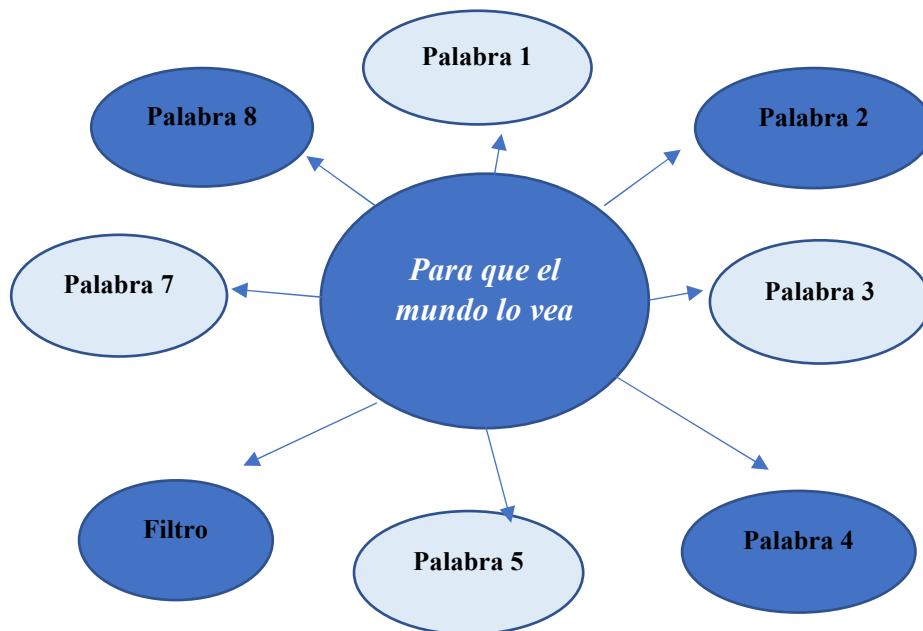
La fórmula Arnau Griso



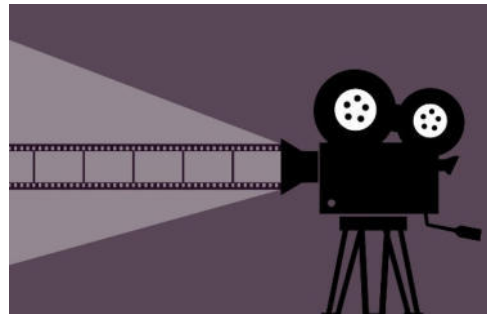
Letras juveniles + Léxico coloquial + Melodías pegadizas = ARNAU GRISO



g) A partir del *tema de la canción*, completa el árbol de palabras con todas las palabras que conozcas relacionadas. La primera te la doy yo, *filtro*. ¿Sabes qué significa?



h) Ahora vamos a ver un minuto del videoclip, pero sin sonido. Capta y anota el mayor número de información que puedas.



i) Ahora, completa la letra de la canción. La escucharemos dos veces. Después, entre todos, la revisaremos.

Puesta del sol, échale otra foto

No sea que la veas con tus propios ojos

Solo comes platos _____

Ahora mi cena me hace sentir miserable

Es viernes, el beber me llama

Obligación _____, aunque me pille en pijama

Filmaré mi noche y la subiré a _____

Ahora entiendo mi _____

Todo me *male sal*

Todo me *male sal*

Me gustaría ser lo que _____

Dejar atrás la esclavitud de lo perfecto

Mucho *match* en Tinder, pero seamos _____

Ni tú eres esa rubia, ni yo aquel moreno

Y posturea para que el mundo lo vea

Que la vida con un _____ no es tan fea

Y si no te sientes guay

Es porque tu _____ se mide en _____

Y posturea para que el mundo lo vea

Que la vida con un _____ no es tan fea

Y si no te sientes guay

Es porque tu _____ se mide en _____

Hogar es donde se conecta el WiFi solo
Siendo ateos somos religiosos
_____ me recuerda que es el *cumple* de mi madre

Y a los desconocidos se les llama amistades
Antes era un _____, ahora soy un *runner*

Del deporte también se sale
Has visto mis *sixpack* en todas las _____
Quiero ser campeón de *fitness* de semana
Fitness de semana

Sé tanto de ti que has perdido mi _____
No quiero ver dormir a tu *bulldog* _____
Vas a pillar tortícolis inmerso en tu pantalla
La vida en 4K, cuando subes la mirada

Y *posturea* para que el mundo lo vea
Que la vida con un _____ no es tan fea
Y si no te sientes guay
Es porque tu _____ se mide en _____

Y *posturea* para que el mundo lo vea
Que la vida con un _____ no es tan fea
Y si no te sientes guay
Es porque tu _____ se mide en _____

Disculpa sigue esta cadena
Si no compartes este tema
Morirá un gatito por tu culpa
i _____!

Y *posturea* para que el mundo lo vea
Que la vida con un _____ no es tan fea
Y si no te sientes guay
Es porque tu _____ se mide en _____

Y *posturea* para que el mundo lo vea
Que la vida con un _____ no es tan fea

Y si no te sientes guay

Es porque tu _____ se mide en _____

Disculpa sigue esta cadena

Si no compartes este tema

Nacerá un tronista por tu culpa

i _____!

Y *posturea* para que el mundo lo vea

Que la vida con un filtro no es tan fea

Y si no te sientes guay

Es porque tu _____ se mide en _____

Dame un _____ dame un _____

Quiero ser guay, quiero ser guay

Has caído en mis redes

Para-para-papa para

Para-para-papa parara

Para-para-papa para

Para-para-papa

Autores de la canción: Arnau Griso ® ©



Después de escuchar la canción

j) Después de haber analizado la canción y conocer un poco su trasfondo, ¿te parece que tiene un título adecuado? ¿Se te ocurre alguna otra manera de titularla?

k) ¿Qué crees que significan las siguientes oraciones que aparecen en la canción? Intenta ayudarte del contexto para explicarlas.

“La vida en 4K cuando subes la mirada”



“[...] solo comes platos *posteables*”



“tu autoestima se mide en *likes*”

“Nacerá un *tronista* por tu culpa”



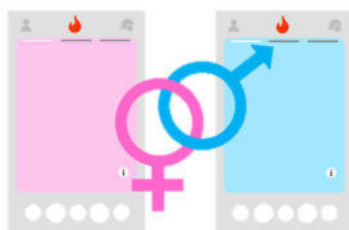
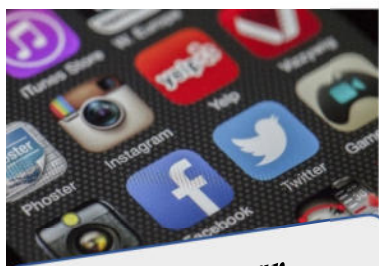
¿Has comprendido todas las frases? En caso de duda, ¡pregunta a tu profesor!

¿Sabías que...?

El mundo de la televisión en España ha cambiado muchísimo en los últimos años. En este periodo se han hecho muy populares los llamados *reality shows*. Pues bien, en uno de ellos, centrado en la búsqueda de pareja, ha surgido la figura del *tronista*. Es decir, aquel o aquella que espera ser conquistado/a por una serie de *pretendientes/as*.



Las redes sociales han supuesto cambios no solo en la forma en la que nos comunicamos, sino también en el modo en que nos expresamos. La lengua no es ajena a estos cambios y, a través de ella, podemos ver como surgen nuevas *connotaciones* y sentidos nuevos que se incorporan a usos ya existentes.



#Posturear
#Postureo

Tener un match

Subir fotos

Poner/Meter/Añadir/
Usar/Etc. *Filtros*

Postear mensajes



El sustantivo *postureo* y el verbo *posturear*, con los que se alude a la adopción de ciertos hábitos, poses y actitudes más por apariencia que por convicción, **son neologismos bien formados** que siguen el paradigma de *ningunear/ninguneo*, *flirtear/flirteo*, *menear/meneo* y muchos otros.

Fuente:

<https://www.fundeu.es/recomendacion/postureo-y-posturear-neologismos-validos/>

1) Acabamos de descubrir qué es el #postureo en estado puro. ¿Existe este fenómeno también en China? ¿En qué clase de situaciones podemos vivir situaciones similares? Coméntalo con tu compañero e indica ejemplos.

¿Te ha gustado la canción? ¿Queréis conocer más sobre ellos? No dejéis de escuchar, entre otras, algunos de sus temas más populares:

Desamortil: Fármaco imaginario para superar el *desamor*.

Quiero, quiero y quiero: Tema escrito después de que la banda realizase un voluntariado en África. Tiene el objetivo de despertar la conciencia social de las personas del primer mundo.





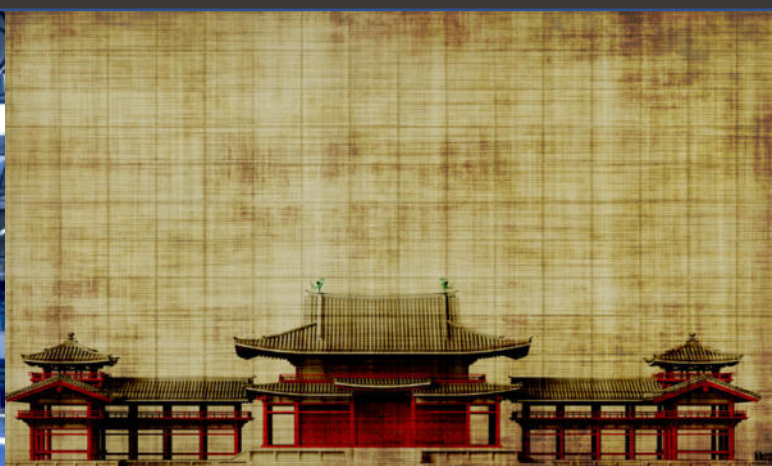
第三单元词汇表

LAS REDES SOCIALES 社交平台	
Abonar	抛弃、放弃、弃置、不理睬
Absurdo/a	荒谬的
Abusivo/a	滥用的
Apostar	驻扎、打赌
Arrancar	连根拔起、发动
Archiconocida/o	著名
Auge	顶点、高潮
Autoestima	自尊
Cadena	链子
Caer bien/mal alguien o algo	待某人好/不好
Chatear	网上聊天
Connotación	意义、内涵
<i>Dar la vuelta a la tortilla</i>	扭转局面
Dar like	点赞
Dinamismo	活力、精力
Emoji	Emoji表情符号
¡En absoluto!	绝不！
Érase una vez	很久很久以前
Estancia	逗留、停留
Estar inmerso/a en algo	沉迷于做某事
Estar ligado/a	暧昧
Filtro	筛选
Fragmento	碎片、片段
<i>Influencer</i>	网红、博主
Ligue	联赛
<i>Match</i>	配对
Meme	表情包
Mensajería instantánea	即时聊天
Modo avión	飞行模式
Ojea	快速浏览
Perjudicial	有毒的、有损害的
Postear	上传、发表

Postureo/posturear	很装的、很假的/炫耀
Pretendiente/a	追求者
Seguidor	关注者、粉丝
Selfi	自拍
Sinfin	没有尽头的
<i>Subir a la nube</i>	上传到云储存
Suscriptor	订阅者
Recurrir	求助
Tortícolis	落枕
Tronista	交友节目中有选择权的嘉宾
Viral	风靡网络的



5.5 LOS VIAJES (UD 4)



Conversación III



OBJETIVOS COMUNICATIVOS

Charlar sobre nuestros gustos, intereses y hábitos viajeros

Conocer los distintos tipos de turismo y turistas que existen

Planificar un viaje

CONTENIDOS (INTER)CULTURALES

¿Dónde viajáis, dónde viajamos?

Feria del turismo de Madrid: ¡Bienvenidos a FITUR!

Programa de TVE "Españoles por el mundo... ¡en Beijing!"

Proyecto Estudiantes de español en el mundo: trabajo de la asignatura

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

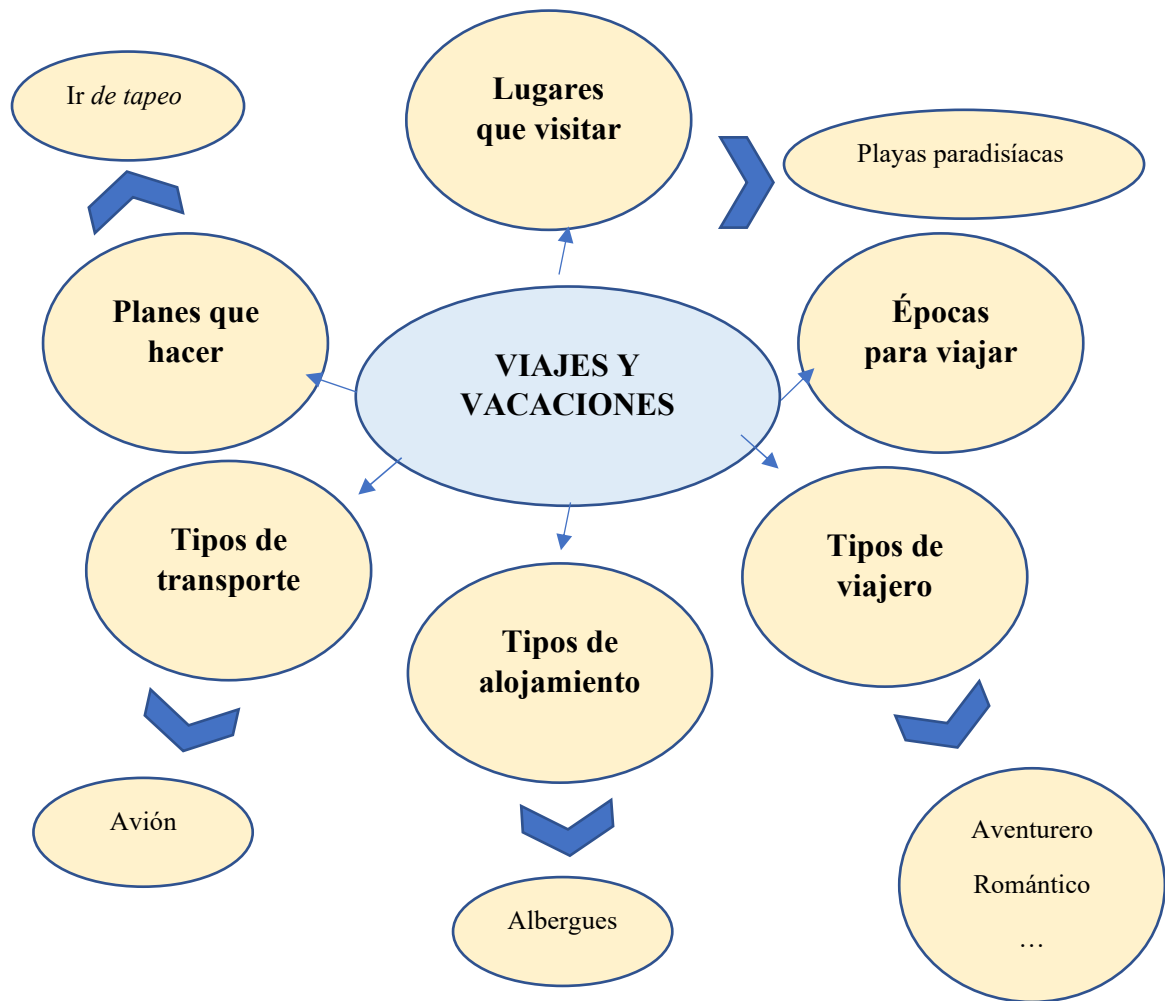
Repaso de la expresión de la opinión

Léxico de los viajes y las vacaciones

Lenguaje coloquial



1) Para calentar... ¡un poco de vocabulario!



2) Una noticia realmente sorprendente. Se busca chica para dar la vuelta al mundo... ¡gratis! Vamos a leer una noticia sobre un joven estadounidense que realizó un curiosísimo *casting*. Después, comenta con tus compañeros algunas cuestiones:

Un canadiense busca a alguien con el nombre de su ex para no desperdiciar un viaje alrededor del mundo

Cuando la relación con su novia Elizabeth Gallagher *saltó por los aires* este canadiense, además de quedarse con el corazón roto, se quedó con unos billetes de avión para viajar alrededor del mundo que no podía usar.

Jordan Axani de 27 años había planeado un viaje espectacular para estas Navidades en el que él y su novia darían la vuelta al mundo. El viaje con salida en Toronto tiene paradas en Nueva York, Milán, Praga, París, Bangkok y Nueva Delhi.

El joven no quiere perder los billetes, pero tampoco puede cambiar el nombre de la pasajera original. La candidata solo debe cumplir con dos condiciones: ser canadiense y llamarse Elizabeth Gallagher, como su ex.

"No busco nada a cambio, no busco un romance, drogas ni sacarme *selfies* contigo en monumentos. Si te apetece darme 200 dólares genial, pero realmente lo único que espero es que disfrutes el viaje y te aporte felicidad", escribía en su mensaje.

Fuente (adaptado): [http://blogs.antena3.com/esto-no-es-noticia/canadiense-busca-alguien-nombre-desperdiciar-viaje-alrededor mundo_2014110400331.html](http://blogs.antena3.com/esto-no-es-noticia/canadiense-busca-alguien-nombre-desperdiciar-viaje-alrededor-mundo_2014110400331.html)

- a) ¿Qué te parece la noticia? ¿Piensas que es real?
- b) ¿Te parece una buena idea ir? ¿Por qué?
- c) Imagina por un segundo que te llamas Elizabeth Gallagher, ¿te lo plantearías?
- d) ¿Qué piensas que pasó al final?



3) Cuestionario viajero, ¡el gran test de los viajes!

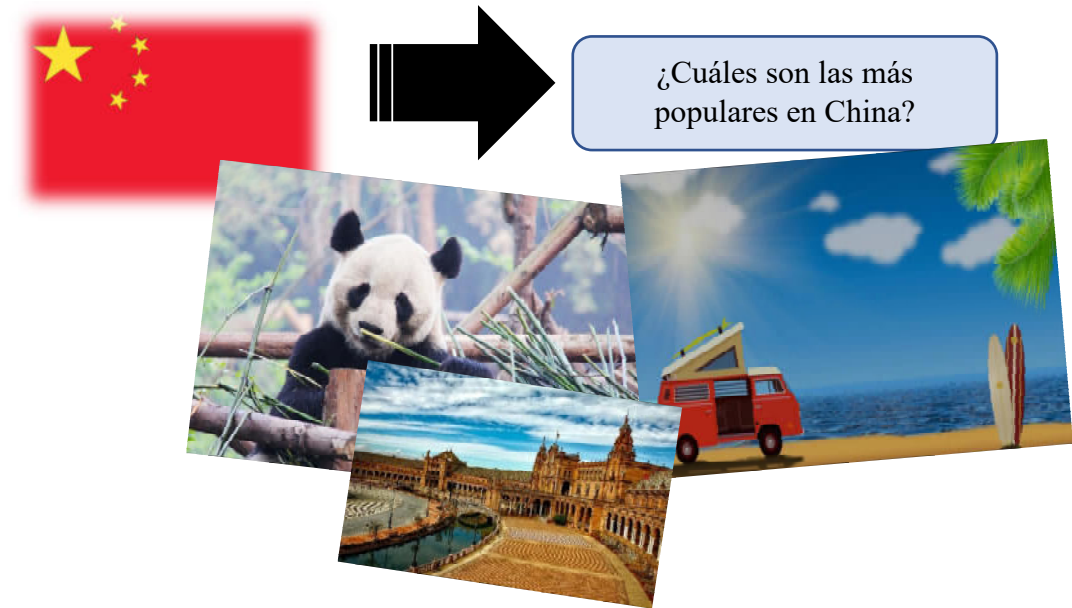
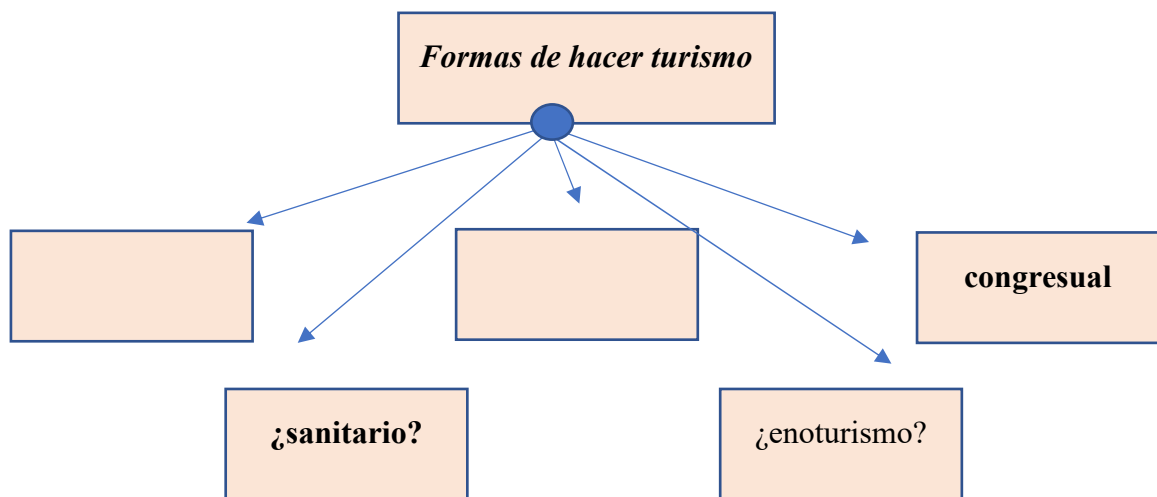
Charla en pareja con tu compañero y anota toda la información que te cuente. ¡Haz tú lo mismo! Después, vamos a comparar tus respuestas con las del resto. ¿Coincidís?

- a) ¿Viajes en solitario o en compañía?
- b) ¿Organizados por una agencia o por ti mismo?
- c) ¿Escapadas exprés o de larga duración?
- d) ¿Un sitio al que te fascinaría volver?
- e) Un sitio al que no volverías, ¡ni de coña!

“Viajar es la única cosa que compras y te hace más rico”

4) *Tipos de turismo*. Existen muchas formas de viajar y de aprovechar *a tope* nuestras vacaciones. Todo depende de nuestros gustos, preferencias e intereses. *¡Cada persona es un mundo!*

Intenta explicar qué significan las modalidades del esquema y piensa en otras diferentes.



5) ¿Turismo nacional o turismo por el extranjero? ¿Qué prefieres? ¿Por qué?



¡Uf! Yo *estoy loco/a por hacer un crucero*. No tengo idea de dónde, pero quiero hacer uno. Por las Islas Griegas, por el Báltico, el Caribe...



¿Y a ti? ¿Qué te apetece conocer? No te preocupes por el dinero, ¡yo invito!

6) *De paseo por China*. China es un país enorme y sus posibilidades casi infinitas. ¿Qué lugares has visitado ya? ¿Cuáles quieres visitar próximamente?

Lugares de China que conozco:



Lugares de China que quiero visitar:



Mis recomendaciones para Juan Carlos para conocer China:



7) *Las recomendaciones de China con eñe.* De viaje por China. ¿Estás de acuerdo con las sugerencias de este programa? ¿Añadirías algún destino extra?



Web: <https://www.youtube.com/watch?v=Mum8IEyp4Uw> (Canal de YouTube de CGTN)



Condicional. Por ejemplo:

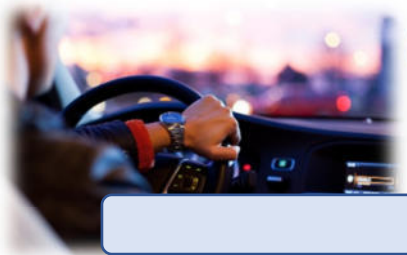
- Yo añadiría/incluiría en mi *escapada*...
- Yo no me perdería...

Para mí es imprescindible/esencial/ineludible...



8) *Cómo viajamos y dónde nos alojamos.* Acabamos de *fantasear* con un montón de posibles destinos turísticos, tanto de China como del mundo. Hay que considerar, igualmente, cómo llegar y, por supuesto, dónde dormir.

CÓMO LLEGAR



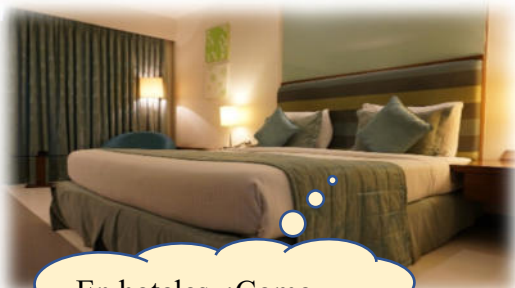
EN



DÓNDE
ALOJARSE

En casas
rurales

En un
camping



En hoteles. ¡Como
Dios manda!



En albergues
u hostales

En *couchsurfing*



En apartamentos
de Air B&B

Es una *iniciativa* que te permite alojarte en casas de viajeros de todo el mundo ¡gratis! La única “*pega*” es que tú también debes ofrecer tu casa para alojar a otros posibles viajeros como tú. Puedes obtener más información en su web: <https://www.couchsurfing.com>



Después de conocer qué posibilidades tenemos para llegar a nuestro destino y las opciones de alojamiento que tenemos, piensa y comenta con tu compañero cuál sería la manera ideal para realizar los siguientes planes:

- a) Realizar el viaje *fin de carrera* con tus compañeros/as de clase.
- b) Un finde romántico con tu pareja.
- c) Un *viaje espiritual* a solas para desconectar.

Si quieres, puedes incluir un destino también.

Mi combinación:

9) *De paseo por FITUR*. ¿Conoces FITUR?

Se trata del evento más importante del año en el mundo del Turismo. Se celebra anualmente en Madrid y en enero de 2023 tendrá lugar la cuadragésima tercera edición. En ella, multitud de países, regiones y provincias exhiben algunos de sus principales encantos.

Vamos a ver el vídeo que ofreció la ciudad de Madrid en 2016 para *enganchar* y atraer a turistas de todo el mundo. Anota toda la información que sea relevante, lugares que puedas reconocer, gastronomía, gentes, fiestas, etc. Después, hablaremos sobre ello.

Web: <https://www.youtube.com/watch?v=zOIawcK13DI> (Canal de YouTube de la Comunidad de Madrid)



Lugares:

Gastronomía:

Eventos:

Actividades que hace la gente:

Tipo de personas que aparecen:



10) *Me encanta viajar, pero...*

A muchas personas les gusta muchísimo hacer viajes, sin embargo, como todo en la vida, también hay un lado menos bueno. ¿Qué es lo que menos te gusta de viajar?

No puedo negar que me encanta viajar, pero hay *cosas que me dan mucha pereza...*

¡Yo no soporto deshacer el equipaje!

Yo me oriento fatal. ¡Siempre me pierdo! Jajaj. Eso sí, después siempre tengo alguna anécdota divertida que contar.



11) Y tú, ¿qué prefieres? ¿Viajar con maletas? O... ¿viajar con mochila? Piensa, escribe y comparte las ventajas y desventajas de una y otra manera de viajar...



12) Tras haber hablado tanto sobre los viajes, ha llegado la hora de soñar. ¡Organicemos uno! Pero, claro, no es una tarea fácil. Tenemos que pensar en muchas cosas que no podemos olvidar.

Con
quién

Cuántos
días

Fecha

Alojamiento

Transporte

¡DÓNDE!

Presupuesto

Aplicaciones

Planes en destino

Ideas para regalar

13) Y lo último: ¡el equipaje! Haz una lista de los objetos que nunca pueden faltar en uno de tus viajes.



En mis viajes al extranjero nunca, nunca, puede faltar mi pasaporte.

-
-
- Lonely Planet
-
-
-
- ¿Crema solar?

14) *Españoles en el mundo* en...¡Beijing!

Vas a conocer un famosísimo programa de la *tele* española, se llama *Españoles en el mundo* y cada episodio nos lleva a una ciudad distinta del mundo, en los cinco continentes. En cada uno de ellos, un grupo de españoles nos cuenta diferentes anécdotas de su vida en el extranjero, elementos culturales de la cultura del país que los acoge o por qué llegaron hasta allí.

La parada de nuestro viaje será Beijing. Veremos tres entrevistas diferentes. Después de ver cada una, conversaremos sobre diferentes cuestiones que nuestros *trotamundos* comenten.



Entrevista número 1: Mai



Ciudad Prohibida



De regateo

Figura 94: Fotograma *Españoles en el mundo* (TVE) - Mai
Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=buLi1mxY1pU&t=54s> (Canal de YouTube de *Españoles en el mundo*, parte 1)

Parte 1. Ciudad Prohibida (desde el minuto 07:24 hasta el 12:26)

a) ¿Para qué vino Mai hasta Beijing?

b) ¿Cuánto costaba un billete de metro en el momento del reportaje?

c) ¿De dónde suelen proceder los turistas que van a visitar la Ciudad Prohibida?

d) ¿En qué país de América Latina pasó el abuelo de Mai parte de su vida?

e) ¿El padre de Mai domina el mandarín? ¿Por qué?

f) Mai, ¿ya tiene un buen nivel de chino?

g) ¿Qué famosa película comenta nuestra protagonista que se grabó en la Ciudad Prohibida?

h) En el fragmento, Mai dice que hay varias cosas que le sorprenden mucho. ¿Recuerdas cuáles?

i) ¿Le ha costado mucho conseguir su actual trabajo? ¿Por qué la eligieron?

j) ¿Cómo es posible conservar la arquitectura de Beijing tan *reluciente*?

k) ¿Qué necesita hacer Mai para llegar hasta el Palacio de Verano? (¡Es un verbo!)

Regateo (desde el minuto 14:23 hasta el 15:44).

a) ¿Dónde estamos ahora?

b) ¿Tiene algo de especial?

c) ¿Qué hace en Beijing, Nacho, el amigo de Mai?

d) Mai nos cuenta la *mecánica* que tiene comprar en este tipo de mercadillos. ¿Cuáles es?

Aquí tienes una pista:

- “Primero se habla de _____ y de _____ y después
_____”

e) ¿Logran llegar a algún acuerdo?

Entrevista número 2: Javier Felipe



Mi vida
en China



Bodas
chinas

Figura 95: Fotograma *Españoles en el mundo* (TVE) – Javier Felipe
Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=LA12XKTpP78> (Canal de YouTube de *Españoles en el mundo*, parte 2)

Mi vida en China (desde el inicio hasta el 04:49)

- a) ¿De qué zona y qué nuevo edificio de Beijing nos habla al principio del vídeo?

- b) ¿En cuánto tiempo los chinos son capaces de construir un edificio según nuestro protagonista?

- c) ¿Cómo encontró su trabajo Javier? ¿Tenía previsto venir a Beijing?

- d) ¿A qué se dedica en la actualidad? ¿Podrías decir algún ejemplo?

- e) A juicio de Javier, ¿a qué edad suelen casarse en China?

- f) ¿Cree Javier que los chinos son personas frías?

g) ¿Qué característica suelen tener los negocios en China? ¿Hay algún detalle o dato curioso?

h) ¿Qué profesión tiene uno de sus amigos del vídeo?

i) Desde el punto de vista de Javier, es posible tener amigos chinos pero...¿qué?

j) El día de la boda, ¿Javier hace algún regalo a la pareja?

k) ¿Dónde conoció al novio?

l) ¿Qué tipo de negocio va a empezar Maggie, la novia, con Mónica?

Mi piso y bodas chinas (desde el minuto 04:49 hasta el 06:01)

a) Su apartamento se encuentra cerca de, ¿qué famoso lugar?

b) ¿En qué primer proyecto artístico, relacionado con la cerámica, empezó a trabajar?

c) ¿Ha ganado algún premio como actor recientemente?

d) ¿Qué papel hacía en esta película?



Figura 96: Fotograma *Espanoles en el mundo* (TVE) – Tony Dura

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=LA12XKTpP78> (Canal de YouTube de *Espanoles en el mundo*, parte 2)

La escuela donde trabajo (desde el minuto 08:19 hasta el 09:43)

a) Tony, es profesor de...¿qué asignatura?

b) ¿Qué dos cualidades, comenta el profesor, tienen los alumnos chinos?

- c) El profesor de Educación Física que está con Tony, opina que los chinos y los españoles somos muy diferentes. ¿Verdadero o falso? Justifica tu respuesta.

- d) Para Tony, ¿cuál es uno de los grandes problemas que tiene la sociedad china actual?

La Villa Olímpica y Houhai (desde el minuto 10:48 hasta el 13:08)

- a) En opinión de Tony, ¿ha cambiado Beijing desde los Juegos Olímpicos de 2008?

- b) ¿Y la mentalidad de la gente?

- c) ¿Qué profesión tiene, Mariana, la amiga de Tony?

- d) ¿Tienen baño todas las casas de los *hutongs*?

- e) ¿Cuáles son las virtudes más importantes que deben tener los extranjeros que decidan venir a vivir a Beijing?

- f) ¿Es fácil adaptarse?



第四单元词汇表

LOS VIAJES 旅行	
<i>A tope; saco; muerte</i>	【口】拼命地
Albergue	旅馆
Anécdota	趣闻, 轶事
Aventurero/a	爱冒险的人; 冒险的
Bohemio/a	波希米亚风格
<i>Cada persona es un mundo</i>	每个人都是独一无二的
Casa rural	乡村房屋、村舍
Cuadragésimo/a	第四十的, 四十分之一
<i>Dar pereza algo/alguien</i>	【口】懒得做, 不想做
Desenlace	结果
Enoturismo	葡萄酒旅游
Escapada	短途旅行
Estar deseando algo	渴望 (某物)
Fantasear sobre/con/	幻想
Fascinar algo/alguien	喜欢
Iniciativa	倡议
<i>Ir de tapeo; bareteo; copeteo; fumeteo</i>	吃开胃菜、喝开胃酒; 去酒馆; 喝酒; 吸烟
<i>¡Ni de coña! ¡Ni de broma!</i>	【口】没门!
Pega (barrera, obstáculo, problema, excusa)	【口】困难 (阻碍、障碍、问题、借口)
Presupuesto	预算
Relevante	重要的、相关的
<i>Saltar por los aires (explotar; acabarse)</i>	爆炸、结束
Tele (televisión)	电视
<i>Todo incluido</i>	全包
Turismo congresual o académico	会议或学术旅游
Turismo de aventura	冒险之旅
Turismo deportivo	体育旅游
Turismo gastronómico	美食旅游
Turismo sanitario	健康旅游
Trotamundos	环球旅行者



第四单元特殊词汇表

PROGRAMA <i>ESPAÑOLES EN EL MUNDO</i> EN BEIJING 《西班牙人在世界》之西班牙人在北京	
Acuerdo	协定
Asunto	事务
<i>Bajón</i>	巴松管
Cerámica	陶瓷
Chaval/es	小伙子
Contrato	合同
Corte	宫廷
Diseñador gráfico	平面设计师
Dominar algo/a alguien	统治、控制
Emborracharse	喝醉
Emigrar	移居国外
Emperador	皇帝、帝王
Estilarse algo	时兴、流行
Fugitivo/a	逃犯
Maestro/a de infantil	幼师
Maletín	公文包
Maqueta	微缩模型
Matanza	大屠杀
Minoría étnica	少数民族
Obras	作品
Obesidad	肥胖
Pañal	尿片
Patinete	电动滑板车
Papeles	文件
Raíces	根源、源头、根基、定居、扎根
Regatear; <i>regateo</i>	讲价; 讨价还价
Relaciones públicas	公共关系
Reverso	颠倒的; 背面
Rótulo	标题
Traje tradicional	传统服饰
Tremendo/a	巨大的

Transcripción del material audiovisual de *Españoles en el mundo en Beijing*

Entrevista a Mai

Parte primera (desde 07:24 hasta 12:26)

Entrevistadora: Vino para estudiar chino y conocer sus raíces. Iban a ser seis meses pero ya se sabe, el tiempo pasa.

Mai: Hola, muy bien.

Pues, la vida, buscando mis *raíces* chinas, aprender sobre esta cultura. Mi abuelo era chino entonces soy $\frac{1}{4}$ china. Desde las Olimpiadas tenemos que pasar el bolso por seguridad. Cuando yo llegué a Beijing había cuatro líneas de metro, ahora llevamos ocho. Yo uso la tarjeta de transporte y uno la puede recargar.

Vamos a ir a la Ciudad Prohibida. Un *ticket* cuesta dos yuanes que serán unos veinte *céntimos*. Aquí vamos con todos los turistas chinos a ver la Ciudad Prohibida. Son chinos que han venido de todas las provincias y que quizá en toda su vida no habían tenido la oportunidad de venir a la capital. Entonces para ellos, esta es su historia. Para ellos es su historia.

Entrevistadora: ¿Y qué hay de la tuya? ¿Qué hay de tu historia?

Mai: Mi abuelo llegó al principio de 1900 a Nicaragua y allí creció. Hubo una gran parte de chinos del sur de China, de Cantón, que *emigraron* a Latinoamérica.

Entrevistadora: ¿Y tu padre habla chino?

Mai: Mi padre no habla chino, solo lo que yo le he enseñado hasta ahora, jaja. Además, es que mi abuelo era del sur, y entonces él hablaba cantonés, no hablaba mandarín.

Mai: (Hablando en chino)

Hombre, Local: Mianyang

Mai: Me cuentan que son de la zona de Sichuan. Que es la provincia que está al oeste. Son una *minoría* y por eso van con sus *trajes tradicionales*. Y es su primera vez en Beijing.

Entrevistadora: ¿Te costó mucho aprender a hablar chino?

Mai: Un poquito. Después de tres años y ocho meses aquí ya lo tengo un poco dominado.

Acabamos de ver el cuadro de Mao y, en realidad, es curioso porque la Ciudad Prohibida y lo que representa es la era imperial de China. Y, en cambio, Mao pues va después de la Revolución.

Estamos en la Plaza más importante de la Ciudad Prohibida. En el templo de enfrente es donde se ponía el *emperador* para resolver todos los *asuntos* de la *Corte*. En la parte

interior, era la vivienda y donde se hablaba de los problemas del día. Aquí fue donde se grabó la famosa película, *El Último Emperador*. La primera película que dejaron grabar dentro de la Ciudad Prohibida. Hay que imaginarse que durante 600 años dentro de la Ciudad Prohibida no entraba nadie. Y fue, también, un símbolo de la *Apertura* de China al mundo, del cambio.

Yo vine un poco sin saber a lo que venía y me subí a un taxi y que me lleven a la universidad y empezar esta aventura. Hay muchas cosas que me *chocaban*, por ejemplo, en los taxis en esa época iban fumando. Y con las olimpiadas, la verdad, esto ha cambiado mucho.

Esto es una cosa que siempre me ha sorprendido, los pantalones de este bebé. Aquí *no se estilan los pañales*, sino que se estila el *culito* al aire. Si ahora tiene que ir al baño, la madre lo coge encima de una papelera, o en una esquina o donde pueda.

Llevo dos meses trabajando para un restaurante español. Llevo todo lo que es *marketing*, relaciones públicas. No me encontró mucho encontrar trabajo ya que siempre he trabajado en empresas extranjeras y yo ya hablando el chino y teniendo experiencia en Beijing, pues parecía interesante que estuviese yo en su equipo.

En todos estos templos o puertas, podemos ver la arquitectura que se usa en Beijing. Se usan siempre los colores azul, verde, rojo y dorado. Y el dorado es el que más vemos porque era el color imperial.

Casi todo lo que vemos ahora, o se ha quemado varias veces y lo han vuelto a reconstruir o ahora está continuamente en obras. Aquí la única manera de mantener madera de esta forma tan radiante es reconstruyéndola.

Estamos el jardín de la Ciudad Prohibida y aquí podemos ver esta colección impresionante de piedras que tienen. Uno de los emperadores de la dinastía Song hizo que les trajesen piedras de varias provincias de China.

Ahora vamos a ir al Palacio de Verano. Es casi la hora punta, mejor vamos en esta *motito*, y así vamos más rápido. He tenido que *regatear* un poco porque sino, nos lo dejaba muy caro.

Parte segunda (desde 14:23 hasta 15:44)

Mai: Estamos en una de mis calles favoritas de Beijing que se llama Nanluoguxiang. Y esto es uno de los hutones (*hutongs*) más antiguos de la ciudad. Se han ido abriendo poco a poco pequeñas tiendas de diseño local, bares, restaurantes. He quedado aquí con otro amigo español en una tienda de yogur que son bastante tradicionales aquí en Beijing.

Nacho: Hola, ¿qué tal?

Entrevistadora: ¿Cómo te llamas?

Nacho: Yo, Nacho.

Entrevistadora: ¿Y de dónde eres tú, Nacho?

Nacho: De Sevilla. Ahora estoy estudiando y luego también toco música en un local, en Sanlitun

Mai: Hemos llegado al “(hablado en chino)” a hacer unas compritas baratas, con un poco de *regateo*.

Lo mínimo que he llegado a pagar, quizá para unos vaqueros, de alguna marca conocida, unos 8 euros...

Ni hao!

Vendedora: ¡Hola!

Mai: ¡Eh! ¡Hola! Jajaj.

Vendedora: (Hablado en chino)

Mai: ¿Te gustan estos? Dice, ¿qué color? Primero se habla de *modelo* y de talla y después...poco a poco habla del precio.

Nacho: Está pidiendo 230

Entrevistadora: ¿Y en euros? ¿Cuánto, más o menos?

Mai: 23

Entrevistadora: ¿Y qué os parece? ¿Mucho?

Mai y Nacho: Mucho, mucho

Nacho: Vamos a poner 130.

Mai: Y ahora dice él, lo que paga, el máximo.

Nacho: Ok, hao de!

Mai:Hemos llegado a un acuerdo, jajaja

Nacho: 150.



Entrevista a Javier

Parte primera (desde 00:00 hasta 04:49)

Entrevistadora: ¿Se imaginan que un día al salir de clase un hombre con *maletín* les pregunta si quiere ser actor o actriz en China? Pues algo así le sucedió a Javier.

Javier: ¡Hola, españoles en España!

Esto es una *maqueta* de la ciudad de Pekín. Es una ciudad gigantesca. Hasta que no ves esto no te haces una idea de cómo es.

Yo, alguna vez, he cogido un taxi desde allí abajo y he venido a cenar con amigos aquí y me parece que hemos hecho como 25 o 30 kilómetros.

Esta es la ciudad completa y ahora os voy a enseñar lo que es un barrio especial, que se llama Guomao, que es el *centro financiero* de Pekín. Hay edificios muy especiales, por ejemplo, este que lo construyeron...lo terminaron en los Juegos Olímpicos. Es la nueva sede de la televisión china. En seis meses hacen un edificio completo y la última vez que pasaste por allí estaba aquello vacío y ahora está la gente trabajando en las oficinas. Esta es la velocidad de China.

Ya hemos terminado aquí y ahora vamos a ir a una boda de un amigo muy especial.

En España yo era diseñador gráfico. Vine aquí *por casualidad*. A la semana o dos semanas de venir, en la calle, un señor se me quedó mirando de arriba abajo. Y me preguntó, ¿le gustaría ser actor? A la semana siguiente pues estaba haciendo un anuncio de televisión y firmando un *contrato* con él, como mi agente. Y ahora pues estoy más en películas y en series de televisión. Hago muchos *papeles* de americano. Tipo general, coronel...También he hecho de médico, de profesor, de *fugitivo*...

Entrevistadora: ¿Y en qué idiomas actúas?

Javier: Normalmente en inglés.

Javier: Se casa uno de mis mejores amigos. En este edificio va a ser la boda. Es una celebración estrictamente familiar. Desde que tienen 20 años, las chicas empiezan a pensar en la boda.

La familia empieza a *ahorrar* dinero. Lo normal es que antes de los 30 estén todos casados. Sobre todo, ellas.

Los chinos, en general, controlan mucho sus emociones. Y no las expresan, pero, nosotros estamos confundidos. Pensamos que son fríos y no es verdad. Las tienen por dentro.

El tabaco y el alcohol son parte fundamental de las cenas y de las comidas. De hecho, es de alguna manera, entre chinos, obligado beber. Cuando hacen negocios tienen que beber y brindar muchas veces. Si uno de las dos partes no bebe, debe contratar un bebedor profesional. El bebedor va con él y entonces, brinda con la otra parte, en nombre de esta persona.

Este, es un estupendo amigo, él es policía. Siempre tenemos peleas porque intenta *emborracharme* y entonces quiere brindar conmigo ahora con este alcohol, que son 50 grados. Y la manera de brindar es que tenemos beber *one shot*, ¡*ganbei!*

Hao!

¡(Hablado en chino!

Xie xie! Ganbei!

Entrevistadora: ¿Qué es lo que más destacas de la amistad con los chinos?

Javier: Tarda mucho tiempo, pero es muy sólida.

“(Hablado en chino)”

Yo tengo un regalo para los novios, que es dinero y tiene que ser en un sobre rojo. Nunca uses otro color. El dinero que le voy a dar, las tres cifras últimas terminan en ocho. El número ocho significa buena suerte en los negocios.

Javier: You say: ¡hola, España!

Amigo de Javier: ¡hola, España!

Javier: ¡Estoy muy contento!

Amigo de Javier: ¡Estoy muy contento!

(Aplausos)

Javier: Very good!

Javier: (hablado en chino) es mi más antiguo amigo. Nos conocimos en Londres. Por culpa de él, estoy viviendo en China. Y ahora... ¡la novia! ¡Maggie!

Maggie: ¡Hola!

Javier: Y ahora va a empezar un *negocio* con... ¡Mónica! De fotografía. Un estudio de fotografía profesional.

Javier: Estas son las fantásticas mujeres de mis fantásticos amigos chinos.

Mujer: Hola, España

Normalmente en estas edades de ellas, el papel *dominante* es del marido. Pero en las edades jóvenes, sobre todo si ellas están en negocios, la mayoría de las veces la mujer es la que *maneja* el dinero y, al final, tiene más poder que el marido pero está detrás.

Javier: Bye, bye!

Parte segunda (desde 04:49 hasta 06:01)

Bueno, pues yo vivo aquí. Cerca del distrito de arte. Por eso me mude a este apartamento. Se usa como oficina y se usa como vivienda también.

Empecé a trabajar en unos pequeños productos, que son máscaras de la Ópera de Pekín, producidas en *cerámica*. Son instalaciones con estas *obras* y *rótulos* en los que van pasando diferentes definiciones, cada uno va sobre un tema.

Es el *reverso* del billete de un yuan y lo que he hecho, ha sido fotografiarlo, ampliarlo a gran tamaño y formar palabras con flores que van *empaquetadas* en billetes de un yuan. Van puestas aquí y, en este caso, forma la palabra *love*.

Ahora, si queréis, puedo enseñaros algunas cosas de mis trabajos en películas y en series de televisión. Esta película es *Ciudad de vida y muerte* y ha ganado este año la Concha de Oro en el Festival de Cine de San Sebastián. Y es sobre la *matanza* de los japoneses

que hicieron en la ciudad de Nanjing en la guerra con China. Hago de médico canadiense...



Entrevista Tony

Parte primera (desde 08:19 hasta 09:43)

Entrevistadora: Ha vivido en varios países y siempre haciendo lo mismo: enseñar biología a los niños. Le pillamos en mitad de una de sus lecciones.

Antonio: *Hi*, hola, ¿qué tal? ¿Cómo estáis?

Es curioso, no soy ni profesor de español, ni de inglés. Soy profesor de biología y de ciencias. Aquí, los *chavales*, suelen ser muy aplicados y muy disciplinados.

Vais a conocer a un compañero nuevo, se llama Gaspar y de ahí vamos a ver cómo es un poquito la historia de los chinos en los colegios, que es bastante diferente a lo que veis aquí.

Todos: Bye!

Gaspar: Buenos días, ¿cómo estáis?

Gaspar: No somos tan diferentes, yo creo que hacen mucho ruido. Nosotros también. Están en la calle, nosotros también. Les gusta comer, pasar horas charlando después...

Antonio: Vemos fuera que se están organizando para la tabla de gimnasia.

Todos: ¡Hasta luego!

Antonio: Es algo muy cultural en China, el hacer ejercicio. Pero, desgraciadamente, yo creo que se está perdiendo. Y lo puedes ver en la gente, que el grado de *obesidad* en la gente está incrementándose, sobre todo en los niños. Esto que veis aquí, se ve en todos los colegios, en empresas, en peluquerías. Es una cosa curiosa de ver. Sobre todo, en la calle.

Este colegio es un colegio internacional y seguimos más el protocolo internacional. No hay tanta disciplina.

Parte segunda (desde 10:48 hasta 13:08)

Antonio: Y aquí en la zona olímpica donde, en el 2008, hubo un evento bastante espectacular. Las Olimpiadas querían dar una imagen muy moderna al mundo. Pekín no

se puede comparar con Shanghai o con Hong Kong, edificios más bajos, no tan modernos...

Entrevistadora: ¿Realmente le han cambiado la cara a Pekín o son solo excepciones?

Antonio: Pekín está cambiando bastante. Y del Pekín de hace diez años, al Pekín que vamos a ver en veinte años, posiblemente yo creo que será totalmente diferente.

Entrevistadora: ¿Y la gente, la forma de pensar? ¿También está cambiando?

Antonio: Hay un *poquito* de todo. La mayoría de gente, sobre todo, la gente joven, y mis compañeros del trabajo, son gente bastante abiertos, muy parecidos a nosotros. Yo creo que están perdiendo un poco de cultura y tradición. Igual están mejorando en calidad de vida. Aunque las diferencias de clases son *tremendas*.

Estamos dentro del Nido, el sitio más grande o más espectacular durante las Olimpiadas. Voy a experimentar lo mismo que los atletas y voy a estar moviéndome con un *patinete*.

Atardeciendo en el lago Houhai. Nos está esperando aquí, otra española, una amiga mía, aquí tenemos a Mariana.

Entrevistadora: ¡Hola, Mariana!

Mariana: ¡Hola! Estoy trabajando con niños pequeños, soy maestra de infantil.

Antonio: Nos estamos moviendo por detrás del lago. Estos son los *hutongs*, es cómo vivían los chinos hace cientos de años.

Muchos edificios han tenido que adaptarse a la modernidad. Muchos no tienen baño, dentro, tienen que salir a un baño fuera.

La frase que más hemos escuchado, cuando nos miran es: ¡laowai!

Es como...el extranjero.

Entrevistadora: ¿Cuál es la cualidad más importante que hay que tener para estar en China?

Antonio: Jaja. Paciencia y también ser bastante flexible. Porque es otra cultura, otra forma de ver la vida. Nosotros estamos en un país que nos está hospedando. Tenemos que adaptarnos.

Entrevistadora: ¿Y cuesta adaptarse?

Mariana: Un tiempo está bien, pero siempre dicen que después de estar tres meses de estar en China tienes un *bajón*. Cuando te entre ese bajón tienes que ir a una cafetería, pedirte un café y disfrutarlo. Seguro que se te pasa.

Entrevistadora: ¿Y se te pasó?

Mariana: Se me pasó. Pero luego después de tres meses vuelve, jaja.



5.6 MUNDO LABORAL (UD 5)



Conversación III



CONTENIDOS (INTER)CULTURALES

Psicología del mundo
laboral: Elsa Punset

Cultura del trabajo en España
y procesos selectivos

Comunicación no verbal

Programa de radio: ESE

(En Sintonía con el Español)

Película *El Método* (2005)

Corto *036* (Notodofilmfest)

LuzuVlogs: *El camino del
éxito*

OBJETIVOS COMUNICATIVOS

Expresar e intercambiar
información sobre motivaciones e
intereses profesionales

Hablar sobre las características
personales y profesionales
propias

Expresar acuerdo y desacuerdo

Trabajar la causa en el discurso

Superar una entrevista de trabajo

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

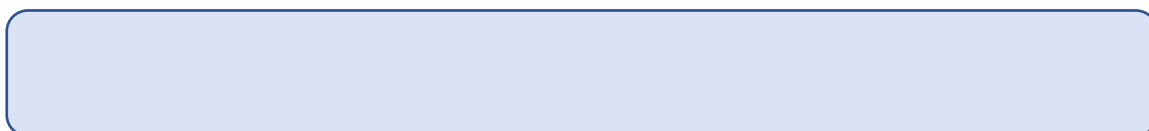
Léxico de las profesiones

Léxico de habilidades
profesionales y personales



- 1) Acaba una etapa y empieza otra. Incertidumbres, cambios y una gran competitividad entre otros universitarios que, como vosotros, también finalizan sus estudios. ¿Qué opciones consideraréis para vuestro futuro a *corto plazo*?

¿Cuáles son vuestras preferencias? Realiza con la ayuda de tus compañeros una *lluvia de ideas* para compartir y contrastar opiniones.



- 2) ¿Estás de acuerdo con tus compañeros? Ahora vas a leer un artículo titulado “De la universidad a la empresa” en el que aparecen algunas de las posibles alternativas. Lee con atención, reflexiona y responde, más adelante, a las cuestiones propuestas en el siguiente apartado.

¿Hacer prácticas en empresas?, ¿empezar a trabajar? o ¿mejor seguir estudiando? ¿Y si pruebo suerte en el extranjero...? Estas son algunas de las muchas preguntas que nos hacemos cuando vamos a dar el gran paso de la universidad a la empresa.

Si no sabes qué hacer después de la universidad aquí te vamos a dar algunas alternativas que puedes barajar.

a) Aumentar tu formación: Esta es una de las opciones que primero *se nos pasa por la cabeza*. Aunque muchos piensan en hacer otra carrera o cursos, el Máster es la opción favorita de los jóvenes ya que ofrece una parte práctica como complemento a la parte teórica.

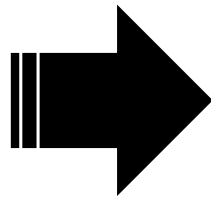
b) Hacer prácticas en empresas: El primer paso para pasar de la universidad a la empresa y conseguir el primer empleo es empezar a hacer prácticas en empresas.

c) Conseguir el primer empleo Al terminar la universidad no todo el mundo sale igual de preparado para empezar a trabajar. Aún así, toca organizar todo lo que necesitamos para comenzar con nuestra búsqueda de empleo. Realizar un *curriculum vitae* es el primer paso, acompañado de una carta de presentación adaptada a cada empresa en la que quieras empezar a trabajar.

d) Irse al extranjero: Al terminar la universidad, muchos jóvenes deciden irse al extranjero para conseguir su primer empleo y mejorar el inglés u otro idioma.

Fuente: <https://www.primerempleo.com/blogs/blog.asp?id=594> (adaptado).

3) ¿Qué opción te parece la más acertada? ¿Y en China? ¿Cuál es la tendencia más extendida entre los *egresados*?



4) Ahora vas a hablar de las habilidades y competencias deseables en todo aspirante a obtener un puesto laboral. En el siguiente cuadro te propongo diez habilidades. La tarea consiste en que, por parejas, ordenéis de mayor a menor grado de importancia estas cualidades. Tendréis que justificar cuál es el criterio de vuestra elección y, por supuesto, discutir en español todo el proceso de decisión.



Actitud positiva hacia el trabajo y la vida	Adaptabilidad
Facilidad para la comunicación	Automotivación
Capacidad para relacionarse con los demás	Liderazgo
Confianza	Trabajo en equipo
Capacidad de análisis y resolución de problemas	Conocimientos en el área

¡Recuerda!

Para expresar opinión existen distintas fórmulas:

Pienso que...

En mi opinión...

A mi juicio...

Me parece que...



Y para conectar las ideas de vuestro discurso hay muchos conectores posibles. Algunos de ellos son:

- a) **Ya que**
- b) **Porque**
- c) **Puesto que**

- 5) Ahora vas a ver algunas de las salidas profesionales más habituales para los graduados en Filología Hispánica según la Universidad de Granada. De las opciones existentes, ¿qué opción te parece más atractiva? ¿Qué tipo de cualidades requiere?

Enseñanza

Asesoramiento lingüístico

Administración pública

Industria editorial

Investigación

¿Tienes otra idea?

Gestión cultural

Según un estudio realizado por Payscale, las habilidades sociales son una de las debilidades que presentan los recién titulados.

Fuente:
<http://noticias.universia.es/educacion/noticia/2016/06/06/1140454/falta-recien-graduados.html>

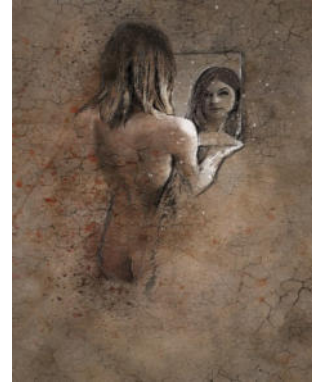
Más detalles sobre las funciones de cada trabajo en:

http://grados.ugr.es/hispanica/pages/salidas_profesionales



6) *¿Cómo soy?*

En esta actividad vamos a hablar de nosotros. De nuestras virtudes y, también, de nuestras debilidades. Para ello, expón una situación de tu vida pasada donde demuestres la posesión o ausencia de ese rasgo de tu personalidad.



7) *¿Qué cualidades valoran las empresas?*

Para acabar este bloque vamos a ver un pequeño vídeo en el que vamos a comprobar qué *doce cualidades* son las más valoradas por las empresas. ¿Tienes alguna de ellas? ¿En qué deberías mejorar?

Web: <https://www.youtube.com/watch?v=L-2E4YPsfTA> (Canal oficial de YouTube de Elsa Punset)



Figura 97: Fotograma del vídeo 12 cualidades importantes en el trabajo (Elsa Punset)
Fuente: Canal oficial de YouTube de Elsa Punset

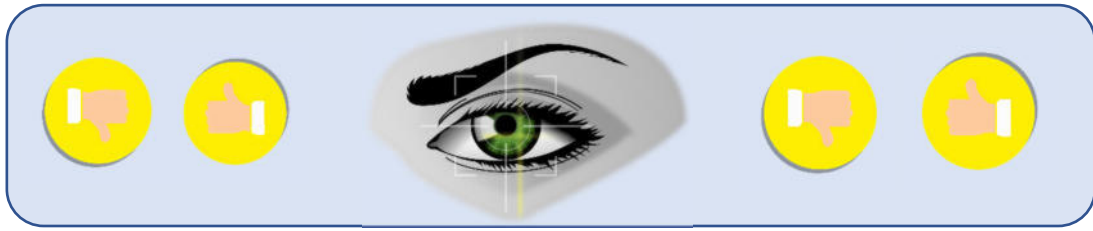
8) Imagina que ya has terminado de redactar tu currículum. Ahora surge un interesante debate: ¿lo ponemos con o sin foto?

¿Importará el físico? ¿Valorarán mis aptitudes objetivamente? Uno de los eternos debates en la redacción del CV hace referencia a la inclusión o no de fotografías. De hecho, en los países anglosajones se trata de una práctica muy extendida para evitar posibles casos de discriminación.

Por parejas, reflexionad qué argumentos expondríais a favor de poner fotografía y cuáles en contra. Luego, entre todos, debatiremos todas las posturas.

Curriculum vitae con foto

Curriculum vitae sin foto



El blog de empleo *Jobtalent* dice así: “Incluir la fotografía es una forma de llamar la atención, e incluso de conseguir que se queden con nuestra cara antes incluso de conocernos. Es una forma de personalizar el currículum. Por tanto, aprovecha la oportunidad de dar ese valor añadido a tu currículum”.

Más información en: <http://blog.jobandtalent.com/errores-comunes-en-el-curriculum/>

¿Sabías que...?



El mercado laboral es cada vez más exigente y son muchos los jóvenes que están más y más formados. Por lo tanto, tenemos que intentar diferenciarnos del resto. Ser diferentes.

Una de las formas más atractivas y novedosas de presentar nuestro currículum es mediante el videocurrículum.

¿Has visto alguno? ¡Aquí te dejo un ejemplo!

Web: <https://www.youtube.com/watch?v=fabDpTOFKns> (Canal de YouTube, Dosis Videomarketing)

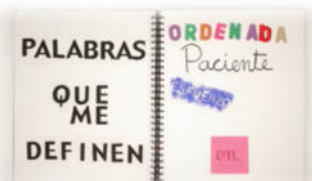


Figura 98: Fotograma de modelo de videocurrículum
Fuente: Canal oficial de YouTube de Dosis Videomarketing

¡En la siguiente página web puedes encontrar algunos consejos útiles para ello!

<http://www.lavanguardia.com/tecnologia/20131103/54378129022/diez-consejos-videocurriculum.html>

Las redes sociales son otro recurso imprescindible para tener acceso a ofertas del mercado. El diario *El Economista* afirma que “el 87% de las empresas recurren a las redes para reclutar candidatos”.

9) *Primera aproximación a la entrevista de trabajo.*

¿Has realizado alguna vez algún tipo de entrevista? En caso afirmativo, ¿qué tal te fue? En caso negativo, ¿cómo crees que son?

10) *Errores y aciertos en la entrevista.* Bien, ahora vamos a ver un vídeo que ilustra situaciones acertadas y erróneas durante la entrevista. Luego, las comentaremos entre todos. ¿Creéis que son errores habituales? ¿Qué otros errores o situaciones son, en vuestra opinión, también frecuentes?

Web: <https://www.youtube.com/watch?v=iXs3ANkVft0> (Canal de YouTube de Luis Galán)

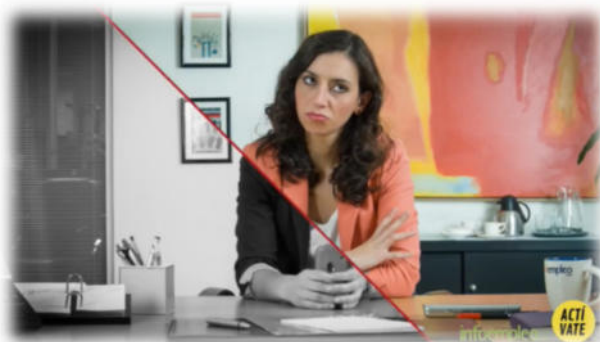


Figura 99: Fotograma del vídeo Errores y aciertos en la entrevista de trabajo
Fuente: Canal oficial de YouTube de Luis Galán

11) Primer *simulacro*.

La revista especializada en economía *Emprendedores* nos ofrece una relación de las preguntas más habituales. Léelas en voz baja y, a continuación, realiza junto a tus compañeros una ronda de preguntas.

Las preguntas más frecuentes

<p>Vida Privada:</p> <ul style="list-style-type: none">▶ ¿Cuáles fueron tus primeras responsabilidades a nivel familiar?▶ ¿Con quién vives actualmente?▶ ¿Cómo es tu familia?▶ ¿Cómo fue tu infancia?▶ Describe cómo son tus amistades.▶ ¿Consideras que en tu vida familiar hay estabilidad? <p>Personalidad:</p> <ul style="list-style-type: none">▶ Defínete personalmente con cinco adjetivos.▶ Dinos tres defectos y tres virtudes.▶ ¿Cómo consideras que te valoran tus amigos, familiares y conocidos?▶ Cuéntame un chiste. <p>Educación:</p> <ul style="list-style-type: none">▶ ¿Qué te gustó y qué te disgustó durante tu periodo de formación?▶ ¿Cómo se financiaron tus estudios?	<p>▶ Qué relación encuentras entre tus estudios y el trabajo al que aspiras.</p> <p>▶ ¿Cómo sueles estudiar?</p> <p>▶ ¿Qué crees que te ha aportado tu formación académica?</p> <p>▶ ¿Cuáles han sido tus calificaciones más altas y más bajas? ¿En qué asignaturas?</p> <p>Experiencia laboral:</p> <ul style="list-style-type: none">▶ ¿Has realizado algún trabajo como voluntario?▶ Número de trabajos desempeñados (remunerados).▶ Describe los puestos ocupados en tu vida profesional.▶ Grado de autonomía en los puestos desempeñados.▶ ¿Qué aspectos de tu trabajo te gustaban más y cuáles menos? ¿Por qué?▶ ¿Cuáles son tus objetivos a medio y largo plazo?▶ Describe cómo era tu mejor y tu peor jefe.▶ Describe una situación en la que hayas tenido que tomar una decisión por ti mismo.	<p>Financiero:</p> <ul style="list-style-type: none">▶ Mínimo sueldo por el que te contratarías.▶ Expectativas de salarios futuros.▶ ¿Qué retribución has percibido recientemente?▶ ¿Por qué cantidad desempeñarías el puesto de trabajo? <p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none">▶ Dinos cuáles son tus principales <i>hobbies</i>.▶ ¿Por qué tipo de lectura tienes preferencia?▶ Dinos cuál es tu grupo de música favorito.▶ ¿Practicas algún deporte en tu tiempo libre? <p>Varios:</p> <ul style="list-style-type: none">▶ ¿En cuánto tiempo podrías incorporarte en la empresa?▶ ¿Dispones de plena movilidad para viajar?▶ ¿Estás realizando algún otro proceso de selección?▶ ¿Deseas hacerme alguna pregunta?
---	---	--

Fuente: Revista *Emprendedores*

12) *¿Y si fueras tú el entrevistador?*

¿Qué tal ha ido esta primera entrevista? Ahora, vamos a cambiar los papeles y somos nosotros quienes vamos a intentar diseñar posibles preguntas de la entrevista. Así, practicaremos posibles situaciones futuras a las que anticiparnos.

Preguntas posibles

-
-
-
-



13) *No te acostarás, sin saber una cosa más*. La opinión de Elsa Punset.

A continuación, vas a escuchar la opinión de una experta, la psicóloga Elsa Punset, quien nos va a asesorar sobre cómo podemos enfocar una entrevista de la mejor manera.

Web: https://www.youtube.com/watch?v=4q8n9O_Q_Ow (Canal oficial de YouTube de Elsa Punset)



Figura 100: Trucos para superar la entrevista de trabajo
Fuente: Canal oficial de YouTube de Elsa Punset

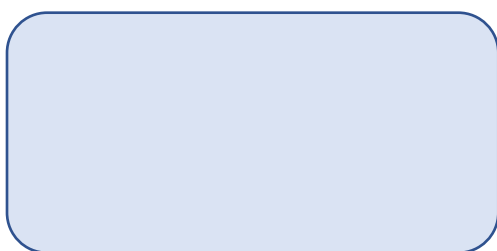
14) *No todo lo lingüístico es verbal: introducción a la comunicación no verbal*

¿Es realmente tan importante la *comunicación no verbal*?

¿Qué es para vosotros la comunicación no verbal? ¿Sabrías definirla?

“La comunicación no verbal es suficiente para transmitir un mensaje”.

¿Qué pensáis de esta afirmación? ¿Estáis de acuerdo o en desacuerdo? Escribid por escrito, de forma individual, vuestra opinión y compártela luego con tus compañeros.



15) Interpretando gestos.

Vamos a ver un vídeo de humor del programa de televisión *Splunge* emitido por TVE. Lo visionaremos una única vez y sin sonido. ¿Somos capaces de comprender qué quieren decir los interlocutores?

Web:
<https://www.youtube.com/watch?v=bK0FrXfrlYw> (Canal de YouTube de Sergio Salamó)





Figura 101: Fotograma de *Splunge*
 Fuente: *Splunge*, TVE (Recuperado del canal de YouTube de Sergio Salamó)

16) Contrastando gestos: diferencias culturales.

Acabamos de corroborar cómo la comunicación no verbal también tiene mucho que ofrecernos. ¿Conocéis otros gestos característicos de los españoles? ¿Y los chinos? ¿Usáis este lenguaje con frecuencia? A continuación, reflexiona sobre este tema y completa la siguiente tabla. Más tarde, comentaremos los resultados en plenaria.

Lenguaje gestual: comparativa entre China y España	
Diferencias	Semejanzas

Como ya habréis podido observar a lo largo de estos dos años de estudio, los españoles somos muy expresivos. Reforzamos nuestros mensajes con nuestras manos, con la cabeza, con la mirada, etc. Tener en cuenta estos detalles también es importante en la cultura del trabajo y, por consiguiente, en el proceso de toda entrevista. Aprender y saber interpretar estos indicadores serán, sin duda, una de nuestras fortalezas.



17) Evitando desencuentros culturales.

Recordemos que el fin de nuestra pequeña aproximación a este tema es mejorar nuestra preparación para la entrevista de trabajo. En esta actividad, tu tarea consistirá en *recabar* información por Internet u otros medios sobre qué aspectos de la comunicación verbal pueden condicionar positiva o negativamente el transcurso de una entrevista.

Finalmente, compartiremos entre todos el resultado de nuestra búsqueda explicando cada caso.

Te dejo algunas pistas:

Web: <https://www.youtube.com/watch?v=j7y7LYdfUQI> (Canal oficial de YouTube de la Universidad Tecnológica de México)



Figura 102: Trucos para superar la entrevista de trabajo
Fuente: Universidad Tecnológica de México

Descubre más sobre la CNV en China en el canal de YouTube de Jabierto ®

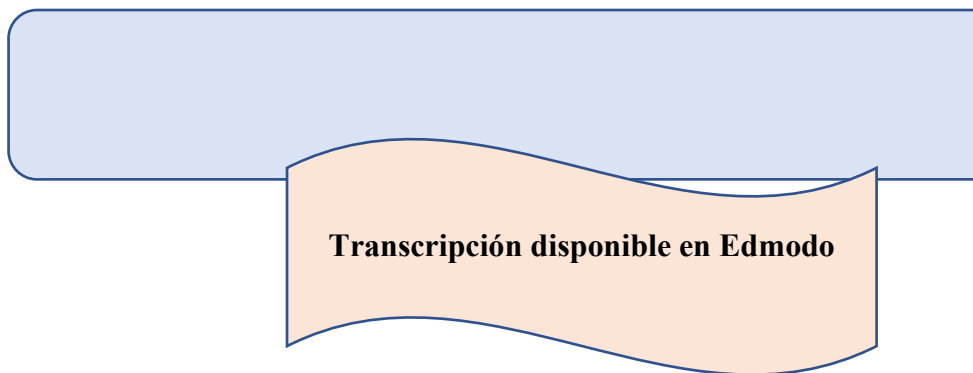
¿Te interesa este tema?

Figura 103: Gesticulación en China
Fuente: Canal de YouTube de Jabierto

18) Otras experiencias de estudiantes extranjeros.

Para terminar este bloque vas a escuchar un fragmento de un programa de radio llamado *En sintonía con el español*, donde vamos a profundizar un poco más sobre la importancia de este tema.

Prestad atención, anotad las diferencias culturales más relevantes y, a continuación, poned en común los resultados.



19) *Dinámica de grupo*: “Perdidos en una isla desierta”.

¡Enhorabuena chicos/as! La *comisión evaluadora* de la universidad donde enviasteis vuestras *autocandidaturas* ha revisado vuestras propuestas y estáis convocados para realizar una entrevista colectiva, es decir, una *dinámica de grupo*.

Situación: Tras sufrir un fatal accidente de avión en el vuelo que nos trasladaba a nuestras vacaciones a la Isla Reunión nos encontramos en medio del mar, *a la deriva*. Estamos encima de una pequeña balsa pero está dañada y pronto se hundirá si no perdemos peso. Para ello, tenéis que prescindir de algunos objetos que llevamos a bordo

¿Qué debéis hacer?

- 1) Debéis, primero, ordenar individualmente cuáles son los objetos que, en vuestra opinión, son prioritarios.
- 2) Tenéis que discutir de forma colectiva en qué orden realizaréis esos descartes.



5 paquetes de *pañales*

1 pistola sin *munición*

20 litros de agua potable

1 cartón de cigarrillos

La caja de la azafata conteniendo 500 euros en diferentes monedas

El libro de instrucciones de pilotaje del avión (600 páginas)

Hilo de nylon y *anzuelos*

Una caja de 50 *preservativos*

2 botellas de ginebra

1 paracaídas sin instrucciones

1 *mechero* de oro

1 *maletín* cerrado



Antes de iniciar la discusión ten en cuenta estos pequeños detalles



- Tener iniciativa.
- Mediar en la discusión.
- Obtener conclusiones.
- Invitar a participar a los más tímidos.



- Estar en silencio.
- Interrumpir sin escuchar.
- Imponer un único criterio.

20) *Un caso práctico en el cine: El Método.* En esta producción hispano-italo-argentina, la historia gira en torno a una entrevista de trabajo colectiva: el llamado Método

Gronholm. Al igual que vosotros, los protagonistas de la película, también van a realizar una dinámica de grupo.

Vuestra tarea consiste en analizar a cada uno de los personajes y comparar sus actitudes en la interacción con respecto a los otros candidatos. ¿Os identificáis con alguno/a? ¿Hay similitudes en vuestra negociación y la de ellos? ¿Actúan de forma correcta?

Web: <https://www.youtube.com/watch?v=4X-NSZYHNKA>

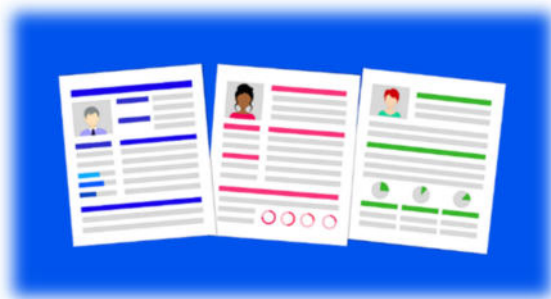


21) *Preparados, listos, ¡ya!* Es el momento de afrontar la última fase del concurso: la entrevista individual. En esta última tarea tendrás que realizar una entrevista personal con el entrevistador afrontando cada una de las distintas preguntas que te realice. Dividiremos la clase en dos grupos, la mitad, en primer lugar, ejercerá el rol de entrevistador, mientras que, en la segunda, desempeñará el rol de entrevistado.

Para la ejecución de esta tarea contamos con una selección de las 55 preguntas más frecuentes en las entrevistas según el sindicato UGT.

1. · **Hábleme de sí mismo.**
2. · **Describe una situación de su vida en la que resolviera un problema con éxito.**
3. · **¿Qué gana la empresa si le contrata a usted en lugar de a otro candidato?**
4. · **Si usted fuera el entrevistador y yo el aspirante, ¿qué cualidades querría que tuviera?**
5. · **¿Se considera más como un líder o como un seguidor?**
6. · **¿Cuál es la decisión más importante que ha tomado en su vida?**
7. · **¿Qué puesto le gustaría ocupar dentro de cinco años? ¿Y dentro de diez?**
8. · **¿Cuál es su salario para este puesto? (Ojo con esta pregunta, no conviene pasarse, ni menospreciarse).**
9. · **¿Qué le interesa en su tiempo libre?**
10. · **¿Forma parte de alguna entidad o asociación? ¿Por qué te uniste a ella?**

Si quieres acceder al cuestionario completo entra en:
http://portal.ugt.org/juventud/guia/cap1_7.htm



22) *La leyenda del funcionario español*. Notodofilmfest: 036.

Vas a ver un pequeño corto en clave de humor sobre los funcionarios españoles. Después, comenta qué impresión te ha producido y reflexiona sobre si existen similitudes o no, con los funcionarios de China.

Web: <https://www.youtube.com/watch?v=XXWZ3uAEKsw> (Canal oficial de YouTube de Notodofilmfest)



23) *El camino del éxito*. Una dosis de motivación de la mano de LuzuVlogs ®

Para terminar esta Unidad te dejo un vídeo que fue un gran éxito en España hace pocos años. Lo que empezó siendo una charla íntima con sus suscriptores, acabó siendo *viral*. Este popular y carismático *youtuber* vasco, en la actualidad, tiene un canal dedicado a *gameplays* con millones de seguidores. ¡Si te gusta jugar, es tu lugar! En caso contrario, disfruta esta pequeña pieza, de cinco minutos de duración. Te aseguro que vale la pena.

¡Que lo disfrutes!

Web:
<https://www.youtube.com/watch?v=CfEOwQnd-OM>
(Canal oficial de YouTube de Luzuvlogs)





第五单元词汇表

MUNDO LABORAL 工作场合	
Autocandidatura	自荐、主动应聘
Adaptabilidad	适应性
Anzuelo	鱼钩、诱饵
Candidato/a	候选人
Comisión evaluadora; comité evaluador	评估委员会
Confianza	信任
Contrato	合同
Contrato a tiempo parcial	兼职合同
Contrato basura	(条件较差的合同) 垃圾合同
Contrato indefinido	无固定期限劳动合同
Corto plazo; medio plazo; largo plazo	短期; 中期; 长期
Dinámica de grupo	群面、群体面试、集体活动
Etapas	阶段
Funcionario/a	公职人员
Habilidad social	社交能力
Hilo	丝线、思路
Investigación	调查
Liderazgo	领导力
Lluvia de ideas	头脑风暴
Maletín	公文包
<i>Pasarse algo por la cabeza a alguien</i>	<i>突然想到</i>
Prácticas	实习
Recabar	调查、研究、收集
Remuneración; sueldo; salario, retribución	报酬; 薪水; 补偿
Simulacro	演习、彩排、模拟
Voluntariado	志愿工作
Voluntario/a	志愿者
Videoconferencia	视频会议



5.7 ESTEREOTIPOS (UD 6)



Conversación III



OBJETIVOS COMUNICATIVOS

Reconocer y distinguir
estereotipos españoles

Reflexionar y charlar sobre las
diferencias interculturales
existentes entre España y China

Valorar y analizar el cómic
Gazpacho agridulce mediante el
proyecto ComicTubers

CONTENIDOS (INTER)CULTURALES

Tópicos españoles vistos
en televisión y YouTube

Tópicos chinos (MMHH)

*Oriente encuentra a
Occidente* (Yang Liu,
2007)

Gazpacho agridulce, un
cómic con sabor andaluz
y tradición china (Zhou,
2015)

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

Expresar opinión

Léxico del carácter español

Lenguaje coloquial



1) Observa la siguiente imagen. ¿Te llama algo la atención?



Imagen nube de palabras: Elaboración propia elaborada en www.wordart.com

2) ¿Verdadero o falso? ¿Alguna vez has leído u oído frases como estas?

¡Todos los españoles saben tocar la guitarra y bailar flamenco *estupendamente!*

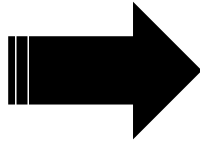
¡Comen paella y beben sangría a todas horas!

¡Les encanta echar la *siesta* todos los días!

Como siempre están de fiesta... ¡necesitan recuperar energías!

¿Has escuchado otros comentarios similares? ¿Cuáles?

3) ¿Sabes qué son? Esta es la definición que propone la RAE (Real Academia Española):

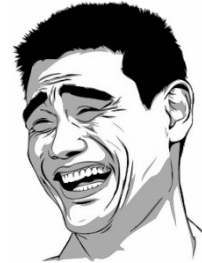


1. m. Imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable

Los estereotipos son:

Ideas | Pensamientos | Creencias | Inciertos/as |
Subjetivos/as | Imprecisos/as | Distorsionados/as |

Si quieres, puedes usar algunas de estas palabras



¿Me ayudas a realizar otra definición de este *término*?

4) ¿Qué imagen tienen los extranjeros de nosotros? Escucha y compara las opiniones que tienen chicos/as de diferentes nacionalidades acerca de los españoles. Como estudiante de español, ¿estás de acuerdo? ¿Por qué? (Desde 00:00 hasta 03:17).

Web: https://www.youtube.com/watch?v=V25_M4MJVzY



Yo siempre he escuchado que los españoles son majísimos. En el sur, por ejemplo, los chicos son muy *salaos* y las chicas *encantadoras*

Figura 104: Fotogramas de entrevistas a extranjeros (I) (SGEL)
Fuente: Canal oficial de YouTube de SGEL ELE Español para Extranjeros

5) Antes de empezar a estudiar español, ¿qué opinión tenías de España y de los españoles? ¿Ha cambiado en este tiempo tu punto de vista?

6) Ahora, vas a ver qué piensan otros extranjeros acerca de España, su gente y algunos otros datos curiosos. Tras *visualizar* el vídeo, charla en pareja, escribe tu opinión y, luego, compártela con el resto de tus compañeros.

Web: <https://www.youtube.com/watch?v=Y86E3YPcXuc>

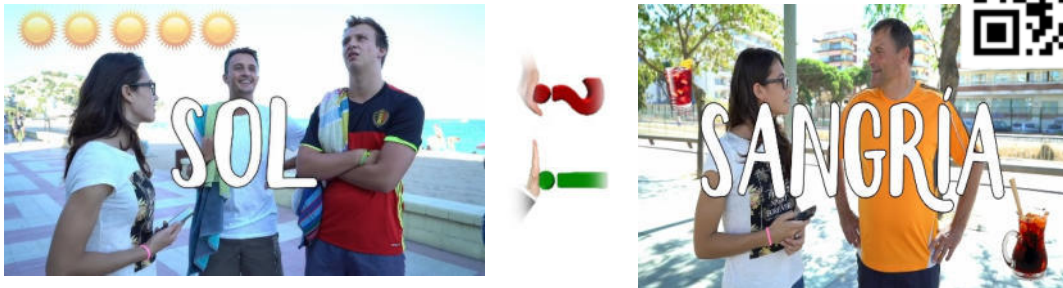


Figura 105: Fotogramas de entrevistas a extranjeros (II)
Fuente: Canal de YouTube, *Dónde está mi tab*

7) *Desterrando estereotipos*. Hay muchísimos tópicos sobre los españoles. Lee el siguiente artículo y comenta, con tus compañeros, qué aspectos te han sorprendido más.

1. *Todos sabemos bailar flamenco y sevillanas.*

No, no es verdad. Ambos son bailes típicos del sur de España y ni siquiera en esta zona sabe bailarlos todo el mundo. En otras áreas del país hay otros bailes regionales (que tampoco sabe bailar todo el mundo). En Madrid es el *chotis*; en Galicia, la *muñeira*; la *jota* en Aragón y la *sardana* en Cataluña, por citar algunos ejemplos.

2. *Nos gustan los toros.*

A algunos sí y a otros no. De hecho, hay asociaciones antitaurinas a *lo largo y ancho* del país y en regiones como Cataluña y Canarias están prohibidas las corridas.

3. *Somos vagos y dormimos la siesta a diario.*

Nos gusta atribuirnos la siesta como uno de los grandes inventos nacionales, pero eso no significa que la durmamos a diario (¡ojalá!). A la hora que deberíamos estar dedicados a ello, la mayoría estamos en el trabajo. Nuestro horario laboral suele ser de mañana y tarde. Los más afortunados, que sí pueden dormirla, son los jubilados y los niños pequeños (que aún no están en edad escolar).

WOW!



4. *La paella es nuestra comida típica.*

No, es la comida típica en la Comunidad Valenciana. Cada zona tiene su gastronomía y sus propios platos. Si tuviésemos que elegir un plato nacional, ese sería sin duda la tortilla de patata.

5. *Bebemos sangría constantemente.*

En realidad preferimos el vino o la cerveza, mientras que la sangría suele ser más popular entre los extranjeros. Los españoles la reservamos para cuando llega el verano.

6. *Comemos tacos.*

Que hablemos español como en México no significa que comamos la misma comida ni tampoco que cantemos *rancheras*.

7. *Tenemos el pelo negro, los ojos oscuros y la piel morena.*

Los españoles no son todos como Penélope Cruz ni tampoco como Antonio Banderas. Los hay con el pelo claro, de ojos azules y verdes y algunos tampoco se ponen morenos con el sol. Elsa Pataky también es española y no cumple el *perfil* de Penélope. Tampoco se adaptan los hermanos Pau y Marc Gasol ni el futbolista Gerard Piqué.

8. *Somos muy religiosos y vamos a misa con frecuencia.*

A pesar de que el país esté lleno de iglesias de norte a sur, eso no es exactamente así. España es un *país aconfesional* con libertad religiosa en el que sólo un 13,2% de la población acude regularmente a misa.

9. *Nos pasamos el día de fiesta.*

Es verdad: en España todo es motivo de celebración. Nuestro calendario está lleno de fiestas, algunas tan famosas como los Sanfermines o la Tomatina y otras menos internacionales como las *fiestas patronales*, pero eso no significa que vayamos a todas. No tendríamos tiempo.

10. *La Macarena es nuestra única canción.*

Los del Río lo hicieron bien, pero ellos no son los únicos artistas españoles que han tenido éxito internacional. En la actualidad, muchos otros cantantes han alcanzado una gran popularidad también. Es el caso Rosalía, Alejandro Sanz, Álvaro Soler o Pablo Alborán. Asimismo, en los últimos años, gracias al *auge* del reggaetón, la lengua de Cervantes ha alcanzado una enorme popularidad de la mano de numerosos cantantes latinos como Daddy Yankee, J Balvin o Sebastián Yatra.

11. *Hace muuuucho calor.*

Sí, tenemos buen tiempo, pero no todo el año ni tampoco en todas las regiones. Mientras en el sur de España el calor está prácticamente garantizado desde que empieza la primavera y hasta que nos adentramos en el otoño, en el norte la cosa cambia. En Galicia, Asturias o Cantabria te puedes encontrar fácilmente con días de lluvia en verano (aunque no tantos como se tiende a decir) y en Madrid o Castilla-León te puedes topar con nieves y heladas en invierno. Calor sí, pero con matices.

Fuente (adaptada): https://www.huffingtonpost.es/2014/08/28/estereotipos-falsos-espanoles_n_5697915.html

8) *Un poco de humor: ¡El fútbol no se toca!* Algunos *youtubers* suelen hacer *parodias* y bromas sobre *el modo de ser español*. En este pequeño vídeo, de apenas quince segundos, Miguel García *ironiza* sobre las prioridades de los españoles. Lee el texto primero, ve el vídeo después y comenta cuál es el mensaje que, en realidad, quiere transmitirnos.

Web: <https://www.youtube.com/watch?v=xPrDk5ubxDY> [01:58-02:12]



Figura 106: Fotogramas de la parodia sobre el modo de ser de los españoles
Fuente: Canal oficial de YouTube de *Miguel Charisteas*

Reportero: Trágica noticia, se elimina la sanidad pública en España.

Joven: ¿Sanidad pública? ¡Bah! (Cambia de canal)

Reportera: Nos encontramos en el Santiago Bernabéu cuando se acaba de prohibir el fútbol en nuestro país.

Reportero: ¿¿Cómo!?

Joven: ¿El fútbol?

(Sonidos de disparos en el *Congreso de los Diputados*)

Joven: ¡Vamos, *coño!*

Fuente: Transcripción propia a partir del vídeo tomado del canal oficial de YouTube de Miguel Charisteas ®



9) *Los tópicos en la televisión*. En general, a los españoles, nos gusta reírnos de nosotros mismos. Por ello, un famoso programa de La Sexta, *Zapeando*, ha dedicado una pequeña sección a tratar algunos de estos grandes *estereotipos regionales*. Lee primero el texto, consulta con tu profesor las dudas sobre vocabulario que tengas y después, escucha el fragmento (desde 00:00 hasta 00:41).

Estereo... ¿tópicos?

Web: <https://www.youtube.com/watch?v=ESqwf8vDn7w> (Canal oficial de YouTube de La Sexta)

Tópico 1 (catalanes): “Dicen que los catalanes somos *agarrados*. Os iba a dar mi opinión pero, como es mía, me la quedo”.

Tópico 2 (madrileños): “Dicen que los madrileños somos *chulos* y no lo repito, porque se me gasta la *saliva*”.

Tópico 3 (andaluces): “Dicen que los andaluces somos vagos, después de La Sexta os lo explico mejor que estoy *reventaita*”.

Tópico 4 (vascos): “Dicen que los vascos somos *brutos*, pero no hay nadie en este *plató con pelotas* para decírmelo a la cara a mí, claro”.

Tópico 5 (aragoneses): “Que dicen que los aragoneses somos *cabezudos*, yo de aquí no me muevo hasta que me lo expliquen!”.

Fuente: Transcripción propia elaborada a partir del programa *Zapeando*, de La Sexta.



- ARAGONESES: SINCEROS // BRUTOS
- ASTURIANOS: PATRIOTAS // BEBEDORES
- ANDALUCES: GRACIOSOS // VAGOS
- BALEARES: SIMPÁTICOS // RESERVADOS
- CANARIOS: ALEGRES // PEREZOSOS
- CÁNTABROS: ORGULLOSOS // SECOS
- CATALANES: TRABAJADORES // TACAÑOS
- CASTELLANO-LEONESES: GENEROSOS // SECOS
- EXTREMEÑOS: ALDEANOS // VAGOS



Tópicos regionales de España.
Fuente: <http://www.rtve.es/las-claves/topicos-y-realidades-sobre-los-espanoles-2019-01-04/>

- GALLEGOS: SENTIMENTALES // DESCONFIADOS
- MADRILEÑOS: ACOGEDORES // CHULOS
- MANCHEGOS: CASTIZOS // GAÑANES
- MURCIANOS: DIVERTIDOS // BASTOS
- NAVARROS: NOBLES // BRUTOS
- RIOJANOS: HOSPITALARIOS // BEBEDORES
- VALENCIANOS: FIESTEROS // LADRONES
- VASCOS: SINCEROS // CABEZOTAS

El mundo del cine es otra fuente de estereotipos. Un muy buen ejemplo de ello son las películas de *Ocho apellidos vascos* (2014) y *Ocho apellidos catalanes* (2015), donde podemos ver algunos ejemplos muy característicos –desde una perspectiva puramente humorística e *hiperbólica*– de los pueblos andaluz, vasco y catalán.

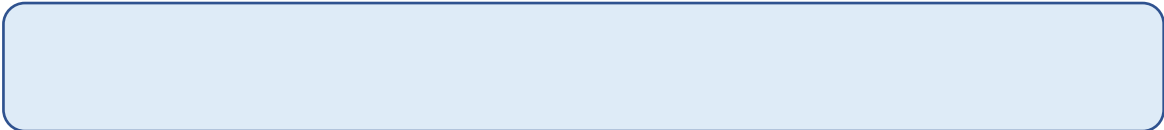


En los *fotogramas* de las imágenes se aprecia como Rafa, el protagonista de la *pelí*, llega en autobús al País Vasco con cierto “terror”. Esta Comunidad Autónoma es *caricaturizada* como un lugar hostil, gris, con mal tiempo...en referencia a ese tópico que los describe como *brutos*.

Web:
<https://www.youtube.com/watch?v=r5awTM-eyZA>

Figura 107: Fotogramas de *Ocho apellidos vascos*
 Fuente: Lazonafilms, Kowalski Films, Telecinco Cinema, Sand & Snow Films

10) ¿Y en China? ¿Existen también tópicos entre diferentes provincias?



11) *Estereotipos chinos percibidos por extranjeros*. Los estereotipos nos afectan a todos. Y estas creencias, que no son siempre ciertas ni absolutas, están por todas partes. Te voy a presentar una lista de frases que describen habilidades, costumbres o características

relacionadas con el pueblo chino. ¿Verdad o estereotipo? ¡Tú decides! ¡Ayúdame a conocer la verdad!



Los chinos son buenísimos en deportes como el bádminton o el tenis de mesa.

También tienen un gran *talento* para las matemáticas.

¡Ten cuidado con ellos! ¡Saben Kung-Fu!

¡Son muy trabajadores!

¡Son todos iguales! Se parecen un montón entre ellos.

Son muy bajitos.



¿Qué otros estereotipos has escuchado en alguna ocasión?

12) Los estereotipos que acabamos de escuchar no son los únicos. Hay muchos otros. El canal de YouTube Mamahuhu ® dedica su contenido a comparar Oriente y Occidente, también, desde una perspectiva de humor. En el próximo vídeo, denominado: “Things Chinese people are tired of hearing”, vas a ver algunas situaciones que también responden a ideas erróneas y confusas sobre China.

Web: <https://www.youtube.com/watch?v=EYsUt3KPiQs>



Figura 108: Fotogramas del vídeo de Mamahuhu sobre estereotipos chinos
Fuente: Canal oficial de YouTube de Mamahuhu

¿Has vivido alguna situación parecida? ¡Cuéntala!

13) Del mismo modo, hay otros momentos que provocan determinados *choques culturales*. Esta vez son los chinos quienes preguntan a los extranjeros, en general, ciertas cuestiones. ¿Son estereotipadas? ¿Suceden en realidad? Reflexiona y comparte si, alguna vez, también *has caído* en esos mismos tópicos.



Web: <https://www.youtube.com/watch?v=p7tIln7Hz-c>

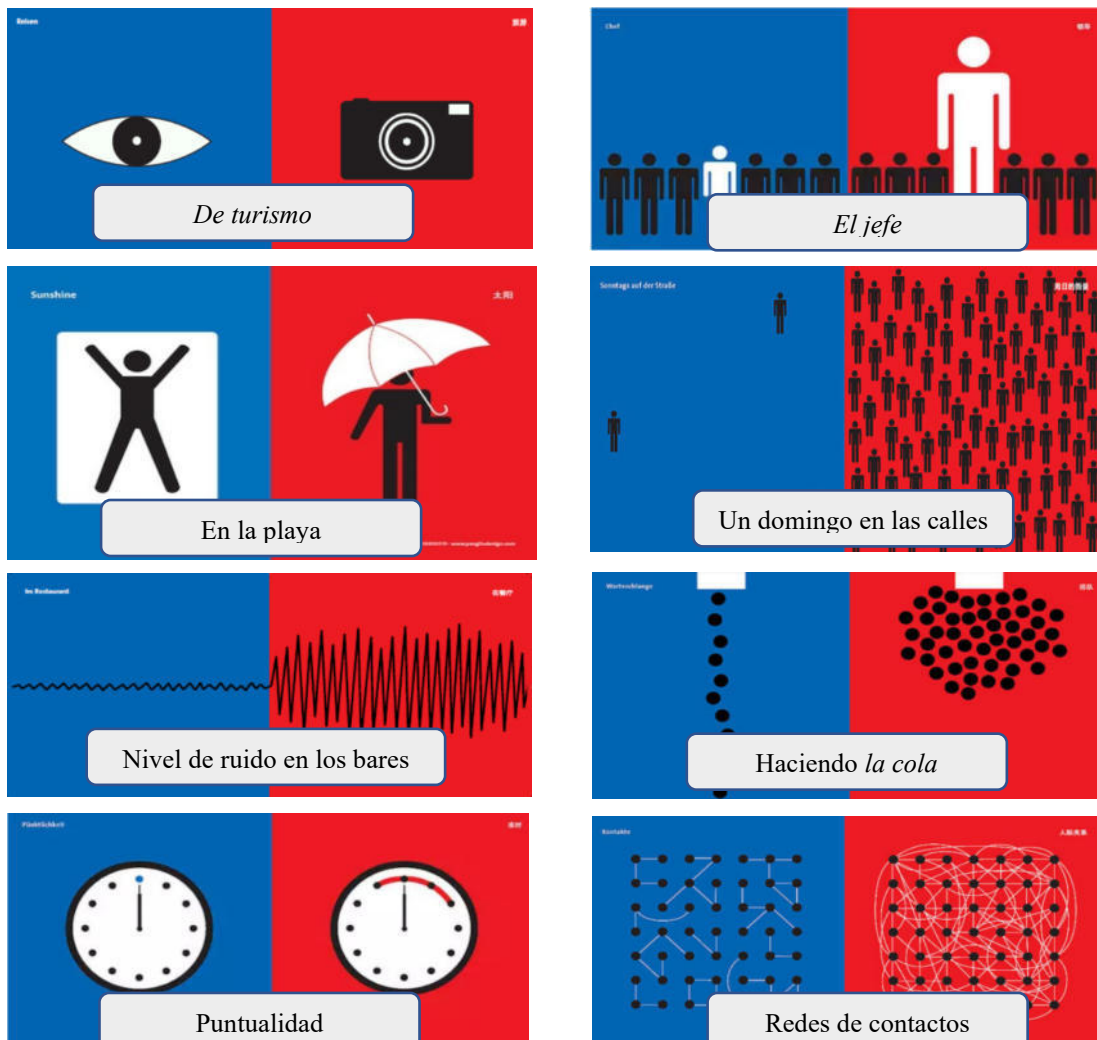


Figura 109: Fotogramas del vídeo de Mamahuhu sobre choques culturales
Fuente: Canal oficial de YouTube de Mamahuhu



14) *Oriente encuentra a Occidente (East meets West, 2007)*. Las diferencias culturales han sido tratadas en diferentes ámbitos, medios y, también, soportes. Así, la artista Yang Liu, en el año 2007, elaboró una colección de figuras donde comparó las diferencias existentes entre Oriente, a partir de sus vivencias en su natal Beijing y Occidente, a través de su experiencia en Berlín, ciudad a la que se mudó con trece años.

Observa, analiza y discute con tus compañeros sobre los contrastes culturales que hay entre un lugar y otro.



Fuente: Yang Liu (2007)

Consulta más ejemplos en: <https://mp.weixin.qq.com/s/FGHqhVEZGbODDTgCrRmoJw>

¿Estás de acuerdo con las situaciones que acabas de ver? ¿Por qué?



Si te ha gustado su obra, puedes consultar otras como *Big meets little* (2018), *Man meets woman* (2015) o *Today meets yesterday* (2016), donde la artista compara otras situaciones contrarias bajo situaciones parecidas a las que acabamos de tratar. ¡No te los pierdas!

15) Otros estereotipos. Los estereotipos no solo están relacionados con los países o sus gentes. También hay de *género*, de edad o las distintas profesiones. ¿Sabrías decir algún ejemplo?



Aquí puedes ver, por ejemplo, algunos ejemplos relacionados con el género.

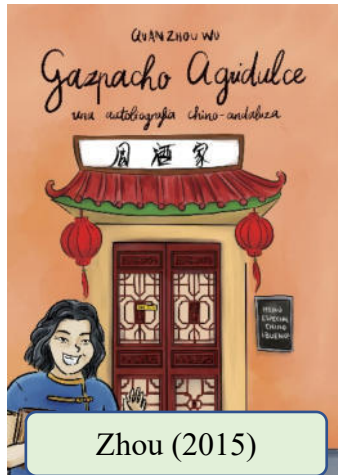
“Los niños pequeños visten de azul y las niñas de rosa”

“Los niños juegan al fútbol y las niñas van a clases de baile”

16) *Gaspacho agridulce* (Zhou, 2015): *un viaje de autodescubrimiento a través del cómic*. ¿Te gusta leer? ¿Y los cómics? Este que vas a descubrir, estoy seguro de que sí. Te invito a iniciar esta aventura a través de la biografía de Quan, una joven española de origen chino que relata sus vivencias y las de sus hermanos en España. Choque cultural, estereotipos, problemas de convivencia, relación entre padres e hijos, amigos españoles,

el primer amor...estos temas son solo algunos de los muchos que encontrarás en esta divertida novela gráfica llena de anécdotas, diversión y lengua coloquial.

¡Haz las maletas y conoce un poco más sobre España y, quizá, también sobre China!

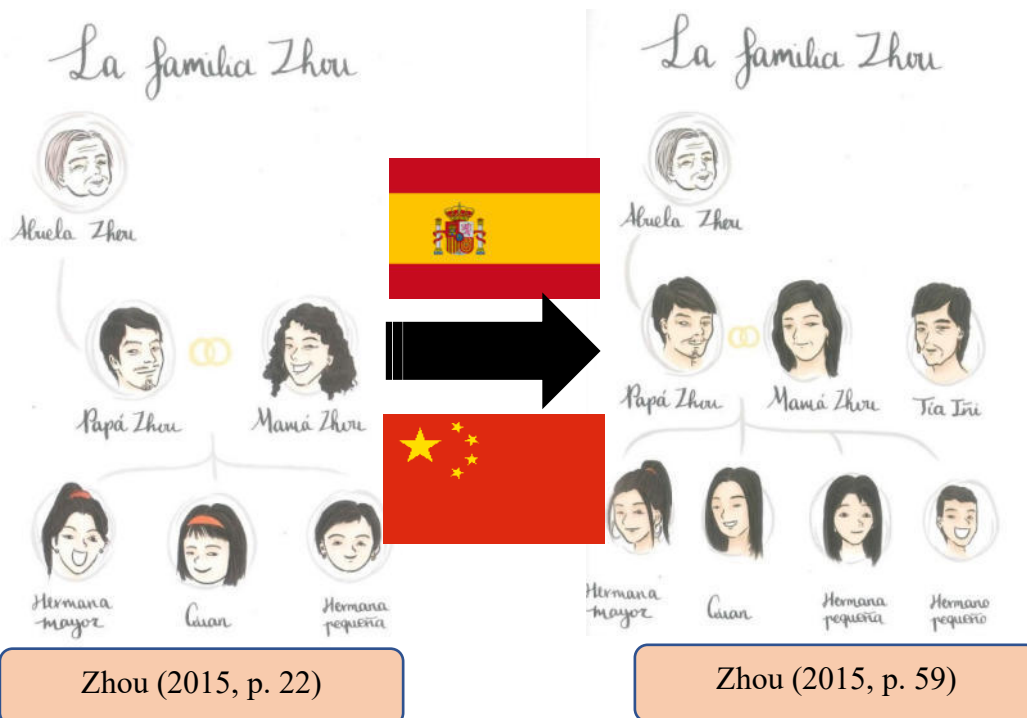


Zhou (2015)

Gazpacho agri dulce es una obra realizada por la diseñadora gráfica de origen chino Quan Zhou quien, desde una perspectiva humorística, aborda y trata cuáles son los distintos estereotipos que vive una adolescente que crece en España, mientras se enfrenta a la influencia externa de una sociedad tan diferente de la suya, como es la española.

Vas a leer con tus compañeros dos capítulos de este cómic, su *Introducción* y su parte primera (*Entrantes*). Consulta con tu profesor las dudas que tengas sobre vocabulario, frases hechas o cualquier otro problema de tipo gramatical. Identifica, asimismo, qué fenómenos culturales o estereotipos aparecen en este *bloque*. Anótalos y, al acabar la lectura, comenta en grupo cuáles has observado, si estás o no de acuerdo, así como tu propia experiencia.

Antes de leer... ¡Te presento a la familia Zhou!



Zhou (2015, p. 22)

Zhou (2015, p. 59)

Figura 110: Fragmentos de *Gazpacho agri dulce*
Fuente: Zhou (2015)



Zhou (2015, p. 46)

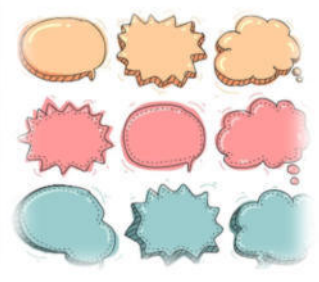
¿Hay estereotipos?

¿Hay elementos culturales?

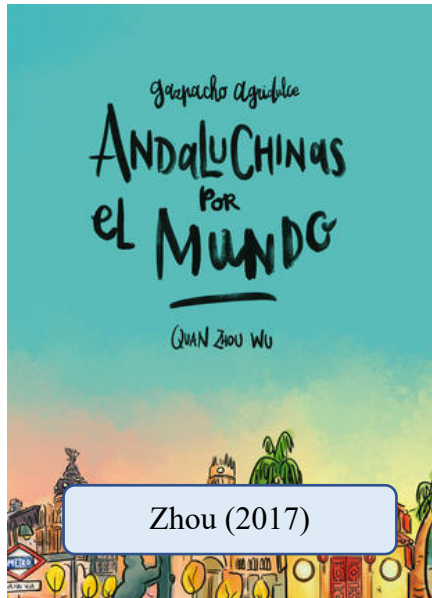
¿Temas de conversación?

Lengua coloquial de los dos primeros capítulos

¡No olvides leer el documento trabajos de la asignatura con toda la información sobre el Proyecto ComicTubers!



¿Te ha gustado este cómic? Si quieres leer más sobre las aventuras de las hermanas Zhou, no te pierdas su segunda novela gráfica *Andaluchinas por el mundo* (Zhou, 2017) también publicado por Astiberri.



Zhou (2017)

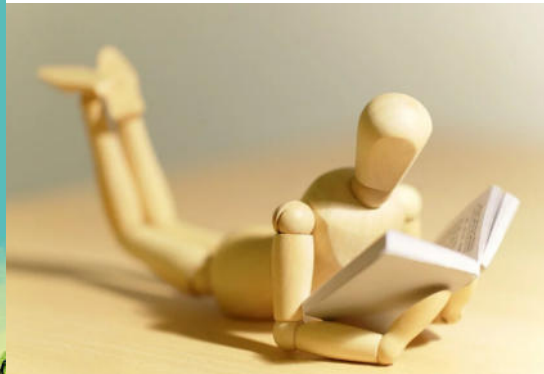


Figura 111: *Andaluchinas por el mundo*
Fuente: Zhou (2017)



第六单元词汇表

ESTEREOTIPOS 刻板印象	
Atribuir	归因于、归咎于、认为...具有 (某种品格或性能)
Congreso de los diputados	代表大会
¡Coño!	坏了!
Desterrar	放逐
Disparo	枪击
Estar reventado/a	筋疲力竭的
Estupendamente	极好地
Ironizar sobre algo	讽刺某事
Matiz	细微差异
Misa	弥撒
Parodia	(模仿文学作品而作的) 戏谑诗文、戏谑戏作
Plató	戏台
Ranchera	兰切拉调 (一种民歌)
Sanidad pública	公共医疗
Ser agarrado/a	吝啬的
Ser basto/a	粗鲁的
Ser bruto/a	粗鲁的、狂放的
Ser cabezudo/a	固执的
Ser cabezón/cabezona	固执的
Ser chulo/a	某物特别好的、某人特别自傲的
Ser encantador/a	可爱的、有魅力的
Ser gañán	粗俗的
Ser majo/a	很友好的
Ser salado/a	可爱的、风趣的、有魅力的
Ser seco/a	生硬的、无聊的、无趣的、不是十分友好的、寡言的
Ser tacaño/a	小气的

GLOSARIO ESPECÍFICO DE LOS CAPÍTULOS 1 Y 2 DE *GAZPACHO AGRIDULCE* (ZHOU, 2015), UNIDAD DIDÁCTICA 6

第六单元 《GAZPACHO AGRIDULCE》 (2015, 全·周)



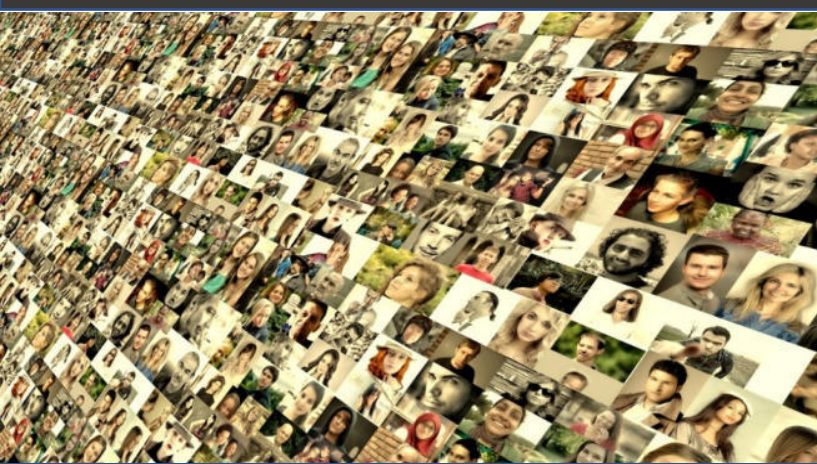
第一、二章特殊词汇表

ESTEREOTIPOS EN *GAZPACHO AGRIDULCE*
《GAZPACHO AGRIDULCE》中的刻板印象

Aguja	针
Caca	大便
Castigar	惩罚
Culo	屁股
Desobediente	不听话的
Espantar	吓走
Heredar	继承
Heredero/a	继承人
Honrar algo/a alguien	颂扬、赞扬、纪念
Idiota	白痴
Jugar a la comba	跳绳
¡Joe!	我去!
La seño (la maestra)	【口】女老师
Maldito/a	该死的
Matrimonio	婚姻
Mimar a alguien	宠爱某人
Mimado/a	被溺爱的、被宠坏了的
Negocio	生意、商务
Nene/a	宝宝
¡Ni muerto/a!	没门!
Niñero/a	孩子气的、喜欢小孩的
Obedecer	遵守
Pedo	屁
¡Qué asco!	真恶心!
¡Qué diver! (¡Qué divertido!)	有意思! (真有趣!)
¡Qué mono/a!	真好看!
Regañar a alguien	骂某人
Ruina	废墟、灾难
¡Vete a la mierda!	去他妈的!



5. 8 DIFERENCIAS QUE NOS UNEN (UD 7)



Conversación III



**DIFERENCIAS
QUE NOS
UNEN**



**OBJETIVOS
COMUNICATIVOS**

Comentar, discutir y reflexionar sobre las diferencias (y los puntos de encuentro) que existen entre las culturas china y española

**CONTENIDOS
(INTER)CULTURALES**

Película *Perdiendo el este* (2019):

- Estereotipos
- Superstición y horóscopo
- Proverbios chinos
- Negocios en China
- Leyenda del Hilo Rojo
- Cultura del saludo
- Mujeres sobrantes
- San Fermín

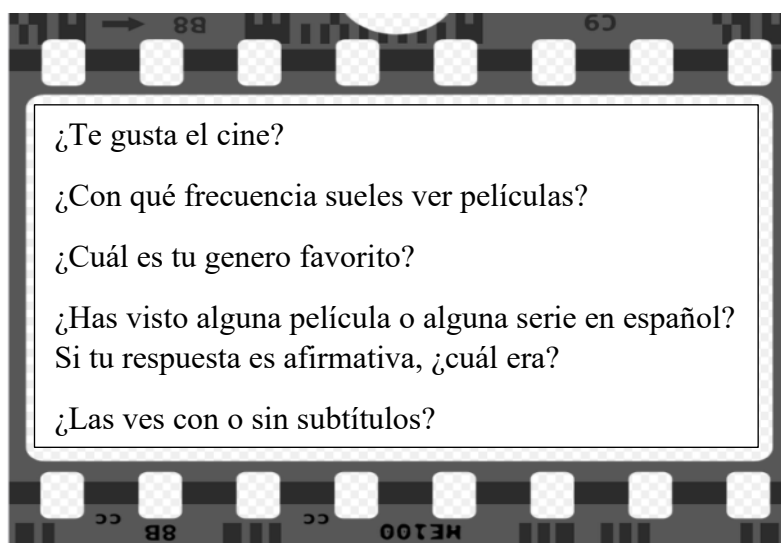


**CONTENIDOS
LINGÜÍSTICOS**

Léxico del carácter y la personalidad

Lengua coloquial: léxico juvenil y frases hechas

1) Test cinéfilo.



¿Te gusta el cine?

¿Con qué frecuencia sueles ver películas?

¿Cuál es tu género favorito?

¿Has visto alguna película o alguna serie en español?
Si tu respuesta es afirmativa, ¿cuál era?

¿Las ves con o sin subtítulos?



Cuando veas una película en una lengua extranjera, como el español, si usas subtítulos, es muy recomendable que estén también en el mismo idioma de la lengua original escuchada. De este modo, podrás asociar la pronunciación de palabras que, quizá, no puedas comprender con claridad a su escritura. Así, trabajarías tanto la destreza lectora, como la auditiva. Intenta no poner subtítulos en chino –o inglés– ya que así, la práctica no será tan significativa.



En la unidad anterior, has conversado y reflexionado sobre *estereotipos* existentes tanto en España como en China. Este último tema del semestre está destinado a profundizar esta cuestión y ampliar nuestra reflexión intercultural. Para ello, vas a ver una película de 2019 llamada *Perdiendo el este*.

Aquí puedes ver un pequeño resumen de la *cinta* tomado del portal de Internet *Filmaffinity*:

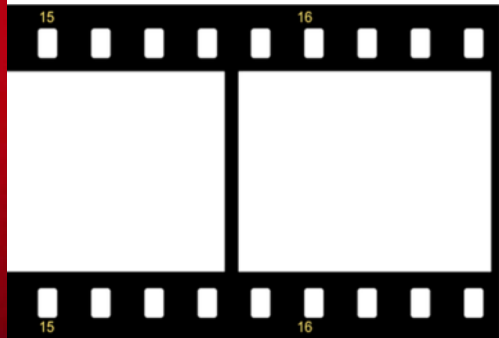
Con mil trescientos millones de habitantes, y a punto de convertirse en la primera potencia económica mundial, China ha traspasado el tópico de país exótico de cultura milenaria, donde se come arroz con palillos y las *erres* se pronuncian *eles*, para convertirse en un país moderno y pujante, una nueva tierra de oportunidades en la que todo es posible. Por eso miles de jóvenes, hijos de una vieja Europa cada vez más vieja, cargan sus ambiciones en sus maletas y cruzan nueve mil kilómetros de distancia dispuestos, como los pioneros, a conquistar el Lejano Este. Pero no es nada fácil triunfar en una tierra que tiene un idioma, una cultura y unas costumbres que están a un mundo de distancia. Y no sólo geográficamente. Tras 'Perdiendo el norte' llegan las nuevas aventuras de la generación perdida, que en su búsqueda de fortuna por el Lejano Oriente se va a encontrar más pérdida que nunca.

Fuente: <https://www.filmaffinity.com/es/film162278.html>



Presta atención a la película, toma nota de sus personajes, de sus detalles, de los elementos culturales que aparecen y, sobre todo, disfruta de este viaje lleno de humor.

Perdiendo el este



NOTA SOBRE LA PELÍCULA: Todas las situaciones, diálogos, mensajes y demás elementos (inter)culturales presentes en la película tienen, exclusivamente, un fin humorístico. No responden fielmente a la realidad y han de ser tomados, precisamente, como una parodia en la que se exageran los estereotipos de uno y otro país.

影片中的所有情节、对话、信息和其他（跨）文化元素都是纯粹的幽默。它们并不忠实于现实，而恰恰应被视为一种模仿，其中夸大了两个国家的陈规定型观念。



La película está llena de tópicos. ¿Qué opinan los protagonistas sobre el tratamiento de este asunto?

(08:17 – final del vídeo)

Web: <https://www.youtube.com/watch?v=NyFF1x1e8vk>



Figura 112: Entrevista a protagonistas de *Perdiendo el este*
Fuente: Canal oficial de YouTube de Europa Press ®

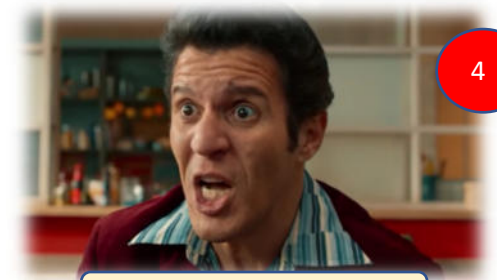
Perdiendo el este (2019) es la segunda parte de *Perdiendo el norte* (2015)



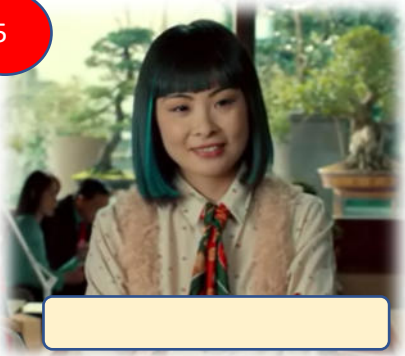
2) Después de ver la película.

a) ¿Cuál es el tema principal de la película?

b) ¿Quiénes son los personajes principales? ¿Recuerdas sus nombres?

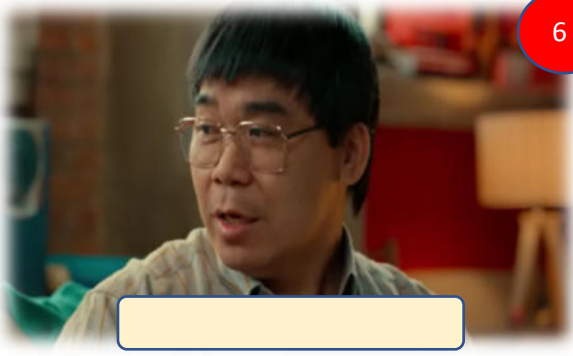


5



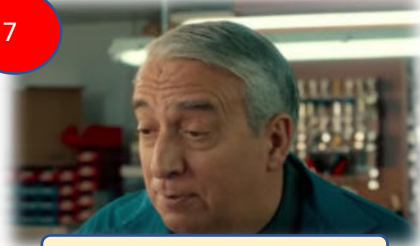
[Blank yellow box]

6



[Blank yellow box]

7



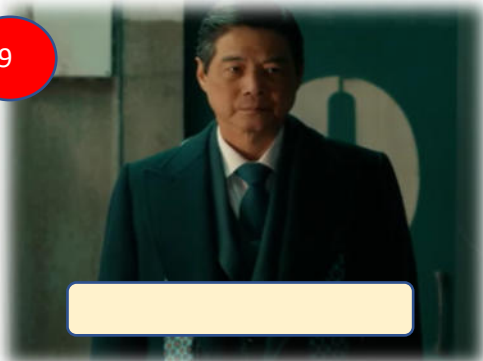
[Blank yellow box]

8



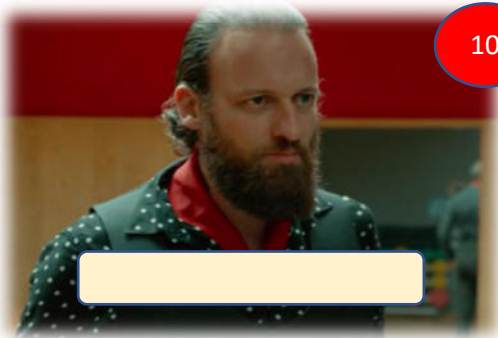
[Blank yellow box]

9



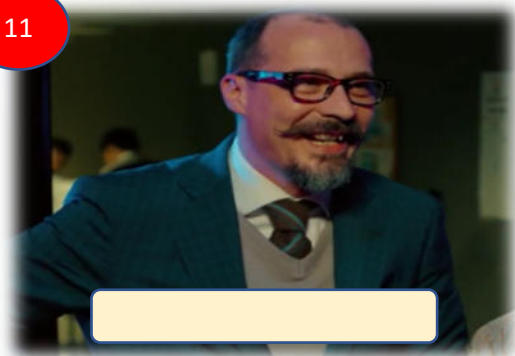
[Blank yellow box]

10



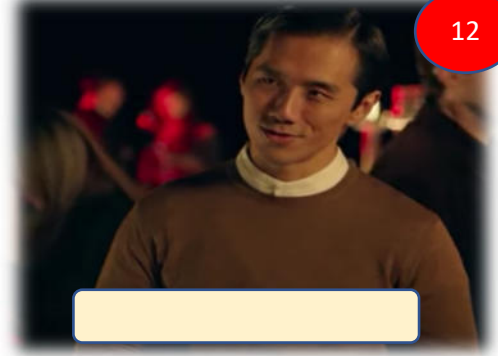
[Blank yellow box]

11



[Blank yellow box]

12



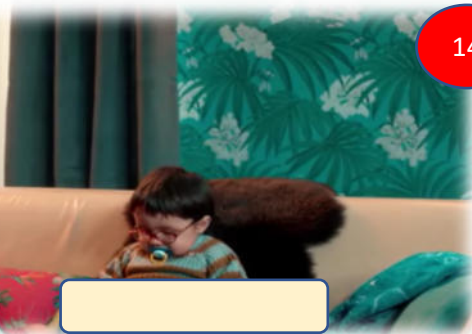
[Blank yellow box]

13



[Blank yellow box]

14



[Blank yellow box]

c) ¿Qué características tienen? ¿Qué relación tienen entre ellos?

Personaje 1 →

Personaje 2 →

Personaje 3 →

Personaje 4 →

Personaje 5 →

Personaje 6 →

Personaje 7 →

Personaje 8 →

Personaje 9 →

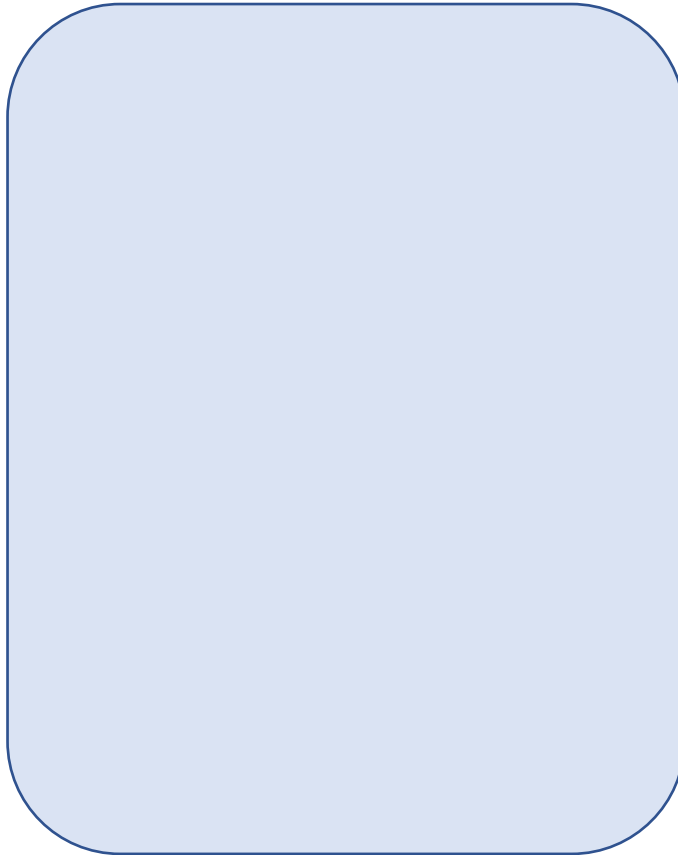
Personaje 10 →

Personaje 11 →

Personaje 12 →

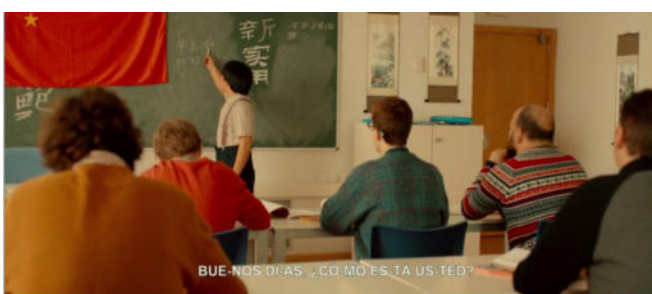
Personaje 13 →

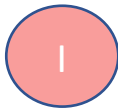
Personaje 14 →



Noble – Ingenuo/a – Tontorrón/a – Frío/a – Bromista/Chistoso-a
Soñador/a – Inteligente – Patoso/a – Simple – Arrogante – Superficial
Valiente – Confiado/a – Descortés – Impulsivo/a – Provocativo/a
Tradicional/Clásico-a – Sofisticado-a – Perseverante – Maleducado/a
Inocente – Atrevido/a – Pícaro/a – Alocado/a – Risueño/a – *Borde -*
Leal – Paciente – *¡Cualquier otro adjetivo que conozcas!*

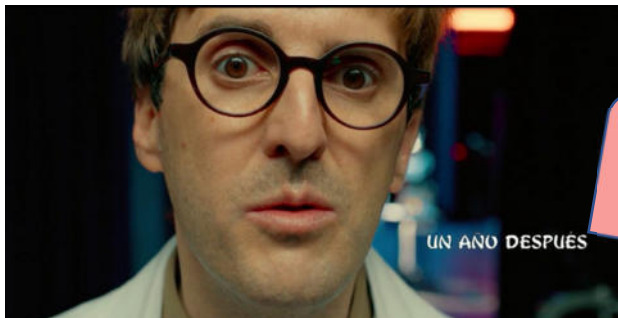
d) Recordando momentos clave de la película:





Nuestro protagonista comienza a dar sus primeras clases de chino, pero...no tiene demasiado éxito. ¿Cómo justifica su bajo nivel?

- Piensa que nunca ha tenido mucha capacidad para los idiomas.
- Dice que los españoles, en general, no son muy talentosos con el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por eso, “Dios nos dio el jamón y la sangría”.
- Afirma que está demasiado estresado con su proyecto de investigación.



El día de la defensa de su Proyecto (00:01:51-00:02:58)



Después de un año completo estudiando chino mandarín, ¿qué opinión tiene ahora el protagonista sobre esta lengua?

- Está mucho más tranquilo, ya que ahora sí empieza a *manejarse con el* chino.
- Ha hecho enormes progresos, domina la lengua y se siente preparado plenamente para hacer su charla en chino.
- Está *aterrorizado*, de hecho, piensa que aprender esta lengua es una *condena*.



El día de la defensa de su Proyecto (00:02:38-00:02:48)

¿Por qué tiene miedo de fracasar nuestro protagonista el día de la *defensa*?

- Porque no obtendrá el trabajo, le caducará su *visado* de permanencia y tendrá que marcharse a España de nuevo.
- Porque no conseguirá el trabajo que quería en la Universidad de Hong Kong.
- Porque su jefe de Proyecto no le renovará la beca.

IV



Turno de preguntas en la Defensa (00:05:27-00:06:39)

¿Cómo se las arregla nuestro protagonista para *salir airoso* en la ronda de preguntas?

- Sigue todos los consejos de su profesor de chino.
- Responde, aunque sin demasiado acierto, para no quedarse callado.
- Finge que el micrófono está estropeado para acabar antes.

V



En casa de su profesor (00:07:07-00:07:16)

El protagonista, muy angustiado, le comenta a su profesor que *la ha cagado* en España, en Alemania y en China. Para enfatizar este sentimiento hace una *comparación*.

Completa la frase correspondiente:

“Tengo tantos fracasos en mi vida como...”

¿Qué?

VI



De videoconferencia familiar
(00:07:54-00:10:06)

Cuando hace una videoconferencia con su padre y otros amigos del barrio, le preguntan por la comida de Asia. ¿Qué responde el protagonista?

- Que no tiene nada que envidiarle a la *dieta mediterránea*.
- Que le costó un poco adaptarse al principio.
- ¡Que le encanta!

VII

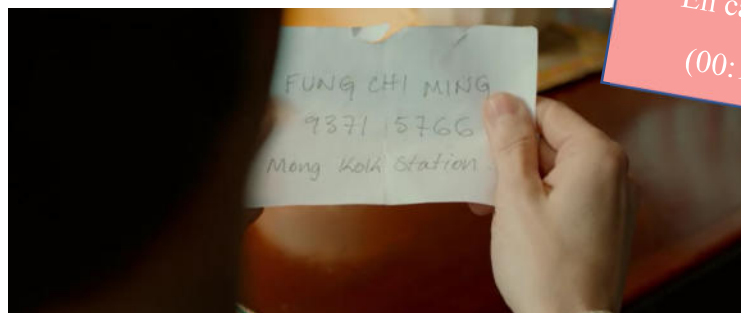


En la ferretería
(00:10:20-00:11:54)

¿Para qué va Beni a la *ferretería*?

- Para interesarse por la vida del protagonista de la película en Hong Kong.
- Para comprar unas piezas para casa.
- Para pedir un trabajo.

VIII



En casa de su profesor
(00:12:01-00:12:37)

Nuestro protagonista está muy agradecido a su profesor de chino por dos razones. ¿Recuerdas cuáles?

1)

2)

IX



En casa de su profesor
(00:12:01-00:12:37)

Por ello le dedica unas palabras muy cariñosas y le dice que es su....

(Pista: contiene cinco palabras)

X



En las calles de Hong Kong
(00:13:02-00:13:49)

China es popular en el mundo entero por *ser la cuna* de diferentes importantes inventos. ¿Qué tres señalan estas dos personas?

XI



En casa de su profesor
(00:14:37-00:15:24)

¿Para qué han ido estas dos personas hasta Hong Kong?

- Para hacer un poco de turismo y conocer otro país.
- Para visitar al protagonista.
- Para montar un negocio de comida rápida de kebabs con la ayuda de un contacto que tienen en Hong Kong.

XII



De copas
(00:19:50-00:24:40)

¿Por qué uno de los chicos conoce a una de las dos chicas?



XIII



De copas
(00:19:50-00:24:40)

En el bar de copas nuestro protagonista se fija en Xiao. Al principio no parece tener mucha confianza en sí mismo. Sin embargo, uno de sus amigos lo anima a ligar con ella. Para convencerle, ¿qué le dice?

- Que ella no deja de mirarlo.
- Que no tiene nada que perder.
- Que los chinos son todos iguales y que, allí, los exóticos son ellos (los extranjeros). ¡Triunfas seguro!

XIV



De copas
(00:19:50-00:24:40)

Lamentablemente, otro joven se le adelanta y le da un regalo. ¿Cómo reacciona ella?

- Se pone muy contenta y acepta su presente.
- Se pone muy nerviosa porque esperó ese momento durante meses.
- Le *da calabazas*.

XV



De copas
(00:19:50-00:24:40)

¿Por qué Xiao le da una oportunidad a nuestro protagonista?

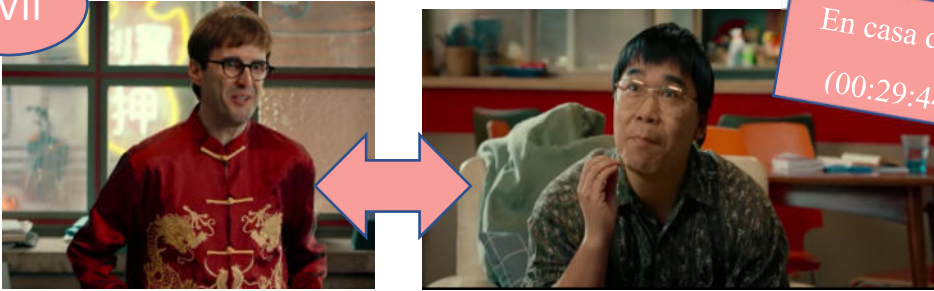
XVI



En la oficina
(00:24:46-00:26:42)

En esta escena podemos ver cómo han *timado* a estos dos personajes. En español, de manera muy coloquial, hay una frase hecha para expresar esa misma idea y, aquí, los chicos la mencionan. ¿Recuerdas cuál es?

XVII



En casa de su profesor
(00:29:44-00:31:17)

En esta escena, el profesor de chino de nuestro protagonista, antes de su cita con Xiao, le cuenta cómo suelen gustarles los chicos a las chinas. ¿Qué **tres** características señala?

-
-
-

XVIII



Primera cita
(00:33:26-00:37:18)

¿Por qué se conocen las chicas? ¿Qué tienen en común en la actualidad?

- Son compañeras de piso desde hace algún tiempo.
- Estudiaron juntas la misma carrera en la universidad.
- Se conocieron en España, cuando Xiao pasó un tiempo allí. Ahora son compañeras de trabajo en la empresa del padre de Xiao.

XIX



Primera cita
(00:33:26-00:37:18)

¿Qué come por error nuestro protagonista?

- Tofu.
- Cucaracha.
- Medusa.

- Baozis.
- Jiaozis.

XX



Segunda cita
(00:39:04-00:37:18)

¿Cuál es el sueño del padre de Xiao?

- Ser un poderoso empresario de nivel mundial.
- Que su hija encuentre a un hombre que la quiera.
- Correr los Sanfermines.

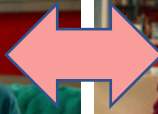
XXI

¿Que no soporta el padre de Xiao?

- A los extranjeros.
- A la gente vaga.
- A los chicos que se acercan a Xiao por interés.

Segunda cita
(00:39:04-00:37:18)

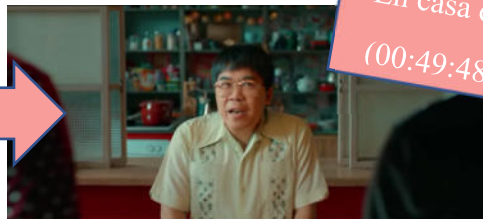
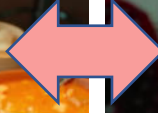
XXII



En casa del profesor
(00:44:07-00:46:08)

El protagonista empieza a sentirse culpable porque, poco a poco, Xiao es más y más especial para él. Por eso, decide contarle la verdad. Sin embargo, uno de sus amigos quiere impedirlo porque pretende sacar provecho del poder del padre de Xiao. ¿Qué famosa historia le cuenta para convencerle y guarde silencio?

XXIII



En casa del profesor
(00:49:48-00:50:14)

El profesor de chino explica cuál es el protocolo fundamental que debemos seguir en las cenas de negocios. Según sus explicaciones, ¿cuál es la regla más importante?

Empty rounded rectangular box for the answer.

XXIV



De paseo por la bahía de HK
(00:50:15-00:50:30)

Xiao advierte a nuestro protagonista sobre la información que su padre le preguntará el día de la cena. Una de estas cuestiones es: “¿cuánto dinero ganas?”

¿Qué otras preguntas son mencionadas?

-
-
-

XXV



El brindis en los negocios
(00:50:58-00:51:09)

¿Hacen correctamente el brindis? ¿Por qué?

Empty rounded rectangular box for the answer.

XXVI



Durante la cena
(00:59:13-01:00:33)

- Porque se siente traicionado por su amigo turco.
- Porque el padre de Xiao está siendo muy descortés.
- Porque la cena está siendo un verdadero desastre.

XXVII



Durante la cena
(00:59:13-01:00:48)

¿Qué acaba de descubrir Xiao?

XXVIII



De vuelta a España en la
ferretería

Después de los últimos problemas, nuestro protagonista decide regresar a España junto a su padre. ¿Qué tal va el negocio familiar?

- ¡Estupendamente bien! Por suerte, la economía en casa no va mal.
- Está atravesando una mala racha.
- No está en su mejor momento, pero simulan que todo va bien para no preocuparle.

XXIX



En la oficina del padre de Xiao
(01:07:42-01:08:30)

¿Qué acaban de anunciar a las chicas?

- El ascenso de Ming.
- Un nuevo éxito de la empresa.
- Una invitación a Pamplona (España) para disfrutar de las fiestas de San Fermín.

XXX



En el encierro de San Fermín
(01:16:52-01:18:30)

¿Qué le dice el protagonista de la película a Xiao en esta escena?

- Le pide disculpas por no haberle dicho la verdad y le pide matrimonio.
- ¡Anda! ¡Qué casualidad!
- Le desea suerte en su nueva vida con Ming.

XXXI



En el encierro de San Fermín
(01:16:52-01:17:47)

¿Qué le dice el padre de Xiao a nuestro protagonista?

- ¡Que tenga mucho cuidado con los toros!
- ¡Que se aleje de su hija de una vez por todas!
- ¡Que no se merece ni a su hija, ni formar parte de su familia!



¿Qué va a pasar a continuación?

- El papá de Xiao fallece de manera trágica.
- Nuestro protagonista lo salva heroicamente y, así, consigue ganarse su aprobación.
- Ming lo rescata en el último momento.

e) *Elementos (inter)culturales a destacar.*

La película, pese a presentar una trama llena de bromas, chistes y, en definitiva, comedia *a la española*, también nos sirve como un rico escaparate con el que dar a conocer multitud de aspectos de la cultura china –y la española–.

En este apartado, vas a ver una pequeña selección de algunos de estos elementos para que reflexionemos sobre ellos e intercambiamos diferentes impresiones y opiniones.

I

SUPERSTICIÓN

No son pocas las ocasiones en que se hace referencia a la gran superstición que existe en China. Algunos de los ejemplos que aparecen en la *pelí* son:





¿Puedes explicar por qué suele asociarse la mala suerte a estos objetos y/o números?

¿Conoces otros ejemplos similares?

II EN LOS NEGOCIOS

El mundo de los negocios también aparece en *Perdiendo el este* en distintas secuencias.

Podemos observar malentendidos culturales en el saludo, la forma de tomar adecuadamente una tarjeta de visita o el famoso brindis... ¡Ganbei!



¿Qué errores cometen nuestros amigos?

¿Conoces algunos otros hábitos o costumbres que sean habituales en el mundo de los negocios?

III

HORÓSCOPO

Tanto el horóscopo chino (00:53:57) como el zodiaco occidental (00:40:11) son brevemente mencionados en la película.

El protagonista, Braulio, en el momento de la película tiene treinta años. Es decir, le corresponde el signo del *cerdo*.



¿Cuál es tu signo del zodiaco chino?

¿Qué características tiene?

¿Sabes cuál es tu signo en el horóscopo occidental?

¡Yo soy Virgo!



IV

¿DOS BESOS?



En España, acostumbramos a darnos dos besos cuando nos encontramos. En América Latina, en cambio, es tradición dar un solo beso.

Como vemos en esta escena, se produce una situación algo embarazosa porque ninguno espera la reacción del otro.

El profesor de chino, Juan, revela durante la película que **a los chinos no les gusta el contacto físico.**

¿Qué opinas de esta afirmación? ¿Estás de acuerdo?



¿Has vivido alguna situación donde exista este tipo de choque cultural?

V

LEYENDAS

En la película aparece una famosa leyenda de la tradición china: **la leyenda del hilo rojo**.

¿Me puedes contar en qué consiste?

¿Crees en este tipo de historias o son pura fantasía?

¿Conoces otras leyendas chinas famosas? ¿Y españolas?



VI

CONFUCIANISMO

Otro elemento que destacar en esta *cinta* son algunas de las *citas* y proverbios que el profesor Juan realiza sobre Confucio, uno de los pensadores más importantes e influyentes en la Historia de China. Recordemos algunas muestras tomadas de la película:

“Con fuerte viento se ve resistencia de hierba” (00:02:54)

“~~Si tu caer siete veces, tú levantar ocho~~” → “Si te caes siete veces, levántate ocho”. (00:07:17)



¿Conoces otros proverbios famosos de Confucio?

¿Qué significan en español?

¿Sabes de algún *refrán* español?

Además, hay otros proverbios chinos como...

“Tú no puedes guiar el viento, pero puedes cambiar la orientación de tus velas” (00:12:25)



“Primero hombre toma bebida, después bebida toma al hombre” (01:21:03)

VII

SAN FERMÍN

Uno de los momentos más emocionantes de la película tiene lugar en Pamplona, durante la celebración de una de las fiestas más internacionales de España: los San Fermín.

En la película podemos ver algunos de los elementos más característicos de estas *fiestas*: la oración a San Fermín para proteger a los corredores, el *encierro*, el ambiente en las calles, la vestimenta de todos los asistentes, el *txupinazo*...

¿Qué sabes de esta celebración?

¿Conoces otras fiestas y celebraciones importantes de España o de América Latina?

¿Qué fiestas o celebraciones son importantes en China?

Si quieres conocer más sobre San Fermín, visita la web oficial del evento:
<http://www.sanferminoficial.com/>

VIII

“BAILAR PEGADOS”



Nuestro protagonista, en numerosos momentos de la historia, cuenta que es un gran fan de Sergio Dalma. Por eso, hasta en tres ocasiones, incluido el día de su boda, canta una de sus canciones más famosas “Bailar pegados”. Con esta canción el cantante catalán representó en 1991 a España en el festival de Eurovisión.



¿Se te ocurre algún artista chino cuyas canciones de amor o baladas sean también *de toda la vida*? Es decir, grandes clásicos que todo el mundo sabe.

IX

MUJERES (Y HOMBRES) SOBRANTES



“Xiao, ¿por qué no estás con él (Ming)?”

“Porque estaré con quien yo quiera, no mi padre, Ming, o la *puñetera* tradición china”.



“Yo era un hombre sobrante también”

Este tema tiene mucho peso en el corazón de la trama, pues es la razón por la que Xiao se anima a conocer a Braulio.

¿Qué piensas de este tema? ¿Tiene mucha vigencia actual en la sociedad?

¿Afecta por igual a hombres y a mujeres?

e) *Español coloquial en contexto.*

El mundo del cine es una fuente inagotable de lengua coloquial, frases hechas y el léxico más actual de una comunidad de hablantes. Por ello, he tomado una pequeña selección de algunos de estos usos que aparecen en la película, para que puedas familiarizarte con ellos y también ponerlos en práctica más adelante.

I

CAGAR UNA SITUACIÓN



No veo una mierda y la voy a cagar.



La he cagado en España, en Alemania y en China.

Hacer algo mal



El turco dejándose los cuernos y tú cagándola.



No hay que ser muy listo, la he cagado.

II

DEJAR CON LA BOCA ABIERTA



¿Qué piensas que significa esta expresión?

III

SER UN/A CEREBRITO / MÁQUINA / CRACK

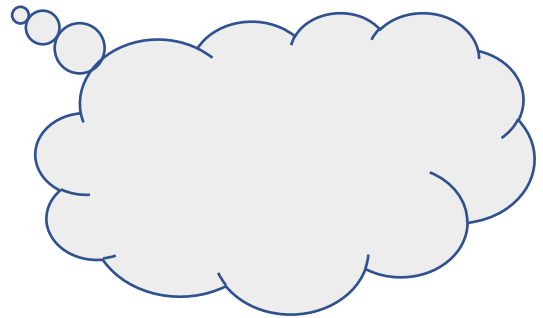
Ser muy inteligente



Ser muy bueno en algo

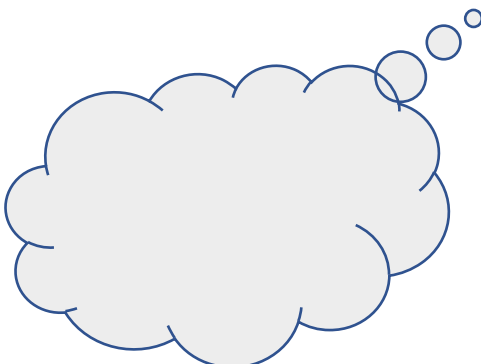
IV

SER TIQUISMIQUIS



V

TAJARSE



VI**TRIUNFAR COMO LA COCA-COLA / PETARLO****VII****VENIRSE ARRIBA CON ALGO**

Igual me vine un poco arriba.

Exagerar las cosas, positivamente.

Por ejemplo:

Emilio: “Luis, ¿te acuerdas de Leticia? Me encanta...somos súper compatibles, tenemos los mismos gustos, pensamos igual... ¡quiero casarme con ella!

Luis: ¡Pero si la conociste antes de ayer!

Emilio: Ups, ya...tienes razón, quizá *me he venido un poco arriba*, jaja.

VIII**ECHAR A PATADAS DE UN LUGAR**

Ahora, solo tienes que enamorarla y convencerla



para que se case contigo antes de que te echen a patadas del país.

¿Entiendes su significado? ¿Puedes decir un ejemplo con esta frase hecha?

IX**MEARSE / SER UN(A) PRINGAO' (PRINGADO/A)**

Ser un/a desgraciado/a, pardillo/a

Provocar muchísima diversión y risas alguna situación concreta

**X****LEVANTARSE CON EL PIE IZQUIERDO**

¿Qué puede significar esta frase hecha?

- a) Tener muy mala suerte ese día.
- b) Tener un día excelente.
- c) *Tener mala leche / mal genio / mal carácter / estar de mal humor.*

Imágenes de la Unidad: Fotogramas extraídos de *Perdiendo el este* (2019)

Fuente: *Perdiendo el este* (2019) una producción original de Warner Bros Pictures España / Atresmedia Cine / Acosta Producciones / Producciones Aparte / Movistar+ / Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales (ICAA) ®



第七单元词汇表

DIFERENCIAS QUE NOS UNEN: <i>PERDIENDO EL ESTE</i> 将我们连结起来的差异：《迷情东方》	
¡Anda!	拜托了!
¡Arsa!	来啊! (弗拉明戈表演的乐者、舞者等表演者以此在演出中相互鼓劲)
Ascenso laboral	工作晋升
Balón	球
Beca	奖学金
¡Bravo!	太棒了!
Brindis	敬酒
<i>Cagarla en algo/con alguien</i>	搞砸
Chiste (broma)	玩笑
Cinta	彩带
Condena	判决
Cucaracha	蟑螂
<i>Dar calabazas a alguien</i>	<i>拒绝某人的告白、求爱</i>
<i>Dar/Pegar el braguetazo</i>	<i>攀高枝</i>
<i>Dejar con la boca abierta</i>	<i>让某人瞠目结舌</i>
Deshauciar	撤销
<i>Echar a patadas a alguien de un lugar</i>	【口】 以极坏的方式将某人赶出某个地方
Encierro (de San Fermín)	(圣费尔明节中的) 奔牛
<i>Engañar como a chinos</i>	【口】 轻而易举地欺骗
<i>Estar forrado/a (ser rico)</i>	【口】 富有的、有钱的
¡Hombre!	【以唤起听者注意、或表示惊奇】 哎呀!
¡Hostias!	完蛋!
¡Joder!	糟糕!
¡Joer!	我去!
<i>Levantarse con el pie izquierdo</i>	【口】 一开始就很不顺利
Malentendido	误解
Manejar algo	掌握、驾驶
Manejarse con algo	掌握、使用、运用
Medusa	海蜇
Mearse de risa	笑死了
¡Mierda!	糟糕! 完蛋!
Pólvora	火药

Protocolo	礼节
Puñetero/a	没安好心的、坏心眼的、复杂的、困难的
Ser alocado/a	疯了
Ser atrevido/a	大胆的
Ser borde	不友善的
Ser chistoso/a (bromista)	爱开玩笑的
Ser grande (admirable)	令人崇拜的、尊敬的
Ser impulsivo/a	冲动的
Ser ingenuo/a (inocente)	天真（无辜）的
Ser lanzado/a (directo/a)	直接的
Ser patoso/a	笨拙的
Ser pícaro/a	流氓的
Ser puñetero/a (complicado/a; difícil)	很棘手的、复杂的、困难的
Ser risueño/a	爱笑的
Ser tiquismiquis	斤斤计较的
Ser un/a cerebrita	特别聪明的
Ser un/a crack	（通常）天才、（少数情况在年轻人中指）失败者
<i>Ser un cuento chino (ser mentira)</i>	<i>是个中国故事（表示是谎话）</i>
Ser un/a grande (muy bueno/a en algo; crack)	非常擅长某事的、亲密的
Ser un/a máquina (muy bueno/a en algo; crack)	特别擅长最某事的、（少数情况在年轻人中指）失败者
Ser un/a pringado/a (ser un/a desgraciado/a)	傻的、倒霉的
Ser la cuna de algo	是……的摇篮
Tajarse (emborracharse)	喝醉
Tener duende; arte	非常有魅力的
Timar a alguien (estafar)	欺骗、诈骗某人
Tontear con alguien (ligar)	跟某人调情
<i>Triunfar como la Coca-Cola</i>	<i>像可口可乐一样成功（大获成功）</i>
<i>Venirse arriba con algo o con alguien</i>	<i>（聚会、派对、酒会前）调动氛围</i>



5.9 PREPARACIÓN AL DELE B1



Conversación III – Anexo 1



1

**ESTRUCTURA DEL
EXAMEN DELE B1**

3

**SIMULACRO
TEÓRICO-
PRÁCTICO DE LA
PRUEBA DE
EXPRESIÓN E
INTERACCIÓN
ORAL NIVEL B1**

2

**PARÁMETROS DE
EVALUACIÓN DEL
TRIBUNAL
EXAMINADOR DELE
B1**



Introducción

Este anexo final se presenta como un material complementario para todo el alumnado que esté interesado en presentarse ahora, o en el futuro, a las pruebas de certificación oficial del Instituto Cervantes: el DELE. Contiene tres breves módulos que introducen:

- a) Las diferentes tareas que integran la prueba de expresión e interacción oral, la descripción de su forma, así como el tiempo de ejecución previsto.
 - b) Los criterios de calificación contemplados por el tribunal para superar las pruebas.
 - c) Un modelo práctico del examen.
-

1) Estructura de la prueba de expresión e interacción oral del DELE B1

La actividad de expresión e interacción oral del DELE B1 consta de un total de cuatro partes: las tareas uno y dos se realizan con preparación, mientras que la tercera y cuarta se efectúan de manera espontánea, sin tratamiento previo.

-La tarea primera, de carácter monológico, consiste en realizar una presentación alrededor de un tema –a elegir entre dos posibles– por un periodo de entre dos o tres minutos.

-La tarea segunda, de tipo dialógico, supone una ampliación del tema inicialmente expuesto mediante una interacción con el entrevistador que tendrá que alargarse hasta los tres o cuatro minutos.

-La tercera tarea presenta dos partes. Una primera, donde es el candidato quien toma la palabra en exclusiva para comentar una fotografía a elegir entre dos posibles, y una segunda de tipo interaccional. En la primera mitad, el alumno tendrá que comentar cuantos aspectos considere oportunos de la imagen en cuestión: las personas que en ella aparecen, lo que hacen, el tipo de relación que existe entre ellas, las acciones desempeñadas, lo que pasará, etc. Se trata, en definitiva, de un ejercicio de descripción y creatividad. Una vez descrita y, según los comentarios realizados por el candidato, el entrevistador podrá hacer preguntas de ampliación inspiradas en el tema tratado en la imagen y llevar el rumbo de la charla hacia temas de índole personal relacionada.

-En la última tarea, el candidato y el entrevistador deben realizar un *role playing* a partir de una situación especificada en el material de examen adoptando diferentes posturas. El tiempo estimado de esta tarea será de entre dos y tres minutos.

Veamos un cuadro resumen con el cometido, formato y material de tratamiento para las cuatro tareas:

	FOCALIZACIÓN	FORMATO	TEXTOS DE ENTRADA
Tarea 1	Breve presentación ensayada en la que el candidato dé su opinión, describa sus experiencias o hable de sus deseos respecto a un tema o un titular que se le proporciona previamente.	Monólogo sostenido breve a partir de un tema y unas preguntas. Dos opciones, de las que hay que elegir una para preparar. Duración: 2-3 minutos.	Lámina con un tema o un titular (de entre 80 y 100 palabras) y preguntas para pautar la respuesta del candidato.
Tarea 2	Conversación sobre el tema de la Tarea 1. El entrevistador preguntará por la opinión o la experiencia personal.	Conversación entre el candidato y el entrevistador a partir de la Tarea 1. Duración: 3-4 minutos.	Indicaciones sobre el desarrollo de la conversación.
Tarea 3	Descripción de una fotografía, siguiendo las pautas establecidas, y respuesta a las preguntas del entrevistador, que relacionarán la imagen con el entorno del candidato.	Breve presentación de una imagen y posterior conversación con el entrevistador. Dos opciones, de las que hay que elegir una, que no se prepara. Duración: 2-3 minutos.	Lámina con una fotografía y unas pautas de intervención.
Tarea 4	Conversaciones para satisfacer necesidades cotidianas o intereses personales: hacer cambios o devoluciones, solicitar un servicio, hacer una queja o una consulta, confirmar o concertar una cita, solicitar una información, quedar con amigos, etc.	Conversación con el examinador para simular una situación cotidiana, a partir de la fotografía de la Tarea 3. Duración: 2-3 minutos.	Tarjetas de rol que proporcionan la información que debe conocer el candidato para contextualizar la situación.

Tabla 34: Estructura prueba EIO DELE B1
Fuente: Instituto Cervantes (2012)

Organización y mecánica del examen:

A la hora indicada, el personal de apoyo dará la bienvenida al candidato y le invitará a entrar en una sala de preparación. Ya en ella, le ofrecerá distintas fichas relacionadas con las posibles opciones temáticas para las tareas uno y dos. Durante un total de quince minutos, el alumno podrá organizar su discurso, anotar palabras clave, ideas principales, etc., que le servirán como apoyo para la realización de ambas tareas, cuando entre en la sala de examen en que será recibido por los calificadores de la prueba. Llegados a este punto, el entrevistador hará algunas preguntas del tipo: ¿cómo te llamas? ¿Cuánto tiempo llevas estudiando el idioma? ¿Dónde empezaste su estudio? Etc. Estas cuestiones no serán objeto de evaluación y tienen como meta calentar y rebajar el nivel

de ansiedad de los participantes de la prueba. Tras estos primeros segundos, oficialmente dará comienzo la prueba propiamente dicha con el desempeño de las tareas previamente preparadas, las tareas una y dos. A continuación, el entrevistador le facilitará *in situ* el material correspondiente para llevar a cabo las pruebas tres y cuatro.

Importante: ¡es fundamental que el candidato recuerde que no puede leer dichos apuntes, tan solo puede consultarlos esporádicamente para reforzar la progresión de su exposición!

2) Parámetros de evaluación del tribunal examinador

El examen de expresión e interacción oral es evaluado por dos examinadores. Un entrevistador, cuyo peso sobre el total de la evaluación es de un 40%, y un calificador que permanece en silencio y no forma parte activa en ningún momento de la interacción con el candidato, que otorga el restante 60%.

a) *Calificación holística o general de la prueba (40%):*

El entrevistador valora el discurso del candidato alrededor de tres dimensiones: comunicativa, lingüística e interactiva. La primera tiene que ver con la adecuada consecución de los objetivos planteados para cada una de las cuatro tareas a cumplir. La segunda está relacionada con la competencia de lengua del candidato, léxica y gramatical, de la que hace gala durante sus intervenciones. La eficacia interactiva contempla el dinamismo con que se produce el intercambio lingüístico, el intercambio de turnos de habla, la comprensión mutua, así como la correcta progresión lógica de la interacción discursiva.

Una vez concluidas las cuatro tareas, el entrevistador emitirá una valoración en un espectro que va desde los cero puntos hasta los tres, que sería la calificación máxima. Cero y un punto equivalen a *no apto*, mientras que dos y tres supondrían la superación de esta parte del examen, *apto*.

Se adjunta en la siguiente tabla la relación de especificaciones y criterios comunicativos, lingüísticos e interactivos considerados en la evaluación global de las cuatro tareas.

		EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES. ESCALA HOLÍSTICA
APTO	3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Añade a la información requerida explicaciones, argumentos o ejemplos relevantes. ▪ Tiene un repertorio lingüístico suficiente para desenvolverse sin dificultad en las situaciones planteadas, aunque comete algunos errores. ▪ Mantiene conversaciones e intercambia información de forma adecuada, interviene para confirmar la comprensión de información detallada y colabora con su interlocutor.
	2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aporta la información requerida para cumplir con el objetivo comunicativo de las tareas. ▪ Tiene un repertorio lingüístico sencillo que le permite enfrentarse a las situaciones planteadas, con errores que no interfieren en la transmisión de sus ideas. ▪ Mantiene conversaciones e intercambia información, aunque puede necesitar alguna aclaración y repetir parte de lo que su interlocutor ha dicho para confirmar la comprensión mutua.
NO APTO	1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aunque hace descripciones y presentaciones sencillas, no aporta la información suficiente para cumplir con el objetivo comunicativo de las tareas. ▪ Aunque su repertorio lingüístico limitado le permite transmitir información sobre temas personales y del entorno más cercano en situaciones sencillas y cotidianas, tiene que adaptar el mensaje y buscar las palabras y comete repetidamente errores básicos. ▪ Participa en conversaciones e intercambia información siempre que el interlocutor le ayude.
	0	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apenas proporciona información, por lo que no cumple con el objetivo comunicativo de las tareas. ▪ Las limitaciones lingüísticas provocan dificultades en la formulación de lo que quiere decir. ▪ Requiere que el interlocutor repita lo que ha dicho o lo diga con otras palabras y a una velocidad lenta y que le ayude a formular lo que intenta decir.

Tabla 35: Escala holística. Prueba EIO DELE B1

Fuente: Instituto Cervantes (2015)

A continuación, vamos a desgranar pormenorizadamente qué clase de actuación se espera que realicemos para obtener una u otra puntuación:

Tres puntos (apto). Obtener la máxima puntuación implica la superación de las diferentes tareas con una solvencia que supera los requerimientos fijados para este nivel de la lengua. En este caso las aportaciones son relevantes, muy escasos los errores, y la interacción es pertinente en tiempo y forma. En resumen, estamos más cerca de encontrarnos en el nivel B2 que en un B1.

Dos puntos (apto). Nuestra producción se encuadra perfectamente dentro del nivel competencia esperado para este nivel de lengua. Somos capaces de superar las tareas que se nos proponen, aun existiendo deslices y pequeños fallos propios del nivel. La comunicación fluye aunque, en ocasiones, la comprensión no sea total porque haya palabras que desconozcamos en la interacción.

Un punto (no apto). Pese a lograr transmitir información, la producción es inconsistente, incompleta y está llena de errores impropios del nivel. El desempeño es insuficiente para cumplir con éxito las tareas.

Cero (no apto). El discurso es limitado, deficiente e impreciso. La producción se ve notablemente afectada por la intermitencia de sus mensajes, cuando no por sus silencios. El propósito comunicativo de las tareas no se cumple. Lo más probable es que el candidato posea en realidad un nivel A2.

b) Calificación analítica de la prueba (60%):

El examinador calificador valora cuatro componentes evaluativos. A saber: *coherencia, fluidez, corrección y alcance*.

La *coherencia* hace referencia a la construcción lógica, ordenada y cohesionada de las ideas que componen el discurso del candidato. En otras palabras, el cuerpo de su producción oral y los mecanismos de enlace empleados para hilvanar adecuadamente sus intervenciones. Del mismo modo, alude a la correcta interacción que habrá de ir en consonancia con las intervenciones de su interlocutor en un ejercicio de comprensión mutua.

La *fluidez* marca el ritmo progresivo con que el candidato se desenvuelve en las diferentes situaciones comunicativas en que participa. También comprende la pronunciación y la claridad con que articula los diferentes fonemas que conforman su mensaje. Computa las pausas existentes y asume el acento extranjero como un rasgo propio de la interlengua del aprendiente.

La *corrección* tiene que ver con el dominio gramatical en su máxima expresión, desde la correcta conjugación de los tiempos verbales de indicativo, pasando por el manejo del modo imperativo, el presente de subjuntivo, la concordancia, el uso correcto de los distintos pronombres, etc.

El *alcance*, finalmente, se refiere al conjunto de recursos lingüísticos que permiten al candidato acometer las tareas, recurriendo a estrategias y sorteando dificultades. Incluye, asimismo, su competencia léxica.

Para una comprensión global de las especificaciones concretas, se adjunta el desempeño orientativo esperable para cada punto, con respecto a cada parámetro lingüístico.

EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES. ESCALA ANALÍTICA				
	COHERENCIA	FLUIDEZ	CORRECCIÓN	ALCANCE
3	Elabora un discurso claro y coherente, con un uso adecuado, aunque limitado, de mecanismos de cohesión. Si su intervención se alarga puede mostrar cierta pérdida de control sobre su discurso. Mantiene la conversación de forma adecuada, colaborando con su interlocutor.	Se expresa con relativa facilidad. A pesar de algunos problemas al formular su discurso, que dan como resultado pausas y "callejones sin salida", es capaz de seguir adelante con eficacia. Su pronunciación es claramente inteligible, pero puede que resulte evidente su acento extranjero y que cometa errores esporádicos.	Muestra un control gramatical relativamente alto. Comete errores que no provocan la incompreensión y en ocasiones los corrige.	Su repertorio lingüístico le permite describir situaciones, explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión y expresar lo que piensa sobre temas generales, de carácter abstracto o cultural, como la música y las películas.
2	Elabora secuencias lineales de ideas relacionadas en forma de enunciados breves y sencillos y enlazados por conectores habituales (ej.: "es que", "por eso", "además"). Mantiene conversaciones sencillas sobre temas cotidianos, aunque en ocasiones necesita alguna aclaración o repetir parte de lo que dice su interlocutor para confirmar la comprensión.	Habla de forma continuada y comprensible, aunque son evidentes las pausas para planificar su discurso y pensar en la gramática y el léxico adecuados. Su pronunciación es claramente inteligible, pero puede que resulte evidente su acento extranjero y que cometa errores esporádicos.	Muestra un control razonable de un repertorio de estructuras sencillas (ej.: tiempos de indicativo, posesivos, verbo "gustar", perífrasis básicas). Comete errores que no provocan la incompreensión.	Su repertorio lingüístico es lo bastante amplio como para desenvolverse en situaciones cotidianas y expresarse, aunque un tanto dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales. Comete incorrecciones e imprecisiones léxicas cuando asume riesgos.
1	Presenta un discurso limitado, compuesto por grupos de palabras y conectores sencillos (ej.: "y"; "pero", "porque"). Necesita la colaboración del interlocutor para confirmar su comprensión y poder responder a preguntas y afirmaciones sencillas.	Se hace entender con expresiones muy breves, y resultan evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación. Su pronunciación y articulación son generalmente bastante claras y comprensibles, aunque su acento y sus errores ocasionales pueden provocar que la comprensión requiera cierto esfuerzo.	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero comete errores básicos de forma sistemática, como por ejemplo confusión de tiempos verbales y faltas de concordancia.	Su repertorio lingüístico limitado le permite transmitir información sobre temas personales y del entorno más cercano en situaciones sencillas y cotidianas (necesidades básicas, transacciones comunes), pero tiene que adaptar el mensaje y buscar las palabras. Comete incorrecciones e imprecisiones léxicas.
0	Presenta un discurso confuso, compuesto por enunciados aislados, sin apenas elementos de enlace. Precisa que el interlocutor repita o reformule con frecuencia sus intervenciones y sus respuestas no siempre se ajustan a las preguntas que se le formulan.	Solo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y corregir la comunicación. Su pronunciación y articulación solo son correctas en palabras y frases memorizadas. La comprensión requiere cierto esfuerzo.	Muestra un control insuficiente de las estructuras sencillas y de modelos de oraciones breves y básicas: por ejemplo, errores en el uso del presente y en la concordancia sujeto-verbo, y uso de infinitivos en lugar de verbos flexionados. Los numerosos errores hacen que la comunicación sea muy difícil.	Su repertorio lingüístico se limita a un grupo reducido de palabras o exponentes memorizados. Comete incorrecciones e imprecisiones léxicas o hay interferencias de otras lenguas que dificultan el entendimiento.

Tabla 36: Escala analítica prueba EIO DELE B1
Fuente: Instituto Cervantes (2015)

3) Simulacro de examen²¹⁸

a) Tarea 1: Presentación de un tema durante dos o tres minutos (monólogo).

Hable de **un país donde le gustaría vivir o del país ideal para vivir**, en su opinión.

Incluya información sobre:

- qué país es; por qué le gustaría vivir allí o por qué cree que ese sería el país ideal para vivir;
- desde cuándo le gusta ese país; qué es lo que más le gusta y qué es lo que menos le gusta de ese país;
- qué le gustaría hacer allí; cuándo y con quién le gustaría vivir allí;
- experiencias de otras personas que hayan vivido en ese país.

No olvide:

- diferenciar las partes de su exposición: introducción, desarrollo y conclusión final;
- ordenar y relacionar bien las ideas;
- justificar sus opiniones y sentimientos.

TAREA 1

²¹⁸ El modelo de examen aquí referenciado forma parte del repositorio propiedad del Instituto Cervantes para información general de todos los candidatos.

Figura 113: T1 prueba EIO DELE B1
Fuente: Instituto Cervantes (2012)

b) Conversación sobre el tema de la tarea 1 durante 3 o 4 minutos:

El entrevistador podrá plantear preguntas similares a las que siguen:

TAREA 2

- ¿Ha vivido usted en diferentes países /ciudades? ¿Dónde?
- De los sitios en que ha vivido, ¿cuál es el que más le ha gustado? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son los aspectos más importantes en su opinión para decidir vivir en un determinado país / ciudad? ¿Por qué?

Figura 114: T2 prueba EIO DELE B1
Fuente: Instituto Cervantes (2012)

c) Descripción de una fotografía y charla con el entrevistador sobre un tema relacionado con su contenido durante 2 o 3 minutos:

Como comentamos con anterioridad al tratar la estructura de la prueba, esta tercera tarea tiene dos partes. Durante la primera, de uno o dos minutos de duración como máximo, el candidato describirá una fotografía, a elegir entre dos posibles.



**TAREA 3:
PARTE 1**

Describe con detalle, durante 1 o 2 minutos, lo que ve en la foto y lo que imagina que está ocurriendo.

Estos son algunos aspectos que puede comentar:

- Las personas: dónde están, cómo son, qué hacen.
- El lugar en el que se encuentran: cómo es.
- Los objetos: qué objetos hay, dónde están, cómo son.
- Qué relación cree que existe entre estas personas.
- ¿De qué cree que están hablando?

Figura 115: T3 prueba EIO DELE B1 (parte 1)
Fuente: Instituto Cervantes (2012)

Cuando el candidato termine de describir la fotografía, comenzará una charla con el entrevistador hasta completar los tres minutos que, en total, componen esta tercera tarea.

Se adjunta la relación de preguntas orientativas que el Instituto Cervantes ofrece con respecto a la posible charla con el entrevistador.

TAREA 3:
PARTE 2

- ¿Ha trabajado usted en algún lugar parecido al de la imagen? / ¿Conoce usted algún lugar parecido al de la imagen?
- ¿Cómo es? ¿Cuántas personas trabajan en él? ¿Qué tipo de trabajo hacen?
- ¿Le gustaría trabajar en algún lugar parecido? ¿Por qué? / ¿Por qué no?
- ¿Qué tipo de trabajo le gustaría hacer en el futuro?

Figura 116: T3 prueba EIO DELE B1 (parte 2)
Fuente: Instituto Cervantes (2012)

- d) Conversación en una situación simulada o *role playing* por un periodo de dos a tres minutos.

El contexto situacional de partida es el siguiente:

Usted compró hace unos días un ordenador portátil en una tienda de informática. Ahora el ordenador no funciona y usted decide ir a la tienda para pedir que se lo cambien por otro.

Imagine que el entrevistador es el empleado de la tienda de informática. Hable con él siguiendo estas indicaciones:

Durante la conversación con el empleado de la tienda de informática usted debe:

- indicarle cuándo compró el ordenador;
- explicarle cuál es el problema;
- pedirle que se lo cambie por otro;
- quejarse si no quiere cambiárselo y pedirle otra solución.



Figura 117: T4 prueba EIO DELE B1
Fuente: Instituto Cervantes (2012)

Para una consulta exhaustiva de toda información relacionada con el examen DELE B1 se recomienda visitar la web del Instituto Cervantes:

<https://exámenes.cervantes.es/es/dele/exámenes/b1>

De igual modo, se recomienda el empleo de materiales específicos para conocer y practicar a fondo la prueba con otros muchos casos prácticos de similar naturaleza que las del examen oficial. Uno de estos materiales pertenece a la editorial Edelsa y lo podéis encontrar en la siguiente página:

https://edelsa.es/venta/index.php?route=product/category&path=69_344_211



5.10 Conversación III – Anexo 2



EVALUACIÓN DE TAREAS DE EIO B1



Conversación III



CLAVES Y CRITERIOS DE CALIFICACIÓN DE LAS PRUEBAS Y RETOS DE EIO (EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES)



DADO QUE LAS TAREAS SON DE RESPUESTA LIBRE Y ABIERTA, NO EXISTE UNA RELACIÓN TIPO DE SOLUCIONES. LOS CRITERIOS CORRECTIVOS, POR TANTO, CONTEMPLARÁN **DESDE UN PUNTO DE VISTA GRAMATICAL** UN DOMINIO ADECUADO DE LOS PRINCIPALES TIEMPOS VERBALES DEL MODO INDICATIVO, EL IMPERATIVO, LAS PERÍFRASIS VERBALES MÁS IMPORTANTES, ASÍ COMO LOS USOS PRONOMINALES DE LOS VERBOS. EL OBJETIVO PRIMORDIAL DE LAS PRUEBAS ES LOGRAR REALIZAR UNA COMUNICACIÓN EFECTIVA EN LENGUA ESPAÑOLA, INDEPENDIEMENTE DE LOS TIEMPOS VERBALES EMPLEADOS SIEMPRE Y CUANDO SE RESPETE LA FLEXIÓN Y CONJUGACIÓN.

EN LO QUE ATAÑE AL LÉXICO, LA EXIGENCIA SERÁ CORRESPONDIENTE AL NIVEL B1 DE LA LENGUA A TENOR DE LOS TEMAS TRATADOS EN CLASE DURANTE EL SEMESTRE. DE IGUAL MODO, SE TENDRÁN EN CUENTA, AUNQUE CON POSIBLES VACILACIONES Y ERRORES PROPIOS DEL NIVEL UMBRAL, AQUELLOS DESLICES QUE NO IMPIDAN LA COMPRENSIÓN.

ASIMISMO, EN ESTE NIVEL DE LENGUA, RESULTAN ESPERABLES LAS PAUSAS PARA ORGANIZAR EL DISCURSO, SI BIEN ESTE HABRÁ DE SER LO SUFICIENTEMENTE CONTINUADO Y COMPRENSIBLE EN SU CONJUNTO. POR OTRA PARTE, LA CORRECTA ASIMILACIÓN DE **LOS FONEMAS DEL ESPAÑOL** SERÁ OTRO DE LOS ELEMENTOS DE EVALUACIÓN A TENER EN CUENTA, SIN DESCUIDAR ASPECTOS COMO **LA FLUIDEZ O LA ENTONACIÓN**.

POR ÚLTIMO, CABE DESTACAR QUE SE TENDRÁ EN CUENTA EL RESPETO DE LOS PRINCIPIOS DE **COHERENCIA Y ADECUACIÓN** TANTO EN LAS TAREAS DE TIPO MONOLÓGICO COMO DIALÓGICO REALIZADAS POR LOS ESTUDIANTES.



Juan Carlos
Manzanares

DPTO. FILOLOGÍA HISPÁNICA BLCU





Conversación III

Rúbrica de evaluación oral para tareas de carácter monológico



.....

PRONUNCIACIÓN	RITMO Y FLUIDEZ	GRAMÁTICA	VOCABULARIO
30%	10%	40%	20%
语音语调	流利与节奏	语法水平	词汇

NOTA TOTAL (100)



OBSERVACIONES Y COMENTARIOS GENERALES:



Juan Carlos
Manzanares

DPTO. FILOLOGIA HISPÁNICA BLCU





Conversación III

Rúbrica de evaluación oral para tareas de carácter dialógico



PRONUNCIACIÓN	INTERACCIÓN	GRAMÁTICA	VOCABULARIO
20%	30%	30%	20%
语音语调	互动能力	语法水平	词汇

NOTA TOTAL (100)



NOTA TOTAL (100)



OBSERVACIONES Y COMENTARIOS GENERALES:



Juan Carlos
 Manzanares
 DPTO. FILOLOGÍA HISPÁNICA BLCU



Conversación III

¿...Y SI ME PRESENTASE AL DELE BI? ¿CUÁL SERÍA MI NIVEL ACTUAL?

PRONUNCIACIÓN Y FLUIDEZ

CORRECCIÓN GRAMATICAL

DOMINIO LÉXICO

INTERACCIÓN (PARTICIPACIÓN, COHERENCIA Y RESPETO DE TURNOS DE PALABRA)

APTO NO APTO

3 PUNTOS 2 PUNTOS 1 PUNTO 0 PUNTOS

EVALUACIÓN GLOBAL DE LA PRUEBA Y/O RETO

	PRONUNCIACIÓN Y FLUIDEZ	CORRECCIÓN GRAMATICAL	DOMINIO LÉXICO	INTERACCIÓN
3	Soy capaz de expresarme con cierta naturalidad. Mi pronunciación es clara. A veces necesito tomar algunas pausas para organizar mi discurso.	Poseo un buen dominio de la gramática contemplada en este nivel. Demuestro seguridad y, cuando cometo errores, soy capaz de autocorregirme.	Puedo expresar mis ideas con bastante precisión en temas generales. Cuento con un repertorio lingüístico amplio y utilizo el vocabulario y/o frases hechas aprendidas.	Tomo parte de la conversación de forma activa y adecuada. Demuestro iniciativa y hago mis propias preguntas. Participo de forma coherente y respondo acertadamente a los temas que surgen.
2	Puedo expresar mis ideas a buen ritmo y con una pronunciación bastante comprensible. Sin embargo, son frecuentes las pausas para pensar en el léxico y la gramática que quiero emplear.	Demuestro un control aceptable de la gramática estudiada (tiempos de indicativo, perífrasis básicas, verbos para expresar gustos, etc.). Cometo errores, pero no condicionan la comunicación.	Exhibo un buen manejo de vocabulario en temas cotidianos. Cuando se eleva la complejidad del discurso, utilizo circunloquios y explicaciones adicionales. Si asumo riesgos, cometo imprecisiones y errores.	Puedo formar parte de conversaciones sencillas. Sin embargo, es posible que, a veces, no entienda todo el mensaje y precise confirmar la información o solicitar que mi interlocutor repita lo expresado.
1	Realizo oraciones muy breves. Tengo dudas. Mi discurso presenta pausas, silencios y reformulaciones. Aunque mi pronunciación suele ser correcta, cometo errores en algunas palabras.	Conozco la gramática básica y utilizo adecuadamente estructuras muy sencillas. Sin embargo, son frecuentes y muy reiterados errores básicos a la hora de conjugar, elegir tiempos o realizar concordancias.	Muestro un control limitado del vocabulario básico relacionado con mi vida y mi entorno. Con frecuencia debo adaptar mi mensaje y son habituales los errores y las imprecisiones.	Necesito aclaraciones con bastante frecuencia para asegurarme de que la comprensión es correcta. Dependo de mi interlocutor para que la conversación fluya adecuadamente pues mis aportaciones son breves.
0	Mi discurso es muy intermitente y está lleno de pausas. Solo tengo soltura en oraciones que he memorizado. Tengo problemas de pronunciación en palabras que no domino demasiado.	Tengo un nivel gramatical limitado. No domino la conjugación en presente de indicativo y, a veces, utilizo el infinitivo en lugar de flexionar los verbos. La comunicación presenta muchos problemas.	Carezco de un vocabulario suficiente. Debo aprender más vocabulario. Cometo múltiples errores a la hora de expresar ideas y/o conceptos. A veces, incluso utilizo palabras de otras lenguas.	Mis respuestas, en ocasiones, no se ajustan a lo que me han preguntado. Requiero de apoyo constante de mi interlocutor. Mis intervenciones son confusas, aisladas, y no están bien cohesionadas.



Juan Carlos Manzanares

OPTO. FILOLOGÍA HISPÁNICA BLCU





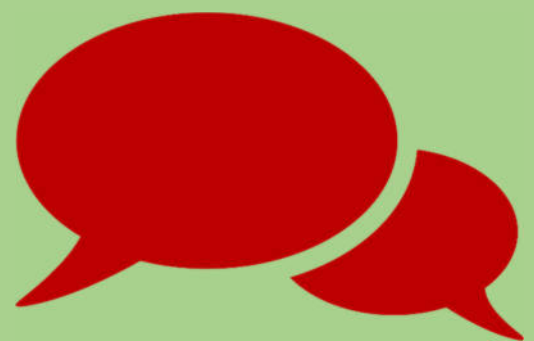
Conversación III



6. Guía didáctica

Grado en Filología Hispánica

Juan Carlos Manzanares Triquet



6.1 INTRODUCCIÓN

Esta guía, en comunión con el Libro del alumno, nace con el objetivo de ofrecer al profesorado las orientaciones didácticas necesarias para trabajar los contenidos de aula propuestos para el semestre en curso.

A lo largo de ella se aportarán pistas pedagógicas, itinerarios de explotación, así como alternativas de tratamiento a los materiales originalmente planteados. Se trata, tan solo, de una posible hoja de ruta de las muchas tantas que podrían tener cabida para abordar las unidades didácticas seleccionadas, para este contexto, con estudiantes de estas características. Su única pretensión es, por lo tanto, aportar una visión actualizada del español de uso frecuente, a partir de la confluencia de temas y entidades lingüísticas de renovada vitalidad que, hoy en día, reproducen las tendencias imperantes en las hablas cotidianas.

Juan Carlos Manzanares Triquet

Lector MAEC-AECID de la Universidad de Lengua y Cultura de Pekín

Curso 2020-2021

6.2 ÍNDICE DE CONTENIDOS

Presentación de la asignatura	453-456
Tema 1: Las compras	457-461
Tema 2: La publicidad	462-469
Tema 3: Las redes sociales	470-476
Tema 4: Los viajes	477-480
Tema 5: El mundo laboral	481-486
Tema 6: Los estereotipos	487-492
Tema 7: Diferencias que nos unen	493-494



6.3 Sesión de presentación de la asignatura Conversación III

La clase con la que damos inicio al curso académico se estructura en tres partes bien diferenciadas:

- Dinámica grupal y calentamiento.
- Presentación de la asignatura.
- Repaso y activación de conocimientos previos.

Fase primera:

El primer bloque comienza con una actividad rompehielos destinada a que los alumnos participen, escribiendo información personal sobre ellos mismos. Para ello, tras darles la bienvenida, les pediremos que dibujen en una hoja de papel una mano. A continuación, les pediremos que escriban en cada uno de sus dedos una característica que les defina, ya sea positiva o negativa. Una vez que hayan terminado esta parte, les pediremos que dibujen en el centro de la palma un autorretrato de sí mismos, provocando así su desconcierto y, también colateralmente, su sorpresa. De este modo, conseguiremos que se relajen y eleven su predisposición a lo que venga más tarde.

Cuando terminen sus bocetos, les pediremos que arruguen dichos papeles y que los lancen a un punto concreto de la clase. Solicitaremos que se levanten y que, inmediatamente después, escojan cualquiera de estos papeles al azar. Leerán las características que contengan y tratarán, con ayuda del retrato existente, asociar e identificar al compañero en cuestión. Esta actividad se realizará en plenaria.

Tras conocer un poquito más sobre nuestro alumnado, llegará el momento en que seamos nosotros, como profesores, quienes nos desnudemos ante ellos. En lugar de limitarnos a hablar sobre nosotros, lo haremos a través de una pequeña dinámica. Proyectaremos a través del PowerPoint una serie de afirmaciones relacionadas con nuestra vida. En la medida de lo posible intentaremos brindar información que sea curiosa o de remota intuición, al menos a simple vista. De entre todas ellas, una de tales afirmaciones será falsa. El reto de los alumnos será discutir, en pareja –siempre en español– posibles hipótesis que refuercen o refuten la falsedad o veracidad de estas.

La información personal incluida, en este caso, incluye ejemplos tales como:

“Tengo familia francesa”
“Viajar es una de mis grandes pasiones”
“Puedo escribir con ambas manos”
“Estoy estudiando un doctorado en Lingüística Aplicada”
“He vivido muchos años en África”
“Tengo menos de 30”
“Trabajé en la Universidad de Pekín durante 4 años”
“Conozco a Rafa Nadal”
“No sé comer con palillos”
“He salido en TV”
“Tengo nombre chino”
“He visitado la Gran Muralla más de 20 veces”

La información marcada en rojo encierra el mensaje falso. Se juega con la dificultad del alumnado oriental en adivinar la edad de los occidentales, con la problemática añadida de incluir información que puede ser considerada como trampa como la referente a vivir durante tantos años en África –por ser de Melilla– o la que alude a Rafa Nadal –por haber coincidido con este en varias ocasiones durante la celebración del *China Open* de Beijing, un importante evento tenístico de la ciudad–.

Poco a poco, la información más engañosa se irá destapando como cierta a partir de la exposición de imágenes y un breve vídeo introductorio sobre la ciudad norteafricana.

Posteriormente, se comentará la importancia que tiene el español en el mundo y se lanzará una doble cuestión en referencia al conocimiento que, hasta la fecha, el alumnado tiene sobre el mundo hispanohablante, tanto en España como en América Latina (y parte de los Estados Unidos). Es decir, cuestiones relativas a sus ciudades, monumentos, gastronomía, celebridades, artistas de cualquier esfera, etc. Dependiendo de la receptividad y participación que exhiban los discentes se puede plantear una segunda dinámica. Si el número de respuestas no es muy elevado, podemos dar paso a ella. El PowerPoint, en la diapositiva número 13, cuenta con un pequeño montaje musical que encierra fragmentos de cinco canciones muy populares *Vivir mi vida* (Marc Anthony), *La gozadera* (Gente de Zona), *Sofía* (Álvaro Soler), *La Bicicleta* (Shakira y Carlos Vives) y *La lluvia en los zapatos* (Leiva). Pediremos a los alumnos que cierren los ojos durante unos segundos para que se relajen y reproduciremos las pistas. Luego, les preguntaremos

qué clase de sensaciones les han transmitido y si, efectivamente, tienen algún tipo de conexión con la imagen que representa para ellos el mundo panhispánico.

Después de comentar esta cuestión, mostraremos un vídeo turístico sobre la *marca España* que contiene muchos de los elementos que podrían haber destacado en la actividad anterior. Les pediremos que anoten el mayor número de información asociada a esta y después la discutiremos entre todos.

Proseguiremos charlando sobre su conocimiento de otros aspectos relacionados con el cine, la literatura o las series de actualidad de España para conocer algo más sobre su afinidad o nivel de conocimiento acerca de estos elementos tan vinculados y provechosos en el estudio de la lengua.

Antes de dar cierre a este primer apartado, trataremos, también, otra cuestión curiosa, los nombres en español. Les enseñaremos cuáles son los nombres más actuales en España y nos interesaremos sobre cuáles eligieron ellos cuando iniciaron sus estudios de español en el primer curso²¹⁹. Igualmente, podemos indagar sobre los motivos que les llevaron a elegir esos nombres, averiguar si en el estudio de otras lenguas extranjeras tomaron otros, cuál es el significado de sus nombres en chino, que nos bauticen con uno, etc.

Fase segunda:

En este punto comentaremos y presentaremos algunos detalles importantes sobre la asignatura, como los contenidos clave del semestre, su secuenciación, los componentes evaluativos o información de contacto por medio de las plataformas de contacto más habituales. Además del correo electrónico profesional y del propio Edmodo, se abren otras vías que gozan de una alta popularidad en China. Una de estas es el Weixin – WeChat– que, como canal de comunicación por excelencia en este país, también está presente en esta asignatura para posibilitar una comunicación más fluida a nivel grupal y a efectos de notificaciones urgentes. Toda esta información está ampliamente recogida en la Guía Docente de la asignatura, que se puede consultar tanto en el Libro del alumno, en formato físico, como digitalmente en el PowerPoint elaborado para esta sesión de apertura del curso y de la asignatura. En dicha presentación, a su vez, quedan explicados en detalle, en tiempo y forma, los parámetros definatorios de los tres trabajos que el alumnado deberá

²¹⁹ En los estudios de Grado en Filología Hispánica en China cada estudiante adopta en el momento de su ingreso en la titulación un nombre en español que le acompaña durante toda la carrera.

realizar durante el primer semestre. A saber: *Doblaje*, Programa de televisión *Estudiantes de español en el mundo* y el proyecto *Comictubers*.

Una vez finalizada esta parte, antes de dar paso al tercer y último bloque de la sesión, pediremos *feedback* a los alumnos de modo que les instaremos a facilitarnos, mediante un breve escrito anónimo, información sobre sus expectativas de la asignatura, intereses, sus puntos débiles en español, etc.

Fase tercera:

La última sección de la clase introductoria está llamada a activar conocimientos previos. Para ello, qué mejor manera que recurrir a las experiencias vividas en el recién terminado verano. Empezaremos por visualizar un atractivo vídeo musical publicitario de la cervecera Estrella Damm en el que, mediante la canción *Applejack* de *The Triangles*, trataremos de evocar en los alumnos las emociones necesarias que los catapulten hacia su pasado más reciente, y a sus recuerdos. Después de visualizar algo más de un minuto de dicho vídeo, efectuaremos un pequeño cuestionario en el que, a partir de imágenes muy representativas, intentaremos conocer qué nuevas experiencias han disfrutado este verano. Por último, bromearemos sobre el impacto y la pereza que genera septiembre en todos nosotros, además de comprobar si el verano y su calor se han llevado algo más que el tiempo –y su nivel de lengua–. Conduciremos preguntas en plenaria acerca de vocabulario, en dificultad ascendente repasando algunos elementos léxicos propios del año pasado correspondientes con los niveles A1.1. y el A1.2. De igual modo, trabajaremos corralmente la conjugación, salteando tiempos, persona y número, con objeto de resintonizar el español de nuestros estudiantes hasta la siguiente clase, una semana más tarde.



6.4 LAS COMPRAS (UD 1)



Sesiones 2 y 3

1) La primera actividad de este primer bloque, *Esenciales en nuestra vida*, tiene el objetivo de presentar a los alumnos diferentes muestras de lengua tomando la lengua más coloquial como eje vertebrador. Invitaremos a su lectura y alentaremos la comprensión de nuevo vocabulario mediante la ayuda del contexto, evitando la búsqueda automática de palabras desconocidas en el diccionario. Ofreceremos las explicaciones que sean necesarias a los alumnos para simplificar su comprensión y, de este modo, introducir la presentación de la Unidad.

2) Una vez concluida la tarea anterior, ofreceremos a los estudiantes una selección de imágenes muy ligadas a las necesidades de dos personas. Esta pequeña tarea, dotada de una gran carga visual y, por ende, más asequible, podría ser realizada en plenaria sin preparación. Les pediremos, en primer lugar, que identifiquen qué objetos son y para qué sirven. A continuación, les dejaremos unos minutos para que, ahora en pareja, reflexionen y asocien cada objeto a una u otra persona, exponiendo sus posibles razones ante el resto de los compañeros.

La realización de la actividad es totalmente libre, pero, por si fuera necesario, los alumnos disponen de una amplia conceptualización gramatical con diferentes fórmulas para expresar opinión. También cuentan con un ejemplo que puede funcionar como punto de partida para aquellos alumnos todavía inseguros en este estadio del aprendizaje.

3) Tras la puesta en común de las distintas opiniones de los alumnos, en esta tercera actividad, llega el momento de que los estudiantes adopten la primera persona y hablen de ellos mismos. Para estimular su iniciativa podemos ser nosotros quienes tomemos la palabra y lancemos un ejemplo propio, a ser posible, afín a la realidad de los estudiantes chinos para motivar su curiosidad. Nuevamente cuentan con pistas gramaticales para ayudar a quienes lo requieran.

4) La cuarta actividad tiene una doble finalidad: por un lado, presentar un elemento cultural esencial en el ideario de todos los españoles El Gordo y, por otro, llevarles a una situación improbable altamente seductora: la posibilidad de ser millonarios y barajar qué cosas, bajo tales circunstancias, desearían comprar. Aprovecharemos esta última cuestión para comenzar el que será el segundo bloque de la Unidad, las compras.

5) Ahora es el momento de familiarizarse con el vocabulario relativo a los tipos de compradores. Para ello, en esta actividad, se presentarán pequeños fragmentos que

representan las características y hábitos de una serie de personas. También en este caso se ha considerado la importancia de recrear con la mayor fidelidad la viveza de la lengua oral.

Después de presentar los diferentes ejemplos, vincularemos cada perfil de comprador con las muestras incluidas en el manual, dejando abierta la posibilidad de dar cabida a otros tipos señalados por los discentes.

6) Si la quinta tarea aludía a los compradores, la sexta se refiere a los lugares. Pese a la presumible respuesta masiva del alumnado acerca de Internet como la opción mayoritaria, conviene dar a conocer otras alternativas existentes en nuestra cultura, como es el caso del rastro. El fin mismo de esta actividad es que los estudiantes amplíen o refuercen sus conocimientos léxicos previos.

7) Esta actividad hace referencia a una realidad imperante en China. El pago mediante WeChat está plenamente integrado en el ecosistema social de este país y son pocos los lugares donde no es posible adquirir un servicio o producto a través de su pasarela. Por todo ello, aprovecharemos este saber compartido para así hacer más sencilla esta séptima práctica oral llamada a tratar las ventajas e inconvenientes de su uso.

8) La presumible defensa de las numerosas potencialidades de la aplicación de pago y mensajería por parte de nuestros alumnos choca ahora con un punto de vista conciliador, pero, al mismo tiempo, contrario. En esta entrega de *China con ñe*, uno de los colaboradores señala algunas dificultades que entraña el pago por el móvil, sobre todo, cuando somos los extranjeros que vivimos en China quienes hemos de activar su función. El objetivo de visionar este vídeo es avivar este debate de reflexiones antagonistas y, en definitiva, fomentar la conversación a partir de un tema bien conocido por todos. Además, se recogen otros aspectos de interés sobre el pago por WeChat y, por supuesto, se subrayan sus grandes ventajas. El material audiovisual está subtulado lo cual, además, facilita la comprensión auditiva al tiempo que refuerza la destreza lectora.

Por último, cabe destacar que en el programa aparece un elemento cultural de China, el *hongbao*, que nos sirve como puente para mencionar el que podría ser su equivalente en el ámbito español, el aguinaldo.

9) El tercer y último bloque de la *Unidad* se inicia mediante un pequeño acertijo relacionado con el concepto de *consumismo*. Pese a lo desconocido del término, trataremos, por medio de la exposición de un collage de imágenes altamente evocadoras,

conducir las respuestas de nuestros estudiantes a puntos que se acerquen a la realidad designada.

10) Una vez allanado el terreno de este nuevo concepto tan arraigado a la China más actual, propondremos una línea de debate en torno a tres vertientes explicativas: modas, capitalismo y calidad de los productos. Todas ellas presentadas con el apoyo visual necesario para incentivar el intercambio de opinión.

11) La actividad undécima propone una pregunta íntimamente relacionada con la presentación del gran día del consumismo chino: El Día del Soltero. El once de noviembre se ha convertido en un acontecimiento imperdible en el calendario de la gran mayoría de ciudadanos de este país por lo que, aprovechando esta familiaridad con tan nueva tradición, mostraremos un conjunto de fotografías que vienen a retratar dicho evento (un calendario, una bolsa de la compra, una hucha con los colores de la nación, una chica china...). Esperaremos sus diversas reacciones y, en caso de que no sean capaces de dar con la respuesta, avanzaremos y desvelaremos la solución.

12) A continuación, ya citado el Día del Soltero, comenzaremos un breve cuestionario que abarca cuestiones sencillas propias del evento. Al tratarse de un tema bien conocido por todos, la principal barrera que pueden encontrarse los alumnos radica en el uso de la lengua.

Una actividad extra interesante sobre la calidad de los productos adquiridos a través de Internet podría consistir en la proyección de dos imágenes opuestas que enfrentasen las expectativas previas del comprador al ver un determinado objeto en la red y, finalmente, el bien que recibimos. Cuanto más chocante resulte el par de imágenes exhibido mejor respuesta obtendremos por parte de nuestros estudiantes para que cuenten alguna anécdota relacionada con este asunto.

Como tarea complementaria se ofrece un artículo escrito por Alba López en el que se recogen un total de once curiosidades sobre este día. En función de la participación del alumnado y el ritmo de progresión de la sesión, podríamos trabajar esta actividad en el aula o bien dejarla para casa. En ambos casos se trata de un material que puede suponer un interesante punto de intercambio.

13) Ahora llega el momento de tratar un aspecto de suma actualidad en el mundo de las compras (especialmente digitales): la obsolescencia programada. En esta ocasión volvemos a encontrarnos frente a un término que, *a priori*, será desconocido para la gran

mayoría de alumnos –si no todos–. Por ello, nos valdremos de ejemplos mediante textos elaborados *ad hoc* a partir de situaciones imaginarias probables y un corto animado, sin diálogos, que define a la perfección el fenómeno. Cuando acabemos de visualizar el vídeo, les pediremos que, con sus palabras, intenten reflejar en una definición qué han comprendido a partir del *input* textual y audiovisual mostrado. Para facilitar la actividad podríamos poner énfasis en los momentos cruciales del vídeo congelando fotogramas concretos *en pos de* una reacción de la mayoría del alumnado. Sin embargo, consideramos que el vídeo, por sí solo, ilustra adecuadamente la obsolescencia y que despertará la participación.

14) La última actividad de la Unidad persigue poner en práctica el modo imperativo y el tiempo condicional tratando, al mismo tiempo, un conocimiento de tipo transversal: el reciclaje. Para favorecer una primera reflexión se muestra un ejemplo, apoyado por imágenes, donde una persona cuenta cómo dar una segunda vida a productos ya usados. Además de ofrecer una conceptualización gramatical como referencia de apoyo, se pedirá a los alumnos que ideen qué posibles usos podríamos dar a otros productos incluidos en el material entre los que se encuentran el aceite, una muñeca, o latas usadas. Para finalizar la sesión, contamos con algunos ejemplos llamativos que muestran otras formas atractivas de reutilizar productos en desuso: decorar un local o hacer videoclips, dando a conocer, de paso, a una de las bandas más populares del panorama nacional español: Maldita Nerea.



6.5 LA PUBLICIDAD (UD 2)



Sesiones 4 y 5

1) Iniciamos este tema sobre publicidad proyectando eslóganes comerciales de marcas que encarnan a la perfección los valores de la globalización. Esperaremos las reacciones de los alumnos y, en caso de que exista algún modelo desconocido, les pediremos que efectúen su búsqueda por Internet. Después, les pediremos que compartan otros eslóganes que también gocen de una fama universal, estemos donde estemos.

2) En la segunda actividad contamos con una selección de ocho imágenes que responden a marcas mundialmente conocidas. En ellas no figuran ni el logotipo de la marca ni tampoco los eslóganes que las definen. Sin embargo, su dimensión de popularidad reemplaza toda información explícita fruto del poder de la mercadotecnia publicitaria. Ese será nuestro experimento. Comprobar cómo, a golpe de mirada, todos reconocemos determinados productos. Así, poco a poco, iremos introduciendo el tema y activando la predisposición de los alumnos a ir tomando la palabra.

3) Ahora, vamos a centrarnos en qué lugares existe publicidad. Seguiremos contando con el apoyo visual para dirigir la conversación hacia respuestas esperables, y también hacia otras menos habituales aunque muy presentes en China. Se ofrece a los alumnos un ejemplo de lo más peculiar como punto de partida que, a buen seguro, arrancará otras respuestas derivadas de su experiencia. Podemos trabajar esta actividad en plenaria.

4) La cuarta actividad nos traslada a ese momento que todos, en algún momento, hemos vivido frente al televisor. Vemos algún programa, serie o película que nos gusta y, de repente, irrumpen todos esos anuncios que inundan la parrilla televisiva. En primer lugar, sondearemos qué clase de actitud suelen tener ante los anuncios, es decir, si son consumidores conscientes o si, sencillamente, son estos quienes nos buscan a nosotros. Para hacer más efectiva esta actividad podríamos aportar algún ejemplo de publicidad subliminal en el mundo del cine o en cualquier otro canal de comunicación para dar cuenta de su enorme presencia en los medios. Una vez puestos en contexto, les sugeriremos un conjunto de reacciones habituales con la intención de que conecten con la actividad, se sientan identificados y, por qué no, también propongan otras salidas diferentes como puede ser hacer *zapping*.

5) En la actividad quinta, vamos a hacer un ejercicio de memoria y, a la vez, de pasado, mediante el uso del imperfecto. A modo de repaso de este tiempo, les pediremos a los alumnos que piensen durante unos minutos en algún anuncio publicitario de su infancia que les traiga buenos recuerdos. Para realizar esta actividad les dejaremos un par de minutos para que tengan tiempo suficiente para organizar su discurso. Después compartiremos experiencias y, si se trata de alguna campaña de gran éxito que suscite el interés de la mayoría, podríamos pedirle/s que lo proyecte/n en clase gracias a los recursos técnicos existentes en el aula. Acto seguido, aprovecharemos la ocasión para visualizar un anuncio sobre el turrón de la marca El Almendro. La muestra pertenece a la edición del 2017 para dar un aire acorde a nuestros tiempos, con jóvenes españoles emigrantes en el extranjero. Sin embargo, de igual modo, sería posible repescar alguno de corte más clásico y, entre otras actividades, buscar las similitudes y las diferencias halladas entre ellos –si las hubiera– para orientar en otro sentido la actividad.

6) Esta actividad tiene la imaginación por bandera con el solo objetivo de promover la comunicación espontánea. La primera imagen es un montaje que fusiona dos mundos dispares: el deporte por un lado, y la ficción de Pokémon con uno de sus elementos más característicos, por otro. Con ello se espera que los alumnos piensen qué clase de anuncios y/o productos se esconden tras dicha instantánea haciendo gala de un ejercicio de creatividad donde cualquier posibilidad tiene cabida. La segunda imagen combina una cámara GoPro junto a la silueta del personaje chino más famoso de Disney, Mulán.

7) Con el séptimo ejercicio damos paso a eslóganes de gran popularidad en España. Contamos con una lista entre la que se encuentran: Viceroy, Heineken, la DGT (Dirección General de Tráfico), Movistar o MasterCard. De forma abierta, en plenaria, daremos la palabra a los alumnos para que averigüen –esta vez sin ayuda de Internet y sus teléfonos móviles– qué clase de productos o marcas podrían ser. En esta actividad el objetivo no es tanto acertar esta cuestión sino, prioritariamente, generar conversación.

8) Para la actividad número ocho se ha elaborado una selección de marcas muy populares en Asia. Algunas marcas chinas como Air China, de transportes; Lenovo, de tecnología y dispositivos tecnológicos en general; Huawei, una de las grandes empresas de telefonía del sector; o Moutai, compañía líder de licores –el *baijiu*–. Otras son las japonesas UNIQLO, textil; SK-II, de cosmética; sin olvidarnos de la celeberrima Innisfree, coreana, también de cuidado facial. Aprovechando que se trata de compañías muy conocidas para

los alumnos chinos, les solicitaremos que sugieran algunos eslóganes posibles para ellas, teniendo en cuenta las características de dichas empresas o su experiencia con ellas. Les concederemos unos minutos para que puedan completar la tarea y, después, revisaremos sus soluciones comparándolas con los eslóganes originales.

9) El fin primordial de esta tarea es bajar un poco el ritmo de la clase y favorecer un clima lúdico a partir del visionado de un pequeño montaje que presenta una colección de empresas y marcas cuyos eslóganes han sido distorsionados. Aprovecharemos el potencial que reside en el humor para animar a los estudiantes a que comenten aquellos que más les puedan llamar la atención a partir de sus experiencias como usuarios.

10) La décima actividad comienza con una breve introducción necesaria para asimilar y hacer reflexionar a los alumnos acerca de los distintos rasgos que presenta el lenguaje publicitario. De este modo, les advertiremos y les prepararemos de cara a la resolución de las siguientes nueve microtarefas, donde expondremos una selección de múltiples anuncios donde podrán reconocer algunas de estas marcas estilísticas.

Cada anuncio contiene algunas preguntas particulares pre-visionado y una ficha en común que cumplimentar tras completar su reproducción. Los elementos que incluir son: producto, marca/institución, eslogan y objetivo del anuncio. El primero de ellos, de la marca Nike, viene de la mano del famoso *youtuber* estadounidense Casei Neistat. Lo que empezó siendo un encargo de la empresa deportiva para promocionar un producto se acabó convirtiendo en una vuelta al mundo en diez días. Usando un inspirador montaje musical cargado de citas motivacionales de Mae West, Gandhi o Marilyn Monroe, entre otros, podemos partir de este material para hacer a los alumnos participar dinámicamente.

El segundo anuncio, de IKEA, cuenta con un enfoque de aplicación distinto, además de un gran factor sorpresa. Dada la complejidad que puede entrañar para los alumnos del segundo curso, transcribiremos la práctica totalidad del anuncio y les facilitaremos el texto de antemano. Lo leeremos, resolveremos las posibles dudas léxicas existentes y, por último, les pediremos que traten de dar con la potencial empresa (o el potencial producto) que se describe en esas letras. Tras intercambiar algunas posibilidades, veremos el anuncio y resolveremos el misterio provocando, a buen seguro, las risas de los estudiantes.

El tercer anuncio, de Nestea, introduce la figura del mochilero, tan habitual en el sudeste asiático. Esta publicidad, que esconde una crítica de gran valía sobre la sobredimensión de los problemas del primer mundo, abre un interesante debate sobre esta cuestión. Tras completar la tarea más superficial sobre eslogan y marca, podemos poner énfasis en las imágenes capturadas para poner sobre la mesa este problema que afecta a buena parte de la población de los países desarrollados.

El cuarto, de SEAT, parte de unas breves líneas que preceden un eléctrico *clip* musical que concatena momentos de felicidad y planes compartidos en grupo en cada viaje en este medio de transporte. En esta actividad la premisa es clara: identificar el tema y las ideas presentes en el vídeo. Tras verlo por completo, si hay dudas o el grupo no termina de arrancar en el coloquio, podemos detenernos en distintas secuencias del anuncio para facilitar los estímulos conversacionales.

No podía faltar en esta lista un anuncio del país del alumnado meta. El quinto elegido es un terminal telefónico de Huawei, de 2019. En esta microtarea vamos a centrarnos en el uso de la lengua. Se trata de un ejemplo muy rico pues cuenta con muestras del modo imperativo, el empleo de prefijos (-ultra, -súper), frases hechas “el tamaño importa” o recursos estilísticos como la aliteración. El objetivo de esta actividad es que los alumnos, además de completar la ficha de trabajo, reconozcan los aspectos más evidentes del lenguaje de la publicidad.

El sexto anuncio utilizado es un clásico de la publicidad española. Fairy y su singular confrontación entre los pueblos de Villarriba y Villabajo. Antes de entrar en materia, relataremos en qué consiste el concepto de pueblo y el porqué de esa rivalidad que, en clave de humor, podremos apreciar en el vídeo. En este vídeo reforzaremos la actividad del anuncio anterior con la presencia de numerosos casos donde se manifiesta el lenguaje publicitario. En primer lugar, veremos el anuncio de 2013, subtulado en español y, a continuación, uno mucho más antiguo del año 1991, donde existen más ejemplos si cabe del español de esta área.

Propondremos la identificación de los recursos que en ellos aparecen y los expondremos y comentaremos entre todos.

La Lotería de Navidad no podía ser ajena en esta colección publicitaria. El séptimo ejemplo es otro vídeo musical que, bajo la batuta de Ludovico Einaudi, nos lleva a una atmósfera mágica donde los estudiantes tendrán que extraer el mensaje intencional del mismo. Desde el punto de vista de la lengua, este anuncio es más sencillo puesto que no contiene ningún tipo de diálogo. La música y la imagen han de ser, pues, los elementos que impulsen su participación.

El octavo anuncio supone otro interesante punto de debate, pues pone de manifiesto la enorme presencia de anglicismos en nuestra lengua a partir de un experimento llevado a cabo por la RAE. Empezaremos por proyectar los primeros segundos del vídeo en que se contextualiza la intencionalidad del anuncio. Lo pararemos y lanzaremos al aire una cuestión relativa a la situación existente en China en este apartado. Podemos preguntar por palabras concretas que son muy utilizadas como PPT (PowerPoint) o DDL (*deadline*), así como otras muchas que esperamos que compartan con nosotros. Al acabar el visionado podemos efectuar una pequeña reflexión sobre la situación y pedirles que nos den su opinión sobre esta cuestión lingüística.

Acabaremos esta última microtarea con el visionado de un anuncio del Tesoro Público. Se trata de una muestra muy corta, subtitulada, que vuelve a presentar la forma imperativa en su lenguaje habitual. Proyectaremos el vídeo y, por último, completaremos la ficha existente, al igual que en los anuncios anteriores.

11) Esta actividad pretende, únicamente, concentrar y concluir, a tenor de los diferentes casos prácticos analizados, si los alumnos han captado o no, la razón de ser de la publicidad y sus elementos constitutivos. En caso de que no den con la solución apropiada, se les dará pistas que contribuyan a reorientar sus respuestas hacia el fin mismo de la publicidad: convencer y crear necesidades en los consumidores.

12) La actividad decimosegunda invita a los alumnos a expresar su opinión en una puesta en común, a partir de dos conceptualizaciones gramaticales de los componentes que todo anuncio habría de requerir para maximizar su éxito.

13) Con esta actividad buscamos poner una nota de humor para que, después de haber leído y visto algunos ejemplos de eslóganes reales, tomando en consideración sus características personales, se definan a sí mismos como marca. Una explotación posible

de esta actividad es pedir que escriban en un papel cada una de sus propuestas con las directrices pertinentes (una sola frase, el empleo de algún recurso habitual del lenguaje publicitario...) y que, una vez terminada, introduzcan su eslogan en una urna o caja. A continuación, el docente podrá compartir en voz alta las distintas soluciones sin señalar quién es el autor y esperar que los compañeros averigüen la autoría de estos.

14) Aquí planteamos un nuevo ejercicio de reflexión sobre los destinatarios que son más sensibles a la publicidad. Aparecen dos imágenes que vertebran dos posibles argumentos: el de nuestros mayores y también el de nuestros niños. Atenderemos a las reacciones del alumnado y, en caso de que la participación resulte insuficiente, recurriremos a un par de ejemplos publicitarios que sirvan para reforzar estas ideas. Anuncios sobre salud y bienestar, en el caso de los mayores, y de golosinas o juguetes, para los más pequeños, podrían ser dos opciones válidas.

Otra forma de explotar esta actividad sería mediante la proyección directa de estos anuncios y hacer en la pizarra una lluvia de ideas donde recapitulemos los diferentes elementos que en estos aparecen. La gente, los colores que integran la publicidad, los objetos que en ella están, el estado de ánimo de los participantes...y, así, paulatinamente, ir deduciendo qué estrategias empleadas pueden condicionar a estos colectivos, y por qué.

15) En esta actividad contamos con un nuevo vídeo musical que conglomerar distintos instantes de anuncios de diversa tipología: moda, café y perfume. Es corto pero directo y hay un denominador común en sus integrantes: la belleza. Observaremos las reacciones del alumnado y guiaremos la conversación hacia este punto que, asimismo, nos llevará a la siguiente actividad sobre los cánones de belleza y la subjetividad que subyace al concepto.

16) El estímulo del vídeo anterior servirá como referencia para, en esta tarea, argumentar y contraargumentar las ventajas y desventajas que conlleva la tenencia de un buen físico. Una posible explotación de la actividad sería dividir la clase en dos bloques: la mitad defendería la postura de las ventajas, mientras que la otra lo haría sobre las desventajas. Dejaríamos unos cinco/seis minutos de preparación para que puedan discutir con sus compañeros de banca y, tras ese breve intercambio, procederíamos a compartir los diferentes puntos de vista.

17) La última actividad de la Unidad tiene el objetivo de dar una aproximación superficial de los cánones de belleza actuales que podemos encontrar en España, mostrar la evolución de estos y, sobre todo, dejar a los alumnos que comenten la realidad de China en este aspecto. Cuando terminen, para revalidar o rebatir lo señalado, veremos una sección del programa de Antena3, El Hormiguero, donde una colaboradora habitual, Yibing, natural de China, presenta y comenta su percepción de esta interesante cuestión en su país natal. En el vídeo habla de trucos de maquillaje, de cirugía plástica o, incluso, de una aplicación móvil con la que podemos alterar nuestros rasgos (tener los ojos más grandes, suavizar la textura de nuestra piel, etc.). Tras ver el vídeo, podemos preguntar a nuestros alumnos si están o no de acuerdo con lo que acabaremos de ver, o si ellos también son usuarios de ese tipo de herramientas informáticas tan propias de las redes sociales, tema de nuestra siguiente Unidad.



6.6 LAS REDES SOCIALES (UD 3)



Sesiones 6 y 7

1) Empezamos nueva Unidad con una comprensión audiovisual. Las redes sociales constituyen una realidad esencial en la vida de la mayoría de los ciudadanos. En el caso de los jóvenes universitarios este hecho cobra, aún si cabe, todavía mayor relevancia. Por esta razón, partiremos de la proyección de un fragmento del episodio 3x01 de la serie Black Mirror dedicado a la obsesión por las redes, la importancia de las apariencias y la búsqueda de ese *feedback* social que, en ocasiones, roza lo enfermizo.

En el vídeo aparecen encuentros casuales llenos de superficialidad, así como la inercia a postear fotografías en comunidades virtuales de acuerdo con el subjetivo patrón de *lo popular*. Tomando estos estímulos como referencia, propondremos una relación de preguntas cuya forma responde a la estructura habitual de la tarea 3 de la prueba de expresión oral del DELE B1.

A continuación, los alumnos cuentan con una leyenda en que figura una escala de puntos ficticia donde podrán medir cuál es su nivel actual de uso del móvil.

2) En la siguiente actividad proyectamos imágenes de aplicaciones sociales populares de Occidente, así como otras muy empleadas en China. La tarea de los alumnos consistirá en reconocer tales aplicaciones, además de compartir (o averiguar) para qué sirven.

3) En la actividad tercera vamos a presentar a los alumnos una amplia selección de aplicaciones de diferente índole y popularidad en España. Les facilitaremos el logotipo de la *app* junto a una relación de definiciones que se corresponden con las funciones que presentan para que, en unos minutos, realicen las combinaciones adecuadas con la ayuda de otro compañero. El objetivo de esta tarea, por tanto, es doble: por un lado, ofrecer una muestra de lengua real con la lengua habitual de estos entornos virtuales y, por otro, familiarizar a los alumnos con aplicaciones que, a buen seguro, podrán serles de utilidad en España durante el semestre de intercambio.

4) En este caso, ponemos la mirada en China y en sus aplicaciones más populares para entrar de lleno en un mundo que nuestros estudiantes conocen a la perfección. Para ello, se presentan distintos contextos habituales de nuestra vida cotidiana en los que puedan existir una o varias aplicaciones que simplifiquen tales actividades: hacer deporte, chatear, pedir comida, etc. Al tratarse de un elemento estrechamente ligado a la realidad más cercana de los alumnos, se espera efectuar esta tarea en plenaria, sin preparación.

Asimismo, nos encontramos ante una tarea de sumo interés para los profesores instalados en este país, dado que también podremos conocer nuevas posibilidades y mostrar interés por su realidad virtual.

5) Ahora contamos con un vídeo de YouTube en que se comentan algunas curiosidades sobre las características que, inicialmente, presentaban las redes sociales de China. También se citan algunas de las aplicaciones más relevantes de la actualidad, así como la evolución que estas han experimentado a lo largo de los años. Tras visionar el fragmento, y prestar atención a los detalles más importantes, podremos consultar a los alumnos sus impresiones, interesarnos por su opinión, o bien preguntarles por otras no tratadas que hayan sido populares en el pasado.

6) La sexta actividad sirve de refuerzo para repasar actividades de rutina al tiempo que incorporamos otras posibles aplicaciones que, quizá, no todos los alumnos conozcan y puedan incorporar en su rutina virtual. La meta es compartir herramientas de utilidad, usando el español como herramienta vehicular.

7) Después de haber hablado y comentado diferentes aplicaciones de interés, es el momento de practicar nuevamente el condicional. El punto de partida será una situación hipotética donde el uso de aplicaciones exija el pago de una cantidad, ya sea única o mensual. Dejaremos unos minutos para preparar posibles respuestas y, más tarde, compartiremos los distintos puntos de vista. Después de este pequeño coloquio, ampliaremos la actividad abordando un aspecto interesante destinado a comentar aplicaciones inútiles, peculiares o sencillamente extrañas que hayamos utilizado alguna vez. La inclusión de elementos visuales y ejemplos destacados son altamente recomendables en este punto para despertar el mayor interés de los alumnos.

8) Esta actividad podríamos dejarla como una actividad para realizar en casa. El cometido es simple y directo: realizar una presentación donde se contrapongan las ventajas y las desventajas de una aplicación seleccionada al gusto de cada usuario-estudiante. Cada alumno podría grabar una nota de voz de un minuto de duración aproximadamente donde se expusieran tres ventajas y tres desventajas derivadas de su uso. Una vez grabado el archivo se subiría a la plataforma virtual de Edmodo para su revisión.

9) En esta tarea los estudiantes podrán hablar de sus emoticonos preferidos, explicar los GIF que preponderan entre los jóvenes, señalar qué *memes* se han popularizado en los últimos años, cuál es su temática, etc. El abordaje de esta tarea sería en plenaria.

La actividad b, a realizar en casa, por su parte, propone conectar el aprendizaje del español y cualquier cuestión relacionada con las dificultades encontradas en su proceso: la ardua fonética, la conjugación, expresiones habituales de profesores...con esta forma de humor virtual. Una vez elaborada, los alumnos podrían compartir en el grupo de clase de WeChat los diferentes resultados para que todos los compañeros puedan ver sus propuestas y, tal vez, viralizarse entre la comunidad de estudiantes de español de China.

Además de estas dos tareas de carácter general, hay muchas otras explotaciones posibles a poner en práctica que podrían generar interés entre los discentes. Una de estas versaría sobre la creación de *memes* a partir de una selección de imágenes de tipo general (personajes famosos del mundo chino o hispánico). Para ello, podríamos dividir la clase en bloques: A, B, C, de acuerdo con la ubicación de sus bancas y sugerirles que cada agrupación proponga una frase posible aplicable a dicha fotografía. Tras unos minutos donde poner en común sus distintas elaboraciones, podríamos votar qué propuesta resulta la más original, divertida, etc. Previamente, deberíamos presentar ejemplos varios donde pudiera apreciarse claramente el objetivo y el humor de estos a fin de que la comprensión del mensaje fuera clara. En este sentido, un recurso que tener en cuenta podría ser www.memegenerator.es. Sería altamente recomendable seleccionar previamente las fotos a mostrar en clase puesto que, en muchas ocasiones, daremos con material que no sería válido al entrañar elementos culturales de difícil comprensión en este estadio de la lengua. Será, por ello, labor del profesor tomar adecuadamente elementos de relativa sencillez interpretativa (como el ejemplo de Homer Simpson del material). En cualquier caso, tanto los *memes* como los *stickers*, emoticonos, o los GIF, en general, son elementos propios de la comunicación virtual de China, por lo que será relativamente sencillo de transmitir a los alumnos el cometido de la actividad.

Para casa podríamos plantear una segunda actividad alternativa. En ella, pediríamos que cada estudiante realizase una ficha individual que contuviera una clasificación de estos tres recursos: emoticono, GIF y *meme*, donde cada cual adjuntase sus favoritos, una situación comunicativa en que los pusiera en práctica y el objetivo perseguido mediante

su uso. Los estudiantes podrían compartir esta actividad a través del campus virtual, en Edmodo.

10) La décima actividad presenta un *test de autocontrol* relativo al uso de la tecnología en que se señalan una serie de supuestos situacionales reales cuya respuesta se limita a *sí* y *no*. Esta actividad supone una segunda oportunidad para los estudiantes que, en el inicio de la Unidad, obtuvieron una respuesta negativa. Además de hacer un ejercicio de conciencia, el cometido de esta actividad es que los alumnos se relajen y se favorezca un clima distendido donde podamos reírnos de nosotros mismos.

11) Esta tarea viene llamada por la necesidad de reforzar unas relaciones sociales que, inevitablemente, día tras día sufren un desgaste imparable por el impacto que ejercen las redes sociales sobre nosotros. En esta actividad de producción facilitaremos un conjunto de estructuras gramaticales para que los alumnos elaboren sus propias construcciones y soluciones. Dejaremos un par de minutos para que maduren sus respuestas y, a continuación, comprobaremos entre todos las muestras compartidas.

12) La decimosegunda actividad utiliza el trampolín de las redes sociales para poner de manifiesto otra realidad muy popular ya no solo en China, sino en el mundo. En los últimos años han proliferado los portales y las aplicaciones destinadas a conocer gente, pareja o vivir simples aventuras. Este fenómeno, que no es ajeno en una sociedad tan competitiva como la china, da lugar a otro tema de conversación muy candente entre los universitarios. Consultaremos sus opiniones y guiaremos la conversación para tratar de conocer su visión acerca de este respecto.

Cabe destacar que es posible que encontremos en algunos grupos reticencias a hablar de forma abierta y pública de sus pensamientos y sentimientos reales sobre este tema. Por ello, será el docente, en función de la relación y el conocimiento que tenga del grupo de trabajo, quién valore la idoneidad o no de su inclusión en clase. Otra posibilidad es mandar esta actividad para casa para que, ahora sí, en privado, puedan responder con una mayor confidencialidad a través de una pista de audio, por ejemplo, enviada al profesor por medio del correo electrónico.

13) Tras comentar las posibilidades que entrañan redes como Tinder o TanTan, vamos a mostrar un reportaje televisivo de TVE sobre un evento cada vez más popular para

conocer gente: el *speed dating*. Antes de proceder al visionado del programa –subtitulado en español–, leeremos las preguntas de comprensión para facilitar tantas orientaciones como sean necesarias. Finalmente, después de ver el fragmento, resolveremos las cuestiones.

Al término de dicha actividad lanzaremos al aire una pregunta relacionada con China, y otros caminos existentes para que los jóvenes conozcan pareja. Para ello, les diremos tres palabras clave. El fin de proporcionarles esta información es que coincidan en señalar una famosa práctica impulsada por padres y abuelos en la que, los domingos, se reúnen para exponer informes de índole personal y/o profesional sobre sus familiares con la esperanza de que encuentren *su media naranja*. Es el caso de *People Square* en Shanghái, entre otras ciudades. Si se da la situación de que los alumnos no logren dar con la respuesta esperada, podríamos ofrecerles un pequeño vídeo ilustrativo. Para acabar, contamos a su vez con un vídeo promulgado por la compañía nipona SK-II donde algunas *mujeres sobrantes* chinas defienden su libertad tras haber sufrido presiones en algún momento de sus vidas por verse sometidas a la búsqueda de pareja.

14) Para concluir la Unidad contamos con una amplia explotación de una canción actual de una de las bandas con más frescura del panorama nacional. Su temática se ajusta con gran fidelidad a la Unidad recién trabajada, tanto por su realización por medio de *Instagram stories*, como por la lengua que compone sus versos.

Para introducir la canción hablaremos de música en general, de gustos y preferencias de nuestros alumnos, así como de estilos. Escucharemos, recomendaremos y ampliaremos nuestro horizonte musical a partir del intercambio mutuo.

A continuación, a partir del título de la canción, pediremos a los estudiantes hacer una primera aproximación conceptual al tema de la canción, a partir de una lista de opciones. Teniendo en cuenta la ambigüedad de esta, es posible que surjan apuestas de todo tipo, con mayor o menor acierto. Tras este primer coloquio, aumentaremos el nivel de *input* provisto y mostraremos varios fotogramas tomados del videoclip en los que se puede apreciar letra e imágenes de significancia. Esperaremos concretar un poco más el tema de la canción pero, en caso de ser insuficiente, todavía contaremos con una pista de mayor calibre: fragmentos de la canción que aluden a Facebook, las falsas apariencias de Tinder o a la obligación social de salir durante la vida universitaria.

Después de esbozar el eje central de la canción, elaboraremos entre todos un árbol que abarque palabras que conforman el campo semántico de las redes sociales.

Tras realizar todas estas actividades pre-visionado, procederemos a ver un minuto completo del videoclip, pero sin sonido. En este periodo los alumnos habrán de anotar toda información relevante que aparezca en este. Pondremos en común las acciones, imágenes, palabras, lugares, comida u objetos insertados. Luego, ahora sí, veremos el videoclip por completo, dos veces seguidas. En este tiempo los alumnos tendrán que completar la letra. Si el profesor lo desea, cabe la posibilidad de que durante la primera audición se ralentice ligeramente la velocidad original del documento. Un *software* de acceso libre es el reproductor VLC, que incorpora esta función. La segunda audición podría ser ejecutada normalmente.

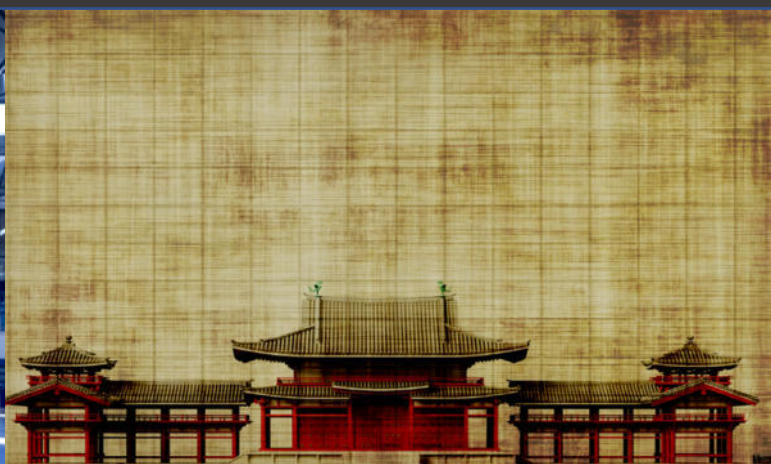
Cuando terminemos esta clásica actividad y solventemos cuantas dudas aparezcan, preguntaremos al alumnado sobre la idoneidad del título original de la canción para que, a tenor del contenido de la letra, renombren algún otro posible título.

Luego, tomando como modelo algunos fragmentos seleccionados de la canción, intentaremos que los alumnos deduzcan, gracias al contexto en que se inscriben, determinadas oraciones que incluyen nuevos usos de lengua como: *postearable*; formas de dar *feedback*: dar *like*; o la figura televisiva del tronista. Al término de esta actividad, a realizar en plenaria, los alumnos cuentan con unas breves notas explicativas que amplían el saber intercultural de esos movimientos lingüísticos que emanan de las redes, así como del mundo televisivo.

Por último, finalizaremos la explotación dando la palabra a los alumnos para que comparen el fenómeno del *postureo*, que queda latente en la canción, con otros casos o situaciones que sean propios en su día a día o en la sociedad china en general.



6.7 LOS VIAJES (UD 4)



Sesiones 8 y 9

- 1) Esta cuarta Unidad da comienzo con una lluvia de ideas relativa al campo semántico de los viajes y las vacaciones. En ella, encontramos una ramificación temática bastante amplia que recoge, entre otros, lugares, medios de transporte, planes, viajeros...etc. El material brinda algunas pistas a los alumnos para que estos repasen y amplíen el léxico relacionado.
- 2) La segunda actividad de este tema muestra una lectura de una noticia con cierto surrealismo. *Chico busca chica para dar la vuelta al mundo, gratis*. Con este atractivo titular comenzamos esta tarea para la que los alumnos contarán con unos dos o tres minutos para leer la adaptación de la noticia completa. A continuación, en plenaria, responderán un pequeño cuestionario.
- 3) Tras dos actividades de calentamiento previas, ahora vamos a efectuar un pequeño *test* para conocer las opiniones y las preferencias de los estudiantes sobre el mundo de los viajes. Les dejaremos que traten esta cuestión en pareja para que intercambien ideas, anoten la información de su compañero/a y, más tarde, sea compartida entre todos.
- 4) En esta cuarta actividad llega el momento de hablar, definir y distinguir las diferentes formas que existen de hacer turismo. Les preguntaremos cuáles conocen y, además, trataremos una selección de algunas modalidades menos conocidas, como el enoturismo. Aportaremos las explicaciones necesarias y daremos el apoyo visual necesario para reforzar la comprensión. Del mismo modo, nos interesaremos por conocer qué formas son las más recurrentes en China.
- 5) La última pregunta de la actividad anterior nos sirve de enlace con la actividad quinta, que versa sobre la disyuntiva entre viajar dentro y fuera de la RPC. El rápido desarrollo económico experimentado por el gigante asiático en los últimos años ha propiciado para muchos un mayor interés por conocer lugares más allá de sus fronteras. Sin embargo, son tales las posibilidades y diversos los contrastes que ofrece el país por sí solo que, para muchos, sigue siendo la opción preferida. Sondaremos las opiniones de los estudiantes y guiaremos la conversación adecuadamente buscando una participación equilibrada de los alumnos.
- 6) La sexta actividad sigue poniendo el foco en China, tanto en los lugares ya conocidos por los alumnos, como en aquellos destinos que tengan pendiente su visita. Al tratarse de ciudades y lugares que forman parte de su patrimonio cultural y experiencial, se espera que puedan efectuar su discurso con cierto dinamismo y espontaneidad.
- 7) A modo de refuerzo, presentamos una muestra de lengua de *China con eñe* donde dos colaboradores del programa señalan algunos lugares imperdibles dentro del territorio.

También citan algunos consejos a tener en cuenta por todo extranjero que se anime a visitar el país. Ambas informaciones pueden constituir un animado debate doble teniendo en cuenta la experiencia de nuestros estudiantes como locales. El vídeo está subtulado al español, lo que nos garantiza una comprensión notable de la lengua. Se trata, igualmente, de una nueva oportunidad para repasar el condicional y, así, promover ciertos automatismos en el uso de este tiempo.

8) La actividad octava pretende revisar y ampliar el vocabulario concerniente al alojamiento de los viajes, además del propio de los medios de transporte más frecuentes. Como nota inspirativa se incluye un breve apartado que habla de la iniciativa *Couchsurfing*. Después de tratar en plenaria estas cuestiones, se propondrá a los alumnos que trabajen en pareja y hallen las combinaciones más apropiadas a partir de los diferentes contextos viajeros especificados.

9) Hablar de viajes implica hablar de FITUR. Por ello, tomaremos como ejemplo un eléctrico y vital vídeo promocional de la Comunidad de Madrid perteneciente a la campaña del 2016. En este aparecen multitud de referentes culturales de la capital española al ritmo de la música. Les pediremos a los alumnos que identifiquen el mayor número de elementos que aparezcan relacionados con la gastronomía, actividades u acciones desempeñadas por los integrantes del anuncio. Una vez terminado, compartiremos los resultados anotados por todos.

10) Después de comentar las numerosas bondades que los viajes implican es el momento de subrayar la cara menos atractiva –e inherente– a cualquier aventura o escapada de pocos días. En esta tarea los alumnos deben expresar qué aspectos son de menor agrado. Para ello, cuentan con algunos ejemplos para inspirar sus propias percepciones.

11) La undécima actividad de la Unidad, a realizar en casa, alude a la dicotomía que surge a la hora de escoger equipaje en un viaje. Mochila o maleta. Maleta o mochila. Cada una de estas dos opciones presenta ventajas y desventajas que se espera que los alumnos discriminen mediante una exposición oral grabada mediante una nota de voz explicativa, a enviar por correo electrónico.

12) Luego de ver, escuchar, comentar y conocer las distintas posibilidades que subyacen a los viajes, llega el momento de recapitular y hacer balance de cada una de las decisiones que tenemos que tomar en consideración antes de organizar cualquier viaje. La información que cumplimentar incluye información básica como el lugar, la fecha, el medio de transporte o el presupuesto.

13) Después de bosquejar el esqueleto de nuestra próxima aventura, queda la guinda con que culminar semejante proyecto: los imprescindibles que conformarán nuestro equipaje. En esta puesta en común, los objetos mencionados por nuestros alumnos reflejarán aspectos de su personalidad y otros propios de la gran mayoría de jóvenes de su generación, probablemente de tipo tecnológico. En este sentido, fruto del intercambio espontáneo, surgirán voces de uso cotidiano no contempladas de conveniente integración en el léxico disponible de nuestros alumnos.

14) Acabamos la Unidad con un elemento intercultural de gran potencial. Se trata del programa de televisión *Españoles en el mundo* en su episodio rodado en Beijing. En este, diferentes españoles de ocupaciones y rangos de edad diversas nos ofrecerán su particular experiencia en la capital china simultaneando su bagaje vital con la divulgación de múltiples aspectos patrimoniales o costumbristas de la idiosincrasia de este país.

La muestra que utilizaremos en clase no responde a la totalidad del programa, sino que toma tres fragmentos como referencia. Se verán por separado y, tras su visionado, los alumnos tendrán que responder a una serie de preguntas leídas de antemano para que, de esta manera, tengan presente la información a extraer. Dada la dificultad que supone comprender una muestra de lengua protagonizada por hablantes nativos, con sus particulares marcas de ritmo, entonación y/o variedad, los alumnos dispondrán durante el tiempo de la proyección de la transcripción completa del texto. Cuando finalice la audición, se procederá a la resolución de las cuestiones seleccionadas. Además de trabajar la destreza receptiva, tendremos la oportunidad de comentar aspectos de tipo cultural de interés, como es el caso de las etnias mencionadas en el primer vídeo o el *regateo* en la segunda parte de este. También las bodas con el segundo entrevistado o el tema de la educación, con el tercer invitado.

Se sugiere dejar para casa el visionado de la tercera parte del programa con las actividades respectivas.

Si el programa resulta del agrado de la mayoría de estudiantes, podremos recomendarles el visionado de otros episodios en otras ciudades chinas como Suzhou o Hangzhou, realizados más recientemente.



6.8 MUNDO LABORAL (UD 5)



Sesiones 10 y 11

1) Con esta primera actividad se pretenden activar conocimientos previos y romper el hielo abordando un tema que les es familiar a todos: la vida universitaria. Introduciremos el tema de esta etapa, de su fin de ciclo y, cómo no, de los cambios que implica acabar dicho periodo. Podemos empezar tomando la palabra, contar alguna anécdota que sea curiosa para llamar su atención y, posteriormente, comenzar la lluvia de ideas grupal. Esta parte puede complementarse con la proyección de imágenes en un PowerPoint para potenciar al máximo la activación de sus sentidos.

2) En esta segunda actividad se presenta una muestra de lengua real a nuestros alumnos (adaptada únicamente en cuanto a su extensión) en la que se les ofrece una panorámica de la tendencia actual de los jóvenes españoles. El objetivo de esta lectura es ofrecerles una visión más amplia y hacerles reflexionar sobre las posibles diferencias culturales que hay entre la cultura china y española.

3) Tras realizar la lectura anterior, trataremos de realizar una puesta en común y fomentar que los alumnos realicen una reflexión global. Una de las posibles explotaciones sería constituir pequeños grupos de tres alumnos y que, en español, debatan y lleguen a una idea común que, más tarde, sea compartida en plenaria. Otra de las opciones es realizar la discusión directamente, pero esto dependería del grado de participación.

Por otra parte, pese a que sea una tarea concebida en el Libro del alumno como oral, también podría llevarse a cabo por escrito.

4) En esta tarea por parejas nos encontramos ante una breve conceptualización léxica con la que se desea que los alumnos repasen y/o adquieran vocabulario relacionado con las habilidades interpersonales adheridas al mundo de la empresa y los negocios. También se ofrecen mecanismos discursivos para facilitar la expresión de la causa como herramienta aplicable, *a posteriori*, en la discusión por parejas y, luego, en grupo. Con esta actividad realizamos una aproximación tanto a vocabulario como a estructuras necesarias para posicionar nuestro punto de vista en discusiones.

5) En la quinta tarea vamos a presentar a nuestros alumnos cuáles son las salidas profesionales que más se adecúan al perfil de los egresados en Filología Hispánica.

Podríamos abrir la actividad formulando una pregunta cómo: ¿para qué sirve estudiar esta carrera? O bien escribir en la pizarra la palabra Filología Hispánica y comenzar a orientar la discusión. Poco a poco podríamos aludir a los distintos empleos posibles y preguntarles si conocen, o no, su significado y funciones, realizando cuantas explicaciones y precisiones sean necesarias. Podemos apoyarnos de imágenes para este fin.

Una explotación complementaria podría consistir en la realización de una breve encuesta anónima en la que los alumnos tendrían que definir cuál sería su trabajo ideal junto a tres razones que avalaran dicha respuesta.

6) Esta tarea de expresión oral es conveniente que sea introducida previamente con un extracto de los aspectos más relevantes del artículo de *Universia* (entre los subapartados quinto y sexto). Es importante realizar una selección lo más concisa posible de algunos de estos rasgos para contextualizar la actividad de este apartado. Intentaremos ofrecer un *input* lo más atractivo y visual posible para que el alumno active conocimientos previos y pueda, a continuación, tomar la palabra.

Otra posible explotación es que, en casa, cada alumno con su teléfono móvil responda individualmente al supuesto práctico que se solicita mediante una grabación de voz. El archivo se compartiría mediante Edmodo o a través del correo electrónico. Esta opción permitiría la corrección de aspectos tanto gramaticales como de pronunciación de los alumnos.

7) Para cerrar este primer bloque se procederá al visionado de un documento de Youtube que aportará gran cantidad de elementos visuales y léxicos. Podríamos realizar dos visualizaciones del archivo. Una primera, al completo, y una segunda intercalando cada una de las habilidades descritas por las empresas con la interacción con el alumno. De esta manera, al tener una visión de conjunto de todo el documento, los alumnos podrán participar de forma bastante dinámica.

8) Esta actividad dará comienzo con el tema del físico y de su importancia. Podemos realizar algunas preguntas de calentamiento antes de encomendarles las tareas que, por pareja, tendrán que realizar.

Una vez que se hayan completado en pareja las deliberaciones pertinentes, se realizará el debate final donde los miembros de los grupos o, en su defecto, el portavoz, expondrán los argumentos a favor y en contra.

Al término de la actividad, dependiendo de los resultados, si una mayoría sostiene que el físico no es una cuestión que importe, se puede abordar el tema de los prejuicios. A este respecto, una explotación interesante es el experimento social realizado por Coca-Cola, que se puede consultar en esta dirección: https://www.youtube.com/watch?v=LRs-nd_8oA0. Puede ser un buen recurso para finalizar la actividad y motivar una nueva discusión dirigida general.

9) Esta novena actividad tiene por objeto introducir la noción de la entrevista de trabajo y valorar posibles experiencias previas. La explotación del Libro del alumno se basa exclusivamente en preguntas de tanteo. Sin embargo, podría ampliarse mediante la proyección de imágenes que ilustren procesos de selección de personal para simular una de las tareas de expresión e interacción oral del DELE. En ella, a partir de una serie de elementos visuales, se solicita a los candidatos la descripción de los elementos que la integran. Imaginar una situación tipo, del mismo modo, también podría ser otra de las explotaciones que preceda la discusión general. Esta dinámica también podría realizarse de forma escrita para favorecer que todos los alumnos participen.

10) En este segundo apartado vamos a exponer algunas situaciones habituales en las entrevistas de trabajo. Proyectaremos el vídeo en dos ocasiones. Una primera para captar el sentido general y activar destrezas, y una segunda para prepararnos para la discusión posterior. Tras el primer visionado, mostraremos a nuestros alumnos cuáles serán las preguntas que tendrán que responder oralmente. Una explotación diferente sería que, a medida que el vídeo avanzase, lo detuviéramos antes de que cada entrevistado respondiese y someter a nuestros alumnos a una entrevista improvisada.

11) En este caso, proporcionaremos a nuestros alumnos una muestra de lengua obtenida de la revista *Emprendedores* con una selección de las preguntas más frecuentes. Tras repartir las hojas correspondientes, proyectaremos las preguntas también y pediremos a los alumnos que lean y se familiaricen con las preguntas. Una vez realizada esta primera parte de lectura y reflexión, pasaremos a una segunda que, a su vez, se subdividirá en otras dos. Una más breve, en plenaria, donde el profesor dirija inicialmente la actividad simulando que es el entrevistador y preguntando a algunos alumnos al azar. Una vez ejemplificada, pasaríamos a la segunda parte, más consistente, dividiendo la clase en pequeños grupos de dos o tres miembros. Repartiríamos los roles y supervisaríamos el funcionamiento de la actividad

12) A la luz de las preguntas iniciales, vamos a proponer una tarea de breve redacción en la que los alumnos tendrán que idear otras posibles preguntas (mínimo de cinco, máximo de diez). Como tarea complementaria se puede solicitar a los alumnos que compartan en la plataforma Edmodo su relación de preguntas.

13) La explotación más adecuada sería ir analizando el vídeo por partes, deteniéndonos en los instantes más importantes del fragmento, e ir analizando punto a punto los asuntos tratados. No se aconseja ver el vídeo en su totalidad ya que el nivel de lengua, el ruido y la intervención, a veces, simultánea del presentador con la especialista pueden hacer muy

complicada la comprensión global. Una vez finalizado el análisis conjunto de la muestra, podría ampliarse la explotación preguntando si hay algún aspecto que les ha sorprendido y si, por ejemplo, en China ocurre (o no) algo parecido.

14) Para iniciar la reflexión podríamos, como ampliación, emplear fotografías de desencuentros culturales lo más exagerados posibles para formular, más tarde, las preguntas recogidas en el Libro del alumno. De esta manera, empezaremos a concienciar a nuestros alumnos de que la lengua es tan importante como el conocimiento de la CNV de otro país. Luego, se proyectará la cita que aparece en el Libro del alumno para dar paso a la tarea de expresión escrita propuesta. Posteriormente, se establecerá una discusión general sobre dicha cuestión.

15) En esta tarea, además de la ya planteada en el Libro del alumnado, que incluye visionado sin sonido y algunas preguntas, podríamos realizar una ampliación de la explotación u ofrecer variantes. Una de ellas es realizar un segundo visionado, con sonido, y determinar hasta qué punto esa información extra condiciona, o no, la comprensión del mensaje

16) Esta tarea es una continuación de la anterior pues, tras contextualizar la importancia de la CNV, vamos a prestar especial atención a las diferencias culturales. El Libro del alumno recoge una serie de preguntas introductorias que anticipan la tarea escrita siguiente: establecer las diferencias y las semejanzas entre China y España. Tras completar la tabla adjunta, se procederá a realizar la reflexión conjunta en plenaria. Como mejora y ampliación de la actividad, se podría ilustrar con ejemplos visuales alguna diferencia significativa entre estas dos culturas en el momento de realizar las preguntas.

17) Este apartado trata de fomentar la autonomía del aprendizaje de los alumnos para que realicen una búsqueda por Internet y/o en manuales sobre algunas de las diferencias que estamos tratando.

La actividad está diseñada para que una parte se haga en casa y, en clase, algunos de ellos compartan con el resto los casos más curiosos.

Otra explotación podría contemplar que esos resultados se escribiesen, de forma individual, en el foro de la plataforma de la asignatura ayudándose de imágenes o de cualquier otro tipo de soporte audiovisual.

18) Esta tarea de comprensión, que será reproducida dos veces, pretende poner de manifiesto algunas diferencias culturales significativas en distintos países. La tarea sigue las directrices planteadas en el Libro del alumno, pudiéndose ampliar con una tercera

escucha, transcripción mediante, para garantizar una comprensión completa del mensaje. Esta tercera escucha sería conveniente realizarla una vez finalizada la primera parte de la explotación inicialmente diseñada.

19) Como explotación alternativa, podría iniciarse la actividad con la siguiente cuestión: ¿qué 12 objetos son fundamentales en tu día a día? Tras arrojar conjuntamente sus distintas sugerencias, podríamos introducir la situación que aparece reflejada en el Libro del alumno contextualizando la situación que antecede la dinámica de grupo posterior. Una vez seleccionados los doce nuevos objetos, seguiríamos la misma secuencia de la tarea inicial, explicándoles la importancia de las dinámicas en las entrevistas de trabajo y haciendo hincapié en las indicaciones sobre qué actitud se valora tanto positiva como negativamente en ellas.

20) En esta tarea vamos a observar otra dinámica, esta vez como espectadores. Enmarcada en el ámbito del cine español, *El Método* nos ofrece otra perspectiva sobre cómo se desarrollan estas dinámicas y qué tipo de actitudes son corrientes. Una explotación distinta a la sugerida en el material del alumno incluiría, además, la respuesta por escrito de algunas preguntas de ampliación como las que se adjuntan: ¿reconocéis alguna actitud de los actores con la de vuestros compañeros en la tarea anterior? ¿Qué estarías dispuesto a hacer por conseguir un buen trabajo?

21) Se tratará de realizar un simulacro lo más fiel posible a la realidad recreando un verdadero proceso de selección de personal. En esta última tarea, la tarea final, se recogerán los aspectos más importantes de todas las tareas previas.

22) Además de la explotación descrita en el Libro del alumno, cabe la posibilidad de que detengamos el vídeo a mitad de su reproducción y que formulemos preguntas sobre la escena en curso: quiénes son las personas que aparecen, qué hacen, por qué están allí, qué va a pasar a continuación, etc. Ver el vídeo sin sonido desde el inicio y recrear una hipotética conversación sería otro de los itinerarios a contemplar.

23) Culminamos la quinta Unidad del semestre con un vídeo motivacional de optativo visionado que no tiene otra pretensión que dar una inyección de ánimo e inspirar al alumnado, a través de una muestra de lengua auténtica.



6.9 ESTEREOTIPOS (UD 6)



Sesiones 12 y 13

1) Comenzamos el tema de los estereotipos con la proyección de una nube de palabras que contiene, precisamente, algunos exponentes de estos: sol, sangría, toros... a fin de que los alumnos los reconozcan. Como estudiantes del Grado en Filología Hispánica, se espera que no vinculen estos elementos como los más representativos de nuestra cultura.

2) Esta primera aproximación no excluye que existan clichés que rodeen con suma frecuencia la definición del carácter, hábitos y/o habilidades del español medio. Por ello, mostraremos una selección de algunas de las creencias más extendidas entre los extranjeros a la hora de definirnos. Además, les pediremos que nos cuenten qué otros posibles estereotipos, como estudiantes de español, han escuchado alguna vez. Esta última parte de la actividad podría realizarse por escrito, de forma anónima, para obtener mayor veracidad de sus respuestas y, al azar, recoger y compartir tales opiniones.

3) En la tercera actividad se facilita la definición del DRAE del concepto de estereotipo. Teniendo en cuenta la complejidad y abstracción que su término puede encerrar, propondremos a nuestros estudiantes que, a partir de unas palabras clave dadas, ofrezcan su propia definición.

4) La cuarta actividad parte de una comprensión audiovisual, subtitulada en español, donde estudiantes extranjeros de diferentes puntos del mundo como Rusia, Japón o Corea del Sur hablan de algunos rasgos que representan, en su opinión, a los españoles. Aprovechando que muchos de nuestros alumnos de segundo curso disponen de compañeros de lengua nativos, se espera que juzguen si existe cierta correspondencia entre lo que escuchan y su propia experiencia.

5) Esta tarea constituye, en cierto modo, una prórroga de la anterior, pues se pide a los estudiantes que efectúen un ejercicio de introspección de sus creencias pasadas, antes de iniciar el estudio de la lengua, y presentes, a partir de su formación actual. Esta doble mirada puede suponer la antesala de un rico intercambio de valoraciones tanto de los alumnos hacia la lengua española y sus gentes, como por parte del profesor hacia la cultura y lengua del país de acogida, China, en un encuentro de respeto, aprendizaje y entendimiento mutuo.

6) A diferencia de la actividad cuarta, donde los extranjeros entrevistados han estudiado la lengua española en profundidad, en este vídeo los entrevistados son turistas que pasan

un periodo vacacional en nuestro país. Esta brecha de formación existente entre unos y otros interlocutores pone de relieve, en oposición, el dibujo de dos imágenes de España y sus gentes. Después de ver el vídeo, analizaremos los puntos más significativos recogidos en el vídeo e invitaremos a nuestros alumnos a que maticen y discutan sobre ellas.

7) La actividad número siete ofrece a los alumnos una muestra de lengua que conglomerará los estereotipos más extendidos en el ideario popular. Además de darlos a conocer, tiene el objetivo de desterrar posibles creencias erróneas que discutiremos con el alumnado en plenaria.

8) La octava actividad busca poner la nota de humor ante una realidad seria pero que, efectivamente, refleja el ser de una parte del colectivo social. Dada la complejidad de la muestra se procederá, primero, a la lectura de la transcripción del fragmento y, a continuación, veremos el vídeo dos veces. Cuando terminemos, observaremos las reacciones del alumnado e indagaremos si han logrado captar el matiz de crítica que en él se halla.

9) Seguimos nuestro particular maratón humorístico con un nuevo *sketch* que agrupa los principales tópicos, esta vez regionales, que forman parte de la cultura popular española. Repetiremos el mismo patrón de presentación que en la actividad anterior, leyendo primero, analizando y desgranando término a término, después, los adjetivos calificativos menos conocidos. La actividad, igualmente, ofrece una sección complementaria de ampliación para aquellos que estén interesados en conocer nuevo vocabulario arraigado a tales regiones.

Por último, podemos reproducir unos segundos de otro ejemplo que caricaturiza el País Vasco en la película *Ocho apellidos vascos*.

10) A través de los numerosos ejemplos textuales, audiovisuales y léxicos de las actividades precedentes, consideramos oportuno en este momento ceder la palabra a nuestros alumnos para que asuman el protagonismo de compartir sus propias diferencias. Dado el vasto territorio que China comprende, podríamos empezar diseccionando esas diferencias cardinalmente, de norte a sur, de oeste a este. Otra posibilidad sería dedicarnos, en exclusiva, a tratar las diferencias según la procedencia geográfica particular de nuestros alumnos. Esta actividad, podríamos realizarla en grupos de cuatro

alumnos para que, previamente a su puesta plenaria, puedan madurar sus ideas y compartir en pequeños grupos sus creencias y actitudes.

11) Después de poner en común las diferentes visiones del alumnado, les mostraremos qué estereotipada perspectiva tienen los extranjeros sobre ellos. Les pediremos que desmientan o ratifiquen cada punto fomentando, así, una discusión al abrazo de la diferencia en un espacio de aprendizaje recíproco.

12) En esta actividad contamos con el estímulo audiovisual de una selección de situaciones estereotipadas donde diferentes extranjeros afincados en China consultan y preguntan a diferentes amigos/as locales sobre rasgos, aspectos y/o costumbres que, en teoría, a su juicio designan la realidad cultural china. Dado que el vídeo es una sucesión de ejemplos concatenados, para su explotación, nos detendremos uno a uno en aquellos de mayor relevancia para tratar y comentar con nuestros alumnos su punto de vista, bien para aprobarlo, bien para matizar alguna experiencia de índole similar.

13) En la siguiente actividad, le damos la vuelta a la situación y, en este caso, son los propios chinos quienes caen en el estereotipo de asociar determinadas conductas, presupuestos o prejuicios sobre los extranjeros que residen en la RPC. Las situaciones son muy cómicas y es probable que los alumnos se hayan visto identificados con lo dispuesto en algún momento. En función del ritmo progresivo de la clase, esta actividad podría tomarse como tarea de casa para la semana siguiente. Podríamos solicitarles que eligiesen cinco situaciones del vídeo que se asemejen a algún episodio personal pasado donde también hayan formado parte de esos equívocos interculturales. La actividad, como en casos anteriores, podría ser realizada a través de una pista de audio enviada al profesor por correo electrónico o bien compartida en Edmodo, la plataforma de la asignatura.

14) Siguiendo la línea marcada en anteriores ejercicios, contamos ahora con una tira iconográfica que contrapone ambas actuaciones por parte de Oriente y Occidente. Además de la tarea que consta en el material del alumno, podríamos preguntar si están o no de acuerdo con dicha caracterización, si ellos mismos representan tales perfiles o qué clase de explicación u origen reside en esas formas de actuar en China. Por otra parte, también podríamos preguntarles por el modo de actuación que españoles y/o latinoamericanos adoptarían en equivalente situación, etc.

15) Aprovechando el contexto conversacional de la Unidad, contamos con la oportunidad de ampliar miras y tratar, igualmente, otras parcelas relativas a la edad, el género o las profesiones, en cuyos ámbitos también puede apreciarse la presencia de estereotipos.

16) Damos cierre a esta sexta Unidad mediante el tratamiento de este cómic de tan alto valor intercultural. En clase se efectuará la lectura grupal y comentada de sus capítulos iniciales. El resto será trabajado por los alumnos de manera autónoma como parte de uno de los tres trabajos de la asignatura: el *proyecto Comictubers*. No obstante, durante el tiempo de clase, además del análisis propio de la lectura en cuestión, encontramos diferentes maneras de explotar el cómic. Una de ellas es la práctica de la tarea 3 de la prueba DELE B1, repitiendo el esquema propio de las preguntas habituales de la prueba.

Explotación: Tarea nº3. DELE B1

	FOCALIZACIÓN	FORMATO	TEXTOS DE ENTRADA
Tarea 1	Breve presentación oral en la que el candidato da su opinión, describe sus experiencias o habla de sus deseos respecto a un tema o un titular que se le proporciona previamente.	Monólogo oral breve a partir de un tema y unas preguntas. Dos opciones, de las que hay que elegir una para preparar. Duración: 3-3 minutos.	Lámina con un tema o un titular (de entre 80 y 100 palabras) y preguntas para pautar la respuesta del candidato.
Tarea 2	Conversación sobre el tema de la Tarea 1. El entrevistador preguntará por la opinión o la experiencia personal.	Conversación entre el candidato y el entrevistador a partir de la Tarea 1. Duración: 3-4 minutos.	Indicaciones sobre el desarrollo de la conversación.
Tarea 3	Descripción de una fotografía, siguiendo las pautas establecidas, y respuesta a las preguntas del entrevistador, que relacionen la imagen con el entorno del candidato.	Breve presentación de una imagen y posterior conversación con el entrevistador. Dos opciones, de las que hay que elegir una, que no se prepara. Duración: 2-3 minutos.	Lámina con una fotografía y unas pautas de conversación.
Tarea 4	Conversaciones para satisfacer necesidades cotidianas o intereses personales: hacer cambios o modificaciones, solicitar un servicio, hacer una queja o una consulta, confirmar o concertar una cita, solicitar una reforma.	Conversación con el examinador para simular una situación cotidiana, a partir de la fotografía de la Tarea 3. Duración: 2-3 minutos.	Tarjetas de rol que proporcionan la información que debe conocer el candidato para contextualizar la situación.

3
E.I.O
B1
DELE B1

Figura 118: Presentación de PowerPoint sobre la estructura de examen del DELE B1
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Instituto Cervantes (2012) e imágenes de Zhou (2015)



Figura 119: Simulacro DELE B1. Descripción de imágenes
Fuente: PowerPoint de elaboración propia. Imágenes propiedad de Quan Zhou (2015)

Otra actividad clásica es la interpretación de juegos de roles, donde los alumnos adopten la personalidad, intención y emoción comunicativa de los interlocutores que forman parte de la escena en acto. En este sentido, una posible actividad práctica consistiría en la representación de los diálogos del capítulo en cuestión. Si queremos ir más allá e imprimir una marcha de dificultad más, podríamos optar por suprimir los diálogos originales total o parcialmente y animar a los alumnos a improvisar una posible intercambio a partir de los estímulos visuales del cómic y su bagaje actual de lengua. Para contribuir a que la participación de los estudiantes sea lo más activa posible, podríamos seleccionar diferentes tiras o viñetas adecuadas a su nivel para que, en pareja o en pequeños grupos de tres personas (en función del número de personajes implicados en dicha escena), escribiesen un breve guion acorde a la situación comunicativa y lo representasen y/o grabasen. De esta manera todos podrían trabajar simultáneamente sin tener que esperar a que les llegase su oportunidad de práctica individual.



Figura 120: Tarea de improvisación
Fuente: PowerPoint de elaboración propia. Imágenes propiedad de Quan Zhou (2015)



6.10 DIFERENCIAS QUE NOS UNEN (UD 7)



Sesiones 14 y 15

1) La última Unidad Didáctica del semestre resulta un tanto especial porque vamos a ver una película española, de humor, que cuenta las peripecias, aventuras y desventuras de un joven que emigra desde España hasta Hong Kong para buscar fortuna laboral.

Antes de proceder al visionado del filme, realizaremos unas preguntas de calentamiento relacionadas con el mundo del cine. A continuación, presentaremos a los alumnos la ficha correspondiente de la página web Filmaffinity, con su sinopsis correspondiente, para contextualizarles el marco temático en que se inscribe la historia.

Con el fin de evitar herir posibles sensibilidades, antes de iniciar la reproducción de la película advertiremos a los alumnos que el principal propósito de la película es entretener y hacer comedia. Por esta razón, abunda la exageración y la caricatura de costumbres, situaciones o caracteres. No obstante, el tono desenfadado y el sinfín de tópicos que envuelven las aventuras de Braulio no impiden, en absoluto, la representación de multitud de elementos culturales de la China actual que suponen una rica aproximación hacia esta cultura milenaria.

Además, se ha añadido en el material del alumno un breve fragmento de una entrevista realizada a los dos protagonistas en donde subrayan que la única intencionalidad de *Perdiendo el este* es el acercamiento de ambas culturas y divertir a los espectadores mediante dicho viaje de descubrimiento recíproco.

2) Después de ver la película, los alumnos tendrán que resolver cuatro bloques de actividades diseñados *ad hoc* disponibles en el Libro del alumno: una primera tarea centrada en los personajes, la relación existente entre ellos y sus rasgos de personalidad; una comprensión audiovisual formada por 32 ítems (multirrespuesta/respuesta libre); una actividad de tipo intercultural que repasa algunos de los aspectos de mayor relevancia descritos en la película y, por último, un apartado en que se recogen diversos usos coloquiales de la lengua para su práctica, deducción y aprendizaje.

TERCERA PARTE:

PROPUESTA

DIDÁCTICA

GAMIFICADA

CAPÍTULO 7. CONSIDERACIONES PREVIAS Y SISTEMA DE GAMIFICACIÓN

El manual propone a los estudiantes una experiencia de aprendizaje alrededor de tres universos temáticos que contienen los contenidos gramaticales y léxicos fijados por el *Marco* (2001) para un nivel B1. Cada uno de estos escenarios presenta un itinerario didáctico en el que se interrelacionan dos grandes bloques conceptuales bajo una narrativa común que sumergirá a los estudiantes en una aventura en la que tendrán que ir superando distintos retos y enfrentarse a diferentes dificultades lingüísticas. Habrá misiones obligatorias, de tipo voluntario y otras escaladas, de menor a mayor dificultad, para satisfacer las necesidades del máximo espectro de discentes. Asimismo, cada Universo contemplará a su fin la ejecución de un gran reto (*o final boss*) donde tendrán que demostrar la asimilación de las competencias adquiridas hasta el momento.

Para complementar las posibilidades didácticas de nuestro sistema ludificado, se han incorporado multitud de juegos, algunos ya existentes en el mercado, otros readaptados para satisfacer objetivos competenciales concretos y, también, elaborados *ad hoc* para esta materia. Se añade, así, el componente lúdico para aumentar el disfrute del discente al tiempo que mejora su capacidad de producción oral, junto a otras competencias que aquí adquieren una entidad secundaria.

Conversación III, por lo tanto, nos ofrece un total de tres experiencias gamificadas independientes que, bajo un hilo conductor principal, plantea una experiencia completamente innovadora hecha a la medida del alumnado sinohablante.

Con el objetivo de dinamizar la experiencia, favorecer la competitividad y, sobre todo, mantener en estado de alerta durante toda la asignatura a nuestro alumnado, se han introducido distintos elementos de gamificación para interferir y alterar el curso de la aventura. Los presentamos a continuación:

7.1 Narrativa: el nacimiento de Xibānyá Exprés

La narrativa, como elemento vehicular de toda la experiencia, vertebra la integración de todos los contenidos y competencias que son objeto de una práctica

inmersiva. Este punto, por su peso e impacto al inicio de la asignatura, representa nuestra carta de presentación ante el alumnado y constituye un momento trascendental por el poder de (des)conexión que puede generar.

Una de las máximas que persigue Conversación III es hacer sostenible en el tiempo la implicación del alumnado. Se trata de una asignatura breve, con una carga curricular de un solo crédito y dos horas (seguidas). Por ello, fijamos la meta de embaucar desde el primer minuto a todo el grupo pues es aquí, en esta fase, donde la narrativa ha de mimetizarse entre los discentes y expandir toda su magia.

La elaboración y guionización de la narrativa supuso una amplia batida en busca de un formato que permitiese aglutinar los intereses del alumnado, su bagaje cultural previo y los conocimientos contemplados para su nivel de lengua. Fueron muchos los descartes que quedaron por el camino¹. Sin embargo, la falta de congruencia entre los imprescindibles objetivos de aprendizaje para este curso, el contexto sinohablante y la imposibilidad de llevar al aula de un modo integral y óptimo tal miscelánea, determinó, lamentablemente, su supresión final². Es importante que tengamos en cuenta que, a pesar de que ensalcemos el valor de lo estético, el eje central de nuestra enseñanza y la habilitación de nuestro sistema gamificado debe estar siempre al servicio de los objetivos de aprendizaje. Y no al contrario.

Por ello, en aras de alcanzar un cierto equilibrio entre el qué, el cómo y el para qué, consideramos la adecuación que podría ofrecernos un concurso televisivo. La naturaleza de este tipo de programas daría sentido a la integración de muchas de las mecánicas, dinámicas y elementos que conforman los juegos, reproduciendo algunos, inspirando el impulso de otros y realizando algunas modificaciones para dar lugar a un modelo de experiencia híbrida.

En esa fase de diseño y búsqueda de contextos, surgieron distintos programas de referencia: por un lado, el clásico *Pekín Exprés* de Cuatro, en el que se conjugaban distintas premisas: limitaciones idiomáticas, distintas etapas y una meta final. Y, por otro, el denominado *Gran Concurso de Español de CCTV*. Programa organizado por la

¹ El Ministerio del Templo de ELE, en alusión a la televisiva El Ministerio del Tiempo; La Clase de Papel, por el efecto de la mundialmente conocida La Casa de Papel; o BLCU, al más puro estilo de Élite, series reputadas, conocidas y con buena acogida en gran parte del globo.

² Al tratarse de una gamificación de tipo estructural, se hacía imprescindible cierta flexibilidad en el diseño de las actividades, por lo que estas temáticas de ficción quedarán postergadas a futuras explotaciones o gamificaciones de contenido y objetivos más específicos.

televisión nacional de China con el fin de buscar al hablante sinohablante con un mejor dominio de la lengua española³. La yuxtaposición de ambas ideas originales al abrigo de nuevos matices, enfoques y propuestas trajo consigo el esbozo del concurso universitario Xībānyá Exprés. Una propuesta que plantea una competición preparatoria bajo una clara premisa: alcanzar el mejor nivel posible de la variedad coloquial española para disfrutar del año de intercambio en España en las mejores condiciones. Y es que Xībānyá Exprés juega con un importante paralelismo con la vida real del alumnado de segundo curso del Grado en Filología en la RPC. Este es otro de los puntos fuertes que quedan explotados en la narrativa, pues el alumnado participante se encuentra a las puertas de emprender, unos meses más tarde, el año de intercambio en el extranjero. Un valor añadido y una gran dosis de significancia que elevan la correspondencia entre el concurso y la situación personal de cada estudiante.

Tras sentar las bases y la dirección temática del concurso, llega el momento de rodar, editar o buscar ese contenido audiovisual que envuelva al grupo y les invite a ser testigos y protagonistas, simultáneamente, de la experiencia de aprendizaje que se avecina. En el caso de Xībānyá Exprés se ha apostado por una doble narrativa, común en contenido, pero vehiculada mediante dos soportes diferentes: la prensa digital y la televisión.

En cuanto a la parte audiovisual, son muchas las herramientas existentes hoy día que permiten ejecutar esta clase de producciones y montajes. Powtoon, Toonly, Doodly o Vyond, entre otras, son algunas de las más destacadas. Sin embargo, para esta parte del proyecto de concurso, no recurrimos a ninguna de ellas. Para materializar la narrativa de Xībānyá Exprés se contó con la encomiable colaboración del polifacético periodista melillense Jorge Casaña, quien puso a nuestra disposición las instalaciones de un plató televisivo real en las dependencias de la sede de PopularTV para hacer posible el lanzamiento del concurso de la manera más vívida y auténtica posible. Además, se utilizó un vídeo de archivo como apoyo de la noticia rodado en clase, gracias a una entrevista realizada a un servidor por la Embajada de España en China con motivo del Día E, tiempo atrás. En el vídeo de la noticia, además, aparece un elemento sorpresa a manos del presentador, que el alumnado habrá recibido previamente y que elevará ese punto de conexión entre la experiencia y la ficción.

³ Este concurso vio la luz por primera vez en el año 2013. Más información disponible en la noticia adjunta: <https://www.20minutos.es/noticia/1913948/0/television-china/concurso/hablar-espanol/>



Figura 121: Invitación de participación al concurso

Fuente: Elaboración propia. Fotograma extraído del vídeo original de la narrativa elaborada *ad hoc* para Conversación III

Además, se ha incorporado un vídeo adicional en el que figura la parrilla de concursantes de la edición, con una cuidada plantilla que encabeza y engalana la estética del grupo. En ese momento, alguno de los concursantes se verá en pantalla de manera sutil lo que les dará, aún más si cabe, un papel protagonista.

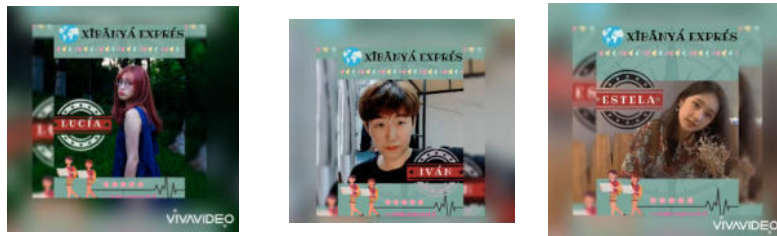


Figura 122: Muestra de concursantes

Fuente: Elaboración propia. Montaje efectuado con la herramienta Vivavideo

En lo que respecta a la revista digital, UniversoELE, cumple con una función complementaria, para ofrecer al alumnado detalles adicionales sobre la naturaleza del concurso, sus objetivos, premios y entresijos varios. Se trata de una edición totalmente ficticia, escrita por y para estos discentes, de principio a fin, para que asuman la autenticidad y la dimensión que el concurso –y esta técnica pedagógica– pretenden lograr⁴.

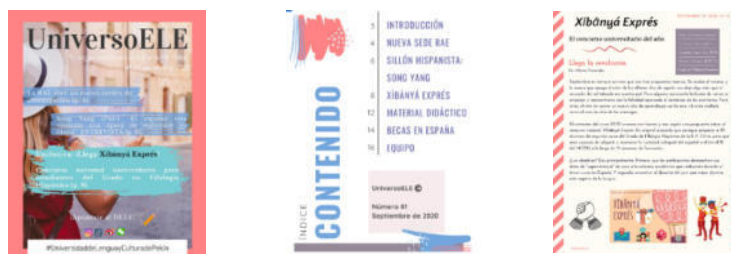


Figura 123: Muestra de la revista digital ficticia UniversoELE

Fuente: Elaboración propia mediante Canva

⁴ Para conocer más detalles sobre la narrativa, se remite a los lectores al epígrafe destinado a este fin (8.2.1 *Xibānyá Expres en la prensa*).

7.2 Plataforma virtual ClassDojo

Mantener el contacto fuera del aula con nuestro alumnado y disponer de un espacio para posibilitar el intercambio de recursos y envío de tareas, entre otras cosas, resulta condición *sine qua non* en la era digital. Sin embargo, la utilización de este tipo de plataformas, por sí sola, no implica gamificación alguna.

Una de las principales características que nos ofrece ClassDojo es su sistema de evaluación. Tanto positiva como negativa. ¿Y qué quiere decir esto? Que todo lo que pase en el aula tendrá un *feedback* casi inmediato. A través de esta herramienta los alumnos serán conscientes de su actitud, esfuerzo y participación en el aula tras cada sesión.

¿Qué componentes suman?

Con carácter general, se tendrá en cuenta la implicación activa en cada una de las sesiones. Tanto a nivel de producción como de colaboración e interacción con los demás compañeros. Aquellos que contribuyan a dinamizar la vida de la plataforma, realicen actividades voluntarias y cumplan con sus tareas adecuadamente también podrán obtener puntos extra. De igual modo, quienes sobresalgan podrán alcanzar otros méritos que recibirán su correspondiente recompensa. Además, podrá haber sorpresas inesperadas y bonificaciones que premien determinadas conductas, actividades, destrezas o virtudes de todo tipo.

Las puntuaciones van desde 1 a 5, siendo esta la calificación máxima posible bajo circunstancias muy concretas. Pueden verse los detalles de los componentes⁵ descritos en la siguiente imagen:



Figura 124: Componentes de evaluación positiva para la asignatura Conversación III en ClassDojo
Fuente: Elaboración propia

⁵ Los valores asignados a cada uno de los diferentes elementos de evaluación podrían ser modificados durante el desarrollo del semestre a juicio del profesor.

¿Y qué componentes restan?

Las acciones de indisciplina tales como dormirse, faltar a clase sin una razón objetiva, no entregar tareas, comer o utilizar el móvil para usar WeChat, entre otras, serán valoradas muy negativamente. Por otra parte, utilizar el chino durante la realización de actividades de comunicación en pareja, o en pequeños grupos, también restará de forma notable, dado que el objetivo de esta asignatura es ofrecer una experiencia de inmersión en español lo más auténtica posible. En este sentido, la no participación supondrá la pérdida de puntos.

A continuación, se adjunta una imagen descriptiva con todos los componentes que pueden influir negativamente en la evaluación.



Figura 125: Componentes de evaluación negativa para la asignatura Conversación III en ClassDojo
Fuente: Elaboración propia

7.3 Tablas de clasificación

Los puntos que los alumnos vayan consiguiendo les permitirán, poco a poco, escalar puestos en la clasificación general que, cada semana, se actualizará y se subirá en la plataforma de Conversación III. Habrá dos tipos de clasificación: una clasificación general y otra semanal.

CLASIFICACIÓN GENERAL		CLASIFICACIÓN SEMANAL	
1º		1º	
2º		2º	
3º		3º	
4º		4º	
5º		5º	
6º		6º	
7º		7º	
8º		8º	
9º		9º	
10º		10º	
11º		11º	
12º		12º	
13º		13º	
14º		14º	
15º		15º	
16º		16º	
17º		17º	
18º		18º	
19º		19º	
20º		20º	

Tabla 37: Modelo de clasificación general y semanal para la asignatura Conversación III
Fuente: Elaboración propia

La constante actualización de esta clasificación proporcionará a nuestros alumnos información sobre qué grado de desempeño individual están realizando durante el transcurso de la asignatura. De esta manera, podrán medir esfuerzos y modificar el trabajo realizado hasta la fecha para escalar puestos en las semanas venideras.

Para no lastrar a los estudiantes que estén ofreciendo un menor rendimiento y, en consecuencia, pierdan el deseo de proseguir en la competición, se han planteado dos estrategias. La primera, reiniciar la puntuación obtenida por los alumnos en el ecuador de la asignatura coincidiendo con la culminación del segundo de los universos de trabajo. La segunda radica en ofrecer de forma espontánea la posibilidad de apostar puntos (que podrán perder o ganar) en determinados retos sorpresa. De esta manera, podrán subir posiciones o, en el peor de los casos, perder puestos.

Por consiguiente, se brindará una segunda oportunidad para que el alumnado colista pueda resarcirse y logre reengancharse en la pugna colectiva sin desvirtuar el fin perseguido por la gamificación en su constitución, que no es otro que motivar.

7.4 Puntos y dinero virtual

Los puntos conseguidos cada semana se irán acumulando en el monedero de cada estudiante. Estos puntos podrán canjearse por dinero virtual, consiguiendo la moneda creada en exclusiva para esta asignatura: el *Kuài cervantino*⁶.



Figura 126: Muestra de la colección del dinero virtual diseñada para la asignatura Conversación III
Fuente: Elaboración propia mediante Canva y Flaticon

Esta moneda imaginaria supone un guiño intercultural, por un lado, en su denominación, al compilar elementos de ambas culturas y, por otro, en su diseño, al incorporar distintos puntos de las geografías de España y China.

¿Y qué pueden hacer con todo este dinero los estudiantes? ¿Para qué sirve?

⁶ “Kuài” es la forma coloquial predominante en el mandarín oral para referirse a la moneda de curso legal de la República Popular China, el yuan.

Ganar puntos y, por ende, dinero permitirá al alumnado tener acceso a un banco de recompensas de diferente tipo que se recopilan en el siguiente subepígrafe⁷.

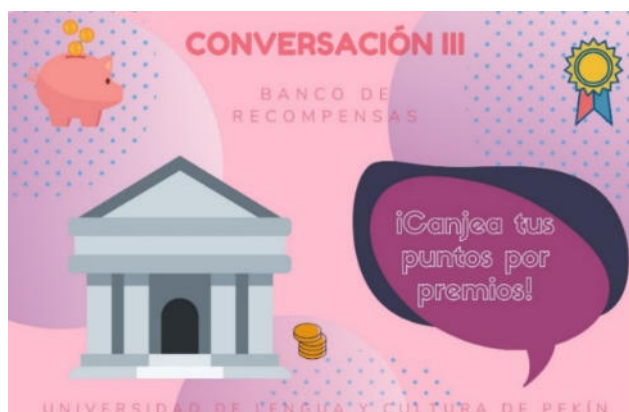


Figura 127: Banco de recompensas de la asignatura Conversación III
Fuente: Elaboración propia mediante Canva

7.4.1 Recompensas y privilegios

Se ha establecido una triple línea de premios y privilegios para la asignatura Conversación III. Se distingue entre: privilegios de clase, experiencias de inmersión y, en último lugar, recompensas materiales.

- Privilegios de clase: la adquisición de este tipo de premio supone el uso, por tiempo limitado, de alguno de los bonos o vales diseñados para tal fin. Como norma general, estos privilegios cambiarán en los diferentes universos para proporcionar a los estudiantes una experiencia en constante cambio. A excepción de los privilegios de examen, tendrán un coste asequible, pues persiguen incentivar la participación en el sistema del mayor número de estudiantes.

Cada carta viene marcada con una estrella donde se concreta numéricamente en qué universo puede utilizarse. Si bien es cierto que algunas, excepcionalmente, podrán emplearse sin restricción temática. En este caso, no aparecerá un número exacto, sino una carta del Joker⁸.

⁷ A propósito de la inclusión de dinero dentro del sistema gamificado, valga destacar que entendemos (y defendemos) que la Educación debería ser siempre un derecho universal, de libre acceso y posibilidades para la totalidad del alumnado. Su integración responde aquí a una cuestión motivacional, para premiar el esfuerzo al trabajo diario en una línea concordante con las prácticas y aficiones tan arraigadas entre la juventud de este país, donde el juego ocupa un importante lugar entre la comunidad universitaria. El objetivo reside, por tanto, en un intento de fidelizar al estudiantado en las distintas dinámicas a través de un recurso tangible, intercultural y conmemorativo de la experiencia para imprimir el máximo realismo al concurso.

⁸ En el caso de los privilegios de examen, por su naturaleza, no figura ningún tipo de marcador.

He aquí una relación tipo de algunos de los privilegios definidos para la asignatura:



Figura 128: Muestra de privilegios de clase y examen para la asignatura Conversación III

Fuente: Elaboración propia mediante Canva y Flaticon

También existirá la posibilidad de apostar por la compra de un bono de contenido desconocido que podría hacerles perder o ganar un potencial privilegio. El misterio y el suspense están servidos.



Figura 129: Privilegio sorpresa para la asignatura Conversación III

Fuente: Elaboración propia mediante Canva

- Experiencias de inmersión lingüística: este tipo de recompensas, de carácter más exclusivo, tendrán un uso limitado. Es decir, una vez que sean adquiridas por algún estudiante desaparecerán. Se desbloquearán a partir del segundo Universo permaneciendo en secreto hasta entonces, siendo desveladas poco a poco, sea mediante el foro de ClassDojo, sea a través del grupo de clase de WeChat.



Figura 130: Recompensas de experiencias de inmersión para la asignatura Conversación III

Fuente: Elaboración propia mediante Canva

- Recompensas materiales: además de todos los premios citados hasta el momento, nuestro sistema contempla la consecución de algunos premios en formato físico. Al igual que en las recompensas de experiencias, se trata de premios que pueden conseguirse por un solo estudiante. Este tipo de recompensas se desbloquearán cuando comencemos el tercer Universo. Vamos a ver cuáles son:



Figura 131: Recompensas materiales para la asignatura Conversación III
Fuente: Elaboración propia mediante Canva

7.4.2 Política de recompensas: reglas

- La adquisición de estos bonos, que confieren el derecho de explotación de privilegios de clase o la obtención de premios materiales y/o experiencias, podrá realizarse únicamente una vez por semana, en la franja del día pactada, cumplimentando el formulario de petición disponible en la plataforma ClassDojo.
- Los privilegios de clase pueden usarse durante una sola sesión.
- Las recompensas de experiencia pueden usarse, en la fecha convenida por las partes, durante un mes desde su canjeo.
- Las recompensas materiales se obtendrán en la semana posterior a su compra.
- Los bonos son personales e intransferibles (salvo cuando así lo reflejase el contenido del premio).

- No se pueden adquirir más de dos recompensas por universo.
- La falta injustificada a clase o la no realización de algún reto semanal privarán al alumnado del derecho de compra de estos privilegios por un periodo de tres semanas.
- Las faltas de disciplina continuas que puedan alterar el normal ritmo de las sesiones podrían amonestar por tiempo indefinido, a juicio del profesor, el disfrute de este tipo de recompensas.
- Queda completamente prohibida su reproducción o copia.
- Si el profesor llega tarde más de cinco minutos todo el alumnado recibirá de manera automática cinco puntos adicionales en ClassDojo.
- Si el profesor falta a clase alguna sesión, todo el alumnado obtendrá cinco puntos adicionales en ClassDojo.

Conversación III
Informe de compra de recompensas

..... con número de
estudiante.....SOLICITA MEDIANTE
EL SIGUIENTE DOCUMENTO LA COMPRA DE LA
RECOMPENSA QUE SE DETALLA A CONTINUACIÓN:

Contenido de la recompensa:

Precio:

Universo:

Saldo actual en ClassDojo:

Saldo restante:

Fecha y firma:

Departamento de Filología Hispánica
Universidad de Lengua y Cultura de Pekín

Figura 132: Informe de compra de recompensas de Conversación III
Fuente: Elaboración propia mediante Canva

7.5 Insignias

Además de las recompensas de tipo consciente que han sido detalladas hasta el momento, durante el progreso de la experiencia podrán surgir reconocimientos espontáneos, con objeto de sorprender a los estudiantes y evaluar positiva –o negativamente– su rol en la asignatura.

Este tipo de condecoraciones suelen atribuir algún logro concreto, con un cariz meritorio. Sin embargo, en esta experiencia, se ha abogado por dar un giro a esta tendencia general, incluyendo también, de modo amistoso, algún atributo a mejorar por su poseedor/a. Su naturaleza es diversa y su diseño amigable en lo estético. Se ha tratado de incluir el humor en su concepción para intentar conectar con el grupo, dar ese toque de atención a los más rezagados⁹ y motivar a quienes trabajan con esfuerzo.

En nuestro sistema de gamificación, distinguiremos entre dos tipos de insignias: *insignias generales* e *insignias especiales por objetivos*. En el primer grupo, no existe un patrón de asignación particular y será, pues, el propio rol de los aprendientes el que marque el dinamismo de su ausencia o recurrencia. Su entrega podrá efectuarse en cualquiera de los diferentes universos de aprendizaje planteados, de modo esporádico y sin previo aviso. El segundo cupo de insignias, por su parte, queda restringido a un número limitado de pruebas, retos y superretos de la experiencia, por lo que solo podrán obtenerse tras la consecución de determinados objetivos ligados a tales tareas. En este caso, su diseño y denominación guarda una relación particular con el cometido de las actividades establecidas. Veamos una muestra de un tipo y otro:



Figura 133: *Insignias generales* elaboradas *ad hoc* para la asignatura Conversación III
Fuente: Elaboración propia mediante Canva

⁹ Condición únicamente aplicable a las *insignias generales*.



Figura 134: *Insignias especiales por objetivos elaboradas ad hoc* para la asignatura Conversación III
Fuente: Elaboración propia mediante Canva

7.6 Reconocimientos extraordinarios

Al terminar cada mes de trabajo, teniendo en cuenta aspectos como el interés, la atención, el esfuerzo, la participación, el compañerismo o el nivel de aprovechamiento demostrado en las actividades y retos establecidos, se otorgará un premio especial al mejor estudiante del mes. Esta acreditación, de valor simbólico, contará con una recompensa adicional de cinco puntos, tal y como figura en ClassDojo.



Figura 135: Reconocimiento al Estudiante del Mes de septiembre
Fuente: Elaboración propia mediante Canva

Por otro lado, algunos de los retos finales también contarán con su correspondiente compensación. En este caso, se tratará de un premio sorpresa con diferentes categorías.

Los retos finales susceptibles de recibir este tipo de premio son:

- El programa de televisión *Estudiantes de español en el mundo* (opción A, Universo Postureo).
- El programa de televisión *Factor Guay* (opción B, Universo Postureo).
- El proyecto *Comictubers* (Universo Guiri).

Con respecto al primero, en su doble opción, se contempla un premio popular dotado con un bono de 15 puntos y dos premios otorgados por el profesor, de 15 puntos adicionales también, no pudiendo recaer sobre el integrante (o los integrantes) que resultaran vencedores en la anterior categoría.



Figura 136: Categorías de premios del programa de televisión *Estudiantes de español en el mundo*, gran reto final del Universo Postureo (opción A)

Fuente: Elaboración propia mediante Canva

En relación con el segundo gran reto, los premios se dividen en dos grupos: un premio de carácter popular, que cuenta con un total de 15 puntos extra en el monedero del ganador o ganadores; y otros dos premios, que serán concedidos por un jurado constituido por otros miembros del Departamento. Los premios tendrán igual valía que en la categoría anterior y se subdividirán en dos clases: mejor pronunciación y guion más divertido.



Figura 137: Categorías de premios del proyecto Comictubers, gran reto final del Universo Guiri
Fuente: Elaboración propia mediante Canva

7.7 Planteamiento de la experiencia: individualidad colectiva

Al comienzo de la aventura, se formarán diferentes equipos cuya estructura se mantendrá a lo largo de todo el semestre. Estas agrupaciones trabajarán conjuntamente en los retos colectivos que fueran dispuestos, así como en los retos finales de cada Universo que conforma el conjunto de la experiencia de aprendizaje. En este tipo de tareas o misiones, el desempeño del colectivo incidirá en sus aspiraciones por obtener puntos extras, así como menciones de excelencia.

Sin embargo, cabe destacar que una parte muy significativa de los retos evaluables se realizarán de manera individual, de modo que el trabajo realizado en actividades grupales no suponga un perjuicio en el desempeño individual del alumnado. Las actividades colectivas tendrán el fin de dinamizar la actividad de la clase, fomentar la cooperación, estrechar lazos intergrupales y posibilitar la interacción oral entre los discentes.

Los equipos estarán compuestos por cuatro integrantes y, siempre que sea posible, se respetará el principio de paridad. Cada grupo escogerá una identidad que les defina, que tendrá que ser el nombre de una ciudad de la geografía china o española.

UNIVERSO 1

(Unidades 1 y 2)

UNIVERSO CONSUMISTA						
Nº	Nombre	Tipo de misión	Modalidad	Tiempo de realización	Forma	Bonificación
1	Para gustos, colores	Prueba 1	Individual en plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
2	¿Qué es imprescindible para ellos?	Prueba 2	Individual en plenaria	Directo	Obligatoria	3 Kuàis
3	Tus imprescindibles	Prueba 3	Individual en plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
4	Xībānyá Exprés Cubes	Prueba 4	Equipos	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo e insignias
5	¿Cómo es quién?	Prueba 5	Individual en plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
6	¡Hora de votar!	Prueba 6	Individual en plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
7	¿Cómo desean pagar?	Prueba 7	Equipos	Directo	Obligatoria	3 Kuàis
8	Videoquiz. WeChat como forma de vida	Prueba 8	Individual en plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
9	Veo, veo, ¿qué ves?	Prueba 9	Individual en plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
10	¿A qué se debe el consumismo?	Prueba 10	Equipos	Directo	Obligatoria	3 Kuàis
11	El Día del Soltero en China	RETO 1	Individual	Diferido	Obligatoria	Puntos ClassDojo
12	Obsolescencia progra, ¿qué?	Prueba 11	Individual	Directo	Obligatoria	5 Kuàis
13	¿Necesito todo lo que compro?	Prueba 12	Individual	Directo	Obligatoria	Insignias
14	¿Cuánto sabes sobre publicidad?	Prueba 13	Individual en plenaria	Directo	Obligatoria	4 Kuàis
15	<i>Password</i>	Prueba 14	Equipos	Directo	Obligatoria	10 Kuàis e insignias
16	Publicidad, ¿dónde puedo encontrarte?	Prueba 15	Individual en plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
17	¿Os gusta la publicidad?	Prueba 16	Individual	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
18	Anuncios e infancia	RETO 2	Individual	Diferido	Obligatoria	Puntos ClassDojo + 5 Kuàis
19	Leámonos la mente. ¿Qué producto soy?	Prueba 17	Equipos	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo e insignias
20	Eslóganes a la caza	Prueba 18	Equipos	Directo	Obligatoria	3 + 2 Kuàis
21	¡Falsos eslóganes!	Prueba 19	Equipos	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
22	Anuncios y lenguaje publicitario	RETO 3	Individual	Directo + diferido	Obligatoria	5 Kuàis

23	La receta perfecta para un anuncio perfecto	Prueba 20	Individual	Directo	Obligatoria	2 Kuàis
24	Víctimas de la publicidad	Prueba 21	Individual en plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
25	El poder publicitario	Prueba 22	Individual en plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
26	Los cánones de belleza (I, II)	Prueba 23	Equipo	Directo	Obligatoria	3 Kuàis
27	Grabación de un anuncio de televisión	SUPERRETO	Individual o parejas	Diferido	Obligatoria	Puntos ClassDojo + 20 Kuàis + 10 Kuàis (voto popular)
28	¡Boooooomba!	Prueba 24	Individual en plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
29	Tabú	RETO 4	Equipos	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo e insignias

Tabla 38: Inventario de puntos Universo Consumista
Fuente: Elaboración propia

UNIVERSO CONSUMISTA		
TIPO DE RECOMPENSA: PRIVILEGIOS DE CLASE		
	DESCRIPCIÓN DE LA RECOMPENSA	VALOR
1	Doble tiempo en la realización de pruebas y retos EN DIRECTO.	15 Kuàis
2	¡Hora de jugar! Vale por una sesión lúdica de 30 minutos, para disfrutar de un juego completamente inédito en la clase de español.	45 Kuàis
3	Dos días extra para entregar el reto semanal.	25 Kuàis
4	Comodín de reto. Otorga el derecho de no presentar uno de los retos de este Universo, obteniendo en este la máxima puntuación.	65 Kuàis
5	Semana sin reto. Exime a su propietario de la entrega del reto semanal en tiempo (tendrá que entregarse obligatoriamente antes de finalizar el Universo).	20 Kuàis
6	No participar durante la clase y obtener la máxima valoración de ClassDojo ese día.	30 Kuàis
7	Cinco puntos adicionales en el superreto de este Universo.	50 Kuàis
8	¡Rebote! El usuario de esta carta podrá enviar todas las preguntas que le realice el guía del concurso a sus compañeros de concurso, así como eludir los turnos de palabra que reciba cuando sea elegido por cualquiera de los sistemas de elección de concursante al azar (ruleta, etc.).	20 Kuàis
9	Turno doble. Permite repetir turno en las pruebas de este Universo y, por lo tanto, más posibilidades de puntuar positivamente.	25 Kuàis
10	Dispositivo tecnológico. Ofrece a sus usuarios la posibilidad de utilizar su móvil o tableta en aquellas pruebas que restrinjan o limiten el número de terminales a utilizar (por ejemplo, en la prueba 18).	35 Kuàis

Tabla 39: Inventario de recompensas Universo Consumista
Fuente: Elaboración propia

INVENTARIO DE *INSIGNIAS ESPECIALES* – UNIVERSO CONSUMISTA

<p>Prueba 4 → Xībānyá Exprés Cubes</p> 	<p>Prueba 12 → ¿Necesito todo lo que compro?</p> 
<p>Prueba 14 → Password</p> 	<p>Prueba 17 → Leámonos la mente</p> 
<p>Reto 4 → Tabú</p> 	

Tabla 40: Inventario de *Insignias especiales* Universo Consumista
Fuente: Elaboración propia

UNIVERSO 2

(Unidades 3, 4 y 5)

UNIVERSO POSTUREO						
Nº	Nombre	Tipo de misión	Modalidad	Tiempo de realización	Forma	Bonificación
1	Érase una vez en un futuro muy lejano	Prueba 1	Individual	Directo	Obligatoria	3 Kuáis
2	¿Qué aplicación soy?	Prueba 2	Individual en plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
3	El <i>match</i>	Prueba 3	Equipos	Directo	Obligatoria	3 Kuáis
4	Redes sociales y aplicaciones populares chinas (I)	Prueba 4	Individual en plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
5	Internet y redes sociales chinas (II)	Prueba 5	Individual en plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
6	Crea tu Fakebook	RETO 1	Individual	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo e insignias + 5 Kuáis
7	El Mentiroso: mi rutina virtual	RETO 2	Individual en plenaria	Directo	Obligatoria	1 Kuái por acierto
8	¿Qué harías si...?	Prueba 6	Equipos e individual en plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo + 3 Kuáis
9	Tu aplicación o red social preferida	Prueba 7	Individual	Directo	Obligatoria	BINGO sorpresa: 10 Kuáis para BINGO, 5 Kuáis para línea
10	Emojis, stickers, memes y GIFs de moda	Prueba 8	Individual en plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo e insignias
11	What do you meme?	RETO 3	Individual	Directo	Obligatoria	10 Kuáis
12	#Bookfacefriday	RETO 4	Individual	Diferido	Obligatoria	10 Kuáis e insignias
13	Elabora tu propio meme	RETO 5	Individual	Diferido	Voluntaria	6 Kuáis
14	Del 1 al 10, ¿cuánto usas tu móvil cada día?	Prueba 9	Individual	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
15	Pérdida de calidad en las relaciones humanas	Prueba 10	Individual en plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo e insignias
16	El amor –y los ligues– en tiempos de TanTan	Prueba 11	Individual	Diferido	Obligatoria	Puntos ClassDojo
17	Del <i>speed dating</i> a <i>First Dates</i>	Prueba 12	Individual y parejas	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
18	Adivina la canción	Prueba 13	Individual en plenaria	Directo	Obligatoria	Insignias

19	Tsingtao Music Festival	Prueba 14	Individual en plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo e insignias
20	<i>Para que el mundo lo vea, Kahoot!</i>	RETO 6	Individual	Directo	Obligatoria	10 Kuàis
21	Postureo en China	RETO 7	Individual	Diferido	Voluntaria	5 Kuàis
22	¿Cuánto sabes de...? Quizizz	Prueba 15	Individual	Directo	Obligatoria	4 Kuàis
23	El gran test de los viajes	Prueba 16	Individual	Directo	Obligatoria	Variable, de -5 (castigo) a 15 (premio máximo)
24	Una noticia realmente sorprendente	Prueba 17	Equipos	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
25	<i>Black Stories: edición vacaciones</i>	RETO 8	Equipos	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo e insignias
26	Tipos de turismo	Prueba 18	Individual en plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
27	Debate: turismo nacional o turismo extranjero	Prueba 19	Individual en plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
28	De paseo por China	Prueba 20	Individual en plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
29	Las recomendaciones de <i>China con eñe</i>	Prueba 21	Individual en plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
30	Cómo viajamos y dónde nos alojamos	Prueba 22	Individual	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo y 3 Kuàis (parte 2)
31	¡La frase dinamita!	Prueba 23	Individual en plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo y penalizaciones de 2 Kuàis
32	Y tú, ¿qué prefieres?	Prueba 24	Individual y en plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
33	De paseo por FITUR	Prueba 25	Individual y en plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
34	<i>Vlogger por un día</i>	RETO 9	Individual	Diferido	Opción A	Puntos ClassDojo, 5 Kuàis e insignias
35	<i>Tiktokers e instagrammers</i>	RETO 9	Individual	Diferido	Opción B	Puntos ClassDojo, 5 Kuàis e insignias
36	<i>Espanoles en el mundo (I)</i>	Prueba 26	Individual	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
37	<i>Espanoles en el mundo (II)</i>	RETO 10	Individual	Diferido	Obligatoria	10 Kuàis
38	¡Encuentra las diferencias!	Prueba 27	Individual en plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
39	He acabado la uni y ahora...¿qué?	Prueba 28	Individual en plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo e insignias

40	Cualidades del mundo profesional	Prueba 29	Parejas	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
41	¿Qué cualidades valoran las empresas?	Prueba 30	Individual y en plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
42	¿Y tú? ¿Cómo eres?	Prueba 31	Individual en plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
43	¿Currículum con foto o sin ella?	Prueba 32	Individual en plenaria (parte 1) e individual (parte 2)	Directo (parte 1) y diferido (parte 2)	Obligatoria	Puntos ClassDojo e insignias
44	Errores y aciertos en la entrevista	Prueba 33	Individual	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
45	Primer simulacro	Prueba 34	Equipos	Directo	Obligatoria	15 Kuàis para el equipo ganador
46	¿Y si el entrevistador fueras tú?	Prueba 35	Equipos	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
47	No te acostarás sin saber una cosa más	Prueba 36	Individual en plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
48	<i>Black Stories</i> (II): edición universidad y edición empresa	RETO 11	Individual	Diferido	Obligatoria	Puntos ClassDojo e insignias
49	Perdidos en una isla desierta: dinámica de grupo	RETO 12	Equipos	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo e insignias
50	La leyenda del funcionario español	Prueba 37	Individual en plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
51	Fase final de una entrevista de trabajo	RETO 13	Individual	Directo	Voluntaria	Puntos ClassDojo, 10 Kuàis e insignias
52	Programa de TV: <i>Estudiantes de español en el mundo</i>	SUPERRETO	Individual, parejas, tríos o grupos de 4.	Diferido	Opción A	3 premios finales
53	Programa de TV: <i>Factor Guay</i>	SUPERRETO	Grupos de 9	Diferido	Opción B	3 premios finales sorpresa
54	Scattergories	RETO 14	Individual	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo, 5 Kuàis por ronda e insignias









Tabla 41: Inventario de puntos Universo Postureo
Fuente: Elaboración propia

UNIVERSO POSTUREO		
TIPO DE RECOMPENSA: PRIVILEGIOS DE CLASE		
	DESCRIPCIÓN DE LA RECOMPENSA	VALOR
1	Comodín del 50%. Reduce a la mitad la dificultad de la prueba o reto de respuesta múltiple (Quizizz, Kahoot!, etc.) simplificando el número de ítems que la conforman.	20 Kuàis
2	Comodín del público. Permite elegir a otro concursante a placer para que le ayude a resolver alguna prueba o reto a realizar en plenaria, beneficiándose de la sabiduría de su compañero/a para obtener los puntos o premios en juego que correspondan.	25 Kuàis
3	Una hora de inmunidad. Impide a su poseedor: 1) ser preguntado directamente por el guía del concurso, 2) ser elegido para liderar pruebas o retos por parte de los instrumentos de selección aleatorios disponibles y 3) ser designado por parte de los otros concursantes que ostenten el privilegio de Comodín del público.	30 Kuàis
4	Ayudante del profesor por un día. Implica conocer el proceso de elaboración de una sesión, conocer antes que nadie las sorpresas y tipología de pruebas que integrarán la fase del Universo en cuestión, así como asistir durante toda una jornada al guía del concurso en el desarrollo de la experiencia.	50 Kuàis
5	Semana sin reto. Exime a su propietario de la entrega del reto semanal en tiempo (tendrá que entregarse obligatoriamente antes de finalizar el Universo).	60 Kuàis
6	Dos días extra para entregar el reto semanal.	35 Kuàis
7	Cinco puntos adicionales en el superreto de este Universo.	55 Kuàis
8	Doble tiempo en la realización de pruebas y retos EN DIRECTO.	20 Kuàis
9	Doble o nada. Apuesta, gana o pierde. El beneficiario de esta tarjeta podrá obtener el doble de puntos fijados para la prueba si cumple positivamente su objetivo. De igual modo, en caso de no afrontar con éxito su cometido, se le restarán de su casillero particular los puntos que estuvieran en juego. Nota: la utilización de esta carta tendrá que hacerse efectiva antes de conocer el contenido del premio existente para la prueba o reto en cuestión.	15 Kuàis
TIPO DE RECOMPENSA: EXPERIENCIAS DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA		
	DESCRIPCIÓN DE LA RECOMPENSA	VALOR
1	Beijing China Open. Vale por una jornada en el Masters 500 de tenis de la ciudad de Beijing, disfrutando de la experiencia de vivir el deporte en directo y comentando, en español, las maravillas de la experiencia.	75 Kuàis
2	Masterclass DELE nivel B1. Vale por una sesión privada para conocer las características de la prueba, realizar un simulacro, conocer tu nivel actual y descubrir claves y consejos para afrontar la realización del examen de certificación. Nota: esta recompensa podrá ser adquirida por dos concursantes.	90 Kuàis
3	Turismo por Beijing en español. Vale por una jornada de turismo por una zona de Beijing a convenir, para conocer y explorar algunos de los rincones más mágicos de la capital de China.	100 Kuàis
4	Restaurante español. Elige a dos compañeros/as de concurso y disfruta de una fantástica oportunidad para disfrutar de algunos platos célebres de la gastronomía española en un restaurante de la ciudad.	120 Kuàis

Tabla 42: Inventario de recompensas Universo Postureo

Fuente: Elaboración propia

INVENTARIO DE *INSIGNIAS ESPECIALES* – UNIVERSO POSTUREO

<p>RETO 1 → Crea tu Fakebook</p>  <p>INFLUENCER <small>Juan Carlos Pleguez</small></p> <p>INFLUENCER <small>Juan Carlos Pleguez</small></p>	<p>Prueba 8 → Emojis, <i>stickers</i>, memes y GIFs de moda</p>  <p>HATER <small>Juan Carlos Pleguez</small></p>
<p>RETO 4 → #Bookfacefriday</p>  <p>REY DE LA RED <small>Juan Carlos Pleguez</small></p> <p>REINA DE LA RED <small>Juan Carlos Pleguez</small></p>	<p>Prueba 13 → Adivina la canción</p>  <p>LA VOZ <small>Juan Carlos Pleguez</small></p> <p>¡CAZATEMAZOS! <small>Juan Carlos Pleguez</small></p>
<p>Prueba 14 → Tsingtao Music Festival</p>  <p>FESTIVALERO <small>Juan Carlos Pleguez</small></p> <p>FESTIVALERA <small>Juan Carlos Pleguez</small></p>	<p>RETO 8 → <i>Black Stories</i>: edición vacaciones</p>  <p>¡QUÉ FUERTE! <small>Juan Carlos Pleguez</small></p>
<p>RETO 9 → <i>Vlogger</i> por un día</p>  <p>VLOGGER <small>Juan Carlos Pleguez</small></p> <p>VLOGGER <small>Juan Carlos Pleguez</small></p>	<p>RETO 9 → <i>Tiktokers</i> e <i>instagrammers</i></p>  <p>INSTAGRAMMER <small>Juan Carlos Pleguez</small></p> <p>¡TIKTOKER! <small>Juan Carlos Pleguez</small></p>
<p>Prueba 28</p>	<p>Prueba 32</p>







<p>→ He acabado la uni y ahora...¿qué?</p> 	<p>→ ¿Currículum con foto o sin ella?</p> 
<p>RETO 11 → <i>Black Stories</i> (II): edición Universidad y edición empresa</p> 	<p>RETO 12 → Perdidos en una isla desierta: dinámica de grupo</p> 
<p>RETO 13 → Fase final de una entrevista de trabajo</p> 	<p>RETO 14 → Scattergories</p> 
	

Tabla 43: Inventario de *Insignias especiales* Universo Postureo
Fuente: Elaboración propia

UNIVERSO 3

(Unidades 6 y 7)

UNIVERSO GUIRI						
Nº	Nombre	Tipo de misión	Modalidad	Tiempo de realización	Forma	Bonificación
1	¡Pulsadores fuera!	Prueba 1	Equipos	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
2	Ahorcado de estereotipos	Prueba 2	Equipos	Directo	Obligatoria	10 Kuàis
3	Una definición muy desordenada, ¿qué son los estereotipos?	Prueba 3	Individual	Directo	Obligatoria	5 Kuàis
4	¿Qué imagen tienen los extranjeros de nosotros?	Prueba 4	Individual y plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo y un premio especial de +/- 5 Kuàis para el primer y último clasificado
5	La opinión de nuestros visitantes. ¿Realidad o mito?	Prueba 5	Pareja y plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
6	Desterrando estereotipos	RETO 1	Individual y plenaria	Diferido y directo	Obligatoria	Reparto aleatorio de Kuàis a definir por el sistema de juego e insignias
7	Un poco de humor: ¡El fútbol no se toca!	Prueba 6	Individual en plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
8	¿Y en China? ¿Existen también tópicos entre diferentes provincias?	Prueba 7	Individual en plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
9	Estereotipos chinos percibidos por extranjeros	Prueba 8	Individual en plenaria	Directo	Obligatoria	5 Kuàis por acierto
10	¡A dibujar! Pictionary de estereotipos chinos	Prueba 9	Equipos	Directo	Obligatoria	5 Kuàis para cada artista, 2 para cada integrante del equipo y 3 Kuàis por aciertos rebote
11	Adivina, adivinanza: frases que los chinos suelen decir a los extranjeros	Prueba 10	Equipos y plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
12	Oriente encuentra a Occidente	Prueba 11	Parejas y plenaria	Directo	Obligatoria	3 Kuàis por acierto
13	Otros estereotipos	Prueba 12	Individual en plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
14	Iconikus. El juego de las emociones	RETO 2	Individual e individual en plenaria	Diferido y directo	Obligatoria	2 Kuàis por acierto e insignias

15	¿Es realmente tan importante la comunicación no verbal?	Prueba 13	Individual	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
16	No todo lo lingüístico es verbal: introducción a la comunicación no verbal	Prueba 14	Individual y plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
17	Interpretando gestos españoles	Prueba 15	Individual	Directo	Obligatoria	5 Kuàis por acierto
18	Interpretando gestos, ¿chinos?	Prueba 16	Individual en plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
19	Diferencias culturales y contraste de gestos	RETO 3	Equipos	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo e insignias
20	<i>Gaspacho agridulce</i> : un viaje de autodescubrimiento a través del cómic	Prueba 17	Plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
21	Promoción del cómic <i>Gaspacho agridulce</i>	RETO 4	Parejas	Diferido	Voluntaria	Puntos ClassDojo e insignias
22	Comictubers	SUPERRETO	Individual	Diferido	Opción A	Puntos ClassDojo e insignias
23	Mi cómic, mi historia	SUPERRETO	Individual	Diferido	Opción B	Puntos ClassDojo e insignias
24	Test cinéfilo	Prueba 18	Individual y plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
25	Las referencias de Filmaffinity	Prueba 19	Individual	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
26	¿Cuál es la temática de la película?	Prueba 20	Individual en plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
27	Un Quizlet de película	Prueba 21	Plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo
28	¿Cuánto recuerdas de <i>Perdiendo el este</i> ? ¡Plickers!	RETO 5	Individual en plenaria	Directo	Obligatoria	10 Kuàis para los tres mejores concursantes
29	Mesa redonda intercultural	Prueba 22	Individual en plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo e insignias
30	Elementos (inter)culturales en <i>Perdiendo el este</i> . Debate virtual en Flipgrid	RETO 6	Individual	Diferido	Obligatoria	10 Kuàis e insignias
31	Hablando español como un nativo: ¡Graba tu Voki!	RETO 7	Individual o parejas	Diferido	Opción A	Puntos ClassDojo e insignias
32	Hablando español como un nativo: ¡Graba un Madlipz!	RETO 7	Individual o parejas	Diferido	Opción B	Puntos ClassDojo e insignias
33	<i>Perdiendo el este</i> : La Experiencia. <i>Escape Room</i> de la película	BONUS FINAL	Equipos	Directo	Obligatoria	<i>Flyer</i> conmemorativo de la experiencia

						Taza recuerdo Instantánea en el <i>photocall</i> Puntos ClassDojo Insignias
34	Yo contigo, tú conmigo. LyricsTraining	RETO 8	Plenaria	Directo	Obligatoria	Puntos ClassDojo

Tabla 44: Inventario de puntos Universo Guiri
Fuente: Elaboración propia

UNIVERSO GUIRI		
TIPO DE RECOMPENSA: PRIVILEGIOS DE CLASE		
DESCRIPCIÓN DE LA RECOMPENSA	VALOR	
1	¡Rebote! El usuario de esta carta podrá enviar todas las preguntas que le realice el guía del concurso a sus compañeros de concurso, así como eludir los turnos de palabra que reciba cuando sea elegido por cualquiera de los sistemas de elección de concursante al azar (ruleta, etc.).	20 Kuàis
2	Semana sin reto. Exime a su propietario de la entrega del reto semanal en tiempo (tendrá que entregarse obligatoriamente antes de finalizar el Universo).	30 Kuàis
3	Ayuda a otro estudiante. Permite aumentar en 5 puntos la calificación final que obtenga el estudiante elegido en el reto programado para dicho periodo.	25 Kuàis
4	Comodín del profesor. Ofrece la posibilidad de que el guía de la experiencia colabore con el estudiante que haya adquirido esta carta en la resolución de las tareas que integren una prueba o reto al completo. Además, dicho estudiante obtendría la recompensa relativa a los potenciales premios y/o puntos en juego.	30 Kuàis
5	Doble tiempo en la realización de pruebas y retos EN DIRECTO.	20 Kuàis
6	Vale por una pista en el reto final del Universo. Se trata de una pista adicional a utilizar en el BONUS final del concurso: el <i>escape room</i> de <i>Perdiendo el este</i> .	25 Kuàis
7	Comodín de la llamada. Permite realizar una llamada en directo a cualquier amigo hispanohablante, estudiante de otro grupo, y/o conocido para ayudar a resolver alguna de las preguntas de las pruebas y/o retos (incluido el <i>escape room</i>).	30 Kuàis
8	Privilegio de examen. Puedes elegir compañero/a de examen. Permite a su propietario elegir con quién quiere realizar el examen final.	35 Kuàis
9	Privilegio de examen. + 5 puntos en el examen final. Eleva en cinco puntos el valor de la calificación final obtenida.	65 Kuàis
10	Privilegio de examen: Puedes consultar el diccionario en el examen. Ofrece la posibilidad de consultar durante la interacción un diccionario electrónico.	50 Kuàis
11	Privilegio de examen: Pista sobre el examen. Información aproximada del encuadre temático de la muestra de lengua que marcará la interacción del examen.	50 Kuàis
TIPO DE RECOMPENSA: EXPERIENCIAS DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA		

DESCRIPCIÓN DE LA RECOMPENSA		VALOR
1	Fútbol en Wudaokou. Vale por una jornada disfrutando de un partido de La Liga en alguno de los bares del barrio universitario en compañía de otros dos concursantes a elegir.	35 Kuàis
2	Masterclass DELE nivel B2. Vale por una sesión privada para conocer las características de la prueba, realizar un simulacro, conocer tu nivel actual y descubrir claves y consejos para afrontar la realización del examen de certificación. Nota: esta recompensa podrá ser adquirida por dos concursantes.	65 Kuàis
3	Cine en español. Vale por una sesión de cine español con toda la clase (¡palomitas y chucherías incluidas!).	40 Kuáis
4	Cocina en español. Elige a dos compañeros/as, aprended una receta española conmigo y cocinemos juntos.	80 Kuàis

Tabla 45: Inventario de recompensas (I) Universo Guiri
Fuente: Elaboración propia

TIPO DE RECOMPENSA: RECOMPENSAS MATERIALES Y DIGITALES		
DESCRIPCIÓN DE LA RECOMPENSA		VALOR
1	Vale por una lista de música española. Lista de reproducción elaborada en Spotify con una selección de los mejores éxitos en español de la actualidad. ¡Estilo musical a convenir!	20 Kuàis
2	Vale por una serie de televisión española. Colección DVD de una serie española (premio ofrecido por el Departamento).	70 Kuàis
3	Guía Lonely Planet de España. Guía física de la popular Lonely Planet, en español, con las recomendaciones turísticas, gastronómicas y viajeras imprescindibles para disfrutar de una experiencia perfecta, en el año de intercambio (premio ofrecido por el Departamento). Dos ejemplares disponibles.	40 Kuáis
4	Vale por una cesta de Navidad. Lote de productos típicos de España (surtido de turrónes, aceite de oliva, Cola-cao, Nocilla, embutidos, etc.).	45 Kuàis
5	Vale por un cómic en español.	50 Kuàis
6	Vale por un libro en español. Material didáctico relacionado con el aprendizaje del español como L2 para la formación del alumnado (premio ofrecido por el Departamento).	40 Kuàis

Tabla 46: Inventario de recompensas (II) Universo Guiri
Fuente: Elaboración propia

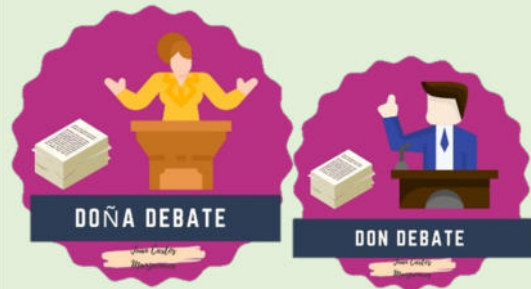
INVENTARIO DE *INSIGNIAS ESPECIALES* – UNIVERSO GUIRI

<p>RETO 1 → Desterrando estereotipos</p> 	<p>RETO 2 → Iconikus</p> 
<p>RETO 3 → Diferencias culturales y contraste de gestos</p> 	<p>RETO 4 → Promoción del cómic <i>Gazpacho agridulce</i></p> 
<p>SUPERRETO → Comictubers</p> 	<p>SUPERRETO → Mi cómic, mi historia</p> 

Prueba 22
→ Mesa redonda intercultural



RETO 6
→ Elementos (inter)culturales en *Perdiendo el este*



RETO 7
→ ¡Graba tu Voki!



RETO 7
→ ¡Graba un Madlipz!



BONUS FINAL

→ *Perdiendo el este: La Experiencia. Escape Room* de película



Tabla 47: Inventario de *Insignias especiales* Universo Guiri
Fuente: Elaboración propia



8.

Conversación III



Grado en Filología Hispánica

Libro del alumno



Juan Carlos Manzanares Triquet



8.1 INTRODUCCIÓN

Este manual pretende responder a las necesidades formativas, comunicativas e interactivas del alumnado de Conversación III, asignatura incluida dentro del currículo del primer semestre de segundo curso del Grado en Filología Hispánica en la República Popular China. Atiende a las directrices y estándares planteados tanto por el MCERL (2001) como por el PCIC (2006) y se encuadra dentro del nivel Umbral (B1) –siguiendo la terminología del *Marco*¹⁰– o Intermedio –siguiendo la terminología del *Plan Curricular*–.

Diseñado con un propósito eminentemente práctico, surge como complemento a la asignatura de Lectura Intensiva, cuyo eje gira en torno a una adquisición sistemática de la gramática española. Por ello, el material aquí presentado no obedece a un tratamiento exhaustivo de esta, sino que persigue brindar a sus discentes muestras de lengua significativas que estimulen y fomenten su participación en un contexto lo más inmersivo y auténtico posible. Se fundamenta, por tanto, a partir de las premisas conceptuales que sustentan al enfoque comunicativo, pero ofreciendo un salto cualitativo *en pos de* integrar las principales novedades metodológicas que han supuesto tanto la gamificación como el aprendizaje basado en juegos en el área de Didáctica de la Lengua en los últimos años.

La configuración de todos los contenidos aquí presentados ha sido revisada y materializada por medio de una muestra representativa de los recursos, dinámicas, componentes y mecánicas que definen ambas técnicas pedagógicas con el objetivo de maximizar la motivación y la producción de los aprendientes. Además, de acuerdo con la realidad del alumnado de esta generación, destaca la notable presencia de herramientas tecnológicas para proporcionar una experiencia de aprendizaje más atractiva y acorde a su realidad digital.

¹⁰ Recordemos el descriptor global que comprende las competencias deseables para los usuarios de este nivel de lengua:

- Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.
- Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.
- Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.
- Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes. (MCERL, 2001, p.26)

Conversación III ofrece tres experiencias gamificadas que presentan temas de actualidad e interés del alumnado a partir de un *input* real, variado en forma y contenido, que contempla la coloquialidad de la lengua sin perder de vista la inclusión de elementos interculturales. Además, al final de cada bloque temático de los distintos Universos, se proporciona un glosario específico que reúne las voces y términos de mayor significancia, con su traducción al chino para mayor comodidad del discente. El manual, asimismo, cuenta con un anexo destinado a informar y preparar al estudiante para la realización de la certificación DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) correspondiente para este nivel de lengua.

Por último, cabe señalar que el manual ofrece un segundo anexo destinado a facilitar la evaluación de las diferentes tareas de carácter monológico y dialógico que en él se proponen. Dicho anexo está integrado por cuatro documentos de referencia complementarios entre sí. El primero de ellos pone a disposición del alumnado y del profesorado una propuesta de *Claves y criterios de calificación* de tipo general en el que se contemplan aspectos gramaticales, léxicos, fonéticos e interactivos. El segundo y tercer documento, respectivamente, representan *rúbricas evaluativas* para presentaciones individuales, en el primer caso, y discusiones abiertas, en el segundo. Finalmente, el cuarto y último documento plantea una descripción analítica de los diferentes componentes que conforman la evaluación de la destreza productiva oral en el DELE B1. Dicho documento, adaptado y reformulado tomando como referencia los descriptores facilitados por el Instituto Cervantes (2012), permite que el alumnado conozca qué nivel ostenta en cada momento, haciéndose una idea, a su vez, de si podría ser apto (o no) en la realización de tales pruebas.

Juan Carlos Manzanares Triquet

Lector MAEC-AECID de la Universidad de Lengua y Cultura de Pekín

Curso 2020-2021

8.1.1 ÍNDICE DE CONTENIDOS

Competencias generales y comunicativas recogidas por el manual.....	538-540
Presentación de la asignatura.....	541
Disponibilidad y acceso a los materiales didácticos.....	542-543
Paquete de inicio:	
Bienvenida.....	544-546
Documento de compromiso.....	547
Infografía de la experiencia.....	548
Infografía docente.....	549
Universo 0: Narrativa de la experiencia.....	550-563
Universo Consumista: compras y publicidad.....	564-606
Universo Postureo: redes sociales, viajes y mundo laboral.....	607-688
Universo Guiri: estereotipos e intercultura.....	689-864
Anexo: Sesión informativa y preparatoria al DELE B1.....	865-875
Anexo 2: Claves y criterios de evaluación de las pruebas y retos del manual.....	876-881
Anexo 3: Juegos y recursos empleados en el manual.....	882-933



Nota: todas las imágenes que se incluyen en el manual, a menos que se especifique lo contrario, son propiedad de Pixabay y Flaticon (mención especial a Freepik, GoodWare y Vectors Market), proveedores de ilustraciones y figuras libres de derechos.

Nota 2: el compendio cuenta con vídeos propios y otros propiedad de creadores, instituciones y empresas de muy diversa índole. Su utilización aquí responde, en exclusiva, a un fin didáctico. Todos ellos han sido referenciados al final del presente trabajo en una sección específica (*Referencias audiovisuales*). A lo largo del manual, pueden consultarse a través de códigos QR. Sin embargo, conscientes de los cambios que pudieran experimentar con el paso del tiempo (eliminación, reubicación, etc.), también se encuentran almacenados en una carpeta virtual. Puede accederse a ella en el apartado de Referencias.

8.1.2 COMPETENCIAS GENERALES Y COMUNICATIVAS RECOGIDAS POR EL MANUAL

CONVERSACIÓN III								
COMPETENCIAS DEL ALUMNADO (MCERL, 2001)								
COMPETENCIAS GENERALES		CONTENIDOS TEMÁTICOS						
		UNIVERSO CONSUMISTA		UNIVERSO POSTUREO			UNIVERSO GUIRI	
		Compras	Publicidad	Redes sociales	Viajes	Mundo laboral	Estereotipos	Diferencias que nos unen
CONOCIMIENTO DECLARATIVO (SABER)	Conocimiento del mundo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Conocimiento sociocultural	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Consciencia intercultural	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
DESTREZAS Y HABILIDADES (SABER HACER)	Destrezas y habilidades prácticas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Destrezas sociales y habilidades interculturales	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
COMPETENCIA EXISTENCIAL (SABER SER)	Actitudes, motivaciones, valores, estilos cognitivos y factores de personalidad	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
CAPACIDAD DE APRENDER (SABER APRENDER)	Reflexión sobre el sistema de lengua y la comunicación	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Destrezas de estudio	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Destrezas heurísticas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Tabla 48: Competencias generales recogidas en el manual
Fuente: Elaboración propia

CONVERSACIÓN III								
COMPETENCIAS DEL ALUMNADO (MCERL, 2001)								
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS		CONTENIDOS TEMÁTICOS						
		UNIVERSO CONSUMISTA		UNIVERSO POSTUREO			UNIVERSO GUIRI	
		Compras	Publicidad	Redes sociales	Viajes	Mundo laboral	Estereotipos	Diferencias que nos unen
COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	Gramatical	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Léxica	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Semántica	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Fonológica	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Ortográfica	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Ortoépica	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA	Marcadores lingüísticos de relaciones sociales	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Normas de cortesía	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Expresiones de sabiduría popular	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Diferencias de registro	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Dialecto y acento	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
COMPETENCIA PRAGMÁTICA	Discursiva	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Funcional	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Tabla 49: Competencias comunicativas recogidas en el manual
Fuente: Elaboración propia

8.1.3 PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA (SESIÓN 1)

La primera sesión del curso tendrá tres objetivos fundamentales: en primer lugar, favorecer la cohesión de grupo por medio de actividades dinamizadoras que contribuyan a generar una atmósfera grupal óptima para el trabajo de sesiones venideras; en segundo, repasar conocimientos previos por medio de prácticas lúdicas; y, por último, elevar la expectación ante la inminente experiencia de gamificación que el grupo se dispone a vivir.

Preparados, listos... ¡YA!



La presentación de PowerPoint elaborada para dar estos primeros pasos por la asignatura puede consultarse a través del siguiente código QR:



Figura 138: Presentación PowerPoint introductoria de la asignatura Conversación III
Fuente: Elaboración propia mediante PowerPoint

8.1.4 Disponibilidad y acceso a los materiales didácticos



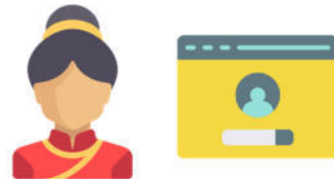
En esta guía encontraréis la información necesaria para descubrir cómo acceder a los materiales y recursos didácticos de esta asignatura. Cada semana, podréis descargar los contenidos que trabajemos en el aula, revisar notificaciones relacionadas con la actualidad de la clase, enviar tareas o participar en su foro para plantear cualquier duda que surja durante el semestre.

Sí, ¡suena bien! Pero, ¿dónde? ¿A través de WeChat?



No. Para facilitar nuestra experiencia de aprendizaje dispondremos de una plataforma virtual, gratuita y, por supuesto, en español. Se llama ClassDojo.

¿Y qué hay que hacer para registrarse?



Para disfrutar de ella, tan solo necesitáis visitar la página web <https://www.classdojo.com/es-es/> e inscribiros como estudiantes

ClassDojo

Saber más Escuelas Recursos Iniciar sesión **Inscribirse**

We can help your school community stay connected during closures with our free communication platform. [Learn more about remote learning on ClassDojo.](#)

Trae a cada familia a tu clase

¡Únete al 95% de los colegios en EE.UU usando ClassDojo para involucrar a los niños y conectar con las familias! Gratis para profesores, padres y estudiantes.

Inscribirse como un...

- Docente
- Padre/Madre
- Estudiante
- Líder de la escuela

Figura 139: Plataforma ClassDojo
Fuente: Elaboración propia

A continuación, veréis que podéis ingresar en nuestro campus virtual de diferentes maneras: escaneando un código QR, escribiendo un código específico de clase o bien a través de una cuenta de Google.

En nuestro caso, entraremos en la plataforma por medio de un código. Lo podréis obtener tras realizar la primera misión de la asignatura¹¹. ¡Atención! Solo será válido durante un tiempo limitado.

Tras teclear dicha contraseña, completaréis vuestro perfil y ya estaréis preparados-as para disfrutar de todos los recursos de Conversación III. Si habéis completado con éxito los pasos anteriores, llegaréis a la página principal de nuestro espacio privado de ClassDojo.



Figura 140: Plataforma ClassDojo. Asignatura Conversación III. Curso 2020/2021
Fuente: Elaboración propia

¡Que empiece la aventura!

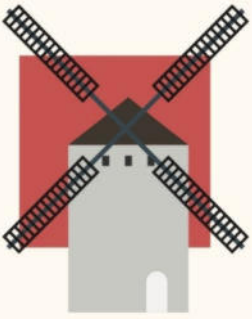
¿Estáis preparados-as?

¹¹ El contenido de dicha misión será desvelado durante la sesión de presentación de la asignatura.

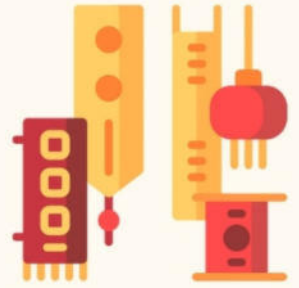


8.1.5 PAQUETE DE INICIO





Conversación III








Curso 2020/2021

Estimado pasajero del vuelo 010920 con destino Xībānyá:

¡Fin de la cuenta atrás! La dinastía Manzanares tiene el inmenso placer de darle la bienvenida. Ha sido seleccionado para formar parte de una aventura llena de desafíos, emociones intensas y rutas hacia lo desconocido.

La lengua oficial de este pequeño gran viaje es el español. Por ello, por motivos de seguridad, asegúrese de que sus sentidos y sus latidos se encuentren bien abrochados, es posible que atrevesemos universos que pongan a prueba su capacidad de comunicación e interacción. A cambio, nos comprometemos a ofrecerle una experiencia de aprendizaje única e inolvidable.

-  Abra los ojos. Contemple y disfrute.
-  Póngase cómodo.
-  Siéntase como en casa.
-  Descorche su mejor sonrisa.
-  Puede preguntar, participar y aprender cuanto quiera.



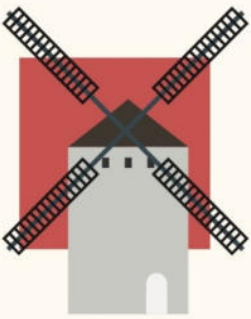
¡Y no olvide las ganas de pasarlo bien!

Puede encontrar más detalles e información básica sobre la asignatura en este mismo sobre.

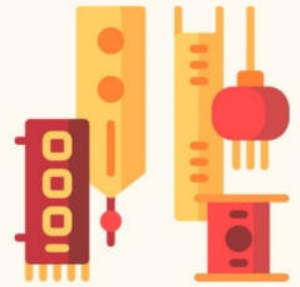
Juan Carlos
Manzanares

DPTO. FILOLOGÍA HISPÁNICA BLCU





Conversación III









Curso 2020/2021

Estimada pasajera del vuelo 010920 con destino Xībānyá:

¡Fin de la cuenta atrás! La dinastía Manzanares tiene el inmenso placer de darle la bienvenida. Ha sido seleccionada para formar parte de una aventura llena de desafíos, emociones intensas y rutas hacia lo desconocido.

La lengua oficial de este pequeño gran viaje es el español. Por ello, por motivos de seguridad, asegúrese de que sus sentidos y sus latidos se encuentren bien abrochados, es posible que atrevesemos universos que pongan a prueba su capacidad de comunicación e interacción. A cambio, nos comprometemos a ofrecerle una experiencia de aprendizaje única e inolvidable.

-  Abra los ojos. Contemple y disfrute.
-  Póngase cómoda.
-  Siéntase como en casa.
-  Descorche su mejor sonrisa.
-  Puede preguntar, participar y aprender cuanto quiera.
-  ¡Y no olvide las ganas de pasarlo bien!

Puede encontrar más detalles e información básica sobre la asignatura en este mismo sobre.

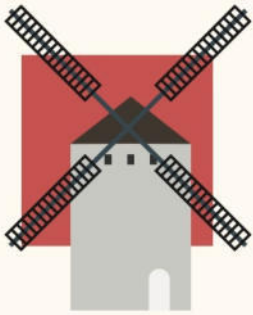
Juan Carlos
Manzanares

DPTO. FILOLOGÍA HISPÁNICA BLCU

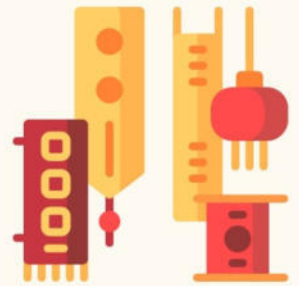


Universidad de Lengua y Cultura de Pekín





Conversación III



Curso 2020/2021

Yo,

estudiante de segundo curso del Grado en Filología Hispánica en la Universidad de Lengua y Cultura de Pekín, después de leer la carta de bienvenida y conocer la guía de la asignatura

ME COMPROMETO A:



EMPRENDER ESTE VIAJE



COLABORAR CON MIS COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS



SEGUIR LAS REGLAS DEL JUEGO



DAR LO MEJOR DE MÍ



DISFRUTAR CADA SEMANA



Y, SOBRE TODO, PRACTICAR MUCHO ESPAÑOL

Por todo lo expuesto, firmo este documento en Beijing en septiembre de 2020.

Juan Carlos
Manzanares

DPTO. FILOLOGÍA HISPÁNICA BLCU



Universidad de Lengua y Cultura de Pekín



Infografía de la experiencia: guía básica de Conversación III

CONVERSACIÓN III

GUÍA BÁSICA



CONOCE LA PLATAFORMA

Descarga materiales de clase y encuentra recursos didácticos



PARTICIPA EN CLASE

¡Cuidado! ¡También puedes perderlos!

Comer en clase	Completar un premio	Desobediencia	Entregar tarde los assignments
Falta a clase sin justificación	Golpe	Insultar en clase	Jugar con el material
Llegar tarde	No atender las explicaciones	No participar en clase	No realizar un voto

MONEDERO

Cambia tus puntos por dinero virtual, el Kuài cervantino, nuestra moneda



PRIVILEGIOS EN CLASE

Disfruta por tiempo limitado de algún beneficio concreto



CLASSDOJO

Plataforma de la asignatura

Regístrate en <https://www.classdojo.com>

Introduce el código de acceso

I Q Y P T M

PARTICIPA EN CLASE

Gana puntos cada sesión

100 puntos	Actividad o voto voluntario	Atención a detalles	Ayudar a los demás
BONUS	Compartir materiales	El profesor llega tarde	Entregar tareas a tiempo
Escucharme del día	Escucharme del mes	Participar	Participar SIEMPRE

CLASIFICACIÓN

Compite y coopera con tus compañeros cada semana y cada mes



TIENDA VIRTUAL

Adquiere recompensas especiales



¡Y MUCHAS SORPRESAS MÁS!



SI TIENES MÁS DUDAS O CUALQUIER CONSULTA, NO DUDES EN ESCRIBIRME VÍA WECHAT




Figura 141: Infografía de introducción al sistema gamificado
Fuente: Elaboración propia mediante Canva

Infografía docente: asignatura Conversación III



Figura 142: Infografía de la asignatura Conversación III
Fuente: Elaboración propia mediante Canva

0

Prólogo



Xībānyá Exprés

8.2



Comienza la aventura



Conversación III



8.2.1 Xībānyá

Exprés

en la prensa¹²

¹² Se adjunta portada, índice y fragmento de la revista ficticia elaborada *ad hoc* para la narrativa de la asignatura Conversación III (grupo 2).

UniversoELE

Tu revista universitaria de ELE en la R.P. China

Nº 81, septiembre, 2020

La RAE abre un nuevo centro de investigación (p. 4)

Song Yang (PKU): "El español está viviendo una época de esplendor en China". ENTREVISTA (p. 6).

Exclusiva: ¡Llega Xībānyá Exprés!

Concurso nacional universitario para estudiantes del Grado en Filología Hispánica (p. 8).

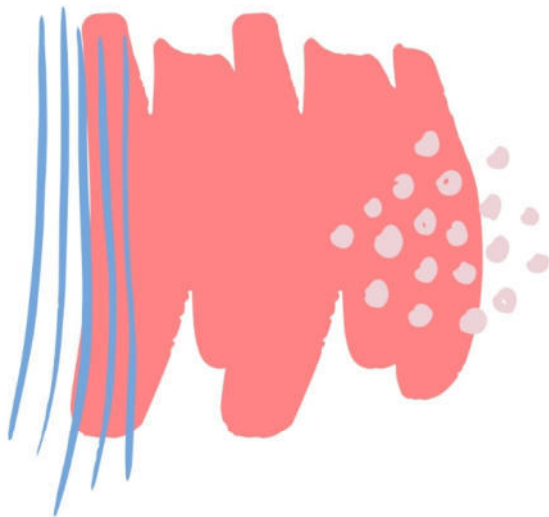
¡Apúntate al DELE!



#UniversidaddeLenguayCulturadePekín

ÍNDICE

CONTENIDO



3	INTRODUCCIÓN
4	NUEVA SEDE RAE
6	SILLÓN HISPANISTA: SONG YANG
8	XIBANYÁ EXPRÉS
12	MATERIAL DIDÁCTICO
14	BECAS EN ESPAÑA
16	EQUIPO

UniversoELE ©

Número 81

Septiembre de 2020



Xībānyá Exprés

El concurso universitario del año



Llega la revolución

Por Alberto Menéndez

Qué | Concurso nacional

Quiénes | Alumnado 2º

Cuándo | Sep. - Ene. 20/21

Dónde | Campus de BLCU

Grado en Filología Hispánica

Septiembre es siempre un mes que nos trae propuestas nuevas. Se acaba el verano, y la resaca que apaga el calor de los últimos días de agosto nos deja algo más que el recuerdo del sol tatuado en nuestra piel. Para algunos representa la ilusión de volver a empezar y reencontrarse con la felicidad aparcada al comienzo de los exámenes. Para otros, el reto de sumar un nuevo año de aprendizaje con la erre vibrante múltiple como el más terrible de los enemigos.

El comienzo del curso 20/21 arranca con fuerza y nos regala una propuesta única: el concurso nacional Xībānyá Exprés. Un original proyecto que persigue preparar a 20 alumnos de segundo curso del Grado de Filología Hispánica de la R. P. China para que sean capaces de adquirir y reconocer la variedad coloquial del español oral (nivel B1 del MCER) a lo largo de 15 semanas de formación.

¿Los objetivos? Dos principalmente. Primero, que los participantes demuestren sus dotes de "supervivencia" de cara a la estancia académica que realizarán durante el tercer curso en España. Y segundo, encontrar al discente del país que mejor domina este registro de la lengua.



UN FORMATO GAMIFICADO

El contenido del concurso será muy amplio, estará lleno de pruebas de todo tipo, un sinfín de elementos de juego y muchas sorpresas que se desvelarán a medida que la aventura avance. Fase a fase, los estudiantes se adentrarán en diferentes universos en los que tendrán que superar retos donde tendrán que demostrar su ingenio, audacia y competencia lingüística.

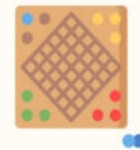
Lo innovador de este formato reside en su metodología, es decir, el modo en que se producirá el aprendizaje, pues vivirán una experiencia de inmersión repleta de dinámicas, mecánicas y componentes propios de los juegos. Toda una aventura lingüística, única en el ámbito de ELE.



“

vivirán una experiencia de inmersión repleta de dinámicas, mecánicas y componentes propios de los juegos

”



EL CONDUCTOR DEL CONCURSO

Juan Carlos Manzanares Triquet, Lector MAEC-AECID (BLCU)



El concurso será dirigido por Juan Carlos Manzanares, melillense de 32 años, investigador y profesor con más de seis años de experiencia en la enseñanza a sinohablantes. Ilusionado ante la oportunidad que se le brinda, asegura que "la enseñanza de idiomas vive un momento de transición que exige incorporar cambios que se adecúen a la realidad del alumnado de esta nueva generación", al tiempo que añade: "apostar por esta clase de formatos de aprendizaje es un triunfo doble: para el profesorado, y para los propios alumnos".



¿EL PREMIO FINAL?

La pregunta del millón

Preguntamos a Juan Carlos por el premio final, a lo que nos responde lo siguiente: "el concurso, en sí mismo, ofrece la posibilidad de que todos los concursantes puedan obtener recompensas a lo largo del proceso; lo que quiere decir que, de algún modo, todos los miembros del grupo podrán sentirse ganadores en momentos concretos". No obstante, matiza este aspecto: "el verdadero premio es haber sido elegido como uno de los 20 alumnos de toda China que logran formar parte de esta experiencia".



Según ha podido averiguar la redacción de esta Revista, además, el estudiante o la estudiante que después de las 15 semanas de duración del concurso ocupe la primera posición de la clasificación recibirá tres premios: **un trofeo acreditativo, un cheque y una caja cuyo contenido permanecerá en secreto hasta el final del concurso.**

Xibānyá Expres es un concurso impulsado por la dirección de esta Revista, la Wudaokou TV y el Departamento de Filología Hispánica de la Universidad de Lengua y Cultura de Pekín

8.2.2 Xībānyá

Exprés

en la televisión

española



Narrativa



Cabecera de
concurso

8.2.3

Los elegidos

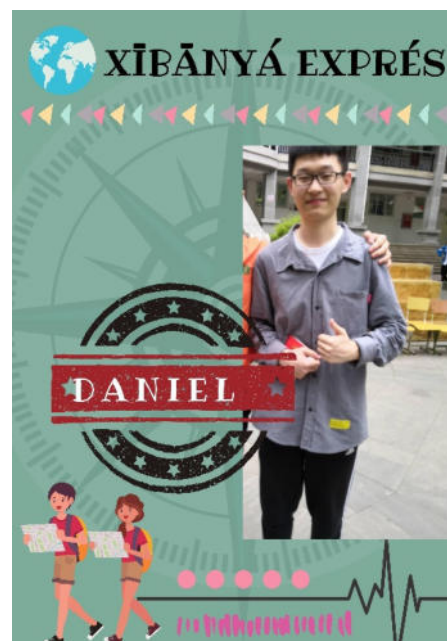


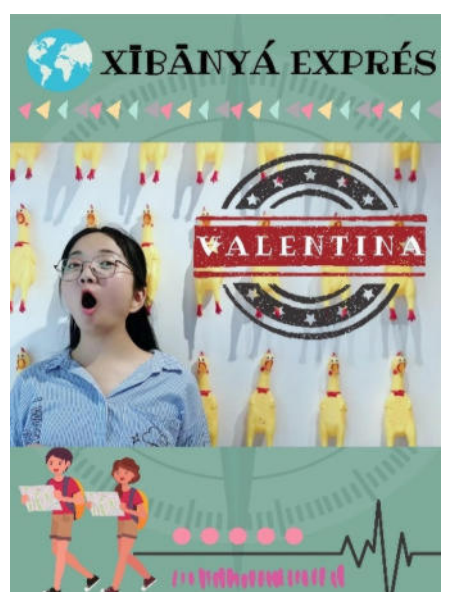
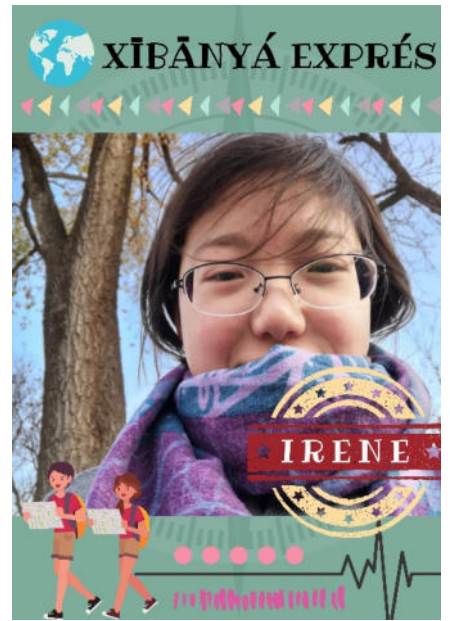
XIBANYÁ EXPRÉS



CONCURSANTES











1 Universo consumista

8.3

Compras y publicidad



Conversación III





UNIVERSO CONSUMISTA

CONTENIDOS (INTER)CULTURALES

Compras por Internet y Taobao
El Día del Soltero en China
Reciclaje y consumo responsable
Publicidad, productos y entidades de España y el mundo globalizado
Cánones de belleza de Oriente y Occidente



OBJETIVOS COMUNICATIVOS

Expresar opinión, hipótesis, intereses y gustos

Hablar sobre hábitos de consumo

Hablar sobre el rol que juega la publicidad en nuestros tiempos

Dar consejos

Repasar la narración en imperfecto

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

Expresiones para hablar de los hábitos e intereses de los consumidores

Repaso del modo imperativo

Imperfecto

Práctica en contexto del condicional

Léxico de los distintos tipos de consumidores

Léxico publicitario

Lengua coloquial



XĪBĀNYÁ EXPRÉS

PROGRAMA DE
UNIVERSO



UNIVERSO CONSUMISTA

1

- ▶ Escenario 1: Cosas que necesitamos
- ▶ Escenario 2: Compras
- ▶ Escenario 3: Consumismo y obsolescencia programada
- ▶ Escenario 4: Publicidad



24 minipruebas



4 retos



1 Superreto final



1 Privilegios



Xībānyá Exprés es un concurso que premia el esfuerzo, la participación, la actitud y, lógicamente, la realización de las pruebas y retos que se plantean. Como resultado de dicha actividad podrás conseguir puntos que, a su vez, podrás canjear por dinero virtual: el Kuài cervantino. Acumúlalo y consigue privilegios para hacer de esta experiencia una aventura inolvidable.

Puedes ver, a continuación, cuáles están disponibles en el presente Universo. ¡Si tienes cualquier duda, no dudes en preguntarme!



15 KUÀIS



45 KUÀIS



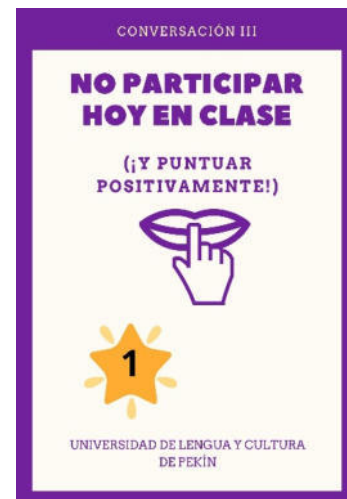
25 KUÀIS



65 KUÀIS



20 KUÀIS



30 KUÀIS



50 KUÀIS



20 KUÀIS



25 KUÀIS

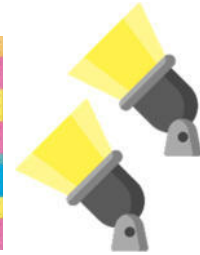


35 KUÀIS

REGLAS DE USO

- La adquisición de estos bonos podrá realizarse únicamente una vez por semana, en la franja del día pactada, cumplimentando el formulario de petición disponible en la plataforma ClassDojo.
- Los privilegios de clase pueden usarse durante una sola sesión.
- Las recompensas de experiencia pueden usarse, en la fecha convenida por las partes, durante un mes desde su canjeo.
- Las recompensas materiales se obtendrán en la semana posterior a su compra.
- Los bonos son personales e intransferibles (salvo cuando así lo reflejase el contenido del premio).
- No se pueden adquirir más de dos recompensas por Universo.
- La falta injustificada a clase o la no realización de algún reto semanal privarán al alumnado del derecho de compra de estos privilegios por un periodo de tres semanas.

- Las faltas de disciplina continuas que puedan alterar el normal ritmo de las sesiones podrían amonestar por tiempo indefinido, a juicio del profesor, el disfrute de este tipo de recompensas.
- Queda completamente prohibida su reproducción o copia.



¡Hola a todos y bienvenidos! Encantado de conoceros. Soy Juan Carlos, y seré vuestro guía a lo largo de todo este concurso. Es un honor para mí acompañaros en esta aventura.



Os deseo mucha suerte y espero que tengáis una experiencia muy provechosa.

Ha llegado la hora, empieza Xibányá Exprés.

UNIVERSO CONSUMISTA



En esta primera etapa, vamos a descubrir el mundo de las compras y la publicidad. ¡Sígueme y descubre qué se esconde tras esta puerta hacia lo desconocido!



Escenario 1: Cosas que necesitamos

¡Entra aquí para acceder a la primera prueba!



Para gustos, colores

LAS PERSONAS SOMOS DIFERENTES Y NUESTRAS NECESIDADES, TAMBIÉN. POR ESO, ANTES DE HABLAR DE NOSOTROS, VAMOS A CONOCER QUÉ OBJETOS, HÁBITOS O COSTUMBRES SON ESENCIALES PARA ALGUNOS HISPANOABLANTES.

AQUÍ TIENES ALGUNAS PISTAS:

genially education



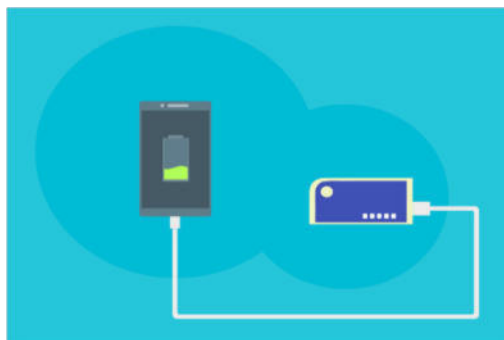
Prueba 2: ¿Qué es imprescindible para ellos?

Acabamos de conocer algunos *imprescindibles* en las vidas de varias personas hispanohablantes. Ahora, necesito tu ayuda para identificar qué cosas son fundamentales para estas dos personas. Observa las siguientes fotos y comenta qué objetos son y para qué sirven.

Luis



Sara





¿Conozcamos a los primeros concursantes de esta primera edición!

Pero, Juan Carlos, ¿cómo puedo expresar mi opinión?



¿Necesitas ayuda? ¡No hay problema! Hoy estás de suerte (o no...).

¡Elige entre uno de estos sobres y realiza la actividad!

Es posible que puedas encontrar alguna pista gramatical...

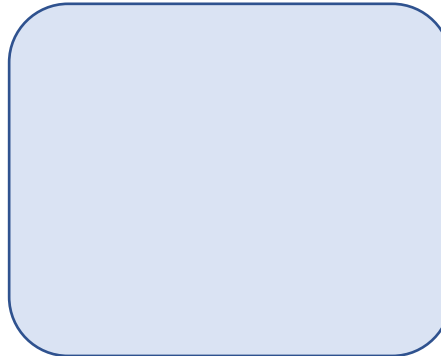
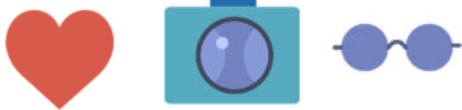


Prueba 3: Tus imprescindibles. Acabamos de ver qué objetos son imprescindibles para algunas personas. ¿Qué cosas son muy importantes para ti? ¿Hay algo sin lo que puedas vivir?

Yo no puedo/podría vivir sin...

Yo me moriría sin...

Yo lo pasaría fatal sin...



Prueba 4: Xībānyá Expres Cubes

Imagina que uno de los participantes de este concurso ha ganado el año pasado la famosa lotería de Navidad de España. ¡Le ha tocado El Gordo! Ahora es millonario y tiene gustos cada vez más raros... ¿quién es? ¿En qué se gasta el dinero?

¡Reconstruyamos la historia y comprendamos qué ha pasado!



Coge un nombre de la urna, tira los dados mágicos y, en pequeños grupos, contadme los nuevos caprichos que tiene ese misterioso compañero.



Sabías que...



1234567890



La lotería en España es muy popular. Uno de los sorteos más importantes tiene lugar durante las Navidades. El día 22 de diciembre de cada año *se sortea* El GORDO. Un sorteo *extraordinario* que cuenta con grandes premios. Cada billete cuesta 20 €, es decir, unos 150 yuanes.

Es muy habitual comprar este tipo de lotería incluso si no eres muy aficionado *al juego*. Como se suele decir: *una vez al año, no hace daño*.

¿Y en China? ¿Tenéis alguna costumbre similar?



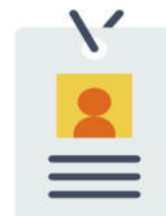
Escenario 2: Compras

Prueba 5: ¿Cómo es quién?

¿Qué tipo de comprador eres? Entra en la siguiente página web, lee las descripciones que podrás encontrar en ella y decide cuál de los concursantes *encaja* mejor con ese perfil.

Por último, intenta asociar los adjetivos de la siguiente lista con los *testimonios* que acabas de analizar.

Enlace al juego: <https://view.genial.ly/5ed679c20328130d9fa233e9>



Prueba 6: ¡Hora de votar!

¿Y tú? ¿Cómo sueles comprar?
¿Por qué?



Entra en el siguiente enlace o escanea el siguiente código QR y selecciona la opción que mejor te defina:
<https://www.menti.com/bhemf1f8oc>



Prueba 7: ¡Concursantes! ¿Cómo desean pagar?

Cuando vamos de compras, inevitablemente, llega ese momento que tan poco nos gusta. ¡La hora de pagar! ¿Qué opción suele ser tu favorita? Observa el siguiente vídeo disponible en ClassDojo y escoge tu preferida.



¿Qué ventajas –y desventajas– tiene pagar con el móvil? ¿Dónde podemos utilizar esta clase de servicio?

Reúnete con tus compañeros de equipo y completad la prueba lo antes posible. El primer grupo que deposite correctamente por escrito sus respuestas recibirá una bonificación. Tenéis cinco minutos, la cuenta atrás comienza... ¡YA!

¿Ventajas?

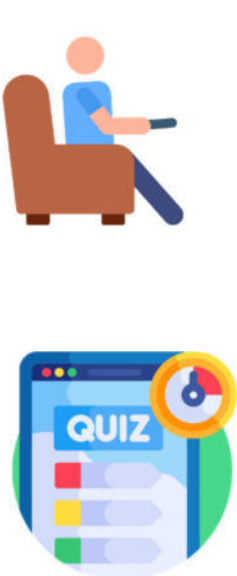
¿Desventajas?



Prueba 8: ¡Videoquiz!

WeChat como forma de vida. ¿Pagar con móvil o pagar en efectivo?

En China, ya sabes que *Weixin* es un servicio básico y realmente útil en nuestra vida cotidiana. Vamos a ver un reportaje de *China con ñe* realizado por la sección en español del canal CGTN (China Global Television Network) donde nos cuentan algunos detalles muy importantes sobre esta revolucionaria aplicación. Presta atención y responde oralmente a las preguntas que aparezcan.



edpuzzle Search content

CHINA CON Ñ – Pago móvil vs Efectivo
Juan Carlos Manzanares

CGTN ESPAÑOL

sobre rojo digital

Se usa para pagar la cuenta o realizar transferencias de dinero. Proviene del "sobre rojo tradicional".

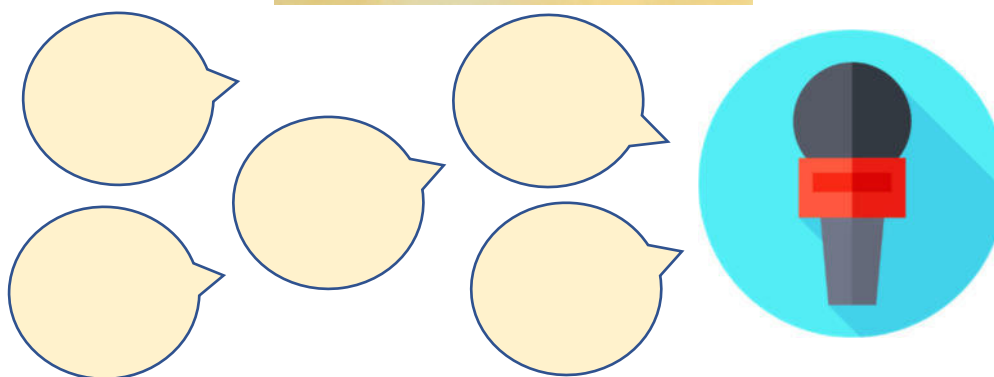
03:04 04:57

Vídeo original: https://www.youtube.com/watch?v=kngQC_yWets

Link a la actividad: <https://edpuzzle.com/media/5ed2966e8c6fda3f104a077a>

Escenario 3: Consumismo y obsolescencia

Prueba 9: Veo, veo, ¿qué ves? Observa el vídeo disponible en el siguiente código QR y comenta qué fenómeno describe. Luego, expón tus ideas en plenaria.



¿Conoces el sustantivo *consumismo*? Intenta averiguar el significado de esta palabra a través del contexto y la información que nos proporcionan las imágenes.



Prueba 10: A debate. ¿A qué se debe el consumismo?

Reflexiona, analiza y discute con tus compañeros de equipo las posibles causas que sostienen esta tendencia. Cuando tengáis una respuesta, aprieta el pulsador, toma la palabra y explica la opinión del grupo al resto de participantes. ¡Ojo! Los otros miembros de los demás equipos también podrán opinar y rebatir vuestros argumentos.

Para empezar, tienes tres pistas y/o posibles causas: moda, capitalismo y baja calidad. ¿Se te ocurre alguna otra? ¡Argumenta tu opinión!

El equipo que mejor exponga su discurso obtendrá una bonificación.

¡Adelante!



MODAS POPULARES



CAPITALISMO



BAJA CALIDAD DE LOS PRODUCTOS

RETO 1: EL DÍA DEL SOLTERO EN CHINA

RETO INDIVIDUAL PARA CASA

El 11 de noviembre de cada año se celebra en China el Día del Soltero, una fecha imperdible para los adictos a las compras. ¿Has participado alguna vez? Estoy seguro de que sí. Yo, por ejemplo, nunca soy capaz de resistirme ya que hay *chollazos*.

Responde, mediante notas de voz de WeChat, a las preguntas que encontrarás en la página siguiente y ayúdanos a descubrir un poco más sobre esta tradición consumista. Antes, te invito a leer un artículo elaborado por el *Centro de Estudios Chinos de Granada* abordando esta fecha tan significativa.



Once curiosidades sobre el *Día del Soltero en China*:

<https://centrodeestudioschinos.com/11-curiosidades-sobre-el-dia-del-soltero/>

¿Las conocías todas?



¿Qué vas a comprar este año en *Taobao*?

¿Cuánto dinero sueles gastar?

¿Cuál es el objeto más raro que has comprado?

¿Cuánto tiempo tardan en llegar los productos?

¿Por qué piensas que tiene tanto éxito este gran movimiento consumista?

¿Estás de acuerdo con el contenido del artículo? ¿Te ha sorprendido alguna de esas curiosidades?



El Día del Soltero, año tras año, rompe récords y supera las ventas de años anteriores. Esta tradición, cada vez más consagrada, comienza a celebrarse lejos de China, en países como España *seduciendo* a nuevos consumidores. El gigante Alibaba, *parece no tener techo*.

Prueba 11: *Obsolescencia progra ¿qué?*

Este término, *a priori*, tan complicado es, probablemente, mucho más familiar de lo que piensas. Cuando hablamos de *consumismo* y, también, de recursos y productos relacionados con la tecnología aparece este concepto llamado *obsolescencia programada*.

Voy a darte algunos ejemplos de personas que han experimentado este *problemilla*. Después, con ayuda del contexto, y de un pequeño corto con preguntas interactivas, vamos a intentar hacer una definición con su significado mediante un juego de la herramienta Educaplay.





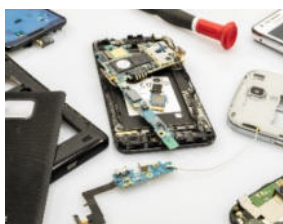
Hace más o menos un año me compré mi primer portátil. Al principio la *batería* duraba hasta cinco o seis horas. Sin embargo, desde hace un mes apenas puedo usarlo más de una hora seguida. Pagué más de mil euros por este ordenador. ¡No es justo! Estoy bastante *mosqueado*...

Después de muchos años usando productos de muchas *marcas*, descubrí el universo Apple. Es caro, sí, pero su calidad es *top*. En 2011 compré un iPod Touch que, hasta ahora, *funcionó a la perfección*. Un buen día, recibí un mensaje que decía que necesitaba *actualizar el sistema operativo* a una versión superior, más reciente. *No tuve más remedio* que hacerlo porque, de lo contrario, no podría usar muchas de mis aplicaciones favoritas. Cuando instalé el nuevo *software* mi iPod dejó de funcionar como antes. Ahora tendré que comprar otro. ¡Vaya rollo! Funcionaba tan bien...



Ana

El fenómeno a través de un corto: *iDiots* (Big lazy robots ©)



Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=5Dn6g5ouQFE>

Link de la primera parte de la prueba:
<https://edpuzzle.com/media/5ed3fb8ea1f8753f84761508>

edpuzzle

lazy robots, obsolescencia
Juan Carlos Mercaderes

MULTIPLE CHOICE QUESTION

¿Qué acaba de ocurrir?

- Parece que existe un pequeño fallo técnico. No parece grave. Es un problema aislado.
- El jefe ha llegado a la oficina, ya trabajaré!
- Los dispositivos móviles comienzan a fallar como consecuencia de la obsolescencia programada.

Rewatch Skip Submit

Figura 143: Fragmento de la actividad de Edpuzzle correspondiente al vídeo de *iDiots* (The CGBros)
Fuente: Elaboración propia en Edpuzzle a partir del vídeo original de The CGBros
(<https://www.youtube.com/watch?v=InEnWwzCxcw>)



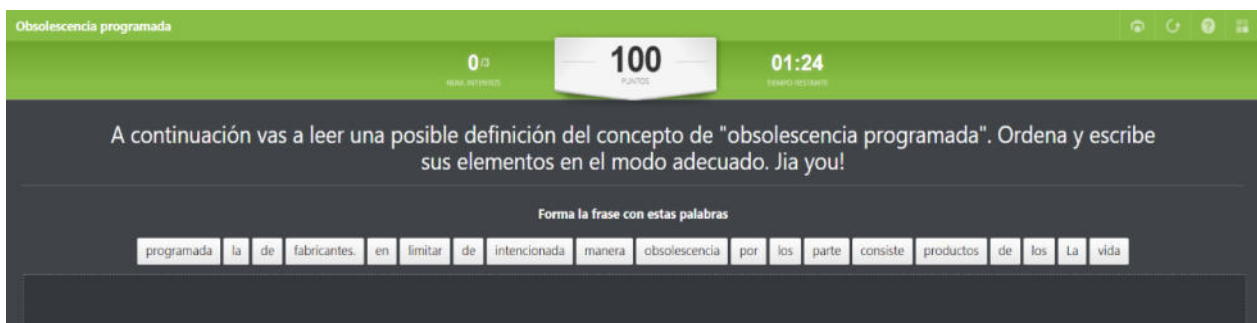
Entra en la siguiente web (o escanea el código QR), escribe tu definición y sé el primero en terminar la prueba. ¡Cuidado, solo tienes un minuto y medio!



¡Vamos!



Link de la segunda parte de la prueba: https://es.educaplay.com/recursos-educativos/5975114-obsolescencia_programada.html



Página web para acceder a la prueba previa concesión del código de acceso (facilitada por el guía del concurso en tiempo real):

<https://game.educaplay.com/>

Prueba 12: *¿Necesito todo lo que compro? ¡Da una segunda vida a tus cosas!*

En esta última prueba del escenario Consumismo y obsolescencia programada, vamos a trabajar nuestra conciencia social con el medio, hablar sobre reciclaje y dar consejos.

Para ello, vamos a ver algunas imágenes de objetos que podríamos utilizar por segunda vez. Sin embargo, antes de *entrar en materia*, tengo una pregunta para ti y el resto de concursantes, *¿conoces qué tiempos y modos existen en español para aconsejar?*

SÍ

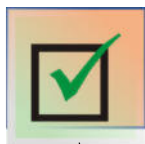


NO



¡Compra una pista gramatical y opta a tener la máxima puntuación en la prueba!

¿Cuáles?



¡Adquiere tu ficha gramatical por solo 5 Kuàis cervantinos!

¡Adelante!





Parte 1: ¿Cómo podríamos reutilizar estos productos? ¿Se te ocurre alguna idea? Comenta con los otros concursantes qué opciones tenemos.



Por ejemplo...



Un amigo solía *rellenar* sus viejas botellas de arena para convertirlas en *pesas*.



Recicla siempre que puedas

Repara, en la medida de lo posible, tus aparatos

Reutiliza tus objetos viejos

Asegúrate de tener una buena garantía

¡Recuerda!





¿Se te ocurren otros objetos que podamos reciclar?



Parte 2: escribe un par de ejemplos, firma con tu nombre y deposita tu propuesta en la urna de clase. Después votaremos (¡con premio!) las ideas gramaticalmente correctas más originales.



¡Echa un ojo a estos otros ejemplos de reciclaje!

1



La Social, uno de los locales de moda de Beijing, está decorado con multitud de objetos reciclados: libros viejos, una máquina de escribir usada, bombillas rotas, vinilos, una bicicleta, un *salvavidas*... ¡De todo!

2

¿Conoces a *Maldita Nerea*?



¡Así se recicla!

Este grupo musical de España ha realizado varios vídeos musicales utilizando únicamente *libros usados*. ¿Quieres descubrir uno de ellos?

Mira dentro o *Nunca estarás sola*, son otros buenos ejemplos.

Web:

<https://www.youtube.com/watch?v=7oXcOaI5AWc>

Figura 144: Maldita Nerea

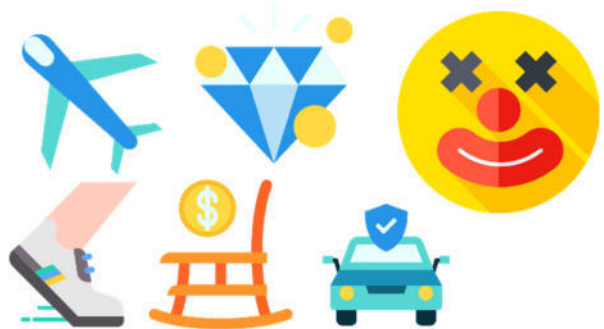
Fuente: Fotograma videoclip Maldita Nerea, *No pide tanto idiota*, fuente: Canal Youtube Maldita Nerea, Sony Music Entertainment España, S.L. ©



LAS COMPRAS 购物	
<i>Acabar muerto / Estar muerto</i>	【口】累死了
Actualizar	更新
Aguinaldo	圣诞节红包
Boom	景气、繁荣
Batería	电池
Capitalismo	资本主义
Carpe diem	及时行乐
Chapar / Empollar	【口】学习
Cita	约会
Consumidor/a	消费者
Consumismo	消费经济、消费癖好、消费习惯
Consumo responsable	良知消费、道德消费
Consumista	过度消费的、消费主义的
Curiosear	打听、打探、看
Desconectar	【本意】使隔绝、切断【口】放下紧要事件做一些不相关的事情达到放松的目的
Despistado/a	分神的、心不在焉的
Digno/a	体面的、庄重的、端庄的
Dios dirá	天知道! (没人知道)
Donar	捐赠、捐献
Efectivo	现金
El Gordo	西班牙“大胖子”圣诞彩票
En la medida de lo posible	尽力而为、尽可能地…
Estar enganchado/a a algo (o a alguien)	【口】被深深吸引、十分喜欢
Estar mosqueado/a / Estar de mala leche/de mala uva	【口】心情不好
Estar pelado/a	【口】没钱的，分文没有的
Estrés	压力
Finde	【口】周末
Flipar/Fliparse. (Molar, gustar; <i>venirse arriba</i>)	【口】喜欢；炫耀
Garantía	保证
Gasto	开支，费用
Hábito de consumo	消费习惯
Lengua coloquial	口语的

Ligar con alguien	【口】跟…暧昧
Marca	名牌
Mercadillo	旧货市场、二手交易市场
No tener más remedio	没有办法
No tener techo	没有尽头、无限的
Obsolescencia programada	计划报废
Pesa	哑铃
Rastro	露天跳蚤市场
Reciclaje	回收（名）
Reciclar	回收（动）
Recursos	资源
Seducir	诱惑、勾引
Ser ahorrador/a	节约的、俭省的
Ser alternativo/a	穿衣风格多变的、混搭的
Ser clásico/a	穿衣传统的
Ser/Estar chapado a la antigua	穿衣守旧的
Ser como una droga algo/o alguien	像毒品一样（让人上瘾的）
Ser comprador compulsivo/a	购物狂
Ser cultureta	喜欢了解不同文化习俗的人；喜欢卖弄学识的人
Ser derrochador/a	挥霍的
Ser ecologista	主张保护生态环境的
Ser fan de algo/de alguien	喜欢…、是…的粉丝
Ser tendencia	时髦的
Ser moderno	新潮的、时髦的
Ser pijo/a	（穿衣或行为上显得）阔绰的、有钱的
Ser top	【口】非常好的
Ser un rollo / Tener rollo	某事十分无聊/某人（穿衣，谈吐）有风格
Sorteo / sorteo extraordinario	彩票/圣诞彩票
Sortear	抽签
Tendencia	潮流、趋势、流行
Testimonio	证词
Tienda de barrio	街边小店
Una vez al año, no hace daño	偶尔一次、无伤大雅
Vinilo	唱片
Volver loco algo/alguien/ a alguien	让…特别喜欢、使……感到厌烦

Escenario 4: Publicidad



Prueba 13: ¿Cuánto sabes sobre publicidad? ¿Eres capaz de reconocer algunos eslóganes famosos? ¿Y reconocer productos sin leer su marca? ¡Vamos a comprobarlo!

¡Entra en la siguiente web y pon a prueba tus conocimientos!

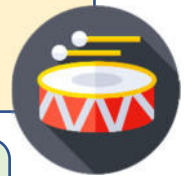
Página web: <https://view.genial.ly/5ed920d96bd9080db5b85cc8>



Prueba 14: ¡Tiempo de juego! *Password*, adivina la marca secreta.

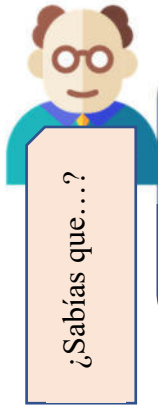
Tras el calentamiento de la prueba anterior, vamos a elevar la dificultad del concurso. Vamos a medir nuestra competencia léxica y nuestra expresión oral para intentar reconocer algunas marcas muy populares a partir de una serie de pistas.

¿Estás preparado-a?



Enlace a la página web: <https://view.genial.ly/5eda1fb98adbb80d10fdd9b1>





“Un profesor de griego clásico solía decir que hasta aprender una palabra era necesario haberla ‘visto’ al menos cinco veces. La primera está claro que no se conoce; la segunda, reconocemos que no la recordábamos; la tercera, admitimos que ya la habíamos visto; la cuarta, confesamos que la habíamos olvidado; y la quinta, nos enfadamos tanto de no saberla aún que la aprendemos para no volver a olvidarla” Cervero y Pichardo (2000, p. 154).



Prueba 15: Publicidad, ¿dónde puedo conocerte? ¿En qué lugares podemos encontrar publicidad? ¿Qué tipo de productos anuncian?



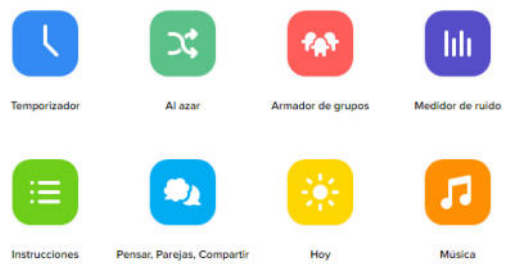
微道衣足时尚女装 Sponsored

加绒加厚, 温暖过冬
聚会穿, 出游穿好看又保暖! 趁京东品牌特卖, 挑件自己喜欢的!

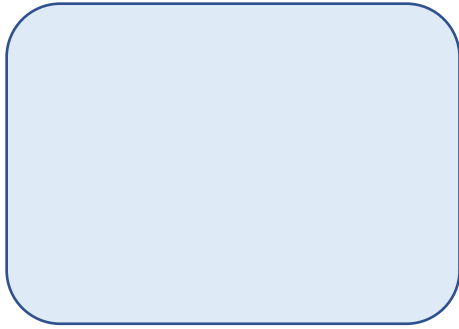
Miniprogramas

Hace 50 minutos

Por ejemplo: ¿Podemos encontrar publicidad en los *momentos de Wechat!* Se ofrecen todo tipo de productos.



¿Cuál es el lugar más raro en el que has encontrado publicidad?



El sitio más raro donde he visto publicidad ha sido... ¡en el plató de Xībānyá Exprés!

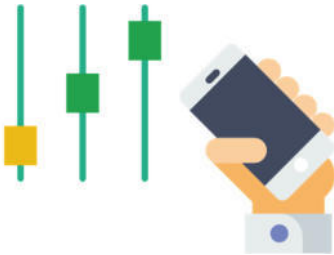
Prueba 16: ¡Concursantes! ¡A votar! ¿Os gusta la publicidad? ¿Sí? ¿No?

Imagina que durante el Festival de la Primavera estás viendo tu programa de televisión favorito un viernes por la noche en casa. *Hace un día de perros* y, por eso, nadie quiere hacer planes ni salir. Hay anuncios. Muchos. ¿Qué harías para *echar el rato*?



¿Qué haces tú? ¿Te identificas con alguna de estas opciones?

Pues yo...



Escanea el código QR o entra en la página web de la votación:
<https://www.menti.com/nm9exawv8s>



RETO 2: ANUNCIOS E INFANCIA

RETO INDIVIDUAL PARA CASA

¿Hay algún anuncio que recuerdes con especial cariño? ¿Qué clase de producto mostraba? ¿Por qué crees que todavía en la actualidad eres capaz de recordarlo? Responde a estas cuestiones a través de un audio y busca ese vídeo en Internet. Una vez que completes las preguntas, comparte todo el material en ClassDojo para que los otros concursantes ofrezcan su *feedback*. El anuncio que genere una mayor interacción obtendrá una recompensa.



Cuando era niño me encantaban los anuncios de turrón de la *marca* El Almendro. Significaba que la Navidad (y las vacaciones) estaban *a la vuelta de la esquina*.

Su eslogan forma parte de la cultura popular de todos los españoles. ¿Lo vemos? ¡Vamos a ver una de sus campañas más emblemáticas!



Web:
<https://www.youtube.com/watch?v=rO5OBQcVzoA>
A (El Almendro, 2017)

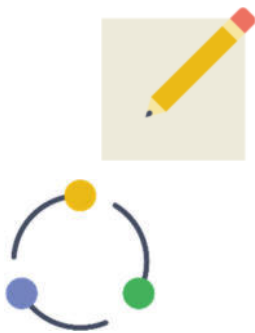
Prueba 17: Leámonos la mente, ¿qué producto soy?

En esta pequeña prueba, vamos a trabajar en equipo y vamos a comprobar si realmente estamos conectados con nuestros compañeros de equipo. Es decir, vamos a evaluar nuestra compatibilidad.

El juego es muy sencillo, os voy a presentar cinco eslóganes de distintas marcas, uno a uno. A partir del contenido de dicha frase, debéis adivinar de qué producto se trata escribiendo en un trozo de papel vuestra respuesta. Ganará el equipo en el que más miembros hayan coincidido.

¡Mucha suerte!

¡El equipo ganador de cada ronda obtendrá un premio de 3 Kuàis cervantinos!



Prueba 18: ¡Eslóganes a la caza!

Esta prueba, a realizar también por equipos, está compuesta por dos misiones. La primera consiste en averiguar, en el menor periodo de tiempo, los eslóganes de siete marcas asiáticas muy famosas que voy a presentaros. El objetivo de la segunda misión es inventar un posible eslogan para dichas empresas teniendo en cuenta sus características y vuestras valoraciones como consumidores. El equipo que realice la aportación más original en la segunda parte de la prueba podrá obtener una recompensa (este premio podría quedar desierto).

Regla especial: cada grupo podrá usar un solo teléfono móvil/tableta/portátil para buscar por Internet la información requerida en la primera misión.

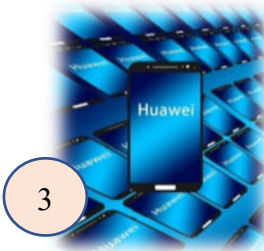


Misión 1: 3 Kuàis cervantinos

Misión 2: Kuàis cervantinos



SELECCIÓN DE MARCAS



Misión 1: eslóganes oficiales de las empresas

- 1) Air China:
- 2) Lenovo:
- 3) Huawei:
- 4) UNIQLO:
- 5) SK-II:
- 6) Innisfree:
- 7) Moutai:

Misión 2: vuestro eslogan

- 1) Air China:
- 2) Lenovo:
- 3) Huawei:
- 4) UNIQLO:
- 5) SK-II:
- 6) Innisfree:
- 7) Moutai:

Prueba 19: ¡Falsos eslóganes!

Vamos a ver un panel que presenta una selección de marcas populares con sus eslóganes. Sin embargo, no todos ellos son verdaderos. Han sido “levemente modificados” resaltando alguna característica propia del producto o servicio en clave de humor para confundir a la audiencia.

¿Me ayudas a averiguar cuáles son auténticos? ¿Eres capaz de detectar los eslogan-trampa? Trabaja y comenta con tus compañeros de equipo tus hipótesis y detecta en el menor tiempo posible los eslóganes incorrectos.

1 	5 
2 	6 
3 	7 
4 	8 

Pista: cuatro son correctos y otros cuatro incorrectos

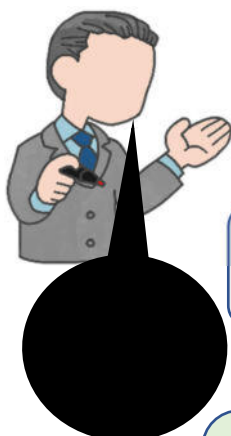


¿Te ha gustado el tema? Si quieres saber más puedes encontrar otros falsos eslóganes en el siguiente montaje audiovisual: <https://www.youtube.com/watch?v=Yt2iHH1gA1A> (Video *slogans honestos*, del canal whatveo de YouTube)



RETO 3: ANUNCIOS Y LENGUAJE PUBLICITARIO

Nada es casualidad: El lenguaje publicitario. En esta actividad, dividida en dos partes, vamos a analizar una selección de diferentes anuncios de productos españoles e internacionales. La primera parte tendrá lugar en el aula, ahora, en riguroso directo. La segunda tendréis que completarla en casa, en diferido, y completar una ficha común que os facilitaré más adelante. Antes de comenzar el visionado de esos anuncios, vamos a ver algo fundamental: ¡un poco de teoría!



Uno de los *rasgos* que caracteriza a la publicidad es su *lenguaje*. Para ello, se utilizan múltiples técnicas y recursos lingüísticos para lograr objetivos cautelosamente definidos.

A *nivel morfosintáctico* es frecuente observar los *comparativos de superioridad*, *superlativos*, o la forma *lo + adjetivo*.

En el *plano fónico*, por ejemplo, encontramos la *rima*, el uso de *onomatopeyas* o la *aliteración*.

En el *nivel léxico-semántico*, abundan los *extranjerismos* (sobre todo del inglés y del francés) o la utilización de prefijos tales como: -súper; -re; -ultra. También el uso de léxico especializado en el área publicitada.

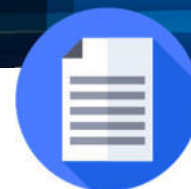
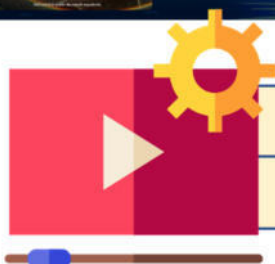
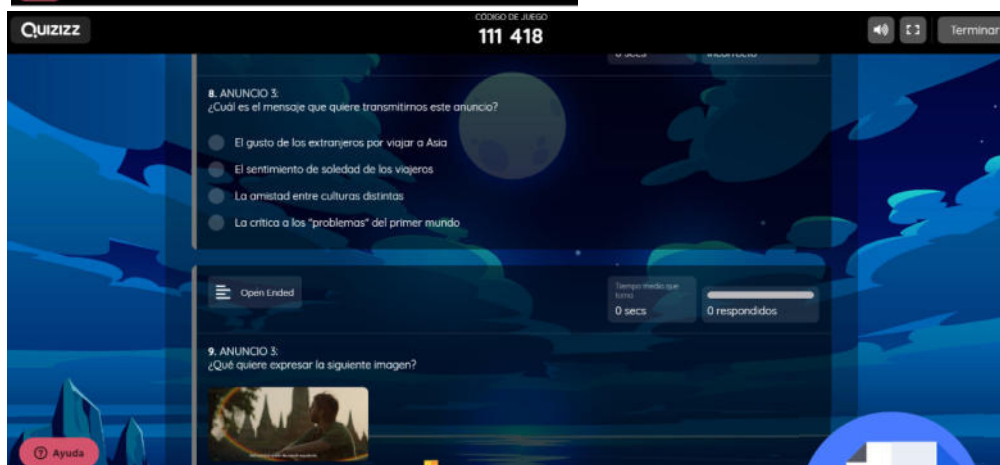
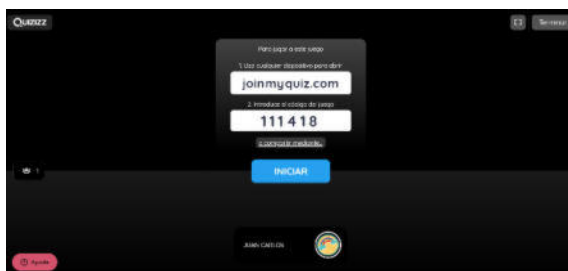


PARTE 1



Vas a ver una selección de cinco anuncios de televisión. Después de analizar cada uno de ellos, tendrás que responder algunas preguntas a través de tu teléfono móvil. Otras, en cambio, se realizarán de manera oral. ¡No pierdas detalle! ¡Hay puntos en juego!

¡Entra en <https://quizz.com> y escribe el código que te facilite el guía del concurso! ¡Únete a la partida!



PARTE 2

RETO INDIVIDUAL PARA CASA

Visualiza la siguiente recopilación de anuncios, contesta oralmente a las preguntas formuladas y completa, individualmente, la ficha que corresponde a cada uno de ellos.

Anuncio 6. SEAT Ibiza ®. Aquí tenemos otro anuncio lleno de música y pasión. Sin embargo, su protagonista es un Seat, la marca de coches española *por excelencia*.

Antes de verlo, te doy una pista. Voy a contarte cómo empieza:

“En 2009 *se teletransportó* el primer *átomo* de la Historia. El mundo espera *ansioso* el *teletransporte* pero, ¿alguien ha pensado todo lo que podemos llegar a perder?”

Tras verlo al completo, ¿cuál es el tema y la idea principal del anuncio?



Web: <https://www.youtube.com/watch?v=QHdMSAf5ysE>

Producto:
Marca:
Eslogan:
Objetivo del anuncio:

Anuncio 7. *Y para acabar con la suciedad...*

Analiza el siguiente anuncio y enumera qué *recursos lingüísticos* se utilizan para tratar de *captar la atención* de los *consumidores*.



1991

2013

Figura 145: Fairy 2013
Fuente: Fairy España ®

Web: Anuncio 1991 (<https://www.youtube.com/watch?v=k5UAEDCIjNU>)
Anuncio 2013 (<https://www.youtube.com/watch?v=b9ZfaSW0Cy8>)

Producto:
Marca:
Eslóganes:
Objetivo del anuncio:
Diferencias y semejanzas:

Anuncio 8. Lotería de Navidad (2015). Loterías y Apuestas del Estado ®.

Este entrañable anuncio, *todo un clásico* durante las *fiestas navideñas* de España, nos cuenta una historia que mezcla magia, ilusión y ¿suerte?

¡Disfrútalo!

Web: <https://www.youtube.com/watch?v=kEJNNs9N3Ew>

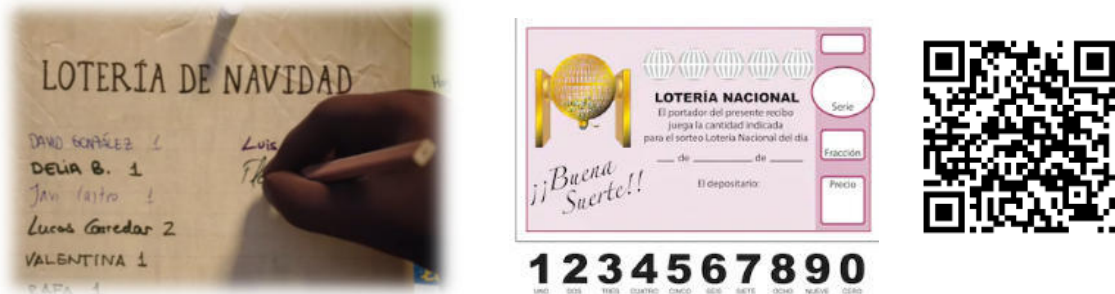


Figura 146: Anuncio de lotería 2015
Fuente: Loterías y Apuestas del Estado ®

Después de verlo, ¿sabrías decir qué clase de mensaje quiere transmitirnos?

El anuncio de 2017 fue dirigido por el cineasta chileno-español Alejandro Amenábar director de películas como *Los Otros* (2001), *Tesis* (1996), *Ágora* (2009) o *Regresión* (2016). Puedes verlo aquí: <https://www.youtube.com/watch?v=RtPtEtikvhU>



Producto:

Marca:

Eslogan:

Objetivo del anuncio:

Anuncio 9. *Seguridad, ante todo*. Llegamos a la última emisión publicitaria de la unidad. ¡Ojo! Porque, nuevamente, las *apariencias engañan*.

¿Qué tipo de anuncio crees que es? ¡No olvides completar la ficha!



Web: <https://www.youtube.com/watch?v=Qdr5tDLojj4>



Producto:

Entidad o Institución que promueve la campaña:

¿Hay eslogan?:

Objetivo del anuncio:



Prueba 20: La receta. Después de haber analizado y observado anuncios tan *diversos*, me surgen dos preguntas: ¿podrías decir qué objetivo persigue la publicidad? ¿Cómo debe ser un buen anuncio?



Un buen anuncio debe/debería + infinitivo _____

Un buen anuncio tiene que/tendría que + infinitivo _____

Una pista...

La receta perfecta para un anuncio perfecto:

1º ¡Escribe tu “receta” en nuestro grupo de WeChat!

2º Déjala reposar.

3º Lee con atención las ideas de tus compañeros de concurso.

4º Reflexiona y madura cómo podrías mejorar tu propia receta.

Muy pronto tendrás que ponerlo en práctica...

WOW!



Las dos propuestas más completas y originales podrán recibir una recompensa por valor de 2 Kuàis cervantinos.



Prueba 21: Víctimas de la publicidad. ¿Piensas que la publicidad nos afecta a todos por igual? ¿Hay colectivos que son más “fáciles de *conquistar*”? ¿Por qué?



Prueba 22: El poder publicitario. Observa y reflexiona sobre el montaje audiovisual que se presenta a continuación. ¿Qué tratan de vendernos? ¿Tienen algo en común sus protagonistas?

Vídeo disponible en Classdojo y escaneando el siguiente código QR.

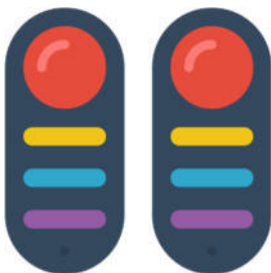


Prueba 23: *Los cánones de belleza (I)*. Algunos anuncios *ponen de relieve* la importancia de tener un buen físico para cumplir con ciertos cánones sociales. Otros, en cambio, resaltan el papel que juega la belleza a la hora de tener éxito en determinados contextos y ámbitos .

Esta puede ser una de las erróneas conclusiones a las que podemos llegar al ver determinados anuncios en la tele o por Internet. ¿Cuál es tu opinión? ¿Es tan importante el físico? Reúnete con tus compañeros de equipo y discute cuáles pueden ser las ventajas (y las desventajas) de tener un buen físico.

Señala, al menos, tres de cada una y recuerda, también, que debéis justificar por qué.

Como en pruebas anteriores, el tiempo es limitado, la presión alta pero la recompensa un gran estímulo. ¡Vamos a por ello!



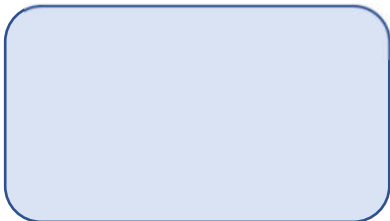
¡Sé el primer grupo en completar la prueba y toca el pulsador!





Los cánones de belleza (II). Si vemos una película de hace diez o veinte años, nos daremos cuenta de lo rápido que cambian las modas, los peinados, la forma de vestir...el concepto de belleza es tan subjetivo como el tiempo. Y, por supuesto, cambia mucho entre países diferentes.

Echemos un ojo a los hombres de estas fotos. ¿Hay diferencias?



En la actualidad, en España, está de moda que los chicos lleven barba. Hace una *década* los *piercings* —o perforaciones— se popularizaron mucho entre los jóvenes. Ahora, cada vez más gente se tatúa y está muy extendida la preocupación por practicar musculación de todo tipo: *fitness*, *crossfit*, etc. Chicos y chicas buscan tener un cuerpo bonito y son muchas las actividades deportivas que *triunfan* entre jóvenes y ya no tan jóvenes: *pilates*, *zumba*, *body pump*, *body combat*...



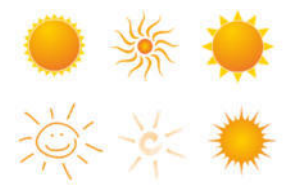
¡Este verano voy a *estar petado!*



Existe, también, predilección por la piel morena que está mucho mejor valorada que hace años. Incluso hay personas que buscan mantener su *moreno* durante el resto del año. Para ello, muchos acuden a sesiones de *rayos uva* en *centros de estética*.



Otros, en cambio, buscan cambios más radicales y recurren a la cirugía plástica.



¿Y en China? ¿Cómo es el canon de belleza actual? ¿Existe alguna moda relacionada con el físico?

Prueba 24: ¡Boooooomba!

Acabamos de conocer algunas de las tendencias más recientes. Pero no son las únicas. Vamos a ver una pequeña sección del programa de Antena 3, *El Hormiguero*, donde una de sus colaboradoras, Yibing, nos va a contar algunos secretos sobre China, el maquillaje y los cánones de belleza actuales. Después, vamos a jugar al último *quiz* de este primer Universo, ¡Boooooomba!, para comprobar vuestro nivel de comprensión. Por último, entre todos, comentaréis si estáis o no de acuerdo con lo expuesto en el vídeo.



Web: <https://www.youtube.com/watch?v=QH9qhPmwlHs>

Link a la prueba:
<https://view.genial.ly/5edfb7370ff2050da83418fa>



¡SUPERRETO DE UNIVERSO!



¡Queridos concursantes! Después de un largo recorrido por distintos escenarios llenos de pruebas y retos, llega ese momento donde debéis demostrar parte del aprendizaje acumulado. Se trata del primer superreto de esta aventura.



¿Y qué hay que hacer? ¡Muy sencillo! **Se trata de grabar vuestro propio anuncio de televisión.** Podéis anunciar cualquier producto, crear vuestra propia marca, eslogan...tenéis muchos ejemplos para inspiraros. Podéis encontrar más detalles a continuación...

GRABACIÓN DE ANUNCIO DE TELEVISIÓN

- 1) Piensa en un producto que te interese y que pueda llamar la atención de la audiencia (real o ficticio, la imaginación siempre cuenta).
- 2) Crea una marca nueva o modifica una que ya exista.
- 3) Imagina un nuevo eslogan para tu producto.
- 4) ¡Intenta convencer a los espectadores! Hemos visto muchos recursos y ejemplos reales, toma ideas y construye una propia. ¡Recuerda la receta que realizamos!
- 5) Duración del vídeo: breve, mínimo 15 segundos, máximo 30 segundos.
- 6) Posición del vídeo: horizontal.
- 7) Modalidad: individual o por parejas.

El plazo para completar el superreto es de una semana. Una vez depositados en ClassDojo, se realizará una votación virtual para seleccionar al ganador (en caso de empate, el presentador del concurso escogerá entre las opciones más votadas).

RETO 4: TABÚ (RETO FIN DE UNIVERSO)

La última misión de este primer Universo es revisar con suma atención el léxico y frases hechas que progresivamente han aparecido en los diferentes escenarios recorridos en esta etapa. Revisa el glosario disponible y prepárate para ponerlo en práctica la próxima semana, un nuevo reto te estará esperando. ¿Qué tipo de prueba será?





GLOSARIO DEL ESCENARIO 4

UNIVERSO CONSUMISTA

LA PUBLICIDAD 广告	
Anglicismo	(从其他语言引进的) 英文词汇
Averiguar	查明、了解
Bichear	【口】调查
<i>Buenrollismo</i>	正能量
Calentar	加热
Campaña (anuncio)	广告
Canon de belleza	审美观念
Cautelosamente	谨慎地、小心地、慎重地
Cirugía plástica	整容手术
Compañía (empresa)	公司、企业
Chucherías; gominolas; caramelos	糖果店; 软糖、橡皮糖; (统)糖果
Década	十年
<i>Derecho a huelga</i>	罢工的权利
<i>Echar un ojo/un vistazo a algo</i>	瞅一眼
Eslogan	口号
<i>Estar a la vuelta de la esquina</i>	就在转角处(很近)
<i>Estar petado/a</i>	特别壮的·肌肉多的
Experimento	试验
Extranjerismo	外来语
Fauna	动物
Ficha	签约
<i>Firma bandera</i>	代表企业
Flora	花
Globalización	全球化
<i>Hacer un día de perros</i>	天气非常差
Himno	赞歌, 颂歌, 国歌
Legítimo/a	合法的
Ley	法律
Logotipo	商标
Maquillaje	化妆
Mochilero/a	背包客
Montaje	短片、视频、混剪

Musculación	练肌肉
Onomatopeya	拟声词
Parlamento	议会
<i>Pasar el rato; echar el rato</i>	<i>打发时间</i>
Picotear; picoteo	一点点地吃
Pilates	普拉提
Pista	跑道
Pizca	少量、一点点
Plano fónico	语音学层面
<i>Poner de relieve; de manifiesto</i>	<i>强调、突显</i>
<i>Ponerse petado/a</i>	<i>练肌肉</i>
Predilección	偏爱、偏好
Prefijo	前缀
Promover	推动、促进
Rasgo	特点
República	共和国
Rima	韵脚
<i>Ser todo un clásico</i>	<i>特别经典、典型的</i>
Suciedad	不干净，脏
Surrealismo; surrealista	超现实主义
Turrón	杏仁糖
<i>Venirse algo a la cabeza</i>	<i>想到…</i>

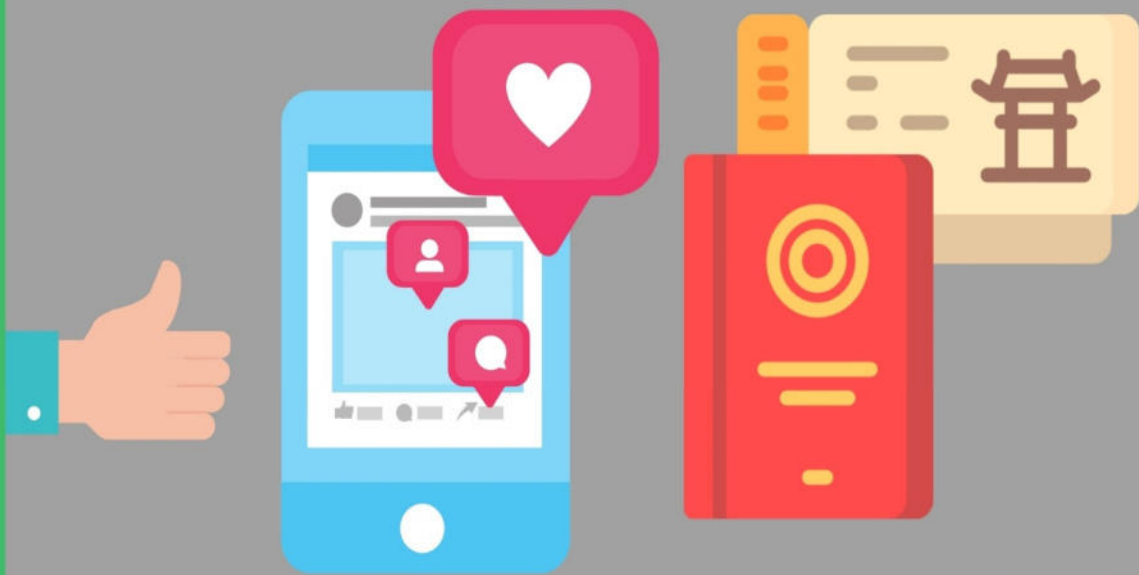
2

Universo Postureo



8.4

Redes sociales, viajes y mundo laboral



Conversación III





UNIVERSO POSTUREO

CONTENIDOS (INTER)CULTURALES

El abuso de las *redes* a través de Black Mirror

Redes sociales de aquí y allí

Sección *youtuber* con Lele y Jabierto

Del *speed dating* a First Dates

Arnau Griso: *Para que el mundo lo vea*

¿Dónde viajáis, dónde viajamos?

Programa de TVE “Españoles por el mundo... ¡en Beijing!”

Psicología del mundo laboral con Elsa Punset

El proceso selectivo en España

Corto 036
(*Notodofilmfest*)



OBJETIVOS COMUNICATIVOS

Hablar sobre redes y aplicaciones de uso frecuente

Reflexionar y discutir sobre el impacto de las RR.SS. en nuestra vida cotidiana

Charlar sobre nuestros gustos, intereses y hábitos *viajeros*

Planificar un viaje

Intercambiar información sobre intereses, motivaciones y habilidades profesionales

Expresar acuerdo y desacuerdo. La causa

Realizar un proceso de selección de personal



CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

Expresión de la opinión y de las preferencias

Fórmulas y estructuras para expresar propuestas mediante el condicional

Léxico de Internet, redes sociales y aplicaciones móviles

Léxico de los viajes y las vacaciones

Léxico del mundo laboral: habilidades y salidas profesionales

Lenguaje coloquial





XĪBĀNYÁ EXPRÉS

PROGRAMA DE
UNIVERSO



UNIVERSO POSTUREO



- ▶ Escenario 1: Redes sociales
- ▶ Escenario 2: Tsingtao Music Festival
- ▶ Escenario 3: Los viajes y las vacaciones
- ▶ Escenario 4: Universidad y empleo



37 minipruebas



14 retos



1 Superreto final



2 Privilegios y experiencias



¡Hola, concursantes!

En este segundo nivel hay una importante novedad. A los privilegios de clase que ya conocisteis en el Universo anterior, se suman las experiencias de inmersión lingüística. Una oportunidad única para disfrutar de algún aspecto de la lengua o la cultura hispánica.

¿Que qué debéis hacer para conseguirlos? Muy sencillo, competid, trabajad y concursad con la misma pasión que hasta ahora.

¡Vamos!

P.D.: Las reglas de uso y adquisición son las mismas que en el anterior Universo.



PRIVILEGIOS DE CLASE



20 KUÀIS

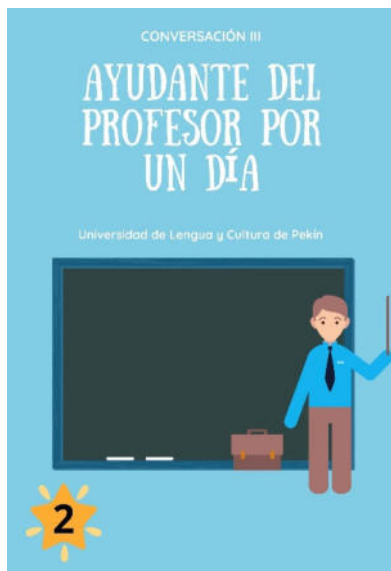


30 KUÀIS



25 KUÀIS

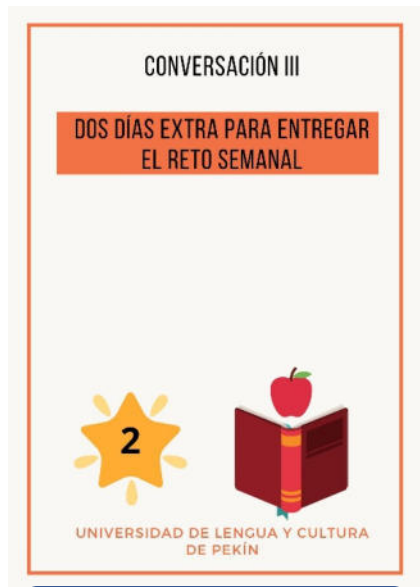




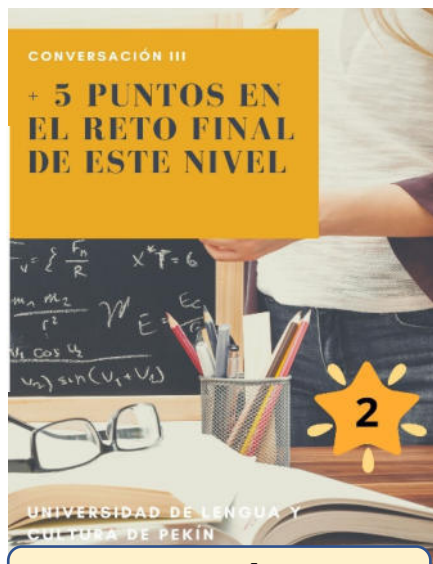
50 KUÀIS



60 KUÀIS



35 KUÀIS



55 KUÀIS



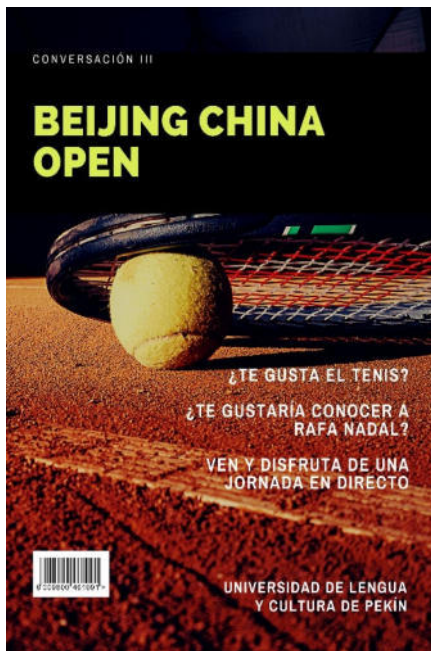
20 KUÀIS



15 KUÀIS



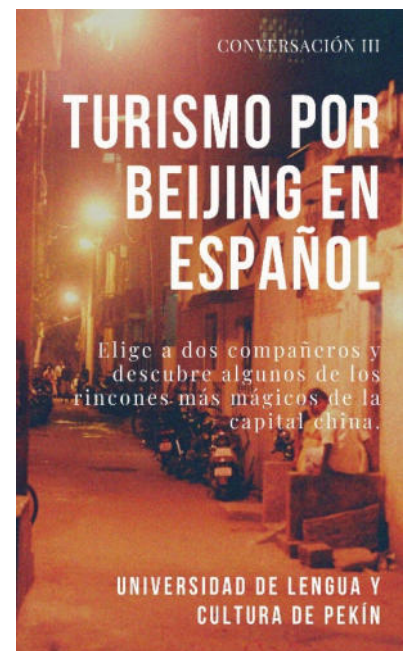
EXPERIENCIAS DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA



75 KUÀIS



90 KUÀIS



100 KUÀIS



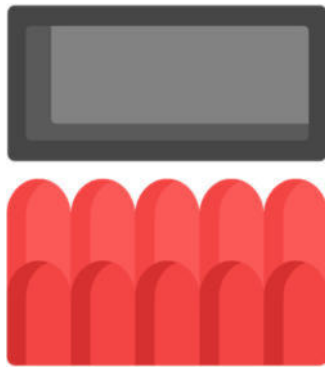
RESTAURANTE ESPAÑOL

Elige a dos compañeros y disfruta de una cena diferente, tapas e inmersión lingüística ¡en Pekín!

Conversación III - Universidad de Lengua y Cultura de Pekín



120 KUÀIS



¡Queridos concursantes!

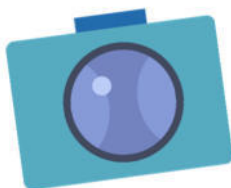
Todo final tiene un nuevo comienzo y este segundo Universo comienza aquí y ahora, a un solo “clic”.

¿A qué esperas para descubrirlo?

¡Escanea el código QR!



UNIVERSO POSTUREO



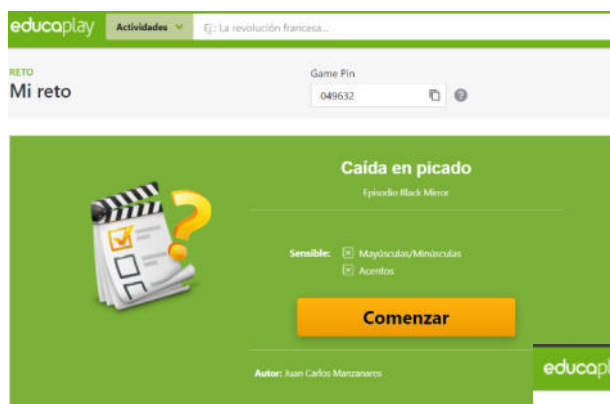
Escenario 1: Redes sociales

Prueba 1: *Érase una vez en un futuro muy muy lejano...*

¿Conoces la serie británica Black Mirror? Si la respuesta es sí, ¡estupendo! Si es la primera vez que escuchas algo sobre ella, ¡no pasa absolutamente nada!

Vas a ver un pequeño *fragmento* del capítulo primero de su tercera temporada, pero ¡atento/a! No es un vídeo cualquiera... vas a encontrar algunas preguntas durante su visionado, respóndelas en el menor tiempo posible y obtén la mejor puntuación que puedas.

¡El ganador obtendrá una recompensa de 3 Kuais cervantinos!



Página web para consulta de la prueba:

https://es.educaplay.com/recursos-educativos/6157877-caida_en_picado.html

Página web para acceder a la prueba previa concesión del código de acceso (facilitada por el guía del concurso en tiempo real):

<https://game.educaplay.com/>

¿Te sientes identificado/a con lo que hemos visto en este vídeo?

Escanea el siguiente código QR y vota entre las diferentes opciones disponibles.



También puedes votar a través de la siguiente web: <https://www.menti.com/w5rj8mkr8o>



Titulado en inglés como “Nosedive”, fue traducido al español como *Caída en picado*.



Prueba 2. ¿Qué aplicación soy? Apuesto a que eres todo/a un experto/a en el mundo de Internet y sus numerosísimas aplicaciones para móvil. Por eso, quiero *poner a prueba* cuántas conoces de fuera de China (aunque aquí también puedan ser populares). ¿Preparado-a?



¿Cómo se llama la aplicación? | ¿Qué funciones tiene?

Ahora, le vamos a *dar la vuelta a la tortilla*. Pongamos la mirada en China: ¿son familiares para ti estas aplicaciones? ¿Qué podemos hacer con ellas?



百度网盘

Productividad

★★★★☆ 50



大众点评-发现...

Estilo de vida

★★★★★ 42



Prueba 3 (¡por equipos!). El *match*. Fácil, ¿verdad? Ahora, vas a ver otras aplicaciones distintas. El próximo curso vas a pasar muchos meses en España así que, quizá, necesites conocer otras herramientas para aprovechar al máximo tu estancia, ¿no crees? Reúnete con tus compañeros de concurso y averigua, en el menor tiempo posible, la función que tiene cada aplicación.

¡El primer equipo que logre la combinación ganadora obtendrá 3 Kuàis cervantinos! (Para cada componente del equipo).

Disponéis de 5 minutos, la cuenta atrás empieza... ¡YA!



1 2 3 4 5 6 7 8 9

A Buscar alojamiento en general Chatear con amigos Dividir gastos F

B Postear mensajes breves, con un límite de *caracteres*, y leer la actualidad de amistades, empresas, instituciones, famosos y *famosillos*.

C Subir a la *nube* archivos para uso personal o para compartir con otros *usuarios*

D Alquilar apartamentos vacacionales Ojear recomendaciones de usuarios para planes de todo tipo G

H Red social *de moda* para conversar, subir fotografías, publicar *stories* e, incluso, *ligar*

I Compartir fotografías

La solución de tu equipo:

Prueba 4. *Redes sociales y aplicaciones populares chinas.*

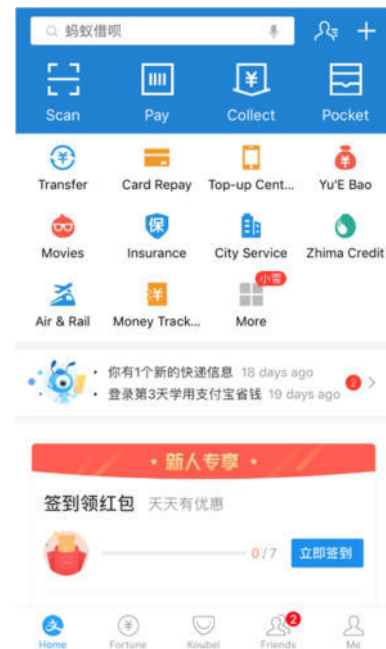
En China, el uso del móvil *está muy ligado* a la vida diaria, ¿verdad? Hay un *sinfin* de buenas opciones y *herramientas* para casi cualquier actividad. Por eso, los extranjeros, cuando llegamos a este enorme país por primera vez, nos encontramos ante *todo un universo* de posibilidades. ¿Cuáles no deberían faltar en el *smartphone* de todo “laowai”? Entre todos, vamos a hacer una lluvia de ideas a través de la plataforma AnswerGarden para conocer qué aplicaciones podemos usar en diferentes situaciones de la vida diaria. En la página siguiente encontrarás la lista de contextos que comentaremos, paso a paso.

Entra en www.answergarden.ch/1278177, escanea el código QR que te dejo a continuación, y escribe tus respuestas. Comentaremos en plenaria las más destacadas.



Aplicaciones esenciales en China:

- a) Para pedir comida:
- b) Para pagar:
- c) Para pedir un taxi:
- d) Para *orientarme*:
- e) Para escuchar música *en línea*:
- f) Para ver series y películas *en línea*:
- g) Para editar fotos:
- h) Para *chatear* con amigos/as
- i) Para descubrir la actualidad *al más puro estilo Twitter*
- j) Para exhibir *lo guay* que es mi vida:
- k) Otra:



Prueba 5. Sección youtuber: Internet y redes sociales chinas (II).

Te presento a Lele y Jabierto, una pareja afincada en China que narra, explica y muestra muchos de los encantos, curiosidades y aspectos más diversos de China a través de su canal oficial de YouTube (Jabierto®). Una de sus *entregas* gira en torno a Internet y algunas redes sociales famosas de vuestro país.

Mira y escucha el vídeo desde el minuto 01:59 hasta el 03:10. ¿Estáis de acuerdo? Piensa y discute esta cuestión con tus compañeros.



Figura 147: Redes sociales chinas
Fuente: Canal de YouTube oficial de Jabierto ®

Web: <https://www.youtube.com/watch?v=7mu-MSmZD78>

RETO 1: CREA TU FAKEBOOK

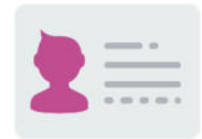
RETO INDIVIDUAL PARA CASA

¿Eres fan de las redes sociales? ¿Has creado alguna vez un perfil?

Ahora tienes la oportunidad de mostrar tú “otro yo” al mundo.

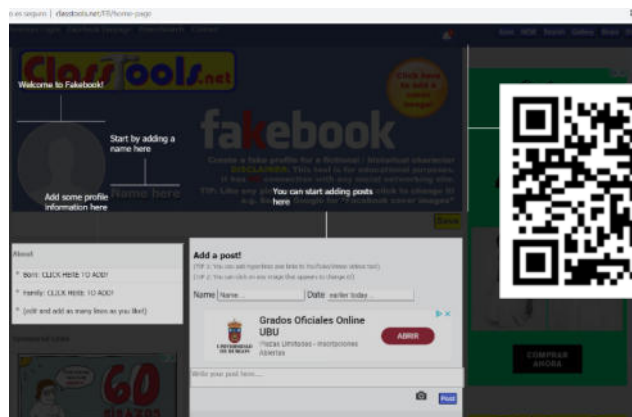
Imagina cómo será tu vida dentro de diez años, quién te gustaría ser, dónde te gustaría vivir, cuál sería la profesión de tus sueños, postea alguna foto, ¡muestra al mundo qué filosofía de vida quieres! Y, por supuesto, exagera todo lo que quieras...

Si hay un Universo ideal para presumir y “posturear” mucho... es este.



¿Qué cómo puedes hacerlo? ¡Muy simple! Entra en la siguiente página web: <https://www.classtools.net/FB/home-page> y completa la plantilla disponible. Edítala y deja que tu imaginación haga el resto.

Sorprende a tus compañeros de concurso, comparte el resultado en ClassDojo y espera sus reacciones.



RETO 2: EL MENTIROSO

RETO INDIVIDUAL DE CONCURSO



El Mentiroso: *Mi rutina virtual.*

Nuestra rutina diaria dejó hace tiempo de ser convencional y común. ¡Ahora es completamente digital! Párate un segundo a pensar, y recuerda qué actividades sueles hacer cada día y qué aplicación/es forman parte de ella desde que te levantas, hasta que te acuestas.

¿Ya lo tienes?

¡De acuerdo! Ahora empieza lo interesante, te toca diseñar tu rutina virtual. Coge una tarjeta y descubre si debes decir toda la verdad o si, en cambio, te toca mentir. En este caso, debes introducir una aplicación relacionada con una actividad de tu vida cotidiana que sea falsa, junto con todas las demás (¡las verdaderas!).





Completa la información de la prueba y deposítala en la urna de clase. Luego, tomarás el diario de rutina de otro concursante, al azar, y tendrás que detectar si ha dicho la verdad o si hay alguna información falsa.



Un ejemplo de ruta virtual podría ser esta, ¡toma nota!



Nosotros *arrancamos* el día siempre con *QQ music*. Nos sirve para *activarnos* y empezar el día con mucha energía.

07.30: para levantarme...

09.00: para buscar palabras en el diccionario en clase de Lectura

09.10: para escribir a mi amigo/a

09.12: vuelvo a mirar el móvil para...

12.00: para ir en metro a Dongsi

13.00: para editar unas fotos que tomé con mis amigos

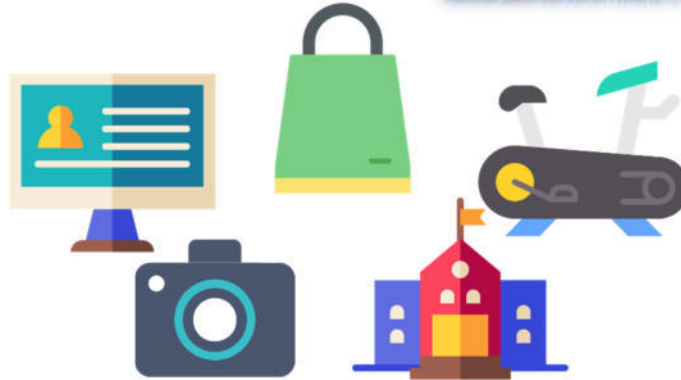
15.00: para hacer algunas compras

18.00: para volver a la *uni* en taxi



20.30: para hacer gimnasia en el dormitorio

¡Cualquier otra propuesta!



Prueba 6. ¿Qué harías si...?

Actualmente, absolutamente todos, utilizamos *en mayor o menor medida* aplicaciones móviles. Muchas de nuestras favoritas son gratuitas, pero, ¿y si empezaran a *cobrar* por ellas? ¿Qué harías?

Parte 1. Conversa con tus compañeros de equipo y posicionaos, a favor o en contra. Elaborad, en grupo, una lista de tres soluciones o argumentos que justifiquen vuestra opinión empleando el **CONDICIONAL** de indicativo.

Las mejores propuestas podrán ser premiadas.



No me importaría. Hay aplicaciones que necesito a diario. *No podría prescindir* de ellas ya que son fundamentales en mi trabajo. Por ejemplo, Microsoft Office.



No estaría de acuerdo. *Buscaría* cualquier otra *herramienta* similar.



¿Necesitas una pista gramatical?
¡Adquiere-la por 2 Kuàis cervantinos!

¿Qué haríais vosotros?

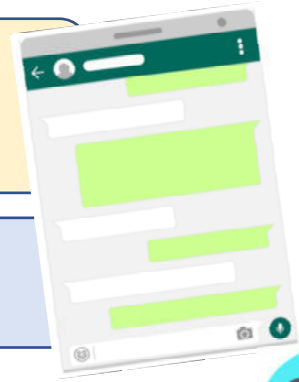
-
-
-



¿El condicional?

Parte 2. Contesta, en plenaria, a las siguientes preguntas:

¿Has pagado alguna vez por usar alguna *app*?



Pues yo...

¿Sabías que...?



¡VUELVE LA RULETA DE LA TORTURA!

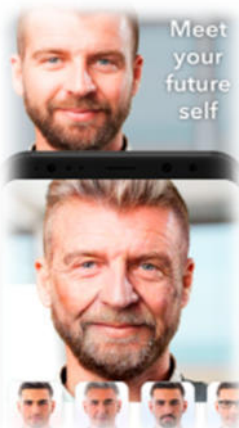
¿QUÉ CONCURSANTE SERÁ EL ELEGIDO?



Hace muy pocos años, la famosa aplicación de *mensajería instantánea*, Whatsapp, pasó a ser *de pago*. La cantidad que *abonar* por continuar con su servicio fue 0,99 céntimos. Hoy en día es, de nuevo, gratuita.

¿Cuál es la aplicación más inútil que has descargado alguna vez?

La aplicación más *absurda* que he descargado fue...Faceapp, ¿la conoces? Una *app* que permite algunas funciones como: saber cómo serías *de mayor*, dentro de 30 años, o descubrir cómo sería tu "yo" del sexo opuesto.



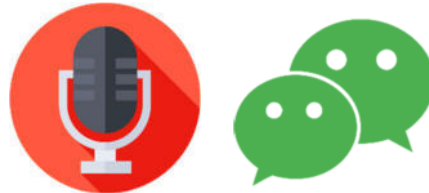
Pues yo...



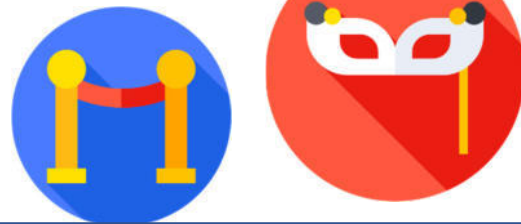
Prueba 7. *Tu aplicación o red social preferida.* Coge tu teléfono móvil, abre WeChat y graba un audio contestando a la siguiente información. Envía tus respuestas al grupo de clase. ¿Qué aplicación resultará la más destacada?

Nombre de la aplicación:

¿Ventajas? | ¿Desventajas?

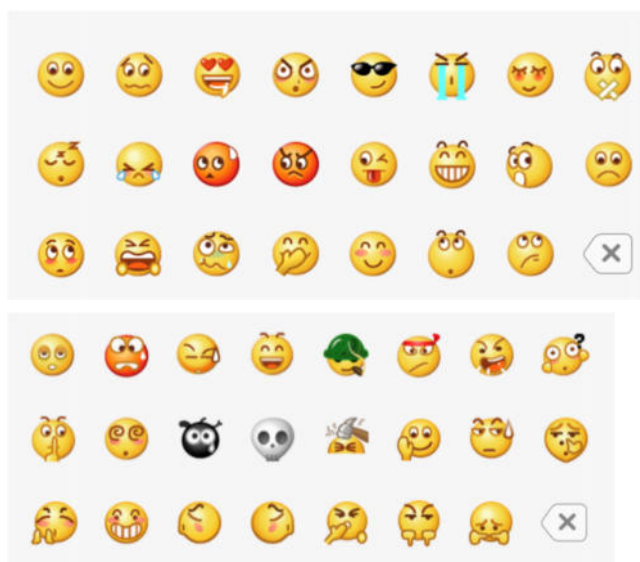


La realización de esta actividad viene con sorpresa, ¿qué será?



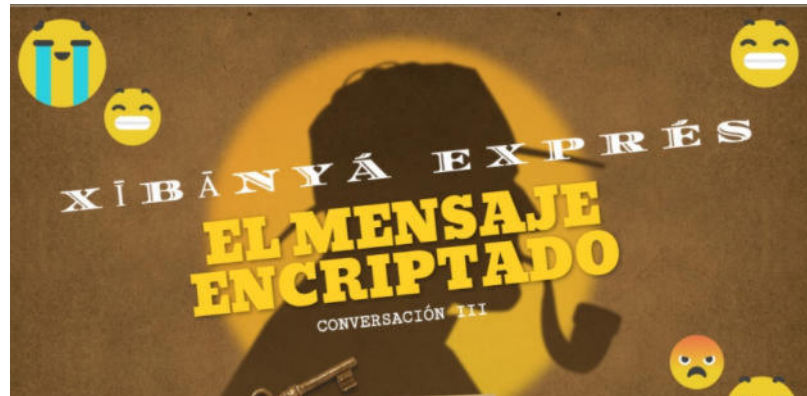
Prueba 8. *Emojis, stickers, memes y GIFs de moda.* Una parte fundamental de los chats de mensajería son todos estos elementos que aportan un enorme *dinamismo* y diversión a nuestras conversaciones.

Parte 1. Como usuario de estas aplicaciones, ¿en qué situaciones sueles usarlos? ¿Cuáles son tus favoritos? ¡Compártelos en el grupo de clase de WeChat!



Parte 2. *El mensaje encriptado*. ¡Wow! Veo que eres un maestro de los emojis de las redes sociales, por eso, voy a proponerte un juego: el mensaje encriptado. Se trata de una secuencia de emoticonos que esconden una frase secreta que debes adivinar.

Esta prueba se realiza de manera individual, en plenaria. Coge tu móvil y responde mediante WeChat. El resto de las instrucciones las encontrarás en el siguiente enlace: <https://view.genial.ly/5ef067d5728a240d8aa55787>



¡Cuidado! ¡Solo tienes 10 segundos para descifrar cada frase!

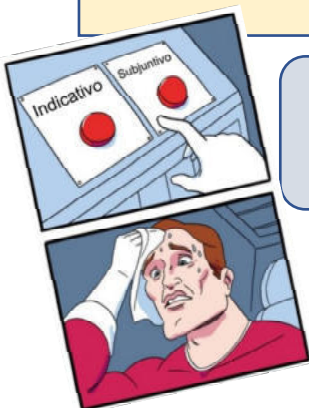
<https://www.online-stopwatch.com/eggtimer-countdown/full-screen/>

“[...] *meme* se emplea cada vez más para referirse a cualquier imagen o texto, a menudo de contenido humorístico, que se comparte viralmente en las redes sociales durante un periodo breve.

[...]

Aunque aún no aparece recogido en los principales diccionarios de español, su grafía es respetuosa con las normas ortográficas y puede considerarse un término correcto, válido para ambas acepciones, y escribirse sin ningún resalte tipográfico”.

Fuente: <https://www.fundeu.es/recomendacion/meme-termino-valido/>



En <https://www.memegenerator.es/crear> puedes consultar y crear nuevos memes.

RETO 3: WHAT DO YOU “MEME”?

RETO COLECTIVO DE CONCURSO

¡A jugar!

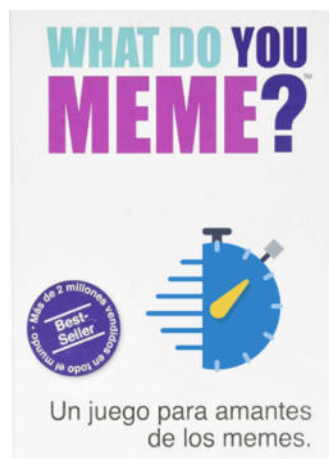
¿Conoces *What do you meme??*

Se trata de una competición para demostrar qué concursante es capaz de formar el meme más divertido y original uniendo una carta de texto a una carta de imagen, a partir de una colección totalmente aleatoria.

En cada ronda, cada jugador contará con un total de siete cartas de texto para elegir cuál es la opción más idónea, para esa fotografía particular (o carta de imagen).

Para dictaminar qué combinación resulta más atractiva, contaremos con un juez, que irá variando ronda a ronda.

El jugador cuyo montaje resulte ganador más veces, será el ganador.



¡El guía del concurso te facilitará más reglas en directo!

Más webs para crear tus propios memes:

<https://imgflip.com/memegenerator>

<https://makeameme.org/>

¡10 Kuàis cervantinos esperan al ganador!

Acabamos de vivir una divertida experiencia basada en la creación de “memes”. Muchos de estos montajes alcanzan una gran popularidad en la sociedad, *se viralizan*. Es decir, alcanzan un gran nivel de popularidad enorme en un intervalo de tiempo muy corto.

¿Qué te parece si hacemos nuestro propio reto viral?

RETO 4: #BOOKFACEFRIDAY, RETO VIRAL

RETO INDIVIDUAL PARA CASA: BREVE CONTEXTO

En los últimos años, gracias a las redes sociales, han surgido muchos movimientos virales: los retos de baile de TikTok, la imitación de cuadros famosos, bajarse del coche en marcha y bailar la canción del momento (*in my feelings challenge*), el *mannequin challenge*... estos son solo algunos ejemplos de las muchas (¡y muy locas!) muestras que podemos encontrar navegando por la red.

Aquí puedes ver una pequeña recopilación:



Fuente: <https://www.tuexpertoapps.com/2020/03/30/10-retos-bailes-y-videos-de-tiktok-para-grabar-y-entretener-te-en-casa/>



¿Quieres saber más?
¡Encuentra aquí una colección de vídeos de retos virales!



Fuente: https://www.abc.es/sociedad/abci-feelings-challenge-peligroso-reto-viral-estados-unidos-llega-espana-bajar-coche-marcha-para-bailar-201807231155_noticia.html

EL RETO

Curioso, ¿verdad? Estoy seguro de que en China también existen muchos y muy diversos retos similares. Para nuestro concurso, vamos a realizar uno muy especial llamado: *#bookfacefriday*. ¿Te suena? Su mecánica es muy sencilla, tan solo necesitas tomar la portada de un libro que tengas (o imprimir la portada –a color– de alguno que te guste) e integrarla en una posición y un contexto adecuados, de una manera completamente natural.

Elige un libro, posa, y postea en los momentos de WeChat “tu obra” con los *hashtag* *#Conversación3#Universopostureo*.

Las propuestas más originales obtendrán una recompensa.

¡Algunos internautas han realizado creaciones muy chulas! Te dejo algunos ejemplos para inspirarte.



<https://www.traveler.es/viajeros/articulos/bookface-friday-instagram-reto-viral-tendencia-libros/14792>

¡NOTA IMPORTANTE!: aunque no es obligatorio, se valorará muy positivamente que el libro que sea seleccionado para el reto pertenezca al mundo hispanohablante (o bien su autor, o bien su contenido).



RETO 5 (VOLUNTARIO): ¡ELABORA TU PROPIO MEME!

RETO INDIVIDUAL PARA CASA



Parte 1: ¿cuáles son los *memes*, *GIFs* o emoticonos más populares en China actualmente? ¿Quiénes suelen aparecer en ellos? ¡Enséñamelos!

Parte 2: Elabora un *meme* relacionado con algún aspecto del español, el mundo hispánico y tu aprendizaje. Explicame en un audio su construcción.

Comparte tu opinión y tu propuesta en el grupo de WeChat de la clase.

¡La realización de este reto está premiada con 6 Kuàis cervantinos!

Prueba 9. *Del 1 al 10, ¿cuánto usas tu móvil cada día?*

Es obvio que los teléfonos móviles, y sus diferentes herramientas, nos facilitan mucho la vida. Sin embargo, un uso *abusivo* puede ser *perjudicial*.

Responde a unas sencillas preguntas que podrás encontrar en el siguiente *test* y, posteriormente, comprueba tu nivel de adicción al “*mejor amigo del ser humano moderno*”.



Accede al *test* mediante el siguiente enlace elaborado con Survio en:

<https://www.survio.com/survey/d/C5D9P6P4I5X7X4H8T>



O bien, si lo prefieres, escanea este código QR para acceder al cuestionario. Posteriormente, comentaremos en plenaria los resultados.

Analizar Resultados Respuestas Individuales Compartir Resultados Estadísticas

Todas las respuestas están incluidas en resultados

Crea segmentos por respuestas individuales. Añade filtros por fecha de envío, repuestas completadas y fuentes de las respuestas.

+ Crear filtros propios

Resumen de resultados

Respuestas individuales



Respuestas totales **1** Descartada **0**

- 1 Llegas a un hotel en vacaciones. Lo primero que haces es buscar el Wi-Fi de la habitación para activarlo. ▾
- 2 Estás en clase. Suena la música del descanso. Diez minutos para ti. ¿Miras el móvil? ▾
- 3 Cuando quedas con gente para cenar tienes el móvil en la mesa. ▾
- 4 ¿Lo miras, al menos, dos veces durante ese periodo? ▾
- 5 Cuando te quedas sin batería, cambia tu carácter y tu estado de ánimo. Te afecta negativamente. ▾
- 6 Sales de casa rápidamente. Tras caminar unos quince minutos te das cuenta de que has olvidado tu móvil, ¿vuelves a casa? ▾





¡Perfecto! ¡Es el momento de comprobar resultados!

Mayoría de síes: Oh, ¡no! Ya es demasiado tarde. Has caído en las redes de Internet. El móvil es parte de tu vida, y de tu cuerpo. Sois un solo ser. ¡Ya no hay vuelta atrás!

50%: Aún queda esperanza. Usas el móvil a menudo, pero todavía controlas la situación, y no al revés. ¡Bien!

Mayoría de noes: ¡Bravo! Has conseguido resistir a los encantos de Internet y sus redes sociales. Eres un/a héroe/heroína del siglo XXI.

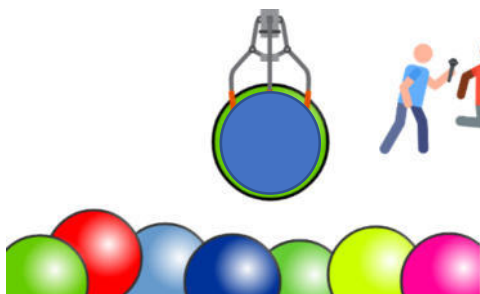


Prueba 10. A debate. *Pérdida de calidad en las relaciones humanas, como consecuencia de las redes sociales.*

Los expertos señalan que el *auge* de las redes e Internet en nuestras vidas está afectando negativamente al modo en que nos relacionamos. ¿Qué tal si les ponemos soluciones?

En esta prueba, al azar, varios de vosotros vais a tener que exponer algunas posibles ideas (factibles) para mejorar la interacción social. El objetivo es generar debate y dinamizar la conversación, así que imagina propuestas creativas.

Sufrir en voz alta puede tener premio... ¡a por ello!



<https://www.online-stopwatch.com/random-name-pickers/crane-machine-name-picker/?r=4yMKPkrEhb>

¡Lo primero que necesitamos es saber quiénes son los concursantes que protagonizarán esta prueba!

¡La suerte está echada!



¿Te falta confianza?
¡Adquiere una pista gramatical por solo 3 Kuàis cervantinos!



¿Todavía tienes dudas? No te preocupes, puedes echar un vistazo a los siguientes ejemplos prácticos.



¿Y si al llegar a casa, dejamos los móviles en la entrada?

Habría que poner el modo avión a partir de las 21:00 de la noche para fomentar relaciones más auténticas.

Tu propuesta...

Prueba 11. El amor —y los *ligues*— en tiempos de TanTan.

El frenético ritmo de la vida actual, la intensidad de los estudios, el desarrollo de la carrera profesional o la falta de tiempo son algunas de las causas que explican por qué, cada vez más gente, *apuesta* por *conocer* a otras personas en redes sociales como Tinder, o la *archiconocida* TanTan, en China.

Reflexiona sobre este fenómeno y, fuera de cámaras, en casa, graba un pequeño audio respondiendo estas pequeñas cuestiones. Envíamelas mediante un mensaje privado en WeChat.



¿Conoces estas nuevas maneras de *ligar*? Si tu respuesta es sí, ¿cómo las descubriste?

¿Son muy utilizadas en China? Socialmente, ¿están bien o mal vistas?

¿Por qué piensas que la gente *recurre* a ellas?

¿Para qué tipo de personas puede ser una herramienta adecuada?

¿Te dan confianza? O, *por el contrario*, ¿te provocan rechazo?

¿Piensas que la gente que está en ellas suele mentir?





Para realizar la prueba y apoyar tu discurso, te recomiendo ver el vídeo *Las citas a ciegas en China* del canal oficial de YouTube de Jabierto.

Figura 148: citas a ciegas en China

Fuente: canal oficial de YouTube de Jabierto, disponible en ClassDojo
<https://www.youtube.com/watch?v=We5p-H9Ebuw>

Prueba 12. Formas alternativas de ligar: del *speed dating* a First Dates.

Parte 1: El *speed dating*. Observa y reflexiona. Estas herramientas que acabamos de conocer en la prueba anterior, ya sea para conocer el amor de tu vida o, simplemente, para vivir una experiencia casual, no siempre son del gusto de todos/as. En España, por ejemplo, es cada vez más popular la celebración de eventos de *Speed dating*. ¿Sabes en qué consiste? Vamos a ver un reportaje de TVE sobre una de estas celebraciones, en Madrid.



Figura 149: Cita2, *speed dating*

Fuente: canal oficial de YouTube de Cita2 Speed Dating Madrid
(<https://www.youtube.com/watch?v=jcklRxE31BE>)

¿Qué otros recursos o posibilidades existen en China para conocer a gente? Aquí puedes encontrar una muy tradicional, ¿la conocías?



Figura 150: Búsqueda de pareja en parques y mercados

Fuente: canal oficial de YouTube de Jabierto, vídeo disponible en ClassDojo
(https://www.youtube.com/watch?time_continue=3&v=wpfdHjhsArs&feature=emb_logo)

Parte 2: tiempo de juego, First Dates.

First Dates es otra de las herramientas que ha alcanzado cierta popularidad en los últimos años, en este caso, en televisión. El programa organiza *citas a ciegas* entre personas que tienen un perfil más o menos similar para ayudarles a encontrar el amor.

En esta parte de la prueba, nuestro cometido no será ese, sino que os conozcáis mejor y practiquéis al máximo vuestro español. Para ello, vamos a realizar un simulacro del programa de televisión utilizando su juego de mesa oficial.

Participa, interactúa y conversa. La expresión es totalmente libre.



Antes de empezar, para contextualizaros un poco, os presento un pequeño adelanto. Observa la estética del programa original y sumérgete de lleno en el mundo de las citas (¡y la conversación!). Luego, os tocará a vosotros. También os dejo un vídeo con las instrucciones del juego en el siguiente código QR.



Fuente: https://www.cuatro.com/firstdates/programa-completo-1095-hd_18_2912445359.html, First Dates, Cuatro; vídeo disponible en ClassDojo. Imágenes correspondientes al programa de muestra seleccionado.

Introducción y reglas básicas: ¡Se busca a la “pareja” más compatible de Xībānyá Expres!

El objetivo del juego es descubrir qué pareja de concursantes se conoce mejor. Habrá tres rondas: entrante, principal y postre. De más fácil, a más difícil. En cada turno, cada pareja asumirá un rol protagonista y tendrá que coincidir escribiendo en una pizarra la misma respuesta, a partir de una pregunta previa. Es decir, cada par tendrá que demostrar cuál es su nivel de penetración sin decir una sola palabra. Mientras tanto, el resto tendrá que predecir de antemano si esas parejas estarán o no de acuerdo utilizando las tarjetas correspondientes (acuerdo/desacuerdo). Una vez revelado el resultado, se cederá la palabra a la siguiente pareja hasta completar todo un turno. Cuando todas hayan participado, se pasará al siguiente bloque de preguntas, principal y, acto seguido, postre, hasta finalizar toda la secuencia. Por último, se hará balance de los aciertos y errores que se hayan producido a lo largo de toda la partida y proclamaremos a la pareja vencedora.

Escenario 2: Tsingtao Music Festival

¡Queridos concursantes! La aventura continúa y después de haber probado la experiencia de las citas a ciegas en español vamos a bañar de música este segundo escenario de Xibányá Expres. Aquí tenéis vuestro pase para disfrutar de la nueva etapa.



Prueba 13. Para empezar, vamos a medir vuestro conocimiento musical del mundo hispanohablante con algunas canciones muy populares. ¡Preparad vuestros sentidos!



Juego disponible aquí:
<https://view.genial.ly/5ef32339960bda0d6d58a656>



Después de este breve pero emocionante calentamiento, damos paso a uno de los grupos más actuales de España, Arnau Griso, que va a presentarnos una de sus canciones más famosas. Se llama *Para que el mundo lo vea* y tiene mucho que ver con las redes sociales...

¡Entra en la siguiente web y disfruta al máximo de las sorpresas del escenario Tsingtao Music Festival!

<https://view.genial.ly/5ef368bfca38bb0d8785f0ad>



He aquí una pequeña muestra de algunos de los puntos fuertes de la experiencia que vais a vivir de la mano de la música de Arnau Griso.

Nota: este espacio incluye los retos sexto y séptimo del presente Universo.



1. APROXIMACIÓN

Aquí tienes algunas posibilidades...

Amistad Celos Amor juvenil
Medio ambiente Publicidad
Conciencia social
Estilos de vida

¡NECESITO MÁS PISTAS!

1. APROXIMACIÓN

ESTAS SON ALGUNAS DE LAS FRASES QUE PODEMOS ENCONTRAR EN LA CANCIÓN...

"Facebook me recuerda que es el cumple de mi madre, y a los desconocidos, se les llama amistades..."

"Mucho match en Tinder pero seamos sinceros, ni tú eres esa rubia, ni yo aquel moreno..."

"Es viernes, el beber me llama obligación social, aunque me pille en pijama..."

2. LÉXICO DE REDES SOCIALES

El mundo de las redes sociales ha traído muchísimas nuevas palabras.

¿CUÁLES CONOCES TÚ?

Influencer Selfi ¡Escanea y participa!

Para que el mundo lo vea

4. KAHOOT!: RETO MUSICAL

¡HORA DE DEMOSTRAR CONOCIMIENTOS!

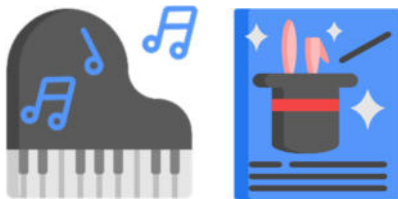
Join at www.kahoot.it or with the Kahoot! app with Cameo Stick

612358

SUBTÍTULO AQUÍ

Kahoot! PARA QUE EL MUNDO LO VEA

Entra en www.kahoot.it





LAS REDES SOCIALES 社交平台	
Abonar	抛弃、放弃、弃置、不理睬
Absurdo/a	荒谬的
Abusivo/a	滥用的
Apostar	驻扎、打赌
Arrancar	连根拔起、发动
Archiconocida/o	著名
Auge	顶点、高潮
Autoestima	自尊
Cadena	链子
Caer bien/mal alguien o algo	待某人好/不好
Chatear	网上聊天
Connotación	意义、内涵
<i>Dar la vuelta a la tortilla</i>	扭转局面
Dar like	点赞
Dinamismo	活力、精力
Emoji	Emoji表情符号
¡En absoluto!	绝不！
Érase una vez	很久很久以前
Estancia	逗留、停留
Estar inmerso/a en algo	沉迷于做某事
Estar ligado/a	暧昧
Filtro	筛选
Fragmento	碎片、片段
<i>Influencer</i>	<i>网红、博主</i>
Ligue	联赛
<i>Match</i>	<i>配对</i>
Meme	表情包
Mensajería instantánea	即时聊天
Modo avión	飞行模式
Ojear	快速浏览
Perjudicial	有毒的、有损害的
Postear	上传、发表
Postureo/posturear	很装的、很假的/炫耀
Pretendiente/a	追求者

Seguidor	关注者、粉丝
Selfi	自拍
Sinfin	没有尽头的
<i>Subir a la nube</i>	上传到云储存
Suscriptor	订阅者
Recurrir	求助
Tortícolis	落枕
Tronista	交友节目中有选择权的嘉宾
Viral	风靡网络的

Escenario 3: Viajes y vacaciones

Prueba 15. ¿Cuánto vocabulario sabes de...? ¡Móviles fuera!

¡Esto no para! Después de habernos refrescado con tanta música cambiamos de escenario y nos adentramos en el mundo de los viajes y las vacaciones. Para ello, vamos a activar nuestros sentidos con una pequeña prueba para comprobar cuánto vocabulario conocéis de este ámbito. ¡Saca tu móvil y disfruta de este nuevo Quizizz!



Prueba 16. ¡Cuestionario viajero! ¡El gran *test* de los viajes!

Vas a ver una selección de preguntas relacionadas con los viajes que, poco a poco, tendréis que contestar. Al azar, algunos de vosotros, seréis elegidos para responder en voz alta dichas cuestiones. A continuación, los demás concursantes tendrán que alzar “me gusta” o un “no me gusta”, en función de la calidad de las respuestas ofrecidas. Si la respuesta obtiene una mayoría positiva, el concursante podrá optar a una recompensa (o castigo) accediendo a la Ruleta de la suerte.

¡Jugad limpio y sed justos!

Nota: El presentador cuenta con un “*me encanta*” para hacer justicia en caso de que existiesen resultados poco objetivos.

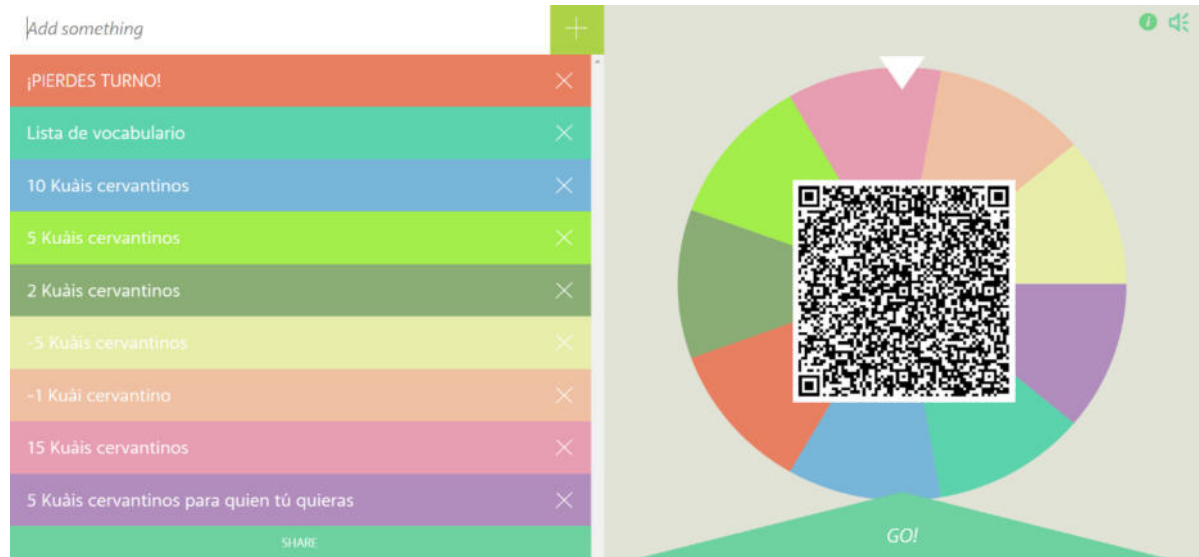
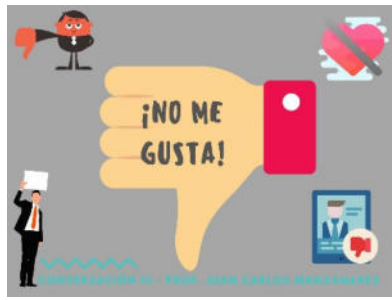


Los concursantes
elegidos en el día de
hoy son...



<https://www.online-stopwatch.com/random-name-pickers/magic-hat-name-picker/?r=MoUrKo8Ehb>





Página web:
<http://fluky.io/?things=5%20Ku%C3%A0is%20cervantinos,15%20Ku%C3%A0is%20cervantinos,5%20Ku%C3%A0is%20cervantinos%20para%20quien%20t%C3%BA%20quieras,Lista%20de%20vocabulario%20,1%20Ku%C3%A0i%20cervantino,10%20Ku%C3%A0is%20cervantinos,5%20Ku%C3%A0is%20cervantinos,2%20Ku%C3%A0is%20cervantinos,%C2%A1PIERDES%20TURNO!>

a) ¿Viajes en solitario o en compañía?

b) ¿Organizados por una agencia o por ti mismo?

c) ¿*Escapadas exprés* o de larga duración?

d) ¿Un sitio al que te fascinaría volver?

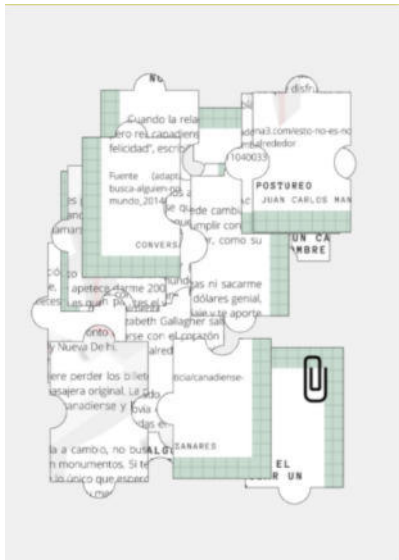
e) Un sitio al que no volverías, *¡ni de coña!*

“Viajar es la única cosa que compras y te hace más rico”

Prueba 17. *Una noticia realmente sorprendente pero... ¡muy desordenada!*

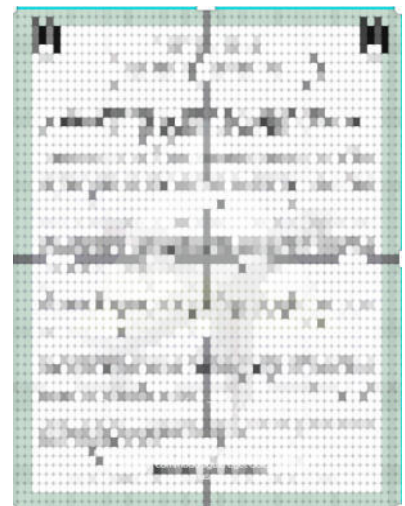
Parte 1: Se busca chica para *dar la vuelta al mundo*... ¡gratis! Vamos a leer una noticia sobre un joven estadounidense que realizó un curiosísimo *casting*. El problema es que está totalmente desordenada. Por eso, antes, por equipos, tendréis que recolocar cada una de sus partes. ¡Tenéis 7 minutos! Como siempre, ser rápido tiene premio.

¿Quién será el primer equipo en lograrlo?



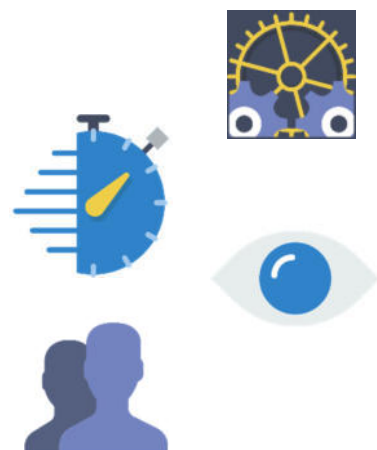
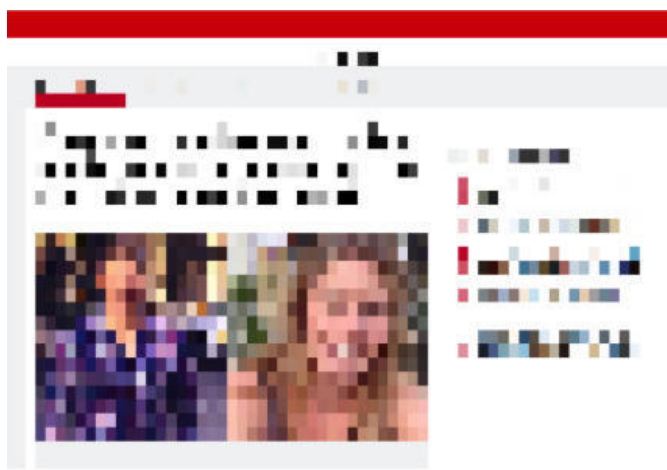
Entrad en la página web y resolved en línea el acertijo: <https://puzzel.org/es/jigsaw/play?p=-MBJVhpNhvARPZLu-e1J>

¿Muy difícil? ¿Necesitáis pistas? No hay problema, aquí tenéis una muy visual (y un poco borrosa).



Parte 2: Cuando lo hayáis conseguido, leeremos entre todos su contenido y comentaremos sus puntos más interesantes.

¿Cuál será su desenlace?



RETO 8 (¡POR EQUIPOS!): BLACK STORIES (I)

JUEGO COLECTIVO DE CONCURSO



Figura 151: Black Stories
Fuente: Zacatrus

En la prueba anterior hemos conocido una historia muy impactante que, afortunadamente, tuvo un final muy feliz. Sin embargo, en la vida y, en las vacaciones, los desenlaces no son siempre tan mágicos...

Elizabeth fue una entre un millón.

¿Quieres conocer una historia diferente llena de misterio y suspense? Te presento Black Stories.

Introducción y reglas básicas.

En este juego, los concursantes conocerán un terrible suceso mediante una tarjeta que contiene una imagen, un título y una pista relacionada con dicho hecho. En grupo, tendrán que realizar las averiguaciones necesarias para dar respuesta al suceso. Para ello, tendrán que hacer preguntas de sí o no al portavoz del juego, el llamado Guardián del Misterio. Este será el único que conozca toda la verdad y quien deberá guiar en sus investigaciones a los miembros de los distintos equipos. Al final, será el encargado de otorgar la recompensa (secreta hasta ahora) que estime oportuna al mejor equipo. ¡Suerte!

Prueba 18. *Tipos de turismo.*

Existen muchas formas de viajar y de aprovechar *a tope* nuestras vacaciones. Todo depende de nuestros gustos, preferencias e intereses. *¡Cada persona es un mundo!* Intenta encontrar en la siguiente sopa de letras nueve diferentes formas de hacer turismo. Cuando las halles todas, piensa en otras diferentes que conozcas o sean populares en China.

Tipos de turismo
Universo Postureo, escenario 3

L	Z	H	X	F	Y	F	R	P	H	R	I	I	L
P	G	A	S	T	R	O	N	O	M	I	C	O	X
L	C	W	H	Q	C	X	Z	W	S	Z	N	H	Z
A	M	J	Z	D	U	B	I	O	T	A	H	D	Y
Y	J	S	X	O	L	W	D	S	A	C	S	S	L
A	D	G	B	V	T	M	E	A	G	A	E	A	V
O	A	M	Z	S	U	O	P	N	K	D	X	P	A
D	E	Y	T	H	R	V	O	I	O	E	U	V	Q
P	E	Q	D	I	A	R	R	T	U	M	A	Z	G
Y	P	H	L	S	L	U	T	A	Q	I	L	T	C
M	P	B	C	X	U	R	I	R	L	C	X	X	B
D	H	D	V	F	J	A	V	I	K	O	X	Z	F
P	P	B	S	Z	E	L	O	O	N	F			
E	N	O	T	U	R	I	S	M	O	N			



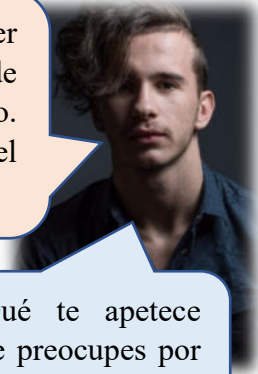
Sopa de letras elaborada con www.educima.com

Prueba 19. *A debate.*

¿Turismo nacional o turismo por el extranjero? ¿Qué prefieres? ¿Por qué?



¡Uf! Yo *estoy loco/a por* hacer *un crucero*. No tengo idea de dónde, pero quiero hacer uno. Por las Islas Griegas, por el Báltico, el Caribe...



¿Y a ti? ¿Qué te apetece conocer? No te preocupes por el dinero, ¡yo invito!

Prueba 20. *De paseo por China.* China es un país enorme y sus posibilidades casi infinitas. ¿Qué lugares has visitado ya? ¿Cuáles quieres visitar próximamente?

Lugares de China que conozco:



Lugares de China que quiero visitar:



Mis recomendaciones que le haría a Juan Carlos para conocer China:



Condicional. Por ejemplo:

- Yo añadiría/incluiría en mi *escapada*...
- Yo no me perdería...

Para mí es imprescindible/esencial/ineludible...



Prueba 21. *Las recomendaciones de China con eñe.*

De viaje por China. ¿Estás de acuerdo con las sugerencias de este programa? ¿Añadirías algún destino extra a los que ya me comentaste antes?



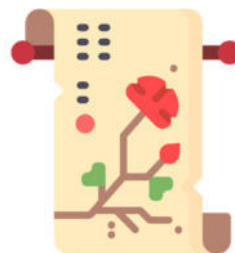
Figura 152: China con EÑE, viaje a China
Fuente: CGTN en español

Enlace del vídeo *China con eñe, Viaje a China*:
<https://www.youtube.com/watch?v=Mum8IEyp4Uw>, también disponible en ClassDojo
y en el siguiente código QR



Tu lista de nuevas sugerencias:

-
-
-
-



Prueba 22. *Cómo viajamos y dónde nos alojamos.*

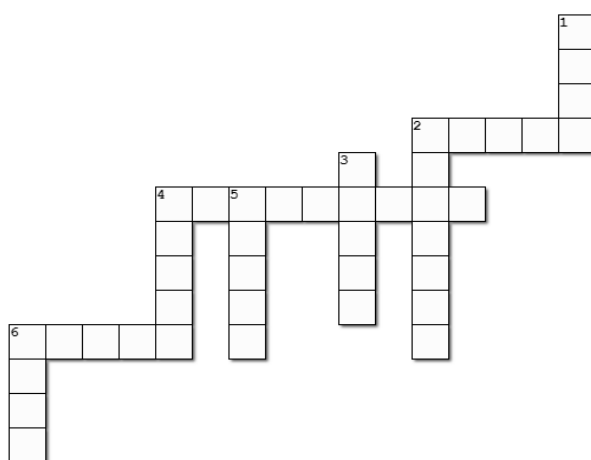
Acabamos de *fantasear* con *un montón* de posibles destinos turísticos, tanto de China como del mundo. Hay que considerar, igualmente, cómo llegar y, por supuesto, dónde dormir.

Parte 1, *cómo llegar*. Utiliza las pistas situadas en la parte inferior del siguiente crucigrama y completa las palabras que faltan, tanto en vertical, como en horizontal.

Recuerda que van siempre con la preposición **EN**.

¿Cómo podemos llegar a nuestro destino vacacional?

Completa el crucigrama con los tipos de transporte adecuados para cada caso.



Created using the Crossword Maker on TheTeachersCorner.net

Horizontal

2. Es la manera más rápida de llegar a España
4. Se pueden alquilar en el campus
6. Nuestra parada más cercana se llama Wudaokou

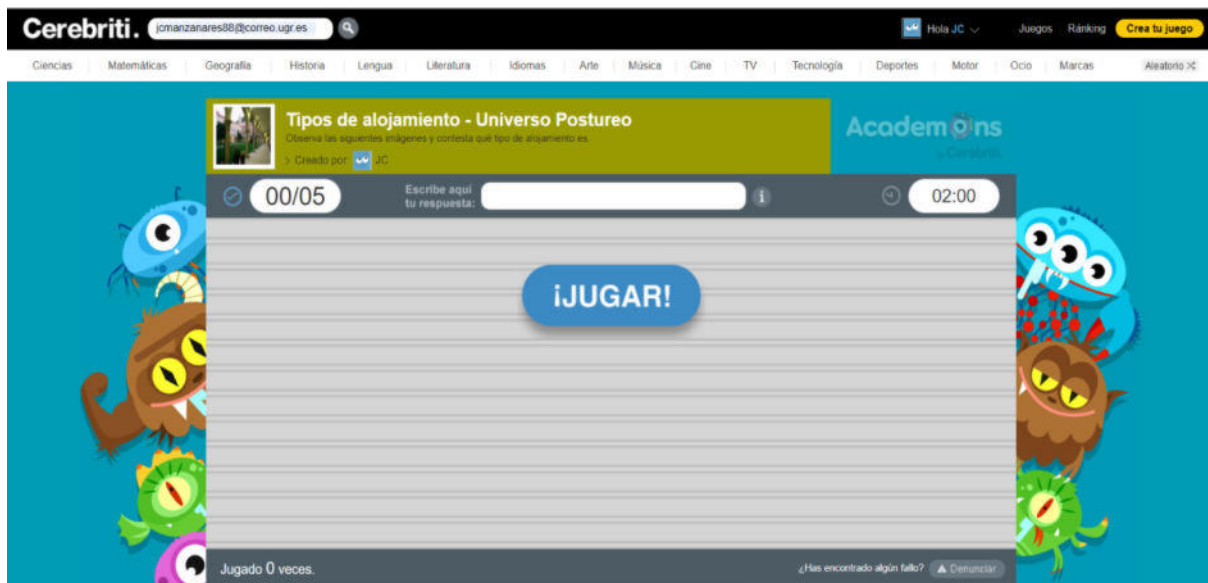
Vertical

1. Si el transiberiano conoces, la respuesta obtendrás
2. Es muy muy barato, pero también muy lento
3. Es muy popular en Myanmar para ver el atardecer
4. Si tienes suerte, puedes ver delfines y ballenas
5. Para conducirlo, necesitas tener 18 años y superar muchos exámenes (especialmente en China).
6. Bicicleta con motor

Parte 2, *dónde alojarnos.*

¿Qué clase de alojamientos conoces en español? ¡Demuéstralo! Tienes 2 minutos y 5 imágenes para superar esta prueba elaborada mediante Cerebriti. Puedes encontrarla en el siguiente enlace: <https://www.cerebriti.com/juegos-de-idiomas/tipos-de-alojamiento---universo-postureo>





¿Conoces Couchsurfing?



Es una *iniciativa* que te permite alojarte en casas de viajeros de todo el mundo ¡gratis! La única “*pega*” es que tú también debes ofrecer tu casa para alojar a otros posibles viajeros como tú. Puedes obtener más información en su web: <https://www.couchsurfing.com>



En mi propia caravana, ¡más barato imposible!

¿Has oído hablar de los Paradores? Se trata de otro tipo de alojamiento muy popular de España, aunque es bastante caro...

¡Está claro! En un *todo incluido*. Uno de esos complejos con *pulserita* para comer y beber hasta reventar.

Parte 3, un alojamiento para cada plan.

Después de conocer qué posibilidades tenemos para llegar a nuestro destino y las opciones de alojamiento que tenemos, piensa cuál sería la manera ideal para realizar uno de los siguientes planes. Justifica el porqué.

- Realizar el viaje *fin de carrera* con tus compañeros/as de concurso.
- Un finde romántico con tu pareja.
- Un *viaje espiritual* a solas para desconectar.



Prueba 23. ¡La frase dinamita!

“*Me encanta viajar pero...*”. Estoy seguro de que has escuchado esa frase en alguna ocasión. A muchas personas les gusta muchísimo hacer viajes, sin embargo, como todo en la vida, también hay un lado menos bueno. ¿Qué es lo que menos te gusta de viajar? ¡Cuéntanoslo!

En esta prueba habrá dos turnos. Primero participarán 10 concursantes y, después, los otros 10, colocados en fila. Cada uno tendrá que realizar una frase lo más rápido posible e inmediatamente cederle la palabra al siguiente concursante para que construya la suya. ¡Es importante darse prisa para evitar que explote la bomba!

¿Estás preparado-a? Aquí tienes algunos ejemplos.



No puedo negar que me encanta viajar, pero hay cosas que me dan mucha pereza...

¡Yo no soporto deshacer el equipaje!

Yo me oriento fatal. ¡Siempre me pierdo! Jajaj. Eso sí, después siempre tengo alguna anécdota divertida que contar.



¡ATENCIÓN! Si la cuenta atrás finaliza y no has completado tu frase, habrá un pequeño castigo...

Prueba 24. Y tú, ¿qué prefieres? ¿Viajar con maletas? O... ¿viajar con mochila?

Piensa, escribe y comparte las ventajas y desventajas de una y otra manera de viajar...



Prueba 25: *De paseo por FITUR*. ¿Conoces FITUR?

Se trata del evento más importante del año en el mundo del Turismo. Se celebra anualmente en Madrid y en enero de 2023 tendrá lugar la cuadragésima tercera edición. En ella, multitud de países, regiones y provincias exhiben algunos de sus principales encantos.

Vamos a ver el vídeo que ofreció la ciudad de Madrid en 2016 para *enganchar* y atraer a turistas de todo el mundo. Anota toda la información que sea relevante, lugares que puedas reconocer, gastronomía, gentes, fiestas, etc. Después, hablaremos sobre ello.

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=zOIawcK13DI>, canal de YouTube de la Comunidad de Madrid.



Lugares:

Gastronomía:

Eventos:

Actividades que hace la gente:

Tipo de personas que aparecen:



RETO 9: *VLOGGER* POR UN DÍA

RETO INDIVIDUAL PARA CASA

OPCIÓN A

¿Te has planteado alguna vez la posibilidad de ser un famoso creador de contenido en alguna de las plataformas del momento? Ahora tienes una *oportunidad de oro* para saber qué se siente.

¡Es fácil, y no necesitas salir de casa! **Se trata de grabar vuestro propio vlog de viajes.** Tenéis que recomendar un destino a los seguidores de vuestro “canal” y ofrecerles toda la información necesaria para que vivan una experiencia increíble. Podéis encontrar más detalles a continuación...

GRABACIÓN DE UN *VLOG* DE VIAJES

Piensa en un destino que te interese y que pueda llamar la atención de la audiencia (a ser posible, de China).

Incluye la siguiente información: con quién ir, cuántos días, en qué fecha, dónde alojarse, cómo llegar (tipo de transporte), qué presupuesto necesitamos aproximadamente, aplicaciones útiles para el móvil que puedan servirnos en destino, qué planes podemos hacer, ideas para regalar, etc.

El equipaje necesario: haz una lista de los objetos que nunca pueden faltar en uno de tus viajes.

Duración del vídeo: 5 minutos

Posición del vídeo: horizontal.

Modalidad: individual.





¿Necesitas un poco de inspiración? ¡No hay problema!

Puedes consultar un ejemplo en el canal de YouTube de *Si estás triste viaja* en <https://www.youtube.com/watch?v=rFegtIFwDTs> o en el siguiente código QR.

También puedes descargarlo en ClassDojo.

Además, en Internet podrás encontrar un sinfín de modelos ya que este tipo de vídeo es cada vez más popular entre los usuarios de Internet.



¡El plazo para completar este reto es de una semana!

RETO 9: *TIKTOKERS E INSTAGRAMMERS*

OPCIÓN B

Si la opción A no te convence, no te preocupes. Aquí tienes una alternativa especialmente diseñada para los amantes de las redes sociales, ¿es tu caso? ¡Es tu reto! ¡Explora y comparte!

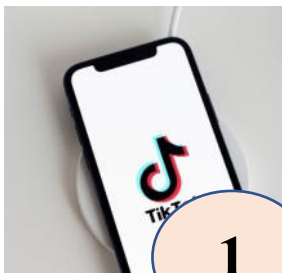
¿Qué hay que hacer? **Se trata de grabar una colección de pequeñas *stories*** en diferentes localizaciones de Beijing (o de vuestra provincia) para enseñar al mundo los principales encantos, espacios, actividades y planes que podemos hacer allí como turistas. En definitiva, cómo disfrutar de una experiencia auténtica en China de la mano de un local. Más información a continuación.

GRABACIÓN DE UNA COLECCIÓN DE *STORIES* MOSTRANDO TU CIUDAD

- 1) Piensa en diferentes localizaciones atractivas de Beijing (o de tu ciudad), recorre sus rincones, cuéntanos qué hacer allí, expón aspectos interesantes, enséñanos tus imprescindibles y edita tus vídeos con un auténtico profesional de la red.
- 2) Contenido temático: libre.
- 3) Número de *stories* a realizar: 4
- 4) Duración de cada *story*: variable, según la aplicación*.
- 5) Posición del vídeo: horizontal.



*APLICACIONES SUGERIDAS PARA REALIZAR LA ACTIVIDAD



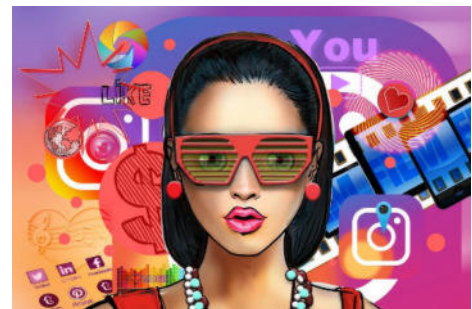
1

15 segundos por *story* hasta completar un máximo de cuatro, es decir, un minuto en total.



2

15 segundos por *story*, pudiendo encadenarse una secuencia amplia de distintos vídeos (y una duración superior a un minuto).



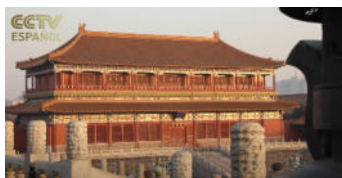
Algunos consejos:

- 1) ¡Sé concreto/a y directo/a!
- 2) Enseña al mundo tu esencia.
- 3) Ofrece tu mejor versión.
- 4) ¡El humor es importante!
- 5) Empieza tu vídeo con una palabra, frase o gesto característico que te haga reconocible ante los demás.

UN POCO DE INSPIRACIÓN: CHINA INFLUENCER PROJECT

En el año 2016 se presentó una importante campaña de promoción turística de toda la geografía china a través de la visita de 150 personas influyentes de España procedentes de diferentes sectores. ¿El objetivo? Promover la difusión del gigante asiático mediante los *post*, *vlogs* y *stories* de estos “embajadores” con millones de seguidores en las redes sociales.

Una estrategia completamente innovadora para dar a conocer al mundo hispanohablante el tesoro cultural que esconde China, aprovechando el impacto de estas herramientas digitales.



Fotogramas extraídos del canal oficial de YouTube de CCTV Español, cuyo vídeo está disponible en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=CleGPJuLQdM>, así como en el siguiente código QR. Contenido también alojado en la plataforma ClassDojo para consulta.





Hasta **150 personalidades influyentes en España**, seleccionadas desde los más diversos ámbitos y con más de 40 millones de seguidores en redes sociales viajarán a **China** en la que es, probablemente, la mayor acción de promoción turística de otro país realizada nunca en España.

Se trata del **China Influencer Project** una iniciativa de la **Administración Nacional de Turismo de China en España**, de la mano de su director en nuestro país, **Zhang Zhiyun**, y que está siendo coordinada por la consultora de relaciones con China **Henkuai**.

El China Influencer Project se presentó este miércoles en Madrid en un acto en el que participaron **Carlos Sentís**, director general de Henkuai, el director de Turismo de China en España, Zhang Zhiyun; y el director general de Turismo de la Comunidad de Madrid, **Carlos Chaguaceda**.

El proyecto comprende **24 viajes durante el plazo de los próximos doce meses** en los que conocerán distintas regiones de China –se cubrirán hasta 30 destinos diferentes– personalidades como el cantante **Leiva**, Mario Casas, **Blanca Suárez**, Dulceida, el chef Óscar Velasco, Miguel Ángel Silvestre, Pelayo Díaz, Leo Harlem, el rapero **Porta**, Barei, última representante de España en Eurovisión, Miguel Ángel Muñoz, **Mónica Cruz**, Ana Antic, Patry Jordán, Mario Sandoval, Sacha Hormaechea y periodistas como la colaboradora de **esRadio Isabel San Sebastián**, Melchor Miralles o Esther Jaén.

Fuente de la noticia:
<https://www.libremercado.com/2016-11-25/la-impresionante-apuesta-de-china-por-hacerse-con-el-turismo-espanol->

Si te interesa el tema, puedes descubrir más sobre esta noticia en chino mandarín en el canal oficial de YouTube de Carlos Sentís en el siguiente enlace:
<https://www.youtube.com/watch?v=du91UnEz3dw>.
 También disponible para consulta en ClassDojo o en el QR adjunto.



Vídeo montaje de uno de los viajes del Proyecto, disponible en homólogo canal:
<https://www.youtube.com/watch?v=-Ae7AuKqQr0&t=8s>, también mediante lectura de código QR



Presentación del Proyecto
 (Chino mandarín)

Grupo de *influencers* en China

Prueba 26. *Españoles en el mundo.*

Vas a conocer un famosísimo programa de la *tele* española, se llama *Españoles en el mundo* y cada episodio nos lleva a una ciudad distinta del mundo, en los cinco continentes. En cada uno de ellos, un grupo de españoles nos cuenta diferentes anécdotas de su vida en el extranjero, elementos culturales de la cultura del país que los acoge o por qué llegaron hasta allí.

La parada de nuestro viaje será Beijing. Veremos dos entrevistas diferentes, una en directo, durante la emisión de nuestro concurso, y otra en diferido, en casa, acompañada de un reto evaluable. Después de ver la primera, conversaremos sobre diferentes cuestiones que nuestros *trotamundos* comenten.



Figura 153: Mai Quant, *Españoles en el mundo*
Fuente: RTVE

Parte 1: Ciudad Prohibida (desde el minuto 07:24 hasta el 12:26).

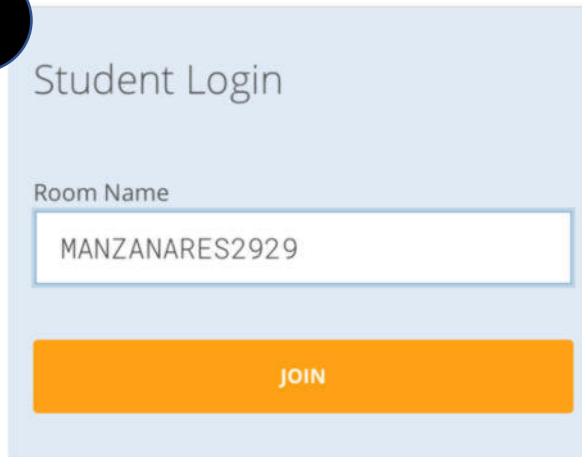
Nota: la audición se realizará dos veces. La primera de ellas sin contar con ningún tipo de apoyo textual, y la segunda con la transcripción completa del fragmento seleccionado.

A continuación, efectuaremos una actividad de comprensión audiovisual por medio de la aplicación Socrative.



Vídeo extraído del canal oficial de YouTube de *Espanoles en el mundo* en el enlace <https://www.youtube.com/watch?v=buLi1mxY1pU>. Contenido disponible para consulta en ClassDojo.

1



Student Login

Room Name

MANZANARES2929

JOIN

Entra en <https://www.socrative.com/>, conéctate como estudiante e introduce la clave MANZANARES2929 en el nombre de la sala.

2



MANZANARES2929

Introduce tu nombre

Williams, Rory

HECHO

Escribe tu nombre español.

3



MANZANARES2929

1 de 10




¡Espera que el presentador del concurso active el reto y juega en línea para demostrar tus conocimientos!

El padre de Mai no domina el chino mandarín

T Verdadero

F Falso



¿Te ha parecido interesante este material? ¿Quieres saber más sobre estos y otros españoles? Cuando completes este Universo tendrás a tu disposición los vídeos y las transcripciones

RETO 10: *ESPAÑÓLES EN EL MUNDO, PARTE 2*

RETO INDIVIDUAL PARA CASA



Mi vida en China



Figura 154: Javier Felipe, *Españoles en el mundo*
Fuente: RTVE

Vídeo extraído del canal oficial de YouTube de *Españoles en el mundo* en el enlace <https://www.youtube.com/watch?v=LA12XKTP78>. Contenido disponible para consulta en ClassDojo después de la realización del reto.



1 de 12



¿De qué zona y de qué nuevo edificio de Beijing nos habla al principio del vídeo?

- A De Dongzhimen y de la sede central de la televisión china
- B De Guomao y de la sede central de la televisión china
- C De Xidan y de la sede central de la televisión china

Presta atención a la fecha y a la hora fijada por el presentador y conéctate.



Repite el mismo proceso que en la prueba anterior.



¡Participa y obtén la mejor calificación posible!



Nota: el reto será monitoreado. Solo podrás realizar la prueba una vez.



LOS VIAJES 旅行	
<i>A tope; saco; muerte</i>	【口】 拼命地
Albergue	旅馆
Anécdota	趣闻, 轶事
Aventurero/a	爱冒险的人; 冒险的
Bohemio/a	波希米亚风格
<i>Cada persona es un mundo</i>	每个人都是独一无二的
Casa rural	乡村房屋、村舍
Cuadragésimo/a	第四十的, 四十分之一
<i>Dar pereza algo/alguien</i>	【口】 懒得做, 不想做
Desenlace	结果
Enoturismo	葡萄酒旅游
Escapada	短途旅行
Estar deseando algo	渴望 (某物)
Fantasear sobre/con/	幻想
Fascinar algo/alguien	喜欢
Iniciativa	倡议
<i>Ir de tapeo; bareteo; copeteo; fumeteo</i>	吃开胃菜、喝开胃酒; 去酒馆; 喝酒; 吸烟
<i>¡Ni de coña! ¡Ni de broma!</i>	【口】 没门!
Pega (barrera, obstáculo, problema, excusa)	【口】 困难 (阻碍、障碍、问题、借口)
Presupuesto	预算
Relevante	重要的、相关的
<i>Saltar por los aires (explotar; acabarse)</i>	爆炸、结束
Tele (televisión)	电视
<i>Todo incluido</i>	全包
Turismo congresual o académico	会议或学术旅游
Turismo de aventura	冒险之旅
Turismo deportivo	体育旅游
Turismo gastronómico	美食旅游
Turismo sanitario	健康旅游
Trotamundos	环球旅行者



第四单元特殊词汇表

PROGRAMA <i>ESPAÑOLES EN EL MUNDO EN BEIJING</i> 《西班牙人在世界》之西班牙人在北京	
Acuerdo	协定
Asunto	事务
<i>Bajón</i>	巴松管
Cerámica	陶瓷
Chaval/es	小伙子
Contrato	合同
Corte	宫廷
Diseñador gráfico	平面设计师
Dominar algo/a alguien	统治、控制
Emborracharse	喝醉
Emigrar	移居国外
Emperador	皇帝、帝王
Estilarse algo	时兴、流行
Fugitivo/a	逃犯
Maestro/a de infantil	幼师
Maletín	公文包
Maqueta	微缩模型
Matanza	大屠杀
Minoría étnica	少数民族
Obras	作品
Obesidad	肥胖
Pañal	尿片
Patinete	电动滑板车
Papeles	文件
Raíces	根源、源头、根基、定居、扎根
Regatear; <i>regateo</i>	讲价; 讨价还价
Relaciones públicas	公共关系
Reverso	颠倒的; 背面
Rótulo	标题
Traje tradicional	传统服饰
Tremendo/a	巨大的

Escenario 4: Universidad y Empleo

La aventura no cesa. Dejamos atrás el sendero de los viajes para hacer una nueva parada en el mundo laboral, y en su transición una vez finalizados los estudios universitarios.



Prueba 27. ¡Encuentra las diferencias!

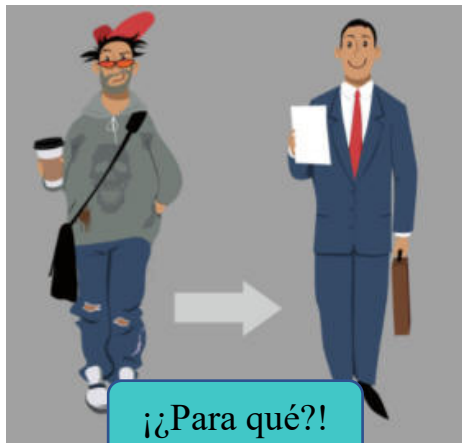
Vas a ver durante cinco segundos una imagen relacionada con el escenario en el que vamos a adentrarnos. Fíjate bien en todos los detalles que encuentres y, luego, contesta en plenaria a las preguntas elaboradas por el guía de nuestro concurso.



¿Qué?!

¿Quién?!

¿Cuándo?!



¿Para qué?!

¿Dónde?!

¿Por qué?!

¿Cómo?!

Prueba 28. He acabado la uni, y ahora...¿qué?

Acaba una etapa y empieza otra. Incertidumbres, cambios y una gran competitividad entre otros universitarios que, como vosotros, también finalizan sus estudios. Las opciones son muchas, sí, pero la rivalidad es máxima.

Como comprobamos en el programa de *Españoles en el mundo*, la vida en el extranjero no siempre es sinónimo de irse de vacaciones. Para muchos constituye una oportunidad profesional, e incluso, una forma de vida llena de vivencias. ¿Contemplas la opción de trabajar en el extranjero? ¿Prefieres otra? Accede al siguiente Genial.ly, y abre las puertas de tu futuro destino.



Enlace a la prueba:
<https://view.genial.ly/5f10940006b9590d6b7f77e7>



658



Prueba 29. Cualidades del mundo profesional. Ordena y justifica.

Ahora vas a hablar de las habilidades y competencias deseables en todo aspirante a obtener un puesto laboral. En el siguiente cuadro te propongo diez habilidades. La tarea consiste en que, por parejas, ordenéis de mayor a menor grado de importancia las cinco cualidades que sean más relevantes para ti. Tendréis que justificar cuál es el criterio de vuestra elección y, por supuesto, discutir en español todo el proceso de decisión.

Tenéis 5 minutos para completar la prueba. ¡Suerte!



Actitud positiva hacia el trabajo y la vida	Adaptabilidad
Facilidad para la comunicación	Automotivación
Capacidad para relacionarse con los demás	Liderazgo
Confianza	Trabajo en equipo
Capacidad de análisis y resolución de problemas	Conocimientos en el área

¡Recuerda!

Para expresar opinión existen distintas fórmulas:

Pienso que...

En mi opinión...

A mi juicio...

Me parece que...

Según un estudio realizado por Payscale, las habilidades sociales son una de las debilidades que presentan los recién titulados. Puedes acceder a esta información leyendo el siguiente código QR.

Fuente:
<http://noticias.universia.es/educacion/noticia/2016/06/06/1140454/falta-recien-graduados.html>

Y para conectar las ideas de vuestro discurso hay muchos conectores posibles. Algunos de ellos son:

- a) **Ya que**
- b) **Porque**
- c) **Puesto que**

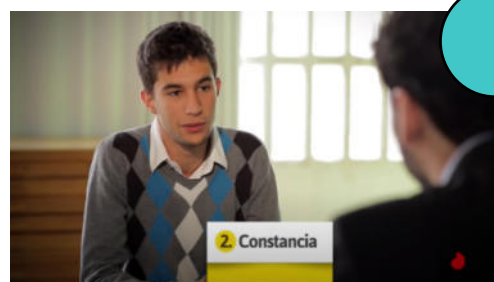


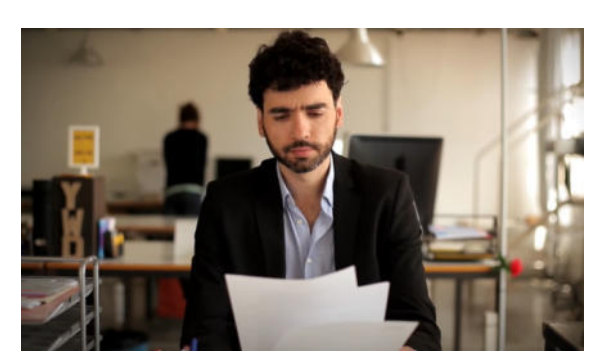
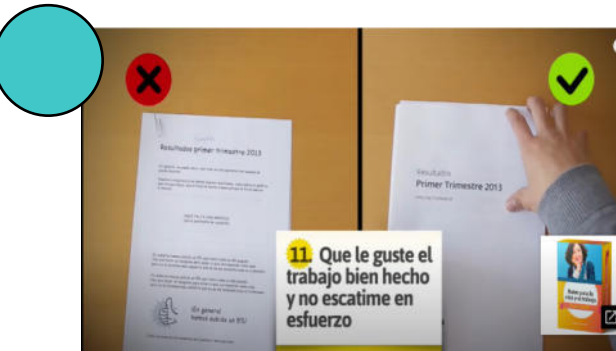
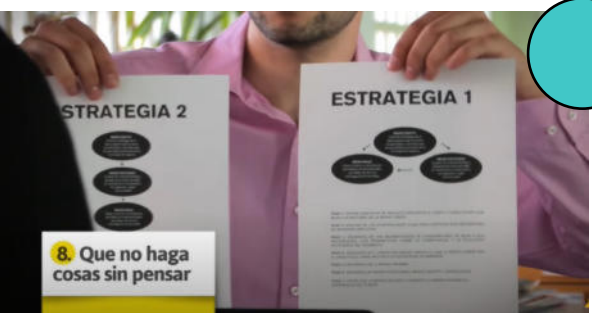
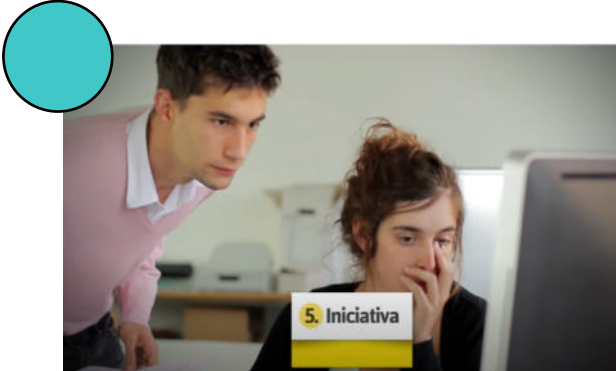
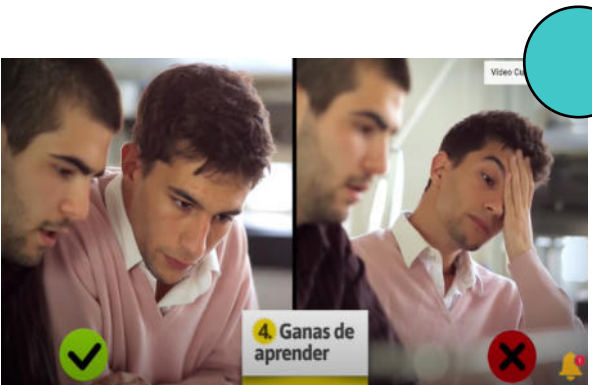
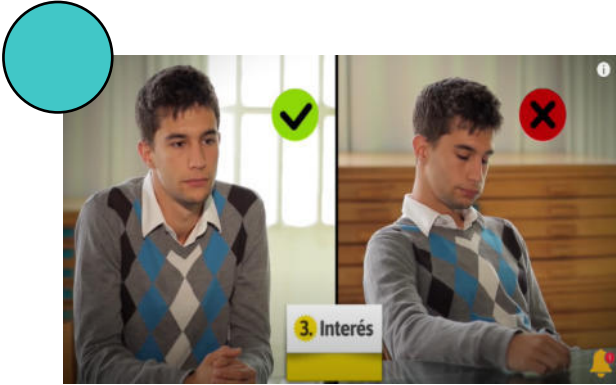
Prueba 30. ¿Qué cualidades valoran las empresas?

En la prueba anterior hemos visto una serie de cualidades que son fundamentales en la vida profesional. Ahora, junto a tus compañeros de equipo, vamos a ponernos en la piel de las empresas para conocer cuáles son las virtudes más apreciadas por ellos.

Parte 1. Si fueras el propietario de una empresa (o el director de un departamento de español de una facultad), ¿qué tres cualidades de la lista serían las más significativas a la hora de contratar a alguien? (Márcalas por orden de importancia). ¿Y qué defectos no tolerarías?

Parte 2. ¿Estás de acuerdo con la propuesta? ¿Añadirías o cambiarías alguna?





Fotogramas extraídos del canal de YouTube de Elsa Punset en su vídeo *Doce cualidades importantes en el trabajo* disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=L-2E4YPsfTA&t=7s>

Prueba 31. ¿Y tú? ¿Cómo eres?

¿Tienes muchas de las habilidades descritas en la prueba anterior? ¿Sí? ¿No? Ahora, en esta pequeña prueba, vamos a hablar de nosotros. De nuestras virtudes y, también, de nuestras debilidades. Para ello, expón una situación de tu vida pasada donde demuestres la posesión o ausencia de ese rasgo de tu personalidad.

¡Estoy deseando saber de ti!



Y los “afortunados” del día son...:

<https://www.online-stopwatch.com/random-name-pickers/magic-box-name-picker/?r=qYNGpbVEhb>

Prueba 32. ¿Currículum con foto o sin ella?

Imagina que ya has terminado de redactar tu currículum. Ahora surge un interesante debate: ¿lo ponemos con o sin foto?

¿Importará el físico? ¿Valorarán mis aptitudes objetivamente? Uno de los eternos debates en la redacción del CV hace referencia a la inclusión o no de fotografías. De hecho, en los países anglosajones se trata de una práctica muy extendida para evitar posibles casos de discriminación.

Parte 1. Vamos a comenzar esta prueba en directo, en plenaria, señalando qué argumentos expondríais a favor de poner fotografía y cuáles en contra. ¡Escucha, toma nota, inspírate, comenta y comparte!

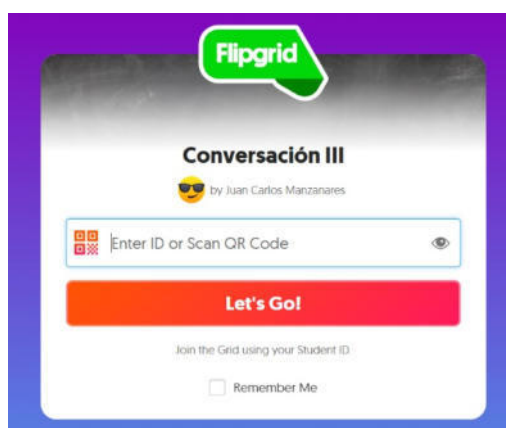
Curriculum vitae con foto

Curriculum vitae sin foto



Parte 2. Luces, cámara... ¡acción! Graba tu Flipgrid.

En esta segunda parte cada concursante va a tener la oportunidad de exponer individualmente sus argumentos. Se trata de una ocasión de oro para practicar tu expresión, contrastar tu punto de vista con las opiniones de tus compañeros y, sobre todo, obtener *feedback* de tus aportaciones. ¿Cómo? Con una herramienta tan atractiva como sencilla: Flipgrid. Sigue las instrucciones que indico a continuación y entra en la discusión virtual que he habilitado.



Accede a la página web <https://flipgrid.com/jcmanzanareslaoshi> o escanea este código QR para entrar en este Flipgrid. Utiliza como contraseña tu número de estudiante de la universidad (o emplea el código QR personalizado que he creado para ti disponible en ClassDojo) y graba tu vídeo en la plataforma.

My Grids < Conversación III < ¿Currículum con foto o sin ella?

Topic Details

- Edit Topic
- Record a Response
- Add Topic Guests
- Add to Disco Library
- Hide Topic
- Move Topic
- Duplicate Topic
- Export Data
- Delete Topic

¿Currículum con foto o sin ella?

Jul 18, 2020 Flip Code: 0ddda7cc Add Topic Guests

¿Crees que deberíamos añadir una foto en nuestro currículum?

¿Puede influir el físico en el proceso de selección? ¿Por qué?

¿En qué clase de trabajos el físico sí es importante?

¡Añade todo lo que quieras!



¡Edita tu vídeo y aprovecha todo el potencial de Flipgrid! Duración: 2 minutos y medio

Video Features

Video and Selfie Styles

Students can add filters, stickers, drawing, and text to their videos and selfies.

Selfies and Videos

Video Title

Students can add a title (80 characters max). Add hashtags for searchability.

View Count

Display the number of views a video has received.

Sticky Notes

Allow students to add sticky notes while they are recording.

Video Editing

Students can trim and rearrange video clips.

Attachment Link

Allow students to include an external link with their video (e.g., OneNote, Google Doc, etc.).

Likes

Allow students to like other student videos.

Student-to-Student Replies

Allow students to Reply via video to another student.

Puedes acceder a una serie de videotutoriales sobre esta herramienta en el canal oficial de YouTube de Norberto Cuartero Toledo (*Mr. Cuarter*), donde comparte unas explicaciones muy didácticas sobre las principales funcionalidades de la aplicación tanto para grabar, como para editar los vídeos que realicemos.

Tutoriales: https://www.youtube.com/watch?v=KwV_K1K3NV0&t=1s (grabar);
<https://www.youtube.com/watch?v=4c5FmHafyo0&t=1s> (editar)



El blog de empleo *Jobtalent* dice así: “Incluir la fotografía es una forma de llamar la atención, e incluso de conseguir que se queden con nuestra cara antes incluso de conocernos. Es una forma de personalizar el currículum. Por tanto, aprovecha la oportunidad de dar ese valor añadido a tu currículum”.

Más información en: <http://blog.jobandtalent.com/errores-comunes-en-el-curriculum/>

¿Sabías que...?

El mercado laboral es cada vez más exigente y son muchos los jóvenes que están más y más formados. Por lo tanto, tenemos que intentar diferenciarnos del resto. Ser diferentes.

Una de las formas más atractivas y novedosas de presentar nuestro currículum es mediante el videocurrículum.

¿Has visto alguno? ¡Aquí te dejo un ejemplo!

¡En la siguiente página web puedes encontrar algunos consejos útiles para ello!

<http://www.lavanguardia.com/tecnologia/20131103/54378129022/diez-consejos-videocurriculum.html>



Figura 155: videocurrículum

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=fabDpTOfKns>

Prueba 33. Errores y aciertos en la entrevista.

Ahora vamos a ver un vídeo que ilustra situaciones acertadas y erróneas durante la entrevista. Luego, las comentaremos entre todos. ¿Creéis que son errores habituales? ¿Qué otros errores o situaciones son, en vuestra opinión, también frecuentes?

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=iXs3ANkVft0>

Canal oficial de YouTube de Luis Galán



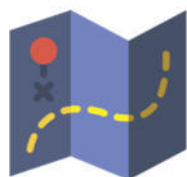
Prueba 34. Primer simulacro: introducción a la entrevista de trabajo.

La revista especializada en economía *Emprendedores* nos ofrece una relación de las preguntas más habituales en este contexto. En dicha lista se aprecian distintas categorías: vida privada, personalidad, educación, experiencia laboral, financiero, actividades (aficiones durante el tiempo libre) y “varios”, una miscelánea temática que engloba diferentes campos de conversación asociados a nuestra potencial contratación.

Tira los dados, avanza por el tablero, y deja que el azar –y sus preguntas– entrenen tus dotes como candidato.



Entra en la siguiente web:
<https://view.genial.ly/5f131ee675470f0d96f2b2d8> y disfruta del siguiente simulacro de entrevista elaborado *ad hoc* para nuestro concurso. También puedes leer el código QR adjunto.



Prueba 35. ¿Y si el entrevistador fueras tú?

¡Concursantes! ¿Qué tal ha ido esta primera entrevista? Ahora vamos a cambiar los papeles y somos nosotros quienes vamos a intentar diseñar posibles preguntas de la entrevista. Así, practicaremos posibles situaciones futuras a las que anticiparnos.

Trabaja en grupo y formula cuatro preguntas originales (¡debidamente justificadas!) que nos permitan conocer en profundidad a nuestro candidato.

¡Tenéis 5 minutos para plantear y escribir vuestras propuestas!

Preparados, listos... ¡YA!

Preguntas posibles

-
-
-



Prueba 36. *No te acostarás, sin saber una cosa más.* La opinión de Elsa Punset.

Parte 1. A continuación, vas a encontrar una selección de citas realizadas por una experta: la psicóloga Elsa Punset. Todas ellas pertenecen a una extensa entrevista realizada en El Hormiguero, programa de Antena 3. Puedes consultar el vídeo en ClassDojo, mediante el siguiente QR, así como en el siguiente enlace https://www.youtube.com/watch?v=4q8n9O_Q_Ow.

¿Estás de acuerdo? ¿Te sorprenden? ¿Son aplicables en China?

1



2



3



4



Fotogramas extraídos del canal de YouTube de Elsa Punset, disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=4q8n9O_Q_Ow

Parte 2. Preparar bien una entrevista no es suficiente.

Las empresas tienen en cuenta nuestro currículum, nuestro rol en la entrevista pero, también, información complementaria que quizá te sorprenda: nuestra actividad en redes sociales. Postear determinados contenidos pueden *echar por tierra* una prometedora candidatura, ¡cuidado!

He aquí algunos ejemplos tomados de prensa digital. ¿Qué opinión tienes al respecto?

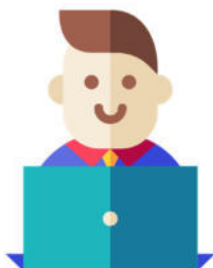
El informe indica que las redes sociales mejor valoradas por los empleadores son LinkedIn (63%), Facebook (34%) y Twitter (28%), que se usan para conseguir **reducir el tiempo de selección**, comprobar la calidad de los currículum vitae (CV) que reciben o bien recibir un mayor número de ellos.

Asimismo, el 28% de los reclutadores declara haber rechazado a un candidato por su “**reputación online**” y, principalmente, por apología de la violencia o discriminación, publicación de contenido que promueva consumo de drogas o alcohol e imágenes de contenido sexual o poco apropiadas.



Fuente: https://cincodias.elpais.com/cincodias/2016/02/17/economia/1455731015_025905.html

Vivimos en el mundo de la infoxicación. Hay demasiada información en Internet. Muchos de los datos los generamos nosotros mismos. Las redes sociales dicen mucho de nosotros. Cuanto más activos seamos, más fácil es hacerse una idea de como es una persona en su día a día. Quizá por eso son ya **dos de cada tres empresas las que revisan los perfiles sociales de los candidatos** a una vacante.



En concreto según un estudio de [Career Builder](#), el 70% de los empleadores en Estados Unidos **revisan los perfiles sociales de los candidatos antes de proceder a su contratación**. Y es una tendencia al alza, puesto que ha subido un 60% en 2017 respecto al año anterior. Incluso en las grandes organizaciones hay gente dedicada en exclusiva a este aspecto.

Fuente: <https://www.pymesyautonomos.com/vocacion-de-empresa/dos-de-cada-tres-empresas-revisan-los-perfiles-sociales-de-los-candidatos-a-una-vacante>

RETO 11: *BLACK STORIES* (II)

RETO INDIVIDUAL PARA CASA

En el escenario de viajes y vacaciones ya tuviste la oportunidad de experimentar, en grupo, el misterio y el suspense de este siniestro juego. En esta ocasión, ahora de manera individual, se os presenta un doble camino con nuevos sucesos e historias por resolver. Solo podéis elegir uno.

¿Cuál es el tuyo?

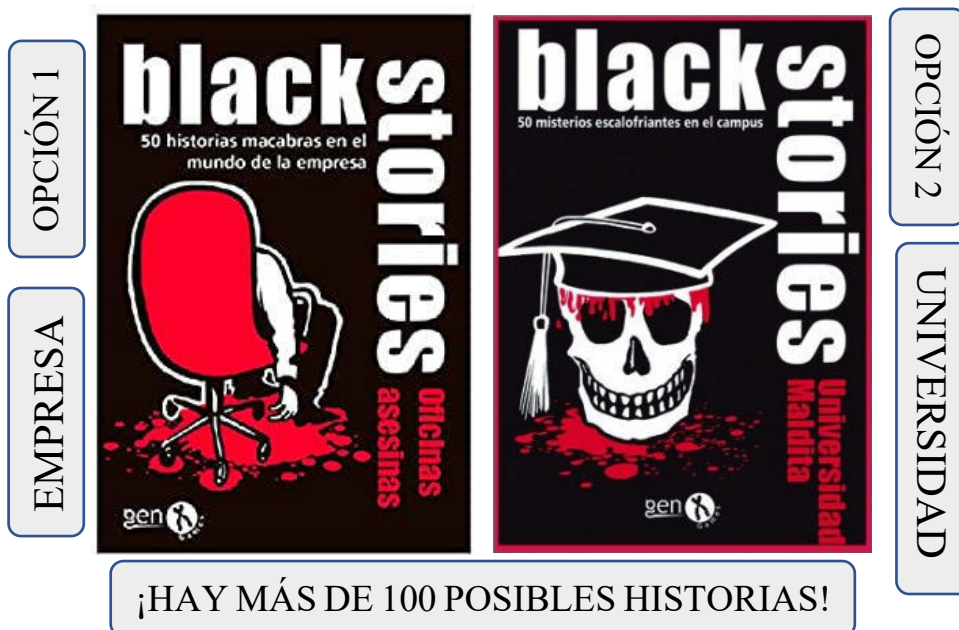
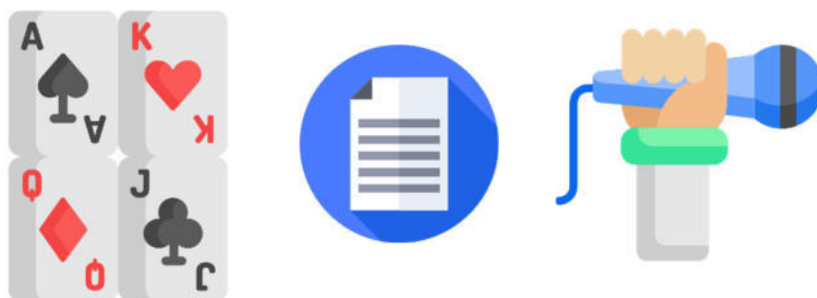


Figura 156: Black Stories: edición Empresa y edición Universidad
Fuente: Zacatrus

Coge una tarjeta, reflexiona sobre qué puede haber sucedido y reconstruye al completo tu versión de los hechos a través de un mensaje de voz.

Su duración debe oscilar entre los tres y los cuatro minutos.

¿Plataforma de envío? ¡Classdojo!



RETO 12: PERDIDOS EN UNA ISLA DESIERTA

RETO COLECTIVO PARA CLASE



¡Enhorabuena concursantes! La *comisión evaluadora* de la universidad donde enviasteis vuestras *autocandidaturas* ha revisado vuestras propuestas y estáis convocados para realizar una entrevista colectiva, es decir, una dinámica de grupo.

Antes de conocer la mecánica de la actividad y sus detalles más importantes, voy a presentaros una breve introducción en formato de vídeo.



Vídeo elaborado con Canva y WeVideo, disponible para descarga en ClassDojo. Consulta en línea mediante lectura del código QR adjunto.

Situación: tras sufrir un fatal accidente de avión en el vuelo que nos trasladaba a nuestras vacaciones a las Islas Canarias, nos encontramos en medio del mar, *a la deriva*. Estamos encima de una pequeña balsa, pero está dañada y pronto se hundirá si no perdemos peso. Para ello, tenéis que prescindir de algunos objetos que llevamos a bordo

¿Qué debéis hacer?

- 1) Debéis, primero, ordenar individualmente cuáles son los objetos que, en vuestra opinión, son prioritarios.
- 2) Tenéis que discutir de forma colectiva en qué orden realizaréis esos descartes.

LISTA DE OBJETOS DINÁMICA ISLA DESIERTA

5 paquetes de pañales
1 pistola sin munición
20 litros de agua potable
1 cartón de cigarrillos
La caja de la azafata conteniendo 500 euros en diferentes monedas
El libro de instrucciones de pilotaje del avión (600 páginas)
Hilo de nylon y anzuelos
Una caja de 50 preservativos
2 botellas de ginebra
1 mechero de oro
1 maletín cerrado
1 libro de *Español moderno*



Antes de iniciar la discusión ten en cuenta estos pequeños detalles:



- Tener iniciativa.
- Mediar en la discusión.
- Obtener conclusiones.
- Invitar a participar a los más tímidos.



- Estar en silencio.
- Interrumpir sin escuchar.
- Imponer un único criterio.



¿Quieres conocer otros ejemplos de dinámicas laborales? ¡Aquí te dejo un ejemplo!

Un caso práctico en el cine: *El Método*. En esta producción hispano-italo-argentina, la historia gira en torno a una entrevista de trabajo colectiva: el llamado Método Gronholm.



¿Te apetece ver el tráiler de la película?

Puedes consultarlo aquí: <https://www.youtube.com/watch?v=-nYP7y6cmfA>, en la cuenta de YouTube de Latidofilms o en el código QR anexo.

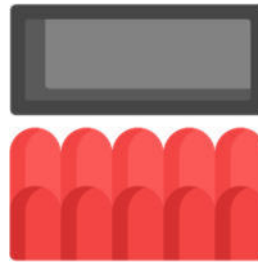


Figura 157: *El Método*
Fuente: Filmaffinity

Prueba 37. Y para ir terminando este segundo Universo, un poco de humor: *la leyenda del funcionario español*. Notodofilmfest: 036.

Vas a ver un pequeño corto en clave de humor sobre los funcionarios españoles. Después, comenta qué impresión te ha producido y reflexiona sobre si existen similitudes, o no, con los funcionarios de China.

Vídeo disponible en el canal oficial de YouTube de Notodofilmfestival en: <https://www.youtube.com/watch?v=XXWZ3uAEKsw>, o mediante escaneo del QR que sigue:



Figura 158: 036
Fuente: Notodofilmfest

RETO 13: FASE FINAL DE UNA ENTREVISTA DE TRABAJO

RETO VOLUNTARIO INDIVIDUAL PARA CASA

Es el momento de afrontar la última fase del concurso: la entrevista individual. En este último reto voluntario, tendrás que elegir diez preguntas que quieras, a elegir a partir de la lista de 55 posibles que te presento a continuación. La selección, elaborada por UGT (Unión General de Trabajadores), ha sido realizada teniendo en cuenta cuáles son las que poseen una mayor frecuencia en este tipo de procesos.

Aquí puedes consultar un pequeño extracto:

1. · **Hábleme de sí mismo.**
2. · **Describe una situación de su vida en la que resolviera un problema con éxito.**
3. · **¿Qué gana la empresa si le contrata a usted en lugar de a otro candidato?**
4. · **Si usted fuera el entrevistador y yo el aspirante, ¿qué cualidades querría que tuviera?**
5. · **¿Se considera más como un líder o como un seguidor?**
6. · **¿Cuál es la decisión más importante que ha tomado en su vida?**
7. · **¿Qué puesto le gustaría ocupar dentro de cinco años? ¿Y dentro de diez?**



Puedes acceder al cuestionario completo para elegir tus diez preguntas en: http://portal.ugt.org/juventud/guia/cap1_7.htm

Toma asiento, prepara tu cámara (o teléfono móvil) y responde a las preguntas que hayas elegido.

Graba en horizontal y envía tu vídeo por medio de ClassDojo.

Plazo de entrega: tienes una semana para completar el reto.

Recompensa: ¡10 Kuàis cervantinos! (siempre que el trabajo cumpla unos mínimos de calidad y corrección).



PROGRAMA DE TV: *ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN EL MUNDO*



OPCIÓN A



¡Queridos concursantes! Tras sortear las dificultades de este segundo Universo, llega el momento de dar un paso hacia adelante y asumir un nuevo reto. A diferencia del superreto anterior, en esta ocasión vais a poder elegir entre dos finales alternativos.

INSTRUCCIONES GENERALES:

Presentación del superreto:

Este superreto tiene el objetivo de que rodemos, entre todos, nuestro propio programa de televisión. Pero no se trata de cualquier programa. Vamos a hablar sobre China, sobre su cultura, su gastronomía, algunos de sus rincones mágicos, su Historia, leyenda...

Y vamos a hacerlo, nada más y nada menos que...¡en Beijing! (o en vuestras distintas provincias).

Vosotros sois y seréis los protagonistas.

Cada concursante y/o cada equipo grabará su propia parte y, en Navidad, celebraremos una gran gala donde veremos el resultado final.

El programa de televisión puede realizarse individualmente o en grupos de 2, 3 y 4 personas.

La entrega se realizará en formato de vídeo, a través de ClassDojo.

El vídeo deberá estar grabado en horizontal.

La duración será de, al menos, 4 minutos si la presentación es individual. Por cada miembro extra en el grupo, añadiremos un minuto de grabación.

Lista de temas posibles (¡no se pueden repetir!)

La Ciudad Prohibida

El Palacio de Verano

Vida nocturna

Hutongs de Beijing

Superstición china

Costumbres chinas

Pato laqueado

Hot pot

Juegos tradicionales
chinos

La educación en China

Vivir como un “laowai”
en China

Deportes populares en
China

Leyendas tradicionales

La ceremonia del té

¡Arte en 798!

Tai-Chi

Etnias minoritarias

Música china

Experiencia musical en
un KTV

Templo del Cielo

Templo de los Lamas

Agua caliente, la
todopoderosa

Vida universitaria en
China

Lengua china

Estereotipos

Fiestas populares de
China

Amigos extranjeros

Negocios en China

Parques chinos

Medicina tradicional
china

Gastronomía en
general

Mis rincones favoritos

La comunicación no
verbal en China

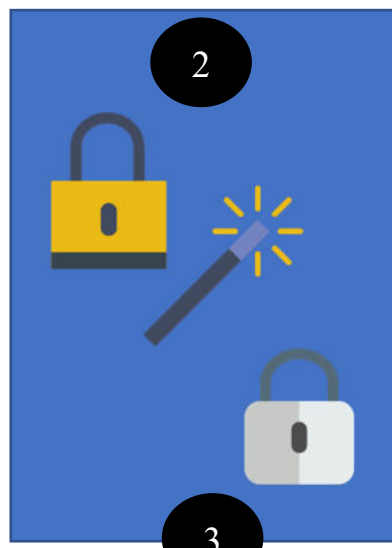
¿Tienes alguna otra
sugerencia?

¡Escríbeme un
mensaje!

HABRÁ TRES PREMIOS FINALES EN LA GALA DE DICIEMBRE, EL ÚLTIMO DÍA DEL CONCURSO: UNO CONCEDIDO POR EL RESTO DE LOS CONCURSANTES Y OTROS DOS SORPRESA.



1



2

3



¿Necesitas ayuda? Puedes encontrar en ClassDojo un ejemplo en el que te puedes inspirar. Si necesitas una ayuda complementaria, puedes desbloquear otros vídeos de referencia comprando unos bonos VIP.

¡Cada vídeo solo cuesta 5 Kuàis cervantinos!



PROGRAMA DE TV: FACTOR GUAY



OPCIÓN B



INSTRUCCIONES GENERALES:

Presentación del superreto:

¿Tienes alguna habilidad o afición que practiques a todas horas? ¿Te flipan las redes sociales y navegar por Internet a todas horas? Si lo tuyo es el postureo y te encanta mostrar al mundo tu mejor versión SIEMPRE, ya sea por inercia o por pura diversión, este es tu programa. *Factor guay* busca al concursante más *cool* de todo Xībānyá Exprés. ¿Eres tú? ¡Comparte tu candidatura!

La idea es grabar un pequeño programa en el que aparezcan los “aspirantes” (entre cuatro o cinco), uno a uno, hablando sobre sus habilidades y otros méritos que le hagan ser especial, junto a otros compañeros que puedan valorar, corroborar o rechazar aquello que estos expresen. La modalidad de presentación puede ser de entrevista, una conversación informal o simple interacción en momentos donde se exhiban sus virtudes o singularidades.

Vosotros sois y seréis los protagonistas.

Cada concursante y/o cada equipo grabará su propia parte y, en Navidad, celebraremos una gran gala donde veremos el resultado final.

El programa de televisión debe realizarse en grupo. Se necesita un mínimo de 9 personas (cuatro protagonistas + cuatro amistades + un/a presentador/a).

La entrega se realizará en formato de vídeo, a través de ClassDojo.

El vídeo deberá estar grabado en horizontal.

La duración será de al menos 16 minutos (cuatro minutos por cada pareja).



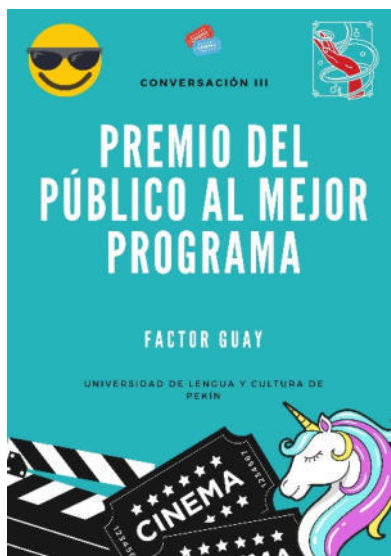
Página web: <https://www.youtube.com/watch?v=4Sq2tVr8dpw&t=1s>, canal de YouTube de Arantxa Merín, cuya idea original ha inspirado este concurso alternativo.

¿Quieres ver el ejemplo al completo? ¡Entra en ClassDojo y consulta la muestra disponible! ¡También podéis acceder a él leyendo este QR!



HABRÁ TRES PREMIOS FINALES EN LA GALA DE DICIEMBRE, EL ÚLTIMO DÍA DEL CONCURSO: UNO CONCEDIDO POR EL RESTO DE LOS CONCURSANTES Y OTROS DOS SORPRESA.

1



2



3

RETO 14: SCATTERGORIES (RETO FIN DE UNIVERSO)

Ya casi has completado este segundo Universo. Sin embargo, antes de dejar atrás el mundo de las redes sociales, los viajes y el mundo laboral, es necesario realizar una última misión: repasar el léxico más importante de los cuatro escenarios que acabamos de recorrer. Tienes una semana de plazo para repasar tales contenidos y demostrar todo cuanto sabes en el reto final del Universo Postureo, dentro de siete días.

¡Mucho ánimo!



SCATTERGORIES





MUNDO LABORAL 工作场合	
Autocandidatura	自荐、主动应聘
Adaptabilidad	适应性
Anzuelo	鱼钩、诱饵
Candidato/a	候选人
Comisión evaluadora; comité evaluador	评估委员会
Confianza	信任
Contrato	合同
Contrato a tiempo parcial	兼职合同
Contrato basura	(条件较差的合同) 垃圾合同
Contrato indefinido	无固定期限劳动合同
Corto plazo; medio plazo; largo plazo	短期; 中期; 长期
Dinámica de grupo	群面、群体面试、集体活动
Etapas	阶段
Funcionario/a	公职人员
Habilidad social	社交能力
Hilo	丝线、思路
Investigación	调查
Liderazgo	领导力
Lluvia de ideas	头脑风暴
Maletín	公文包
<i>Pasarse algo por la cabeza a alguien</i>	<i>突然想到</i>
Prácticas	实习
Recabar	调查、研究、收集
Remuneración; sueldo; salario, retribución	报酬; 薪水; 补偿
Simulacro	演习、彩排、模拟
Voluntariado	志愿工作
Voluntario/a	志愿者
Videoconferencia	视频会议

Transcripción del material audiovisual de *Espanoles en el mundo en Beijing*

Entrevista a Mai

Parte primera (desde 07:24 hasta 12:26)

Web: <https://www.youtube.com/watch?v=buLi1mxY1pU>

Entrevistadora: Vino para estudiar chino y conocer sus raíces. Iban a ser seis meses pero ya se sabe, el tiempo pasa.

Mai: Hola, muy bien.

Pues, la vida, buscando mis *raíces* chinas, aprender sobre esta cultura. Mi abuelo era chino entonces soy $\frac{1}{4}$ china. Desde las Olimpiadas tenemos que pasar el bolso por seguridad. Cuando yo llegué a Beijing había cuatro líneas de metro, ahora llevamos ocho. Yo uso la tarjeta de transporte y uno la puede recargar.

Vamos a ir a la Ciudad Prohibida. Un *ticket* cuesta dos yuanes que serán unos veinte *céntimos*. Aquí vamos con todos los turistas chinos a ver la Ciudad Prohibida. Son chinos que han venido de todas las provincias y que quizá en toda su vida no habían tenido la oportunidad de venir a la capital. Entonces para ellos, esta es su historia. Para ellos es su historia.

Entrevistadora: ¿Y qué hay de la tuya? ¿Qué hay de tu historia?

Mai: Mi abuelo llegó al principio de 1900 a Nicaragua y allí creció. Hubo una gran parte de chinos del sur de China, de Cantón, que *emigraron* a Latinoamérica.

Entrevistadora: ¿Y tu padre habla chino?

Mai: Mi padre no habla chino, solo lo que yo le he enseñado hasta ahora, jaja. Además, es que mi abuelo era del sur, y entonces él hablaba cantonés, no hablaba mandarín.

Mai: (Hablando en chino)

Hombre, Local: Mianyang

Mai: Me cuentan que son de la zona de Sichuan. Que es la provincia que está al oeste. Son una *minoría* y por eso van con sus *trajes tradicionales*. Y es su primera vez en Beijing.

Entrevistadora: ¿Te costó mucho aprender a hablar chino?

Mai: Un poquito. Después de tres años y ocho meses aquí ya lo tengo un poco dominado. Acabamos de ver el cuadro de Mao y, en realidad, es curioso porque la Ciudad Prohibida y lo que representa es la era imperial de China. Y, en cambio, Mao pues va después de la Revolución.

Estamos en la Plaza más importante de la Ciudad Prohibida. En el templo de enfrente es donde se ponía el *emperador* para resolver todos los *asuntos* de la *Corte*. En la parte interior, era la vivienda y donde se hablaba de los problemas del día. Aquí fue donde se grabó la famosa película, *El Último Emperador*. La primera película que dejaron grabar dentro de la Ciudad Prohibida. Hay que imaginarse que durante 600 años dentro de la Ciudad Prohibida no entraba nadie. Y fue, también, un símbolo de la *Apertura* de China al mundo, del cambio.

Yo vine un poco sin saber a lo que venía y me subí a un taxi y que me lleven a la universidad y empezar esta aventura. Hay muchas cosas que me *chocaban*, por ejemplo, en los taxis en esa época iban fumando. Y con las olimpiadas, la verdad, esto ha cambiado mucho.

Esto es una cosa que siempre me ha sorprendido, los pantalones de este bebé. Aquí *no se estilan los pañales*, sino que se estila el *culito* al aire. Si ahora tiene que ir al baño, la madre lo coge encima de una papelera, o en una esquina o donde pueda.

Llevo dos meses trabajando para un restaurante español. Llevo todo lo que es *marketing*, relaciones públicas. No me encontró mucho encontrar trabajo ya que siempre he trabajado en empresas extranjeras y yo ya hablando el chino y teniendo experiencia en Beijing, pues parecía interesante que estuviese yo en su equipo.

En todos estos templos o puertas, podemos ver la arquitectura que se usa en Beijing. Se usan siempre los colores azul, verde, rojo y dorado. Y el dorado es el que más vemos porque era el color imperial.

Casi todo lo que vemos ahora, o se ha quemado varias veces y lo han vuelto a reconstruir o ahora está continuamente en obras. Aquí la única manera de mantener madera de esta forma tan radiante es reconstruyéndola.

Estamos en el jardín de la Ciudad Prohibida y aquí podemos ver esta colección impresionante de piedras que tienen. Uno de los emperadores de la dinastía Song hizo que les trajesen piedras de varias provincias de China.

Ahora vamos a ir al Palacio de Verano. Es casi la hora punta, mejor vamos en esta *motito*, y así vamos más rápido. He tenido que *regatear* un poco porque sino, nos lo dejaba muy caro.

Entrevista a Javier

Parte primera (desde 00:00 hasta 04:49)

Web: <https://www.youtube.com/watch?v=LA12XKTP78>

Entrevistadora: ¿Se imaginan que un día al salir de clase un hombre con *maletín* les pregunta si quiere ser actor o actriz en China? Pues algo así le sucedió a Javier.

Javier: ¡Hola, españoles en España!

Esto es una *maqueta* de la ciudad de Pekín. Es una ciudad gigantesca. Hasta que no ves esto no te haces una idea de cómo es.

Yo, alguna vez, he cogido un taxi desde allí abajo y he venido a cenar con amigos aquí y me parece que hemos hecho como 25 o 30 kilómetros.

Esta es la ciudad completa y ahora os voy a enseñar lo que es un barrio especial, que se llama Guomao, que es el *centro financiero* de Pekín. Hay edificios muy especiales, por ejemplo, este que lo construyeron...lo terminaron en los Juegos Olímpicos. Es la nueva sede de la televisión china. En seis meses hacen un edificio completo y la última vez que pasaste por allí estaba aquello vacío y ahora está la gente trabajando en las oficinas. Esta es la velocidad de China.

Ya hemos terminado aquí y ahora vamos a ir a una boda de un amigo muy especial.

En España yo era diseñador gráfico. Vine aquí *por casualidad*. A la semana o dos semanas de venir, en la calle, un señor se me quedó mirando de arriba abajo. Y me preguntó, ¿le gustaría ser actor? A la semana siguiente pues estaba haciendo un anuncio de televisión y firmando un *contrato* con él, como mi agente. Y ahora pues estoy más en películas y en series de televisión. Hago muchos *papeles* de americano. Tipo general, coronel... También he hecho de médico, de profesor, de *fugitivo*...

Entrevistadora: ¿Y en qué idiomas actúas?

Javier: Normalmente en inglés.

Javier: Se casa uno de mis mejores amigos. En este edificio va a ser la boda. Es una celebración estrictamente familiar. Desde que tienen 20 años, las chicas empiezan a pensar en la boda.

La familia empieza a *ahorrar* dinero. Lo normal es que antes de los 30 estén todos casados. Sobre todo, ellas.

Los chinos, en general, controlan mucho sus emociones. Y no las expresan, pero, nosotros estamos confundidos. Pensamos que son fríos y no es verdad. Las tienen por dentro.

El tabaco y el alcohol son parte fundamental de las cenas y de las comidas. De hecho, es de alguna manera, entre chinos, obligado beber. Cuando hacen negocios tienen que beber y brindar muchas veces. Si uno de las dos partes no bebe, debe contratar un bebedor profesional. El bebedor va con él y entonces, brinda con la otra parte, en nombre de esta persona.

Este, es un estupendo amigo, él es policía. Siempre tenemos peleas porque intenta *emborracharme* y entonces quiere brindar conmigo ahora con este alcohol, que son 50 grados. Y la manera de brindar es que tenemos beber *one shot, ¡ganbei!*

Hao!

¡(Hablado en chino!

Xie xie! Ganbei!

Entrevistadora: ¿Qué es lo que más destacas de la amistad con los chinos?

Javier: Tarda mucho tiempo, pero es muy sólida.

“(Hablado en chino)”

Yo tengo un regalo para los novios, que es dinero y tiene que ser en un sobre rojo. Nunca uses otro color. El dinero que le voy a dar, las tres cifras últimas terminan en ocho. El número ocho significa buena suerte en los negocios.

Javier: You say: ¡hola, España!

Amigo de Javier: ¡hola, España!

Javier: ¡Estoy muy contento!

Amigo de Javier: ¡Estoy muy contento!

(Aplausos)

Javier: Very good!

Javier: (hablado en chino) es mi más antiguo amigo. Nos conocimos en Londres. Por culpa de él, estoy viviendo en China. Y ahora... ¡la novia! ¡Maggie!

Maggie: ¡Hola!

Javier: Y ahora va a empezar un *negocio* con... ¡Mónica! De fotografía. Un estudio de fotografía profesional.

Javier: Estas son las fantásticas mujeres de mis fantásticos amigos chinos.

Mujer: Hola, España

Normalmente en estas edades de ellas, el papel *dominante* es del marido. Pero en las edades jóvenes, sobre todo si ellas están en negocios, la mayoría de las veces la mujer es la que *maneja* el dinero y, al final, tiene más poder que el marido pero está detrás.

Javier: Bye, bye!

MATERIAL DE AMPLIACIÓN VOLUNTARIO: *ESPAÑOLES EN EL MUNDO*

Entrevista a Mai: <https://www.youtube.com/watch?v=buLi1mxY1pU>

Parte segunda (desde 14:23 hasta 15:44), compras y regateo.

Mai: Estamos en una de mis calles favoritas de Beijing que se llama Nanluoguxiang. Y esto es uno de los hutones (*hutongs*) más antiguos de la ciudad. Se han ido abriendo poco a poco pequeñas tiendas de diseño local, bares, restaurantes. He quedado aquí con otro amigo español en una tienda de yogur que son bastante tradicionales aquí en Beijing.

Nacho: Hola, ¿qué tal?

Entrevistadora: ¿Cómo te llamas?

Nacho: Yo, Nacho.

Entrevistadora: ¿Y de dónde eres tú, Nacho?

Nacho: De Sevilla. Ahora estoy estudiando y luego también toco música en un local, en Sanlitun

Mai: Hemos llegado al “(hablado en chino)” a hacer unas compritas baratas, con un poco de *regateo*.

Lo mínimo que he llegado a pagar, quizá para unos vaqueros, de alguna marca conocida, unos 8 euros...

Ni hao!

Vendedora: ¡Hola!

Mai: ¡Eh! ¡Hola! Jajaj.

Vendedora: (Hablado en chino)

Mai: ¿Te gustan estos? Dice, ¿qué color? Primero se habla de *modelo* y de talla y después...poco a poco habla del precio.

Nacho: Está pidiendo 230

Entrevistadora: ¿Y en euros? ¿Cuánto, más o menos?

Mai: 23

Entrevistadora: ¿Y qué os parece? ¿Mucho?

Mai y Nacho: Mucho, mucho

Nacho: Vamos a poner 130.

Mai: Y ahora dice él, lo que paga, el máximo.

Nacho: Ok, hao de!

Mai: Hemos llegado a un acuerdo, jajaja

Nacho: 150.

Entrevista a Javier: <https://www.youtube.com/watch?v=LA12XKTpP78&t=793s>

Parte segunda (desde 04:49 hasta 06:01): mi vida en China.

Bueno, pues yo vivo aquí. Cerca del distrito de arte. Por eso me mude a este apartamento. Se usa como oficina y se usa como vivienda también.

Empecé a trabajar en unos pequeños productos, que son máscaras de la Ópera de Pekín, producidas en *cerámica*. Son instalaciones con estas *obras y rótulos* en los que van pasando diferentes definiciones, cada uno va sobre un tema.

Es el *reverso* del billete de un yuan y lo que he hecho, ha sido fotografiarlo, ampliarlo a gran tamaño y formar palabras con flores que van *empaquetadas* en billetes de un yuan. Van puestas aquí y, en este caso, forma la palabra *love*.

Ahora, si queréis, puedo enseñaros algunas cosas de mis trabajos en películas y en series de televisión. Esta película es *Ciudad de vida y muerte* y ha ganado este año la Concha de Oro en el Festival de Cine de San Sebastián. Y es sobre la *matanza* de los japoneses que hicieron en la ciudad de Nanjing en la guerra con China. Hago de médico canadiense...

Entrevista a Antonio: <https://www.youtube.com/watch?v=LA12XKTpP78&t=793s>

Parte primera (desde 08:19 hasta 09:43): trabajo y educación china.

Entrevistadora: Ha vivido en varios países y siempre haciendo lo mismo: enseñar biología a los niños. Le pillamos en mitad de una de sus lecciones.

Antonio: *Hi*, hola, ¿qué tal? ¿Cómo estáis?

Es curioso, no soy ni profesor de español, ni de inglés. Soy profesor de biología y de ciencias. Aquí, los *chavales*, suelen ser muy aplicados y muy disciplinados.

Vais a conocer a un compañero nuevo, se llama Gaspar y de ahí vamos a ver cómo es un poquito la historia de los chinos en los colegios, que es bastante diferente a lo que veis aquí.

Todos: Bye!

Gaspar: Buenos días, ¿cómo estáis?

Gaspar: No somos tan diferentes, yo creo que hacen mucho ruido. Nosotros también. Están en la calle, nosotros también. Les gusta comer, pasar horas charlando después...

Antonio: Vemos fuera que se están organizando para la tabla de gimnasia.

Todos: ¡Hasta luego!

Antonio: Es algo muy cultural en China, el hacer ejercicio. Pero, desgraciadamente, yo creo que se está perdiendo. Y lo puedes ver en la gente, que el grado de *obesidad* en la gente está incrementándose, sobre todo en los niños. Esto que veis aquí, se ve en todos los colegios, en empresas, en peluquerías. Es una cosa curiosa de ver. Sobre todo, en la calle.

Este colegio es un colegio internacional y seguimos más el protocolo internacional. No hay tanta disciplina.

Parte segunda (desde 10:48 hasta 13:08): villa olímpica y lagos de Houhai.

Antonio: Y aquí en la zona olímpica donde, en el 2008, hubo un evento bastante espectacular. Las Olimpiadas querían dar una imagen muy moderna al mundo. Pekín no se puede comparar con Shanghai o con Hong Kong, edificios más bajos, no tan modernos...

Entrevistadora: ¿Realmente le han cambiado la cara a Pekín o son solo excepciones?

Antonio: Pekín está cambiando bastante. Y del Pekín de hace diez años, al Pekín que vamos a ver en veinte años, posiblemente yo creo que será totalmente diferente.

Entrevistadora: ¿Y la gente, la forma de pensar? ¿También está cambiando?

Antonio: Hay un *poquito* de todo. La mayoría de gente, sobre todo, la gente joven, y mis compañeros del trabajo, son gente bastante abiertos, muy parecidos a nosotros. Yo creo que están perdiendo un poco de cultura y tradición. Igual están mejorando en calidad de vida. Aunque las diferencias de clases son *tremendas*.

Estamos dentro del Nido, el sitio más grande o más espectacular durante las Olimpiadas. Voy a experimentar lo mismo que los atletas y voy a estar moviéndome con un *patinete*.

Atardeciendo en el lago Houhai. Nos está esperando aquí, otra española, una amiga mía, aquí tenemos a Mariana.

Entrevistadora: ¡Hola, Mariana!

Mariana: ¡Hola! Estoy trabajando con niños pequeños, soy maestra de infantil.

Antonio: Nos estamos moviendo por detrás del lago. Estos son los *hutongs*, es cómo vivían los chinos hace cientos de años.

Muchos edificios han tenido que adaptarse a la modernidad. Muchos no tienen baño, dentro, tienen que salir a un baño fuera.

La frase que más hemos escuchado, cuando nos miran es: ¡laowai!

Es como...el extranjero.

Entrevistadora: ¿Cuál es la cualidad más importante que hay que tener para estar en China?

Antonio: Jaja. Paciencia y también ser bastante flexible. Porque es otra cultura, otra forma de ver la vida. Nosotros estamos en un país que nos está hospedando. Tenemos que adaptarnos.

Entrevistadora: ¿Y cuesta adaptarse?

Mariana: Un tiempo está bien, pero siempre dicen que después de estar tres meses de estar en China tienes un *bajón*. Cuando te entre ese bajón tienes que ir a una cafetería, pedirte un café y disfrutarlo. Seguro que se te pasa.

Entrevistadora: ¿Y se te pasó?

Mariana: Se me pasó. Pero luego después de tres meses vuelve, jaja.



3

Universo Guiri

8.5

Estereotipos e intercultural



Conversación III





UNIVERSO GUIRI

CONTENIDOS (INTER)CULTURALES

Tópicos españoles

Tópicos chinos (MMHH)

Oriente encuentra a Occidente (Yang Liu, 2007)

Gazpacho agridulce, un cómic con sabor andaluz y tradición china (Zhou, 2015)

Película *Perdiendo el este* (2019):

Estereotipos

- Superstición y horóscopo
- Proverbios chinos
- Negocios en China
- Leyenda del Hilo Rojo
- Cultura del saludo
- Mujeres sobrantes
- San Fermín

OBJETIVOS COMUNICATIVOS

Reconocer estereotipos españoles

Comentar, discutir y reflexionar sobre las diferencias (y los puntos de encuentro) que existen entre las culturas china y española



CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

Expresar opinión

Léxico del carácter y la personalidad

Lenguaje coloquial: léxico juvenil y frases hechas





XĪBĀNYÁ EXPRÉS

PROGRAMA DE
UNIVERSO



UNIVERSO GUIRI



- ▶ Escenario 1: Nada es lo que parece. Estereotipos de España
- ▶ Escenario 2: ¿Realidad o ficción? Estereotipos de China
- ▶ Escenario 3: Comunicación no verbal (CNV)
- ▶ Escenario 4: Cómic e interculturalidad
- ▶ Escenario 5: Kinépolis



22 minipruebas



8 retos



1 Superreto final



3 Privilegios, experiencias y recompensas materiales

¡Hola de nuevo, concursantes!

Llegamos al tercer y último Universo de esta fabulosa aventura. En este último nivel se incorporan nuevas recompensas para premiar el esfuerzo y el tesón demostrado a lo largo de estos últimos meses. En este tercer nivel, además de los privilegios de clase y las experiencias de inmersión, también estarán disponibles algunas recompensas especiales de examen, así como otras recompensas materiales totalmente únicas.

¡Administra bien tus esfuerzos y utiliza tus Kuàis con sabiduría!

A por ello, ¡mucho ánimo!

P.D.: Las reglas de uso y adquisición son las mismas que en los dos primeros Universos.

PRIVILEGIOS DE CLASE



20 KUÀIS

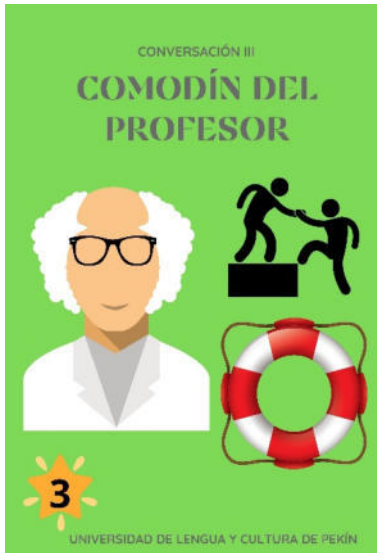


25 KUÀIS



30 KUÀIS





30 KUÀIS



20 KUÀIS



25 KUÀIS



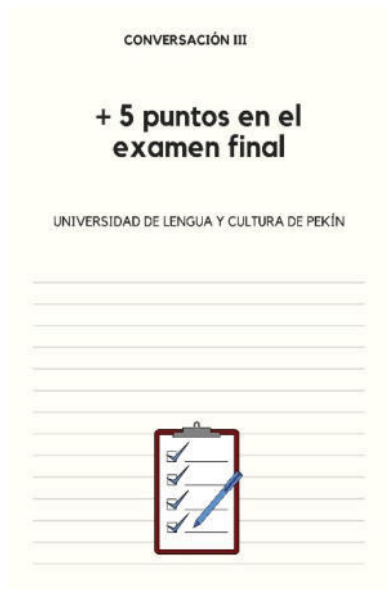
30 KUÀIS

PRIVILEGIOS DE EXAMEN

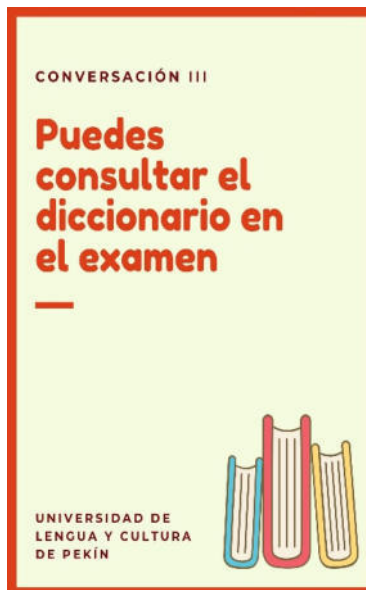


35 KUÀIS

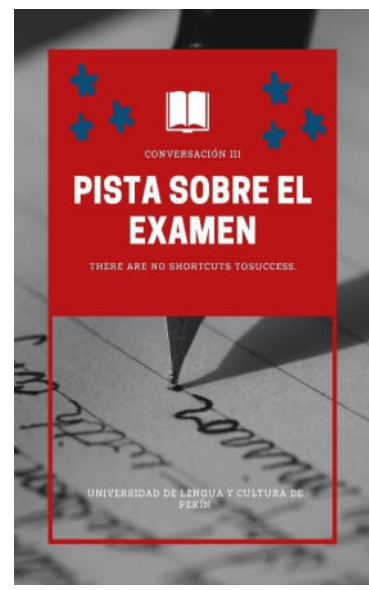




65 KUÀIS

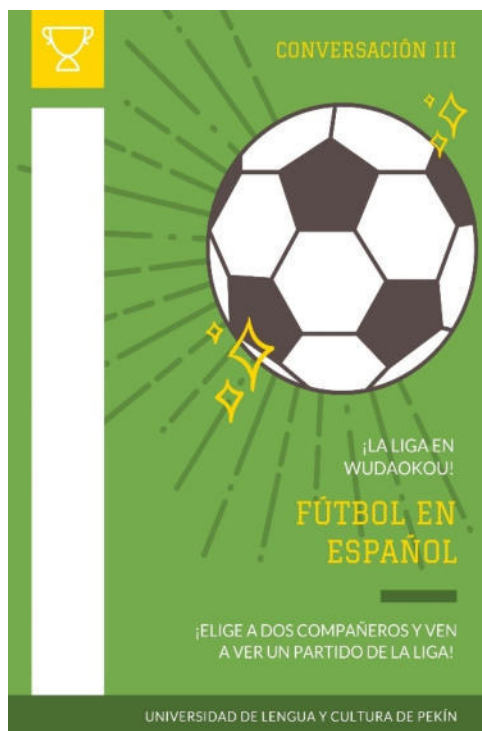


50 KUÀIS

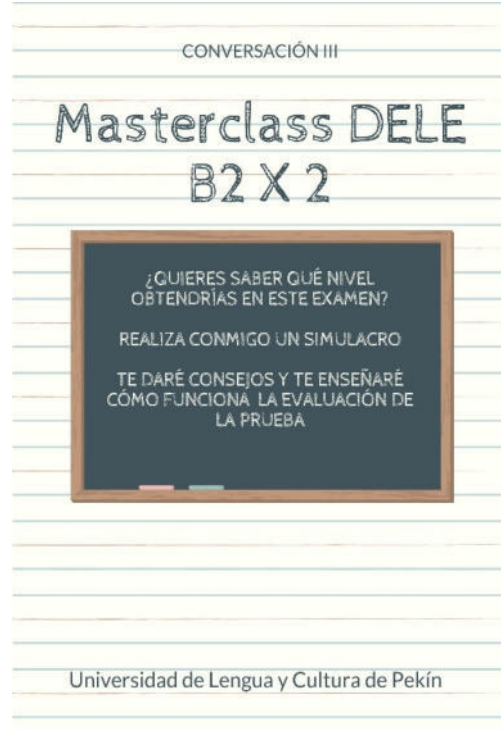


50 KUÀIS

EXPERIENCIAS DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA



35 KUÀIS



65 KUÀIS





40 KUÀIS



80 KUÀIS

RECOMPENSAS MATERIALES Y DIGITALES



20 KUÀIS



70 KUÀIS



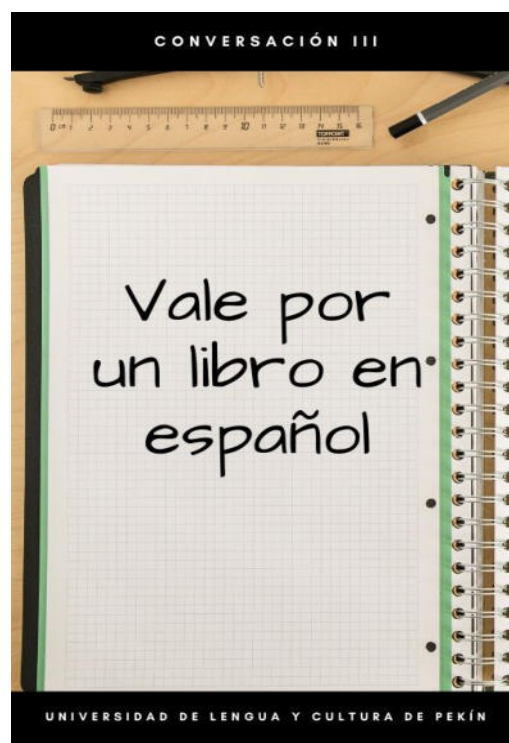
40 KUÀIS



45 KUÀIS

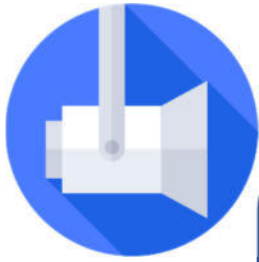


50 KUÀIS



40 KUÀIS





UNIVERSO GUIRI



¡Apreciados concursantes!

Bienvenidos a la recta final de nuestro concurso, enhorabuena por haber llegado hasta aquí. Ya queda menos para conocer al ganador o ganadora de esta primera edición de Xibányá Exprés. Numerosas sorpresas os aguardan en los próximos escenarios, así que no dejéis de disfrutar y competir, el premio puede ser vuestro.



En este nivel de la experiencia, vas a poder aprender sobre estereotipos, interculturalidad, choques culturales y comunicación no verbal.



¡Buen viaje!

Escenario 1: Nada es lo que parece. Estereotipos de España

Prueba 1. ¡Pulsadores fuera!

Observa la siguiente imagen. ¿Qué ves? ¿Te llama algo la atención?

Reflexiona junto a tus compañeros de equipo e intenta desvelar el significado que esconde el siguiente panel de palabras. Cuando tengas una solución, aprieta el pulsador y sed el primer equipo en dar con la solución. ¡Tenéis un minuto!



Imagen nube de palabras: Elaboración propia elaborada en www.wordart.com

Prueba 2. Ahorcado de estereotipos.

“Los españoles echan la siesta a diario...”, “en España siempre hace buen tiempo...”, “a los españoles les encanta ir a los toros...”. ¿Has escuchado alguna vez este tipo de frases? ¿Sí? ¿No?

Entra en www.educandy.com, introduce el código correspondiente y averigua qué otros estereotipos caracterizan a los españoles, el ahorcado te espera.

Si lo prefieres, puedes entrar directamente a la prueba a través del siguiente enlace: <https://www.educandy.com/site/resource.php?activity-code=36056>



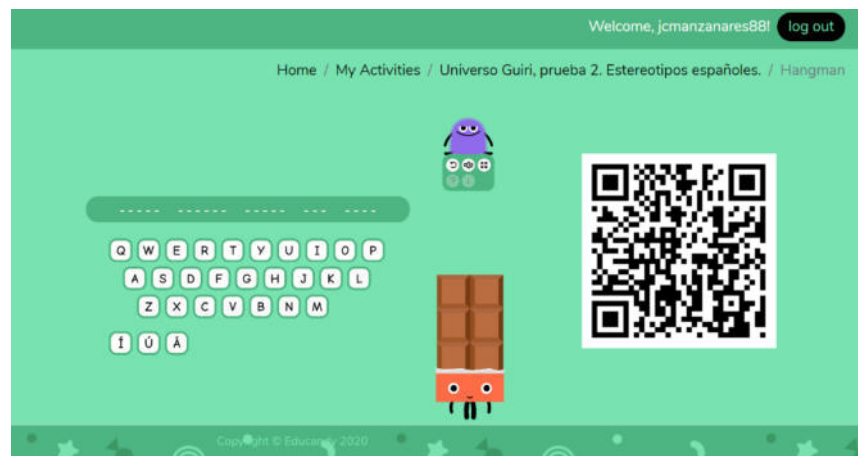
Hay cinco frases,
una por equipo.

Los equipos que
completan la frase
obtendrán 10
Kuàis.

¿Necesitas una pista?
¡Compra una vocal o
una consonante!

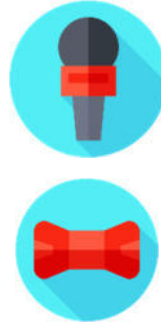
Nota: solo se puede
adquirir una por
equipo en cada
partida.

¿Su precio? 5 Kuàis.

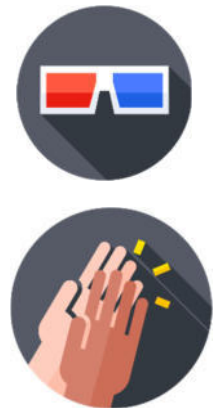
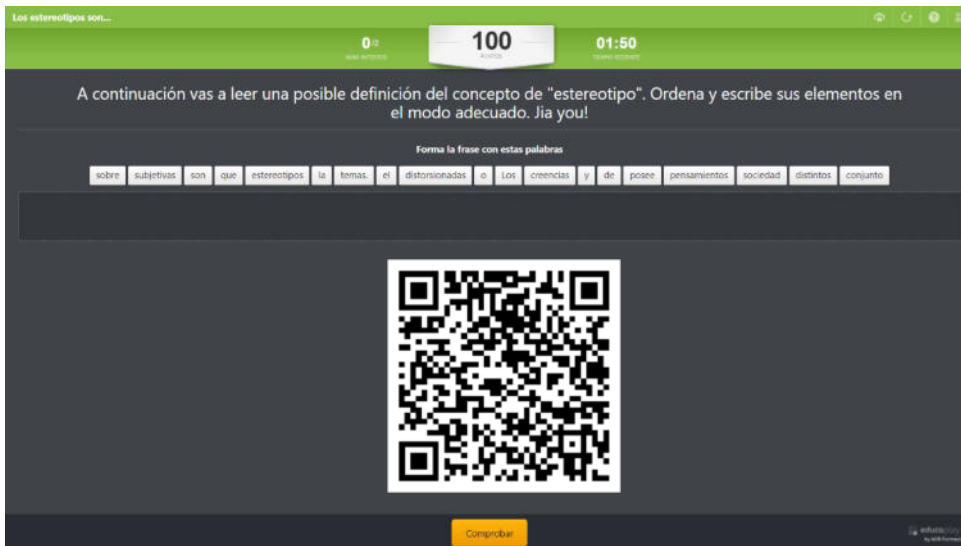


Prueba 3. Una definición muy desordenada. ¿Qué son los estereotipos?

Entra en https://es.educaplay.com/recursos-educativos/6609173-los_estereotipos_son.html y ordena los elementos oracionales que encontrarás. Tienes dos intentos y dos minutos para superar la prueba. ¿Quién será el concursante más veloz?



Los cinco concursantes que obtengan una puntuación más alta en esta prueba recibirán una recompensa de 5 Kuais cervantinos cada uno.



Prueba 4. ¿Qué imagen tienen los extranjeros de nosotros? Escucha y compara las opiniones que tienen chicos/as de diferentes nacionalidades acerca de los españoles.

Parte 1: realiza un pequeño cuestionario en la plataforma Mobbyt para medir tu comprensión: <https://mobbyt.com/videojuego/educativo/?Id=68183>

Como estudiante de español, ¿estás de acuerdo? ¿Por qué?

Parte 2: antes de empezar a estudiar español, ¿qué opinión tenías de España y de los españoles? ¿Ha cambiado en este tiempo tu punto de vista? ¡Realiza esta tarea en plenaria!

Mobbyt



Vídeo



Vídeo disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=V25_M4MJVzY (desde 00:00 hasta 03:17). (Cuenta oficial de SGEL ELE Español para extranjeros).



¿Qué imagen tienen los extranjeros de nosotros?

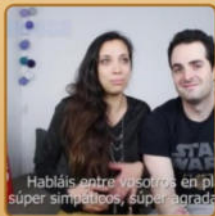
PIN 68183

Juego Simple

Creado: 2020-08-18 15:45:38

[Ver ranking](#)

[Ver Calificaciones](#)

La chica francesa del vídeo está muy extrañada por nuestra forma de ser y expresarnos cuando estamos con...

0:06

gente que nos cae mal

amigos de toda la vida

personas que acabamos de conocer

¡ATENCIÓN, CONCURSANTES!

¡El concursante que obtenga el primer puesto recibirá 5 Kuàis y el último los perderá!

Prueba 5. La opinión de nuestros visitantes. ¿Realidad o mito?

Ahora, vas a ver qué piensan otros extranjeros acerca de España, su gente y algunos otros datos curiosos. Tras *visualizar* el vídeo, charla en pareja, escribe tu opinión y, luego, compártela con el resto de concursantes.

Vídeo disponible en el canal de YouTube de *Dónde está mi tab*:
<https://www.youtube.com/watch?v=Y86E3YPcXuc>



Figura 159: España según extranjeros
 Fuente: Canal de YouTube de *Dónde está mi tab*

RETO 1: DESTERRANDO ESTEREOTIPOS

RETO INDIVIDUAL PARA CASA

PARTE 1

Hay muchísimos tópicos sobre los españoles. Lee con atención el siguiente artículo y recuerda sus aspectos más importantes, es posible que tengas que afrontar muy pronto un reto muy especial...

1. *Todos sabemos bailar flamenco y sevillanas.*

No, no es verdad. Ambos son bailes típicos del sur de España y ni siquiera en esta zona sabe bailarlos todo el mundo. En otras áreas del país hay otros bailes regionales (que tampoco sabe bailar todo el mundo). En Madrid es el *chotis*; en Galicia, la *muñeira*; la *jota* en Aragón y la *sardana* en Cataluña, por citar algunos ejemplos.

2. *Nos gustan los toros.*

A algunos sí y a otros no. De hecho, hay asociaciones antitaurinas *a lo largo y ancho* del país y en regiones como Cataluña y Canarias están prohibidas las corridas.

3. *Somos vagos y dormimos la siesta a diario.*

Nos gusta atribuirnos la siesta como uno de los grandes inventos nacionales pero eso no significa que la durmamos a diario (¡ojalá!). A la hora que deberíamos estar dedicados a ello, la mayoría estamos en el trabajo. Nuestro horario laboral suele ser de mañana y tarde. Los más afortunados, que sí pueden dormirla, son los jubilados y los niños pequeños (que aún no están en edad escolar).

4. *La paella es nuestra comida típica.*

No, es la comida típica en la Comunidad Valenciana. Cada zona tiene su gastronomía y sus propios platos. Si tuviésemos que elegir un plato nacional, ese sería sin duda la tortilla de patata.

5. *Bebemos sangría constantemente.*

En realidad, preferimos el vino o la cerveza, mientras que la sangría suele ser más popular entre los extranjeros. Los españoles la reservamos para cuando llega el verano.

6. *Comemos tacos.*

Que hablemos español como en México no significa que comamos la misma comida ni tampoco que cantemos *rancheras*.

7. *Tenemos el pelo negro, los ojos oscuros y la piel morena.*

Los españoles no son todos como Penélope Cruz ni tampoco como Antonio Banderas. Los hay con el pelo claro, de ojos azules y verdes y algunos tampoco se ponen morenos con el sol. Elsa Pataky también es española y no cumple el *perfil* de Penélope. Tampoco se adaptan los hermanos Pau y Marc Gasol ni el futbolista Gerard Piqué.

8. *Somos muy religiosos y vamos a misa con frecuencia.*

A pesar de que el país esté lleno de iglesias de norte a sur, eso no es exactamente así. España es un país *aconfesional* con libertad religiosa en el que sólo un 13,2% de la población acude regularmente a misa.

9. *Nos pasamos el día de fiesta.*

Es verdad: en España todo es motivo de celebración. Nuestro calendario está lleno de fiestas, algunas tan famosas como los Sanfermines o la Tomatina y otras menos internacionales como las *fiestas patronales*, pero eso no significa que vayamos a todas. No tendríamos tiempo.

10. *La Macarena es nuestra única canción.*

Los del Río lo hicieron bien, pero ellos no son los únicos artistas españoles que han tenido éxito internacional. En la actualidad, muchos otros cantantes han alcanzado una gran popularidad también. Es el caso Rosalía, Alejandro Sanz, Álvaro Soler o Pablo Alborán. Asimismo, en los últimos años, gracias al *auge* del reggaetón, la lengua de Cervantes ha alcanzado una enorme popularidad de la mano de numerosos cantantes latinos como Daddy Yankee, J Balvin o Sebastián Yatra.

11. *Hace muuuucho calor.*

Sí, tenemos buen tiempo, pero no todo el año ni tampoco en todas las regiones. Mientras en el sur de España el calor está prácticamente garantizado desde que empieza la primavera y hasta que nos adentramos en el otoño, en el norte la cosa cambia. En Galicia, Asturias o Cantabria te puedes encontrar fácilmente con días de lluvia en verano (aunque no tantos como se tiende a decir) y en Madrid o Castilla-León te puedes topar con nieves y heladas en invierno. Calor sí, pero con matices.

Fuente (adaptada): https://www.huffingtonpost.es/2014/08/28/estereotipos-falsos-espanoles_n_5697915.html

PARTE 2

RETO INDIVIDUAL DE CONCURSO



¡Entra en el siguiente Genial.ly y demuestra tus conocimientos!

Reto disponible en: <https://view.genial.ly/5f3d090fa9cd610d8330f468>



Prueba 6. *Un poco de humor: ¡El fútbol no se toca!* Algunos *youtubers* suelen hacer *parodias* y bromas sobre *el modo de ser español*. En este pequeño vídeo, de apenas quince segundos, Miguel García *ironiza* sobre las prioridades de los españoles. Lee el texto primero, ve el vídeo después y comenta cuál es el mensaje que, en realidad, quiere transmitirnos.

Web: <https://www.youtube.com/watch?v=xPrDk5ubxDY> [01:58-02:12]

Canal oficial de YouTube de Miguel Charisteas ®



Figura 160: *¡El fútbol no se toca!*

Fuente: Canal de YouTube de Miguel Charisteas

Reportero: Trágica noticia, se elimina la sanidad pública en España.

Joven: ¿Sanidad pública? ¡Bah! (Cambia de canal)

Reportera: Nos encontramos en el Santiago Bernabéu cuando se acaba de prohibir el fútbol en nuestro país.

Reportero: ¿¡Cómo!?

Joven: ¿El fútbol?

(Sonidos de disparos en el *Congreso de los Diputados*)

Joven: ¡Vamos, *coño!*

Fuente: Transcripción propia a partir del video tomado del canal oficial de YouTube de Miguel Charisteas ®



El mundo del cine es otra fuente de estereotipos. Un muy buen ejemplo de ello son las películas de *Ocho apellidos vascos* (2014) y *Ocho apellidos catalanes* (2015), donde podemos ver algunos ejemplos muy característicos —desde una perspectiva puramente humorística e *hiperbólica*— de los pueblos andaluz, vasco y catalán.



En los *fotogramas* de las imágenes se aprecia como Rafa, el protagonista de la *pelí*, llega en autobús al País Vasco con cierto “terror”. Esta Comunidad Autónoma es *caricaturizada* como un lugar hostil, gris, con mal tiempo...en referencia a ese tópico que los describe como *brutos*.

Web:
<https://www.youtube.com/watch?v=r5awTM-eyZA>

Figura 161: Fotogramas de *Ocho apellidos vascos* (II)
 Fuente: Lazonafilms, Kowalski Films, Telecinco Cinema, Sand & Snow Films

AMPLIACIÓN: MATERIAL VOLUNTARIO COMPLEMENTARIO

ARAGONESES: SINCEROS // BRUTOS
 ASTURIANOS: PATRIOTAS // BEBEDORES
 ANDALUCES: GRACIOSOS // VAGOS
 BALEARES: SIMPÁTICOS // RESERVADOS
 CANARIOS: ALEGRES // PEREZOSOS
 CÁNTABROS: ORGULLOSOS // SECOS
 CATALANES: TRABAJADORES // TACAÑOS
 CASTELLANO-LEONESES: GENEROSOS // SECOS
 EXTREMEÑOS: ALDEANOS // VAGOS



Tópicos regionales de España. Fuente:
<http://www.rtve.es/las-claves/topicos-y-realidades-sobre-los-espanoles-2019-01-04/>



GALLEGOS: SENTIMENTALES // DESCONFIADOS
 MADRILEÑOS: ACOGEDORES // CHULOS
 MANCHEGOS: CASTIZOS // GAÑANES
 MURCIANOS: DIVERTIDOS // BASTOS
 NAVARROS: NOBLES // BRUTOS
 RIOJANOS: HOSPITALARIOS // BEBEDORES
 VALENCIANOS: FIESTEROS // LADRONES
 VASCOS: SINCEROS // CABEZOTAS

Escenario 2: ¿Realidad o ficción? Estereotipos de China

Prueba 7. ¿Y en China? ¿Existen también tópicos entre diferentes provincias?



Prueba 8. *Estereotipos chinos percibidos por extranjeros.*

Los estereotipos nos afectan a todos. Y estas creencias, que no son siempre ciertas ni absolutas, están por todas partes. Te voy a presentar una lista de ejemplos que describen habilidades, costumbres o características relacionadas con el pueblo chino con el objetivo de que me ayudes a confirmar si son realidad o ficción. Eso sí, no verás una sola palabra, te lo diré con imágenes. ¿Serás capaz de descifrarlas?

¡Mucha suerte!

¡Cuando conozcas la respuesta de cada uno de los acertijos, incluye tu respuesta en el grupo de WeChat! ¡5 Kuàis esperan al ganador de cada estereotipo secreto!

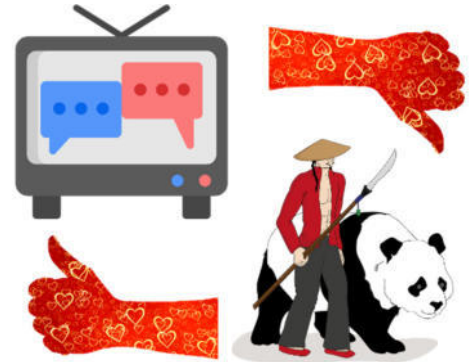


Hay cinco acertijos en total. El guía del concurso los proyectará, uno a uno, en riguroso directo.

¡El concursante más rápido se hará con el premio!



¿Estás de acuerdo con ellos?
 ¿Los habías escuchado antes?
 ¿Dónde?

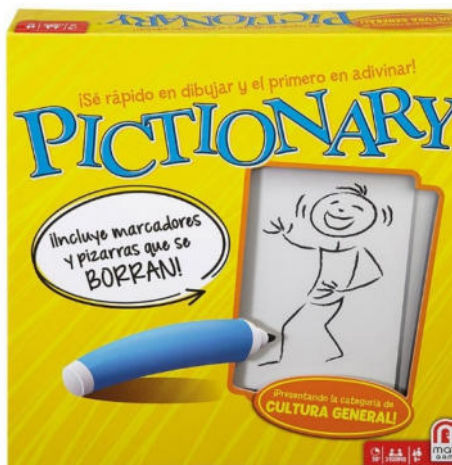


Prueba 9. ¡A dibujar! Pictionary de estereotipos chinos (¡a ojos de los extranjeros!).

Los estereotipos que acabamos de conocer en la prueba anterior no son los únicos que suelen escucharse en la sociedad. Hay muchos otros. El canal de YouTube, Mamahuhu®, por ejemplo, dedica su contenido a comparar Oriente y Occidente, desde una perspectiva humorística. De uno de sus vídeos, *Things Chinese people are tired of hearing*, se han seleccionado algunos estereotipos que reflejan ideas erróneas y confusas sobre China.

El objetivo de esta prueba por equipos será que, por turnos, en dos rondas diferentes, un concursante de cada equipo, el artista, dibuje el estereotipo que aparezca descrito en la carta especial de estereotipo que le facilitará el guía del concurso. Sus compañeros de equipo tendrán un minuto para adivinar qué estereotipo se esconde tras su “obra de arte”.

NOTA: no es necesario que el equipo acierte palabra por palabra el contenido de la tarjeta, pero sí el sentido general.





Cada artista será premiado con 5 Kuàis cervantinos por cada acierto, mientras que sus compañeros de equipo obtendrán 2 cada uno.

Una vez finalizado el tiempo de dibujo, los equipos rivales tendrán la oportunidad de responder si conocen la solución de la carta del equipo rival. En este caso, cada jugador se hará con un premio de 3 Kuàis.

Consulta del vídeo original disponible en:
<https://www.youtube.com/watch?v=EYsUt3KPiQs>. Canal oficial de YouTube de Mamahuhu ®



¿Has vivido alguna situación parecida? ¡Cuéntala!

Prueba 10. Adivina, adivinanza: frases que los chinos suelen decir a los extranjeros.

En la prueba que acabamos de finalizar, hemos observado algunos de los malentendidos que pueden producirse entre extranjeros y chinos. Del mismo modo, a la inversa, existen otros momentos que provocan determinados *choques culturales*. Descubrir el contenido de esas afirmaciones o preguntas será el objetivo de esta tarea. Para ello, tendréis la ayuda de unas cartas especiales que contendrán una adivinanza explicativa.

Esta prueba se realizará por equipos, y cada cual contará con un pulsador de juego. El primero que conozca la respuesta tan solo tiene que apretar el botón.



¿Quieres ver algún ejemplo para conocer mejor a qué tipo de situaciones me refiero?
¡No hay problema!



Figura 162: Preguntas habituales de chinos a extranjeros
Fuente: Canal de YouTube de Mamahuhu



¡El guía de nuestro concurso proyectará en directo la selección de adivinanzas preparada para esta edición!

¿Son estereotipadas? ¿Suceden en realidad? Reflexiona y comparte si, alguna vez, también *has caído* en esos mismos tópicos.

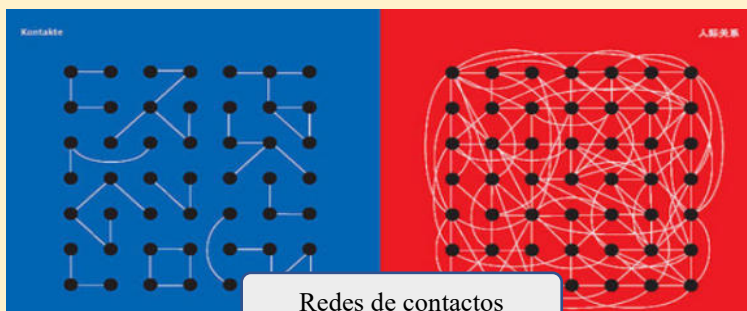
Si deseas conocer la lista completa de estereotipos que han facilitado la realización de esta actividad, consulta el material original en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=p7tIln7Hz-c>, perteneciente al canal oficial de YouTube de Mamahuhu ®



Prueba 11. *Oriente encuentra a Occidente (East meets West, 2007)*.

Las diferencias culturales han sido tratadas en diferentes ámbitos, medios y, también, soportes. Así, la artista Yang Liu, en el año 2007, elaboró una colección de figuras donde comparó las diferencias existentes entre Oriente, a partir de sus vivencias en su natal Beijing y Occidente, a través de su experiencia en Berlín, ciudad a la que se mudó con trece años.

Aquí tenemos un ejemplo:




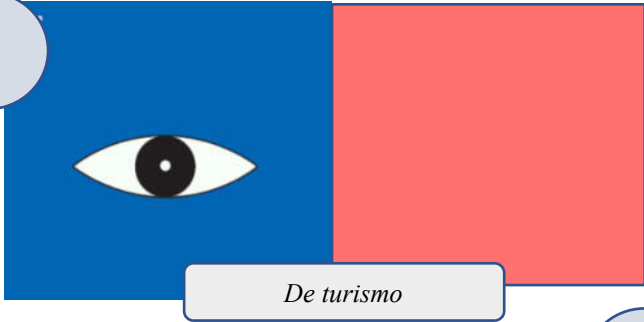

Redes de contactos

Sin embargo, tenemos un problema. O, mejor dicho, varios. El resto de la colección está incompleta. En algunos casos ha desaparecido la parte correspondiente a Oriente. En otros, en cambio, falta la correspondiente a Occidente. ¡También se han perdido los títulos que definen la situación! ¡Menudo desastre!

Vuestra misión será, por lo tanto, deducir cómo es la mitad que falta. Para cumplir este cometido, podrás comentar y reflexionar, en pareja, durante un minuto antes de ofrecer una posible respuesta (puedes dibujar o simplemente explicar tu propuesta).




La pareja que más se acerque con su propuesta a la lámina original obtendrá una recompensa de 3 Kuàis por acierto.

1


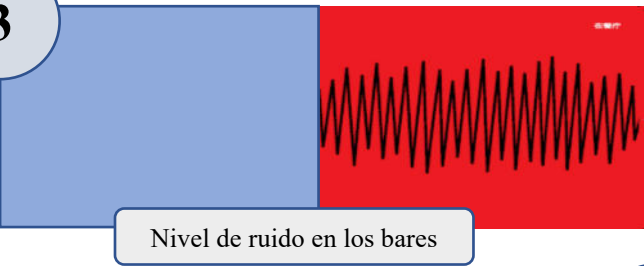

De turismo

2


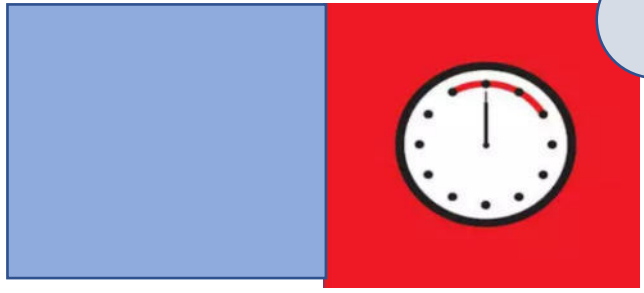

Sunshine

3

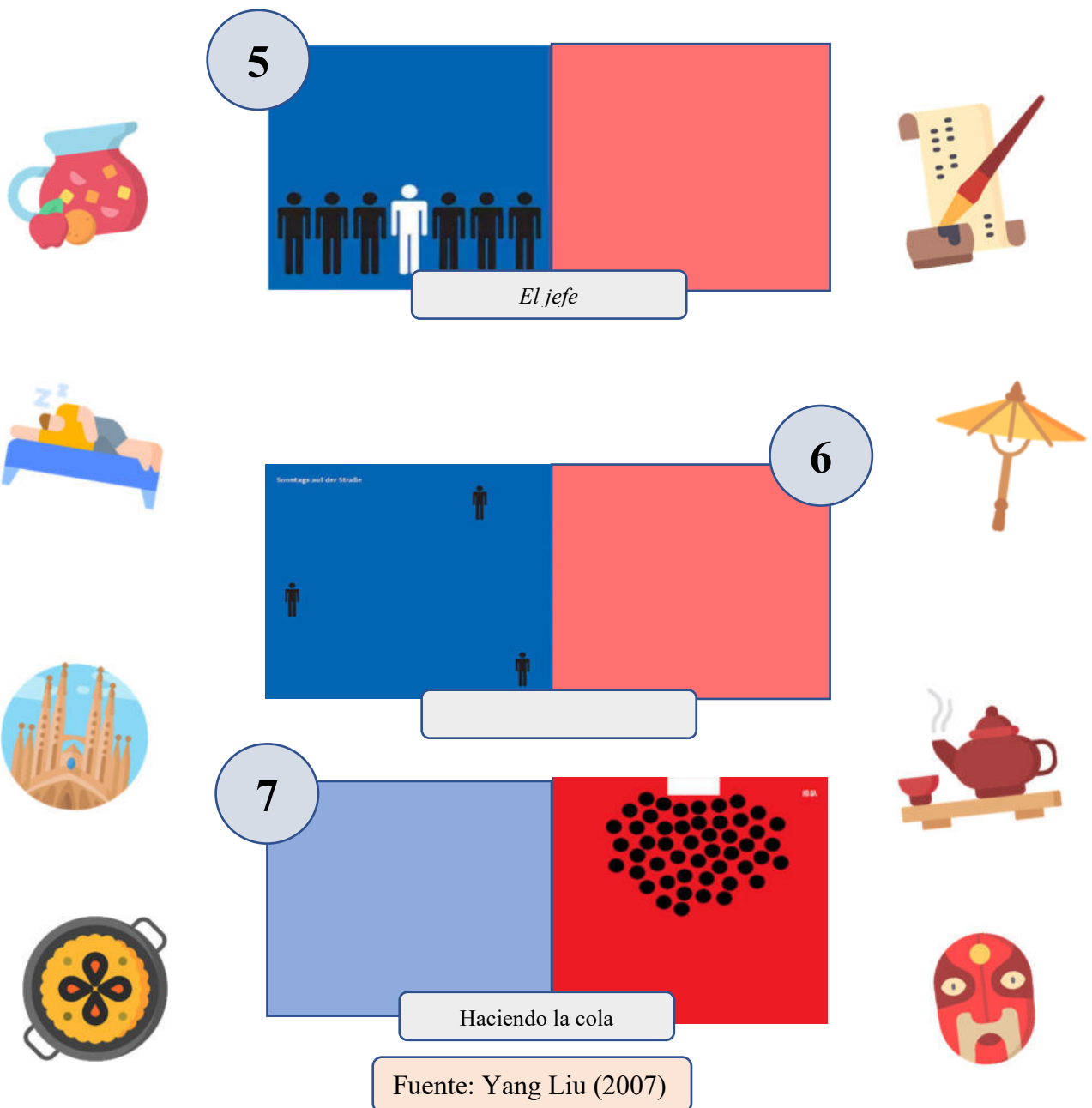




Nivel de ruido en los bares

4

709



Fuente: Yang Liu (2007)

Consulta más ejemplos en: <https://mp.weixin.qq.com/s/FGHqhVEZGbODDTgCrRmoJw>

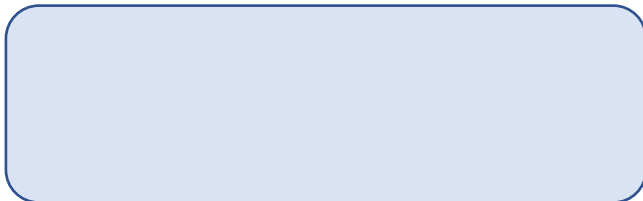
¿Estás de acuerdo con las situaciones que acabas de ver? ¿Por qué?



Si te ha gustado su obra, puedes consultar otras como *Big meets little* (2018), *Man meets woman* (2015) o *Today meets yesterday* (2016), donde la artista compara otras situaciones contrarias bajo situaciones parecidas a las que acabamos de tratar. ¡No te los pierdas!

Prueba 12. Otros estereotipos.

Los estereotipos no solo están relacionados con los países o sus gentes. También hay de *género*, de edad o las distintas profesiones. ¿Sabrías decir algún ejemplo?



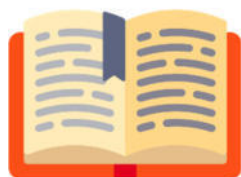
Aquí puedes ver, por ejemplo, algunos ejemplos relacionados con el género.

“Los niños pequeños visten de azul y las niñas de rosa”

“Los niños juegan al fútbol y las niñas van a clases de baile”

RETO 2: ICONIKUS. EL JUEGO DE LAS EMOCIONES

RETO INDIVIDUAL DE CONCURSO



Parte 1: Preparación fuera de cámaras.

A lo largo de este escenario hemos trabajado el tema de los estereotipos y los choques culturales desde diferentes ángulos. Es posible que algunas de las situaciones que han sido analizadas las hayas experimentado tú mismo/a, en primera persona. En ocasiones, este tipo de malentendidos puede provocar risa, pero en otras situaciones puede resultarnos desagradable o chocante, a pesar de que la intención de los interlocutores sea inocente o mera curiosidad.

En ese proceso es natural que surjan emociones de todo tipo que, en el siguiente programa, vamos a tratar de gestionar, exteriorizar y canalizar de una manera divertida y desenfadada.

La primera tarea que realizar para la siguiente sesión será revisar el contenido de las pruebas 8, 9 (vídeos adjuntos incluidos) 10 y 11 para recordar claramente estos posibles conflictos.

Parte 2: ¡Hora de jugar en directo! Reglas básicas:

Se juega en plenaria, de manera individual. Cada concursante recibirá cinco cartas de emociones, ¡nadie más deberá verlas!

Elegiremos al azar a un concursante que deberá realizar en voz alta una pregunta para todos los demás siguiendo esta estructura:

¿CÓMO ME SIENTO CUANDO...?

Importante: El contenido de la pregunta tendrá que ser:

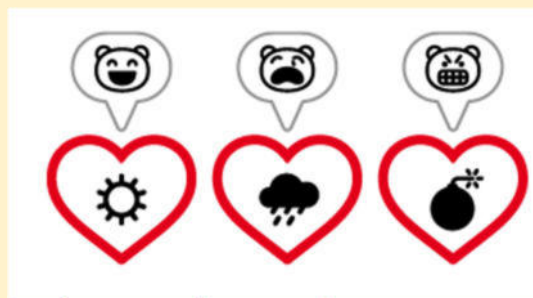
- A) Similar al trabajado en las pruebas 8, 9, 10 y 11 para tratar los estereotipos, choques culturales, etc.
- B) Preguntas relacionadas con el aprendizaje de la lengua y/o la cultura panhispánica.

Por ejemplo: **¿cómo me siento cuando un extranjero me pregunta si los chinos comemos perro?**

A CONTINUACIÓN

El resto de concursantes tendrá que elegir, entre sus cinco cartas, aquella que encaje mejor con la que sería, en su opinión, la respuesta del jugador/orador principal. Luego memorizará esa carta y la colocará bocabajo, junto con las de los demás concursantes, bien mezcladas.

Pongamos por caso alguna de estas tres...



DESPUÉS

El jugador/orador principal volteará las cartas de todos y tendrá que interpretar, al menos, cinco de ellas.

FINALMENTE

De entre todas, seleccionará la que represente con más exactitud su emoción para dicha situación. El concursante que la haya adivinado ganará 2 Kuàis. Cada orador, en función de su participación, podrá ganar un premio variable.



¿Complicado? ¡Te echo una mano!

Si necesitas más información para comprender mejor el juego, escanea el siguiente código QR o entra en el enlace siguiente:

https://www.youtube.com/watch?v=ECH0TaLA_eE, perteneciente a la cuenta oficial de YouTube de Brainpicnicgames.

Escenario 3: Comunicación no verbal

Prueba 13. ¿Es realmente tan importante la *comunicación no verbal*?

¿Qué es para vosotros la CNV? ¿Sabríais definirla? Te invito a que entres en este nuevo AnswerGarden en <https://answergarden.ch/1360481> y estampes qué idea tienes sobre este concepto. ¡Tienes 40 caracteres para definir tu propuesta!

AnswerGarden

La comunicación no verbal es...

Type your answer here... Submit

40 characters remaining

¡Si lo prefieres, puedes escanear directamente este código QR!
¿Estás de acuerdo con la opinión de los demás concursantes?

Prueba 14. *No todo lo lingüístico es verbal: introducción a la comunicación no verbal*

“La comunicación no verbal es suficiente para transmitir un mensaje”.

¿Qué pensáis de esta afirmación? ¿Estáis de acuerdo o en desacuerdo? Escribid por escrito, de forma individual, vuestra opinión y compartidla luego con el resto de los concursantes.

¡Indicad también ejemplos que ayuden a entender la dimensión del concepto!





¿Has entendido qué significa la CNV? ¿No? No te preocupes, ¡te echo un cable!



En resumen, la CNV es todo aquel mensaje que transmitimos sin palabras: una mirada, un gesto, nuestra postura corporal, la estética personal, el tono de nuestra voz, nuestro timbre, etc.

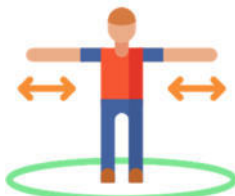


Kinésica: la expresión facial, la mirada, los gestos y la postura de nuestro cuerpo.



Proxémica: el espacio interpersonal que existe en las relaciones sociales, de más íntima (con la pareja, familiares, etc.) a más lejana en el espacio público (por ejemplo, en una conferencia).

Paralenguaje: el tono, el ritmo, el volumen, el timbre, etc.



Prueba 15. Interpretando gestos españoles.

Vamos a ver un vídeo de humor del programa de televisión *Splunge* emitido por TVE. Lo visionaremos una única vez y sin sonido.

¿Cuántos gestos hay en total? ¿Qué significan?

¡Anota tu respuesta y sé el primer concursante en averiguar la solución!

¡Dentro vídeo!



¡5 Kuàis para el concursante más veloz!

Figura 163: *Splunge* gestos (II)

Fuente: TVE (recuperado del canal oficial de YouTube de Sergio Salamó Asenjo)
<https://www.youtube.com/watch?v=bK0FrXfrlYw>

Prueba 16. Interpretando gestos, ¿chinos?

A continuación, vas a ver una selección de diferentes gestos que están relacionados con la comunicación no verbal. Algunos se corresponden con China y otros...depende. Con tu ayuda, vamos a descifrar cuál es su significado, corroborar si se realizan en la actualidad en China y hablar de qué situaciones son las idóneas para ponerlos en práctica (según el caso).

Para dinamizar esta prueba vamos a contar con nuestra querida... ¡Ruleta de la tortura!

1



¿Qué significa?

¿En qué contexto se utiliza?

2



¿Qué están haciendo?

3



¿Es un gesto habitual de China?

4



¿Y este otro?

5



¿Qué está pasando?

6



Muchas veces al recibir un halago o un cumplido, y a veces, desde el punto de vista occidental, nos da la impresión de que es un gesto un tanto infantil.

¿Por qué se tapa la cara?

7



¡Eso es! En China, por lo general, no se mira tanto ni de forma tan continua a los ojos,

Aclaración:
¡Mirar directamente a los ojos!

8



Y ya que hablamos de regañar, en ese mismo contexto, cuando los estudiantes se quedan así mirando para abajo o con los brazos cruzados,

¿Cómo se siente?

9



La gente lo hace, pero solo cuando estamos enfadados. :)

¡Peligro! ¡Peligro!

10



¿Qué diferencias hay?

11



Una pista:
Contacto físico
excesivo

12



¡Choca esos cinco!

3



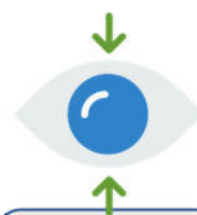
13

¿3? ¿6? ¿8?



14

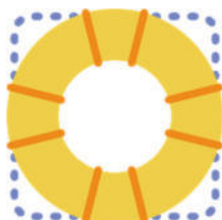
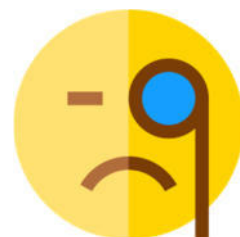
15



¿Qué están expresando?

Imágenes propiedad del canal de YouTube de Jabierto [®] en el vídeo titulado *Cómo es la comunicación no verbal (gesticulación) en China*. Vídeo original disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ljTL68yupX0>

Si os interesa el tema de la interculturalidad entre China y la cultura hispana, otro canal a tener en cuenta es El Gato Chino, también en YouTube. ¡Muy recomendable!



RETO 3: DIFERENCIAS CULTURALES Y CONTRASTE DE GESTOS


¡RETO POR EQUIPOS EN DIRECTO!

Acabamos de comprobar el gran potencial que posee la CNV. ¿Conocéis otros gestos característicos de los españoles? ¿Y de los chinos? A continuación, reflexiona sobre este tema, busca información en la red para complementar tus ideas, y completa la siguiente tabla con tus compañeros de equipo. Más tarde, comentaremos los resultados en plenaria.

Podéis emplear fotografías, GIF, pequeños fragmentos de vídeo o, simplemente, texto para apoyar los resultados de vuestra búsqueda y mejorar vuestra explicación.

Tiempo de preparación: 15-20 minutos.

Móviles por equipo: 2.

Lenguaje gestual: comparativa entre China y España		
Diferencias		Semejanzas
		

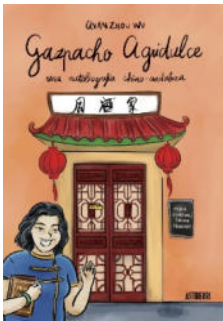


Escenario 4: Cómic e interculturalidad

Gaspacho agridulce

Prueba 17. Gaspacho agridulce (Zhou, 2015): un viaje de autodescubrimiento a través del cómic. ¿Te gusta leer? ¿Y los cómics? Este que vas a descubrir, estoy seguro de que sí. Te invito a iniciar esta aventura a través de la biografía de Quan, una joven española de origen chino que relata sus vivencias y las de sus hermanos en España. Choque cultural, estereotipos, problemas de convivencia, relación entre padres e hijos, amigos españoles, el primer amor... estos temas son solo algunos de los muchos que encontrarás en esta divertida novela gráfica llena de anécdotas, diversión y lengua coloquial.

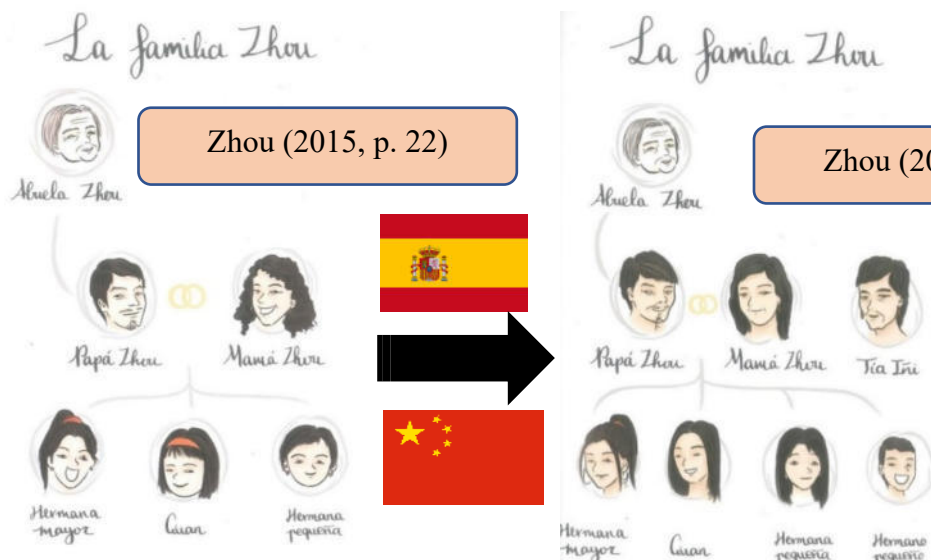
¡Haz las maletas y conoce un poco más sobre España y, quizá, también sobre China!



Gaspacho agridulce es una obra realizada por la diseñadora gráfica de origen chino Quan Zhou quien, desde una perspectiva humorística, aborda y trata cuáles son los distintos estereotipos que vive una adolescente que crece en España, mientras se enfrenta a la influencia externa de una sociedad tan diferente de la suya, como es la española.

Vas a leer con los demás concursantes dos capítulos de este cómic, su *Introducción* y su parte primera (*Entrantes*). Consulta con el guía de este concurso las dudas que tengas sobre vocabulario, frases hechas o cualquier otro problema de tipo gramatical. Identifica, asimismo, qué fenómenos culturales o estereotipos aparecen en este *bloque*. Anótalos y, al acabar la lectura, comenta en plenaria cuáles has observado, si estás o no de acuerdo, así como tu propia experiencia.

Antes de leer... ¡Te presento a la familia Zhou!





Zhou (2015, p. 46)

¿Hay estereotipos?

¿Hay elementos culturales?

¿Temas de conversación?

Lengua coloquial de los dos primeros capítulos

RETO 4: PROMOCIÓN DEL CÓMIC *GAZPACHO AGRIDULCE*

RETO VOLUNTARIO POR PAREJAS



El siguiente reto, a realizar tras completar la lectura de los dos primeros capítulos, se compone de dos partes. La primera, elaborar un cartel de promoción de este cómic destacando cualquier elemento que lo caracterice; y la segunda, una entrevista entre “el autor o autora” del cómic y un/a periodista para comentar diferentes aspectos de interés relacionados con su creación.

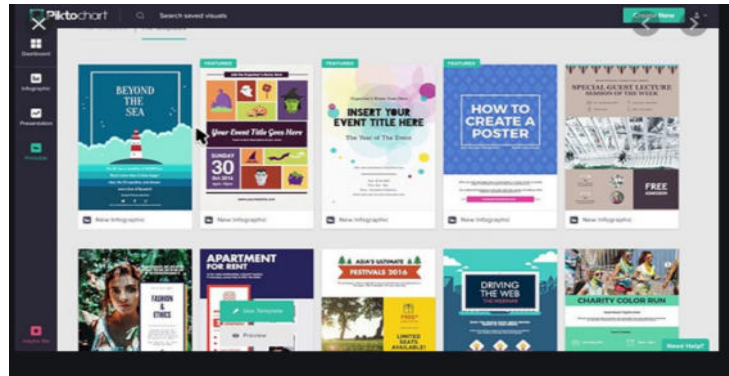
A continuación, se ofrecen más detalles.

PARTE 1: PÓSTER, CARTEL O INFOGRAFÍA PUBLICITARIA DEL CÓMIC

Imagina que vas a presentar tu primera novela y quieres que el mayor número de personas acuda a esa fecha tan especial. Apuesta por un diseño atractivo y directo que capte la atención de lectores u otros estudiantes de español chino. ¿Cómo lo harías? ¿Un título llamativo? ¿Un extracto del cómic? ¿Algún ejemplo de choque cultural...?

Una herramienta que puede ayudarte mucho es Piktochart.

¡Aquí puedes ver algunos ejemplos!



PARTE 2: ENTREVISTA-COLOQUIO INFORMAL ENTRE EL AUTOR/LA AUTORA Y UN/A PERIODISTA

Se trata de grabar una entrevista ficticia, de unos 5-6 minutos de duración, con “el autor (o autora)” del cómic *Gazpacho agridulce*. Una oportunidad idónea para charlar sobre la motivación de escribir una obra de este tipo, la influencia e inspiración que impulsó el diseño de sus viñetas y la evolución de sus diálogos, los puntos de conflicto seleccionados en el cómic, el porqué de su elección, etc. La dirección de la charla es libre, pero sería interesante ofrecer una conversación sincera sobre interculturalidad, estereotipos y otros malentendidos culturales relacionados con su propia experiencia.

Formato de grabación: horizontal.

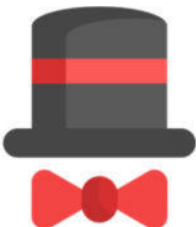
Número de concursantes: 2.

Software de edición recomendado: Filmora9 (requiere instalación) o WeVideo (*online*).

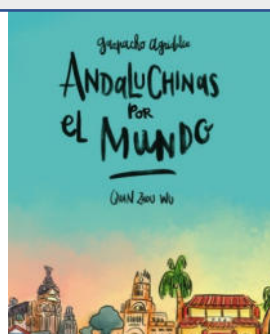


AHORA, COMPLETA POR TU CUENTA LA LECTURA DEL RESTO DE LA OBRA. NECESITARÁS HACERLO PARA COMPLETAR EL SUPERRETO DE ESTE UNIVERSO.

¡DISFRÚTALO!



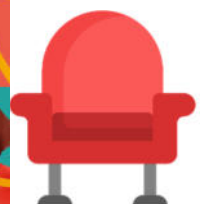
¿Te ha gustado? Si quieres leer más sobre las aventuras de las hermanas Zhou, no te pierdas su segunda novela gráfica *Andaluchinas por el mundo* (Zhou, 2017) ni tampoco *Gente de aquí, gente de allí* (Zhou, 2020), ambas publicadas por Astiberri.



(Zhou (2017))



Zhou (2020)





¡SUPERRETO DE UNIVERSO!



¡Queridos participantes de Xibányá Expres! Os enfrentáis al tercer y último gran superreto de esta primera edición. Como no podía ser de otra manera, está relacionado con *Gaspacho agridulce*, la obra intercultural que acabáis de terminar.

En esta ocasión, vas a disponer de dos posibles opciones, de distinta dificultad y volumen de trabajo. ¿Cuál se adapta mejor a tus características? ¿Y a tus gustos creativos? La decisión es solo vuestra.



OPCIÓN A: COMICTUBERS

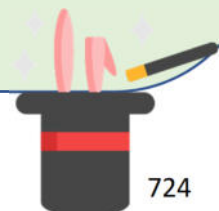
Imagina que eres un *youtuber* profesional y tienes una sección en tu canal dedicada a ofrecer a tus suscriptores reseñas de libros y/o cómics. Este superreto consiste básicamente en eso, en hacer una reflexión en vídeo sobre uno de ellos: *Gaspacho agridulce*. El objetivo de esta misión es realizar un pequeño análisis sobre la obra de Quan Zhou, tratar sus elementos culturales más importantes, señalar los estereotipos que pueda haber, expresar si lo recomendaríamos o no, etc. Además, puedes añadir cualquier otra información que pueda mejorar su contenido.

Modalidad: individual

Formato de grabación: horizontal

Duración recomendada: 6-7 minutos. No obstante, la extensión es variable, debe ser el suficiente para argumentar y explicar sus puntos más importantes:

- ¿De qué trata?
- ¿Es una obra realista? ¿Te sientes identificado/a?
- Aspectos positivos frente a negativos
- ¿Hay elementos culturales? ¿Cuáles? ¿Y estereotipos?



¿Un consejo? Insertar ejemplos de las viñetas en las que se produzcan choques culturales, situaciones estereotipadas o cualquier otra muestra que refuerce vuestra opinión, puede elevar la calidad de vuestra reseña. De esa manera, cualquier espectador externo podrá entender a la perfección la relación entre vuestra crítica y lo expuesto en *Gazpacho agridulce*.

OPCIÓN B: MI CÓMIC, MI HISTORIA

INTRODUCCIÓN

¿Has imaginado alguna vez cómo será tu vida en España durante el año de intercambio? ¿Te asusta la idea de vivir alguna situación de choque cultural, incompreensión o estereotipo? En este superreto, tienes una *oportunidad de oro* para arrojar tus inquietudes, inseguridades, curiosidades y/o ilusiones.

EL SUPERRETO

¿Cómo? Realizando tu propio cómic exponiendo una de esas posibles situaciones. Para ello, te ofrezco una interesante herramienta que te permitirá transformar imágenes convencionales (tomadas por ti o bien descargadas de Internet en alguna web como Pixabay o Unplash) en atractivas creaciones de cómic. Además, podrás escribir tus propios diálogos con total libertad con un editor muy sencillo. Se llama ComicLife3.

Puedes descargarlo aquí: <http://plasq.com/apps/comiclife/macwin/>



Nota: puedes consultar en ClassDojo el tutorial que he diseñado para ti sobre el uso de la herramienta.

Una vez que hayas completado tu cómic, es el momento de realizar la segunda parte de este superreto: añadir un audio explicativo en el que comentes de manera general la situación que describes en el cómic. Es decir, no se trata de leer los diálogos que has incluido, sino de relatar con tus propias palabras el contexto general de tu historia.



EN RESUMEN:

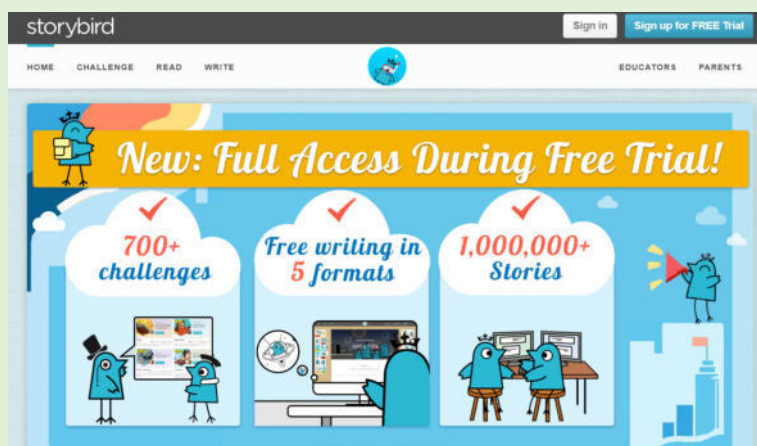
Modalidad: individual.

PARTE 1: diseño del cómic.

Número de páginas del cómic: portada con título más 3-5 (pueden ser más). Las necesarias para poder diseñar una historia suficiente que permita contextualizar y desarrollar una situación de principio a fin.

Herramienta recomendada: ComicLife3.

¿Existe alguna otra herramienta alternativa? Sí, por supuesto: Storybird es otra opción. Puedes encontrar cómo descargarla en: <https://storybird.com/>



PARTE 2: grabación de un audio explicando tu cómic con tus propias palabras (¡no leyendo el guion!).

Duración del audio: variable, en función del número de páginas de tu cómic.

¡IMPORTANTE! FECHA DE ENTREGA

ÚLTIMO DÍA DE CONCURSO, A TRAVÉS DE LA PLATAFORMA CLASSDOJO.

¿Quieres ver algunos ejemplos? Aquí te ofrezco una pequeña selección orientativa.



LA PRIMERA JORNADA EN ESPAÑA

Name: *Cristina*

Date: *2018. 4. 29*



A las 8:00 de la mañana...



Hoy tengo clase a las 10:00 de la mañana, por eso, tengo que levantarme a las 8:00.



¡FÚTBOL FAN EN ESPAÑA!

¡HOLA, SOY SERGIO, UN GRAN FAN DEL FÚTBOL!

¡OLÉ!

PRONTO IRÉ A ESPAÑA, ¡EL REINO DEL FÚTBOL!

CAPÍTULO 2

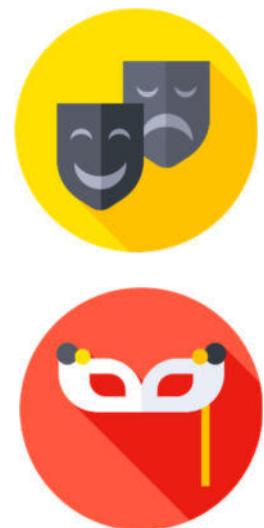
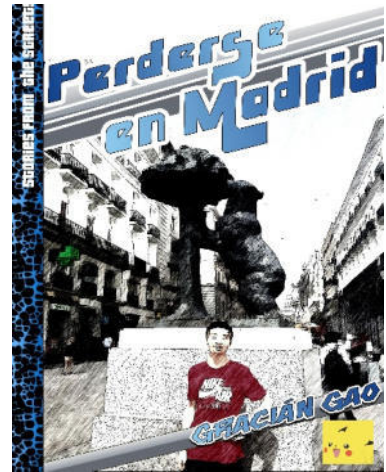
¡SEVILLA!

UN PROBLEMA PRACTICAL ES QUE VIVIRÉ EN GRANADA, Y NO TENDES TANTO TIEMPO PARA VER LOS PARTIDOS DEL MADRID.

Y DESAFORTUNADAMENTE, FC GRANADA HA CAÍDO EN LA SEGUNDA DIVISION

ENTONCES, SERGIO, ¿POR QUÉ NO VIENES A MI CIUDAD?

¡AY, MIRA, SERGIO RAMOS! YO SÉ, TRES DE SEVILLA!





ESTEREOTIPOS 刻板印象

Atribuir	归因于、归咎于、认为...具有 (某种品格或性能)
Congreso de los diputados	代表大会
¡Coño!	坏了!
Desterrar	放逐
Disparo	枪击
Estar reventado/a	筋疲力竭的
Estupendamente	极好地
Ironizar sobre algo	讽刺某事
Matiz	细微差异
Misa	弥撒
Parodia	(模仿文学作品而作的) 戏谑诗文、戏谑戏作
Plató	戏台
Ranchera	兰切拉调 (一种民歌)
Sanidad pública	公共医疗
Ser agarrado/a	吝啬的
Ser basto/a	粗鲁的
Ser bruto/a	粗鲁的、狂放的
Ser cabezudo/a	固执的
Ser cabezón/cabezona	固执的
Ser chulo/a	某物特别好的、某人特别自傲的
Ser encantador/a	可爱的、有魅力的
Ser gañán	粗俗的
Ser majo/a	很友好的
Ser salado/a	可爱的、风趣的、有魅力的
Ser seco/a	生硬的、无聊的、无趣的、不是十分友好的、寡言的
Ser tacaño/a	小气的

ESTEREOTIPOS EN *GAZPACHO AGRIDULCE* 《GAZPACHO AGRIDULCE》中的刻板印象

Aguja	针
Caca	大便
Castigar	惩罚
Culo	屁股
Desobediente	不听话的
Espantar	吓走
Heredar	继承
Hereder/a	继承人
Honrar algo/a alguien	颂扬、赞扬、纪念
Idiota	白痴
Jugar a la comba	跳绳
¡Joe!	我去!
La seño (la maestra)	【口】女老师
Maldito/a	该死的
Matrimonio	婚姻
Mimar a alguien	宠爱某人
Mimado/a	被溺爱的、被宠坏了的
Negocio	生意、商务
Nene/a	宝宝
¡Ni muerto/a!	没门!
Niñero/a	孩子气的、喜欢小孩的
Obedecer	遵守
Pedo	屁
¡Qué asco!	真恶心!
¡Qué <i>diver</i> ! (¡Qué divertido!)	有意思! (真有趣!)
¡Qué mono/a!	真好看!
Regañar a alguien	骂某人
Ruina	废墟、灾难
¡Vete a la mierda!	去他妈的!

Escenario 5: Kinépolis

Cine español: *Perdiendo el este* (2019)

¡Estimados concursantes!

Hoy inauguramos el último de los escenarios de esta aventura extraordinaria. Como reconocimiento a vuestro encomiable esfuerzo, desde la organización de este primer Xibānyá Exprés, queremos premiaros con una experiencia *de cine*, y un pequeño obsequio que os hago entrega en estos momentos. Se trata de un “rasca” conmemorativo que puede daros acceso a un premio directo.

¿Qué debes hacer? Muy simple, borra las tres esferas rojas y observa si tras cada una de ellas se esconde un *ticket* aéreo con los colores de la bandera de España. ¡Mucha suerte!

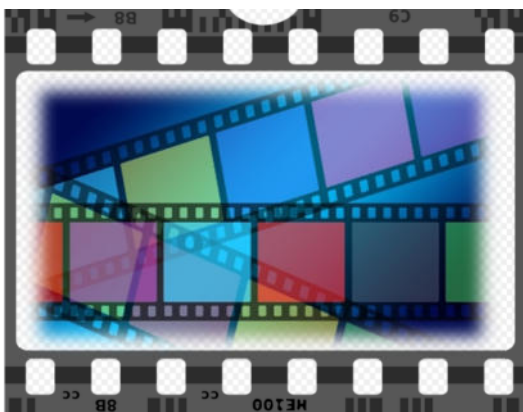


¿Tienes uno de estos?

¡Qué suertudo/a!



Prueba 18. *Test* cinéfilo. Entra en la siguiente encuesta, vota y, luego, comenta en plenaria tus gustos y experiencias cinematográficas con los demás concursantes: <https://www.surveio.com/survey/d/S8N1D8T7E7T5G2Q2F>



Si lo prefieres, también puedes escanear este código QR.

2. ¿Te gusta el cine en general?*

Seleccione una respuesta

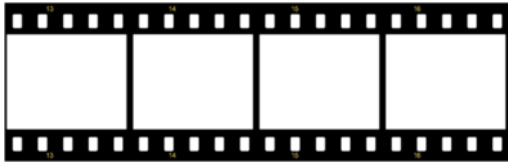
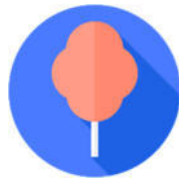
Me encanta

Me gusta

马马虎虎 (māmāhūhū); sin más

No me gusta

¡Lo odio!



Cuando veas una película en una lengua extranjera, como el español, si usas subtítulos, es muy recomendable que estén también en el mismo idioma de la lengua original escuchada. De este modo, podrás asociar la pronunciación de palabras que, quizá, no puedas comprender con claridad a su escritura. Así, trabajarás tanto la destreza lectora, como la auditiva. Intenta no poner subtítulos en chino —o inglés— ya que así, la práctica no será tan significativa.

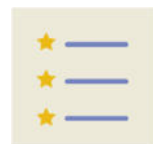
Prueba 19. Las referencias de *Filmaffinity*

En los escenarios anteriores de este Universo, has conversado y reflexionado sobre *estereotipos* existentes tanto en España como en China. Este quinto, en particular, está destinado a profundizar esta cuestión y ampliar nuestra reflexión intercultural. Para ello, vas a ver una película de 2019 llamada *Perdiendo el este*.

Aquí puedes ver un pequeño resumen de la *cinta* tomado del portal de Internet *Filmaffinity*:

Con mil trescientos millones de habitantes, y a punto de convertirse en la primera potencia económica mundial, China ha traspasado el tópico de país exótico de cultura milenaria, donde se come arroz con palillos y las erres se pronuncian eles, para convertirse en un país moderno y pujante, una nueva tierra de oportunidades en la que todo es posible. Por eso miles de jóvenes, hijos de una vieja Europa cada vez más vieja, cargan sus ambiciones en sus maletas y cruzan nueve mil kilómetros de distancia dispuestos, como los pioneros, a conquistar el Lejano Este. Pero no es nada fácil triunfar en una tierra que tiene un idioma, una cultura y unas costumbres que están a un mundo de distancia. Y no sólo geográficamente. Tras 'Perdiendo el norte' llegan las nuevas aventuras de la generación perdida, que en su búsqueda de fortuna por el Lejano Oriente se va a encontrar más pérdida que nunca.

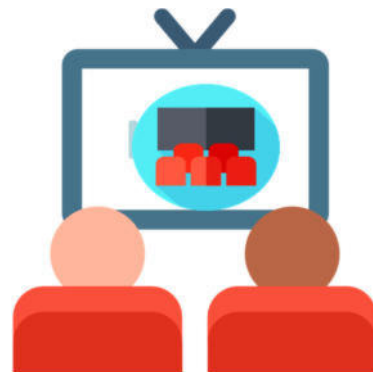
Fuente: <https://www.filmaffinity.com/es/film162278.html>





Presta atención a la película, toma nota de sus personajes, de sus detalles, de los elementos culturales que aparecen y, sobre todo, disfruta de este viaje lleno de humor.

Perdiendo el este



NOTA SOBRE LA PELÍCULA: Todas las situaciones, diálogos, mensajes y demás elementos (inter)culturales presentes en la película tienen, exclusivamente, un fin humorístico. No responden fielmente a la realidad y han de ser tomados, precisamente, como una parodia en la que se exageran los estereotipos de uno y otro país.

影片中的所有情节、对话、信息和其他（跨）文化元素都是纯粹的幽默。它们并不忠实于现实，而恰恰应被视为一种模仿，其中夸大了两个国家的陈规



La película está llena de tópicos. ¿Qué opinan los protagonistas sobre el tratamiento de este asunto?

(08:17 – final del vídeo)

Figura 164: Entrevista *Perdiendo el este*
Fuente: Canal oficial de YouTube de Europa Press®
<https://www.youtube.com/watch?v=NyFF1x1e8vk>

Perdiendo el este
(2019) es la
segunda parte de
*Perdiendo el
norte* (2015)



DESPUÉS DE VER LA PELÍCULA...

Prueba 20. ¿Cuál es la temática de la película?

Describe con tus propias palabras la esencia de la película.



ESTUDIAR

- Fichas
 - Aprender
 - Escribir
 - Ortografía
 - Probar
- ### JUGAR
- Combinar
 - Gravedad
 - Live

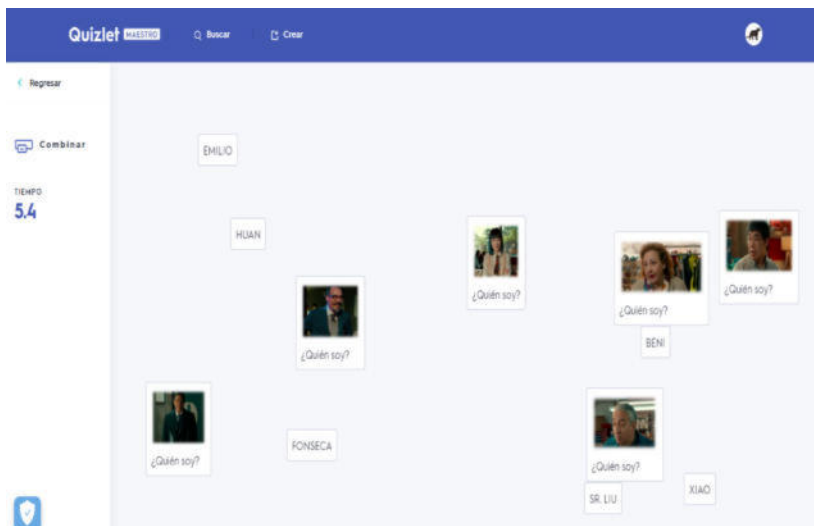
Quizlet MAESTRO



Prueba 21. Un Quizlet de película.

¿Quiénes son los personajes de *Perdiendo el este*, ¿recuerdas sus nombres?

Parte 1. Entra en el siguiente web y realiza las combinaciones posibles. ¡Cuidado! ¡El tiempo apremia! https://quizlet.com/_8o866o?x=1jqt&i=32a3zr



Parte 2: Fácil, ¿verdad?

Todavía quedan otros muchos personajes por descubrir... ¿te atreves a desvelar la identidad del resto? Hay actividades de todo tipo: respuesta escrita libre, respuesta múltiple, verdadero o falso... Juan Carlos, el guía del concurso, te dirá cómo acceder, ¡mucho ánimo!

4 preguntas de opción múltiple

1. ¿Quién soy?



- EMILIO
- IBRAHIM
- BRAULIO
- SR. LIU

2. ¿Quién soy?



- HUAN
- XIAO
- CURRO
- HAKAN



3 preguntas verdadera/falsa

1. ¿Quién soy?

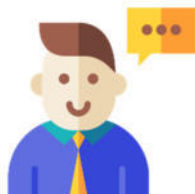


- BRAULIO
- Verdadero
- Falso



RETO 5: ¡TIEMPO DE JUEGO, PLICKERS! ¿CUÁNTO RECUERDAS DE *PERDIENDO EL ESTE*...?

RETO INDIVIDUAL DE CONCURSO



Después de ver la película llega ese momento en el que toca demostrar conocimientos, poner a prueba tu atención y, sobre todo, tu memoria. Para realizar esta evaluación vamos a utilizar una nueva herramienta: Plickers. A diferencia de pruebas y retos anteriores, hoy no vas a necesitar utilizar tu móvil, tan solo un código QR personalizado que he diseñado para todos los participantes de nuestro concurso.

Cada código está asociado a un concursante concreto y presenta cada una de las respuestas para cada cuestión: A, B, C y D (uno por lado del cuadrado).

De esta manera, lo único que tendrás que hacer para responder al cuestionario de *Perdiendo el este* será mostrar en la posición adecuada el código que te han asignado previamente.

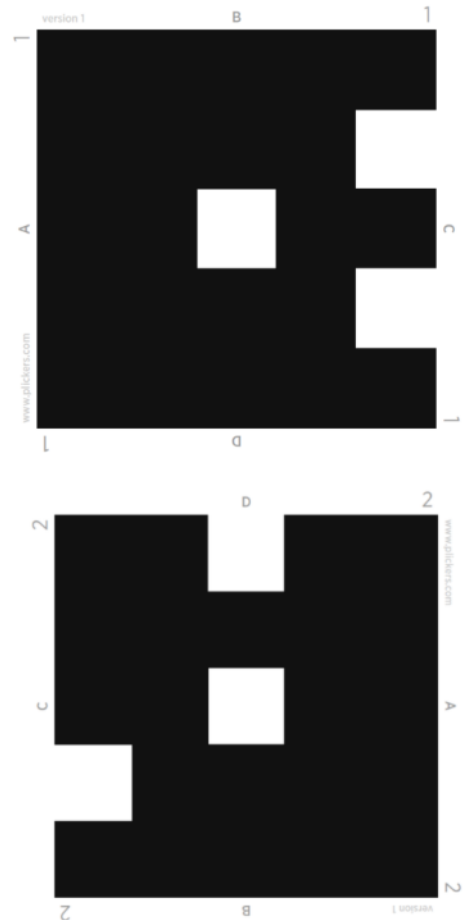
En ese momento, el guía de la experiencia escaneará todos vuestros códigos simultáneamente y obtendréis *feedback* al instante.



CONVERSACIÓN III



+ Quick Add Student		Add Students	Print Class Roster	...
FIRST NAME ^	LAST NAME	CARD NO		
Angélica		6		
Beatriz		12		
Candela		3		
Cecilia		16		
Claudia		9		
Cristiana		2		
Daniel		14		
Ema		7		
Estela		18		
Estrella		4		
Fernando		10		
Fiona		17		
Irene		5		
Iván		15		
Julio		11		
Lucía		1		
Mónica		8		
Valentina		13		
Úrsula		19		



Universo 3. Perdiendo el Este.

Edited Tuesday 8:05 PM

20

▶ Play Now ◀ Edit Set → Move to Pack + Add to Queue

CONVERSACIÓN III CONVERSACIÓN III

<p>1) Nuestro protagonista comienza a dar sus primeros pasos de china pero... ¿cómo se desenvuelve? ¿Cómo justifica su bajo nivel?</p> <p>A) Responde con orgullo y confianza B) Responde con orgullo y confianza pero se muestra inseguro C) Alaba su nivel de desarrollo intelectual con orgullo D) Responde con orgullo pero se muestra inseguro</p>	<p>2) Después de un año completo estudiando chino mandarín, ¿qué opinión tiene ahora el protagonista sobre este idioma?</p> <p>A) Está decepcionado porque, a su pesar, no ha conseguido aprenderlo B) Le ha resultado muy difícil pero se ha esforzado mucho C) Está impresionado de haberlo aprendido tan pronto D) Está orgulloso de haberlo aprendido tan pronto</p>	<p>3) ¿Por qué tiene miedo de frustrar a nuestro protagonista el día de la graduación?</p> <p>A) Porque es consciente de que, si fracasa, se sentirá decepcionado B) Porque no quiere decepcionar a su familia C) Porque se preocupa por lo que piensen los demás D) Porque se preocupa por lo que piensen los demás</p>
<p>4) ¿Cómo se las arregla nuestro protagonista para salir adentro en la noche de graduación?</p> <p>A) Usa un disfraz de hombre de negocios B) Responde con orgullo y confianza C) Usa un disfraz de hombre de negocios D) Responde con orgullo y confianza</p>	<p>5) El protagonista, muy impresionado, le comenta a su profesor que lo ha cogido en España, en Barcelona y en China. Para celebrar esta sorprendente hazaña, ¿qué sugiere el profesor? ¿Qué le recomienda?</p> <p>A) "¡Diplomado universitario!" B) "¡Contactos en Weibao!" C) "¡Feliz en mi pasaporte!" D) "¡Amigos de la infancia!"</p>	<p>6) Cuando hace una videollamada con su padre y otros amigos del fondo, ¿qué le dicen? ¿Qué le dicen?</p> <p>A) Que no tiene nada que enseñar B) Que le están envidiosos C) Que le están envidiosos D) Que le están envidiosos</p>
<p>7) ¿Para qué va Beni a la ferretería?</p> <p>A) Para comprar un artículo de decoración B) Para comprar un artículo de decoración C) Para comprar un artículo de decoración D) Para comprar un artículo de decoración</p>	<p>8) Nuestro protagonista está muy impresionado a su profesor de chino por sus razones, ¿recuerdas cuáles?</p> <p>A) Por haberlo aprendido tan pronto B) Por haberlo aprendido tan pronto C) Por haberlo aprendido tan pronto D) Por haberlo aprendido tan pronto</p>	<p>9) ¿Por qué han sido estas dos personas hasta Hong Kong?</p> <p>A) Para celebrar su éxito B) Para celebrar su éxito C) Para celebrar su éxito D) Para celebrar su éxito</p>
<p>10) En el bar de copas nuestro protagonista se faja en Xiao. Al principio no parece tener mucho confianza en sí mismo. Sin embargo, uno de sus amigos le anima a ligar con ella. ¿Qué le dice?</p>	<p>11) Lamentablemente, otro joven se le acerca y le da un regalo. ¿Cómo reacciona ella?</p>	<p>12) ¿Por qué Xiao le da una oportunidad a nuestro protagonista?</p>



¡10 Kuais cervantinos esperan a los tres concursantes que obtengan una puntuación más alta!



Prueba 22. Mesa redonda intercultural

La película, pese a presentar una trama llena de bromas, chistes y, en definitiva, comedia *a la española*, también nos sirve como un rico escaparate con el que dar a conocer multitud de aspectos de la cultura china –y la española–.

En esta prueba, vamos a realizar un pequeño coloquio para intercambiar experiencias, conocimientos y, como no, opiniones propias. ¡Participa y mójate!

Los temas elegidos son...

I

EN LOS NEGOCIOS

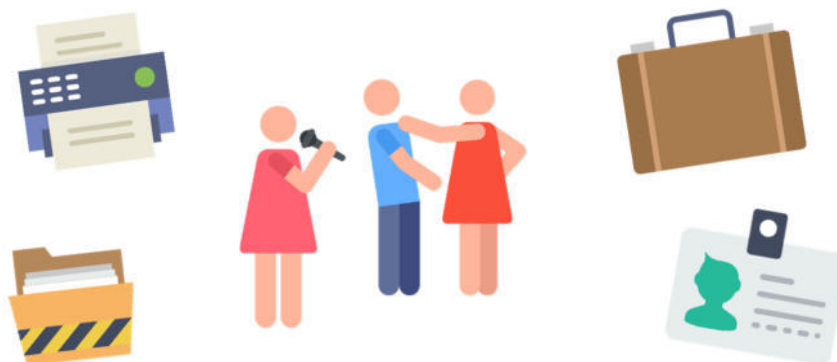
El mundo de los negocios también aparece en *Perdiendo el este* en distintas secuencias.

Podemos observar malentendidos culturales en el saludo, la forma de tomar adecuadamente una tarjeta de visita o el famoso brindis... ¡Ganbei!



¿Qué errores cometen nuestros amigos?

¿Conoces algunos otros hábitos o costumbres que sean habituales en el mundo de los negocios?



II

HORÓSCOPO

Tanto el horóscopo chino (00:53:57), como el zodiaco occidental (00:40:11) son brevemente mencionados en la película.

El protagonista, Braulio, en el momento de la película tiene treinta años. Es decir, le corresponde el signo del *cerdo*.



¿Cuál es tu signo del zodiaco chino?

¿Qué características tiene?

¿Sabes cuál es tu signo en el horóscopo occidental?

¡Yo soy Virgo!



III

¿DOS BESOS?



En España, acostumbramos a darnos dos besos cuando nos encontramos. En América Latina, en cambio, es tradición dar un solo beso.

Como vemos en esta escena, se produce una situación algo embarazosa porque ninguno espera la reacción del otro.

El profesor de chino, Juan, revela durante la película que **a los chinos no les gusta el contacto físico.**

¿Qué opinas de esta afirmación? ¿Estás de acuerdo?



¿Has vivido alguna situación donde exista este tipo de choque cultural?

RETO 6: ELEMENTOS (INTER)CULTURALES EN *PERDIENDO EL ESTE* DEBATE VIRTUAL EN FLIPGRID

RETO COLECTIVO DE CONCURSO

¿Recuerdas Flipgrid?

En este sexto reto recuperamos esta fantástica plataforma para impulsar un debate en torno a tres temas principales que aparecen en la película:

- a) Mujeres (y hombres) sobrantes.
- b) El confucianismo y proverbios chinos.
- c) La superstición.

¿QUIÉN EXPONE CADA TEMA Y REALIZA CADA VÍDEO?

Realizamos un sorteo para repartir los temas, que serán defendidos y explicados por un total de seis/siete alumnos cada uno. Es decir, al final de la actividad, cada tema tendrá un total de seis vídeos de base (como mínimo) que los demás concursantes podrán consultar y, por supuesto, comentar, opinar o incluso rebatir.

GRABACIÓN DE LOS VÍDEOS

Cuando cada concursante tenga su propio tema, deberá acceder a la plataforma utilizando su número de estudiante a través del código QR que se facilitará a continuación. Podrá hablar a partir de su propia experiencia, pero es recomendable que se documente si no posee información muy significativa. Hacer un pequeño guion previo también es importante para estructurar adecuadamente el discurso.

Si queréis hacer más atractivo vuestro vídeo, podéis editarlo con texto, emojis y los *stickers* con los que cuenta la plataforma.

VIRALIDAD Y *FEEDBACK* DE LOS OTROS CONCURSANTES

La idea es que aportemos ideas nuevas, maticemos las propuestas de los demás, expresemos si estamos o no de acuerdo, etc. Para puntuar positivamente este reto, **ES NECESARIO REALIZAR DOS INTERACCIONES** en cualquiera de los vídeos de los otros concursantes. Esto es, debemos escuchar, al menos, dos de las aportaciones de los otros compañeros (**UNA POR TEMA**) y ofrecerles retroalimentación.

RECOMPENSA DEL RETO

Los concursantes que realicen satisfactoriamente el reto (con calidad suficiente) y cumplan las dos interacciones requeridas obtendrán 10 Kuais cervantinos.

Sep 23, 2020

La superstición

0 responses • 0 views • 0 comments • 0 hours of engagement

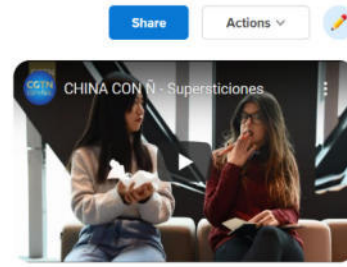
No son pocas las ocasiones en que se hace referencia a la gran superstición que existe en China.

¿Puedes explicar por qué suele asociarse la mala suerte a estos objetos y/o números? ¿Conoces otros ejemplos similares?

Join Code: [d05c5835](#)

Superstición en China

Superstición en China 2



¡Entra en uno de los siguientes enlaces o escanea el código QR de tu tema, lee las pistas, consulta el material audiovisual de apoyo y graba tu vídeo!



Tema 1. Mujeres (y hombres) sobrantes en China.
Link disponible en: <https://flipgrid.com/286f6f41>



Tema 2. El confucianismo y proverbios chinos
Link disponible en: <https://flipgrid.com/64b34719>



Tema 3. La superstición en China
Link disponible en:
<https://flipgrid.com/d05c5835>



RETO 7: HABLANDO ESPAÑOL COMO UN NATIVO

RETO VOLUNTARIO INDIVIDUAL / POR PAREJAS

El mundo del cine es una fuente inagotable de lengua coloquial, frases hechas y el léxico más actual de una comunidad de hablantes. Por ello, he tomado una pequeña selección de algunos de estos usos que aparecen en la película, para que puedas familiarizarte con ellos y, así, más adelante, también puedas ponerlos en práctica.

El objetivo de este reto voluntario es que selecciones 5 de los 9 usos coloquiales que te adjunto y que los utilices dentro de un pequeño monólogo (si decides hacerlo individualmente) o conversación coloquial (si optas por hacerlo en pareja).

Puedes narrar una anécdota, una pequeña historia (real o ficticia) en la que dichos usos cobren sentido o, simplemente, una conversación con un amigo/a. ¡Recuerda introducirlos de una manera coherente y bien cohesionada sobre el conjunto del discurso!

OPCIÓN A (INDIVIDUAL): ¡GRABA TU VOKI!



¿Por qué hacerlo de una manera “sosa” si podemos añadirle un toque de humor y vida? ¿Conoces Voki? Es una página web gratuita en la que puedes seleccionar tu propio avatar y personalizarlo cambiando su indumentaria, sus características físicas y un largo etcétera de posibilidades. Una vez hayas decidido qué forma quieres que tenga tu alter ego quedan las dos tareas más importantes:

- 1) ¡Grabar tu historia coloquial!
- 2) ¡Disfrutar del resultado final! (No olvides compartir con los demás concursantes el resultado).

Entra en: <https://www.voki.com/site/create>,
¡realizar esta función no requiere registro!

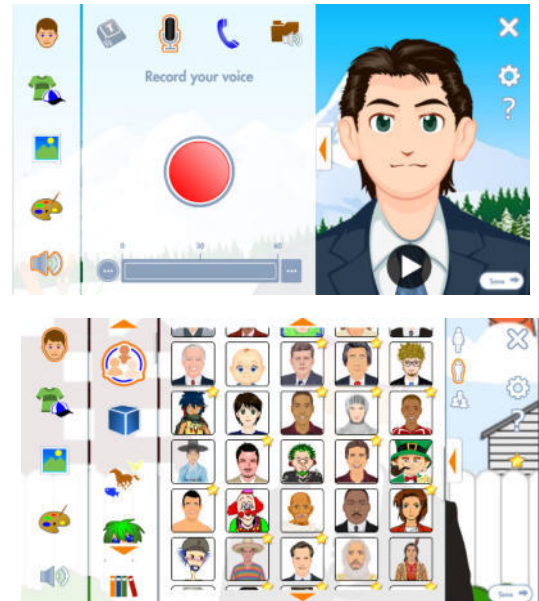
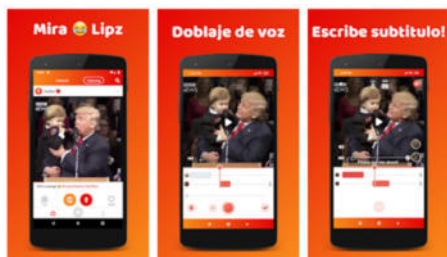


Figura 165: Voki
Fuente: Elaboración propia

OPCIÓN B (INDIVIDUAL O PAREJAS): ¡GRABA UN MADLIPZ!



Se trata de una herramienta muy intuitiva y fácil de usar. Nos permite, o bien importar vídeos y subtítularlos, o bien seleccionar uno que ya exista a partir de una gran colección donde podrás encontrar multitud de ejemplos. Esta opción puede ser muy útil para escoger un vídeo que pueda estar más o menos relacionado con las expresiones que tomes para la creación de tu monólogo o diálogo.

¡Cuando lo termines, no olvides compartirlo en ClassDojo con todos nosotros!

Puedes hacerte con ella con tu móvil, tanto en Android como en iOS.

Figura 166: Madlipz
Fuente: Elaboración propia

I

CAGAR UNA SITUACIÓN



Hacer algo mal



II

DEJAR CON LA BOCA ABIERTA



¿Qué piensas que significa esta expresión?

III

SER UN/A CEREBRITO / MÁQUINA / CRACK

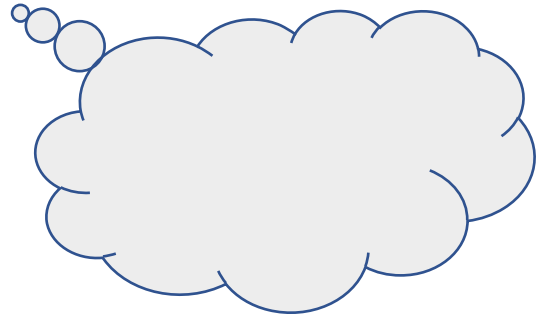
Ser muy inteligente



Ser muy bueno en algo

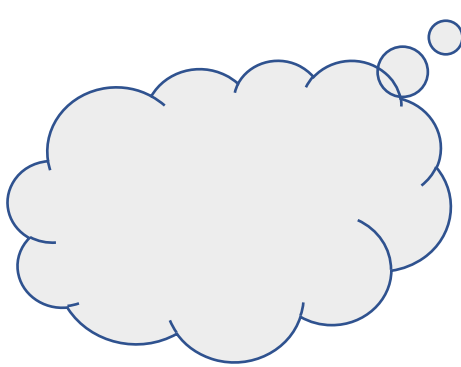
IV

SER TIQUISMIQUIS



V

TAJARSE



VI

TRIUNFAR COMO LA COCA-COLA / PETARLO



VII

VENIRSE ARRIBA CON ALGO



Exagerar las cosas, positivamente.

Por ejemplo:

Emilio: “Luis, ¿te acuerdas de Leticia? Me encanta...somos súper compatibles, tenemos los mismos gustos, pensamos igual... ¡quiero casarme con ella!

Luis: ¡Pero si la conociste antes de ayer!

Emilio: Ups, ya...tienes razón, quizá *me he venido un poco arriba*, jaja.

VIII

ECHAR A PATADAS DE UN LUGAR



¿Entiendes su significado? ¿Puedes decir un ejemplo con esta frase hecha?

IX

MEARSE / SER UN(A) PRINGAO' (PRINGADO/A)



Ser un/a desgraciado/a, pardillo/a

Provocar muchísima diversión y risas alguna situación concreta



X**LEVANTARSE CON EL PIE IZQUIERDO**

¿Qué puede significar esta frase hecha?

- a) Tener muy mala suerte ese día.
- b) Tener un día excelente.
- c) *Tener mala leche / mal genio / mal carácter / estar de mal humor.*

Imágenes: Fotogramas extraídos de *Perdiendo el este* (2019)

Fuente: *Perdiendo el este* (2019) una producción original de Warner Bros Pictures España / Atresmedia Cine / Acosta Producciones / Producciones Aparte / Movistar+ / Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales (ICAA) ®



8.5.1

XĪBĀNYÁ EXPRÉS

UNIVERSO 3

¡BONUS FINAL!

PERDIENDO EL ESTE:
LA EXPERIENCIA DEFINITIVA



¡Concursantes!

Escanead el siguiente código QR
y desempolvad el tesoro que se
esconde tras él...

¡Adelante!



XIBANYÁ EXPRES

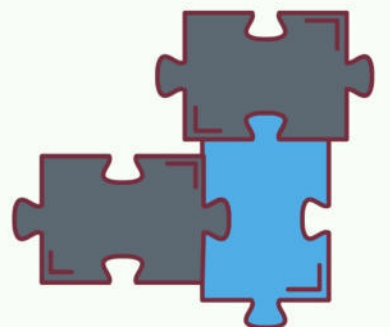
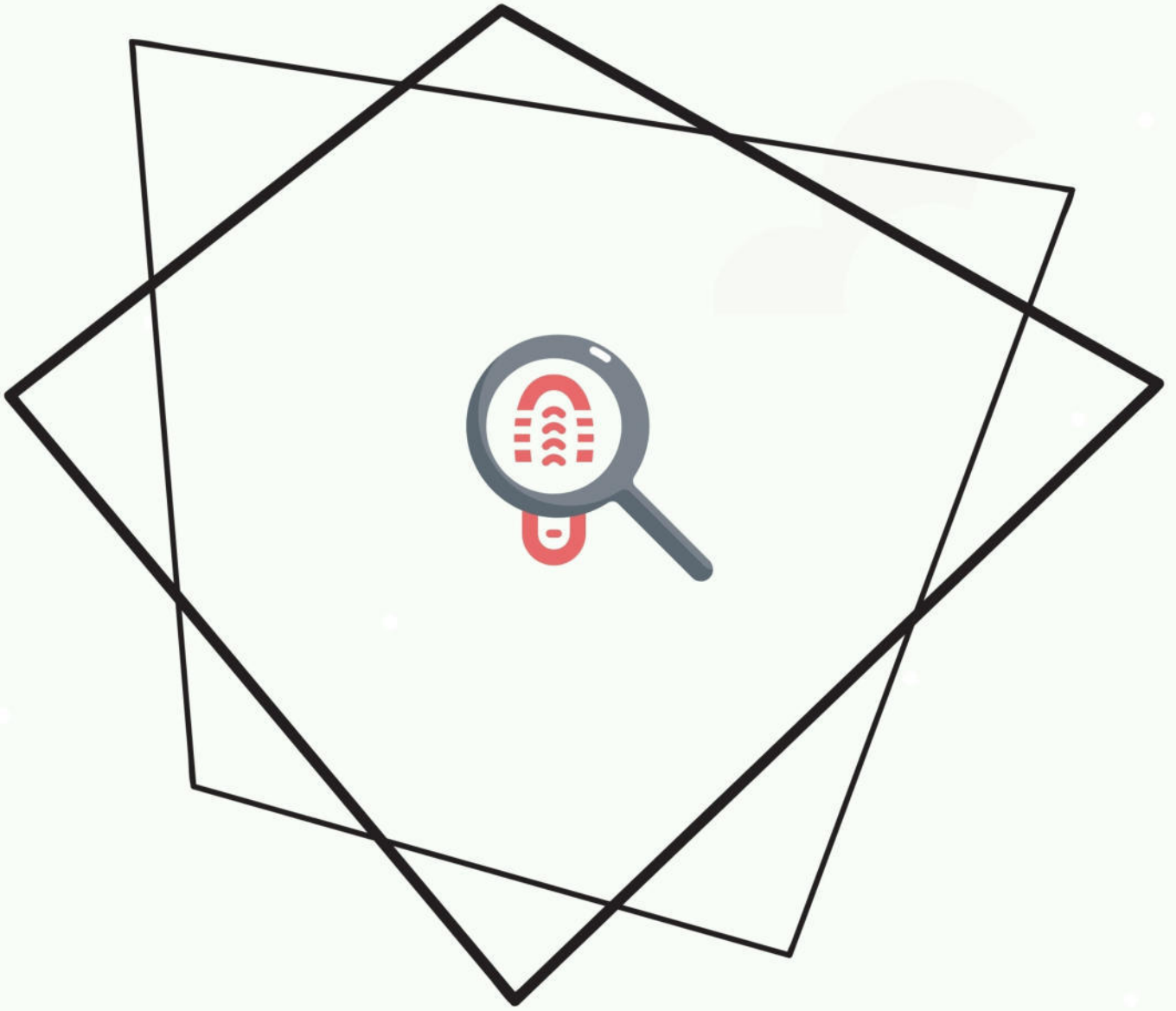
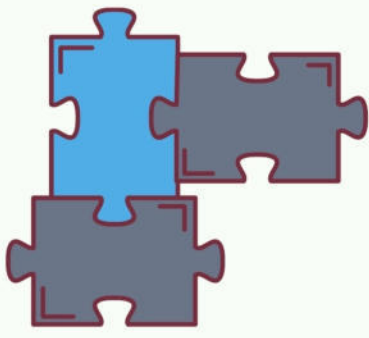


**PERDIENDO EL
ESTE
ESCAPE ROOM**

GUÍA



PROF. JUAN CARLOS MANZANARES



ÍNDICE



INTRODUCCIÓN



2. NARRATIVA



3. RECORRIDO DE LA EXPERIENCIA



4. SISTEMA DE SEGURIDAD DE LA SALA



5. INVENTARIO DE PRUEBAS



6. CLAVES Y OBJETOS ESENCIALES



7. INSTRUCCIONES PARA LOS EQUIPOS



NORMAS



PENALIZACIONES



BONIFICACIONES



SOLICITUD DE PISTAS Y DESBLOQUEOS



PASAPORTE TROTAMUNDOS



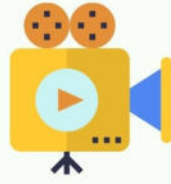
8. MATERIALES, RECURSOS Y DECORACIÓN



9. MATERIAL PROMOCIONAL



INTRODUCCIÓN



Diseñar desde cero todo un escape room, por muy amateur que sea, es, sin lugar a dudas, todo un reto a la altura de cualquiera de los capítulos que conforman esta tesis. La propuesta que plantea el bonus con el que se da cierre a este tercer y último universo del ficticio Xibānyá Exprés adopta una línea continuista con la filosofía pedagógica de la que se nutren los materiales y recursos que vertebran, en su conjunto, esta aventura didáctica.

Al igual que en la elaboración de las unidades de enseñanza que anteceden a esta experiencia, se ha apostado por elevar el valor de lo estético y potenciar el compromiso del alumnado mediante pruebas inmersivas lo más motivadoras posibles. De igual forma, se ha tenido en consideración la naturaleza del alumnado de esta nueva generación a la hora de integrar las competencias y saberes objeto de consolidación aquí presentes.

Esta guía pretende servir como una pequeña referencia en el desarrollo de otras posibles salas de escape para aquellos docentes de ELE u otros profesionales de la enseñanza que compartan un ápice de curiosidad por la educación que innova y se reinventa al son de los nuevos tiempos, con o sin recursos digitales.

Buen viaje y que disfruten del camino...irumbo a Xibānyá!

XIBANYÁ EXPRES



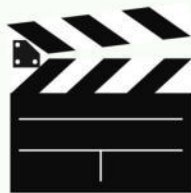
2- NARRATIVA
PERDIENDO EL
ESTE

ESCAPE ROOM



PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

NARRATIVA



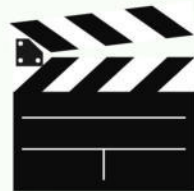
CONTEXTUALIZACIÓN PARA LOS LECTORES

En la narrativa de esta sala de escape confluyen dos historias entrelazadas en el tiempo y en el espacio. Por un lado, el concurso universitario nacional de español en el que se enmarca la gamificación estructural de la asignatura de Conversación III del Grado en Filología Hispánica de la R.P. China. Y, por otro, la trama, los personajes y, sobre todo, los elementos interculturales que dan forma a *Perdiendo el Este*, película española explotada en el material en el que se inserta el Universo 3 de este compendio didáctico.

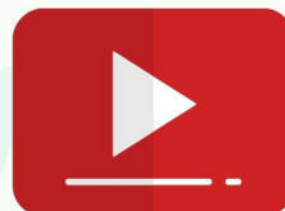
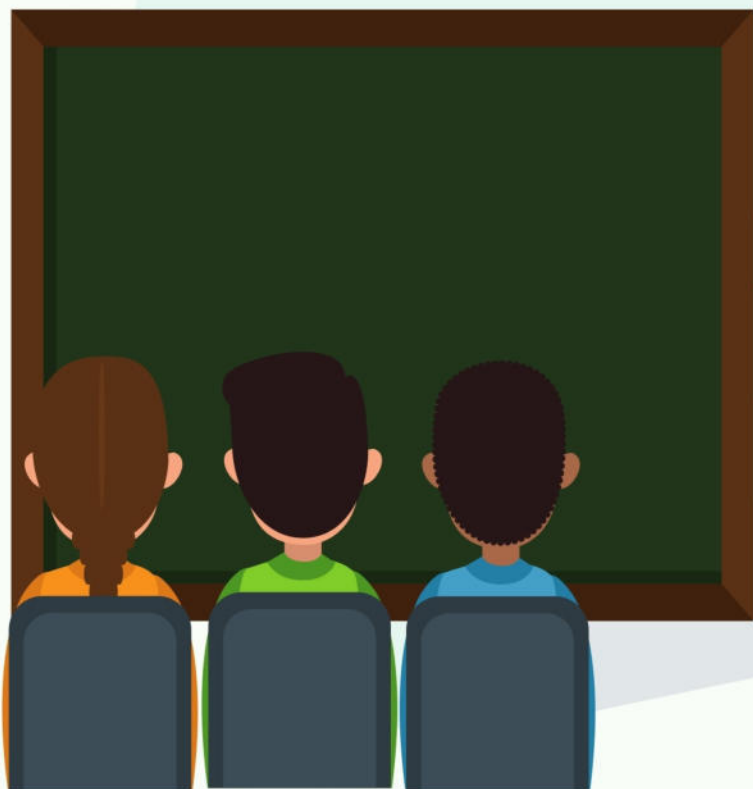
Llegados a este punto, cuatro meses después de que un grupo de universitarios sinohablantes se embarcasen en la aventura que mediría su tesón, destreza y éxito en el proceso de adquisición de la lengua española en su variedad más coloquial, asistimos a un punto de inflexión. Un giro inesperado que pondrá a prueba a los concursantes una última vez para conseguir un nuevo pase directo, en este caso, hacia su libertad como usuarios de la lengua. Pruebas renovadas, emoción a flor de piel, trabajo en equipo y una pizca de estrés con un desenlace por descubrir.

Se cierra así un círculo que concluye tal y como se inició, de la mano de un billete que representa las puertas del verdadero viaje: el año de intercambio a España, nuestra Xībānyā.

NARRATIVA



SALA DE PREPARACIÓN PREVIA A LA EXPERIENCIA INMERSIVA
(Vídeo explicativo con información básica general acerca del escape room: tiempo de juego, tipología de pruebas, restricciones fundamentales, etc.).



NARRATIVA



NARRATIVA PARA LOS CONCURSANTES
(SALA FINAL DE LA EXPERIENCIA)

A graphic for 'XIBANYÁ EXPRES CONCURSANTES'. At the top left is a globe icon. The text 'XIBANYÁ EXPRES' is in a bold, black, serif font. Below it is a string of colorful triangles. A large, unrolled scroll with gold rings at the ends contains the word 'CONCURSANTES' in a bold, black, sans-serif font. Below the scroll is an illustration of a man in a suit holding a folder and a red circular seal. At the bottom, two hikers are walking with maps, and a pink heartbeat line is visible.



XIBANYÁ EXPRES



**3- RECORRIDO DE
LA EXPERIENCIA
PERDIENDO EL
ESTE**

ESCAPE ROOM



PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

XIBANYÁ EXPRES



**ITINERARIO MULTILINEAL
(CLARE, A., ELUMIR, E., ET AL, 2015, P.9)**

Recorrido de la experiencia (simulación)



XIBANYÁ EXPRES



**4- SISTEMA DE
SEGURIDAD DE
LA SALA
PERDIENDO EL
ESTE**

ESCAPE ROOM



PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

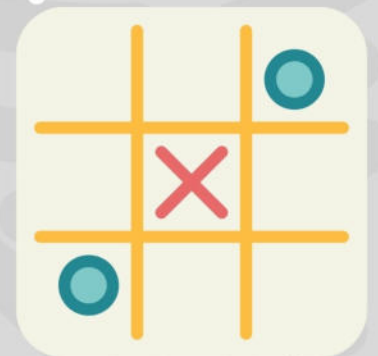
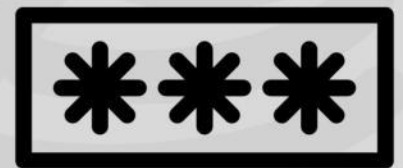
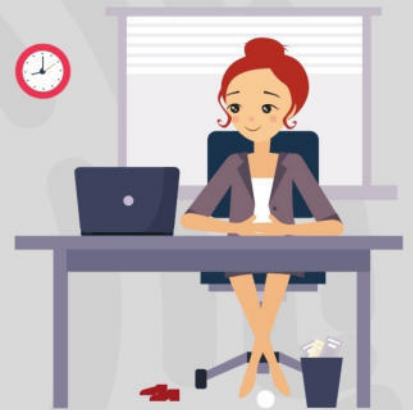


SISTEMA DE SEGURIDAD DE LA SALA (I)



INFORMACIÓN BÁSICA

Para escapar de la sala es necesario resolver todos los acertijos que integran la experiencia. Sus pruebas están interrelacionadas, de modo que para cumplir cada una de ellas, en alguna de sus fases, el alumnado necesitará haber realizado con anterioridad alguna otra. Los caminos son flexibles, múltiples y no hay un orden estático establecido para resolver los distintos enigmas. Es probable que los participantes tengan que volver a determinados puntos del recorrido para culminar tareas incompletas así como para conseguir objetos clave fundamentales a posteriori. En definitiva, avanzar para retroceder, y retroceder para avanzar, disfrutando del camino.





SISTEMA DE SEGURIDAD DE LA SALA (II)



Una vez que se hayan completado todas las pruebas que componen la experiencia (y recopilado todas las claves y contraseñas disponibles) los concursantes podrán acceder al panel de seguridad final.

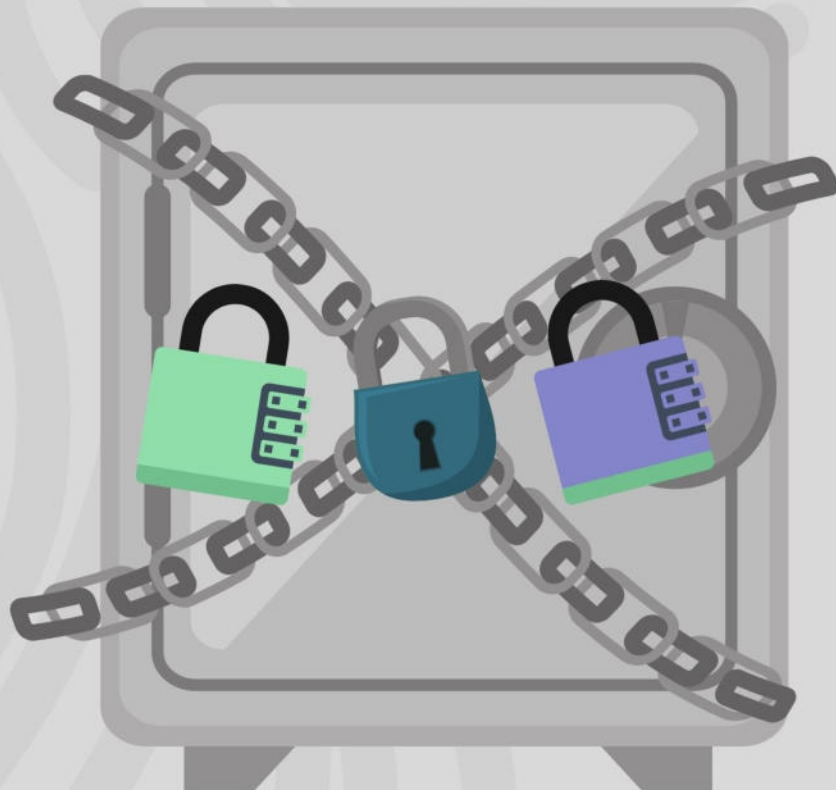


Se trata de un sistema digital de tres cifras. Está custodiado en el interior de una caja fuerte de máxima seguridad que se encuentra protegida, además, por otros tres dispositivos externos...

1 CANDADO ALFANUMÉRICO DE CUATRO DÍGITOS

1 CANDADO NUMÉRICO DE TRES DÍGITOS

1 CANDADO ALFABÉTICO DE CUATRO LETRAS



XIBANYÁ EXPRÉS



**5- INVENTARIO
DE PRUEBAS
PERDIENDO EL
ESTE**














ESCAPE ROOM



PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

INVENTARIO DE PRUEBAS



- ➔ El gran test de Perdiendo el Este 
- ➔ Érase una vez un puzzle (y una sinopsis) 
- ➔ El horóscopo 
- ➔ El mensaje cifrado secreto 
- ➔ Del revés 
- ➔ La caja de música 
- ➔ La pared (observación)  
- ➔ Un anónimo para nuestro game master 
- ➔ La adivinanza invisible 
- ➔ A todo color 
- ➔ Anagramas del reparto 
- ➔ Panel de seguridad final 



★ BONUS: Pasapalabra



EL GRAN TEST DE PERDIENDO EL ESTE



PRUEBA

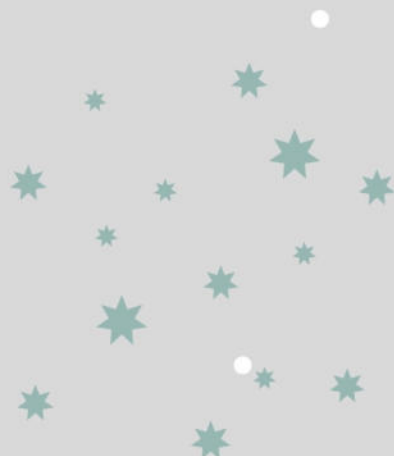


JC MANZANARES

ESTIMADOS PARTICIPANTES:

CONTESTAD A LAS PREGUNTAS DE ESTE PEQUEÑO TEST Y TOMAD NOTA DE LOS SÍMBOLOS QUE ENCABEZAN CADA UNA DE VUESTRAS RESPUESTAS CORRECTAS.

ES POSIBLE QUE AHÍ ESTÉ LA CLAVE...






¿Por qué Curro conoce a Xiao?

1

 A Por salir de fiesta en Hong Kong

 B De la Universidad

 C Porque trabajan en la misma empresa

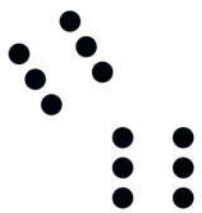
 D Porque iba a sus clases de baile flamenco

 E Porque coincidieron en TanTan



En esta escena podemos ver cómo han timado a estos dos personajes. En español, de manera muy coloquial, hay una frase hecha para expresar esa misma idea y, aquí, los chicos la mencionan. ¿Recuerdas cuál es?

2



 A Tocar la china

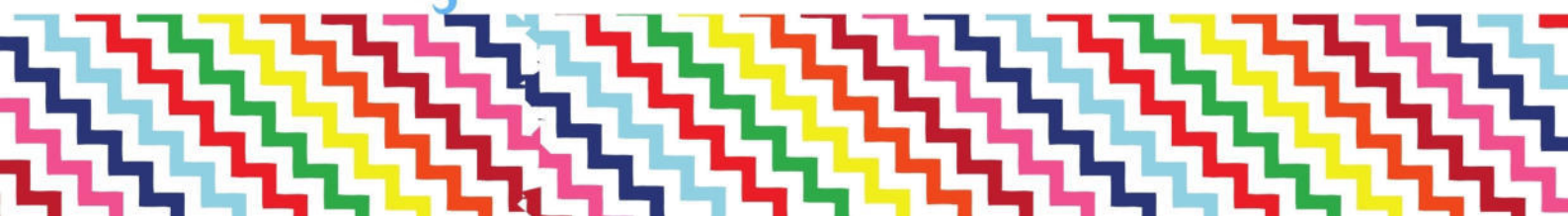
 B Engañar como a chinos

 C Trabajar como chinos

 D Sudar tinta china

 E Sonar a chino

 F ¡Naranjas de la China!





El profesor de chino de nuestro protagonista, antes de su cita con Xiao, le cuenta cómo suelen gustarles los chicos a las chicas. ¿Qué tres rasgos físicos señala?

3



A Altos, fuertes y morenos



B Sin barba, ojos grandes y delgados



C Peludos, con una gran nariz y pálidos (de piel clara)



D De estatura media, ojos claros y morenos



¿Que no soporta el padre de Xiao?



A A los extranjeros en general



B A la gente vaga



C A los chicos que se acercan a Xiao solo por interés

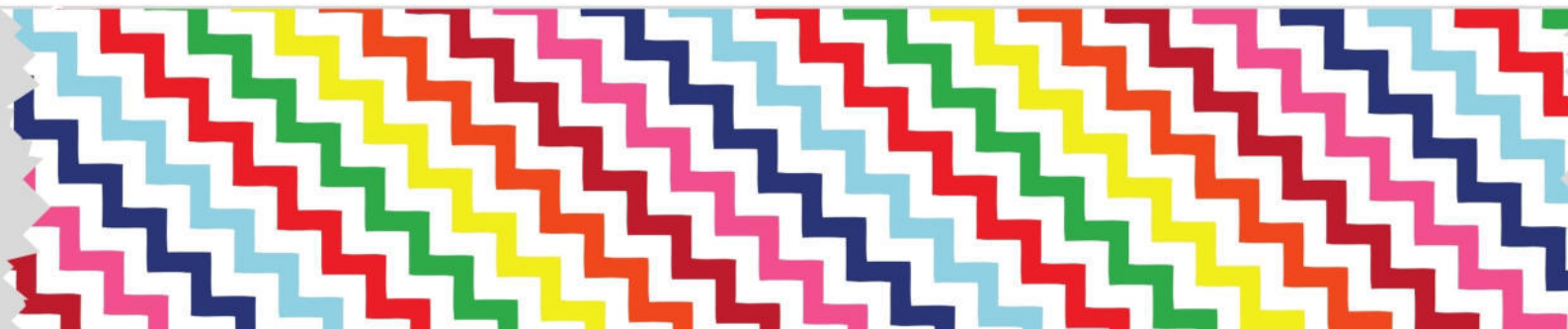



D A los españoles



E A los solteros de más de 35 años

4





Xiao advierte a nuestro protagonista sobre la información que su padre le preguntará el día de la cena. Señala cuál NO le dice ella en la película.

5



A ¿Cuánto dinero ganas?



B ¿Tienes un buen trabajo?



C ¿Tienes un buen coche?


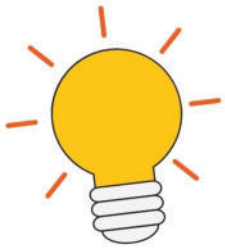


D ¿Tienes alguna propiedad?

E ¿Tienes una familia bien posicionada?



F ¿Tienes estudios universitarios?



Durante la cena de presentación entre Braulio y el padre Xiao, ¿qué terrible suceso ocurre?

6



A Ninguno, ya que todo es un éxito



B Que la pobre Xiao descubre que, en realidad, Braulio la está utilizando para poder conseguir el visado que necesita para quedarse en Hong Kong



C La cena preparada por Hakan resulta incomible

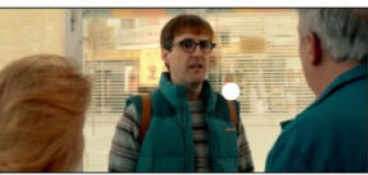


D El padre de Xiao descubre las horribles intenciones de Braulio



E Braulio no es capaz de decir una sola palabra en chino





Después de los últimos problemas, nuestro protagonista decide regresar a España junto a su padre. ¿Qué tal va el negocio familiar?

7



A ¡Estupendamente bien! Por suerte, la economía en casa no va mal.



B Está atravesando una mala racha



C No está en su mejor momento pero simulan que todo va bien para no preocuparle



D Fatal, de hecho, acaban de pedir un crédito al banco



E Terriblemente mal. Es más, los van a desahuciar



¿Qué le dice el protagonista de la película a Xiao en esta escena?

8



A Le pide disculpas por no haberle dicho la verdad y le pide matrimonio



B ¡Oh! ¡Qué casualidad!



C Le desea mucha suerte en su nueva vida junto a Ming



D No sabía que vendrías a San Fermín

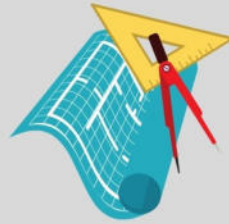


E No es capaz de abrir la boca



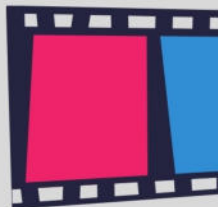
ÉRASE UNA VEZ UN PUZZLE

PRUEBA



El siguiente sobre contiene la sinopsis de Perdiendo el Este. Bueno, mejor dicho, contenía. Ahora solo quedan sus restos. Tiene forma de puzzle y una información que puede interesaros...MUCHO.

Eso sí, solo podréis hallarla una vez recompuesto todo el texto...

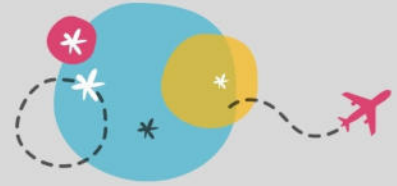




ÉRASE UNA VEZ UN PUZZLE



ORDEN EN DESORDEN



PERDIENDO EL ESTE



Con mil trescientos millones de habitantes, y a punto de convertirse en la primera potencia económica mundial, China ha traspasado el tópico de país exótico de cultura milenaria, donde se come arroz con palillos y las erres se pronuncian eles, para convertirse en un país moderno y pujante, una nueva tierra de oportunidades en la que todo es posible. Por eso miles de jóvenes, hijos de una vieja Europa cada vez más vieja, cargan sus ambiciones en sus maletas y cruzan nueve mil kilómetros de distancia dispuestos, como los pioneros, a conquistar el Lejano Este. Pero no es nada fácil triunfar en una tierra que tiene un idioma, una cultura y unas costumbres que están a un mundo de distancia. Y no sólo geográficamente. Tras 'Perdiendo el norte' llegan las nuevas aventuras de la generación perdida, que en su búsqueda de fortuna por el Lejano Oriente se va a encontrar más perdida que nunca.

MATERIAL RECORTABLE

Fuente: Filmaffinity





EL HORÓSCOPO



PRUEBA

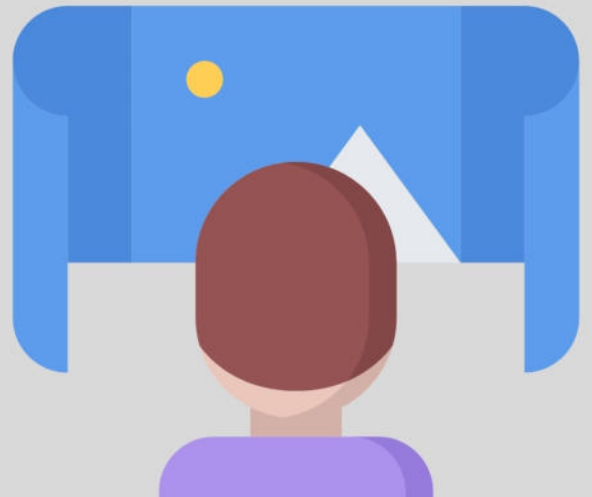
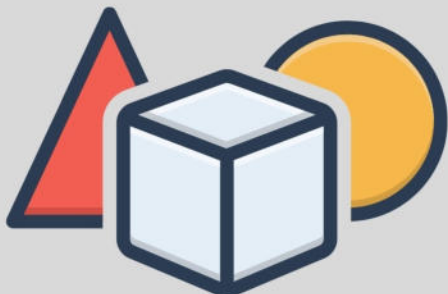


Observad la siguiente galería que incluye a los principales actores y actrices de Perdiendo el Este. En él, aparecen todos los animales del zodiaco chino...idesordenados!

Vuestra primera misión aquí será devolverlos a su posición original. Cuando completéis esta tarea, tendréis que buscar el horóscopo occidental de nueve de ellos. Para hacer esta parte, contaréis con un iPad de la organización.

Si lográis con éxito ambas misiones, obtendréis uno de los **OBJETOS CLAVE** de la experiencia...

¡Atentos y mucha suerte!



TU HORÓSCOPO CHINO

EL PERRO

Fieles y serviciales, aunque pueden tener malas pulgas.



PERDIENDO

EL ESTE

TU HORÓSCOPO CHINO

EL CERDO

Sinceros y honestos, se acaban metiendo en todos los charcos.



PERDIENDO

EL ESTE

Juan Carlos Manzanares

TU HORÓSCOPO CHINO

EL MONO

Divertidos y juerguistas, se pasan la vida "colgaos".



PERDIENDO

EL ESTE

15 FEBRERO EN CINES

LA RATA

Trabajadores y ahorradores. Lo de ser "un rata" les viene al pelo.



PERDIENDO

EL ESTE

15 FEBRERO EN CINES

TU HORÓSCOPO CHINO

EL TIGRE



Carismáticos y fuertes.
Tranquilos hasta que
sacan las uñas.



PERDIENDO

TU HORÓSCOPO CHINO

EL CONEJO



Inteligentes y prudentes.
Tienen el valor justo
para pasar el día.



PERDIENDO

Juan Carlos
Manzanares

TU HORÓSCOPO CHINO

LA SERPIENTE



Astutos y seductores,
te embaucan hasta que
te envenenan.



PERDIENDO

EL ESTE

15 FEBRERO EN CINES

TU HORÓSCOPO CHINO

EL CABALLO



Impulsivos y
temperamentales.
Si te acercas,
te llevas una coza.



PERDIENDO

EL ESTE

15 FEBRERO EN CINES

TU HORÓSCOPO CHINO

EL BUEY

Autoritarios y cabezotas,
de mansos no tienen nada.



PERDIENDO

EL ESTE

TU HORÓSCOPO CHINO

EL GALLO

odian la competencia.
No quieren más gallos
en su corral.



PERDIENDO

EL ESTE

Juan Carlos
Manzanares

TU HORÓSCOPO CHINO

EL DRAGÓN

Vitales y enamoradizos.
Si juegas con ellos,
te acabas quemando.



PERDIENDO

EL ESTE

LA CABRA

ñadores y alocados.
mos, que están
no cabras.



PERDIENDO

EL ESTE

15 FEBRERO EN CINES

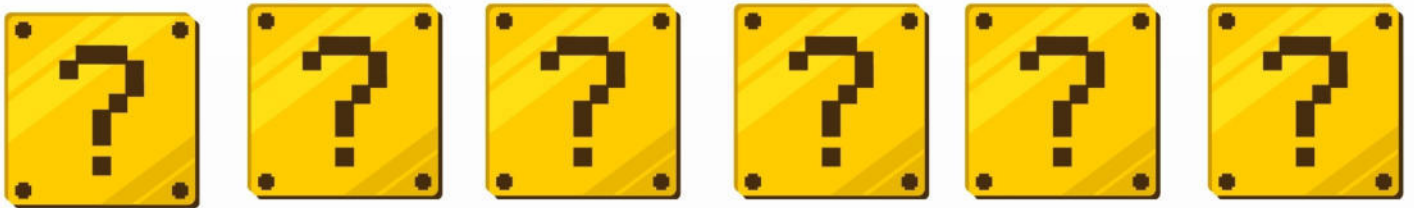
15 FEBRERO EN CINES



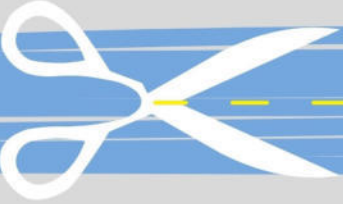
EL HORÓSCOPO



PRUEBA

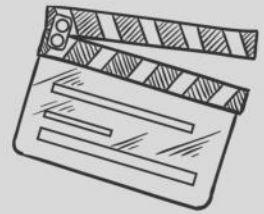
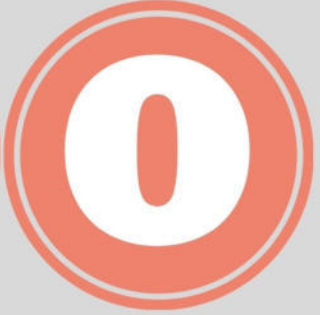


1. ORDENA EL HORÓSCOPO CHINO
2. SEÑALA QUÉ SIGNO POSEEN EN EL HORÓSCOPO OCCIDENTAL



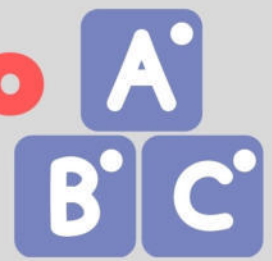
Juan Carlos
Manzanares

DPTO. FILOLOGIA HISPANICA BLCU

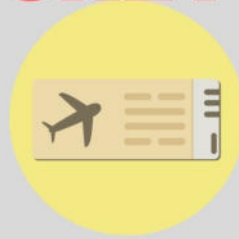




EL MENSAJE CIFRADO SECRETO



PRUEBA



EL SIGUIENTE MENSAJE CONTIENE INFORMACIÓN MUY IMPORTANTE...

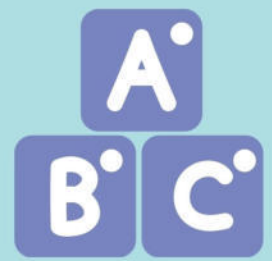
XIBANYÁ EXPRES

"UK VG ECGU UKGVG
XGEGU, NGXCVCVGP
QEJQ"





EL MENSAJE CIFRADO SECRETO



PISTA 1



Observa los nombres que han adoptado estas ciudades españolas, ¿qué crees que ha pasado?



PERDIENDO EL ESTE, LA EXPERIENCIA. ESCAPE ROOM
CIUDADES UNIVERSITARIAS DE DESTINO DEL ALUMNADO DE BLCU

PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

UCOVKCIQ

DCTEGNQOC

ÑCFTKF

UGXKNNC

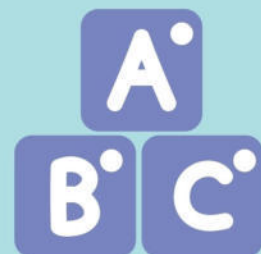
ÑWTEKC



XĪBĀNYÁ EXPRÉS



EL MENSAJE CIFRADO SECRETO



PISTA 2



Relaciona los siguientes adjetivos del carácter de los protagonistas de la película con su traducción al chino (utiliza flechas de punto a punto...)



PERDIENDO EL ESTE, LA EXPERIENCIA. ESCAPE ROOM

Carácter de los personajes de la película

Ingenuo/a



1 4 10



胆大

Bromista



梦想家

Frío/a



5 2 12



冷人

Soñador/a



9 6 3



小丑

Atrevido/a



幼稚

Maleducado/a



7 11 8

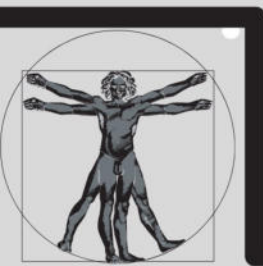


不礼貌

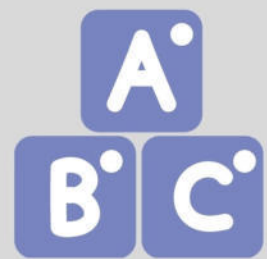
PROF. JUAN CARLOS MANZANARES



XIBANYÁ EXPRES



**** *~~~~~*



PRUEBA



¿HABRÁ ALGÚN MODO DE ENTENDER ESTE TEXTO...?

XIBANYÁ EXPRES

!ETREUS AHCUMi ...LANIF
 DADIRUGES ED AMETSIIS LE
 NAEUQOLBSED EUQ
 SODADNAC SERT SOL ED ONU
 RIRBA SIÉRDOP EUQ LE NOC
 OREMÚN REMIRP LE
 SIÉRDNETBO ,ALUCÍLEP AL ED
 NÓICNAC AL ÓCILBUP ES EUQ
 NE OÑA LED SARFIC SAL ED
 ANU ADAC ,ANU A ANU
 ,SIÁMUS IS !DAGITSEVNi ?
 OILUARB Y OAIX ED ADOB AL
 A ÓIDUCA EUQ ETNATNAC LA
 SIÁDROCER¿ :SETNASRUCNOC
 SODIREUQ

LA CAJA DE MÚSICA



PRUEBA



¿De qué famoso
cuento se trata?

¡Abrid la caja de
música y descubridlo!



*Las tres primeras consonantes de dicho cuento abrirán las puertas del candado que protege un importante objeto clave...



LA CAJA DE MÚSICA

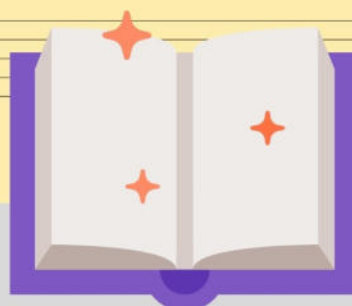


PISTA



“Estambul, 1987, un joven y apuesto “raterillo” conoce a una chica guapa y rica. Él miente y la engaña, porque se mueve por interés. Pero esa mentira se convierte en un amor verdadero...”

Lucha por un mundo ideal, un mundo en el que tú y Xiao podáis decidir cómo vivir. Sin que nadie lo impida...”



LA PARED

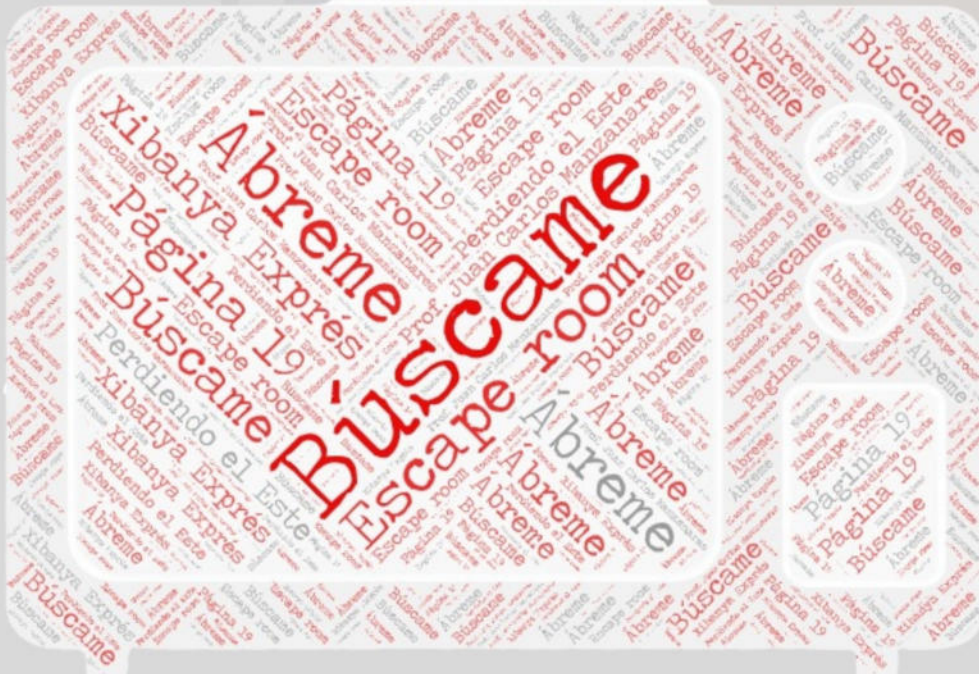
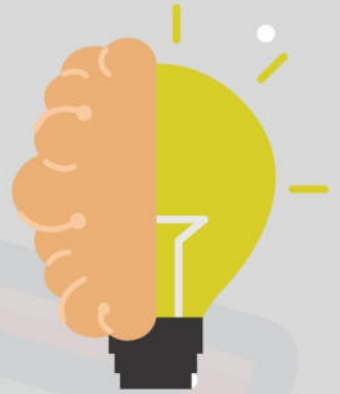
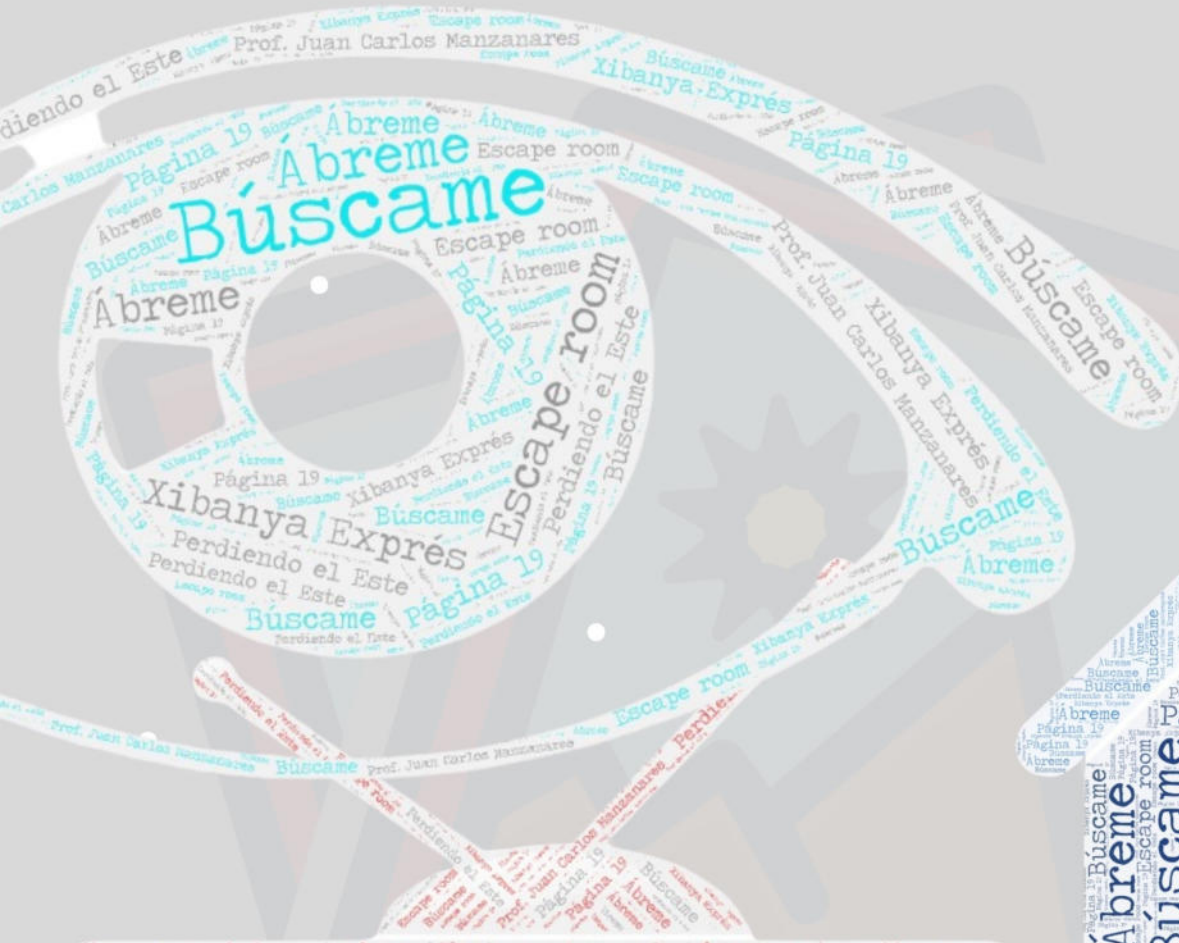
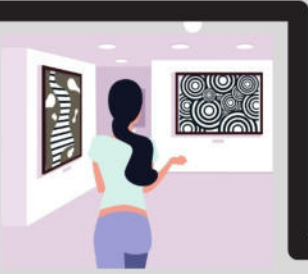


PRUEBA

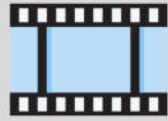


LA PARED

PRUEBA



LA ADIVINANZA INVISIBLE

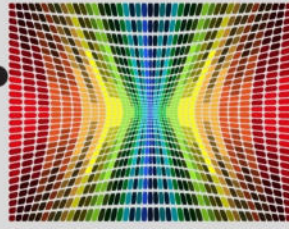


PRUEBA



A TODO COLOR

PRUEBA



Lo más misterioso es, a veces, lo más evidente...

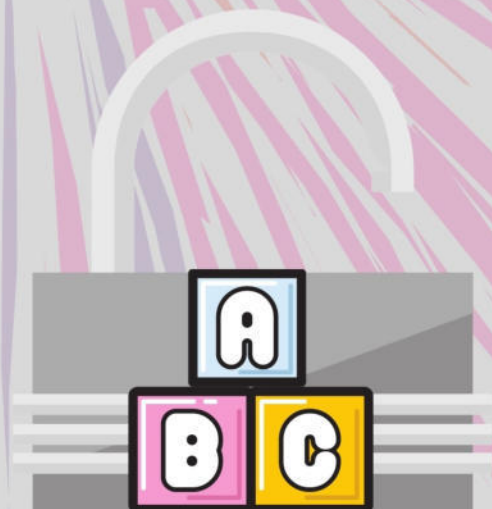
¡Averiguar qué importantísima información se
esconde tras este nuevo enigma!

zLselykejnBdwau

wavslinátwtwipcxa

KJrooJmBásnAtri

mcoa



ANAGRAMAS DEL REPARTO

PRUEBA



QUERIDOS CONCURSANTES:



A CONTINUACIÓN, VAIS A VER UNAS FICHAS QUE CONTIENEN LOS NOMBRES DE PILA DEL REPARTO DE PERDIENDO EL ESTE. ¡SON ANAGRAMAS! COLOCAD EN SU SITIO CADA LETRA Y GUARDAD EL RESULTADO, ¡LO NECESITARÉIS MÁS ADELANTE!

CUANDO HAYÁIS COMPLETADO TODAS LAS TARJETAS, USAD VUESTRO WALKIE PARA CONTACTAR CON EL GAME MASTER.

ES MUY PROBABLE QUE TENGA ALGO PARA VOSOTROS...



XIBANYÁ EXPRES

ANAGRAMAS DEL REPARTO

C

E A N M R

PERDIENDO EL ESTE | ESCAPE ROOM
JC MANZANARES

ANAGRAMAS DEL REPARTO

C H A H U

H A C N A G

PERDIENDO EL ESTE | ESCAPE ROOM
JC MANZANARES



ANAGRAMAS DEL REPARTO

E

D D U J A R



PERDIENDO EL ESTE | ESCAPE ROOM
JC MANZANARES



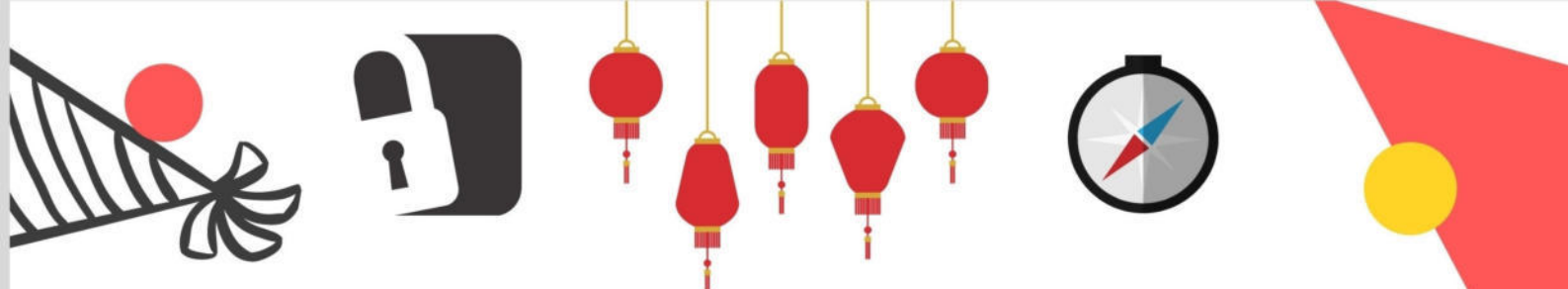
ANAGRAMAS DEL REPARTO

S H

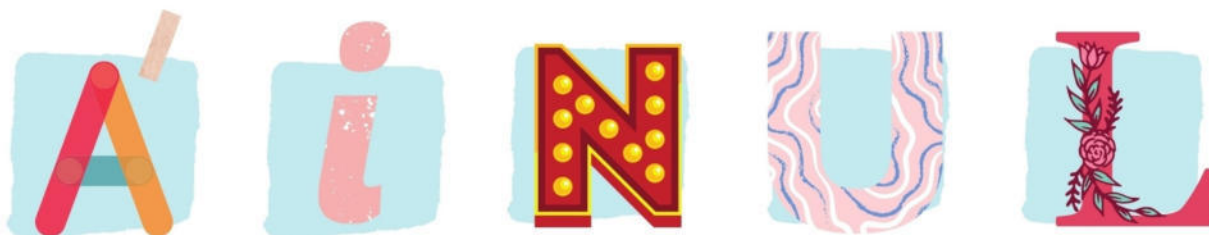
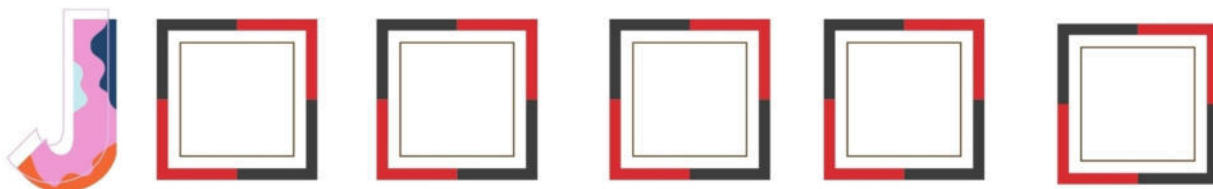
e o p e



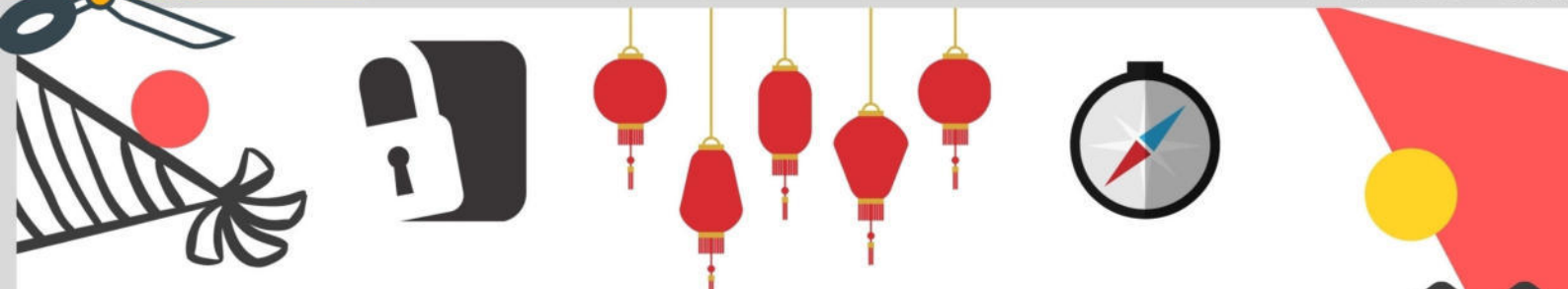
PERDIENDO EL ESTE | ESCAPE ROOM
JC MANZANARES



ANAGRAMAS DEL REPARTO



PERDIENDO EL ESTE | ESCAPE ROOM JC MANZANARES



ANAGRAMAS DEL REPARTO



PERDIENDO EL ESTE | ESCAPE ROOM JC MANZANARES





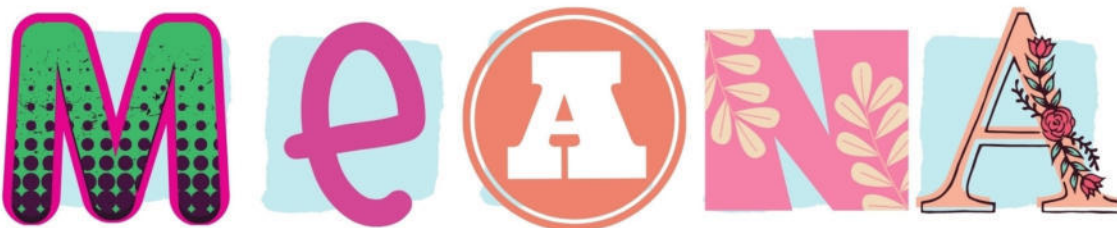
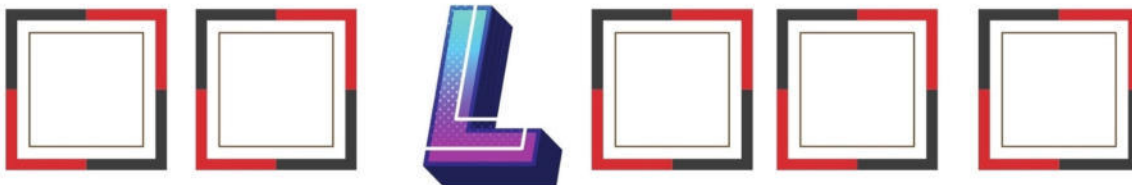
ANAGRAMAS DEL REPARTO



**PERDIENDO EL ESTE | ESCAPE ROOM
JC MANZANARES**



ANAGRAMAS DEL REPARTO



**PERDIENDO EL ESTE | ESCAPE ROOM
JC MANZANARES**

ANAGRAMAS DEL REPARTO

M O Z G

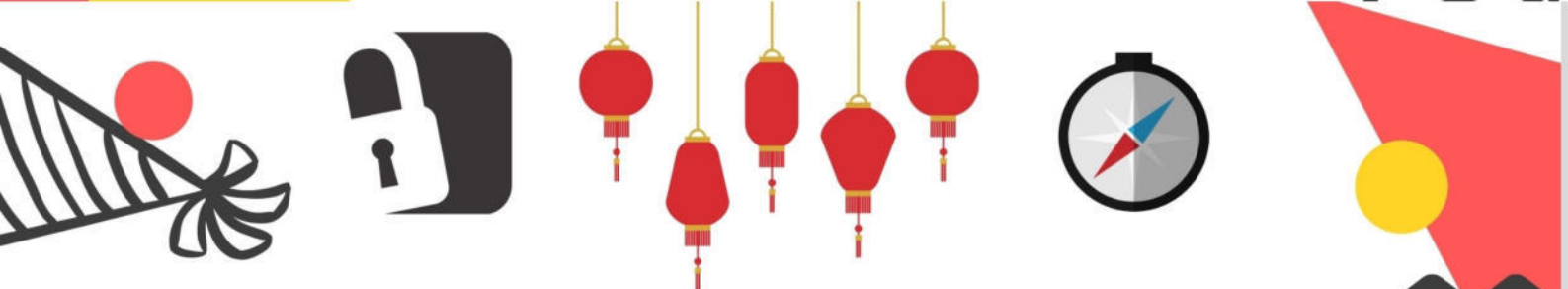
A A N R C H S

PERDIENDO EL ESTE | ESCAPE ROOM
JC MANZANARES

ANAGRAMAS DEL REPARTO

T T K M

PERDIENDO EL ESTE | ESCAPE ROOM
JC MANZANARES



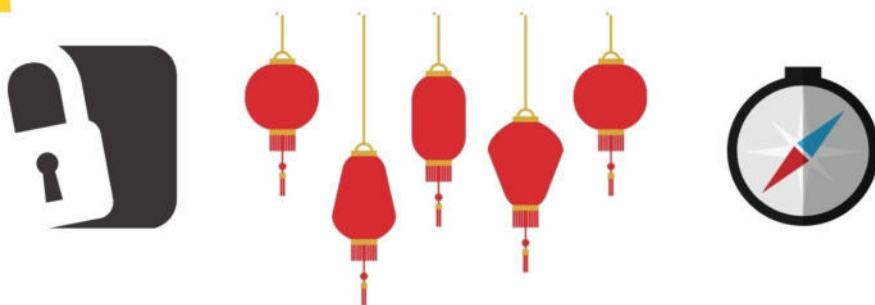
ANAGRAMAS DEL REPARTO

S

I A L I V



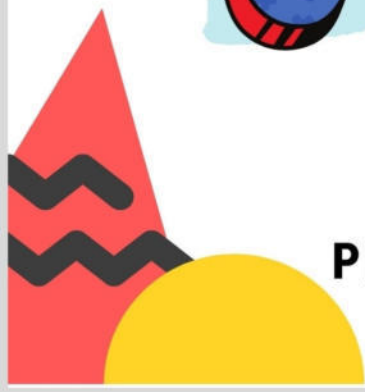
PERDIENDO EL ESTE | ESCAPE ROOM JC MANZANARES



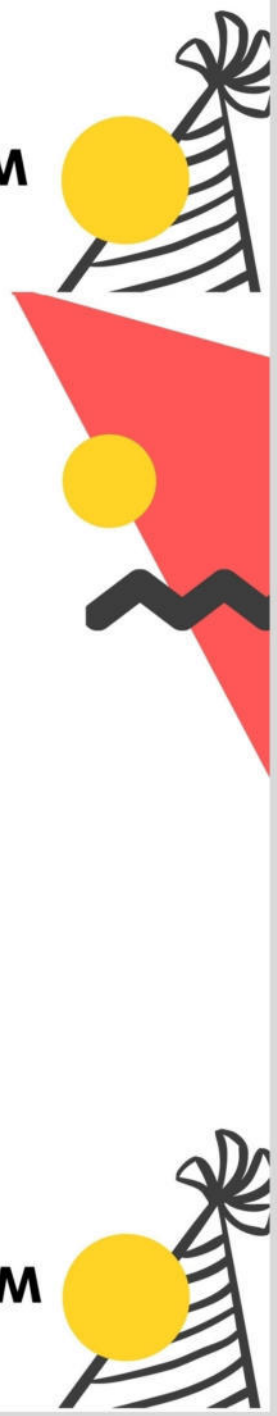
ANAGRAMAS DEL REPARTO

Y

O U N E S



PERDIENDO EL ESTE | ESCAPE ROOM JC MANZANARES



PANEL DE SEGURIDAD FINAL



EL CÓDIGO SECRETO



Xībānyá



Escanea el siguiente código QR y
accede al panel de seguridad de
Genial.ly



BONUS FINAL PASAPALABRA



DE LA "A" A LA "ZETA"



¿Cuánto sabes de Perdiendo el Este?

Afronta la rueda final de palabras y mejora tu marca final del Escape Room.



XIBANYÁ EXPRES



**6- CLAVES Y OBJETOS
ESENCIALES (I)**

**PERDIENDO EL
ESTE**

ESCAPE ROOM



PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

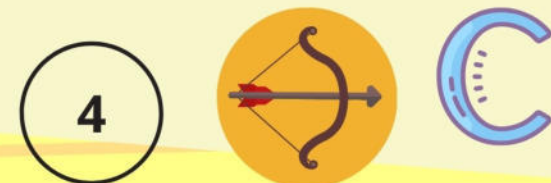
EL GRAN TEST DE PERDIENDO EL ESTE



CLAVE PARCIAL



RECORDATORIO GAME MASTER: SÍMBOLOS ASOCIADOS Y SOLUCIONES



1



5



2



6



3



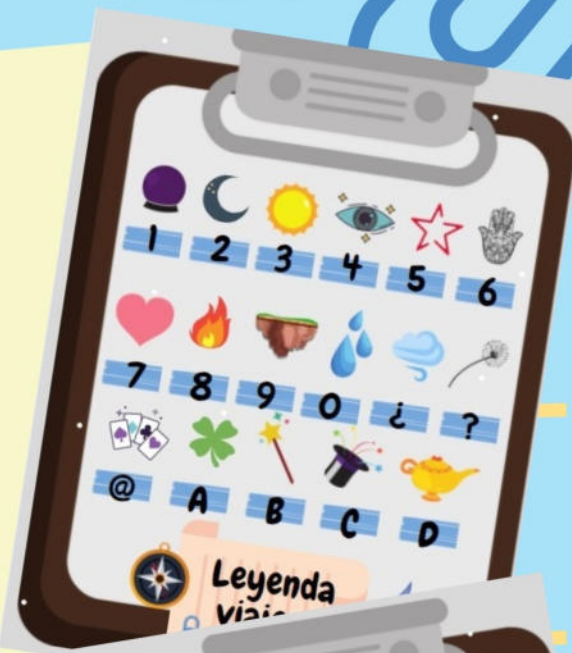
7



4



8



A

Q

X

V

M

F

fx





Xibanya Escape

Game master | 28 de diciembre de 2020 | Perdiendo el Este

INFORMACIÓN CLAVE

Enhorabuena, jugadores. Habéis conseguido la combinación alfanumérica de 8 elementos a través de la leyenda viajera.

Para desbloquear uno de los candados especiales que custodian el sistema de seguridad...

... experiencia de este escape room, introducid **EXCLUSIVAMENTE** los números marcados en la siguiente secuencia.

Buena suerte.

"_ _ X _ X _ XX"





1



2



3



4



5



6



7



8



9



0



¿



?



@



A



B



C



D



Leyenda viajera



ESCAPE ROOM
PERDIENDO EL ESTE





E



F



G



H



I



J



K



L



M



N



Ñ



O



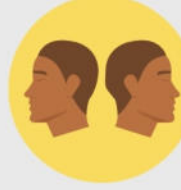
P



Q



R



S



T



U



V



W



X



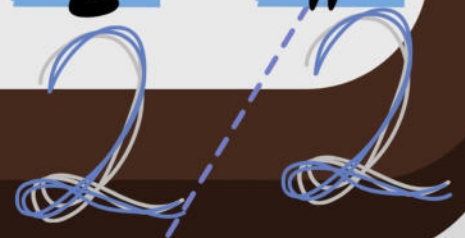
Y



Z



#

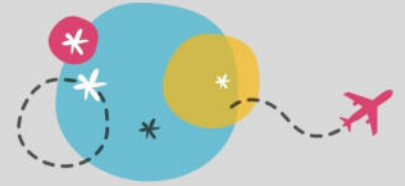




ÉRASE UNA VEZ UN PUZZLE



CLAVE PARCIAL



PERDIENDO EL ESTE



Con mil trescientos millones de habitantes, y a punto de convertirse en la primera potencia económica mundial, China ha traspasado el tópico de país exótico de cultura milenaria, donde se come arroz con palillos y las erres se pronuncian eles, para convertirse en un país moderno y pujante, una nueva tierra de oportunidades en la que todo es posible. Por eso miles de jóvenes, hijos de una vieja Europa cada vez más vieja, cargan sus ambiciones en sus maletas y cruzan nueve mil kilómetros de distancia dispuestos, como los pioneros, a conquistar el Lejano Este. Pero no es nada fácil triunfar en una tierra que tiene un idioma, una cultura y unas costumbres que están a un mundo de distancia. Y no sólo geográficamente. Tras 'Perdiendo el norte' llegan las nuevas aventuras de la generación perdida, que en su búsqueda de fortuna por el Lejano Oriente se va a encontrar más perdida que nunca.

Fuente: Filmaffinity

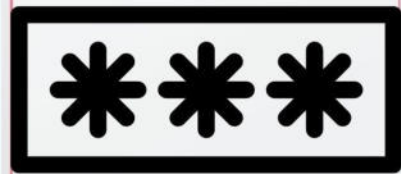
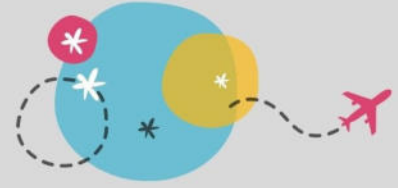




ÉRASE UNA VEZ UN PUZZLE



CLAVE CANDADO 3 CIFRAS

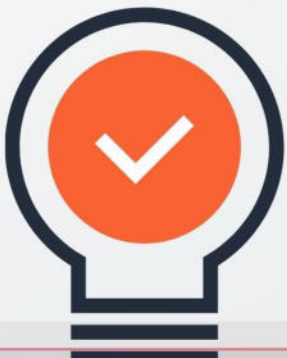


La CONTRASEÑA DEL CANDADO
 PROTEGE LA CAJA DE ESTA PRUEBA
 TRES NÚMEROS. TIENEN ESTE ORDEN,
 ARRIBA ABAJO... QUE TIENE DE

EL NÚMERO OCHO

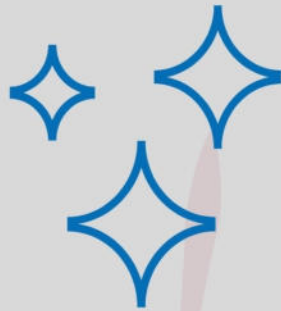
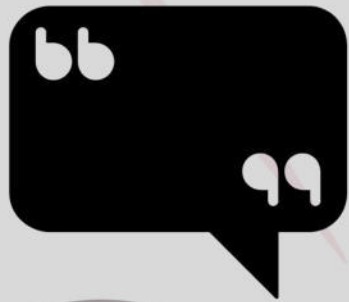
EL NÚMERO TRES

EL NÚMERO UNO



ÉRASE UNA VEZ UN PUZZLE

OBJETO CLAVE



UNA VEZ RECONSTRUIDO
TOTALMENTE, SERÁ VISIBLE LA CLAVE
QUE ESTE ESCONDE EN SU REVERSO,
QUE ABRE EL CANDADO DE LA
ESTACIÓN: 318.

OBJETO BÁSICO EN LA
INTERPRETACIÓN DEL ENIGMA
ESCRITO EN CLAVE DA VINCI...

1

Rata, buey, tigre, conejo, dragón,
serpiente, caballo, cabra, mono,
gallo, perro y cerdo.



2



Rata (Younes): 11 de noviembre, Escorpio

Buey (Joseph): ✗

Tigre (Carmen): 7 de enero, Capricornio

Conejo (Julián): 10 de noviembre, Escorpio

Dragón (Chacha): ✗

Serpiente (Edu): 20 de mayo, Tauro

Caballo (Juan): 12 de diciembre, Sagitario

Cabra (Silvia): 28 de diciembre, Capricornio

Mono (Miki): 9 de octubre, Libra

Gallo (Leo): 16 de noviembre, Escorpio

Perro (Marcos): ✗

Cerdo (Malena): 21 de enero, Acuario

EL HORÓSCOPO OBJETO CLAVE



LINTERNA
ULTRAVIOLETA



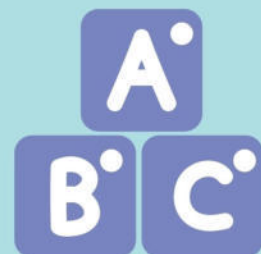
UNA VEZ RESUELTA LA PRUEBA, UN
AYUDANTE DE LA ORGANIZACIÓN DE
LA EXPERIENCIA, INTRODUCIRÁ EL
APARATO DENTRO DE LA SALA...

FUNDAMENTAL PARA RESOLVER LA
ADVINANZA DE LA PRUEBA DE
OBSERVACIÓN...

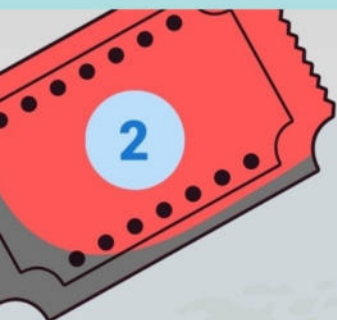




EL MENSAJE CIFRADO SECRETO



CLAVE PARCIAL



Relaciona los siguientes adjetivos del carácter de los protagonistas de la película con su traducción al chino



PERDIENDO EL ESTE, LA EXPERIENCIA. ESCAPE ROOM

Carácter de los personajes de la película

PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

Ingenuo/a



1 4 10



胆大

Bromista



梦想家

Frío/a



5 (2) 12



冷人

Soñador/a



9 6 3



小丑

Atrevido/a



幼稚

Maleducado/a



7 11 8



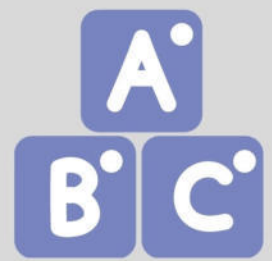
不礼貌

XIBANYÁ EXPRES





EL MENSAJE CIFRADO SECRETO



DÍGITO CLAVE SISTEMA DE SEGURIDAD FINAL

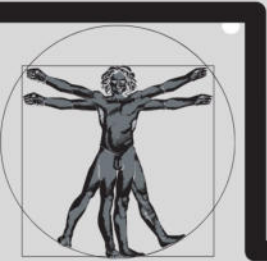


EL SIGUIENTE MENSAJE CONTIENE INFORMACIÓN
MUY IMPORTANTE...

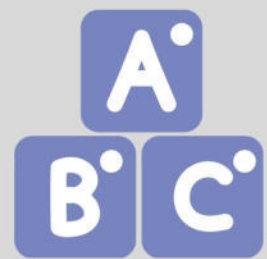
JC MANZANARES

"SI TE CAES SIETE VECES,
LEVÁNTATE OCHO"





DEL REVÉS



CLAVE PARCIAL



¿HABRÁ ALGÚN MODO DE ENTENDER ESTE TEXTO...?

Queridos concursantes:

¿Recordáis al cantante que acudió a la boda de Xiao y Braulio?

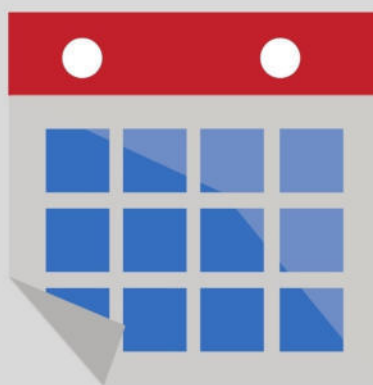
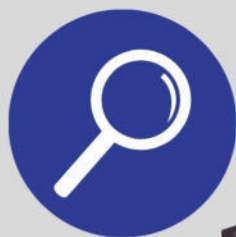
¡Investigad! Si sumáis, una a una, cada una de las cifras del año en que se publicó la canción de la película, obtendréis **el primer número con el que podréis abrir uno de los tres candados que desbloquean el sistema de seguridad final...**

¡Mucha suerte!

DEL REVÉS



**DÍGITO CLAVE
PUNTO DE CONTROL**



Sergio Dalma
Bailar pegados (1991)
1+9+9+1 --> 20

SI SUMÁIS, UNA A UNA, CADA UNA DE LAS CIFRAS DEL AÑO EN QUE SE PUBLICÓ LA CANCIÓN DE LA PELÍCULA, OBTENDRÉIS EL PRIMER NÚMERO CON EL QUE PODRÉIS ABRIR UNO DE LOS TRES CANDADOS QUE DESBLOQUEAN EL SISTEMA DE SEGURIDAD FINAL...





LA CAJA DE MÚSICA

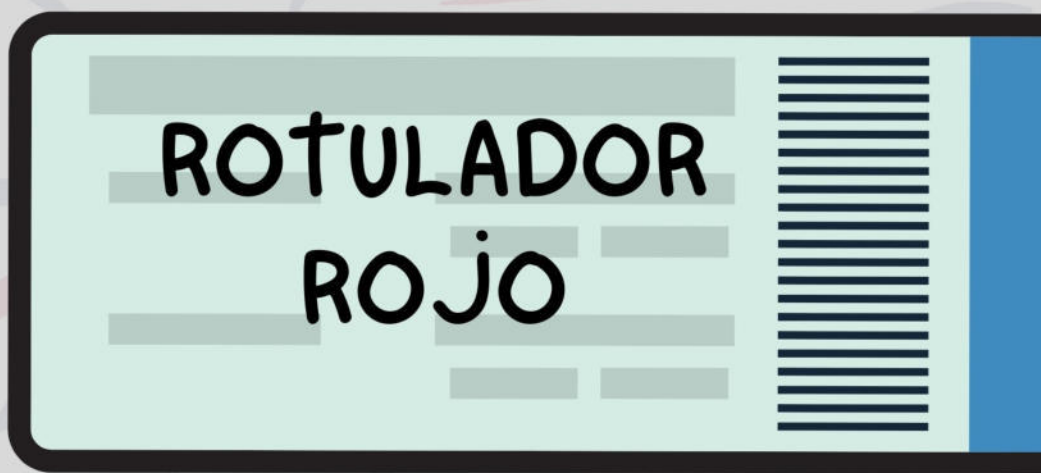
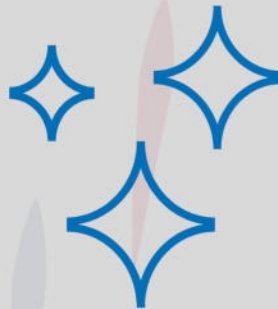
CLAVE CANDADO ALFABÉTICO



A large illustration of Aladdin from Disney's 'Aladdin' on a yellow background with musical staves. Aladdin is wearing a blue vest and green pants. To his right is a grey laptop with a magnifying glass over the letters 'ABC'. Below the laptop, the word 'ALADINO' is written in colorful letters, with three red 'X' marks underneath. A golden magic lamp is positioned below the text. At the bottom of the illustration is a purple magic carpet and an open book with red stars on its pages. In the bottom right corner, there are colorful musical notes.

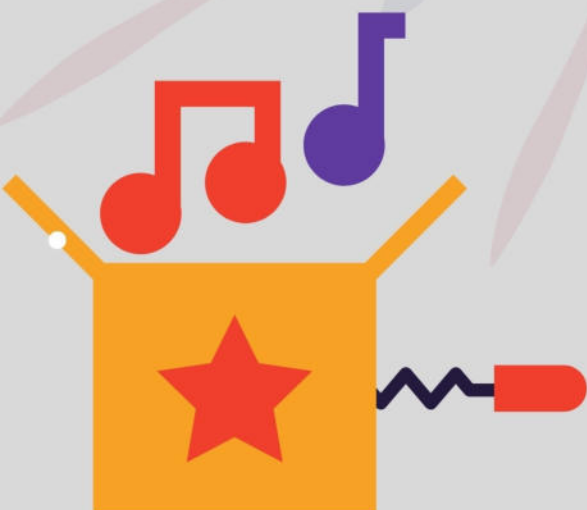
LA CAJA DE MÚSICA

OBJETO CLAVE



OBJETO DE ESENCIAL VALÍA EN LA EXPERIENCIA PARA COLOREAR EL PLÁSTICO TRANSPARENTE QUE POSEEN LOS EQUIPOS AL INICIO.

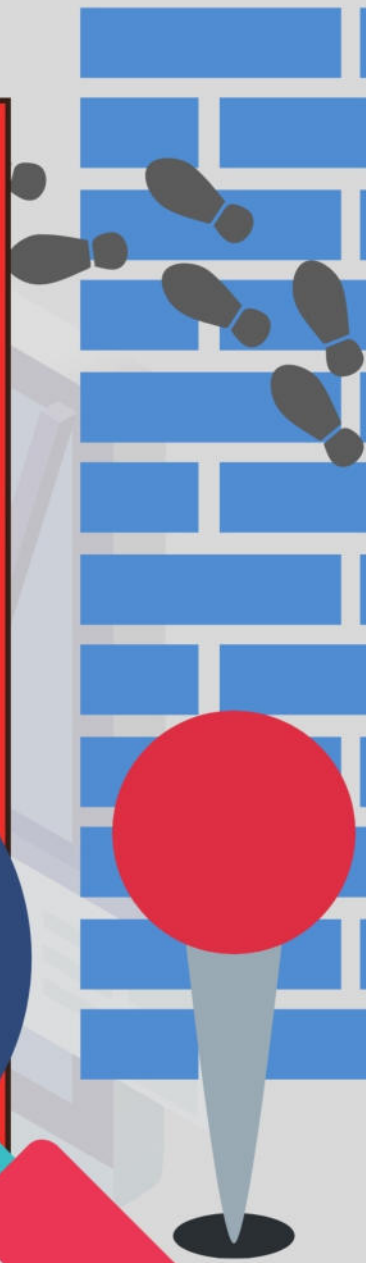
EJERCERÁ EL PAPEL DE LENTE MÁGICA PARA DESVELAR EL CONTENIDO DEL MENSAJE DE COLOR CIFRADO...



LA PARED



CLAVE



UN ANÓNIMO PARA NUESTRO GAME MASTER



PRUEBA



q U E r i D o g A M E

m A s T e r D e

X i B ā n Y á E x P r É S :

L a c o n t R A S E ñ A D e L

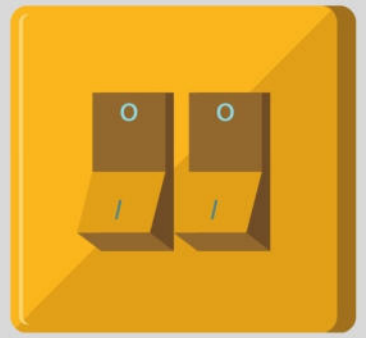
P a n e l d e

s e g u r i D A D F i N A L

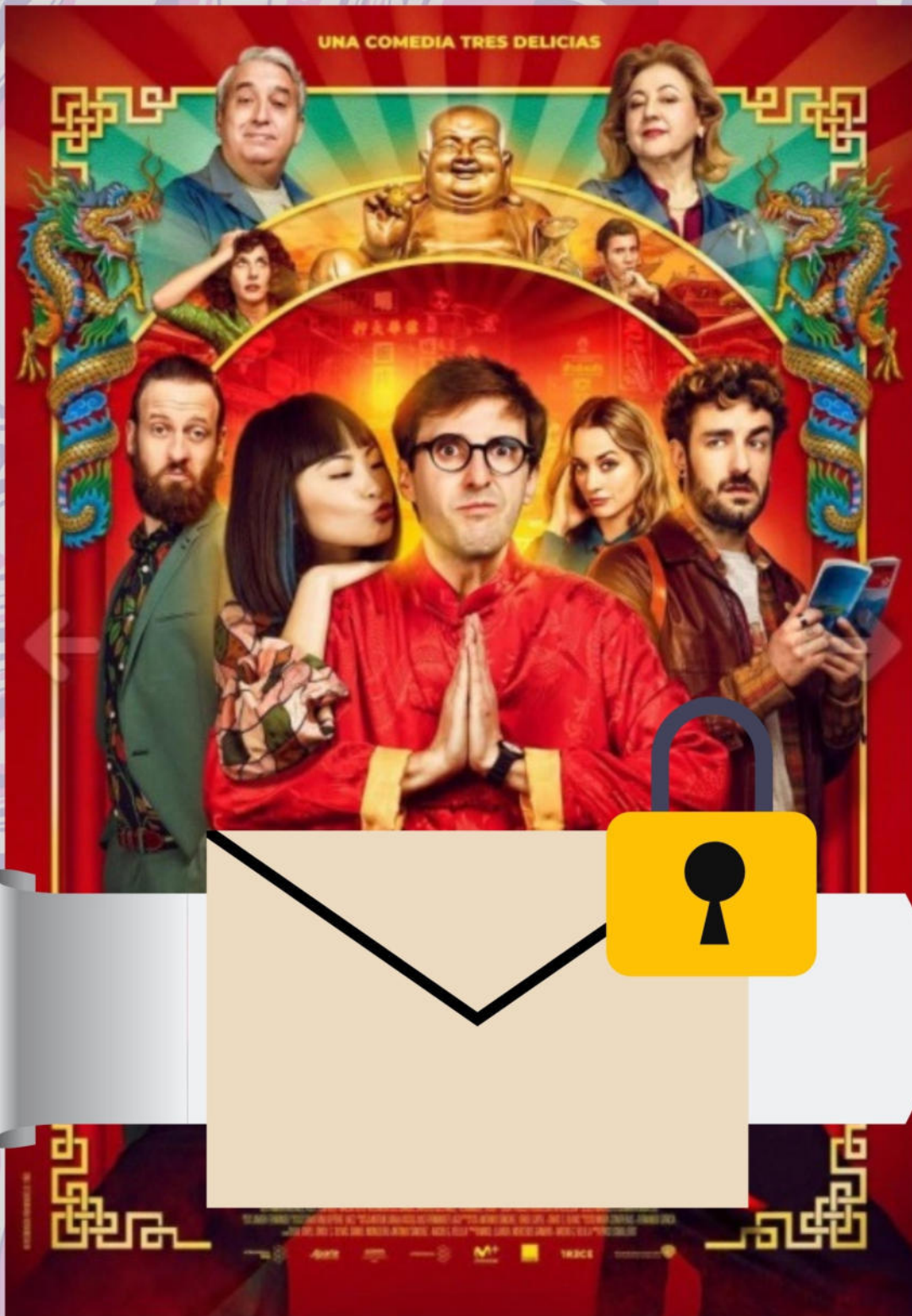
e S . . .



LA ADIVINANZA INVISIBLE



CLAVE PARCIAL



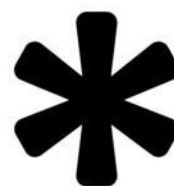
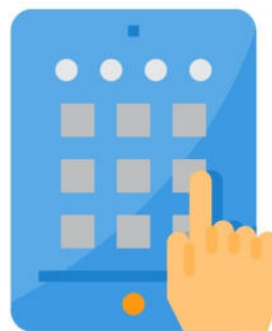
LA ADIVINANZA INVISIBLE



DÍGITO CLAVE SISTEMA DE SEGURIDAD FINAL



Si los Sanfermines quieres experimentar, ese día no podrás faltar...

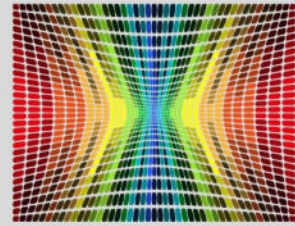


Nota: este acertijo da respuesta al segundo dígito del panel de control de máxima seguridad...

ADIVINA, ADIVINANZA



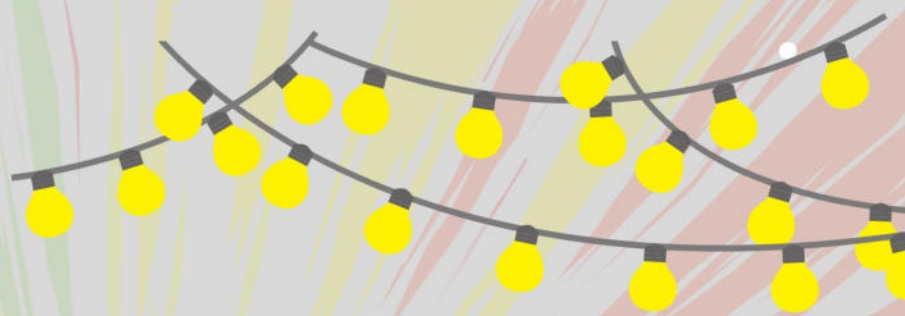
A TODO COLOR



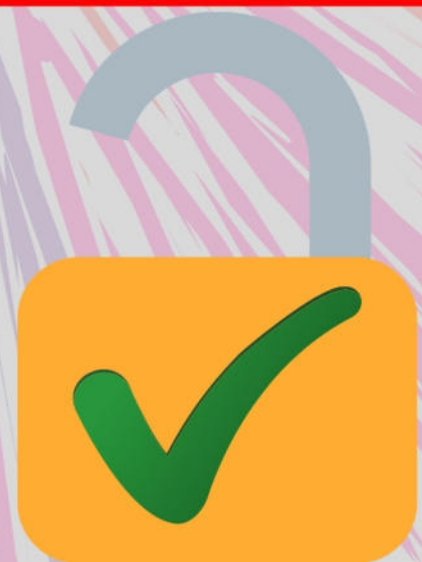
CLAVE PARCIAL



...y se hizo la luz!



L e y e n d a
a s i á t i c a
r o m á n t i
c a



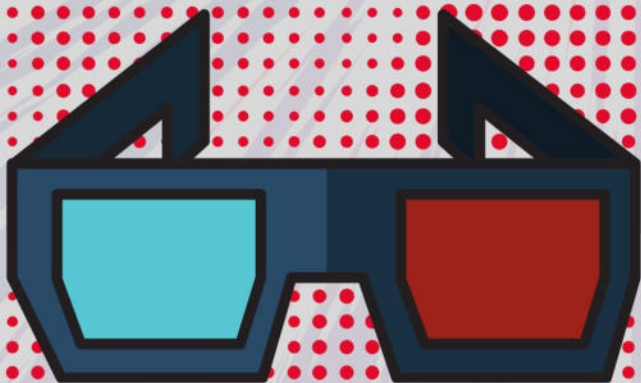
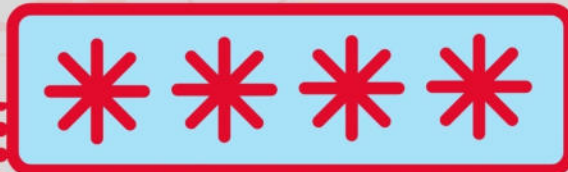
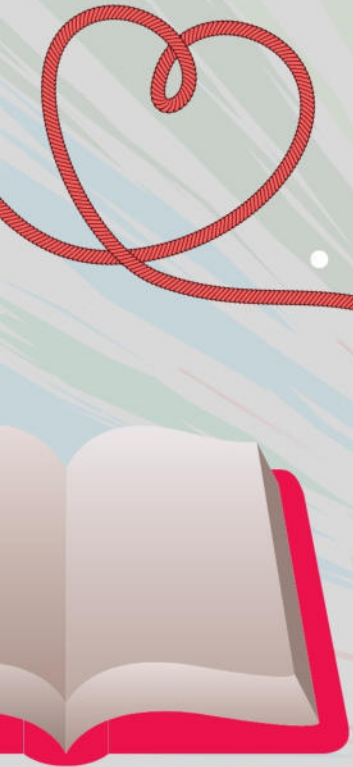
A TODO COLOR



CLAVE PUNTO DE CONTROL CANDADO ALFABÉTICO



"El hilo rojo del destino"





ANAGRAMAS DEL REPARTO



CLAVE PARCIAL



¡LO PROMETIDO ES DEUDA!



YOUNES

LEO

JOSEPH

MALENA

CHACHA HUANG

EDUARD

MIKI

JUAN KUM

SILVIA

JULIÁN

MARCOS ZHANG

CARMEN



ANAGRAMAS DEL REPARTO



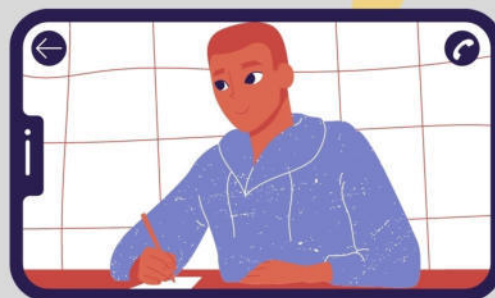
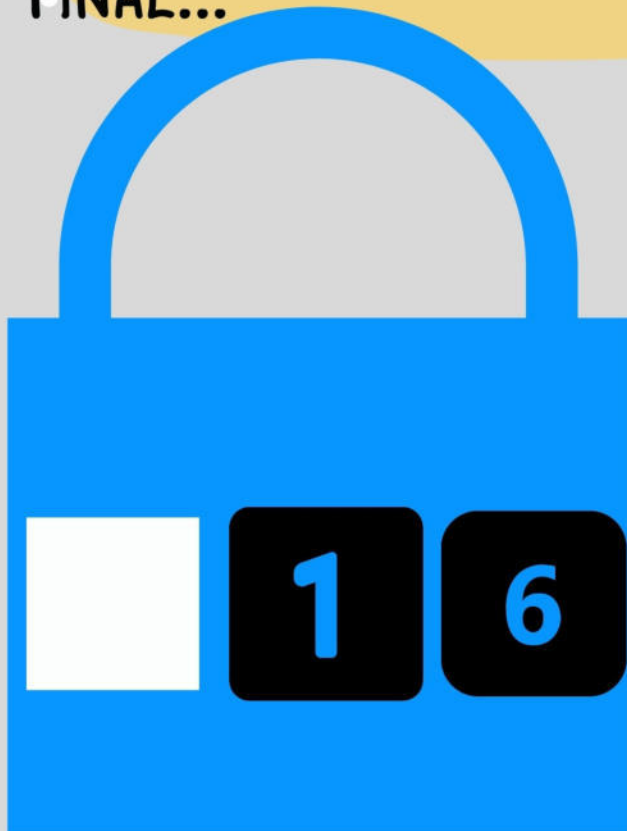
**CLAVE PARCIAL
PUNTO DE CONTROL**



LA LLAMADA...



SI SUMÁIS EL TOTAL DE PALABRAS QUE HAN COMPUESTO EL ANAGRAMA (15) +1, OBTENDRÉIS DOS DE LOS TRES NÚMEROS QUE NECESITARÉIS PARA ABRIR EL CANDADO DE TRES CIFRAS QUE DESBLOQUEARÁ UNO DE LOS CANDADOS QUE PERMITEN EL ACCESO AL SISTEMA DE SEGURIDAD FINAL...



XIBANYÁ EXPRÉS



6- CLAVES Y OBJETOS ESENCIALES (II)

RESUMEN

ESCAPE ROOM



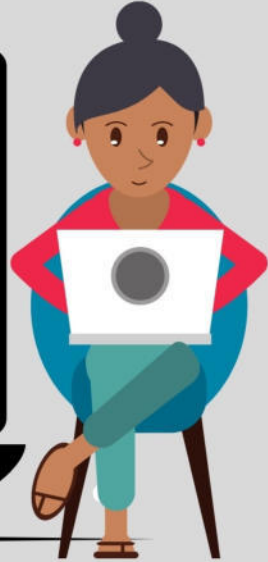
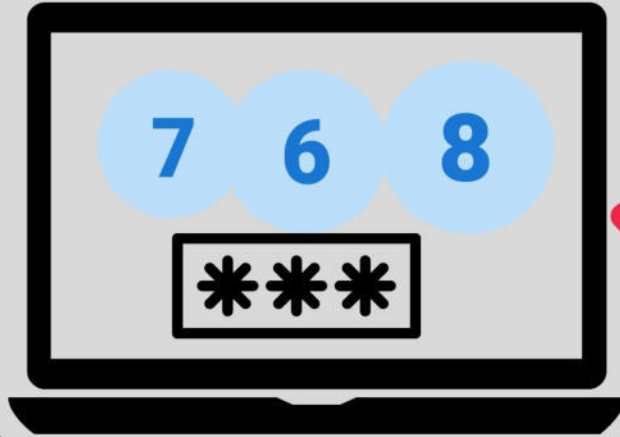
PROF. JUAN CARLOS MANZANARES



CLAVES DEL SISTEMA DE SEGURIDAD FINAL



La clave del panel de seguridad final elaborado con la herramienta Genial.ly es...



1 CANDADO ALFANUMÉRICO DE CUATRO DÍGITOS



AXMF



1 CANDADO NUMÉRICO DE TRES DÍGITOS



216



1 CANDADO DE CUATRO LETRAS



ROJO

El gran test de Perdiendo el Este

Elemento ausente: mitad de la **leyenda necesaria** para descifrar la serie de respuestas del cuestionario tipo test (se encuentra dentro de la sala escondida en el interior de **Español Moderno**).

Recompensa de la prueba: **clave completa** de uno de los tres **puntos de control** que protege el panel de seguridad final. CLAVE: **AXMF**

El horóscopo

Elemento ausente: ninguno.

Recompensa de la prueba: **linterna ultravioleta** que permitirá resolver la prueba titulada **La adivinanza invisible**

Del revés

Elemento ausente: **espejo**, a obtener en la prueba **Érase una vez un puzzle**.

Recompensa de la prueba: **primer dígito** del **candado** de tres cifras que constituye uno de los tres **puntos de control** que custodia el sistema de seguridad final. DÍGITO: **2 _ _**

Érase una vez un puzzle

Elemento ausente: ninguno

Recompensa de la prueba: **clave del candado de tres cifras** que contiene en su interior el **espejo** que permitirá resolver la prueba llamada **Del revés**.

CLAVE DEL CANDADO: **318**

El mensaje cifrado secreto

Elemento ausente: **pista 2**. Objeto no imprescindible para resolver la prueba (se encuentra en el interior de la **tetera** expuesta en la sala).

Recompensa de la prueba: **tercer dígito del panel final de seguridad**.

DÍGITO: **_ _ 8**

La caja de música

Elemento ausente: ninguno.

Recompensa de la prueba: las **tres consonantes** que permiten abrir el **candado alfabético** que protege uno de los objetos clave de la experiencia: el **rotulador rojo**, fundamental para la prueba **A todo color**. CLAVE: **L D N**

La pared

Elemento ausente: ninguno.

Recompensa de la prueba: localización de la **página 19** de la guía Lonely Planet y el **USB** que se halla en su interior.

CLAVE: **Página 19**

Un anónimo para nuestro game master

Elemento ausente: ninguno. Prueba condicionada a la correcta realización de la prueba **La pared**.

Recompensa de la prueba: **primer dígito** de la clave perteneciente al **panel de seguridad final** de la experiencia.

DÍGITO: **7** _ _

La adivinanza invisible

Elemento ausente: **linterna ultravioleta** (a conseguir en la prueba **El horóscopo**).

Recompensa de la prueba: **segundo dígito** de la clave perteneciente al **panel de seguridad final** de la experiencia.

DÍGITO: _ **6** _

A todo color

Elemento ausente: **rotulador rojo** (a conseguir en la prueba **La caja de música**).

Recompensa de la prueba: **clave de cuatro letras** del **candado alfabético** que representa uno de los tres **puntos de control** que custodia el sistema de seguridad final. CLAVE: **ROJO**

Anagramas del reparto

Elemento ausente: ninguno.

Recompensa de la prueba: uso de un **walkie-talkie** de contacto con el game master para obtener **dos** de las tres **cifras** requeridas en el candado de uno de los tres **puntos de control** para desbloquear el acceso al panel de seguridad final.

DÍGITOS: _ **1 6**

PANEL DE SEGURIDAD FINAL

Elemento ausente: **tres dígitos clave** (conseguidos en las pruebas **Un anónimo para nuestro game master**, **La adivinanza invisible** y **El mensaje cifrado secreto**, respectivamente, en ese orden).

Recompensa de la prueba: **obtener la libertad rumbo a Xibānyá**. CLAVE: **7 6 8**

XIBANYÁ EXPRÉS



**7- INSTRUCCIONES
PARA LOS EQUIPOS
PERDIENDO EL
ESTE**

ESCAPE ROOM



PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

ESCAPE ROOM

PERDIENDO EL ESTE

FICHA DE EQUIPO: INSTRUCCIONES

NORMAS BÁSICAS

- 1) La experiencia durará un total de 60 minutos, a contar desde la finalización del vídeo introductorio.
- 2) El número de participantes máximo, por equipo, será de 5.
- 3) El idioma de comunicación entre los integrantes durante la experiencia será siempre el ESPAÑOL.
- 4) Salvo indicación expresa en algunas de las pruebas NO será posible el uso de dispositivos con conexión a Internet (móviles, tabletas, ordenadores, etc.).
- 5) Durante la experiencia NO se podrá salir de la sala, ni contar con ayuda del exterior salvo demanda expresa de la prueba en curso.
- 6) NO se podrá extraer nada de la sala, ni hacer un mal uso de los materiales que en ella se encuentren.
- 7) Como norma NO podréis comunicaros con el game master, excepto en las situaciones que se indiquen.
- 8) Vive la experiencia desde el respeto, la tolerancia y el trabajo en equipo. Cualquier acto de indisciplina significará la expulsión automática del equipo.

XIBANYÁ EXPRÉS | JC MANZANARES

ESCAPE ROOM PERDIENDO EL ESTE

PENALIZACIONES

1) Hablar en chino durante la experiencia sumará un total de un minuto adicional al tiempo total empleado por el equipo para lograr escapar de la sala (esta norma se aplicará cada vez que un componente del grupo infrinja esta norma).

2) Cada prueba que no haya sido resuelta o quede incompleta, sumará tres minutos extra al marcador final del grupo.

3) Cada equipo podrá solicitar 2 pistas al game master, a lo largo de la experiencia, sin ningún tipo de penalización. La solicitud de nuevas pistas significará un incremento de 2 minutos sobre el tiempo final, por cada pista requerida.

¡IMPORTANTE!: El número máximo de pistas que podrá demandar cada equipo será 5 (las dos iniciales y tres complementarias).

4) La utilización de cualquier dispositivo electrónico recibirá una sanción de 10 minutos extra. Si esta norma se incumple una segunda vez, el equipo quedará automáticamente eliminado de la experiencia.

ESCAPE ROOM PERDIENDO EL ESTE

BONIFICACIONES

- 1) Resolver satisfactoriamente TODAS LAS PRUEBAS de la experiencia sin recurrir a ninguna pista, ni a la ayuda del game master, descontará 10 minutos del marcador de dicho equipo.
- 2) Si el equipo únicamente utiliza las dos pistas a las que tienen derecho inicialmente, se les descontarán 5 minutos sobre el tiempo final que hayan conseguido.
- 3) En las pruebas o acertijos cuya realización impliquen un tiempo propio (por ejemplo, una contrarreloj), aquellos equipos que logren terminarlás CON ÉXITO, sin agotar dicho periodo, obtendrán un bono de descuento final que será especificado al término de la prueba.
- 4) Lograr el 100% de acierto en cada prueba rebajará en 1 minuto el tiempo final total de la experiencia.

ESCAPE ROOM PERDIENDO EL ESTE

SOLICITUD DE PISTAS Y DESBLOQUEOS

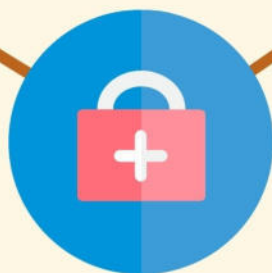
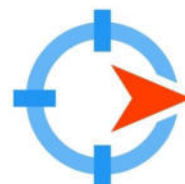


XIBANYÁ EXPRÉS | JC MANZANARES

PERDIENDO EL ESTE: LA EXPERIENCIA

PISTAS Y DESBLOQUEOS

XIBANYÁ EXPRÉS





PISTA 1



PISTA 2



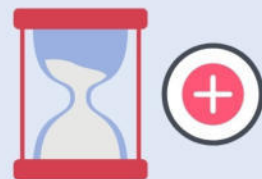
PISTA 3



PISTA 4



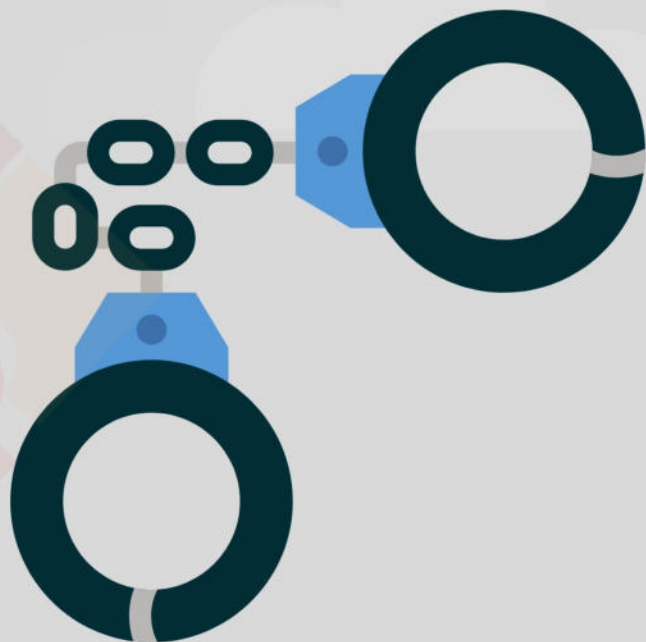
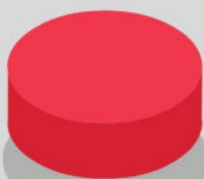
PISTA 5



Desbloquear prueba



Desbloquear prueba



Desbloquear prueba



Abandonar la sala de escape



Abandonar la sala de escape



ESCAPE ROOM PERDIENDO EL ESTE

PASAPORTE TROTAMUNDOS: HOJA DE SEGUIMIENTO DE EQUIPO

Utiliza el documento adjunto para anotar la información, contraseñas y/o datos relevantes que obtengas en cada punto de control de la experiencia





PASAPORTE TROTAMUNDOS

Xibānyá Exprés

Juan Carlos
Manzanares



EL GRAN TEST DE PERDIENDO EL ESTE

1 -

2 -

3 -

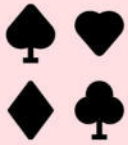
4 -

5 -

6 -

7 -

8 -



CONTRASEÑA:



ÉRASE UNA VEZ UN PUZZLE

CLAVE CANDADO (3 DÍGITOS) _ _ _



EL HORÓSCOPO

ORDEN ANIMALES HORÓSCOPO CHINO

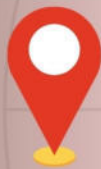


Escape Room

3

BLCU
Xībānyá Exprés

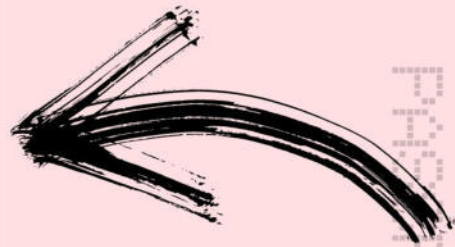
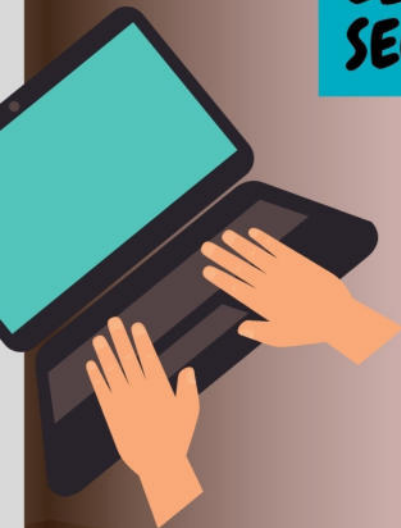
HORÓSCOPO OCCIDENTAL DE LOS MIEMBROS DEL REPARTO DE LA PELÍCULA



EL MENSAJE CIFRADO SECRETO

MENSAJE SECRETO:

ELEMENTO NÚMÉRICO DEL PANEL DE SEGURIDAD FINAL:



Perdiendo el Este
JC Manzanares



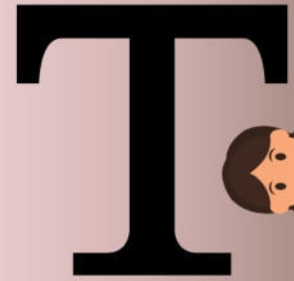
Conversación III

PERDIENDO EL ESTE

18S 88 17S 78



DEL REVÉS



TRANSCRIPCIÓN TEXTO:



SOLUCIÓN: →
(CLAVE Nº 1, PUNTO DE CONTROL)



LA CAJA DE MÚSICA

CONTRASEÑA CANDADO LETRAS:



OBSERVACIÓN

HALLAZGOS Y AVERIGUACIONES:

ELEMENTO NÚMÉRICO DEL PANEL DE SEGURIDAD FINAL:



Escape Room



BLCU
Xibānyá Exprés



LA ADIVINANZA INVISIBLE

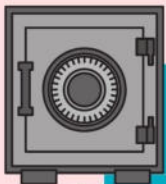


TRANSCRIPCIÓN DE LA ADIVINANZA:

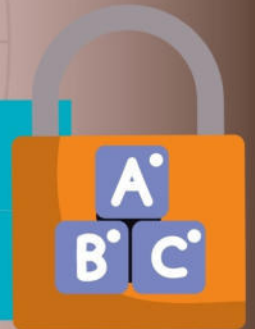
**SOLUCIÓN:
(ELEMENTO NÚMÉRICO DEL PANEL DE
SEGURIDAD FINAL)**



A TODO COLOR



**CONTRASEÑA CANDADO LETRAS:
(PUNTO DE CONTROL):**

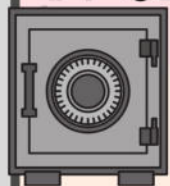


ANAGRAMAS DEL REPARTO

1 -	2 -	3 -	4 -
5 -	6 -	7 -	8 -



CLAVE Nº 2 Y 3, PUNTO DE CONTROL)



BLCU
Xībānyá Exprés

Escape Room

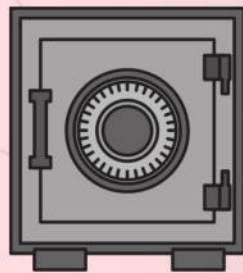


PANEL DE SEGURIDAD FINAL

CONTRASEÑA:



TRIPLE PUNTO DE CONTROL: ASPAS DE SEGURIDAD QUE PROTEGEN EL ACCESO AL PANEL DE SEGURIDAD FINAL



Escape Room



BLCU
Xibānyá Expres

XIBANYÁ EXPRÉS



**8- MATERIALES &
RECURSOS
PERDIENDO EL
ESTE**

ESCAPE ROOM



PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

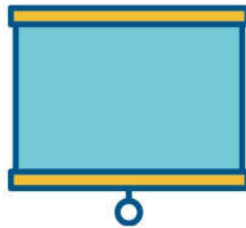
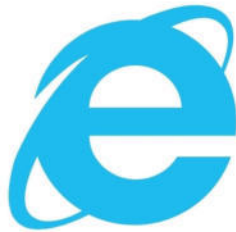
XIBANYÁ EXPRÉS



INFRAESTRUCTURA DIGITAL DE LA SALA Y PACK DE BIENVENIDA DE LOS EQUIPOS



Ordenador con conexión a Internet para acceso al panel de seguridad final



Sala equipada con proyector, pantalla y equipo de audio



iPad o tableta para uso del equipo



Pasaporte trotamundos e instrucciones equipos



Mapa orientativo

PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

XIBANYÁ EXPRES



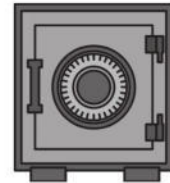
Candado
alfanumérico



Candado
numérico



Candado
alfabético



Caja
fuerte



Maletín



Mochila



Dossier



Cajas



Sobres



Lacres



Rotulador
rojo



Trozo de
plástico
transparente



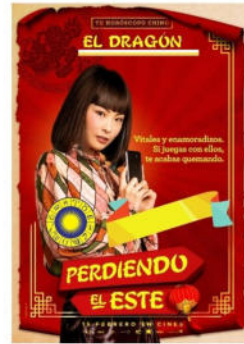
Falso
escondite



USB

MATERIAL FÍSICO 1/2

XIBANYÁ EXPRES



Cuadros de nubes de palabras



Linterna ultravioleta



Bolígrafo de tinta invisible



Aspa de control



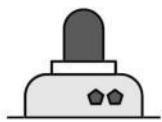
Walkie-talkie



Espejo



Guía de viaje sobre China



Botón de emergencia



Puzzle textual artesanal

Caja de música



MATERIAL FÍSICO 2/2

XIBANYÁ EXPRÉS



RECURSOS Y HERRAMIENTAS DIGITALES

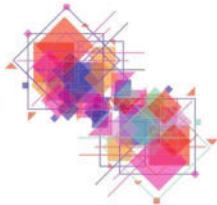
1/3



Herramienta para codificación y lectura de códigos QR



Cuenta regresiva

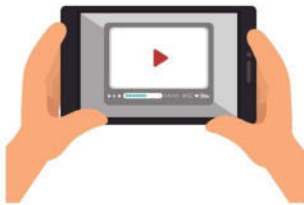


Diseño de la guía



genially

Panel de seguridad final de la experiencia



Filmora9, vídeo de la narrativa



Lista de reproducción de la música ambiental de la experiencia

PROF. JUAN CARLOS MANZANARES



LISTA

ESCAPE ROOM, RUMBO A XIBANYA

Creada por jcmazanares88 • 17 canciones, 1 hr 11 min

REPRODUCIR



Q Filtrar

TÍTULO	ARTISTA	ÁLBUM
The Final Zepp	Charlie Clouser	Saw 3d (Original Score Soundtrack)
Concert Grosso for String Orchestra "Palladio": Allegretto	Karl Jenkins, Ara Malikian	Meeting with a friend
Ossuary 5 - Rest	Kevin MacLeod	Ossuary
Ghost Story	Kevin MacLeod	Supernatural Haunting
Stranger	Aerocity	Stranger
Prison Toys	Tobias Lilja	Little Nightmares
Running Away (Extended)	Infinity Train, Chrome Canyon	Infinity Train: Book 1 (Original Soundtrack)
Nuvole Bianche	Ludovico Einaudi	Una Mattina
El Amor Brujo: Danza Ritual del Fuego	Manuel de Falla, L'Orchestre de la Suiss...	De Falla: Noches en los Jardines de Esp...
Spanish Dance No. 1 (from La vida breve)	Manuel de Falla, Itzhak Perlman, David ...	Itzhak Perlman Plays Concertos & Sonatas
Suite Española No. 1, Op. 47: No. 5, Asturias (Leyenda) [Arrange...	Isaac Albéniz, John Williams	Echoes of Spain
Phantasm Theme (From "Phantasm")	London Piano Players	The Horror Movie Collection: Halloween...
Cliffhanger (Theme)	The Complete Movie Soundtrack Collec...	Vol. 1: Action Movies
The Masked Man	Henry Jackman	Big Hero 6 (Original Motion Picture Sou...
Doctor Who - I Am The Doctor- Main Theme	Geek Music	Doctor Who - I Am The Doctor- Main Th...



https://open.spotify.com/playlist/3DAGA3o2KsAopGQt2DfPOj?si=beMfcWW7RiS6-FICjE_zEA

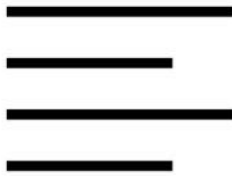
XIBANYÁ EXPRÉS



Rueda de palabras



Ransomizer:
generador de
textos
anónimos



Creación de anagramas (remasterizados en
diseño con Canva)



EduEscapeRoom

Codificación de colores

Tecnología cromática
aplicada a través de
Filmora9.



Envío puntual de
información al
webmaster



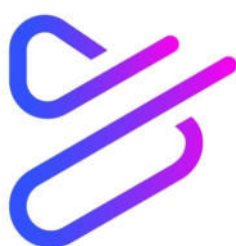


fodey.com

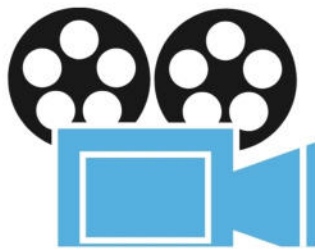
Fodey, generador web de pistas en fragmentos de periódico



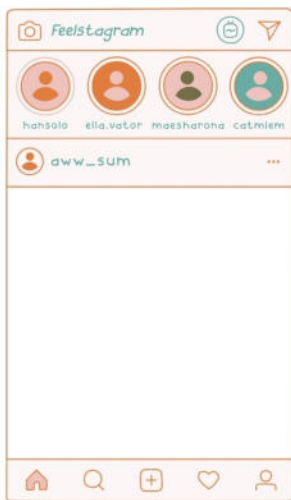
Topster, recurso web para aplicar en los textos el efecto espejo



Powtoon. Vídeo de la sala de preparación previo a la experiencia

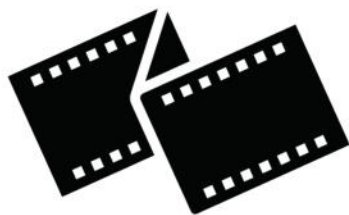


Panel LED de bienvenida a la experiencia



Colección Funko de la película Mulán

Photocall de la experiencia



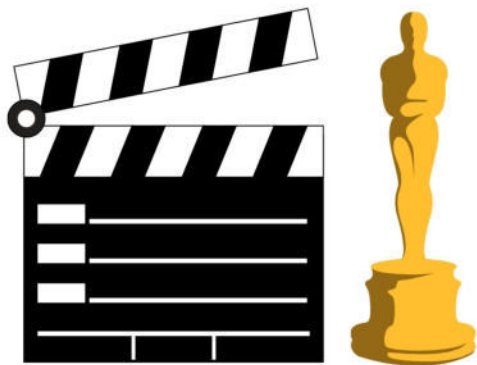
Impresiones y carteles promocionales de Xibányá Expres

Carteles de la experiencia



DECORACIÓN DE LA SALA

DECORACIÓN DE LA SALA



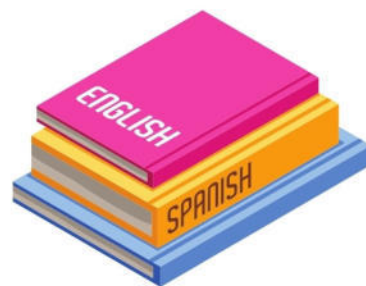
Claqueta y Oscar de la Academia



Cámara instantánea
(a utilizar al final de
la experiencia)



Sobre rojo e impresiones
en tamaño gigante de
una muestra de Kuàis
cervantinos



Material didáctico de
español y chino
(**Español Moderno**, etc.)



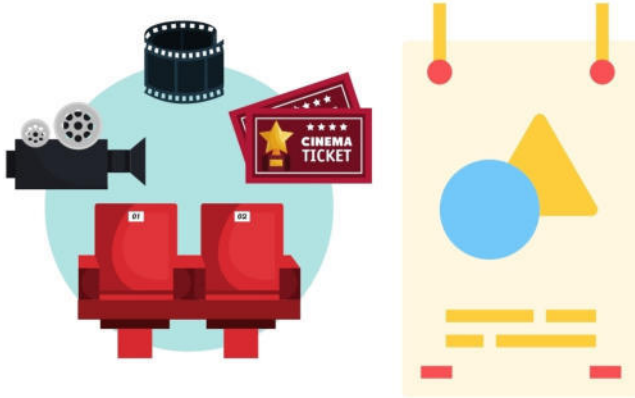
Pack de cine

Oso panda



Productos típicos
españoles

DECORACIÓN DE LA SALA



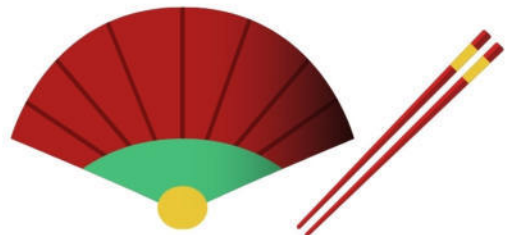
Merchandising de la cinta



Instrumentos
tradicionales



Banderas de España y China



Complementos



Amuletos



Horóscopo chino y
occidental



Juego de té

XIBANYÁ EXPRÉS



**9- MATERIAL
PROMOCIONAL
PERDIENDO EL
ESTE**

ESCAPE ROOM



PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

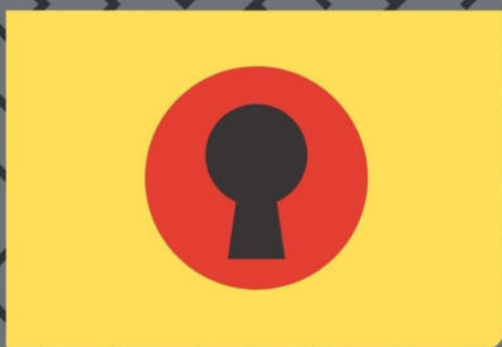
CARTEL DE LA EXPERIENCIA



PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

★ CARTEL DE LA EXPERIENCIA

¡ESCAPE ROOM!



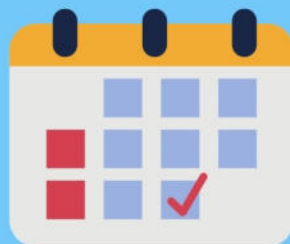
XIBANYÁ EXPRÉS

CONVERSACIÓN III

UNIVERSIDAD DE LENGUA
Y CULTURA DE PEKÍN



TICKET



PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

CARTEL DE LA EXPERIENCIA

XIBANYÁ EXPRÉS PRESENTA:

PERDIENDO EL ESTE

UNA EXPERIENCIA DE CINE

¡ESCAPE ROOM!



Universidad de Lengua y Cultura de Pekín
Edificio 1, aula 406
Día 28 de diciembre de 2020

PROF. JUAN CARLOS MANZANARES



FLYER CONMEMORATIVO



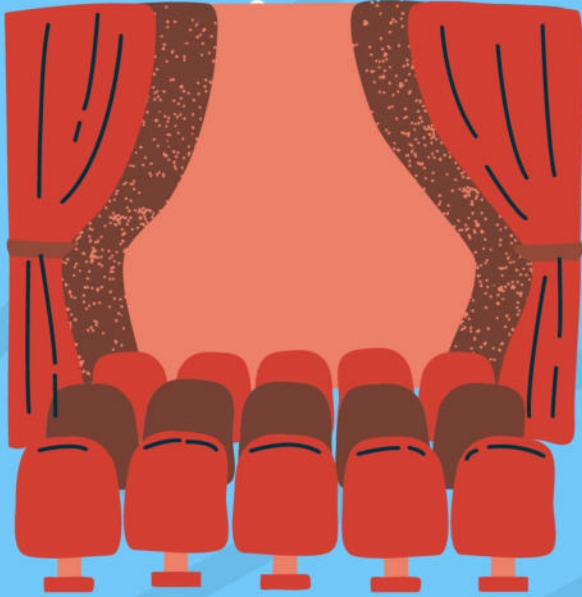
CONVERSACIÓN III

PERDIENDO EL ESTE

¡EL ESCAPE ROOM!

28 DE DICIEMBRE DE 2020
EDIFICIO 1, AULA 406
UNIVERSIDAD DE LENGUA Y CULTURA DE PEKÍN

PROF. JUAN CARLOS MANZANARES
DPTO. FILOLOGÍA HISPÁNICA
BLCU
INVITACIÓN



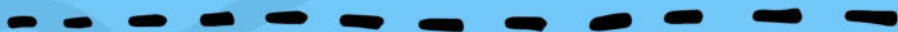
CONVERSACIÓN III

PERDIENDO EL ESTE

¡EL ESCAPE ROOM!

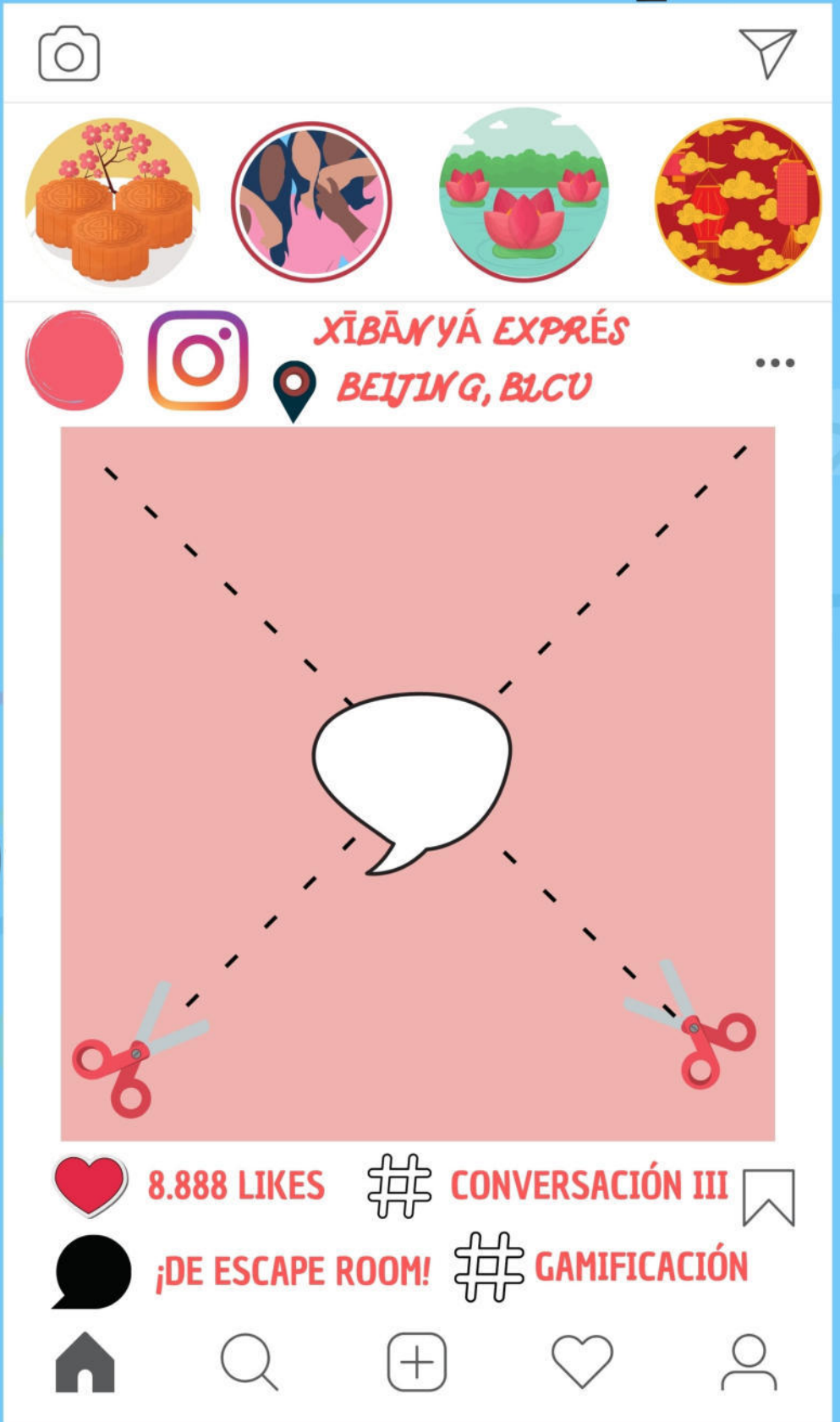
28 DE DICIEMBRE DE 2020
EDIFICIO 1, AULA 406
UNIVERSIDAD DE LENGUA Y CULTURA DE PEKÍN

PROF. JUAN CARLOS MANZANARES
DPTO. FILOLOGÍA HISPÁNICA
BLCU
INVITACIÓN



PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

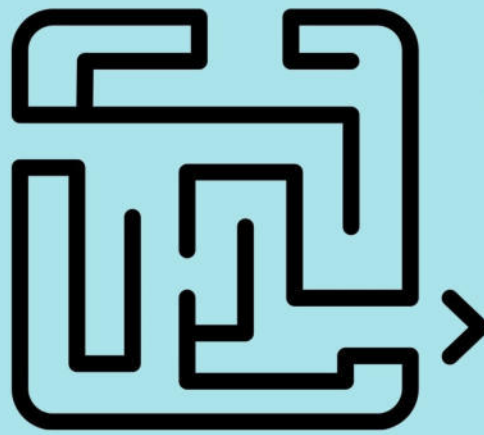
PHOTOCALL



PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

TAZA PERSONALIZADA

XIBANYÁ EXPRÉS

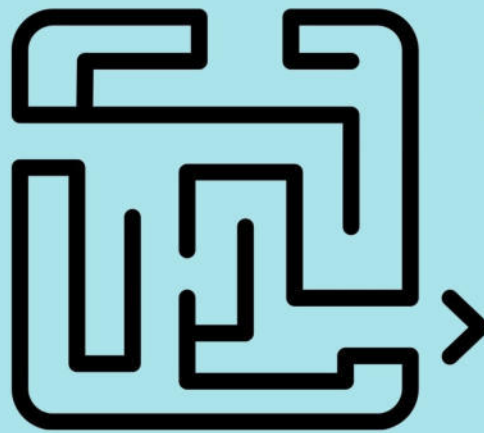


**PERDIENDO
EL ESTE**

PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

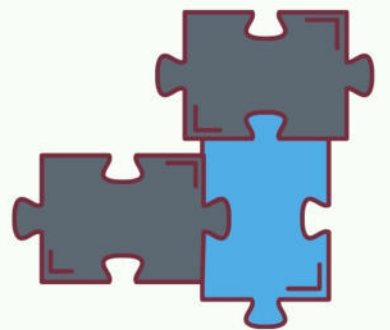
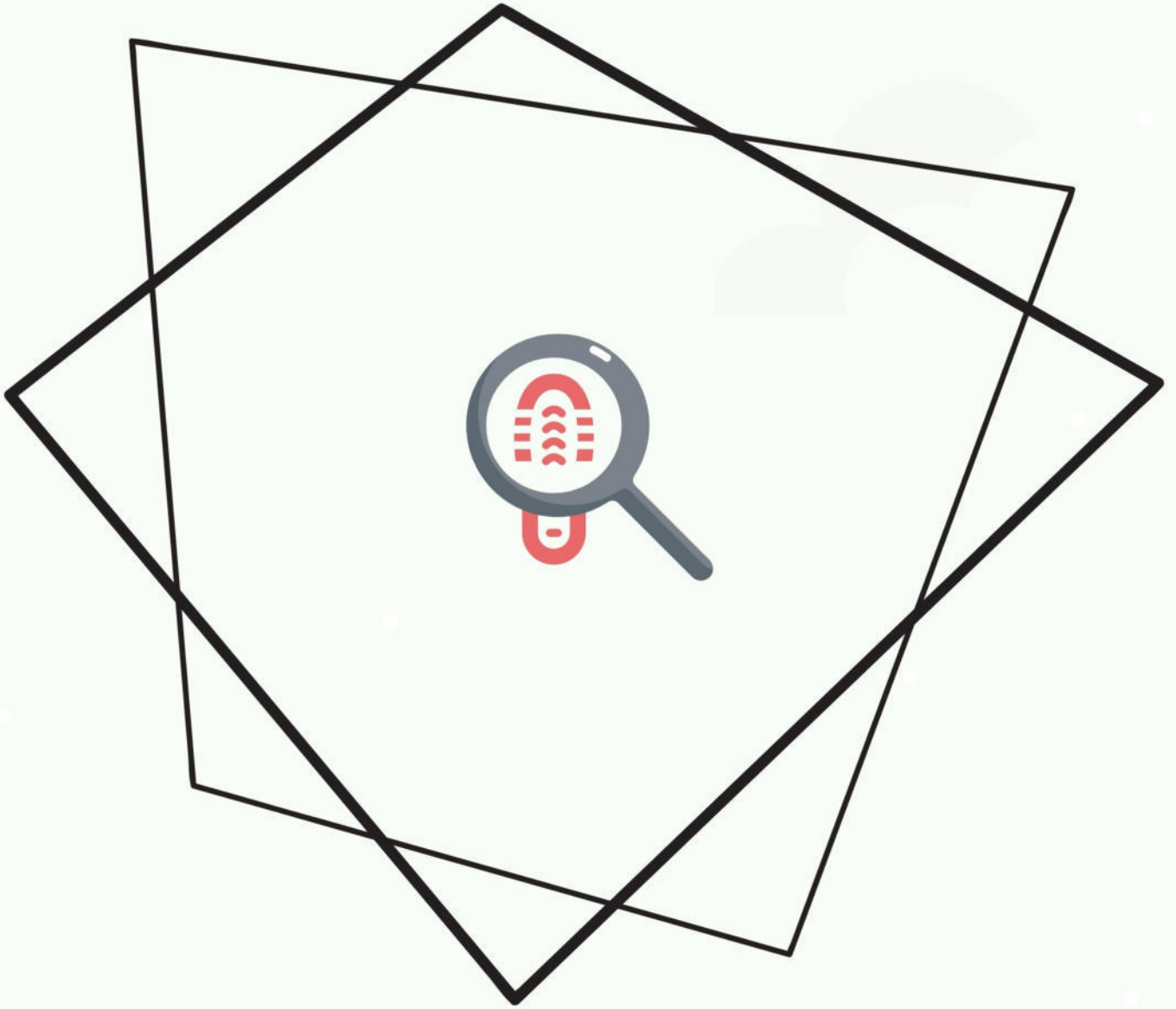
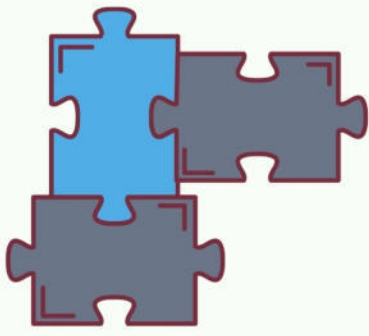
TAZA PERSONALIZADA

XIBANYÁ EXPRÉS



**PERDIENDO
EL ESTE**

PROF. JUAN CARLOS MANZANARES



XIBANYÁ EXPRES



**PERDIENDO EL
ESTE
ESCAPE ROOM**



PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

**RETO 8: YO CONTIGO, TÚ CONMIGO (ÁLVARO SOLER Y MORAT)
(RETO DE DESPEDIDA DE XIBANYÁ EXPRÉS)**

BATALLA MUSICAL EN *LYRICSTRAINING*

Queridos concursantes:

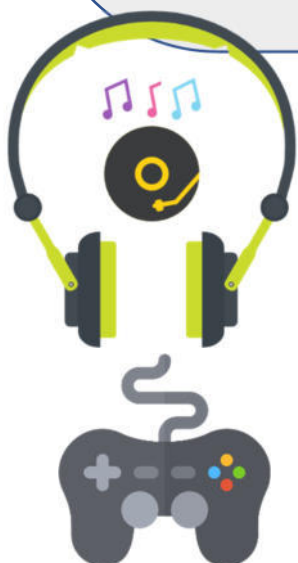
Llega el momento de decir adiós. Dejamos atrás más de dieciséis semanas de retos, nervios, emociones y, sobre todo, una manera alternativa de entender el aprendizaje.

Para despedirnos, hemos elegido una última herramienta muy especial que representa, a la perfección, cuál ha sido el objetivo que ha perseguido esta aventura desde el primer día en que fue concebida: motivaros cada semana. Si hemos logrado esto, estamos completamente seguros de que el éxito habrá sido total.

Para ello, no se nos ocurre mejor banda sonora que las voces de Morat y Álvaro Soler con su *Yo contigo, tú conmigo* (2016) para dejaros el mejor sabor de boca posible, por medio de la herramienta *online* LyricsTraining,

Se trata de una fantástica opción gratuita para entrenar vuestra comprensión auditiva, trabajar la escritura, ampliar léxico o repasar estructuras gramaticales.

¡También podéis descargarla y llevarla en vuestros dispositivos móviles!



Entra en la web: <https://es.lyricstraining.com/play/morat-alvaro-soler/yo-contigo-tu-conmigo/HDLkEvrGCD#!jcmanzanares88> y selecciona el modo de juego intermedio (¡hay otros tres disponibles que podrás probar cuando juegues de manera autónoma!).

Reproduce la canción, completa el reto, acumula el mayor número de aciertos posibles y logra la mejor puntuación. ¡Tienes un solo intento y el tiempo se agota! ¡Date prisa!

Lee la letra al tiempo que disfrutas de la música y elige las palabras que faltan a partir de las cuatro propuestas que van apareciendo progresivamente (más adelante, con un poquito de práctica extra, si lo prefieres, en lugar de seleccionar directamente las palabras que faltan, podrás teclear tú mismo las respuestas y así trabajar también la destreza productiva escrita).

Selecciona un Modo de Juego

Principiante
Rellenar 36 palabras al azar de 361
(10%)

Intermedio
Rellenar 90 palabras al azar de 361
(25%)

Avanzado
Rellenar 181 palabras al azar de 361
(50%)

Experto
Rellenar todas las palabras (361), ¿Estás loco?


¡En partidas futuras apuesta por el modo que mejor encaje con tu nivel, así como con el grado de dificultad de la canción! ¿Cuál es el tuyo?


Si solo quieres relajarte, existe también un modo de karaoke, ¡ideal para aprender las letras en español de tus artistas hispanohablantes favoritos!

Nivel Intermedio

Modo Escritura
Modo Selección

Pulse aquí para iniciar el juego

← Atrás
Practicar  Mejores Puntuaciones

Yo Contigo, Tú Conmigo 3 años | 42045 jugadas | [sophiat](#) 

¿Modo escritura? ¿Modo de selección? ¿Cuál prefieres tú?

¡Practica todo lo que puedas y colócate entre los mejores jugadores de la comunidad LyricsTraining!



||
Puntos 88882
Huecos 8/90
Aciertos 8
Fallos 2
Bonus x1 ?



←

Siento, siento

Que  conozco • antes de • tiempo

→

Nota: este reto de despedida ha sido posible gracias a la explotación realizada por la usuaria *sophiat* de la comunidad de LyricsTraining.

Figura 167: Yo contigo, tú conmigo; LyricsTraining
Fuente: Elaboración propia



¡HASTA SIEMPRE, CONCURSANTES!





DIFERENCIAS QUE NOS UNEN: <i>PERDIENDO EL ESTE</i> 将我们连结起来的差异: 《迷情东方》	
¡Anda!	拜托了!
¡Arsa!	<u>来啊! (弗拉明戈表演的乐者、舞者等表演者以此在演出中相互鼓劲)</u>
Ascenso laboral	工作晋升
Balón	球
Beca	奖学金
¡Bravo!	太棒了!
Brindis	敬酒
<i>Cagarla en algo/con alguien</i>	搞砸
Chiste (broma)	玩笑
Cinta	彩带
Condena	判决
Cucaracha	蟑螂
<i>Dar calabazas a alguien</i>	<i>拒绝某人的告白、求爱</i>
<i>Dar/Pegar el braguetazo</i>	<i>攀高枝</i>
<i>Dejar con la boca abierta</i>	<i>让某人瞠目结舌</i>
Deshauciar	撤销
<i>Echar a patadas a alguien de un lugar</i>	【口】 以极坏的方式将某人赶出某个地方
Encierro (de San Fermín)	(圣费尔明节中的) 奔牛
<i>Engañar como a chinos</i>	【口】 轻而易举地欺骗
<i>Estar forrado/a (ser rico)</i>	【口】 富有的、有钱的
¡Hombre!	【以唤起听者注意、或表示惊奇】 哎呀!
¡Hostias!	完蛋!
¡Joder!	糟糕!
¡Joer!	我去!
<i>Levantarse con el pie izquierdo</i>	【口】 一开始就很不顺利
Malentendido	误解
Manejar algo	掌握、驾驶
Manejarse con algo	掌握、使用、运用
Medusa	海蜇
Mearse de risa	笑死了
¡Mierda!	糟糕! 完蛋!
Pólvora	火药
Protocolo	礼节

Puñetero/a	没安好心的、坏心眼的、复杂的、困难的
Ser alocado/a	疯了
Ser atrevido/a	大胆的
Ser borde	不友善的
Ser chistoso/a (bromista)	爱开玩笑的
Ser grande (admirable)	令人崇拜的、尊敬的
Ser impulsivo/a	冲动的
Ser ingenuo/a (inocente)	天真（无辜）的
Ser lanzado/a (directo/a)	直接的
Ser patoso/a	笨拙的
Ser pícaro/a	流氓的
Ser puñetero/a (complicado/a; difícil)	很棘手的、复杂的、困难的
Ser risueño/a	爱笑的
Ser tiquismiquis	斤斤计较的
Ser un/a cerebrita	特别聪明的
Ser un/a crack	（通常）天才、（少数情况在年轻人中指）失败者
<i>Ser un cuento chino (ser mentira)</i>	<i>是个中国故事（表示是谎话）</i>
Ser un/a grande (muy bueno/a en algo; crack)	非常擅长某事的、亲密的
Ser un/a máquina (muy bueno/a en algo; crack)	特别擅长最某事的、（少数情况在年轻人中指）失败者
Ser un/a pringado/a (ser un/a desgraciado/a)	傻的、倒霉的
Ser la cuna de algo	是……的摇篮
Tajarse (emborracharse)	喝醉
Tener duende; arte	非常有魅力的
Timar a alguien (estafar)	欺骗、诈骗某人
Tontear con alguien (ligar)	跟某人调情
<i>Triunfar como la Coca-Cola</i>	<i>像可口可乐一样成功（大获成功）</i>
<i>Venirse arriba con algo o con alguien</i>	<i>（聚会、派对、酒会前）调动氛围</i>



8.6 PREPARACIÓN AL DELE B1



Conversación III – Anexo 1



1

**ESTRUCTURA DEL
EXAMEN DELE B1**

3

**SIMULACRO
TEÓRICO-
PRÁCTICO DE LA
PRUEBA DE
EXPRESIÓN E
INTERACCIÓN
ORAL NIVEL B1**

2

**PARÁMETROS DE
EVALUACIÓN DEL
TRIBUNAL
EXAMINADOR DELE B1**



Introducción

Este anexo final se presenta como un material complementario para todo el alumnado que esté interesado en presentarse ahora, o en el futuro, a las pruebas de certificación oficial del Instituto Cervantes: el DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera). Contiene tres breves módulos que introducen:

- a) Las diferentes tareas que integran la prueba de expresión e interacción oral, la descripción de su forma, así como el tiempo de ejecución previsto.
 - b) Los criterios de calificación contemplados por el tribunal para superar las pruebas.
 - c) Un modelo práctico del examen.
-

1) Estructura de la prueba de expresión e interacción oral del DELE B1

La actividad de expresión e interacción oral del DELE B1 consta de un total de cuatro partes: las tareas uno y dos se realizan con preparación, mientras que la tercera y cuarta se efectúan de manera espontánea, sin tratamiento previo.

- La tarea primera, de carácter monológico, consiste en realizar una presentación alrededor de un tema –a elegir entre dos posibles– por un periodo de entre dos o tres minutos.

- La tarea segunda, de tipo dialógico, supone una ampliación del tema inicialmente expuesto mediante una interacción con el entrevistador que tendrá que alargarse hasta los tres o cuatro minutos.

- La tercera tarea presenta dos partes. Una primera, donde es el candidato quien toma la palabra en exclusiva para comentar una fotografía (a elegir entre dos posibles), y una segunda de tipo interaccional. En la primera mitad, el alumno tendrá que comentar cuantos aspectos considere oportunos de la imagen en cuestión: las personas que en ella aparecen, lo que hacen, el tipo de relación que existe entre ellas, las acciones desempeñadas, lo que pasará, etc. Se trata, en definitiva, de un ejercicio de descripción y creatividad. Una vez descrita y, según los comentarios realizados por el candidato, el entrevistador podrá hacer preguntas de ampliación inspiradas en el tema tratado en la imagen y llevar el rumbo de la charla hacia temas de índole personal relacionada.

- En la última tarea, el candidato y el entrevistador deben realizar un *role playing* a partir de una situación especificada en el material de examen adoptando diferentes posturas. El tiempo estimado de esta tarea será de entre dos y tres minutos.

Veamos un cuadro resumen con el cometido, formato y material de tratamiento para las cuatro tareas:

	FOCALIZACIÓN	FORMATO	TEXTOS DE ENTRADA
Tarea 1	Breve presentación ensayada en la que el candidato dé su opinión, describa sus experiencias o hable de sus deseos respecto a un tema o un titular que se le proporciona previamente.	Monólogo sostenido breve a partir de un tema y unas preguntas. Dos opciones, de las que hay que elegir una para preparar. Duración: 2-3 minutos.	Lámina con un tema o un titular (de entre 80 y 100 palabras) y preguntas para pautar la respuesta del candidato.
Tarea 2	Conversación sobre el tema de la Tarea 1. El entrevistador preguntará por la opinión o la experiencia personal.	Conversación entre el candidato y el entrevistador a partir de la Tarea 1. Duración: 3-4 minutos.	Indicaciones sobre el desarrollo de la conversación.
Tarea 3	Descripción de una fotografía, siguiendo las pautas establecidas, y respuesta a las preguntas del entrevistador, que relacionarán la imagen con el entorno del candidato.	Breve presentación de una imagen y posterior conversación con el entrevistador. Dos opciones, de las que hay que elegir una, que no se prepara. Duración: 2-3 minutos.	Lámina con una fotografía y unas pautas de intervención.
Tarea 4	Conversaciones para satisfacer necesidades cotidianas o intereses personales: hacer cambios o devoluciones, solicitar un servicio, hacer una queja o una consulta, confirmar o concertar una cita, solicitar una información, quedar con amigos, etc.	Conversación con el examinador para simular una situación cotidiana, a partir de la fotografía de la Tarea 3. Duración: 2-3 minutos.	Tarjetas de rol que proporcionan la información que debe conocer el candidato para contextualizar la situación.

Tabla 50: Estructura prueba EIO DELE B1 (II)
Fuente: Instituto Cervantes (2012)

Organización y mecánica del examen:

A la hora indicada, el personal de apoyo dará la bienvenida al candidato y le invitará a entrar en una sala de preparación. Ya en ella, le ofrecerá distintas fichas relacionadas con las posibles opciones temáticas para las tareas uno y dos. Durante un total de quince minutos, el alumno podrá organizar su discurso, anotar palabras clave, ideas principales, etc., que le servirán como apoyo para la realización de ambas tareas, cuando entre en la sala de examen en que será recibido por los calificadores de la prueba.

Llegados a este punto, el entrevistador hará algunas preguntas del tipo: ¿cómo te llamas? ¿Cuánto tiempo llevas estudiando el idioma? ¿Dónde empezaste su estudio? Etc. Estas cuestiones no serán objeto de evaluación y tienen como meta calentar y rebajar el nivel de ansiedad de los participantes de la prueba. Tras estos primeros segundos,

oficialmente dará comienzo la prueba propiamente dicha con el desempeño de las tareas previamente preparadas, las tareas una y dos. A continuación, el entrevistador le facilitará *in situ* el material correspondiente para llevar a cabo las pruebas tres y cuatro.

Importante: ¡es fundamental que el candidato recuerde que no puede leer dichos apuntes, tan solo puede consultarlos esporádicamente para reforzar la progresión de su exposición!

2) Parámetros de evaluación del tribunal examinador

El examen de expresión e interacción oral es evaluado por dos examinadores. Un entrevistador, cuyo peso sobre el total de la evaluación es de un 40%, y un calificador que permanece en silencio y no forma parte activa en ningún momento de la interacción con el candidato, que otorga el restante 60%.

a) Calificación holística o general de la prueba (40%):

El entrevistador valora el discurso del candidato de acuerdo a tres dimensiones: comunicativa, lingüística e interactiva. La primera tiene que ver con la adecuada consecución de los objetivos planteados para cada una de las cuatro tareas a cumplir. La segunda está relacionada con la competencia de lengua del candidato, léxica y gramatical, de la que hace gala durante sus intervenciones. La eficacia interactiva contempla el dinamismo con que se produce el intercambio lingüístico, el intercambio de turnos de habla, la comprensión mutua, así como la correcta progresión lógica de la interacción discursiva.

Una vez concluidas las cuatro tareas, el entrevistador emitirá una valoración en un espectro que va desde los cero puntos hasta los tres, que sería la calificación máxima. Cero y un punto equivalen a *no apto*, mientras que dos y tres supondrían la superación de esta parte del examen, *apto*.

Se adjunta en la siguiente tabla la relación de especificaciones y criterios comunicativos, lingüísticos e interactivos considerados en la evaluación global de las cuatro tareas.

		EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES. ESCALA HOLÍSTICA
APTO	3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Añade a la información requerida explicaciones, argumentos o ejemplos relevantes. ▪ Tiene un repertorio lingüístico suficiente para desenvolverse sin dificultad en las situaciones planteadas, aunque comete algunos errores. ▪ Mantiene conversaciones e intercambia información de forma adecuada, interviene para confirmar la comprensión de información detallada y colabora con su interlocutor.
	2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aporta la información requerida para cumplir con el objetivo comunicativo de las tareas. ▪ Tiene un repertorio lingüístico sencillo que le permite enfrentarse a las situaciones planteadas, con errores que no interfieren en la transmisión de sus ideas. ▪ Mantiene conversaciones e intercambia información, aunque puede necesitar alguna aclaración y repetir parte de lo que su interlocutor ha dicho para confirmar la comprensión mutua.
NO APTO	1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aunque hace descripciones y presentaciones sencillas, no aporta la información suficiente para cumplir con el objetivo comunicativo de las tareas. ▪ Aunque su repertorio lingüístico limitado le permite transmitir información sobre temas personales y del entorno más cercano en situaciones sencillas y cotidianas, tiene que adaptar el mensaje y buscar las palabras y comete repetidamente errores básicos. ▪ Participa en conversaciones e intercambia información siempre que el interlocutor le ayude.
	0	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apenas proporciona información, por lo que no cumple con el objetivo comunicativo de las tareas. ▪ Las limitaciones lingüísticas provocan dificultades en la formulación de lo que quiere decir. ▪ Requiere que el interlocutor repita lo que ha dicho o lo diga con otras palabras y a una velocidad lenta y que le ayude a formular lo que intenta decir.

Tabla 51: Escala holística. Prueba EIO DELE B1 (II)

Fuente: Instituto Cervantes (2012)

A continuación, vamos a desglosar pormenorizadamente qué clase de actuación se espera que realicemos para obtener una u otra puntuación:

Tres puntos (apto). Obtener la máxima puntuación implica la superación de las diferentes tareas con una solvencia que supera los requerimientos fijados para este nivel de la lengua. En este caso, las aportaciones son relevantes, muy escasos los errores, y la interacción es pertinente en tiempo y forma. En resumen, estamos más cerca de encontrarnos en el nivel B2 que en un B1.

Dos puntos (apto). Nuestra producción se encuadra perfectamente dentro del nivel competencia esperado para este nivel de lengua. Somos capaces de superar las tareas que se nos proponen aun existiendo deslices y pequeños fallos propios del nivel. La comunicación fluye aunque, en ocasiones, la comprensión no sea total porque haya palabras que desconozcamos en la interacción.

Un punto (no apto). Pese a lograr transmitir información, la producción es inconsistente, incompleta y está llena de errores impropios del nivel. El desempeño es insuficiente para cumplir con éxito las tareas.

Cero (no apto). El discurso es limitado, deficiente e impreciso. La producción se ve notablemente afectada por la intermitencia de sus mensajes, cuando no por sus silencios. El propósito comunicativo de las tareas no se cumple. Lo más probable es que el candidato posea en realidad un nivel A2.

b) Calificación analítica de la prueba (60%):

El examinador calificador valora cuatro componentes evaluativos. A saber: *coherencia*, *fluidez*, *corrección* y *alcance*.

La *coherencia* hace referencia a la construcción lógica, ordenada y cohesionada de las ideas que componen el discurso del candidato. En otras palabras, el cuerpo de su producción oral y los mecanismos de enlace empleados para hilvanar adecuadamente sus intervenciones. Del mismo modo, alude a la correcta interacción que habrá de ir en consonancia con las intervenciones de su interlocutor en un ejercicio de comprensión mutua.

La *fluidez* marca el ritmo progresivo con que el candidato se desenvuelve en las diferentes situaciones comunicativas en que participa. También comprende la pronunciación y la claridad con que articula los diferentes fonemas que conforman su mensaje. Computa las pausas existentes y asume el acento extranjero como un rasgo propio de la interlengua del aprendiente.

La *corrección* tiene que ver con el dominio gramatical en su máxima expresión, desde la correcta conjugación de los tiempos verbales de indicativo, pasando por el manejo del modo imperativo, el presente de subjuntivo, la concordancia, el uso correcto de los distintos pronombres, etc.

El *alcance*, finalmente, se refiere al conjunto de recursos lingüísticos que permiten al candidato acometer las tareas, recurriendo a estrategias y sorteando dificultades. Incluye, asimismo, su competencia léxica.

Para una comprensión global de las especificaciones concretas, se adjunta el desempeño orientativo esperable para cada punto, de acuerdo con cada parámetro lingüístico.

EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES. ESCALA ANALÍTICA				
	COHERENCIA	FLUIDEZ	CORRECCIÓN	ALCANCE
3	Elabora un discurso claro y coherente, con un uso adecuado, aunque limitado, de mecanismos de cohesión. Si su intervención se alarga puede mostrar cierta pérdida de control sobre su discurso. Mantiene la conversación de forma adecuada, colaborando con su interlocutor.	Se expresa con relativa facilidad. A pesar de algunos problemas al formular su discurso, que dan como resultado pausas y "callejones sin salida", es capaz de seguir adelante con eficacia. Su pronunciación es claramente inteligible, pero puede que resulte evidente su acento extranjero y que cometa errores esporádicos.	Muestra un control gramatical relativamente alto. Comete errores que no provocan la incomprensión y en ocasiones los corrige.	Su repertorio lingüístico le permite describir situaciones, explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión y expresar lo que piensa sobre temas generales, de carácter abstracto o cultural, como la música y las películas.
2	Elabora secuencias lineales de ideas relacionadas en forma de enunciados breves y sencillos y enlazados por conectores habituales (ej.: "es que", "por eso", "además"). Mantiene conversaciones sencillas sobre temas cotidianos, aunque en ocasiones necesita alguna aclaración o repetir parte de lo que dice su interlocutor para confirmar la comprensión.	Habla de forma continuada y comprensible, aunque son evidentes las pausas para planificar su discurso y pensar en la gramática y el léxico adecuados. Su pronunciación es claramente inteligible, pero puede que resulte evidente su acento extranjero y que cometa errores esporádicos.	Muestra un control razonable de un repertorio de estructuras sencillas (ej.: tiempos de indicativo, posesivos, verbo "gustar", perífrasis básicas). Comete errores que no provocan la incomprensión.	Su repertorio lingüístico es lo bastante amplio como para desenvolverse en situaciones cotidianas y expresarse, aunque un tanto dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales. Comete incorrecciones e imprecisiones léxicas cuando asume riesgos.
1	Presenta un discurso limitado, compuesto por grupos de palabras y conectores sencillos (ej.: "y"; "pero", "porque"). Necesita la colaboración del interlocutor para confirmar su comprensión y poder responder a preguntas y afirmaciones sencillas.	Se hace entender con expresiones muy breves, y resultan evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación. Su pronunciación y articulación son generalmente bastante claras y comprensibles, aunque su acento y sus errores ocasionales pueden provocar que la comprensión requiera cierto esfuerzo.	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero comete errores básicos de forma sistemática, como por ejemplo confusión de tiempos verbales y faltas de concordancia.	Su repertorio lingüístico limitado le permite transmitir información sobre temas personales y del entorno más cercano en situaciones sencillas y cotidianas (necesidades básicas, transacciones comunes), pero tiene que adaptar el mensaje y buscar las palabras. Comete incorrecciones e imprecisiones léxicas.
0	Presenta un discurso confuso, compuesto por enunciados aislados, sin apenas elementos de enlace. Precisa que el interlocutor repita o reformule con frecuencia sus intervenciones y sus respuestas no siempre se ajustan a las preguntas que se le formulan.	Solo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y corregir la comunicación. Su pronunciación y articulación solo son correctas en palabras y frases memorizadas. La comprensión requiere cierto esfuerzo.	Muestra un control insuficiente de las estructuras sencillas y de modelos de oraciones breves y básicas: por ejemplo, errores en el uso del presente y en la concordancia sujeto-verbo, y uso de infinitivos en lugar de verbos flexionados. Los numerosos errores hacen que la comunicación sea muy difícil.	Su repertorio lingüístico se limita a un grupo reducido de palabras o exponentes memorizados. Comete incorrecciones e imprecisiones léxicas o hay interferencias de otras lenguas que dificultan el entendimiento.

Tabla 52: Escala analítica. Prueba EIO DELE B1 (II)
Fuente: Instituto Cervantes (2012)

3) Simulacro de examen¹

a) Tarea 1: Presentación de un tema durante dos o tres minutos (monólogo).

Hable de **un país donde le gustaría vivir** o **del país ideal para vivir**, en su opinión.

Incluya información sobre:

- qué país es; por qué le gustaría vivir allí o por qué cree que ese sería el país ideal para vivir;
- desde cuándo le gusta ese país; qué es lo que más le gusta y qué es lo que menos le gusta de ese país;
- qué le gustaría hacer allí; cuándo y con quién le gustaría vivir allí;
- experiencias de otras personas que hayan vivido en ese país.

No olvide:

- diferenciar las partes de su exposición: introducción, desarrollo y conclusión final;
- ordenar y relacionar bien las ideas;
- justificar sus opiniones y sentimientos.

TAREA 1

¹ El modelo de examen aquí referenciado forma parte del repositorio propiedad del Instituto Cervantes para información general de todos los candidatos.

Figura 168: T1 prueba EIO DELE B1 (II)
Fuente: Instituto Cervantes (2012)

b) Conversación sobre el tema de la tarea 1 durante 3 o 4 minutos:

El entrevistador podrá plantear preguntas similares a las que siguen:

TAREA 2

- ¿Ha vivido usted en diferentes países /ciudades? ¿Dónde?
- De los sitios en que ha vivido, ¿cuál es el que más le ha gustado? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son los aspectos más importantes en su opinión para decidir vivir en un determinado país / ciudad? ¿Por qué?

Figura 169: T2 prueba EIO DELE B1 (II)
Fuente: Instituto Cervantes (2012)

c) Descripción de una fotografía y charla con el entrevistador sobre un tema relacionado con su contenido durante 2 o 3 minutos:

Como comentamos con anterioridad al tratar la estructura de la prueba, esta tercera tarea tiene dos partes. Durante la primera, de uno o dos minutos de duración como máximo, el candidato describirá una fotografía, a elegir entre dos posibles.



TAREA 3:
PARTE 1

Describe con detalle, durante 1 o 2 minutos, lo que ve en la foto y lo que imagina que está ocurriendo.

Estos son algunos aspectos que puede comentar:

- Las personas: dónde están, cómo son, qué hacen.
- El lugar en el que se encuentran: cómo es.
- Los objetos: qué objetos hay, dónde están, cómo son.
- Qué relación cree que existe entre estas personas.
- ¿De qué cree que están hablando?

Figura 170: T3 prueba EIO DELE B1 parte 1 (II)
Fuente: Instituto Cervantes (2012)

Cuando el candidato termine de describir la fotografía, comenzará una charla con el entrevistador hasta completar los tres minutos que, en total, componen esta tercera tarea.

Se adjunta la relación de preguntas orientativas que el Instituto Cervantes ofrece con respecto a la posible charla con el entrevistador.

- ¿Ha trabajado usted en algún lugar parecido al de la imagen? / ¿Conoce usted algún lugar parecido al de la imagen?
- ¿Cómo es? ¿Cuántas personas trabajan en él? ¿Qué tipo de trabajo hacen?
- ¿Le gustaría trabajar en algún lugar parecido? ¿Por qué? / ¿Por qué no?
- ¿Qué tipo de trabajo le gustaría hacer en el futuro?

Figura 171: T3 prueba EIO DELE B1 parte 2 (II)
Fuente: Instituto Cervantes (2012)



d) **Conversación en una situación simulada o *role playing* por un periodo de dos a tres minutos.**

El contexto situacional de partida es el siguiente:

Usted compró hace unos días un ordenador portátil en una tienda de informática. Ahora el ordenador no funciona y usted decide ir a la tienda para pedir que se lo cambien por otro.

Imagine que el entrevistador es el empleado de la tienda de informática. Hable con él siguiendo estas indicaciones:

Durante la conversación con el empleado de la tienda de informática usted debe:

- indicarle cuándo compró el ordenador;
- explicarle cuál es el problema;
- pedirle que se lo cambie por otro;
- quejarse si no quiere cambiárselo y pedirle otra solución.



Figura 172: T4 prueba EIO DELE B1 (II)
Fuente: Instituto Cervantes (2012)

Para una consulta exhaustiva de toda información relacionada con el examen DELE B1 se recomienda visitar la web del Instituto Cervantes:

<https://exámenes.cervantes.es/es/dele/exámenes/b1>

De igual modo, se recomienda el empleo de materiales específicos para conocer y practicar a fondo la prueba con otros muchos casos prácticos de similar naturaleza que las del examen oficial. Uno de estos materiales pertenece a la editorial Edelsa y lo podéis encontrar en la siguiente página:

https://edelsa.es/venta/index.php?route=product/category&path=69_344_211



8.7 EVALUACIÓN DE PRUEBAS Y RETOS DE EIO B1



Conversación III – Anexo 2



Conversación III



CLAVES Y CRITERIOS DE CALIFICACIÓN DE LAS PRUEBAS Y RETOS DE EIO (EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES)



DADO QUE LAS TAREAS SON DE RESPUESTA LIBRE Y ABIERTA, NO EXISTE UNA RELACIÓN TIPO DE SOLUCIONES. LOS CRITERIOS CORRECTIVOS, POR TANTO, CONTEMPLARÁN **DESDE UN PUNTO DE VISTA GRAMATICAL** UN DOMINIO ADECUADO DE LOS PRINCIPALES TIEMPOS VERBALES DEL MODO INDICATIVO, EL IMPERATIVO, LAS PERÍFRASIS VERBALES MÁS IMPORTANTES, ASÍ COMO LOS USOS PRONOMINALES DE LOS VERBOS. EL OBJETIVO PRIMORDIAL DE LAS PRUEBAS ES LOGRAR REALIZAR UNA COMUNICACIÓN EFECTIVA EN LENGUA ESPAÑOLA, INDEPENDIEMENTE DE LOS TIEMPOS VERBALES EMPLEADOS SIEMPRE Y CUANDO SE RESPETE LA FLEXIÓN Y CONJUGACIÓN.

EN LO QUE ATAÑE AL LÉXICO, LA EXIGENCIA SERÁ CORRESPONDIENTE AL NIVEL B1 DE LA LENGUA A TENOR DE LOS TEMAS TRATADOS EN CLASE DURANTE EL SEMESTRE. DE IGUAL MODO, SE TENDRÁN EN CUENTA, AUNQUE CON POSIBLES VACILACIONES Y ERRORES PROPIOS DEL NIVEL UMBRAL, AQUELLOS DESLICES QUE NO IMPIDAN LA COMPRENSIÓN.

ASIMISMO, EN ESTE NIVEL DE LENGUA, RESULTAN ESPERABLES LAS PAUSAS PARA ORGANIZAR EL DISCURSO, SI BIEN ESTE HABRÁ DE SER LO SUFICIENTEMENTE CONTINUADO Y COMPRENSIBLE EN SU CONJUNTO. POR OTRA PARTE, LA CORRECTA ASIMILACIÓN DE **LOS FONEMAS DEL ESPAÑOL** SERÁ OTRO DE LOS ELEMENTOS DE EVALUACIÓN A TENER EN CUENTA, SIN DESCUIDAR ASPECTOS COMO **LA FLUIDEZ O LA ENTONACIÓN**.

POR ÚLTIMO, CABE DESTACAR QUE SE TENDRÁ EN CUENTA EL RESPETO DE LOS PRINCIPIOS DE **COHERENCIA Y ADECUACIÓN** TANTO EN LAS TAREAS DE TIPO MONOLÓGICO COMO DIALÓGICO REALIZADAS POR LOS ESTUDIANTES.



Juan Carlos
Manzanares

DPTO. FILOLOGÍA HISPÁNICA BLCU





Conversación III

Rúbrica de evaluación oral para tareas de carácter monológico



PRONUNCIACIÓN	RITMO Y FLUIDEZ	GRAMÁTICA	VOCABULARIO
30%	10%	40%	20%
语音语调	流利与节奏	语法水平	词汇

NOTA TOTAL (100)



OBSERVACIONES Y COMENTARIOS GENERALES:



Juan Carlos
Manzanares
DPTO. FILOLOGIA HISPÁNICA BLCU





Conversación III

Rúbrica de evaluación oral para tareas de carácter dialógico



PRONUNCIACIÓN	INTERACCIÓN	GRAMÁTICA	VOCABULARIO
20%	30%	30%	20%
语音语调	互动能力	语法水平	词汇

NOTA TOTAL (100)



NOTA TOTAL (100)



OBSERVACIONES Y COMENTARIOS GENERALES:



Juan Carlos
 Manzanares
 DPTO. FILOLOGÍA HISPÁNICA BLCU



Conversación III

¿...Y SI ME PRESENTASE AL DELE BI? ¿CUÁL SERÍA MI NIVEL ACTUAL?

- PRONUNCIACIÓN Y FLUIDEZ
- CORRECCIÓN GRAMATICAL
- DOMINIO LÉXICO
- INTERACCIÓN (PARTICIPACIÓN, COHERENCIA Y RESPETO DE TURNOS DE PALABRA)

EVALUACIÓN GLOBAL DE LA PRUEBA Y/O RETO

APTO NO APTO
 3 PUNTOS 2 PUNTOS 1 PUNTO 0 PUNTOS

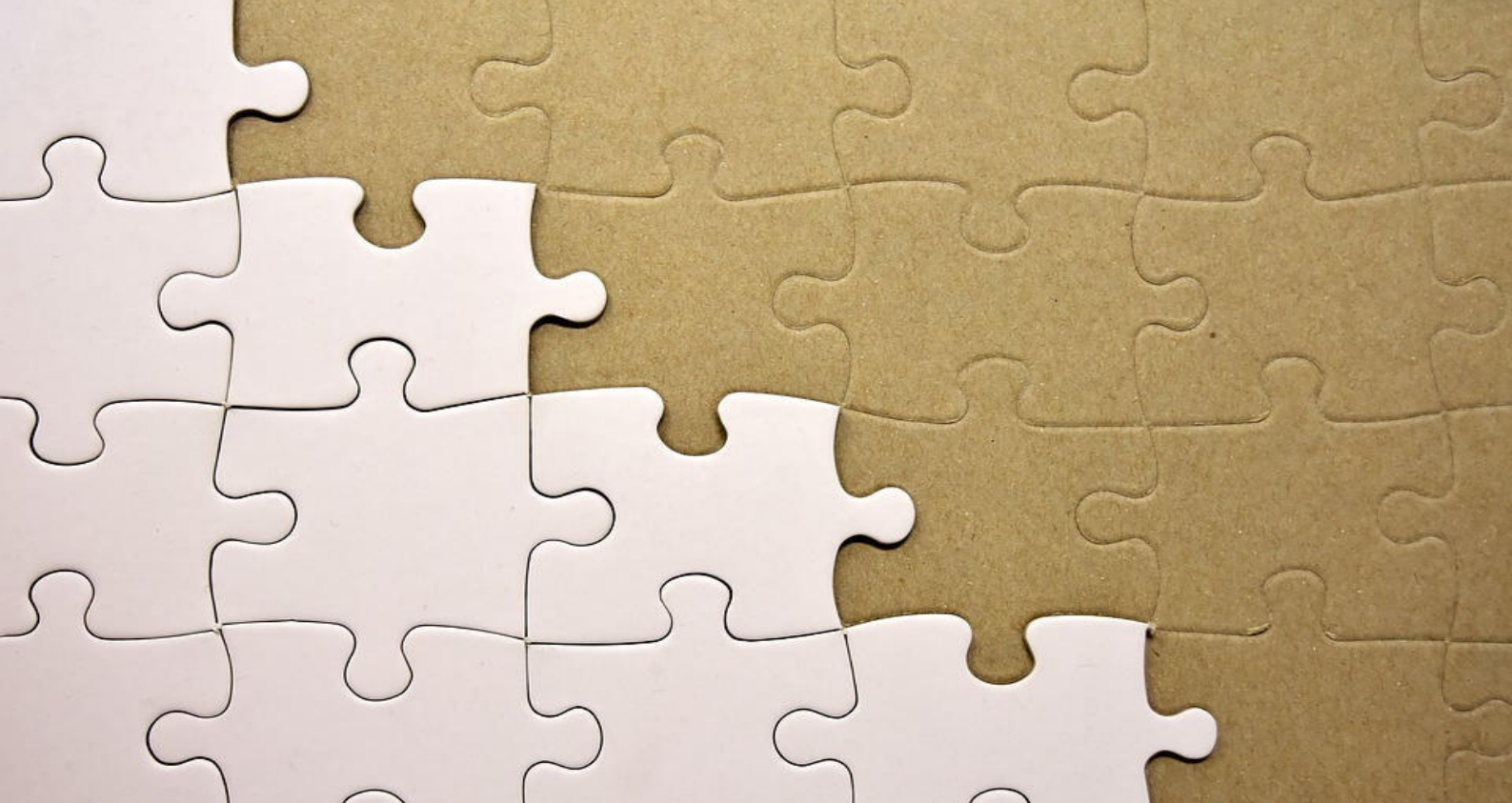
	PRONUNCIACIÓN Y FLUIDEZ	CORRECCIÓN GRAMATICAL	DOMINIO LÉXICO	INTERACCIÓN
3	Soy capaz de expresarme con cierta naturalidad. Mi pronunciación es clara. A veces necesito tomar algunas pausas para organizar mi discurso.	Poseo un buen dominio de la gramática contemplada en este nivel. Demuestro seguridad y, cuando cometo errores, soy capaz de autocorregirme.	Puedo expresar mis ideas con bastante precisión en temas generales. Cuento con un repertorio lingüístico amplio y utilizo el vocabulario y/o frases hechas aprendidas.	Tomo parte de la conversación de forma activa y adecuada. Demuestro iniciativa y hago mis propias preguntas. Participo de forma coherente y respondo acertadamente a los temas que surgen.
2	Puedo expresar mis ideas a buen ritmo y con una pronunciación bastante comprensible. Sin embargo, son frecuentes las pausas para pensar en el léxico y la gramática que quiero emplear.	Demuestro un control aceptable de la gramática estudiada (tiempos de indicativo, perífrasis básicas, verbos para expresar gustos, etc.). Cometo errores, pero no condicionan la comunicación.	Exhibo un buen manejo de vocabulario en temas cotidianos. Cuando se eleva la complejidad del discurso, utilizo circunloquios y explicaciones adicionales. Si asumo riesgos, cometo imprecisiones y errores.	Puedo formar parte de conversaciones sencillas. Sin embargo, es posible que, a veces, no entienda todo el mensaje y precise confirmar la información o solicitar que mi interlocutor repita lo expresado.
1	Realizo oraciones muy breves. Tengo dudas. Mi discurso presenta pausas, silencios y reformulaciones. Aunque mi pronunciación suele ser correcta, cometo errores en algunas palabras.	Conozco la gramática básica y utilizo adecuadamente estructuras muy sencillas. Sin embargo, son frecuentes y muy reiterados errores básicos a la hora de conjugar, elegir tiempos o realizar concordancias.	Muestro un control limitado del vocabulario básico relacionado con mi vida y mi entorno. Con frecuencia debo adaptar mi mensaje y son habituales los errores y las imprecisiones.	Necesito aclaraciones con bastante frecuencia para asegurarme de que la comprensión es correcta. Dependo de mi interlocutor para que la conversación fluya adecuadamente pues mis aportaciones son breves.
0	Mi discurso es muy intermitente y está lleno de pausas. Solo tengo soltura en oraciones que he memorizado. Tengo problemas de pronunciación en palabras que no domino demasiado.	Tengo un nivel gramatical limitado. No domino la conjugación en presente de indicativo y, a veces, utilizo el infinitivo en lugar de flexionar los verbos. La comunicación presenta muchos problemas.	Carezco de un vocabulario suficiente. Debo aprender más vocabulario. Cometo múltiples errores a la hora de expresar ideas y/o conceptos. A veces, incluso utilizo palabras de otras lenguas.	Mis respuestas, en ocasiones, no se ajustan a lo que me han preguntado. Requiero de apoyo constante de mi interlocutor. Mis intervenciones son confusas, aisladas, y no están bien cohesionadas.



Juan Carlos
Marzavares

OPYO, FILOLOGÍA HISPÁNICA BLCU





8.8 JUEGOS Y RECURSOS EMPLEADOS



Conversación III – Anexo 3

Sesión de presentación:

- 1) El teléfono roto
- 2) Bingo rompehielos
- 3) *Flashback*, regreso al pasado

1) El teléfono roto



EL TELÉFONO ROTO
Toledo
Palabra

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES



EL TELÉFONO ROTO
Rodolfo
Palabra

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES



EL TELÉFONO ROTO
Buda
Palabra

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES



EL TELÉFONO ROTO
Pepe bebe un Rioja
Frase

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES



EL TELÉFONO ROTO
No entiendo esta palabra, ¿me la puedes repetir?
Frase

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES



EL TELÉFONO ROTO
Silencio, por favor
Frase

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

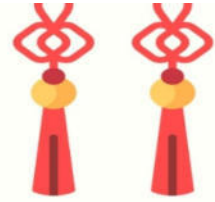


EL TELÉFONO ROTO
Pablito clavó un clavito, ¿qué clavo, clavó Pablito?
Trabalenguas

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES



2) Bingo rompehielos



Conversación 3

Bingo ELE (¡Edición China!)

He bailado What a coincidence	He hablado español con mi familia para demostrarles mi gran nivel	Quise abandonar este idioma cuando descubrí la /R/	He visto La Casa de Papel con subtítulos en chino	He tenido dudas de gramática que no sabría responder ni el mismísimo Cervantes
He posteado mensajes en español en WeChat para ser "guay"	He intentado cocinar (sin éxito) una tortilla de patatas	Tengo una relación de amor-odio con Español Moderno	He pensado que Álvaro Soler es el único cantante famoso de España	Pienso que todos los extranjeros son iguales
He llegado tarde a clase y me he inventado una excusa	He tenido pánico antes de entrar a la sala de examen de Conversación	Comencé a estudiar español gracias a San Mao	Pensaba que la capital de España era Barcelona	He exclamado: ¡Qué casualidad! Sin razón
Ocupado/a pero contento/a es mi estado permanente	He pensado que la gramática española es más difícil que hacer el Gaokao tres veces	He participado en la Revista Puente	He pensado en participar en el Concurso Nacional de Doblaje	Sueño con el año de intercambio en España
No he entendido una palabra de lo que ha dicho mi profesor extranjero alguna vez	Tengo tres identidades: mi nombre chino, otro inglés y desde hace un año... ¡uno español!	He visto Élite y he pensado lo guapos/as que son los/las españoles/as	Me he quedado en pijama mientras tenía clases en línea durante la cuarentena	He intentado practicar mi español con un/a nativo/a y ha sido un desastre

*Juan Carlos Manzanares Iriquet
Dpto. Filología Hispánica
Universidad de Lengua y Cultura de Pekín*



3) *Flashback*, regreso al pasado

FLASHBACK, REGRESO AL PASADO: REPASO DE CONJUGACIÓN Y LÉXICO

¡PINCHA
EL DADO!

Conversación III

Prof. Juan Carlos Manzanares



¡ARRASTRA LAS FICHAS!

INICIO

FIN

1 2 3 4 5 6 7 8

9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25



Universo 1_{2,3}:

- 1) ¡La Ruleta de la Tortura!
- 2) Pista gramatical para expresar opiniones
(más cartas sorpresa)
- 3) Xībānyá Exprés Cubes
- 4) Pista gramatical para dar consejos
- 5) *Password*: la marca secreta
- 6) ¿Qué producto soy? Eslóganes de
productos
- 7) Tabú

² Los juegos *¿Cuánto sabes sobre publicidad?*, *¿Cómo es quién?* y *¡Boooooomba!* se encuentran totalmente alojados en los enlaces de Genial.ly referenciados en el material.


³ Además de los juegos y recursos aquí descritos, para posibilitar el diseño de los materiales de este Universo, se han utilizado otras herramientas educativas. Son: Educaplay, Quizizz, ClassDojo, Genial.ly, Quizizz, EdPuzzle, Mentimeter, Pixabay, Flaticon y Canva.

1. ¡La Ruleta de la Tortura!



2) Pista gramatical para expresar opinión, carta de bonus sorpresa, castigo y carta desierta

1



YO PIENSO/CREO QUE _____ NO PUEDE(N)
VIVIR/ESTAR/SOBREVIVIR SIN _____

LO MÁS IMPORTANTE/ESENCIAL/FUNDAMENTAL/INDISPENSABLE
PARA _____ ES/SON _____

EN MI OPINIÓN _____ NO PUEDE(N)
VIVIR/ESTAR/SOBREVIVIR SIN _____

PORQUE...

YO CREO QUE ROCÍO NO PUEDE VIVIR SIN SU RELOJ, PORQUE ES MUY DESPISTADA Y LLEGA SIEMPRE TARDE A TODAS SUS CITAS.

1



ME PARECE QUE _____ NO PUEDE(N) ESTAR
SIN _____

SEGÚN VEO _____ NO PUEDE(N)
VIVIR/ESTAR/SOBREVIVIR SIN _____

PORQUE...

YO CREO QUE ROCÍO NO PUEDE VIVIR SIN SU RELOJ, PORQUE ES MUY DESPISTADA Y LLEGA SIEMPRE TARDE A TODAS SUS CITAS.

1



¡FELICIDADES!
¡ACABAS DE GANAR 3
KUÀIS CERVANTINOS!



UNIVERSO POSTUREO | CONVERSACIÓN III | PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

1



OH...
¡ACABAS DE PERDER 2
KUÀIS CERVANTINOS!



UNIVERSO POSTUREO | CONVERSACIÓN III | PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

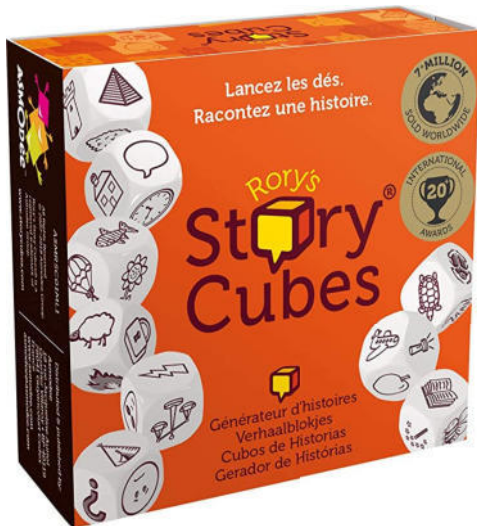
1



UNIVERSO POSTUREO | CONVERSACIÓN III | PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

3) Xībānyá Exprés Cubes

Para llevar a cabo este juego en el aula, se han utilizado cuatro colecciones distintas del popular Story Cubes: su edición original, de temática aleatoria, la versión de viajes, la versión de acciones y la versión fantasía, para elevar al máximo exponente tanto las combinaciones posibles como las posibilidades narrativas de la tarea.



4) Pista gramatical para dar consejos

PISTA GRAMATICAL

CONDICIONAL. Por ejemplo: Deberías (deber) / Podrías (poder) + infinitivo. Por ejemplo: Deberías/Podrías darle tu vieja PlayStation 4 a tu hermana pequeña.

IMPERATIVO. Por ejemplo: Dónalo/a/s (donar), recíclalo/a/s (reciclar).

ES MEJOR + INFINITIVO. Por ejemplo: Es mejor reutilizarlo/a/s

CONVERSACIÓN III - UNIVERSO CONSUMISTA - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

5) *Password*: la marca secreta

Se adjunta la colección de cartas elaborada *ad hoc* para el juego.



1



NINTENDO

CONVERSACION III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

PASSWORD

1



APPLE

CONVERSACION III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

PASSWORD

1



SONY PLAY
STATION

CONVERSACION III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

PASSWORD

1



AliExpress
TAOBAO

CONVERSACION III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

PASSWORD

1



DOMINO'S

CONVERSACION III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

PASSWORD

1



INSTITUTO
CERVANTES

CONVERSACION III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

PASSWORD

1



XIAOMI

CONVERSACION III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

PASSWORD

1



ZARA

CONVERSACION III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

PASSWORD

1



MARLBORO

CONVERSACION III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

PASSWORD

1




WEIBO

CONVERSACION III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

PASSWORD

1



CHUPA-CHUPS

CONVERSACION III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

PASSWORD

1



CHINA UNICOM

CONVERSACION III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

PASSWORD

1



VANS

CONVERSACION III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

PASSWORD

1



PANDORA

CONVERSACION III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

PASSWORD

1



MANGO

CONVERSACION III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

PASSWORD

1



VANS

CONVERSACION III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

PASSWORD

6) ¿Qué producto soy? Eslóganes de productos

Leámonos la mente - Universo consumista



No es lo que tengo,
es lo que soy

1

Conversación 3 - Prof. Juan Carlos Manzanares

Leámonos la mente - Universo consumista



Piensa en verde

1

Conversación 3 - Prof. Juan Carlos Manzanares

Leámonos la mente - Universo consumista



Si bebes, no conduzcas

1

Conversación 3 - Prof. Juan Carlos Manzanares

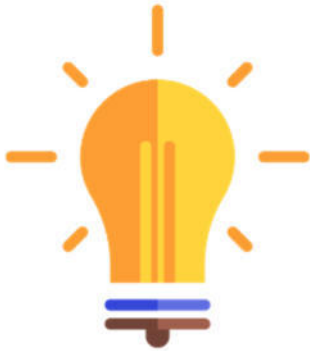
Leámonos la mente - Universo consumista



Compartida, la vida es más

1

Conversación 3 - Prof. Juan Carlos Manzanares



Leámonos la mente - Universo consumista



Hay cosas que el dinero no
puede comprar, para todo lo
demás...

1

Conversación 3 - Prof. Juan Carlos Manzanares

7) Tabú

Se adjunta la colección de cartas elaborada *ad hoc* para el juego, junto con tres variantes adicionales para alterar el curso natural de la partida.



1

ESTAR ENGANCHADO

Gustar
Adicción
Hábito

TABÚ

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

1

FINDE

Tiempo
Descansar
Semana

TABÚ

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

1

ESTRÉS

Presión
Cansancio
Trabajo

TABÚ

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

1

LIGAR

Conquistar
Seducir
Flirtear

TABÚ

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

1

MARCA

Ropa
Tienda
Pijo/a

TABÚ

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

1

OBSOLESCENCIA PROGRAMADA

Tecnología
Fabricación
Defectos

TABÚ

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

1

MERCADILLO

Tienda
Lugar
Precio

TABÚ

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

1

RECICLAR

Ecologista
Proteger
Responsable

TABÚ

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

1

ESTAR CHAPADO/A A LA ANTIGUA

Clásico/a
Estilo
Gusto

TABÚ

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

1

COMPRADOR/A COMPULSIVO/A

Shopping victim
Derrochador/a
Obsesión

TABÚ

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

1

PIJO/A

Comportamiento
Dinero
Actitud

TABÚ

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

1

SER TOP

Calidad
Alto nivel
Virtud

TABÚ

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

1

SER UN ROLLO

Divertido/a
Interesante
Sensación

TABÚ

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

1

ANGLICISMO

Extranjero/a
Préstamo
Léxico

TABÚ

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

1

BUENRROLLISMO

Optimista
Sensación
Alegría

TABÚ

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

1

ANUNCIO

Campaña
Vídeo
Empresa

TABÚ

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

1

CIRUGÍA PLÁSTICA

Hospital
Dinero
Medicina

TABÚ

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

1

CHUCHERÍA

Dulce
Delicioso/a
Niños

TABÚ

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

1

ESLOGAN

Inspiración
Memoria
Empresa

TABÚ

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

1

ESTAR A LA VUELTA DE LA ESQUINA

Tiempo
Ya
Enseguida

TABÚ

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

1

ESTAR PETADO/A

Gimnasio
Entrenamiento
Físico

TABÚ

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

1

GLOBALIZACIÓN

Mercado
Movimiento
Siglo XXI

TABÚ

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

1

MOCHILERO/A

Persona
Mundo
Aventura

TABÚ

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

1

PASAR EL RATO

Ocio
Disfrutar
Tiempo

TABÚ

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

1

TURRÓN

Comer
Azúcar
Típico/a

TABÚ

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

1

VENIRSE ALGO A LA CABEZA

Cabeza
Recuerdo
Pensamiento

TABÚ

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

1

Turno doble

TABÚ

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

1

¡SEMÁFORO!

TABÚ

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

1

Pierdes turno

TABÚ

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

Universo 2^{4,5,6}:

- 1) El Mentiroso: mi rutina virtual
- 2) Pista gramatical
- 3) El mensaje encriptado
- 4) What do you meme?
- 5) First Dates: el juego
- 6) Cuestionario viajero
- 7) Una noticia realmente sorprendente
- 8) Black Stories
- 9) Sopa de letras sobre tipos de turismo
- 10) Crucigrama: ¿cómo viajamos?
- 11) Primer simulacro de entrevista de trabajo

4 Los juegos y dinámicas *Adivina la canción*, *He terminado la uni y ahora, ¿qué?* y *Primer simulacro de entrevista* se encuentran disponibles al completo en los enlaces facilitados de Genial.ly a lo largo de los materiales del presente Universo.

5 Además de los juegos y recursos aquí descritos, para posibilitar el diseño de los materiales de este Universo, se han utilizado otras herramientas educativas. Son: Educaplay, AnswerGarden, ClassTools, Genial.ly, Online-stopwatch, Kahoot!, ClassDojo, Survio, Quizizz, Fluky, Puzzel, Educima, Cerebriti, WhatsApp, PowerPoint, Socrative, Flipgrid y Canva.

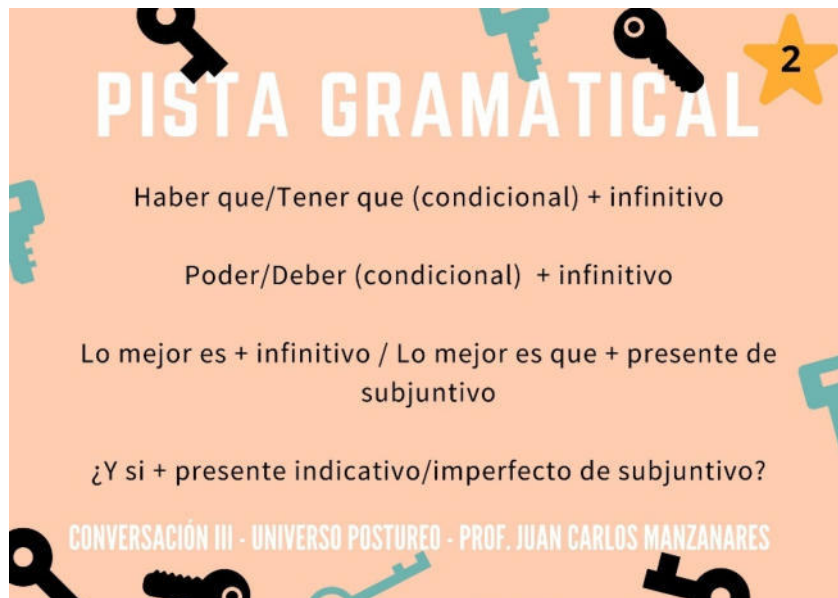
6 La Ruleta de la Tortura, también utilizada en este Universo, no ha sido incluida en este bloque para evitar su repetición.

12) Scattergories

1) El Mentiroso: mi rutina virtual



2) Pista gramatical



3) El mensaje encriptado

1



2



3



4



5



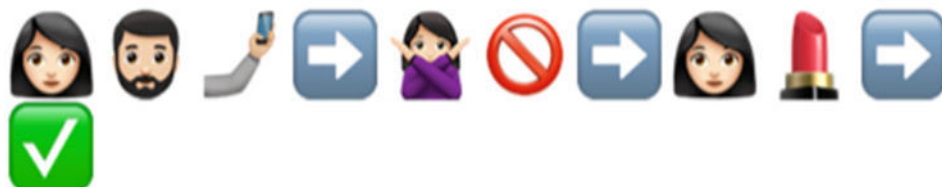
6



7



8



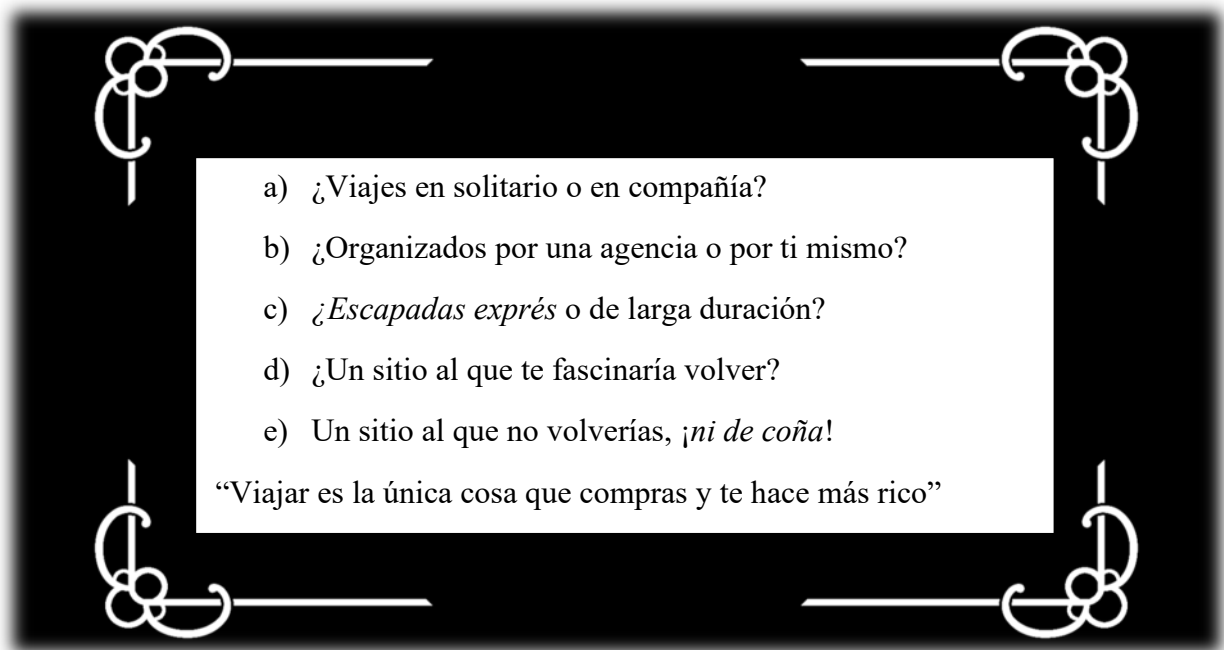
4) What do you meme?



5) First Dates: el juego



6) Cuestionario viajero



¡PIERDES TURNO!

Lista de vocabulario

10 Kuàis cervantinos

5 Kuàis cervantinos

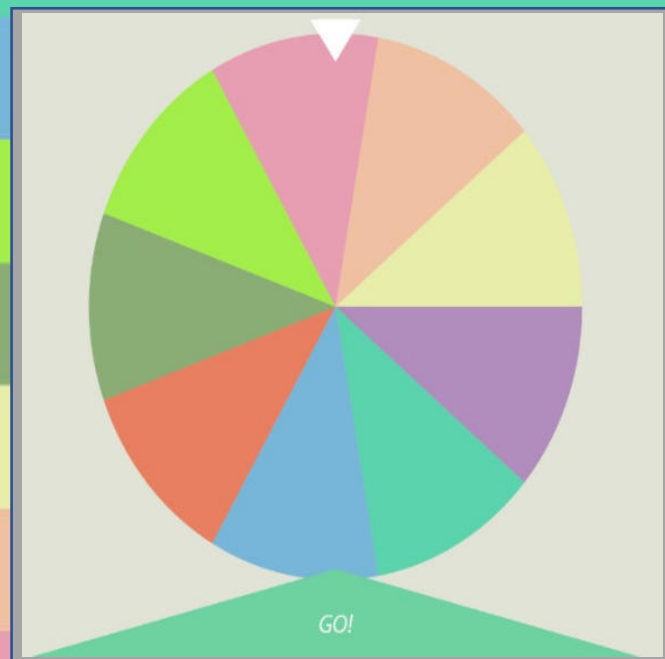
2 Kuàis cervantinos

-5 Kuàis cervantinos

-1 Kuài cervantino

15 Kuàis cervantinos

5 Kuàis cervantinos para quien tú quieras





7) Una noticia realmente sorprendente

UNIVERSOELE

¡ÚLTIMAS NOTICIAS!

UN CANADIENSE BUSCA A ALGUIEN CON EL NOMBRE DE SU EX PARA NO DESPERDICIAR UN VIAJE ALREDEDOR DEL MUNDO

Cuando la relación con su novia Elizabeth Gallagher saltó por los aires este canadiense, además de quedarse con el corazón roto, se quedó con unos billetes de avión para viajar alrededor del mundo que no podía usar.

Jordan Axani de 27 años había planeado un viaje espectacular para estas Navidades en el que él y su novia darían la vuelta al mundo. El viaje con salida en Toronto tiene paradas en Nueva York, Milán, Praga, París, Bangkok y Nueva Delhi.

El joven no quiere perder los billetes pero tampoco puede cambiar el nombre de la pasajera original. La candidata solo debe cumplir con dos condiciones: ser canadiense y llamarse Elizabeth Gallagher, como su ex.

"No busco nada a cambio, no busco un romance, drogas ni sacarme selfies contigo en monumentos. Si te apetece darme 200 dólares genial, pero realmente lo único que espero es que disfrutes el viaje y te aporte felicidad", escribía en su mensaje.

Fuente (adaptado): http://blogs.arena3.com/esto-no-es-noticia/canadiense-busca-alguien-nombre-desperdiciar-viaje-alrededor-mundo_2014110400331.html

UNIVERSO POSTUREO

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES



UNIVERSOELE



¡ÚLTIMAS NOTICIAS!

UN CANADIENSE BUSCA A ALGUIEN CON EL NOMBRE DE SU EX PARA NO DESPERDICIAR UN VIAJE ALREDEDOR DEL MUNDO

Cuando la relación con su novia Elizabeth Gallagher saltó por los aires este canadiense, además de quedarse con el corazón roto, se quedó con unos billetes de avión para viajar alrededor del mundo que no podía usar.

Jordan Axani de 27 años había planeado un viaje espectacular para estas Navidades en el que él y su novia darían la vuelta al mundo. El viaje con salida en Toronto tiene paradas en Nueva York, Milán, Praga, París, Bangkok y Nueva Delhi.

El joven no quiere perder los billetes pero tampoco puede cambiar el nombre de la pasajera original. La candidata solo debe cumplir con dos condiciones: ser canadiense y llamarse Elizabeth Gallagher, como su ex.

"No busco nada a cambio, no busco un romance, drogas ni sacarme selfis contigo en monumentos. Si te apetece darme 200 dólares genial, pero realmente lo único que espero es que disfrutes el viaje y te aporte felicidad", escribía en su mensaje.

Fuente (adaptado): http://blogs.antena3.com/esto-no-es-noticia/canadiense-busca-alguien-nombre-desperdiciar-viaje-alrededor-mundo_2014110400331.html

UNIVERSO POSTUREO

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

8) Black Stories (edición Vacaciones, edición Universidad Maldita y edición Oficinas asesinas, respectivamente)

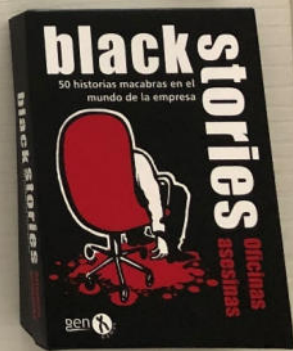
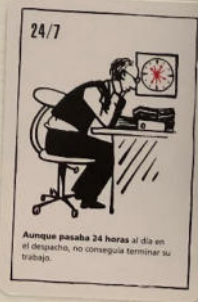




La autora

La luna brillaba en la oscuridad una noche de 1981 en la inquietante y hermosa tierra del Bajo Rin, cuando Nicole Berger visitaba por primera vez el aire libre. No queriendo volver a su tierra distante, se trasladó a estudiar solo fuera Duisburg-Essen. Sin embargo, no se graduó en la narración de cuentos espeluznantes, sino en alemán e inglés.

Hoy Nicole Berger es una periodista independiente, escritora, editora y consultora de relaciones públicas. Ha trabajado desde el principio en la edición de las Black Stories y es la autora de sus nuevos ámbitos en la partida del autor Hugo Bösch, Tom Adler (Colonias) (2009), "Holiday" (Vacaciones) (2011), "See and cinema" (2012) y "Hospital desenterrado" (2012). "Cinco Asesinas" es su primera entrega de Black Stories. ¿De dónde ha sacado las ideas e inspiración para éstas? No nos hemos atrevido a preguntar.



9) Sopa de letras: tipos de turismo

Tipos de turismo

Universo Postureo, escenario 3



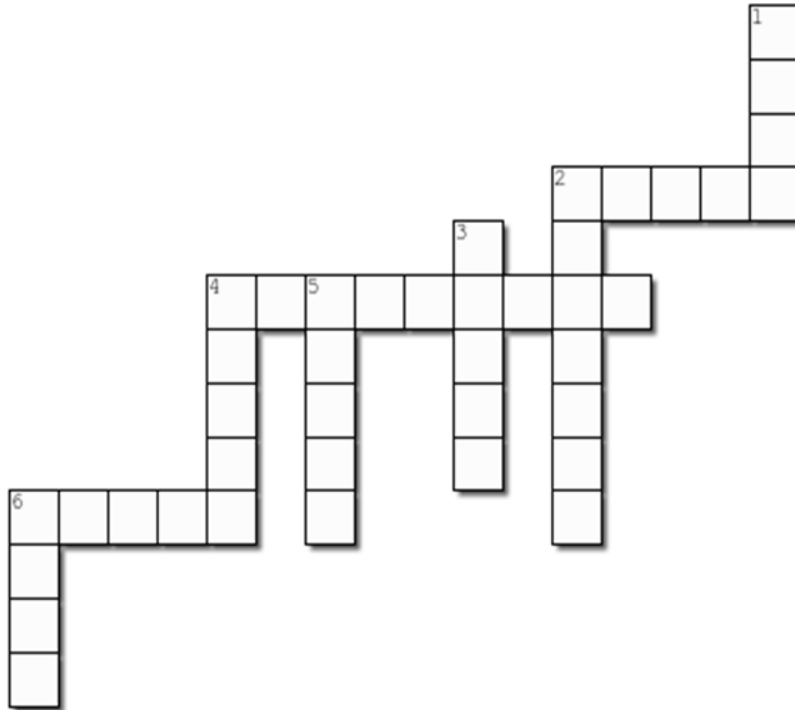
www.educima.com

académico cultural
deportivo enoturismo
gastronómico playa
rural sanitario
sexual

10) Crucigrama: ¿cómo viajamos?

¿Cómo podemos llegar a nuestro destino vacacional?

Completa el crucigrama con los tipos de transporte adecuados para cada caso.



Created using the Crossword Maker on TheTeachersCorner.net

Horizontal

2. Es la manera más rápida de llegar a España
4. Se pueden alquilar en el campus
6. Nuestra parada más cercana se llama Wudaokou

Vertical

1. Si el transiberiano conoces, la respuesta obtendrás
2. Es muy muy barato, pero también muy lento
3. Es muy popular en Myanmar para ver el atardecer
4. Si tienes suerte, puedes ver delfines y ballenas
5. Para conducirlo, necesitas tener 18 años y superar muchos exámenes (especialmente en China).
6. Bicicleta con motor

11) Primer simulacro de entrevista de trabajo



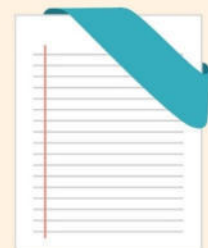
12) Scattergories



SCATTERGORIES

- ▲ 1. Alimentos
- ▲ 2. Prendas de vestir
- ▲ 3. Nombres españoles
- ▲ 4. Deportes
- ▲ 5. Nombres de asignaturas
- ▲ 6. Provincias de China
- ★ ★ ★ ★ ★
BONUS
✦ ✦ ✦ ✦ ✦ 7. Excusas por llegar tarde
(frase completa)

CARTA SIMULACRO



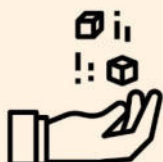


SCATTERGORIES

- ▲ 1. Actitudes de consumo
- ▲ 2. Marcas y productos
- ▲ 3. Vocabulario de la publicidad
- ▲ 4. Objetos que comprar
- ▲ 5. Verbos y/o sustantivos asociados a las compras
- ▲ 6. Tipos de tienda
- ▲ 7. ¡Crea un eslogan!




LISTA I





SCATTERGORIES

- ▲ 1. Aplicaciones o redes sociales
 - ▲ 2. Vocabulario de Internet
 - ▲ 3. Acciones que podemos realizar en la red
 - ▲ 4. Emociones representadas por emojis.
 - ▲ 5. Tipos de turistas o de turismo
 - ▲ 6. Equipaje imprescindible para un viaje
 - ▲ 7. Formas de convencer a un/a amigo/a para apuntarse a un viaje
- 

LISTA 2

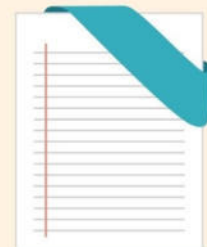




SCATTERGORIES

- ▲ 1. Tipos de contrato laboral
- ▲ 2. Profesiones
- ▲ 3. Asignaturas del colegio o de la universidad
- ▲ 4. Acciones que realizas cuando quieres buscar un empleo
- ▲ 5. Estrategias para preparar una entrevista de trabajo
- ★ **BONUS** ▲ 6. Rasgos de tu personalidad por los que debería contratarte una empresa (o facultad)

LISTA 3



Universo 3_{7,8,9}

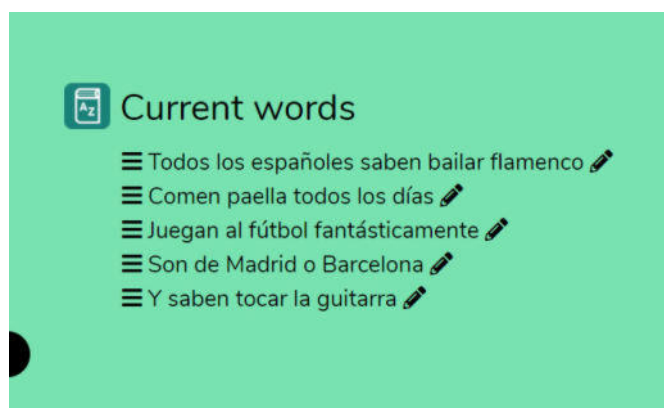
1. El ahorcado de los estereotipos
2. Una definición muy desordenada: ¿qué son los estereotipos?
3. ¿Qué imagen tienen los extranjeros de nosotros?
4. Estereotipos chinos percibidos por extranjeros
5. ¡A dibujar! Pictionary de estereotipos chinos
6. Adivina, adivinanza: frases que los chinos suelen decir a los extranjeros
7. Ikonikus: el juego de las emociones
8. El Rasca: premio instantáneo
9. ¿Cuánto recuerdas de *Perdiendo el este*?

⁷ El reto *Desterrando estereotipos* se encuentra disponible al completo en el enlace facilitado de Genial.ly a lo largo de los materiales del presente Universo.

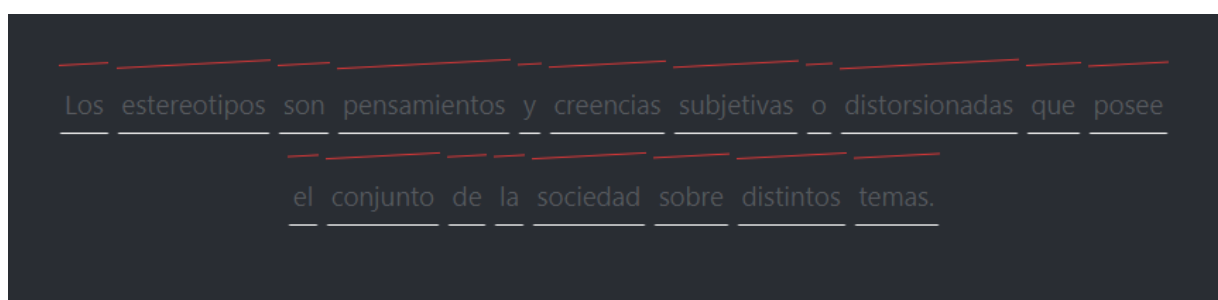
⁸ Además de los juegos y recursos aquí descritos, para posibilitar el diseño de los materiales de este Universo se han utilizado otras herramientas y webs educativas. Son: Educaplay, AnswerGarden, ClassTools, Genial.ly, WordArt, Wordwall, Quizlet, Plickers, Quizizz, Survio, Flipgrid, Ransomizer, Topster, Eduescaperoom, Fodey, Educandy, Mobbyt, Voki, Madlipz, ComicLife3, PowerPoint, Canva, Flaticon, Plickers, Filmora9 y Powtoon.

⁹ La ya citada Ruleta de la Tortura, también utilizada en los Universos 1 y 2, vuelve a tener cabida en el Universo Guiri. Se ha obviado su inclusión en este apartado para evitar su repetición.

1. El ahorcado de los estereotipos



2. Una definición muy desordenada: ¿qué son los estereotipos?



3. ¿Qué imagen tienen los extranjeros de nosotros?

Pregunta	Imagen ilustrativa	Respuesta		
¿Qué le ocurrió a la estudiante rusa mientras buscaba la Plaza de Cataluña?		Encontró a un señor mayor que le ofreció llevarla hasta allí	Editar	✕ Eliminar
Una de las cosas que más sorprende a esta estudiante es la manera tan cariñosa de hablar de los españoles. En su país, ¿a quiénes están dirigidas esta clase de palabras?		A sus seres queridos, es decir, a quienes aman	Editar	✕ Eliminar
La chica francesa del vídeo está muy extrañada por nuestra forma de ser y expresarnos cuando estamos con...		personas que acabamos de conocer	Editar	✕ Eliminar
¿Qué adjetivos suelen regalarle a la chica japonesa del vídeo?		Guapa y bonita	Editar	✕ Eliminar
La segunda chica rusa que aparece en el vídeo comenta las diferencias que hay en el saludo entre su país y España, ¿cuál es esta diferencia?		En Rusia se besan en la mejilla o una o tres veces, por los dos de España	Editar	✕ Eliminar
La estudiante francesa, por otro lado, señala un hecho muy curioso. ¿Qué hacemos los españoles cuando vemos a alguien por la calle?		Nos despedimos con un "hasta luego"	Editar	✕ Eliminar
¿Qué fue lo que más chocó al estudiante coreano del vídeo?		Lo alto que hablan los españoles, como si estuvieran enfadados	Editar	✕ Eliminar

4. Estereotipos chinos percibidos por extranjeros

3 UNIVERSO GUIRI - ESTEREOTIPOS

ACERTIJO 1

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

3 UNIVERSO GUIRI - ESTEREOTIPOS

ACERTIJO 2

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

3 UNIVERSO GUIRI - ESTEREOTIPOS

ACERTIJO 3

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

3 UNIVERSO GUIRI - ESTEREOTIPOS

ACERTIJO 4

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

3 UNIVERSO GUIRI - ESTEREOTIPOS

ACERTIJO 5

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

3 UNIVERSO GUIRI - ESTEREOTIPOS

Estereotipos chinos percibidos por extranjeros

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

5. ¡A dibujar! Pictionary de estereotipos chinos

3 UNIVERSO GUIRI - Pictionary

}))) MIS TONOS EN CHINO SON PERFECTOS

PISTA:
(In)comunicación

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES



3 UNIVERSO GUIRI - Pictionary

}))) ¿TENÉIS UN Tenedor?

PISTA:
En el restaurante

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

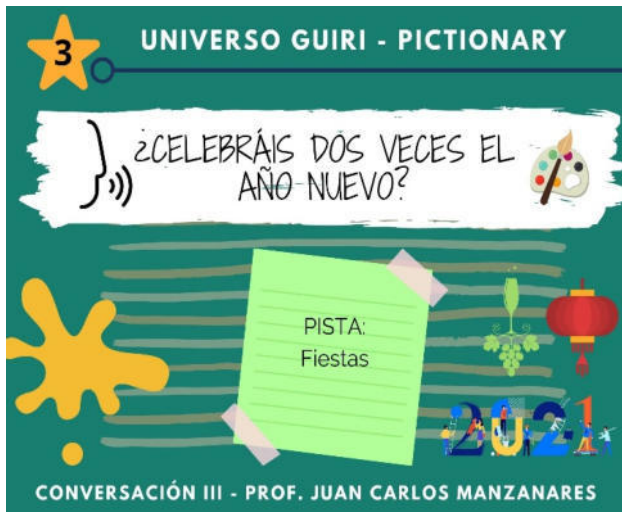


3 UNIVERSO GUIRI - Pictionary

}))) ¿CELEBRÁIS DOS VECES EL AÑO NUEVO?

PISTA:
Fiestas

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES



3 UNIVERSO GUIRI - Pictionary

}))) ¿HAY TRES FIESTAS DE SAN VALENTÍN?

PISTA:
Fiestas

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES



3 UNIVERSO GUIRI - Pictionary

}))) ¿SABÉIS KARATE?

PISTA:
Deporte

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES



3 UNIVERSO GUIRI - Pictionary

}))) ¡AGRÉGAME A FACEBOOK!

PISTA:
Internet y amigos

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES



3 UNIVERSO GUIRI - Pictionary

}})) ¡SÍGUEME EN INSTAGRAM!

PISTA:
Internet y amigos



CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

3 UNIVERSO GUIRI - Pictionary

}})) ¿COMÉIS PERRO?

PISTA:
Leyendas y costumbres, alimentación



CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

3 UNIVERSO GUIRI - Pictionary

}})) PERDER LA CARA

PISTA:
Situación incómoda, embarazosa



CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

3 UNIVERSO GUIRI - Pictionary

}})) SENTARSE EN CUCLILLAS

PISTA:
Situación incómoda, embarazosa



CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

3 UNIVERSO GUIRI - ESTEREOTIPOS

PICTIONARY DE ESTEREOTIPOS



CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES



6. Adivina, adivinanza: frases que los chinos suelen decir a los extranjeros

3 UNIVERSO GUIRI - ESTEREOTIPOS

×

Sustantivo que utilizan los chinos para dirigirse a los españoles (y otros extranjeros) que viven en China

×

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

3 UNIVERSO GUIRI - ESTEREOTIPOS

×

Laowai (guiiri)

×

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

3 UNIVERSO GUIRI - ESTEREOTIPOS

×

Es una frase que suelen decirnos a los extranjeros cuando nos escuchan hablar chino

×

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

3 UNIVERSO GUIRI - ESTEREOTIPOS

×

¡Tu chino es muy bueno!

×

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

3 UNIVERSO GUIRI - ESTEREOTIPOS

×

Es una pregunta relacionada con el aspecto físico de los chicos...suele sorprender bastante y extraña a los chinos

×

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

3 UNIVERSO GUIRI - ESTEREOTIPOS

×

¿Por qué llevas barba?

×

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

3 UNIVERSO GUIRI - ESTEREOTIPOS

×

No importa cuál sea tu verdadera nacionalidad, todos preguntarán si somos... ¿de qué país?

×

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

3 UNIVERSO GUIRI - ESTEREOTIPOS

×

¡Americanos/as!

×

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

3 UNIVERSO GUIRI - ESTEREOTIPOS

Según los chinos, la comida occidental es muy...¿qué?

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

3 UNIVERSO GUIRI - ESTEREOTIPOS

Perjudicial / Poco saludable

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

3 UNIVERSO GUIRI - ESTEREOTIPOS

Cuando comemos hot pot los extranjeros, a veces, suele ocurrir...

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

3 UNIVERSO GUIRI - ESTEREOTIPOS

¡Oh! ¿No te gusta el picante?

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

3 UNIVERSO GUIRI - ESTEREOTIPOS

Si el día de nuestro cumpleaños es, esa comida deberemos comer

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

3 UNIVERSO GUIRI - ESTEREOTIPOS

¡Debes comer noodles!

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

3 UNIVERSO GUIRI - ESTEREOTIPOS

¡A la hora de comer, suele sorprender!
(es una pregunta!)

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

3 UNIVERSO GUIRI - ESTEREOTIPOS

¿Sabes usar palillos?

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

3 UNIVERSO GUIRI - ESTEREOTIPOS

Es un consejo de medicina tradicional china que siempre, siempre, nos dicen a los extranjeros

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

3 UNIVERSO GUIRI - ESTEREOTIPOS

El agua caliente es buena para la salud

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

3 UNIVERSO GUIRI - ESTEREOTIPOS

Suele suceder en invierno. Ocurre cuando los chinos ven qué tipo de ropa llevamos

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

3 UNIVERSO GUIRI - ESTEREOTIPOS

¡Te vas a resfriar!

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

3 UNIVERSO GUIRI - ESTEREOTIPOS

Es una pregunta relacionada con nuestro estado civil y la soltería eterna...

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

3 UNIVERSO GUIRI - ESTEREOTIPOS

¿Por qué no estás casado/a?

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

3 UNIVERSO GUIRI - ESTEREOTIPOS

Es una pregunta muy habitual. Se produce incluso entre personas que acaban de conocerse. Tiene que ver con la tecnología y las redes sociales.

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

3 UNIVERSO GUIRI - ESTEREOTIPOS

¿Tienes WeChat?

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

7. Ikonikus: el juego de las emociones



Se adjunta una relación de preguntas de referencia que podría servir al alumnado a modo de ampliación, más allá de la explotación intercultural para la que ha sido contemplada en este Universo.

ikonikus
el party game emocional

Jugar con las emociones
nunca ha sido tan divertido



LITERAJUEGOS
2014



DAU BARCELONA*
2013



DAU BARCELONA*
2014



DABADUM MADRID**
2014



*Fuente: Jugarxjugar
**Fuente: Zacatrus

ES1 ¿Cómo me siento...

ikonikus

...cuando estoy navegando por internet y de pronto deja de funcionar? ...cuando tengo que ducharme con agua helada? ...cuando encuentro mucho dinero en un pantalón viejo? ...cuando necesito ir al baño urgentemente y está ocupado? ...cuando la persona que me atiende en ventanilla me ignora? ...si mi abuela me regala algo que odio con todas mis fuerzas? ...cuando mi ordenador no se enciende? ...cuando tengo que hablar con alguien con quien no quiero hablar? ...cuando la gente habla en el cine y no me deja escuchar la película? ...cuando empiezo las vacaciones? ...cuando tengo que tirar comida porque ha caducado? ...cuando pienso en cómo va el país? ...cuando me pongo enfermo durante las vacaciones? ...cuando no entiendo un chiste y todos se ríen? ...cuando me pilló el dedo en una puerta? ...si me encuentro una cartera con mucho dinero? ...cuando sueño con la solución a un problema? ...cuando mi jefe cuenta un chiste muy malo? ...cuando una operadora telefónica me despierta de la siesta? ...cuando alguien trata de convencerme de que cambie mi voto? ...cuando se lesiona mi jugador preferido? ...cuando me invitan a la boda de un familiar lejano? ...cuando llego tarde a una entrevista de trabajo? ...justo antes de empezar un examen? ...cuando no encuentro la cartera por ningún lado? ...cuando me duele la cabeza y el vecino está haciendo obras? ...en el sillón del dentista? ...cuando un mosquito no me deja dormir? ...el día de mi cumpleaños? ...cuando alguien me dice que me tranquilice? ...cuando mi madre/padre se enfada conmigo? ...cuando preparo el viaje de mis vacaciones? ...cuando alguien cambia el canal de la tele sin preguntar? ...cuando acabo un examen que me ha salido perfecto? ...cuando me duele una muela? ...después de pasar toda la mañana limpiando la casa? ...cuando un amigo me pide dinero? ...cada vez que sale a la luz un nuevo caso de corrupción? ...cuando he comido o bebido demasiado?

ES2 ¿Cómo me siento...

ikonikus

...cuando me cuentan el final de una película? ...cuando trato de montar un mueble y faltan piezas? ...cuando me llaman al despacho del director? ...cuando me muero de ganas de contar un secreto? ...cuando estoy perdiendo el tiempo en lugar de estar trabajando? ...cuando me cobran de más y me doy cuenta demasiado tarde? ...cuando saco la mejor nota de toda la clase? ...al empezar un libro que tengo muchas ganas de leer? ...cada vez que pierdo un paraguas? ...si vuelvo con la compra y se han dejado la puerta del ascensor abierta? ...cuando voy a acariciar a un perro y me gruñe? ...cuando me como una alcachofa? ...cuando se acaba el fin de semana? ...cuando no puedo parar de cantar una canción que odio? ...cuando suena el despertador por la mañana? ...cuando piso una caca de perro? ...cuando no encuentro ropa interior limpia? ...cuando se me cumple un deseo y no era tan bueno como yo pensaba? ...cuando presto un libro y no me lo devuelven? ...cuando me entra un virus peligroso en el ordenador? ...cuando encuentro el regalo perfecto para un amigo? ...cuando estoy en el baño y me doy cuenta demasiado tarde de que no hay papel? ...cuando ponen anuncios en el momento menos oportuno? ...cuando tratan de venderme un seguro que no necesito? ...cuando la ropa ya no me cabe? ...cuando algo se estropea justo cuando acaba la garantía? ...cuando me castigan por algo que no he hecho? ...cuando vas en tren y un desconocido se duerme en mi hombro? ...cuando necesito apuntar un teléfono y no encuentro nada para apuntar? ...cuando se aplaza la fecha de un examen o de una entrega? ...si suena el teléfono a las cuatro de la mañana? ...cuando se estropea la nevera? ...cuando estoy en la cola más rápida del supermercado? ...al leer la última página de un libro que me ha encantado? ...cuando tengo que pedir un favor a alguien con quien no tengo confianza? ...cuando mi partido político gana las Elecciones?

8. El Rasca: premio instantáneo




9. ¿Cuánto recuerdas de *Perdiendo el este*?

Para confeccionar el cuestionario temático elaborado con la herramienta Plickers, se escogió una selección de 20 preguntas extraídas del material didáctico comunicativo del grupo 1 de la asignatura Conversación III, formado originariamente por un total de 32 ítems. Para esta actividad, de dicha colección, se tomaron las cuestiones 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 25, 26, 29, 31 y 32. Al contar con una extensa batería de


cuestiones, ocho de estas (12, 16, 17, 21, 24, 27, 28 y 30) se reservaron para más adelante, para la prueba denominada *El gran test de Perdiendo el este*, perteneciente a la actividad de *escape room* que supone el cierre de la asignatura. Las preguntas 9, 10, 22 y 23 del *set* original fueron desestimadas. He aquí la veintena de preguntas presentes en este reto:

1) Nuestro protagonista comienza a dar sus primeras clases i pero...no tiene demasiado éxito. ¿Cómo justifica su bajo r **1**




A) Piensa que nunca ha tenido mucha capacidad para los idiomas
B) Dice que los españoles, en general, no son muy talentosos con el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por eso, Dios nos dio el jamón y la sangría
C) Afirma que está demasiado estresado con su proyecto de investigación
D) Porque explica que su profesor no era demasiado bueno y poseía un fuerte acento local

2) Después de un año completo estudiando chino mandari opinión tiene ahora el protagonista sobre esta lengua **2**




A) Está mucho más tranquilo, ya que ahora sí empieza a manejarse con el chino
B) Ha hecho enormes progresos, domina la lengua y se siente preparado plenamente para hacer su charla en chino
C) Está aterrorado, de hecho, piensa que aprender esta lengua es una condena
D) Está un poco decepcionado, porque él prefería el chino tradicional...

3) ¿Por qué tiene miedo de fracasar nuestro protagonista el i **3**
defensa?




A) Porque no obtendrá el trabajo, le calificará su visado de permanencia y tendrá que marcharse a España de nuevo
B) Porque no conseguirá el trabajo que quería en la Universidad de Hong Kong
C) Porque su Jefe de Proyecto no le renovará la beca
D) Porque es la primera vez que va a hablar en público

4) ¿Cómo se las arregla nuestro protagonista para salir airos ronda de preguntas? **4**




A) Sigue todos los consejos de su profesor de chino
B) Responde, aunque sin demasiado acierto, para no quedarse callado
C) Finge que el micrófono está estropeado para acabar antes
D) Alborotadamente, su proyecto recibe muchos elogios del tribunal y no está obligado a responder ninguna pregunta

5) El protagonista, muy angustiado, le comenta a su profesor que la en España, en Alemania y en China. Para enfatizar este sentimiento comparación Completa la frase correspondiente: "Tengo tantos fracasos en mi vida como..."¿Qué? **5**




A) "Diplomas universitarios"
B) "Contactos en Weixin"
C) "Sellos en mi pasaporte"
D) "Amigos de la infancia"

6) Cuando hace una videoconferencia con su padre y otros amigos de preguntan por la comida de Asia. ¿Qué responde el protagonista **6**




A) Que no tiene nada que enviarle a la dieta mediterránea
B) Que le costó un poco adaptarse al principio
C) ¡Que le encanta!
D) Que no tolera muy bien el picante

7) ¿Para qué va Beni a la ferreter **7**




A) Para interesarse por la vida del protagonista de la película en Hong Kong
B) Para comprar unas piezas para casa
C) Para pedir un trabajo
D) Para buscar un nuevo marido

8) Nuestro protagonista está muy agradecido a su profesor i por dos razones. ¿recuerdas cuáles? **8**




A) Por recogerle en su casa y darle el teléfono de su prima
B) Por haberle prestado dinero y haberle enseñado chino
C) Por darle el teléfono de un buen guía de la ciudad y recogerle unos días
D) Por recogerle en su casa y buscarle un trabajo

9) ¿Para qué han ido estas dos personas hasta Hong Koi **9**




A) Para sacarse el HSK V
B) Para hacer un poco de turismo y, así, conocer otro país
C) Para visitar al protagonista, Braulio
D) Para montar un negocio de comida rápida de kebabs con la ayuda de un contacto que tienen en Hong Kong.

10) En el bar de copas nuestro protagonista se fija en Xiao. Al no parece tener mucha confianza en sí mismo. Sin embargo, u amigos lo anima a ligar con ella, ¿qué le dice? **10**




A) Que ella no deja de mirarlo
B) Que los chinos son todos iguales y que, allí, los exóticos son ellos (los extranjeros). ¡¡¡¡¡ufantas seguro!
C) Que no tiene nada que perder
D) ¡Que le pida su WeChat ya!

11) Lamentablemente, otro joven se le adelanta y le da un ¿Cómo reacciona ella? **11**



A) Se pone muy contenta y acepta su presente
B) Se pone muy nerviosa porque esperó ese momento durante meses
C) Le da calabazas
D) Le pega un tortazo

12) ¿Por qué Xiao le da una oportunidad a nuestro protago **12**



A) Porque siempre soñó con tener pareja hispanohablante
B) Porque es una buena ocasión para poder mejorar su español
C) Porque necesita que su padre deje de molestarle buscándole novios constantemente
D) Porque han tenido un flechazo

13) ¿Por qué se conocen las chicas? ¿Qué tienen en común actualmente? 13



- A Son compañeras de piso desde hace algún tiempo.
- B Estudiaron juntas la misma carrera en la universidad.
- C Se conocieron en la fiesta del 30 cumpleaños de Xiao, unos amigos en común las presentaron.
- D Se conocieron en España, cuando Xiao pasó un tiempo allí. Ahora son compañeras de trabajo en la empresa del padre de Xiao.

14) ¿Qué come POR ERROR nuestro protagonista el día que cenar todos juntos? 14



- A Tofu
- B Una cucaracha
- C Una medusa
- D Baozis

15) ¿Cuál es el sueño del padre de Xiao? 15



- A Ser un poderoso empresario de nivel mundial.
- B Que su hija encuentre a un hombre que la quiera.
- C Correr los Sanfermines.
- D Aprender español tan bien como su hija.

16) Según marca la tradición china de los negocios, ¿har correctamente el brindis? ¿Por qué? 16



- A Sí, es perfecto!
- B No, en absoluto, los invitados deben colocar su vaso por debajo del que sujeta el anfitrión.
- C No, los extranjeros deberían colocar su vaso más arriba.
- D Sí, pero deben practicar más.

17) ¿Por qué se enfada nuestro protagonista? 17



- A Porque se siente traicionado por su amigo Hakan.
- B Porque el padre de Xiao está siendo muy grosero y descortés.
- C Porque la cena está siendo un verdadero desastre.
- D Por la mala calidad de los platos.

18) ¿Qué acaban de anunciar a las chicas? 18



- A El ascenso de Ming en la empresa familiar.
- B El nuevo éxito de la empresa.
- C Que les ha tocado ¡El Gordo!
- D Una invitación a Pamplona (España) para disfrutar de las fiestas de San Fermín.

19) ¿Qué le dice el padre de Xiao a nuestro protagonista? 19



- A ¡Que tenga mucho cuidado con los toros!
- B ¡Que se aleje de su hija de una vez por todas!
- C ¡Que no merece ni a su hija, ni ser parte de su familia!
- D Que deben tomarse un selfie juntos en mitad de la carrera.

20) ¿Qué va a suceder a continuación? 20



- A Nuestro protagonista lo salva heroicamente y, por fin, consigue ganarse tanto su respeto como su aprobación.
- B El papá de Xiao fallece de manera trágica.
- C Ming rescata al papá de Xiao.
- D El Encierro se suspende inesperadamente.

Otras tarjetas especiales y variantes sorpresa



¡EL DÍA DEL SOLTERO!
AliExpress

**¡Descuentos en ClassDojo!
¡Solo hoy!**

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES



¡HALLOWEEN!

¿Qué sucederá?

CONVERSACIÓN III - PROF. JUAN CARLOS MANZANARES

¡HALLOWEEN!

Bingo



Lucía

Cristiana

Candela

Estrella

Irene

Angélica

Ema

Mónica

Claudia

Fernando

Julio

Beatriz

Úrsula

Valentina

Daniel

Iván

Cecilia

Fiona

Estela

Juan
Carlos

¡ESCRIBE TU NOMBRE , DÉJALO EN LA URNA Y CRUZA LOS DEDOS!

¡FELIZ CUMPLEAÑOS!





Conversación III

Grado en Filología Hispánica

9. Guía didáctica



Juan Carlos Manzanares Triquet



9.1 INTRODUCCIÓN

Esta guía, en comunión con el Libro del alumno, nace con el objetivo de ofrecer al profesorado las orientaciones didácticas necesarias para trabajar los contenidos de aula propuestos para el cuatrimestre en curso. De igual modo, ofrece documentos adicionales necesarios para promover el desarrollo de la experiencia, una muestra representativa de los artefactos incorporados en las sesiones, así como un inventario de los elementos de gamificación presentes en los distintos juegos que forman parte de Conversación III.

A lo largo de esta guía, se aportarán pistas pedagógicas, itinerarios de explotación así como alternativas de tratamiento a los materiales originalmente planteados. Se trata, tan solo, de una posible hoja de ruta de las muchas tantas que podrían tener cabida para abordar los universos temáticos seleccionados, para este contexto, con estudiantes de estas características. Su única pretensión es, por lo tanto, aportar una visión actualizada del español de uso frecuente, a partir de la confluencia de temas y entidades lingüísticas de renovada vitalidad que, hoy en día, reproducen las tendencias imperantes en las hablas cotidianas.

Juan Carlos Manzanares Triquet

Lector MAEC-AECID de la Universidad de Lengua y Cultura de Pekín

Curso 2020-2021

9.2 ÍNDICE DE CONTENIDOS

Presentación de la asignatura.....	939-945
Universo Consumista: compras y publicidad.....	946-975
Universo Postureo: redes sociales, viajes y mundo laboral.....	976-1028
Universo Guiri: estereotipos e intercultura.....	1029-1069

9.3 PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA (SESIÓN 1)

La clase de introducción del semestre consta de tres partes: dos más extensas y una, aunque breve, igualmente significativa. La primera de ellas consiste en una recopilación de diferentes dinámicas destinadas a rebajar el nivel de tensión que implica todo primer día, en especial, en el caso del aula de lenguas extranjeras. El segundo bloque tiene el propósito de repasar contenidos léxicos y gramaticales pertenecientes al año académico anterior. Es decir, los niveles A1 y A2 contemplados por el MCERL (2001) a través de juegos diseñados *ad hoc* con las herramientas Canva y Genial.ly. Por último, se contextualizará de modo muy breve la experiencia que los estudiantes se disponen a vivir por medio de un vídeo elaborado específicamente para la clase de bienvenida. En este, se descubren pequeñas pistas relacionadas con los universos que constituirán los focos temáticos de la asignatura dejando un enigmático final.

A continuación, explicamos en detalle qué explotación puede llevarse a cabo a partir de los materiales que se incluyen en la presentación de PowerPoint, cuyo acceso está disponible en el Libro del alumno.

Parte 1: dinámicas rompehielos de inicio

En primer lugar, daremos la bienvenida a nuestros estudiantes. Nos presentaremos y les pediremos que formemos un círculo¹⁰. Una vez colocados, cerraremos los ojos, respiraremos y escucharemos un montaje musical que comienza con los primeros versos de la canción que los populares cantantes españoles Álvaro Soler¹¹ y Sofía Ellar compusieron y lanzaron al mercado durante el confinamiento, en abril de 2020. Se trata de *Barrer a casa*. Tema de ritmo lento, vocalización muy clara, melodía pegadiza y, sobre todo, voces que se besan al abrazo de la libertad robada por la crisis sanitaria mundial. Escucharemos poco más de un minuto al que seguirán las guitarras de Coldplay, con un sonido mucho más eléctrico, al son del efervescente optimismo de su *Viva la vida*. Se plantea, así, un punto de partida con mucho mensaje tras un largo periodo de docencia a

¹⁰ Cabe destacar que es muy importante que se solicite, de antemano, un aula donde el espacio y la movilidad no supongan un problema. En caso de que esta condición no pudiera cumplirse, bien por las características del centro, bien por la no disponibilidad de estas, habría que reconfigurar con suficiente antelación el planteamiento de la sesión inicial.

¹¹ La elección de este cantante viene dada por la gran fama que atesora este cantante en China, entre el alumnado de Filología Hispánica, gracias a *Sofía* de su primer disco, *Eterno agosto* (2016).

caballo entre lo presencial y lo virtual. Escucharemos la canción completa y “despertaremos” dando paso a la siguiente dinámica¹²: *El Ovillo*.

Se trata de una actividad para realizar preguntas personales, en formato abierto, ideal para que conozcamos información relacionada con los gustos, hábitos y perfil, en general, del alumnado. Las reglas son sencillas, preguntamos a un/a estudiante, escuchamos su respuesta y este debe devolver esa pregunta a un/a nuevo/a compañero/a que no haya participado todavía –ovillo mediante–. A medida que las intervenciones se suceden, se va construyendo una red de color que conecta las contestaciones de todo el colectivo. La actividad dará comienzo con el profesor, que se colocará en el centro de la formación, sosteniendo un ovillo de lana (cuanto más grande mejor) y explicará la mecánica de la actividad. A continuación, lo agarrará de un extremo, lanzará una pregunta al aire, primero, y enviará la bola hacia alguno de los miembros del grupo después para continuar hasta agotar las participaciones de todos. Se pueden realizar algunos ejemplos para esclarecer el funcionamiento de la tarea para asegurar la máxima comprensión de los estudiantes.

La siguiente actividad, *Espalda con espalda*¹³, implicará movimiento. No queremos que nadie se relaje de más, así que en esta nueva dinámica pediremos a los discentes que se muevan por la clase con total libertad, rápido, con energía. Los alentaremos a ello. Después de varios segundos de marcha alzaremos la voz con la palabra mágica ¡*stop!* En ese momento tendrán que buscar una pareja y, acto seguido, darse la vuelta inmediatamente, de modo que no puedan recordar nada. La idea es aprovechar este factor sorpresa para preguntarles lo siguiente: ¿eres capaz de recordar qué lleva puesto tu compañero/a? Esta actividad, además de servirnos para activar pequeñas tareas de producción y repasar el léxico de la ropa, les desconcertará y a buen seguro les reportará ciertas risas. Además, al hacerla en pareja y estar distribuidos por la clase, sin la constante atención del docente, tendrán menos ansiedad y eso beneficiará su posterior desempeño en actividades siguientes. Un par de repeticiones serán suficientes.

¹² Se ha elaborado una lista musical de Spotify para que forme parte del ambiente que acompañará la realización de las actividades rompehielos de este primer bloque de actividades. Puede consultarse aquí: https://open.spotify.com/playlist/1SYS51AfWWAI5gNMEKeeK?si=B_8S0VMSUG2Umv14cahww, o bien escaneando el código QR vinculado a esta, disponible al final de la introducción de esta sesión introductoria, en esta misma guía.

¹³ Actividad inspirada en el taller impartido por Ainhoa Polo, *El kit del profesor creActivo: pequeñas grandes ideas para poner a tus alumnos a hablar*, en el XV Foro de Profesores de E/LE de la Universidad de Valencia del 1 al 3 de marzo de 2019.

La cuarta actividad propuesta será corta pero muy creativa. Se titula *El cuadro*¹⁴, es muy sencilla y suele tener muy buena aceptación entre los estudiantes. Esta dinámica trata de escenificar, de manera progresiva, un cuadro imaginario al que poco a poco se van sumando personas, de uno en uno, para ir modificando dicha representación inicial. En función del carácter del grupo, la respuesta será mayor o menor pero, en general, resulta una actividad divertida que puede dar lugar a momentos muy chocantes, con escenas surrealistas e ingeniosas que pueden ayudar a rebajar el filtro de afectividad. La idea es que cuando haya un número suficiente de personas sobre el “escenario”, los alumnos que no hayan querido formar parte de la pseudo imagen sugieran cómo titularla y explicar el porqué. Una vez constituido el cuadro, sería interesante hacer una instantánea para inmortalizar el momento y compartirla en ClassDojo. Esta dinámica podría realizarse hasta dos veces.

La dinámica quinta es *El teléfono roto*, tarea idónea para reproducir palabras o frases que supongan una comprensión ambigua o compleja. El funcionamiento de la actividad es bastante simple, se forman tres o cuatro equipos en hilera (dependiendo del número de miembros de la clase) y un portavoz para cada uno de ellos, observa y memoriza una carta de palabra u oración mostrada por el profesor durante unos pocos segundos. A continuación, tras ese vistazo, ha de susurrar, una sola vez, el contenido de dicha tarjeta al compañero/a de su equipo más inmediato y, así, sucesivamente.

En el caso del español, los estudiantes sinohablantes encuentran muchas dificultades para discernir entre algunos fonemas como es el caso de los pares dentales /d/-/t/ o los bilabiales /b/-/p/. También lo es la pronunciación de la vibrante múltiple /r/, que suele generar siempre mucho estrés entre los alumnos. Por ello, para relativizar el error y favorecer un clima distendido, tras explicar las reglas de la actividad con apoyo visual, se proyectará un ejemplo en vídeo del programa de televisión de Antena 3, El Hormiguero. En este, observaremos el ejemplo a la inversa, cómo actores y actrices españolas se enfrentan a la pronunciación de frases en chino, viendo la incredulidad y distorsión que el mensaje, persona a persona, va experimentando. Tras dar las explicaciones necesarias, llegará el turno del alumnado. Habrá tres rondas: una de palabra, otra de frase y, si el tiempo acompaña y el éxito es rotundo, podríamos dar un paso más

¹⁴ Actividad inspirada en el taller impartido por Edi Carrascal, *El aula como escenario: recursos escénicos en la enseñanza y aprendizaje de ELE*, en el XV Foro de Profesores de E/LE de la Universidad de Valencia del 1 al 3 de marzo de 2019.

y ofrecer un trabalenguas como colofón. Es importante que el orador principal que pronuncia por primera vez la muestra lingüística rote cada turno.

Parte 2: repaso general

Tras completar estas dinámicas rompehielos, más grupales, pasaremos a pequeñas actividades productivas más sostenidas. En este caso, con una selección de preguntas relacionadas con el verano y nuevos planes realizados en la época estival. Sin embargo, para evitar pedir voluntarios o señalar, directamente, a un/a alumno/a concreto/a lo haremos mediante un juego. Proyectaremos nuestro *Bingo ELE (¡Edición China!)*, un panel diseñado *ad hoc* para esta experiencia que esconde 25 ítems, enumerados. Cada uno de ellos esconde una característica, rasgo o hecho familiar con el alumnado de Filología Hispánica de China. Es decir, aspectos muy afines a ellos, con los que se sentirán identificados y con los que progresivamente perderán el miedo a tomar la palabra. Por ello, les pediremos que elijan un número en plenaria (sin que sepan muy bien en ese punto a qué se exponen).

He bailado What a coincidence	He hablado español con mi familia para demostrarles mi gran nivel	Quise abandonar este idioma cuando descubrí la /R/	He visto La Casa de Papel con subtítulos en chino	He tenido dudas de gramática que no sabría responder ni el mismísimo Cervantes
He posteado mensajes en español en WeChat para ser "guay"	He intentado cocinar (sin éxito) una tortilla de patatas	Tengo una relación de amor-odio con Español Moderno	He pensado que Álvaro Soler es el único cantante famoso de España	Pienso que todos los extranjeros son iguales
He llegado tarde a clase y me he inventado una excusa	He tenido pánico antes de entrar a la sala de examen de Conversación	Comencé a estudiar español gracias a San Mao	Pensaba que la capital de España era Barcelona	He exclamado: ¡Qué casualidad! Sin razón
Ocupado/a pero contento/a es mi estado permanente	He pensado que la gramática española es más difícil que hacer el Gaokao tres veces	He participado en la Revista Puente	He pensado en participar en el Concurso Nacional de Doblaje	Sueño con el año de intercambio en España
No he entendido una palabra de lo que ha dicho mi profesor extranjero alguna vez	Tengo tres identidades: mi nombre chino, otro inglés y desde hace un año... ¡uno español!	He visto Élite y he pensado lo guapos/as que son los/las españoles/as	Me he quedado en pijama mientras tenía clases en línea durante la cuarentena	He intentado practicar mi español con un/a nativo/a y ha sido un desastre



Figura 173: Panel Bingo ELE (¡edición China!)
Fuente: Elaboración propia mediante Canva

Tras escuchar sus diferentes peticiones, nos centraremos en un/a estudiante al azar y desvelaremos el contenido de la casilla en cuestión. Posteriormente, valoraremos sus reacciones y aprovecharemos quién toma la batuta entonces para formularle una pregunta relacionada con el verano como se puede observar en la presentación de PPT. Repetiremos esta misma pauta de manera ágil en diversas ocasiones.

Por último, daremos paso a una actividad de cierre en forma de juego con un gran tablero diseñado con Genial.ly, *Flashback, regreso al pasado*¹⁵. Esta actividad, llamada a realizar un rápido repaso de léxico y la conjugación de los principales tiempos aprendidos el curso anterior, se efectuará en plenaria. El tablero cuenta con un total de 25 casillas que esconden preguntas de todo tipo e incluso una entradilla musical de apertura acorde con la atmósfera de juego planteada. También se han incorporado algunas trampas del tipo “vuelve a la casilla cero” tan común en los juegos de mesa. Para dotar de un mayor efecto sorpresa al juego, asimismo, se han añadido tres efectos sonoros para señalar los errores, aciertos y la finalización del juego.

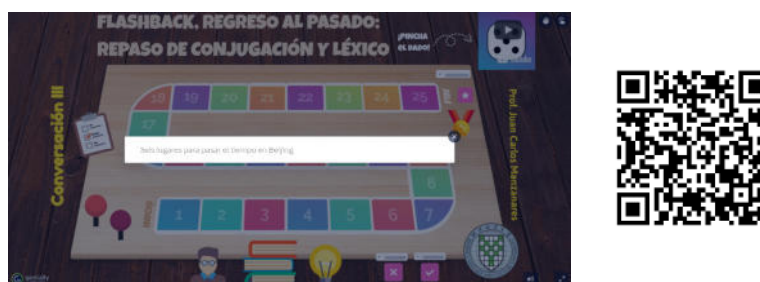


Figura 174: Interfaz del Genial.ly de repaso elaborado para la asignatura Conversación III
Fuente: Elaboración propia mediante Genial.ly

Para evitar posibles problemas de red o conectividad, se aconseja descargar el juego en modalidad “sin conexión”¹⁶ para asegurar la interactividad del archivo.

Antes de despedirnos, encomendaremos para la semana siguiente las dos primeras misiones de la asignatura: la creación de un avatar para la plataforma de la asignatura y la grabación de un breve vídeo de presentación siguiendo las instrucciones del PPT.

Indicaremos cómo proceder al envío y recalcaremos la importancia de que completen a tiempo sus tareas.

Finalmente, proyectaremos un vibrante vídeo para levantar la expectación ante lo que está por venir.

¹⁵ Disponible para consulta en <https://view.genial.ly/5eb3ee736780410d57810c13> o escaneando el código QR que se adjunta en la página siguiente.

¹⁶ Función solo disponible en la versión de pago de Genial.ly “Estudiante” y planes posteriores.



Figura 175: Fotograma del vídeo de introducción de la asignatura Conversación III
Fuente: Elaboración propia mediante Canva

La lista de reproducción completa de Spotify empleada para las dinámicas de presentación del primer día puede consultarse aquí:

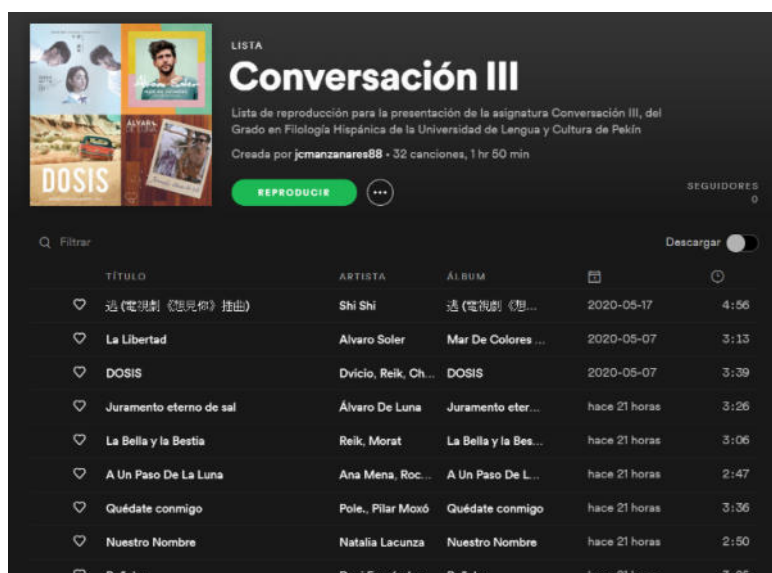


Figura 176: Lista de reproducción musical sesión introductoria
Fuente: Spotify

Nota: unos días después de la sesión de presentación, se escribirá un mensaje misterioso en el grupo de WeChat de la clase que irá acompañado de la imagen de un sobre sin destinatario cuyo contenido se desconoce. Si el alumnado realiza las misiones asignadas adecuadamente, la semana siguiente podrá recibir un sobre personalizado.

El contenido de los sobres será el siguiente¹⁷:

¹⁷ Material disponible en el Libro del alumno.

- Una carta de bienvenida tematizada.
- Un documento de compromiso.
- Dos infografías: un plan de iniciación a la asignatura con las claves de acceso a ClassDojo y una guía visual de Conversación III.



Figura 177: Sobre de bienvenida a la asignatura Conversación III
Fuente: Elaboración propia mediante Canva

1

Universo consumista

Compras y publicidad



Conversación III



9.4 Universo Consumista

Guía didáctica - Sesiones 2, 3, 4 y 5

UNIVERSO CONSUMISTA

Introducción: con el arranque de este Universo queda oficialmente inaugurado el concurso. Sin embargo, antes de nada, tendremos que cerciorarnos de que el alumnado haya realizado las misiones encomendadas en la sesión anterior. Según el resultado, modificaremos el contenido del paquete de bienvenida¹⁸. Es importante, no obstante, que seamos estrictos aquí, y hagamos ver al alumnado que su compromiso condicionará su rol en el conjunto de la experiencia.

Teniendo en cuenta que se trata del primer día de clase formal, existen algunas cuestiones que merecen un espacio para su consideración y explicación. Una de ellas es el tema de los privilegios, el dinero virtual y las reglas existentes para su manipulación y buen uso. Resumiremos en líneas generales la mecánica a seguir y mostraremos algún ejemplo particular de los vales disponibles, quedando el resto en la plataforma para su libre consulta. Las reglas de uso también serán subidas a la web.

Dicho y explicado esto, daremos paso al primer bloque, dedicado a las compras y a la publicidad. En esta ocasión, en lugar de explicar los distintos objetivos de aprendizaje de manera convencional, lo mostraremos por mediación de una creación propia de Powtoon, en un vídeo animado musical lleno de dinamismo. Esta acción se repetirá a lo largo de todos los Universos.



Figura 178: Vídeo resumen de introducción del Universo 1
Fuente: Elaboración propia mediante Powtoon

¹⁸ La entrega de los distintos *packs* tendrá lugar en el tramo final de la clase para evitar distracciones innecesarias.

Escenario 1: Cosas que necesitamos

Prueba 1. La primera prueba mantiene la apuesta por lo audiovisual y ofrece una selección de muestras variadas que pretenden hacer de lo obvio el perfecto estímulo comunicativo para arrancar las primeras palabras del alumnado. Se realizará preferentemente en plenaria pero, en caso de una baja participación, podríamos invitar directamente a que el alumnado tome la palabra.

Prueba 2. La prueba siguiente presenta una línea común, con mucho apoyo visual, aunque, en esta ocasión, con la exención de elementos textuales. Esta actividad persigue que el alumnado deshaga telarañas y, poco a poco, vaya dejando atrás el lapso estival mediante la activación de vocabulario conocido, sin la acuciante necesidad de producir oraciones completas por el momento.

Para animar la participación del grupo y, por supuesto, reavivar el *modus operandi* propio del concurso se recurrirá a este fantástico recurso ingeniado y compartido para toda la comunidad educativa en el canal de YouTube de El Profe Víctor¹⁹. Dicha versión, disponible para uso y consulta, se halla referenciada a pie de página²⁰. Para nuestro proyecto gamificado, ha sido recuperada y editada con el nombre del alumnado de la edición de este concurso, dando lugar al recurso que se facilita en el siguiente código QR.



Una vez presentada ante el alumnado, le daremos la fantasía y bombo que estimemos oportuno para animar al grupo, y dejaremos que la suerte eche el resto. Según el nivel de acierto, seguridad y participación, sacaremos a la palestra una colección de sobres de apoyo que habrán de ser elaborados previamente. Hay un total de cinco tarjetas, cada cual con una función asignada para modificar el rumbo de la prueba. Su contenido es el que sigue:

- Dos pistas gramaticales con estructuras de apoyo.

¹⁹ Cuenta oficial de El Profe Víctor, portal de YouTube con infinidad de recursos educativos: <https://www.youtube.com/channel/UCG4YUGaxFGkGPjZb8LbK4OA>

²⁰ La ruleta original, propiedad de la cuenta de El Profe Víctor, puede encontrarse en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=VJJiwF8qGjU>.

- Una tarjeta de bonificación por valor de tres Kuàis.
- Una tarjeta de penalización por valor de dos Kuàis.
- Una tarjeta en blanco que, a efectos de participación, no condiciona el curso del juego, ni suma, ni resta.

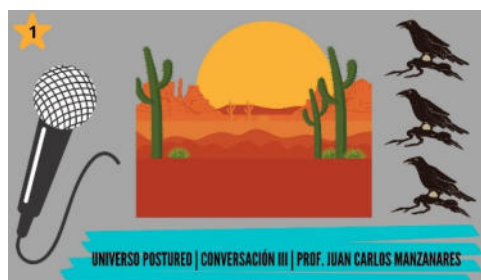


Figura 179: Tarjeta de muestra de la prueba 2 del Universo 1
Fuente: Elaboración propia mediante Canva

Dinamizaremos la prueba en la medida de lo posible, y guiaremos el buen hacer del grupo.

Prueba 3. Tras vivir uno de los primeros grandes momentos de concurso, rebajaremos la emoción y la intensidad, para seguir dejando paso a prácticas comunicativas, con cierta libertad, pero sin dejar de ofrecer pequeñas conceptualizaciones gramaticales para arropar al alumno en sus construcciones orales.

Prueba 4. La prueba cuarta aún, por un lado, un elemento cultural propio de la Navidad española, el sorteo de El Gordo; y, por otro, el apoyo, la creatividad y la capacidad de contar historias que nos brinda el celeberrimo (y adaptado) Story Cubes.

Para posibilitar la experiencia de juego más tangible posible, puede optarse por la adquisición de diferentes ediciones de la colección de Rory's, en su forma física. Sin embargo, se hace saber al profesorado que existen algunos recursos en línea que permiten emplear digitalmente la misma actividad. Uno de ellos, lo encontramos en Genial.ly, compartido por el usuario Fernando Martí. Incluye diferentes elementos a incorporar en la historia a narrar. Son: protagonista, localización, antagonista, mascota, objeto personal y acción. Lo variopinto, surrealista y rocambolesco de las combinaciones da lugar, casi siempre, a historias realmente divertidas que, sin duda, ayudarán a generar un ambiente positivo y a romper el hielo. Se adjunta una muestra del Genial.ly recién referido:

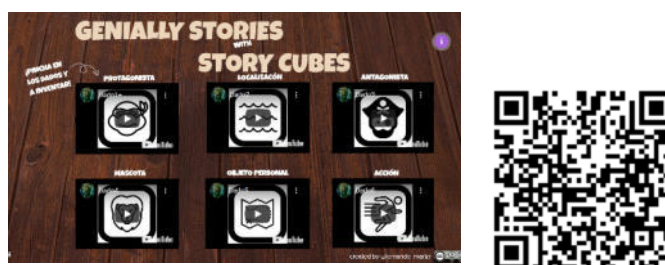


Figura 180: Muestra de Genially Stories, propuesta de Fernando Marti
 Fuente: <https://view.genial.ly/5bba214002bce40c952422a2/interactive-content-story-cubes>

El inconveniente que surge en este contexto en relación con el empleo de este tipo de recursos de terceros es la imposibilidad de acceder en el aula, en directo, a este tipo de webs extranjeras, como es el caso de YouTube (incrustado en este caso en una plantilla de Genial.ly, que sí goza de acceso abierto). Por esta razón, todos los recursos que procedan de este tipo de páginas tendrán que ser siempre descargados de antemano para evitar cualquier problema. Con todo, se trata de un recurso digno de mención en el aula de idiomas, ya sea para el contexto sinohablante, o para cualquier otro.

Escenario 2: Compras

Prueba 5. Estrenamos escenario y, también, plataforma de trabajo. Nos referimos a Genial.ly, que toma protagonismo aquí mediante una actividad propia denominada ¿Cómo es quién? Un juego que conjuga música, votaciones por WeChat, descripción de hábitos de compradores, léxico del ámbito e imágenes para ilustrar nuevos conceptos. La idea de participación grupal en tiempo real a través del teléfono móvil, ligada a la muestra de lengua textual y los consiguientes elementos de apoyo visual, conforman un ecosistema idóneo para favorecer, sin buscarlo explícitamente, la producción espontánea. El itinerario didáctico se encuentra adjunto en los prolegómenos del hipervínculo incluido en el Libro del alumno.

Siempre que sea posible se descargará la presentación para su uso en modo sin conexión (recordemos, solo disponible para usuarios *premium*).

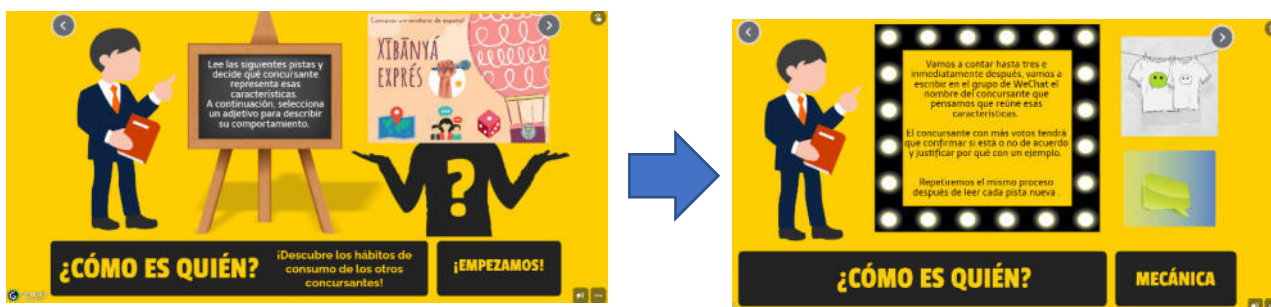


Figura 181: ¿Cómo es quién?

Prueba 6. Seguimos haciendo del todopoderoso teléfono móvil nuestro mejor aliado, en este caso, para participar en una votación relativa a los puntos de compra favoritos del alumnado. Esta aplicación dispone de una versión gratuita, con ciertas limitaciones, y otra de pago. Quizá la restricción más significativa en su versión abierta radica en el número de preguntas que podemos realizar, que se reduce a solo tres²¹. Una de sus virtudes es que nos permite obtener en tiempo real retroalimentación directa de nuestra audiencia, lo cual supone un perfecto estímulo para alentar la conversación grupal y comentar los distintos gustos de compra de nuestros discentes a raíz de sus distintas valoraciones.

Prueba 7. Ahora damos paso a las distintas modalidades de pago en un mundo que asume una digitalización galopante. En China, el pago móvil y su integración en sistemas de mensajería, como WeChat, es una realidad totalmente consagrada desde hace años. Por ello, aprovechando el conocimiento y hábito que este tipo de prácticas ostentan en el contexto sinohablante, usaremos un pequeño vídeo en el que, además de esta, aparecen otras modalidades cada vez más alejadas de los jóvenes de esta generación. Se busca provocar esa sensación contraria, de choque que, probablemente, llame su atención y les anime a participar.

Tras la proyección del vídeo y sondear distintas opiniones en plenaria, daremos paso a una pequeña fase de trabajo colaborativo, más concienzudo, en el que el grupo tendrá que argumentar las diferentes ventajas y desventajas que arrastra el pago móvil escribiendo e intercambiando opiniones con los compañeros de equipo. Luego, observaremos si son conscientes o no, de los también prejuicios existentes y trataremos de promover la debida reflexión.

Prueba 8. Seguimos la misma línea de trabajo para sacar a la palestra un pequeño debate: pago con móvil frente a pago en efectivo. Como fuente de referencia, un recurso audiovisual de la CGTN, subtítulo en español, en el que un hispanohablante y una chica china, en un tono desenfadado, muestran los pros y contras de una y otra forma de pago.

²¹ Información actualizada a fecha de agosto de 2022. Los servicios que ofertan este tipo de plataformas experimentan con frecuencia cambios, por lo que es posible que en el momento de consulta de esta tesis existan pequeñas vacilaciones en los planes y características referidas.

Para su explotación recurrimos a EdPuzzle, un portal de lo más conveniente para incrustar preguntas varias durante la reproducción del vídeo que hayamos seleccionado y poner el acento en aquellos temas o aspectos tratados en el fragmento del programa que más interés o controversia puedan despertar.

Una opción sería ver el vídeo una sola vez, fuera de la aplicación, al completo; y posteriormente, aprovechar esa visión de conjunto para poder centrarnos en la discusión de los puntos que previamente hayamos estimado como ejes de debate.

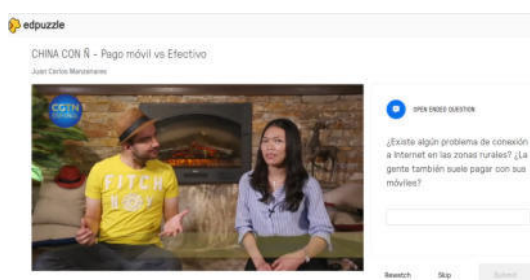


Figura 182: Fragmento del programa *China con Eñe* (CGTN)

Fuente: China con Eñe, a través de la herramienta EdPuzzle, disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=kngQC_yWets (Canal de YouTube de CGTN en Español)

A modo de ampliación, como recursos complementarios que podrían ser aplicados en el aula, existen otros dos vídeos muy interesantes, ambos producidos por el propietario del canal de YouTube El Gato Chino. Un canal muy recomendable al que puede accederse a través de este *link*:

Los vídeos de ampliación a los que se ha hecho alusión son los siguientes:

a) Alipay Vs WeChat pay: https://www.youtube.com/watch?v=__N6F19mf_I



b) 24 horas pagando con el móvil en China: <https://www.youtube.com/watch?v=uPcu0xQU71Q>



Dado que son un poco largos (unos diez minutos) podrían trabajarse de manera selectiva, abordando un tramo específico que pueda ser de interés. Si fuera posible, también sería recomendable su subtitulación para garantizar la mayor comprensión del alumnado.



Figura 183: Material audiovisual relacionado con el pago móvil en China, propiedad de El Gato Chino

Fuente: <https://www.youtube.com/channel/UC75ETzVaKIWPAUbxrq2kAWQ> (Canal de YouTube de El Gato Chino)

Escenario 3: Consumismo y obsolescencia programada

Prueba 9. Abrimos el escenario consumista por medio de un vídeo de elaboración propia, realizado con Canva, en el que se simultanean distintas acciones en el que las compras ocupan el hilo conductor. Cuenta con una enérgica banda sonora para poner en alerta los sentidos del alumnado. Tras su reproducción, una sola vez, lanzaremos distintas preguntas en plenaria que serán guiadas, poco a poco, hasta llegar al objetivo deseado: realizar una aproximación conceptual al término de consumismo, y su realidad.

Prueba 10. Seguimos con actividades de índole comunicativa, pero, en esta ocasión, sumamos nuevos elementos de juego. Ahora entran en escena dos nuevos artefactos: por un lado, los pulsadores y, por otro, el tiempo en contra que, en su justa medida, sin llegar a ser ansiógeno, puede constituir un importante activo de actividad para favorecer la concentración del grupo.

Seguiremos las consignas establecidas en el Libro del alumno y repartiremos los distintos dispositivos. Podemos hacernos con ellos a través de cualquier portal web, como Amazon. Se adjunta una muestra como referencia.



Figura 184: Pulsadores de juego

Fuente: https://www.amazon.com/-/es/Learning-Resources-Botones-sonidos-Multicolor/dp/B004DJ51HQ/ref=sr_1_2?__mk_es_US=%C3%85M%C3%85%C5%BD%C3%95%C3%91&dchild=1&keywords=game+buzzers&qid=1606993242&sr=8-2

Otro elemento sorpresa que podría dotar de gran dinamismo este debate y que también podría ser aplicable en futuras pruebas que promuevan coloquios, *quizzes*, así como actividades de evaluación informal o juego físico, sería el uso de una consola de sonidos predeterminados. Este tipo de recurso, siempre y cuando fuese reservado a ocasiones muy concretas y esporádicas, podría ser un estupendo rompehielos, para rebajar el filtro afectivo de los estudiantes y, así, potenciar su ánimo participativo. Hablamos de sonidos que representasen los aciertos, los fallos, la sorpresa, la expectación, el misterio, etc.

Esta funcionalidad podemos encontrarla, aunque con ciertas limitaciones de número, en la plataforma educativa Classtools cuya consulta puede realizarse aquí:



Figura 185: Panel de sonidos del portal web Classtools
Fuente: <https://www.classtools.net/soundboard/>

Este recurso puede embeberse en blogs educativos personales, lo cual puede ser muy útil si contamos con algún espacio personal dedicado a nuestra docencia.

Por otra parte, si el profesorado estuviese interesado en crear su propio panel de sonidos y volcar estos en alguna presentación de PPT u otra herramienta, se hace saber que existen muchos recursos en la red que nos ofrecen sonidos libres de derechos. Soundbible (<http://soundbible.com/>) o Sshhtt (<https://www.sshhtt.com/>) son algunos de estos.

Reto 1. El Libro del alumno plantea esta actividad como reto para casa, para dejar que el alumnado tenga la posibilidad de documentarse con calma, a través del documento que se facilita en el material. Se pretende, con él, favorecer la producción de aquellos estudiantes más reticentes a hablar en público y alentar, en definitiva, a todo el grupo a elaborar con la debida preparación y calma, un discurso más elaborado y extenso que nos

permita evaluar sin la presión del aula la producción del alumnado de un modo más personalizado.

Además, y pese a que no ha sido incluido en el material original, podría emplearse algún vídeo o noticia relacionada con el *boom* y auge que el Día del Soltero ha adquirido ya no solo en China, sino en el extranjero.

No obstante, se trata de una actividad que también podría llevarse a cabo en clase, en caso de que la práctica totalidad del grupo fuese partícipe voluntario de la interacción.

Prueba 11. Esta actividad consta de dos partes. En la primera, sin entrar en la definición de un término tan complejo, intentaremos guiar al alumnado en la deducción de su concepto mediante ejemplos prácticos con los que el grupo pueda empatizar fácilmente. Por ejemplo, mediante situaciones cotidianas compartidas que dibujasen dicho fenómeno. Si no es suficiente, podemos ofrecer ejemplos todavía más explícitos, simples y breves. Sin embargo, conviene no ahondar en exceso en esta cuestión para poder dejar que el corto de *iDiots* resuelva potenciales dudas posteriores.

Lo visionaremos una primera vez al completo, y luego accederemos al segundo Edpuzzle previamente preparado de este bloque para enfocarnos en algunas cuestiones puntuales. En esta ocasión, la tipología de la prueba será multirrespuesta y se realizará guiada en plenaria. Nos permitirá valorar si ya, finalmente, los discentes se han acercado al concepto exacto de obsolescencia y si entienden su alcance. Incluso, para asegurarnos de esta cuestión, podríamos consultar experiencias similares en las que hayan sufrido las consecuencias de esta limitación de la vida de los productos de forma abierta.

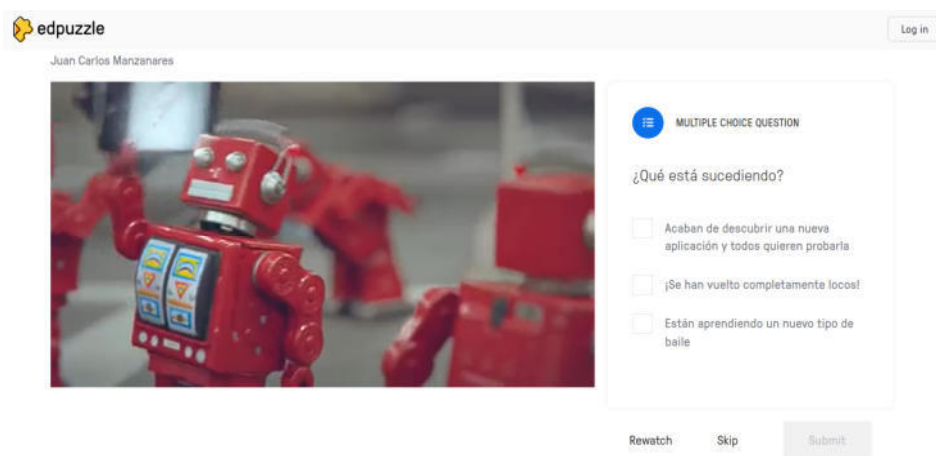


Figura 186: Fragmento de la actividad de Edpuzzle correspondiente al vídeo de *iDiots* (The CGBros)
Fuente: The CGBros (<https://www.youtube.com/watch?v=InEnWwzCxcw>)

Después, procederemos a realizar la segunda parte de la prueba, que posee una dificultad mayor, pues cuenta con el hándicap de tener una cuenta atrás. Se trata de una tarea de Educaplay, en la cual el grupo tendrá que reordenar una definición general que explica qué es la obsolescencia programada.

Esta actividad será realizada de forma individual. Para activarla, tendremos que programarla como reto, de modo que una vez terminada podamos ver en tiempo real quiénes han logrado completarla satisfactoriamente y el número de puntos obtenido. Esto nos podrá servir, además, para premiar de algún modo a aquellos que hayan resuelto con éxito la actividad.

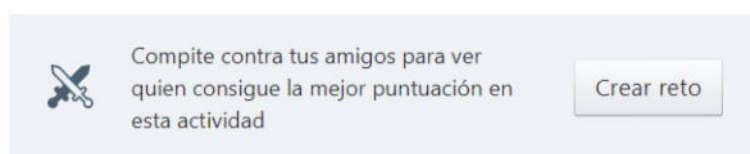


Figura 187: Pestaña de creación de retos en el portal web Educaplay
Fuente: https://es.educaplay.com/recursos-educativos/5975114-obsoloscencia_programada.html

Otra posibilidad sería realizarla por equipos, siendo el portavoz de cada cual el miembro que pondría su dispositivo móvil al servicio del grupo. En caso de que resultase muy complicada o que el grupo no tuviese un nivel tan elevado, podríamos editar la actividad y aumentar el tiempo disponible de realización.

Esta actividad, en plenaria, perdería parte de su esencia, porque sería un poco complicada de seguir y es probable que muchos alumnos, en especial los más tímidos, se diluyesen entre el “ruido” de la participación colectiva.

Prueba 12. El espíritu de juego vuelve a manifestarse en esta nueva prueba, que da comienzo con un sondeo oral entre el alumnado sobre las fórmulas, perífrasis y posibles modos (con el imperativo a la cabeza) con los que dar consejos. Para hacer más atractiva esta parte, se ha puesto en manos del grupo en el Libro del alumno un doble itinerario, que vendrá acompañado de una tarjeta especial, acuñada como pista gramatical, a la cual se podrá acceder previo depósito de 5 Kuàis de la cuenta particular de ClassDojo. Esta inversión, *a priori* elevada, podrá reportar un beneficio posterior que, a medio plazo, animará a otros componentes del grupo a ser más activos y, por ende, más abiertos a la participación, que es al fin y al cabo de lo que se trata.

Tanto la tarjeta promocional, como las pistas tendrán que ser impresas, a color, en un tamaño suficiente y plastificadas para hacer el uso más sostenible posible en cursos venideros. Asimismo, hemos de fijar un número limitado de pistas disponibles, para no dilatar en demasía el tiempo dedicado al preámbulo de esta actividad.

Una vez finalizada esta pequeña transacción, es importante que demos registro a dicha operación para descontar del casillero de ClassDojo los puntos correspondientes al concursante participante.

Acto seguido comenzaremos la prueba oral, en plenaria, a la espera de conocer los diferentes usos que plantea el alumnado. Tanto los apoyos visuales ofrecidos, como los ejemplos orales propios que pudiéramos aportar, parecen ser ayudas suficientes para desencadenar la producción. En caso contrario, podríamos jugar con la concesión extraordinaria de alguna pista gramatical, la demanda de voluntarios o el llamamiento mediante el ya comentado recurso de la ruleta. El código escrito, reservado para la parte segunda de la tarea, en determinados grupos en los que no fluyese ágilmente el intercambio de propuestas, podría constituir la tarea en exclusiva para concederles más tiempo de estructuración de sus ideas, aún oxidadas tras el letargo veraniego. En tal caso, perderíamos la oportunidad de llevar a cabo la dinámica de la votación en una urna personalizada del concurso y la condecoración o insignia sorpresa a conseguir (a juicio del profesorado).

Escenario 4: Publicidad

Prueba 13. Todo nuevo escenario ha de comenzar de una manera vibrante, por lo que este despegará con un pequeño experimento interactivo de Genial.ly. Un pequeño *test* de conciencia, eslóganes y mucha globalización que invita al alumnado a medir cuánta publicidad forma parte de sus vidas, incluso sin haberse percatado de ello²².

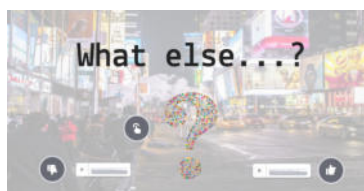


Figura 188: Eslogan de la prueba ¿Cuánto sabes sobre publicidad?

Fuente: Elaboración propia mediante Genial.ly

²² En esta actividad se han empleado eslóganes de marcas y productos de origen extranjero para facilitar el reconocimiento del alumnado. En esta fase, se ha priorizado lograr el objetivo comunicativo de la tarea y no tanto dar a conocer productos del mundo hispanohablante. Esto es debido a que el alumnado de segundo curso, por lo general, todavía no posee un gran conocimiento sobre demasiadas firmas del mundo hispano. Con todo, más adelante, en este mismo Universo habrá oportunidades para que puedan ampliar esta visión.

Como elementos de reseña, se han incorporado sonidos especiales para aplaudir los aciertos o lamentar los errores (siempre en clave de humor), además de la posibilidad de obtener algunos premios espontáneos no previstos.

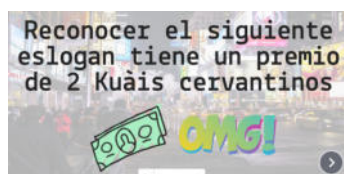


Figura 189: Premio espontáneo de la prueba ¿Cuánto sabes sobre publicidad?
Fuente: Elaboración propia mediante Genial.ly

Prueba 14. El ritmo ascendente del concurso no cesa y ahora, con esta particular versión del televisivo *Password* aplicado al ámbito de la publicidad, emprendemos un juego de adivinación por equipos, emulando al mítico concurso extinto de Cuatro.

Las instrucciones de esta nueva dinámica de juego adaptado se hallan en el interior de la plataforma con la que se ha construido: Genial.ly. Se facilita aquí un adelanto:

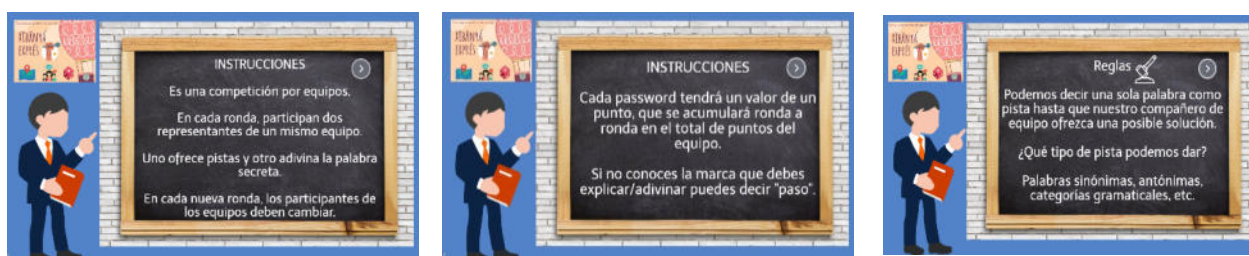


Figura 190: Muestra de instrucciones básicas de la prueba *Password*
Fuente: Elaboración propia mediante Genial.ly

Además de las reglas que se facilitan en el interior del Genial.ly, se proyectará un vídeo de referencia con un breve pero didáctico fragmento del programa original para que el alumnado comprenda en plenitud la mecánica de la prueba.

El juego ha incluido en su composición la presencia de marcas occidentales (Pandora, McDonalds, etc.), de China (Alibaba, Xiaomi, China Unicom, etc.), así como de España (Instituto Cervantes, Zara, Real Madrid, Cola Cao, etc.). Esta selección podrá variar según el conocimiento previo de nuestro alumnado y según la región geográfica de la que provenga nuestro alumnado de ELE.

La prueba, en total, se compone de tres rondas. Quizá pueda tomar tiempo excesivo, por lo que teniendo en cuenta la fluidez del juego y el devenir de los equipos participantes, podría simplificarse y ser reducida a tan solo dos.

Prueba 15. Tras una trepidante actividad, bajamos de marcha pero aprovechamos la estela emocional dejada por *Password* para realizar una tarea comunicativa bastante libre, flexible y abierta en cuanto a la forma. Hablaremos de publicidad, de su omnipresencia y, más concretamente, del lugar (o los lugares) en los que se mimetiza en su cotidianidad consciente (o inconsciente). Como siempre, intentaremos favorecer la participación colectiva, aportando ejemplos propios que estimulen la toma de palabra.

Prueba 16. En esta ocasión vamos a evaluar qué percepción tiene el estudiantado sobre la publicidad y qué aceptación ostenta entre ellos, a partir de una serie de situaciones prototípicas asociadas a la conducta. Como en ocasiones anteriores, votaremos a través del teléfono móvil y llevaremos la conversación por los derroteros que deriven de la retroalimentación ofrecida por el grupo.

Como puede apreciarse, nuevamente, se insiste en el uso del dispositivo móvil desde una vertiente didáctica como forma de lucha activa ante el que es, sin duda, el gran distractor del alumnado de esta generación.

Reto 2. La directriz es clara, explicar mediante un audio e ilustrar mediante un vídeo qué anuncio de la infancia trae buenos recuerdos al alumnado. Al igual que en el reto anterior de este Universo, las tareas que requieren una mayor oralidad están reservándose para ser realizadas con una mayor preparación que la exigida por la espontaneidad del aula. Además, para incentivar la práctica del español durante la semana, se espera la interacción (escrita u oral) de los compañeros en el hilo individual del reto de ClassDojo, con la posibilidad de que obtengan una pequeña bonificación en forma de Kuàis.

Una explotación distinta podría consistir en la exposición en plenaria, voluntaria u obligatoria, de estos anuncios en la sesión posterior. En este caso, la tarea oral podría ser también valiosa porque es muy posible que el tipo de anuncios seleccionados sean conocidos por la mayoría del grupo. Esto podría dinamizar la comunicación, despertar la curiosidad del conjunto y llevar el rumbo de las intervenciones hacia cotas más coloquiales.

Prueba 17. Esta prueba de compatibilidad por equipos está inspirada en una de las pruebas de grupo del renovado (y clásico) Party & Co, de Diset. En particular, la llamada Psycho & Co en la cual los miembros de cada equipo pueden ser castigados o premiados, en función de la carta objetivo, por coincidir ante determinadas preguntas.

En este caso, para la prueba adaptada de este Universo, nos hemos basado en la elección coincidente de una serie de productos genéricos a partir de una serie de eslóganes populares.

Tras mostrar el eslogan, dejaremos unos pocos segundos para que el alumnado piense en un producto u objeto particular y, finalmente, estampe su respuesta en el papel (¡sin mirar a nadie!). Contaremos hasta tres y, en ese momento, los componentes de cada equipo alzarán sus respuestas, desvelando ante el grupo su acertada (o errónea) solución.



Figura 191: Tarjeta-eslogan de Movistar de la prueba Leámonos la mente
Fuente: Elaboración propia mediante Canva

Otra variante de juego sería reservar, al azar, una tarjeta concreta para cada equipo, de modo que el resto pudiera optar a su respuesta, y consiguientes puntos, siguiendo el principio de rebote en caso de fallo del grupo principal.

Como recurso adicional, aunque prescindible, podría ser interesante la utilización de pequeñas pizarras a repartir entre el alumnado para elevar la dimensión del concurso a un nivel superior. Esto dependerá de la dotación presupuestaria, así como del número de discentes por grupo.

De disponer de unas pocas unidades, una fórmula válida podría reconsiderar la mecánica inicial de la prueba, haciendo de ella una competición grupal, en la cual la decisión de cada equipo tuviera que ser unitaria, unánime y consensuada con anterioridad a la revelación del teórico producto, en contraste con las respuestas del resto de grupos como un solo bloque.



Figura 192: Muestra de pizarra blanca convencional

Fuente: https://es.aliexpress.com/premium/pizarra-blanca.html?d=y&origin=y&catId=0&initiative_id=SB_20201203120441&SearchText=pizarra%20blanca

Prueba 18. Contrarreloj de búsqueda, navegación en la red y trabajo cooperativo, dividida en dos partes con tareas bien diferenciadas. Una primera, de rastreo de eslóganes reales de distintas marcas populares de China (Moutai, Huawei, Air China), Corea del Sur (Innisfree) o Japón (UNIQLO), y otra de formulación de eslóganes originales.

Las tareas, como se especifica en el Libro del alumno, cuentan con la dificultad añadida de la restricción del uso de dispositivos digitales, por lo que se ha realizado una selección de marcas afines al grupo. Al tratarse de firmas muy emblemáticas del continente, es posible que muchos de ellos conozcan las respuestas de antemano, lo que imprimirá un tiempo de acción y competición de lo más frenético. Para optimizar el tiempo, los equipos pueden repartir sus tareas para agilizar los tiempos de finalización.

Cuando finalice el tiempo límite que decidamos establecer, y que podrá ser variable según las características del grupo, recogeremos las distintas propuestas que habremos de comprobar fehacientemente para otorgar los premios correspondientes, en consecuencia.

Idéntica acción llevaremos a cabo en la misión segunda, donde la elección de la propuesta más original, como variante a la ya prefijada, podría ser decidida por los propios concursantes, a mano alzada, mediante voto secreto, o votación en alguna herramienta digital como Mentimeter.

Prueba 19. Esta prueba de detección de eslóganes, tanto falsos como originales, persiste en la idea del trabajo cooperativo, en pequeñas asambleas, para promover la discusión y el intercambio de ideas.

Proyectaremos el panel en el aula y dejaremos un breve margen para que fluya el coloquio a nivel grupal, antes de dar paso a la exposición plenaria.

Para maximizar la concentración y evitar que surja una gran brecha de eficiencia entre los grupos más activos y los que tengan mayores dificultades, podríamos proyectar individualmente cada imagen, resolviendo esta tras unos dos minutos. De esta manera, fomentaremos que el grupo permanezca alerta y no se disperse en conversaciones que se alejen del objetivo que nos compete.

De igual modo, el número de marcas a trabajar podría rebajarse o reorientarse, teniendo en cuenta el tiempo disponible, o añadiendo más marcas del mundo hispanohablante.

Reto 3. Esta gran tarea parte de un pequeño pero necesario marco teórico que conglomerará algunos de los rasgos definitorios que, en general, tiene en común la publicidad en sus distintas formas. Se distinguen dos partes, una a realizar en clase, y otra en casa.

Los anuncios elegidos se corresponden con las marcas Nike, IKEA, Nestea, SEAT y Huawei. Como en ocasiones anteriores, esta elección responde a criterios visuales, temáticos y lingüísticos, según el caso. Podría alterarse y reemplazarse por otros que pudieran ser más idóneos para el contexto que así lo precise.

El anuncio de Nike tiene un fuerte componente audiovisual, está lleno de citas inspiradoras y no exige un gran esfuerzo para poder comprender el mensaje nuclear. Su ritmo y dinamismo hacen que su elección en primer lugar no sea casual.



Figura 193: Campaña de Nike *Make it Count*

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=WxfZkMm3wcg&t=5s>, canal de YouTube de CaseyNeistat

El anuncio de IKEA, por su parte, presenta un guion interesantísimo, con dobles sentidos que generan un contraste rico, lleno de simpatía. Por su dificultad, se hace esencial que se ofrezca el texto transcrito a los estudiantes de antemano y se solventen posibles dudas.



Figura 194: Campaña de IKEA *Bienvenidos a la república independiente*
Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=lb6lmX-qNEM>, recuperado del canal de YouTube Telling Things

El tercer anuncio, de Nестea, cuenta con subtítulos y pone de relieve los problemas de turistas del primer mundo, un grupo de mochileros, en contraste con la incredulidad de habitantes de la Asia rural. Es, en otras palabras, una llamada de atención hacia la reflexión.



Figura 195: Campaña de Nестea *Mochileros*
Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=DTM2_wJdsVA&t=3s, canal de YouTube de Coca-Cola Journey España

El cuarto es un anuncio de una de las empresas patrias del gigante asiático, Huawei. Este breve anuncio responde al clásico patrón publicitario, con el empleo de tecnicismos, el uso del imperativo y extranjerismos varios.



Figura 196: Campaña del Huawei Nova 5T
Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=5WeIBJNLBfY>, canal de YouTube de Huawei Mobile España

El quinto y último elegido para esta primera parte es un ingenioso anuncio de la RAE. Un ocurrente experimento a modo de crítica sobre el uso exagerado de unos anglicismos que, aunque muy recurrentes, no siempre son tan necesarios como marcan las modas.



Figura 197: Campaña RAE ¿Se habla español en la publicidad?
Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=O2_fnQO1Xjs, canal de YouTube de El Publicista

Para la primera parte, la dinámica será la siguiente. Proyectaremos los cinco anuncios seleccionados dos veces cada uno. Durante el primer visionado insistiremos en que no tomen notas, que se relajen y traten de captar la idea global transmitida en el vídeo. Para el segundo de estos visionados sí instaremos al grupo a la toma activa de notas y otras informaciones que sean relevantes.

Al finalizar esta parte, procederemos a realizar una evaluación interactiva con la herramienta Quizizz. Iniciaremos sesión (previo registro y diseño de la batería de actividades del reto) y seleccionaremos la modalidad de juego. Para sacar el máximo rendimiento, se recomienda que se elija la opción *A ritmo del instructor*²³ que nos permitirá comentar y matizar, pregunta a pregunta, las respuestas del alumnado. Esta se incluye dentro de la modalidad *Iniciar una prueba en vivo*. Se adjunta una muestra de referencia a continuación:

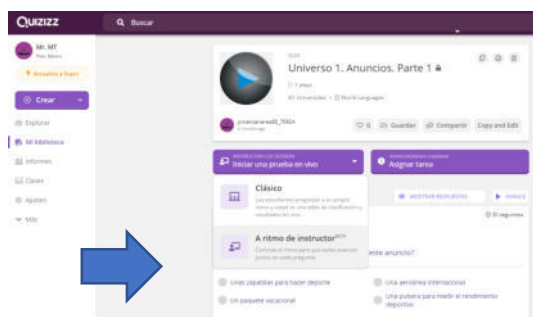


Figura 198: Muestra de la función de prueba en vivo *A ritmo del instructor*
Fuente: <https://quizizz.com>

²³ Si deseásemos fijar este reto como una actividad a realizar fuera de clase, podríamos marcar la opción “Asignar tarea” en la cual podemos alterar el orden de las preguntas y de las respuestas, además de limitar el número de intentos.

Enviaremos al alumnado un pin común personalizado con el que podrá conectarse y completar la partida. A su término, además de conocer qué tres estudiantes han alcanzado una mayor suma de puntos, obtendremos un detallado informe con las respuestas individualizadas de todos los participantes. Una información muy valiosa para conocer de primera mano el aprovechamiento de la prueba de manera holística.

Esta herramienta ha sido la más completa y satisfactoria entre todas las testadas, tanto en términos de funcionalidad, manejo, estética, lengua o conectividad. Su versión gratuita permite alternar una tipología de respuestas de lo más variada, sin límite de ítems y con la posibilidad de imprimir en formato PDF (con o sin claves) la prueba digital, lo cual supone una gran ventaja para poder solventar hipotéticos errores de la red.

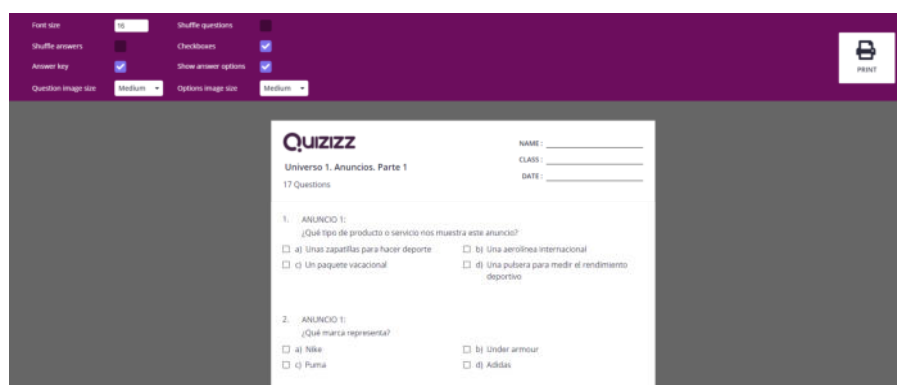


Figura 199: Vista de impresión y guardado en PDF de las pruebas de Quizizz.
Fuente: <https://quizizz.com>

La segunda parte de la actividad, a realizar en casa, seguirá las pautas marcadas en el Libro del alumno. Vendrá acompañada de una pequeña ficha a completar según lo visto en el anuncio, junto con algunas actividades orales de tipo abierto que tendrán que grabar mediante audios.

Los anuncios que se han incluido para dicha parte son: la española SEAT, que sigue la senda estética y conceptual del primer anuncio trabajado en clase para describir, con pocas palabras, un fenómeno retratado de manera obvia (momentos compartidos en la carretera); Fairy, con los clásicos pueblos rivales Villarriba y Villabajo a partir de una doble muestra; la clásica lotería de Navidad con un mensaje lleno de esperanza y ternura; y, por último, un anuncio subtítulo del Tesoro Público del Estado.

Esta selección podría modificarse e incluir anuncios con otro tipo de perfil como, por ejemplo, de tipo instructivo. Por ejemplo, 2020, como consecuencia de la pandemia mundial de la COVID-19, dejó diferentes muestras muy significativas.

Una de ellas es la campaña de concienciación emprendida por el cabildo canario sobre las consecuencias de no respetar las medidas de distancia social. Aquí se adjunta a título orientativo:



Figura 200: Campaña de concienciación social COVID-19. Gobierno de Canarias (2020)
Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=6SDzgcVSI0>, canal de YouTube de Redacción Médica

También, siguiendo esta senda, aunque desde un plano emocional, la campaña navideña de 2020 ha plasmado en sus anuncios el sentir de tan histórico y voraz año. Los anuncios de Campofrío y la Lotería Nacional, igualmente, son dignos de mención y también podrían recalcar en las aulas para su explotación y reflexión.

En primer lugar, dejamos el de la empresa Campofrío, que ha incluido en su título las siglas D.E.V. (Disfrute en Vida).



Figura 201: Campofrío, Navidad (2020)
Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=HI3NZGcZgIY>, canal de YouTube de Campofrío España



Figura 202: Lotería del Estado, Navidad (2020)
Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=WBqsD2JUahw>, canal de YouTube de RTVE

Por último, y para terminar esta lluvia de ideas con posibles anuncios de ampliación y/o sustitución, ofrecemos algunos modelos extra, con mucho potencial de debate:

Uno de ellos, también de 2020, protagonizado por Antonio Resines pertenece a la campaña MásMóvil y efectúa una interesante crítica al encarecimiento de los precios a base de extras totalmente innecesarios²⁴.



Figura 203: MásMóvil (2020)

Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=ItMo_ZLcd4Y, canal de YouTube de MÁSMÓVIL

También es muy interesante este otro, de Casa Tarradellas, que data de 2020 y se titula *Soy música*. Trata de la lucha por nuestros deseos y de ese miedo que sentimos cuando no sabemos si nuestros padres, en realidad, apoyarán o no, nuestras decisiones²⁵



Figura 204: Casa Tarradellas (2020)

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=MvB6DxQYPcg>, canal de YouTube de Casa Tarradellas

Prueba 20. Después de haber trabajado con tantísimas muestras publicitarias, tanto en clase, como en casa, se anima al estudiantado a que comparta su propuesta prototípica de anuncio ideal. Previamente, tantearemos al grupo para averiguar si ha inferido correctamente la intencionalidad que subyace a estas producciones audiovisuales.

El valor de esta tarea que se inicia en el aula, y que culmina con su redacción mejorada en WeChat, radica en la reflexión de los discentes para que compartan ideas, y

²⁴ Este vídeo, por su temática, también podría posibilitar un análisis de interés en el Universo Postureo, al adscribirse (y recrear) con bastante fidelidad la imparable tendencia de dicha corriente de apariencia y superficialidad.

²⁵ Por su relación con el mundo laboral y el debate que pudiera emanar de este, podría también ser aplicado en el Universo Postureo, en el escenario dedicado a este ámbito.

se enriquezcan a partir de las de sus compañeros para allanar el camino rumbo hacia la que será la gran tarea final del Universo: el rodaje de un pequeño anuncio publicitario.

El reparto del montante de Kuàis anunciado, como en ocasiones previas, quedará supeditado al desempeño de los participantes.

Prueba 21. Continuamos con tareas de corte oral, no dirigidas, llamadas a que el alumnado exprese en libertad gramatical su parecer. En esta prueba, abrimos una nueva veda centrada en los colectivos más vulnerables a los efectos de la publicidad (como los niños, los ancianos, personas con baja autoestima, etc.).

Daremos la palabra a la espera de que nazca la interacción espontánea. En caso contrario, podemos invitar a algún estudiante al azar, bien directamente, bien mediante alguna de las herramientas que manejamos (selección aleatoria de ClassDojo, la ruleta, etc.) para que cuente su punto de vista. Este discente, al acabar, podría invitar a otro y, así, sucesivamente.

Además de invitar en plenaria al alumnado, podríamos activar la comunicación por medio de algún estímulo fotográfico o por medio de la reproducción, con sonido o sin él, de algunos segundos de alguna campaña concreta en la que se evidencien esas situaciones.

Por ejemplo, si optamos por el empleo de imágenes, podríamos recurrir a las revistas de juguetes de las grandes empresas en campaña navideña (o a sus atractivos anuncios) o a las portadas de determinados libros de autoayuda. Si, en cambio, contamos con material audiovisual, podríamos escoger algún fragmento en el que figuren las ilusorias promesas de resultados inmediatos que arrastra el uso de los llamados productos milagro. La lista de posibilidades es infinita. El objetivo es que los discentes posean suficientes estímulos para que sientan cercanas las situaciones de comunicación generadas.

Prueba 22. En esta prueba adoptamos un nuevo enfoque: la inferencia de la asociación ideológica que muchas marcas y productos persiguen como estrategia de seducción de sus clientes. Esta actividad supone el preámbulo de la prueba 23, centrada en los cánones de belleza. Aprovecharemos esta prueba como punto de partida para contextualizar el tema y proporcionar al alumnado herramientas –y argumentos– para abrir miras de cara a la siguiente tarea.

Para realizar la prueba se ha elaborado un montaje audiovisual a partir de distintos fragmentos de distintas marcas de perfume, bombones, café y ropa. En estos existe un punto común absolutamente obvio: el perfil estético de todos sus protagonistas.

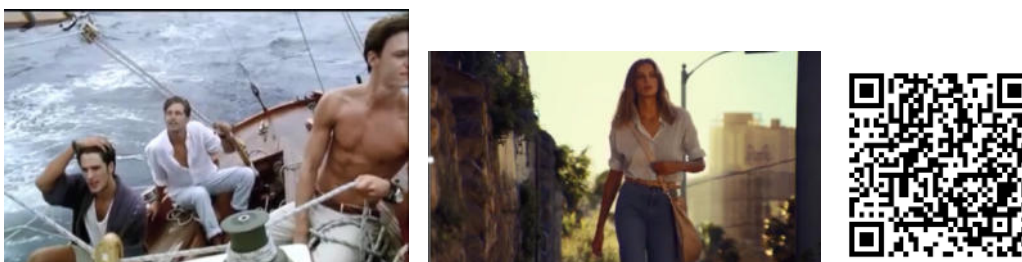


Figura 205: Publicidad, estética y cánones de belleza
Fuente: Elaboración propia

Después de comentar el vídeo, y tomar las conclusiones pertinentes, podríamos desviar el foco hacia China, y preguntar al grupo sobre las diferencias que existen con respecto a los anuncios.

Prueba 23. Esta actividad se divide en dos partes, la primera consiste en un trabajo de debate, a realizar por equipos, con cinco minutos de preparación. La premisa sencilla: enumerar las ventajas y las desventajas de tener un buen físico, una constante que tiende a vincularse, en especial, con productos de cierta categoría o gama.

En la parte siguiente, lanzaremos la mirada al pasado para observar cómo han evolucionado a lo largo del tiempo peinados, estilos y modas. Para subrayar este fenómeno se anexan una selección de imágenes y anotaciones que respaldan en contexto las distintas maneras con las que el físico proyecta el resultado de las nuevas corrientes. Dependiendo de las impresiones y reacciones que nazcan en el grupo, podrá orientarse a una dirección u otra la conversación que será guiada, motivada y supervisada en todo momento por el docente.

En lo concerniente a este punto, existen algunos recursos muy interesantes disponibles en la red que nos podrían servir para comparar, a cámara rápida, cómo han sido estos cambios en los últimos cien años.

Para mujer:

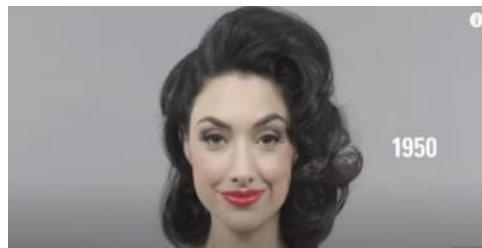


Figura 206: Cien años de belleza femenina (ejemplo de referencia de USA)
Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=LOyVvpXRX6w>, canal de YouTube de CUT

Para hombre:



Figura 207: Cien años de belleza masculina, (ejemplo de referencia de Occidente)
Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=Oho9CmeSTRI>, canal de YouTube de Sandra Velásquez

Además de consultarse sobre el canon de belleza de China, también podría ser de interés aludir a la subjetividad de la belleza, como un concepto alterado por factores sociales, económicos y/o culturales.

En este sentido, podríamos hacer el “experimento” de teclear la palabra clave “belleza” en cualquier buscador²⁶ y atender al tipo de resultados arrojados por la web.

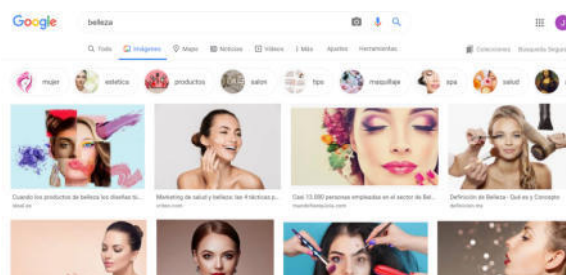


Figura 208: El concepto de belleza según Google
Fuente: Elaboración propia

²⁶ Con motivo de las posibles restricciones que podamos hallar, se aconseja el uso de algún buscador nacional, como Baidu u otros de acceso libre como Yahoo.

Prueba 24. Tras haber completado distintas actividades de conversación y debate libre, haciendo comparativa entre los diferentes cánones de belleza, ahora vamos a centrarnos en el caso de China. Para ello, contaremos con Yibing, colaboradora asidua del programa El Hormiguero de Antena 3. Tras visionar su sección, que reproduciremos dos veces, entraremos en el cuestionario preparado con Genial.ly, para que sea realizado en plenaria.

Dado que el vídeo puede ser complicado por la velocidad de habla de los nativos cuando interaccionan con Yibing, podríamos reducir sensiblemente el ritmo de la grabación mediante algún programa como VLC²⁷.

Luego, guiaremos el juego imprimiendo la emoción necesaria como guías del concurso, repartiendo oportunidades de participación en armónico equilibrio. Si el portavoz en ese momento falla, perdería la oportunidad de volver a participar en esta partida, y cedería el testigo en favor de alguno de sus otros rivales.

He aquí una muestra del juego:



Figura 209: Muestra de la prueba ¡Boooooomba!
Fuente: <https://view.genial.ly/5edfb7370ff2050da83418fa>

Finalmente, consultaremos al alumnado si está o no de acuerdo con lo expuesto en el programa. En caso contrario, pediremos que detallen qué rasgos son los más populares entre las generaciones actuales. Como cierre a la prueba, si lo estimamos oportuno, podríamos aportar un nuevo vídeo que recoge el canon de belleza femenino de China, en los últimos cien años y contrastar opinión a tenor de los referentes que posean (a través de la literatura, del cine, de la publicidad, de la televisión, del arte, etc.).

²⁷ También podemos facilitar al alumnado la posibilidad de que vuelva a escucharlo después de clase, previo envío, cargándolo en alguna página web como <https://www.textfromtospeech.com/es/voice-to-text/> que permite el ajuste de velocidad a placer del usuario.

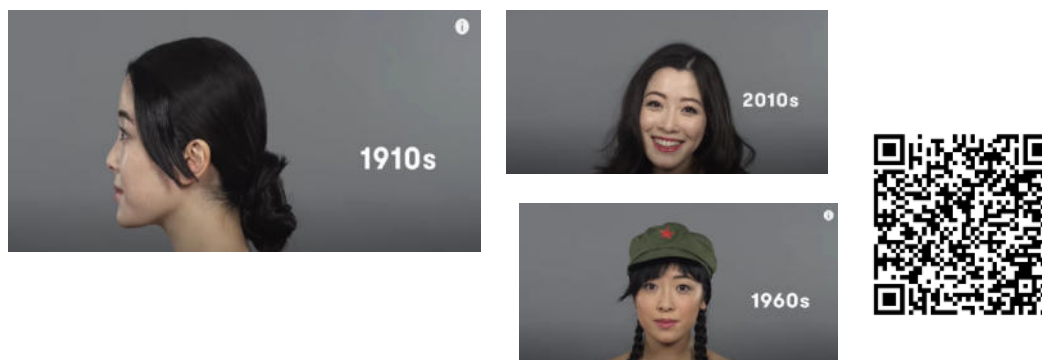


Figura 210: Canon de belleza de China, últimos cien años

Fuente:

https://www.youtube.com/watch?v=pTsX05bsKDA&list=PLJic7bfGlo3qlgmccaaNAXTChp_Ny8CE4&index=34, canal de YouTube de CUT

Superreto (o *final boss*) del Universo 1. Después de haber superado las dificultades de los distintos escenarios del primer Universo, repasado y adquirido estructuras, y analizado en profundidad el mundo de las compras y la publicidad, llega el momento de conjugar todos los saberes aprendidos para trasladar, en formato de vídeo, una propuesta de anuncio en la que se deje ver el resultado de este proceso.

Además de todas las directrices que se ofrecen en el Libro del alumno, podríamos acotar entre el alumnado una triple perspectiva conceptual según la finalidad de este. Siguiendo esta idea, podríamos dibujar tres posibles líneas:

- Anuncios institucionales.
- Anuncios comerciales.
- Anuncios propagandísticos.

Podríamos sortear entre todo el alumnado las diferentes posibilidades si queremos que se dé una producción variada en contenido, o bien dejar a su libre elección la apuesta por una línea u otra.

Como material complementario extra, podríamos facilitarles alguna lectura adicional para que conozcan con mayor profundidad las características del lenguaje publicitario²⁸.

²⁸ El lenguaje publicitario: <https://aprenderlenguafacil.com/2018/03/30/el-texto-publicitario/>

Reto 4. La última gran actividad del Universo 1 es nada más y nada menos que el clásico juego Tabú. Esta herramienta de producción oral servirá para que el alumnado, mediante una dinámica lúdica, trabaje su capacidad de producción a partir de conceptos del bloque. De esta manera, no solo se preparará y repasará durante la semana los vocablos recogidos en el glosario sino que, durante el tiempo de juego, pondrá en práctica su español oral para sistematizar, poco a poco, el uso de la conjugación en contexto y el dominio de estructuras sencillas.

La mecánica se realizará de la siguiente manera. En primer lugar, los concursantes formarán equipos de cinco miembros, de modo que la acción girará en torno a cuatro grandes grupos.

Cada equipo contará con una ronda, en la cual un portavoz tendrá que explicar al resto con sus palabras, y sin mencionar ninguna de las palabras prohibidas (o tabú), el contenido de la tarjeta. Para cumplir dicha misión dispondrá de un minuto de tiempo. El objetivo será sumar el mayor número de aciertos dentro de esa misma ronda. Cada acierto será premiado con dos puntos.

Una vez agotado el tiempo, será el turno del siguiente equipo y, así, sucesivamente. En cada una de las rondas que sigan, habrá de cambiar el portavoz, de forma que el mayor número de miembros de cada formación pueda gozar de ese tiempo de explicación y producción tan necesario.



Figura 211: Muestra de tarjetas del Tabú ELE del concurso
Fuente: Elaboración propia mediante Canva

Finalmente, resultará ganador el equipo que haya logrado acumular un mayor número de puntos.

En lo que se refiere al tiempo de juego y explicación, aparecerá un crono en pantalla en todo momento, para que se dé la máxima transparencia.

Variantes de juego:

Cada participante y/o equipo, antes de comenzar, tendrá que tirar un dado. A cada número se le otorgará un valor con una interpretación distinta (esta información estará proyectada en todo momento en la pantalla del aula)²⁹.

Número 1: se puede emplear una palabra tabú.

Número 2: 15 segundos adicionales para explicar la palabra o expresión (es decir, lo que supone un total de 75 segundos para explicar el concepto de la tarjeta).

Número 3: cada acierto puntúa la mitad (un solo punto).

Número 4: el tiempo de explicación se reduce a 30 segundos.

Número 5: el portavoz puede repetir turno.

Número 6: ¡Triple! Cada acierto puntúa tres puntos.

Además, existen tarjetas especiales que tienen un valor condicional en el transcurso de la partida. Pueden consultarse a continuación, junto a una breve y sintética leyenda explicativa:



Figura 212: Muestra de tarjetas especiales del Tabú ELE del concurso
Fuente: Elaboración propia mediante Canva

- Turno doble: proporciona dos turnos seguidos, a realizar cada minuto por un componente distinto del equipo.

- ¡Semáforo!: permite el empleo de todas las palabras tabú.

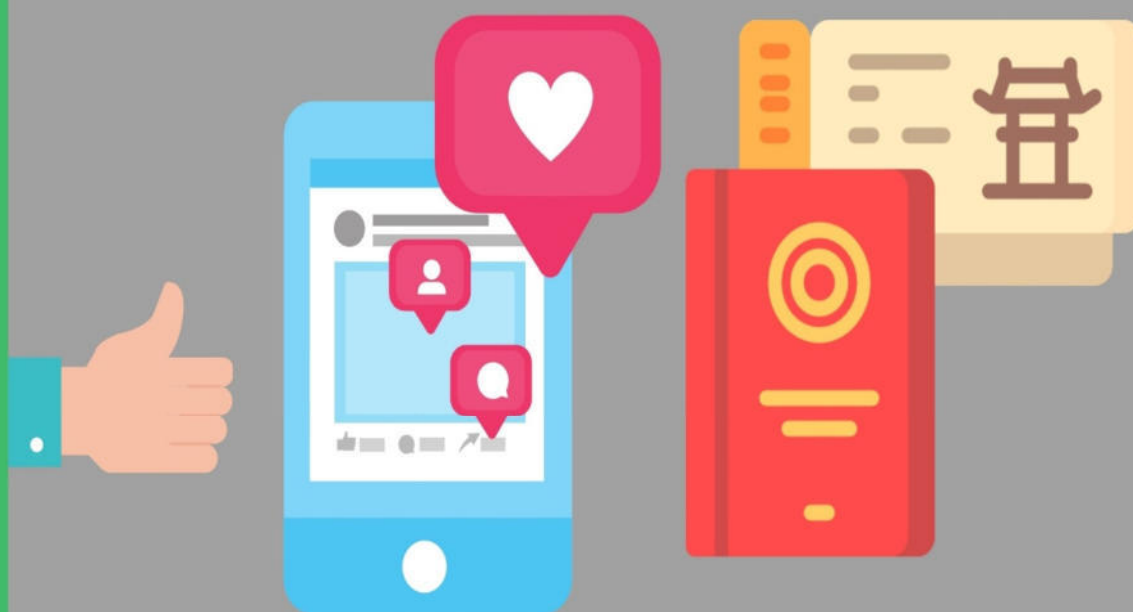
²⁹ Esta propuesta podría ser modificable a gusto del docente, e incluso eliminada en caso de que se abogue por un modelo más tradicional.

- Pierdes turno: Supone la pérdida de puntos, pero confiere la oportunidad de traspasar la opción de rebote al equipo contrario deseado, no necesariamente en el orden natural que correspondiese.

2

Universo Postureo

Redes sociales, viajes y mundo laboral



Conversación III



9.5 Universo Postureo

Guía didáctica - Sesiones 6, 7, 8, 9, 10 y 11

UNIVERSO POSTUREO

Introducción: dejamos atrás el primero de los universos temáticos del concurso para explorar el más extenso y completo de todos ellos: el Universo Postureo. De los tres, se trata de la propuesta que incluye un mayor número de herramientas de gamificación, pruebas y retos, dibujando un macroescenario repleto de desafíos de diversa naturaleza para satisfacer un amplio espectro de intereses.

Para ir abriendo boca, mostraremos unas pequeñas pinceladas del camino que descubrir por medio de un nuevo montaje de Powtoon. En él, adelantaremos muy resumidamente algunos de los principales objetivos comunicativos y los contenidos que depararán los distintos escenarios. Como ocurriera en el Universo precedente, se repite fórmula de diseño y estrategia de presentación con un vídeo musical e interactivo que se asemeja, salvando las distancias, al tipo de contenido que cada vez consumen más los estudiantes de estas generaciones.



Figura 213: Fotogramas del vídeo de presentación del Universo Postureo
Fuente: Elaboración propia mediante Powtoon

En cuanto a las novedades que ofrece este Universo, algo crucial en todo nuevo nivel, destaca la implementación de una nueva tipología de recompensa: las experiencias de inmersión lingüística. Presentaremos al alumnado una pequeña muestra, su valor y recordaremos que existen reglas para su adquisición disponibles en ClassDojo. Dicho esto, estaremos preparados para abrir las puertas del primer escenario.

Escenario 1. Redes sociales

Antes de entrar de lleno en el mundo de las redes y la tecnología móvil, vamos a realizar una tarea previa, de visionado, que esconde un fuerte componente crítico acerca del uso que, efectivamente, tantas personas están cultivando de manera imparable.

Las redes sociales se han colado de lleno en nuestras vidas y este vídeo de introducción del Universo pretende que el alumnado sepa leer entre líneas la influencia y el daño que despierta entre algunos sectores.

Durante la proyección, prestaremos atención a sus reacciones, analizando la receptividad, rechazo o empatía experimentada, al observar actitudes –propias o ajenas– desde un ángulo exterior. Podremos tomar tal retroalimentación como punto de partida de distintas preguntas e impresiones que de este deriven y, por supuesto, guiar la conversación en la dirección que el escenario, o la primera prueba establezcan.



Figura 214: Fotogramas varios del vídeo de introducción del Universo Postureo
Fuente: Elaboración propia mediante Canva y WeVideo

Si el vídeo no produjera el resultado esperado, podríamos complementar el mensaje de este vídeo a través de algunas de las muchas imágenes o figuras que se encuentran disponibles en la red a propósito del rol que Internet, el teléfono móvil u otros dispositivos similares juegan en nuestras vidas.

Un buen ejemplo podría ser el de la pirámide de las necesidades de Maslow mostrando, en principio, tan solo los estamentos convencionales para, tras alguna pregunta oral, destapar esta nueva e irónica versión adaptada al siglo XXI.

Pirámide de Maslow

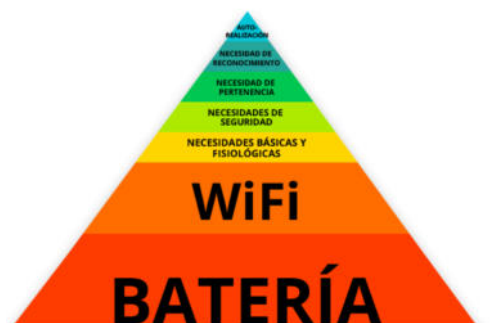


Figura 215: Pirámide de las nuevas necesidades básicas
Fuente: <https://www.facebook.com/eneraintelligence/photos/escala-de-las-necesidades-del-siglo-xxi-maslow-smile-vierneschiquito/1077181152398088/> (Cuenta de Facebook de Enera Intelligence)

O bien este otro que refleja la “involución” del ser humano:

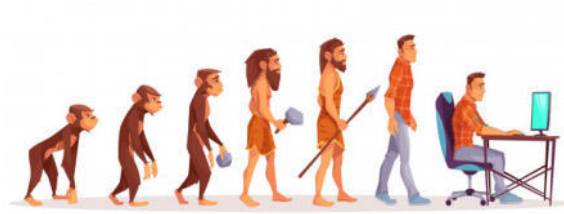


Figura 216: Evolución del hombre
Fuente: Freepik

Prueba 1. Esta prueba se compone de dos partes: el visionado de un pequeño fragmento de la americana Black Mirror en una herramienta de evaluación interactiva, y una votación en línea sobre las perspectivas personales que genera el visionado de la pieza.

La realización de este par de actividades no precisa conocer la serie, pero, si estimamos que puede ser beneficioso a modo de contexto, podríamos facilitar al grupo algunas pistas sobre su contenido. Bien a partir de alguna web especializada, bien a través del propio tráiler del episodio que nos ocupa.



Figura 217: Plataforma Douban, tercera temporada de Black Mirror
Fuente: <https://movie.douban.com/subject/25966044/>



Figura 218: Fotograma del tráiler del episodio 3x01 de Black Mirror
Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=6d5GVwonuZk>, recuperado desde el canal de YouTube de Cristina Pérez Peinado

Optemos o no por el aporte de estos materiales extra, resulta ineludible la realización de la tarea en la plataforma Educaplay, vieja conocida del Universo anterior. Sin embargo, en esta ocasión hemos de alertar al profesorado de que es posible que experimenten problemas en la China continental en la realización de esta tarea en línea, debido a la procedencia del vídeo (YouTube). Por ello, una de las soluciones que podríamos llevar a cabo pasaría por la grabación de pantalla³⁰ previa del cuestionario interactivo –dejando algunos segundos de margen para su respuesta– y realizar su abordaje en plenaria, controlando los tiempos y la reproducción de manera asistida.

La web en sí no plantea problemas de acceso, pero sí el origen del vídeo.

En otros contextos, no experimentaríamos este condicionante, y podríamos lanzar el reto individual entre el alumnado para obtener en la página web los resultados del *test* virtual y la correspondiente clasificación final.

La segunda parte de la prueba pasa por evaluar en tiempo real las sensaciones comunes o contrarias del alumnado. Según los resultados, viraremos las preguntas pertinentes para entender el sentir del grupo.

Como curiosidad o ampliación para aquellos forofos de una explotación superlativa, dentro o fuera del aula, cabe resaltar la existencia de un juego de mesa (con una aplicación móvil incluida) que se inspira en el citado capítulo. Se denomina de forma idéntica al capítulo de la ficción, *Caída en picado* y ha sido lanzado por Asmodee.



Figura 219: Juego Caída en picado, Black Mirror (Asmodee)

Fuente: <https://www.fnac.es/Black-mirror-Caída-en-picado-Cartas-Juegos-de-mesa-Juego-de-cartas/a7103193>

³⁰ Una herramienta óptima para realizar esta función es Bandicam, que nos permite realizar capturas de una duración de hasta 10 minutos en su versión gratuita. En sistemas operativos Macintosh, por lo general, existe *software* de serie que permite acometer tales tareas.

Esta es la definición que ofrece el portal Fnac al respecto:

“Crea una vida “perfecta” ganando cartas de Estilo de Vida mientras evitas que tu Calificación Social pueda causar que todo por lo que has trabajado se derrumbe. Tu Calificación Social se basa en cuánto disfrutan los demás jugadores de las experiencias que les das utilizando la aplicación gratuita APP DE JUEGO “CAÍDA EN PICADO”. Tienes a tu disposición más de 1000 experiencias únicas, ¡pon en juego tu reputación para impresionar a tus amigos más influyentes”.

Prueba 2. Después de retratar el tema e iniciar una primera reflexión general, vamos a iniciar una tarea comunicativa, en plenaria, para evaluar qué aplicaciones son familiares para el alumnado. La globalización e Internet han estrechado el conocimiento del mundo digital en desigual relación. Por ello, en esta prueba, veremos cuáles reconocen a partir de una relación de aplicaciones populares en países occidentales y, luego, les preguntaremos por otras muy populares de China, a buen seguro más populares.

En cuanto a su empleo en el aula, una práctica conveniente consistiría en proyectar escalonadamente, una a una, las aplicaciones para poder ir comentando, pregunta a pregunta, todas ellas.

La inclusión de Whatsapp en la primera parte de la prueba, además, podría dar lugar a un interesante debate como alternativa a WeChat, el sistema de mensajería más famoso de China. Aunque no ha sido incluido en el Libro del alumno, se adjunta en esta guía un recurso muy rico elaborado por *China con Eñe*, de la CGTN, en el que el contenido del programa gira alrededor de la comparativa entre ambos, con sus pros y sus contras. Se trata, en definitiva, de un vídeo subtulado, acorde al nivel e ideal con respecto al tema, que también podría tratarse en el aula.

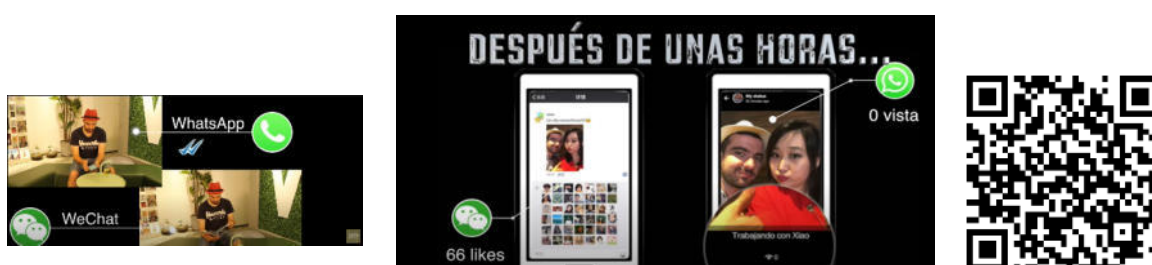


Figura 220: Fotograma del programa de China con Eñe titulado WeChat vs Whatsapp
Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=fvoXckoWjGs>, canal de YouTube de CGTN en Español

Prueba 3. Contrarreloj cooperativa de búsqueda, relación y difusión de aplicaciones móviles muy populares en España (u otros muchos países occidentales). Incluye un importante número de muestras coloquiales para introducir las funciones de

estas herramientas de actual vigencia³¹. Tiene un tiempo límite que convendrá exponer y ser visible durante toda la prueba para avivar el ADN competitivo del grupo, sin relajaciones innecesarias.

Prueba 4. Después de haber presentado un conjunto de diferentes aplicaciones y plataformas con denominación de origen, volvemos a situar el foco en China, para pedir auxilio, en sentido figurado. El propósito de esta tarea es penetrar en una realidad muy asentada entre los discentes y, así, facilitar la lluvia de ideas que articula la fase primera de la prueba.

Se realizará mediante la web Answer Garden, herramienta en línea de uso muy sencillo que permite visualizar en tiempo real, en un panel central, las respuestas de un grupo ante una pregunta o tema previamente configurado.

Entre algunas de las ventajas que ofrece este sitio, se destacan las que siguen: 1) podemos filtrar las respuestas enviadas por el alumnado, evitando aquellas que consten por duplicado, 2) descarta automáticamente sugerencias que incluyan impropiedades y/o aportaciones obscenas, 3) restringe el número de caracteres a 20 o 40, para una mayor legibilidad y síntesis de las propuestas, 4) podemos aprobar previamente toda respuesta que se suba a la plataforma si deseamos canalizar el flujo de respuestas de dudosa validez (denominado “modo moderador”), y 5) podemos bloquear el número de contestaciones cuando queramos zanjar el tema (“modo bloqueo”). También existe la posibilidad de ejecutar la lluvia de ideas sin ningún tipo de censura, en el llamado *brainstorm*, pero se desaconseja para evitar cualquier percance impropio.

Se añade una imagen con algunos de los datos recién referidos, tomados directamente del sistema en línea³².

³¹ Esta lista podrá verse modificada en el futuro a raíz de la eclosión de nuevas *apps* que acaben con la hegemonía de las que se incluyen en el manual diseñado para esta tesis.

³² Cada vez que creamos un nuevo tema, se generará un *link* y una contraseña individual asociada a la discusión o pregunta recién formulada (y no a la sesión o cuenta, como sucede en otras plataformas). Sin ella, no podremos administrar la discusión, ni alterar los parámetros establecidos en sesiones futuras.

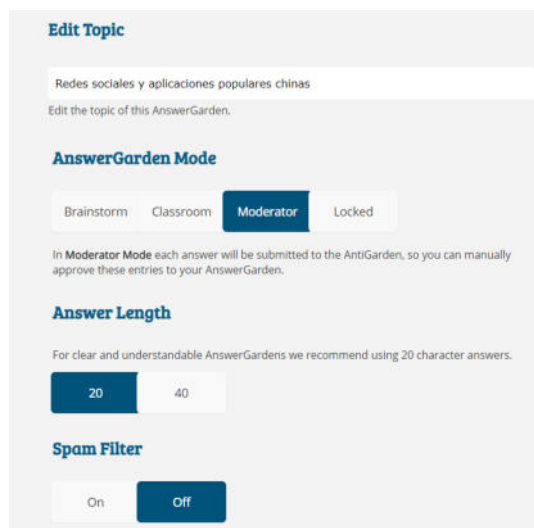


Figura 221: Configuración y edición de los parámetros del tema de la lluvia de ideas de AnswerGarden
Fuente: Elaboración propia a partir de la web Answergarden

Tras completar la primera fase de la prueba, pasaremos a trabajar también en plenaria la exposición y puesta en común de distintas aplicaciones salvavidas para todo extranjero residente en China. Todas ellas responden a distintas áreas e intereses, por lo que se espera que el alumnado responda con interés, al tratarse de una parcela vital especialmente cercana. Asimismo, sería interesante dejar constancia de estas por escrito y solicitar que algún voluntario inventariase un pequeño resumen de las más citadas.

Prueba 5. Esta prueba consiste, básicamente, en una comprensión audiovisual a partir del visionado selectivo de un fragmento de un popularísimo y recomendable *vlog*. Si el vídeo entrañase una complejidad inadecuada para el grupo, una estrategia de compensación sería hacer un *collage* en el que se integrasen las principales ideas expuestas en distintos fotogramas y, a partir de ahí, dejar algunos minutos para dejar por escrito, como guion de apoyo, distintos planteamientos. Luego, tras madurar y sopesar opiniones, propiciaríamos la interacción oportuna.

Además de la propia discusión que floreciera a partir de su visionado, sea en vídeo, sea en el *collage* con opiniones compartidas o divergentes, podríamos ampliar el tema centrándonos en alguna herramienta concreta.

Para acometer esta parte, podríamos valernos de alguna de las potentísimas y originales creaciones audiovisuales que brindan los canales de YouTube DRAW MY LIFE en español o TikTak Draw. Una entrega idónea versaría en contenido con el montaje de la red social china TikTok, como una de las redes del momento. La confluencia de

ambos recursos daría lugar a un buen punto de encuentro en el que trasladar preguntas variadas sobre la viralidad de los vídeos de esta plataforma, el contenido, el porqué de su éxito y muchas otras posibles cuestiones.



Figura 222: Fotograma del Draw My Life dedicado a TikTok (2020)
Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=0zYllR5T02I>, canal de YouTube de TikTak Draw

Reto 1. Un poco de humor e imaginación de la mano de una plantilla editable proporcionada por la versátil multiplataforma ClassTools. Un reto relativamente sencillo, con sentido de futuro, que busca potenciar la creatividad del alumnado y su interacción fuera del aula, en una atmósfera de red ficticia afín a sus intereses cotidianos.

Un planteamiento totalmente alternativo de este reto, también relacionado con la práctica del código escrito, podría estar relacionado con el tema de las noticias falsas, los cotilleos y toda clase de rumores. ¿Cómo? Generando y simulando conversaciones ficticias de Whatsapp a través de alguna de las muchas herramientas y/o aplicaciones existentes. Una de ellas es Whats Fake y cuenta con un gran realismo.

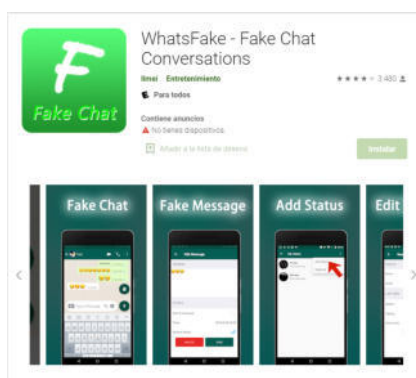


Figura 223: Muestra de WhatsFake
Fuente: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.fakechatforwhatsapp.forfun&hl=es&gl=US>

El reto podría consistir simplemente en lanzar alguna propuesta no muy extensa a partir de una serie de temas prefijados: la situación del español en China, el DELE, el SIELE, el año de intercambio en España, el concurso de X. Exprés, las rebajas del Día

del Soltero, una original oferta de trabajo, o cualquier otro ámbito relacionado que disparase la imaginación del estudiantado.

Una vez realizadas, podrían compartirse en ClassDojo y valorar las reacciones del grupo, en una línea similar a la marcada en el reto original del manual.

Reto 2. Este reto cuenta con la variante de incorporar la mecánica base de un famoso juego de cartas de España, el Mentiroso, para elevar la dimensión de una tarea originariamente escrita, al plano oral. De esta manera, aprovecharemos el ambiente distendido que puedan propiciar las rocambolescas respuestas que deriven del juego.

Como se especifica en el Libro del alumno, el alumnado tendrá que completar un pequeño diario, conectando sus actividades cotidianas con las aplicaciones que utiliza en las situaciones descritas. Previamente recibirá, en forma de carta, la consigna del camino a seguir que nos llevará al posterior descubrimiento de verdades y mentiras.

Para agilizar el ritmo de clase y poder optimizar las dos horas de la sesión, podríamos reajustar este Reto en dos fases. Una primera, en casa, para completar el diario con anterioridad y, una segunda, en clase. En ella, nos dedicaríamos en exclusiva a la puesta en común, la selección al azar de diarios varios y, sobre todo, al cuestionamiento y justificación de la autenticidad de lo expuesto. Si decidimos efectuar el Reto en este modelo dual, tendremos que asignar las cartas respectivas con antelación suficiente.

La elección de una u otra posibilidad dependerá tanto del grupo, como de la progresión global de las sesiones.

Prueba 6. Después de haber dedicado una mayor atención a la destreza escrita en las últimas tareas, volvemos a centrarnos en la conversación sin dejar de lado la presencia de dicha competencia. En este caso, abordamos una doble tarea. La primera, por equipos, pone el acento en el empleo del condicional de indicativo y en la emisión de propuestas, concordantes o discordantes, teniendo en cuenta un supuesto práctico: pagar o no pagar por el uso de aplicaciones móviles.

Se ofrecerá la posibilidad de adquirir pistas gramaticales a aquellos grupos que lo demanden y se anotará la transacción en tiempo y forma, para velar por la buena marcha del sistema.

Luego, transcurrido el tiempo que estimemos adecuado, escrutaremos las respuestas de los grupos participantes, procurándoles las réplicas o notas que precisen.

Acto seguido, ya a título individual, seguiremos con la parte segunda, relativa a las experiencias propias o antecedentes en los que, alguna vez, hayan abonado alguna cantidad por el uso de estas herramientas. Como curiosidad y estímulo base, el manual ofrece algunos ejemplos de aplicaciones bastante afamadas en años recientes. Además de la información añadida, podríamos ilustrar algunos de los casos llamativos como los que resultan de Faceapp.

Si la participación voluntaria no emanara por sí sola, no quedaría más remedio que recurrir a la infalible –y anunciada– herramienta de selección favorita del concurso: La ruleta de la tortura.

Prueba 7. Esta actividad permitirá, por un lado, que todo el alumnado responda y participe simultáneamente; y, por otro, que almacenemos en el grupo de clase un valioso corpus de muestras orales del alumnado apto para nuestra supervisión. Aunque se trate de una producción breve, nos brindará referencias varias para analizar cuál es el progreso que los discentes experimentan, y cuál es el control que poseen de los principales fonemas del español.

Después de finalizar esta actividad de grabación oral, sorprenderemos al alumnado con un pequeño bingo sorpresa con motivo de la inminente celebración de la globalizada festividad de Halloween³³.

Repartiremos boletos, números y quizá algo de buena suerte. Las directrices del juego serán las clásicas, basadas en una ronda única, y un solo premio a razón de cartón ganador. Así, quien resulte victorioso optará al canjeo del premio directo de una experiencia de inmersión del Universo que podrá aceptar, o bien ceder al concursante que desee.

Los cartones pueden generarse en la web <http://www.bingo.es/cartones-bingo/>

Prueba 8. El lenguaje más icónico de las principales herramientas de mensajería instantánea representa una parte indivisible de la identidad digital de jóvenes y no tan jóvenes. Por eso, partiendo del conocimiento y dominio del contexto de referencia del alumnado, animaremos al grupo a realizar una puesta común, arrojando algunos ejemplos

³³ Para la realización de una explotación y tratamiento completo en el aula del Día de Muertos de México, así como de la película Coco, se insta al profesorado a revisar la exhaustiva y completísima relación de propuestas didácticas ofrecidas por el portal de referencia de ELE en España, ProfeDeELE: <https://www.profedelee.es/categoria/actividad/cultura/dia-de-muertos/>, <https://www.profedelee.es/profesores/unidad-didactica/pelicula-coco/>

clave en la primera de las dos partes que forman esta prueba. Además, a la luz del cuadro de emojis de WeChat que se adjunta en el manual, también podríamos hacer una tarea de interpretación oral, para explicar qué clase de comportamientos o emociones encarnan^{34,35}.

La segunda parte de la prueba va más allá y propone una actividad original: el mensaje encriptado. Una colección de frases secretas a descifrar en plenaria, de modo individual, con un tope de diez segundos por frase y WeChat como escenario de votación en vivo.

Las consignas restantes se hallan en el Genial.ly anexo:



Figura 224: Muestra de la prueba El mensaje encriptado
Fuente: Elaboración propia mediante Genial.ly

En cuanto al tiempo, en el Libro del alumno se facilita un temporizador *online*, no obstante, podría emplearse cualquier otro recurso digital o analógico para controlar el tiempo de realización de la prueba.

Como recurso adicional que tener en cuenta, ya sea de forma complementaria, sustitutiva o meramente informativa, hemos de comentar la existencia de un juego de mesa que cumple exactamente con la función implementada en esta prueba. Se trata de Emotify, y ha sido ideado y lanzado al mercado por Diset. 350 emoticonos para propiciar

³⁴ La profesora Verónica Tarantino, gestora y creadora de contenido en otro de los blogs educativos más reputados del panorama de ELE: LaclasedeEle, nos ofrece un rico compendio de diferentes actividades, recursos y herramientas en línea para llevar los emojis al aula. Se adjunta el *link* aquí: <https://www.laclasedeEle.com/2019/09/ideas-con-emojis-para-la-clase-de.html>

³⁵ En el canal de YouTube de El Gato Chino, podemos encontrar un interesante recurso audiovisual que puede ejercer un fantástico papel complementario. Se trata del vídeo *¿Qué significan los emojis de WeChat?* (2021). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Tx5ePrV65y8&t=321s>

la comunicación en un formato ameno, ideal para generar producción e interacción a través de un lenguaje de lo más universal. Más información en la web del producto:



Figura 225: Muestra del producto Emotify (Diset)

Fuente: https://www.diset.com/index.php?id_product=709&controller=product

Reto 3. La mecánica del juego se encuentra explicada en el Libro del alumno. No obstante, nos gustaría recalcar que para llevar a cabo esta actividad no es necesario disponer del juego físico, pues bien basta con realizar un rastreo de imágenes llamativas, cómicas y que, a poder ser, ostenten una interpretación lo más plural posible. A esta primera labor de búsqueda, seguiría una fase de elaboración de frases, dichos, leyendas populares, mantras o sentires corrientes que, a ser posible, puedan tener cierta relación con el grupo de trabajo. Esta parte también podría recogerse de cualquier banco de recursos de la red, si bien cuanto mayor sea el grado de personalización del texto y la imagen ofrecida, mejor será la respuesta del alumnado.

Si así lo preferimos, podríamos acotar el tratamiento de los memes a emplear en este reto con algún tema de conocimiento, estudio o bagaje de los discentes. De esta manera, si nos acercamos a su realidad más estrecha, será más probable que sientan como propia la conexión con la actividad.

Si por cualquier razón el docente no cuenta con tiempo para confeccionar por sí mismo este proceso de elaboración y adaptación del juego original, además de este, hemos de dejar constancia de la existencia de un extenso catálogo de ampliaciones que se renueva constantemente.

Reto 4. Esta actividad, pese a no poseer un componente de lengua como tal en su realización, tiene el objetivo de acercar al aula un fenómeno vigente de las redes, muy arraigado a su generación, para despertar en ellos curiosidad y, ante todo, seguir conectando con el grupo para eliminar barreras ansiógenas.

Después de situar el tema e intercambiar vídeos virales de aquí y allá, explicaremos los entresijos de la tarea para que vayan considerando ideas y opciones para cumplimentar el reto fuera del aula. Esta es, igualmente, otra manera de fomentar la interactividad del grupo a través de WeChat, fuera del aula, pero que animará a los participantes a mantener el español como ancla de su mundo digital lejos de las escasas dos horas semanales de esta materia.

Además, sería muy interesante que como profesores rompiésemos el hielo inaugurando el hilo, a propósito de alguna propuesta propia, con alguna obra del mundo sinohablante o del mundo hispano.

Reto 5. Tarea creativa que combina la elaboración de un meme como activo lúdico con una breve producción explicativa para incentivar el uso de la lengua en horas no lectivas. Su difusión en WeChat aspira a llamar la atención del resto de concursantes, tanto para alentar la lectura en español como para despertar su interactividad para manifestar acuerdo, desacuerdo, experiencias personales comunes, etc.

Si se produjese un flujo de respuesta considerable, podríamos contribuir a la dinamización del grupo con algún mensaje extra para animar nuevas réplicas e incluso otorgar alguna pequeña mención especial al meme más ingenioso.

Prueba 9. En esta actividad de encuesta, pretendemos que el alumnado realice una pequeña autoevaluación de su relación con el móvil, a partir de una serie de supuestos situacionales en los que este dispositivo está muy presente. Para acometer esta nueva tarea, que se compone de seis cuestiones, cambiamos de herramienta de evaluación de opinión de audiencias. Se trata de Survio, una plataforma de lo más completa, en español, que cuenta entre sus virtudes más destacadas la posibilidad de añadir el número de ítems que consideremos, sin restricción, en su versión gratuita. Todo un punto a favor, pues son numerosas las herramientas y plataformas que exigen acogerse a determinados planes de precios, u ofertan funciones muy restringidas en sus versiones libres.

Esta plataforma nos permite alternar diferentes clases de preguntas para recoger la información que más nos interese. La diversidad tipológica es elevadísima:



Figura 226: Modalidad de preguntas proporcionadas por Survio
Fuente: Elaboración propia a partir de Survio

En cuanto a la explotación de los resultados para generar conversación y debate, bastará con que accedamos a los resultados arrojados por el alumnado para comentar sus respuestas, tanto de forma holística, como individual. La herramienta proporciona automáticamente gráficas de sectores con los valores porcentuales recogidos que, a su vez, pueden exportarse en diferentes formatos. De esta manera, no solo podemos tratar aquellas cuestiones que más nos interesen, sino que podemos revisar *a posteriori* el desempeño del grupo en determinadas preguntas que entrañen un mayor análisis.



Figura 227: Exportación de resultados grupales e individuales
Fuente: Elaboración propia mediante Survio

Con todo, se ha de subrayar que dispone de un máximo de respuestas por mes en su versión gratuita, siendo 100 el total de participaciones permitidas. Este es, probablemente, el talón de Aquiles más reseñable de la plataforma.

Por todo lo expuesto, sumado a la imposibilidad de utilizar formularios de Google en China, Survio se erige como una fantástica alternativa para conocer en tiempo real el parecer de nuestra audiencia y sacar el máximo aprovechamiento de nuestras sesiones.



Figura 228: Funciones principales de Survio
Fuente: Elaboración propia mediante Survio

Como elemento adicional, se ha añadido una leyenda explicativa de científicidad cuestionable que, a golpe de humor, viene a tildar los hábitos del alumnado. Esta podría mostrarse una vez finalizada la discusión más formal, a tenor de los resultados colectivos.

Prueba 10. Después de haber realizado distintas actividades de activación con apoyo visual y diferentes dinámicas lúdicas, consideramos que el grupo está preparado para dar un paso adelante y emprender conversaciones menos dirigidas. El punto de partida del debate de esta prueba nace del presumible resultado de la prueba predecesora: la dependencia móvil. Por tanto, se buscan argumentos y el intercambio de buenas prácticas que ayuden a establecer hábitos menos digitales en pro de las relaciones personales reales, en carne y hueso.

Si el intercambio resulta un tanto pobre, o el debate no alcanza las cotas deseadas, se facilitarán mimbres complementarios para instar al grupo a una participación más intensa. Por ello, además de mostrar ejemplos rompehielos, cabrá la posibilidad de adquirir pequeñas pistas gramaticales. No obstante, se recomienda que esta baza sea tomada en consideración como opción última.



Figura 229: Pista gramatical del Universo 2
Fuente: Elaboración propia mediante Canva

En cuanto a la participación, a falta de voluntarios en un contexto ideal, se introduce por primera vez otra fuente de selección aleatoria totalmente *online*. Online-stopwatch es una web con una interfaz desenfadada con distintos tipos de temáticas que nos permite editar la lista de participantes que deseemos. Luego, tan solo debemos copiar el *link* resultante para poder emplear tantas veces como queramos la herramienta selectiva.

Prueba 11. Cuestionario oral para realizar en privado con el fin de trabajar la expresión oral con total libertad en cuanto a la forma. Su explotación responde a esta fórmula debido a la reticencia que buena parte del alumnado puede tener a la hora de expresar opiniones que afectan a su esfera más personal. En cualquier caso, sería oportuno iniciar el tema superficialmente para arrancar el hilo abordando cuestiones generales como su vigencia, qué generaciones las emplean o el nombre de algunas de las más populares. Así, la privacidad del grupo no se vería comprometida y la producción tendría éxito.

Además, compartiremos con los concursantes un vídeo interesantísimo del canal de YouTube de Jabierto en la plataforma ClassDojo para que puedan apoyar y matizar sus ideas previas.

Otra posibilidad sería iniciar la prueba con el visionado de los fragmentos más representativos de este vídeo y, a partir de ahí, comenzar a tantear las opiniones más generales del grupo. Al igual que se expuso anteriormente, las preguntas de carácter más íntimo o con un cariz más personal, quedarían reservadas a la grabación oral, fuera del aula.

Prueba 12. Esta prueba alberga dos partes y cambia de horizonte. Nos alejamos de China para conocer la situación de España, con este modelo importado denominado *speed dating*. Comentaremos el vídeo, describiremos cómo son las personas que en él aparecen, sus actitudes, repasaremos las características del encuentro, su utilidad, etc. Se trata de un tipo de recurso muy válido para explotar en el aula, tanto con sonido, como sin sonido, pues el lenguaje no verbal está muy presente y reporta mucha información válida para nuestra discusión. Además, como es natural, en grupos más introvertidos resulta más sencillo adoptar un rol puramente descriptivo que compartir en plenaria impresiones propias.

Para la segunda parte de la prueba, podemos materializar en el aula nuestro particular *First Dates*, una oda al programa de televisión empleando el juego físico desarrollado por Eleven Force. Para ofrecer una panorámica de su funcionamiento al alumnado, sería vital mostrar algún fragmento del programa antes de comenzar su juego, cuyas instrucciones aparecen minuciosamente detalladas en el Libro del alumno (junto con un vídeo tutorial explicativo del juego realizado por la propia juguetera).

Esta actividad podría ser sustituida por otra dinámica de juego más económica, que suele funcionar muy bien: llevar a cabo en el aula nuestra propia versión adaptada, el *speak dating*. Una actividad para poner patas arriba el aula, romper con la tónica del alumnado estático e impulsar la movilidad con la conversación en el centro de la acción. Para promover esta actividad, tendríamos que redactar una ficha con datos personales que funcionasen como pistas de conversación dirigida para orientar al alumnado sobre algunas de las informaciones que habrían de recopilar de sus interlocutores.

Si, por el contrario, prefiriésemos estimular la conversación libre, podríamos facilitar algunas posibles líneas de conversación o temas sugeridos para abrir la conversación en esos minutos iniciales en los que cuesta más abrir la charla.

Fijaríamos un tiempo máximo por pareja y comenzaríamos la práctica oral. Esta actividad podría implementarse tanto con identidades ficticias, como reales, según las condiciones del grupo, sus características, habilidades sociales, etc.

Escenario 2: Tsingtao Music Festival

Comenzamos el espacio dedicado a la música para explorar todas sus posibilidades didácticas aplicadas al ámbito que nos compete: las redes sociales y el postureo como fenómeno de masas.

Prueba 13. El festival comienza con un Genial.ly que esconde cinco pequeños acertijos musicales en los que el alumnado tendrá que demostrar sus habilidades y conocimientos musicales del mundo hispano. Cantantes y temas populares que reconocer, nuevas influencias que incorporar en sus listas de reproducción y recomendaciones varias para dar paso a la exhaustiva explotación de la canción *Para que el mundo lo vea*, corazón de este escenario.

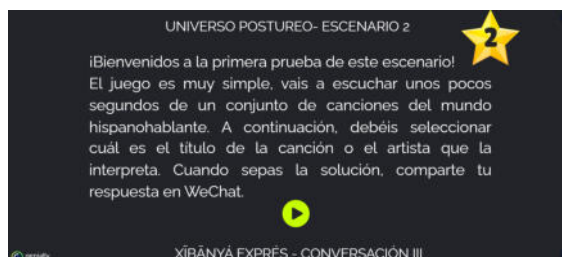


Figura 230: Instrucciones de la prueba Adivina la canción
Fuente: Elaboración propia mediante Genial.ly

La actividad se guiará en plenaria, evaluando grupalmente sus nociones. Cada pregunta viene acompañada del vídeo musical del artista o canción que da solución a la cuestión planteada.

Retos 6 y 7. El Genial.ly de *Para que el mundo lo vea* realiza una propuesta muy completa que incluye actividades de todo tipo: calentamiento, deducción, respuesta abierta, escucha activa, escritura, evaluación gamificada, debate, análisis, etc.



Figura 231: Índice de contenidos de la explotación didáctica de *Para que el mundo lo vea*
Fuente: Elaboración propia mediante Genial.ly

La presentación ha incorporado notas explicativas, *feedback*, GIF, sorpresas, recompensas, audios e hipervínculos complementarios para ampliar las posibilidades de la explotación global. Entre otras, se incluyen herramientas como AnswerGarden o Kahoot!.

A continuación, se detalla, paso a paso, el itinerario didáctico que podríamos llevar al aula tras iniciar este Genial.ly.

En primer lugar, tantearemos qué ideas tienen los concursantes sobre la temática de la canción. Buscaremos que lean y conjeturen el trasfondo que se esconde tras el título de la canción.

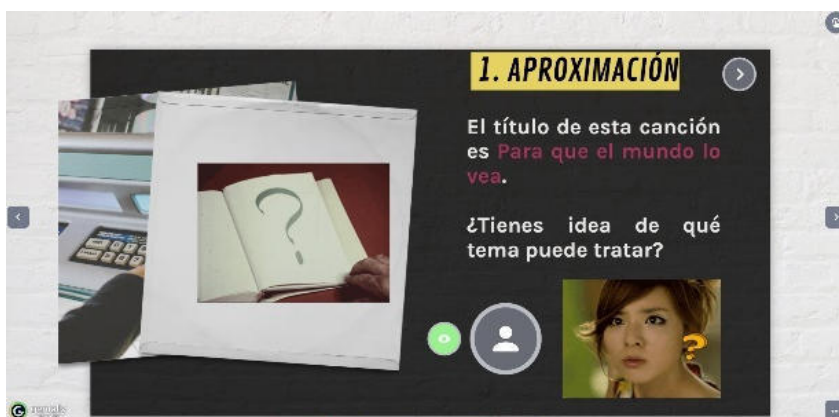


Figura 232: Genial.ly *Para que el mundo lo vea*
Fuente: Elaboración propia mediante Genial.ly

Si la duda es mayúscula, y el silencio rotundo, emplearemos la interactividad que aguarda el Genial.ly para intentar activar la participación del grupo. Primero, con un mensaje sorpresa y, segundo, con un llamamiento al azar.

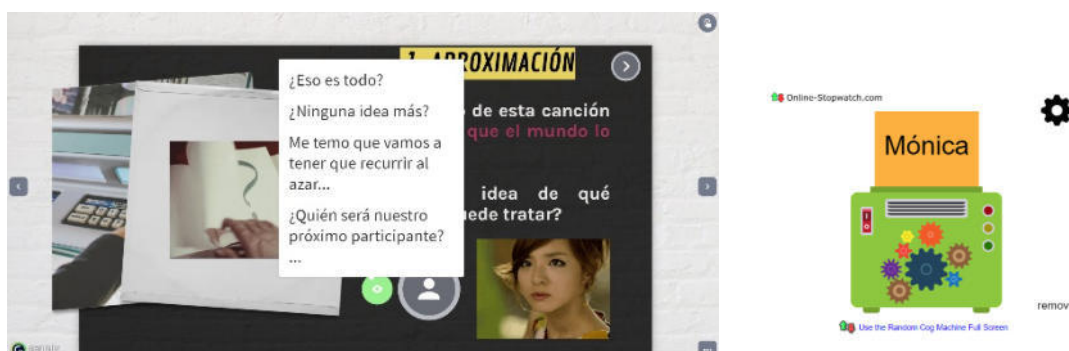


Figura 233: Genial.ly *Para que el mundo lo vea* (II)
Fuente: Elaboración propia mediante Genial.ly y Online-Stopwatch

Dada la ambigüedad suscitada conscientemente para provocar la mayor diversidad de hipótesis, brindaremos una pequeña ayuda extra, a través de una lista de posibles temas, sobre los que tendrán que decantarse.

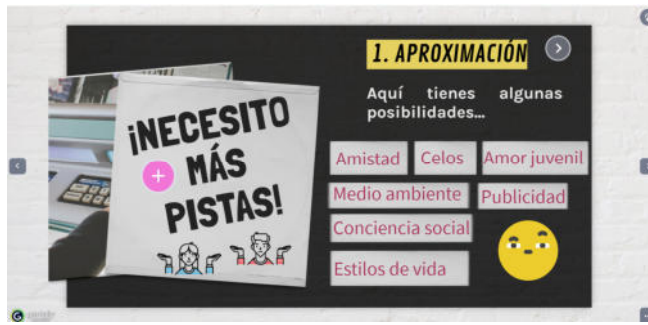


Figura 234: Posibles temas de *Para que el mundo lo vea*
 Fuente: Elaboración propia mediante Genial.ly

Todos ellos, después de marcarlos como opción, llevan automáticamente a una diapositiva que incluye un GIF de suspense, reforzado con sonidos especiales, tanto para enfatizar el error, como el acierto (siempre *en pos de* una atmósfera positiva).



Figura 235: Error y acierto en *Para que el mundo lo vea*
 Fuente: Elaboración propia mediante Genial.ly

Si en esta fase las ayudas resultan insuficientes, pasaremos a escuchar los primeros compases de la canción (sin vídeo) para ver si la inspiración, finalmente, se desencadena.

En lo sucesivo, aportaremos nuevos y diversos estímulos relacionados con algunos fotogramas del videoclip y frases de elevada significancia de su letra, en aras de agitar el instinto más interactivo del colectivo.



Figura 236: Fotogramas y fragmentos de la canción *Para que el mundo lo vea*
 Fuente: Elaboración propia mediante Genial.ly

Una vez concretado el tema general de la canción, vamos a trabajar el léxico de las redes sociales en general. Iniciaremos la actividad mediante una vieja conocida, AnswerGarden, para que los discentes compartan qué manejo poseen de este campo semántico. Como siempre, la aportación de ejemplos propios o la introducción de casos convencionales de las redes puede contribuir a que el intercambio de ideas se ejecute con mayor fluidez.



Figura 237: AnswerGarden de *Para que el mundo lo vea*
Fuente: Elaboración propia mediante Genial.ly

A continuación, vamos a mostrar por primera vez el videoclip. Lo haremos con ciertas condiciones. Es decir, lo haremos de forma limitada en tiempo, enseñando tan solo un minuto. Durante este tiempo los participantes tendrán que anotar todo tipo de acciones, entornos u otros aspectos que sean relevantes. La información captada será puesta en común y nos permitirá dibujar un completo escenario del producto audiovisual y temático que entraña esta pieza musical.

Después de completar la tarea, daremos paso, al fin, a la escucha de la canción, la primera vez con apoyo de la letra y, la segunda vez, sin ella. Cuando finalice el tiempo de audición, realizaremos una competición individual en una de las herramientas precursoras de evaluación con *feedback* instantáneo: Kahoot!. En ella se han incorporado fragmentos del videoclip en las distintas preguntas para reforzar el sentido de la audición y facilitar el contexto oracional del elemento en falta.

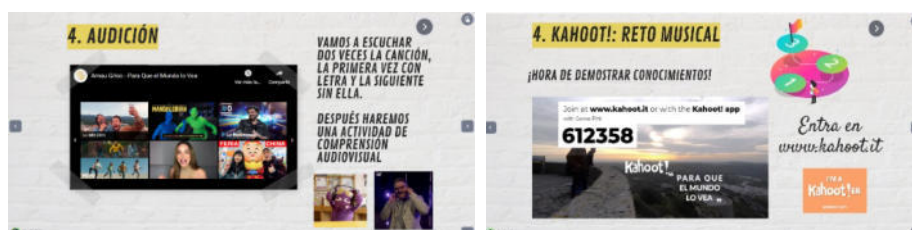


Figura 238: Audición y explotación audiovisual de *Para que el mundo lo vea*
Fuente: Elaboración propia mediante Genial.ly

Cuando hayamos finalizado la prueba y conozcamos quién ha resultado vencedor de la misma, pasaremos a analizar la letra, verso a verso, para aclarar todos aquellos términos, frases hechas, juegos de palabras y/o elementos culturales que requieran una aclaración. Prestaremos especial atención a aquellas que encierren un rico debate o una interpretación amplia que pueda favorecer una discusión provechosa.



Figura 239: Análisis de *Para que el mundo lo vea*
Fuente: Elaboración propia mediante Genial.ly

Como no podía ser de otra manera, trataremos de extrapolar el fenómeno del que se hace eco la canción a China, para conocer otros ejemplos situacionales similares con los que podamos establecer paralelismos similares.



Figura 240: Postureo en China
Fuente: Elaboración propia mediante Genial.ly

Antes de dar paso al último bloque de esta explotación, vinculada al uso de vocablos y verbos perteneciente al marco de las redes, dejaremos una lista de recomendaciones (con sus respectivos vídeos) de la misma banda.



Figura 241: Otros temas de Arnau Griso
Fuente: Elaboración propia mediante Genial.ly

En última instancia, cerraremos este bloque y escenario, con una lista de formas coloquiales de suma actualidad. Se explica el significado de cada uno de ellos y se adjunta una extensa colección de GIF para reforzar la comprensión conceptual. No se ha contemplado en esta tarea, pero sería positivo solicitar alguna actividad voluntaria en la cual los discentes tuviesen que emplear en contexto algunos de esos vocablos. Por ejemplo, mediante actividades de *role playing*, a partir de una situación pragmáticamente familiar u otras actividades de naturalización oral, a partir de un texto escrito de manera estándar, etc.

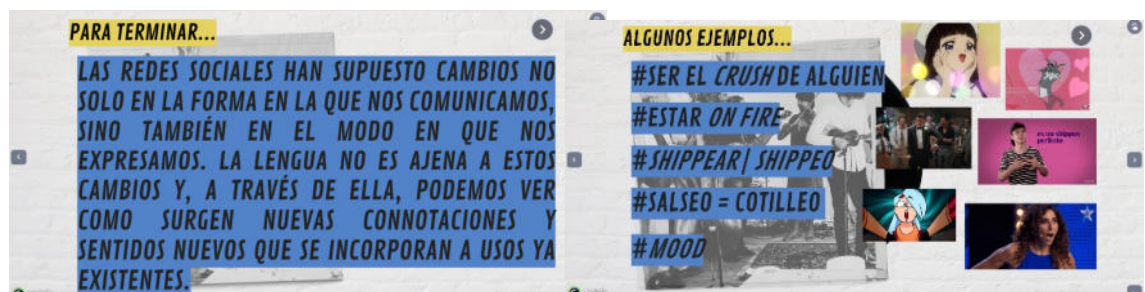


Figura 242: Muestra de vocablos coloquiales propios de las redes sociales
Fuente: Elaboración propia mediante Genial.ly

Escenario 3: Viajes y vacaciones

Cambiamos de escenario y abrimos la veda viajera. Además de las habituales preguntas de calentamiento para introducir el tema, y la propia prueba que consta en el Libro del alumno a modo de evaluación preliminar en Quizizz (prueba 15), podríamos hablar de la figura e historia del célebre Álvaro Neil, un español que dio la vuelta en bicicleta durante 13 años.

Puede ser una magnífica oportunidad para que el alumnado se inspire, conozca otro tipo de historias un poco alejadas de los tradicionales focos con estrellas de cine, televisión, etc. Y dar visibilidad a otra clase de aventuras menos conocidas, pero igualmente deslumbrantes.

Podemos hallar diferentes entrevistas realizadas a este asturiano en distintos formatos y medios: desde charlas educativas de BBVA hasta TEDTalks, todos ellos recursos muy didácticos y de una bellísima y reflexiva factura.

Se añade, como referencia, la charla referida del ciclo de conferencias y charlas de BBVA, Aprendemos juntos, que puede encontrarse en la siguiente web: <https://aprendemosjuntos.elpais.com/especial/aprender-a-vivir-en-el-presente-alvaro-neil-biciclown/>

Evidentemente, la pieza completa de más de 40 minutos es excesiva, pero podríamos seleccionar aquellas partes que más nos interesen para trabajar en el aula. Además, este recurso ofrece la transcripción completa de toda la charla, lo que la dota de un gran valor añadido para analizar y entender en conjunto la sesión.

Álvaro Neil 'Biciclown'

Álvaro Neil, conocido como 'Biciclown', fue abogado tiempo atrás. Un día, decidió cambiar el sillón de una notaría por el sillón de una bicicleta. Y se fue a recorrer el mundo sobre ruedas. Durante trece años, recorrió pedaleando más de 200 mil kilómetros y 117 países. Saboreó la libertad, aprendió el valor de lo inmateral y conoció a personas que le enseñaron la importancia de la solidaridad: "Viajar es el mejor antídoto contra el racismo", afirma.

'Payaso de corazón' - así se define - decidió ofrecer su espectáculo de 'clown' allí donde más necesario era el humor: en centros de refugiados, cárceles, hospicios. Afirma que su misión en la vida es enseñar a otros a disfrutar más del presente, porque para él "es el mejor país que existe". Emotivo, inspirador y lleno de humor, ahora ha vuelto para lanzar un mensaje esencial: "¿Alguien sabe cuánto tiempo va a vivir?". Y añade: "Todos tenemos fecha de caducidad, igual que los yogures".

Álvaro Neil ha producido cinco documentales y es autor de seis libros. Cuando emprendió su viaje, muchos pensaron que estaba loco. Él responde con seguridad: "No creo que sea una locura perseguir tus sueños. La locura es que se te pase la vida sin vivirlos".



Figura 243: Álvaro Neil, charlas educativas de BBVA: Aprendemos juntos
Fuente: <https://aprendemosjuntos.elpais.com/especial/aprender-a-vivir-en-el-presente-alvaro-neil-biciclown/>; <https://www.youtube.com/watch?v=ThZeEfh99WA>

Además de la práctica de la comprensión audiovisual, el mensaje de este tipo de conferencias puede originar debates de impactante calado que pueden chocar con nuestra estable cotidianidad (y la del alumnado).

De igual modo, se recomiendan materiales relacionados con este aventurero en sus charlas TED. Se adjunta un ejemplo aquí:



Figura 244: Charla TEDx de Álvaro Neil
Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=5aHKz_DAAkY&t=590s, canal de YouTube de TEDxULoyolaAndalucía

Prueba 15. Hayamos decidido o no emplear alguno de los dos recursos audiovisuales del trotamundos Álvaro Neil, en esta prueba, Quizizz nos permitirá despertar el léxico disponible del alumnado en torno a vocabulario de este ámbito de una forma lúdica, a ritmo de competición y estimulantes *rankings* en tiempo real.

Al tratarse de una actividad a iniciar en clase, optaremos por la modalidad *Iniciar una prueba en vivo*, previa concesión de los códigos generados por la herramienta.

Si el aula sufriese algún error técnico relacionado con la accesibilidad a Internet, recordamos que esta plataforma permite que imprimamos de antemano en formato PDF los documentos que hayamos importado en la plataforma. Podemos acceder a esta función clicando en la pestaña “imprimir”, en la parte superior del cuestionario.

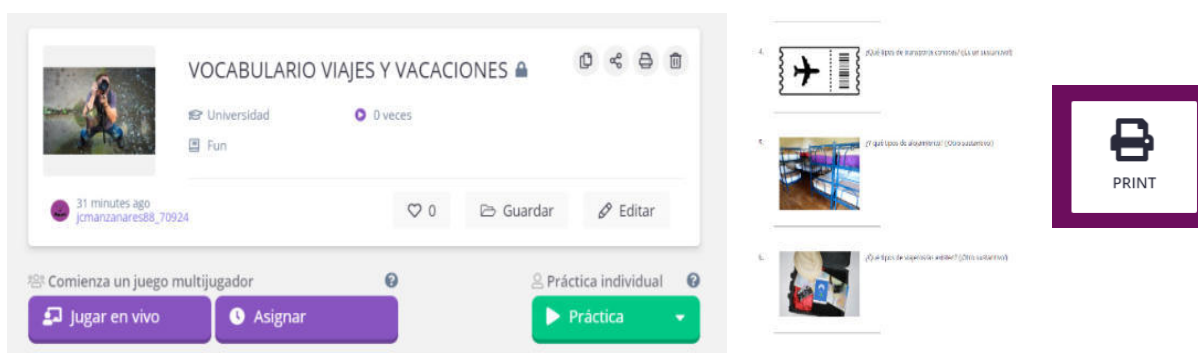


Figura 245: Quizizz de vocabulario de viajes y vacaciones
Fuente: Elaboración propia mediante Quizizz

Prueba 16. Esta prueba emula los clásicos *test* que miden los gustos de determinados colectivos frente a temas de diversa índole. Sin embargo, además de lo

comunicativo que entraña esta prueba, se han agregado algunos elementos diferenciadores.

Por un lado, además del celeberrimo método de selección aleatoria, se incorporan las cartas de voto popular para valorar la calidad y adecuación de las respuestas de las “víctimas” seleccionadas. Para preservar la consonancia estética y temática del Universo, las tarjetas han sido bautizadas siguiendo la terminología del *like* tan popularizada por Facebook. Se han incluido tres: ¡Me gusta!, ¡No me gusta! y ¡Me encanta! Cada concursante que no entre en juego directo y adopte un rol secundario en ese momento tendrá que alzar alguna de las cartas de juego para juzgar, lo más objetivamente posible, los comentarios y/o respuestas emitidas por el participante principal. El resultado positivo o negativo de este conferirá la suerte de optar a una nueva ruleta que incluye un vasto número de premios (y algún que otro castigo).

En cuanto al uso de las tarjetas, tenemos dos posibilidades. La primera, simplemente enviar en formato digital nuestros diseños de Canva en el grupo de clase de WeChat y que cada participante utilice su terminal móvil para exponer su juicio en cada ronda; o bien, la impresión y plastificación del surtido de tarjetas necesario para hacer una experiencia más vívida. Por el elevado número de copias que habría que realizar, la conciencia ecológica, y la inversión material requerida, abogaremos en este caso por la opción inicial.

Prueba 17. En esta tarea, dividida en dos partes, los participantes del concurso tendrán que afilar sus sentidos y su capacidad de trabajo en equipo para ordenar una noticia muy singular. La primera está configurada para realizarse empleando medios digitales, sin embargo, también podríamos facilitarles una copia en blanco y negro (previamente recortada) a cada equipo participante para su tratamiento manual. Lógicamente, esta modalidad supone un mayor coste de tiempo por la adaptación artesanal del material. Quedará, pues, a merced del profesorado que explotase esta prueba la elección de un camino didáctico u otro.

La segunda parte girará alrededor del debate que pudiera suscitar lo inverosímil de esta peculiar narración con tintes de ciencia ficción. ¿Qué harías si te llamas igual? ¿Te atreverías? ¿Y si fuese una chica? ¿Tendrías en cuenta el físico del dueño del anuncio? ¿De qué otra manera podríamos disfrutar de las ventajas de ese viaje sin correr riesgos innecesarios? Etc. Son muchas las preguntas que podríamos manejar para conocer

los puntos de vista del alumnado. Será, en efecto, el cauce que vaya adoptando la conversación con el grupo, el timón que marcará el rumbo de estas u otras preguntas de corte similar.

Reto 8. Interesante recurso de misterio, hipótesis, y adivinaciones varias, cuya verdad estará custodiada por el guía del concurso y docente de la asignatura. Seguiremos las premisas e instrucciones fijadas en el Libro del alumno y, como guías del reto, encomendaremos las pistas necesarias a cada equipo tras las formulaciones necesarias.

La puesta en marcha del reto precisa de una cierta labor preparatoria, pues conviene hacer un pequeño cribado preliminar para escoger los misterios de Black Stories (de la edición Vacaciones) que sean más asequibles o fáciles de adivinar, de acuerdo con el nivel del alumnado, en torno a un B1. Dentro de la extensa colección de cartas, que se compone de un total de 50 casos escabrosos de crudo desenlace, hallaremos todo tipo de historias que se estructuran del siguiente modo. En su cara frontal, en la parte superior, observaremos una frase o palabra clave que viene acompañada de una imagen representativa del suceso, junto a una breve descripción en clave que da forma a la historia a deducir.

Este contenido, para su tratamiento en clase, tendremos que digitalizarlo, de modo que podamos proyectarlo a gran tamaño para que los diferentes grupos puedan participar activamente.

El grupo principal tendrá que tomar la batuta y ejercer las averiguaciones necesarias. En caso de no lograr culminar con éxito la reconstrucción de la verdad, los demás grupos podrán valerse de los avances efectuados por los equipos rivales y hacer valer el rebote.

Los equipos podrán optar a diferentes premios que permanecerán en secreto hasta la finalización de la partida (a título orientativo, puede consultarse la relación de premios contemplada en el inventario del sistema gamificado para este Universo).

Una vez resuelto el enigma correspondiente, proyectaremos la cara trasera de la tarjeta para desvelar la historia de principio a fin.



Figura 246: Presentación del Black Stories (edición Vacaciones) con una muestra de tarjeta en sus caras delantera y trasera

Fuente: <https://www.genxgames.es/index.php/news-wall/black-stories/black-stories-ed-vaciones>

Aquellos docentes que no estén interesados en emplear este recurso, por las razones que sean, cuentan con un recurso digital que podría cumplir con la misma función. Se trata de la aplicación Dark Stories, una *app* descargable disponible tanto para iOS como Android que reproduce la misma mecánica que el juego de cartas de Zacatrus.

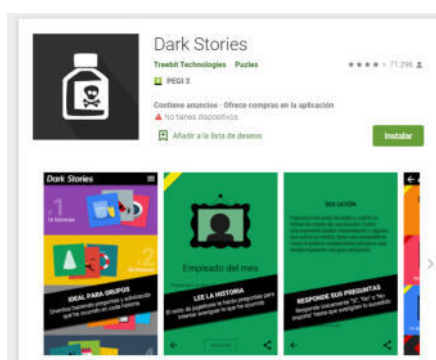


Figura 247: Interfaz de la aplicación Dark Stories

Fuente: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.icecover.darkstories&hl=es>

En definitiva, nos encontramos ante una herramienta idónea para adquirir nuevo léxico, que implica trabajo cooperativo, que motiva a través de sus misterios y que, además, oferta tres niveles distintos (una función que suple la labor de selección manual que sí habríamos de llevar a cabo en el juego de mesa físico).

Prueba 18. Juego tradicional que recuperamos para el diseño de este Universo para repasar vocabulario conocido y dar a conocer nuevo. Existen formas de turismo que, con toda probabilidad, serán menos familiares para el alumnado. Será nuestra misión, por tanto, guiarles con las debidas pistas orales y las indicaciones espaciales que creamos necesarias para ir afinando su averiguación.

Esta prueba se ha concebido para ser completa a título individual, pero también podríamos plantearla en pareja o incluso en pequeños grupos de tres.

Prueba 19. Después de introducir las diferentes modalidades turísticas más relevantes de España es hora de abrir debate sobre la preferencia del pueblo chino en la disyuntiva que surge entre turismo nacional e internacional. Sin embargo, puede ser muy beneficioso dotar al alumnado de un mayor espectro de informaciones y recursos que puedan activar sus experiencias u opiniones. Una de las actividades que podría anteceder a este coloquio, sea individual o por equipos, sería el visionado de material que arrojarase datos concretos sobre el comportamiento turístico de los españoles. De esta manera, los discentes dispondrían de más líneas de argumentación para contrastar actitudes viajeras.

He aquí una muestra de referencia:

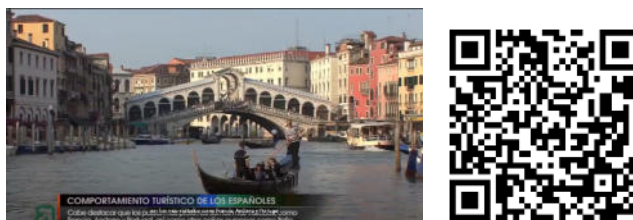


Figura 248: Comportamiento turístico de los españoles

Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=eQ_fmPjT3m4, canal de YouTube del AytoSantander TV

Prueba 20. La inmensidad de un país de milenaria historia como China hace de este un destino de posibilidades infinitas. Por ello, pese al exotismo que Occidente u otros países extranjeros pueda despertar en el alumnado, es plausible que muchos de ellos hasta el momento solo conozcan destinos nacionales. Así, en esta tarea, nos interesaremos por sus experiencias como turistas, pediremos sugerencias para adentrarnos en la geografía del gigante asiático y poder conocer, de primera mano, las visitas que serían imperdibles para todo pequeño gran embajador de su diversa tierra.

Además, fomentaremos el uso del condicional simple de indicativo para sistematizar su uso en contexto a través de las diferentes aportaciones de los componentes de los distintos equipos.

Prueba 21. Tras haber efectuado un agitado y rico intercambio de localizaciones ineludibles en nuestra aventura, es momento de hacer comparativa. Lo haremos mediante el testimonio de dos reporteros de *China con Eñe* que realizan un repaso de algunos de los rincones que, de norte a sur, nos aguardan en este mágico viaje. Comprobaremos si se

citan los mismos puntos señalados por el alumnado o si, por el contrario, aparecen nuevas recomendaciones desconocidas. Las informaciones resultantes darán lugar a nuevas opiniones que derivarán en una interacción plural y dinámica.

Prueba 22. Esta prueba queda dividida en tres partes, donde cada cual tiene un objetivo y mecánica distinta. La primera de ellas pone ante nosotros otro gran clásico: la sopa de letras. Un total de seis acertijos relacionados con los medios de transporte habituales (y otros más singulares) que suelen asociarse al mundo viajero.

Esta parte puede llevarse a cabo tanto a título individual como en pareja. De igual modo, también podríamos realizarla en plenaria, completando la sopa de letras en vivo en plena proyección con la ayuda de concursantes voluntarios.

La segunda parte de la prueba, centrada en el repaso y aprendizaje de léxico referido al alojamiento, ha sido posible gracias a la plataforma educativa Cerebriti. La modalidad de prueba seleccionada es el emparejamiento de texto e imagen mediante escritura libre, a partir de unas consignas dadas. Cuenta con un temporizador integrado desde el momento inicial, lo que le imprime cierta presión extra.



Figura 249: Instrucciones de la prueba e interfaz de Cerebriti en la modalidad de juego seleccionada
Fuente: <https://www.cerebriti.com/juegos-de-idiomas/tipos-de-alojamiento---universo-postureo>

Una de las limitaciones de esta plataforma es que, antes de poder publicar una tarea, precisa de la aprobación del equipo que regula su actividad para asegurar unos criterios mínimos de calidad, así como para salvaguardar la idoneidad del producto didáctico elaborado. Pese a la positiva lógica de este filtro previo, si no poseemos margen suficiente podría no servirnos.

Por otro lado, a diferencia de otras webs más recientes como Genial.ly, Educaplay o Wordwall, se evidencia el paso del tiempo en su aspecto visual, siendo más sobrio y menos diverso en las mecánicas soportadas. En cualquier caso, sigue siendo una opción a tener en cuenta por el profesorado pues pone al servicio del docente un gran banco de muestras y actividades en todas las áreas y etapas educativas.

La tercera y última parte pretende yuxtaponer el léxico que se incluye en las partes primera y segunda para idear, según tres posibles planes, qué tipo se ajusta mejor a cada contexto. Podríamos realizarla tanto de manera escrita, de forma individual (o en pareja), dejando unos pocos minutos para su reflexión y tratamiento, o bien de forma oral, en plenaria, después de que se comenten en pareja durante unos 5 minutos las opciones barajadas.

Como vemos, en este último tercio, recuperamos el léxico recién tratado para favorecer su uso en contexto e ir consolidando su integración en nuevos conjuntos oracionales.

Prueba 23. Esta actividad pone en jaque a todos los concursantes en dos tandas diferentes. En ella, cada discente tendrá que aportar una frase con cierta innovación para justificar ese “pero” que subyace a todo viaje. La parte menos buena de salir a conocer mundo hecha frase, bajo cierta presión y clima competitivo en particular homenaje a la clásica *Patata caliente* del desaparecido Grand Prix de TVE (con pequeñas variaciones). En este sentido, sería óptimo mostrar un ejemplo audiovisual de dicho juego, en cuya ausencia, para evitar cualquier confusión o duda durante el transcurso de la prueba, se realizaría un simulacro como referencia.



Figura 250: Tiempo de juego de la *Patata caliente* del Grand Prix (TVE)

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=VcNnP3HeRpc>, canal de YouTube del Grand Prix del verano

El estudiante que no logre decir a tiempo su frase sufrirá las consecuencias del estallido, que podrán definirse a juicio del profesor en distinta forma: pérdida de Kuàis, pérdida del derecho de solicitud de privilegio durante una semana, etc. También sería

interesante para la experiencia la elaboración de alguna tarjeta o insignia especial para los “damnificados”. Asimismo, sería deseable, por ejemplo, la inclusión de elementos sonoros especiales que contribuyesen a generar esa atmósfera de concurso³⁶.

Prueba 24. Después de haber realizado en las últimas pruebas distintas actividades en las que el juego ha tomado un papel central, reencauzamos tareas de un perfil menos lúdico pero, igualmente, comunicativo para charlar sobre otro esencial en todo viaje: la clase de equipaje. Nuevamente afrontamos un tipo de tarea que puede materializarse tanto de forma escrita, como oral. Intentaremos siempre compensar la elección de una y otra para alternar el mayor número de dinámicas de trabajo y proveer la experiencia más dinámica que podamos.

Prueba 25. El fin de esta tarea es dar a conocer uno de los grandes activos que ostenta España como referente en el sector. Si el alumnado no conoce mucho sobre esta feria, podríamos contextualizar su actividad, espacio o países participantes en cualquier soporte que ayude a entender el aura de FITUR. Desde extractos de prensa digital hasta notas informativas del noticiario.

Cuando hayamos asegurado una total comprensión del concepto y la función de este enclave de sinergia turística, mostraremos un ejemplo de la campaña realizada para promocionar la ciudad de Madrid. Lo visionaremos una sola vez y pediremos al alumnado que tome notas para captar el mayor número de eventos, lugares o gastronomía que haya sido incluido en él.

Si las informaciones ofrecidas por el alumnado resultan insuficientes, tenemos la opción de volver a proyectar el vídeo, esta vez sin audio, y detenernos al azar en momentos salteados del mismo para refrescar su memoria y buscar esas respuestas orales que antes fueron inconsistentes.

Reto 9. En un mundo de redes sociales, *influencers* y profesiones emergentes como la de creadores de contenido resulta impensable obviar la inclusión de un reto de tales características comunicativas. Se postulan dos opciones con todo tipo de pautas para que el alumnado escoja aquella que encaje con sus gustos e intereses personales.

³⁶ Como referencia, el canal de YouTube ShowTime TV España ofrece material relacionado con este fin en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=x3IPo5K70Z8&t=699s>

La primera de ellas, basada en la creación de un *vlog* de viajes, además, ofrece un vídeo de apoyo para ilustrar qué línea podría seguirse en lo que a selección de contenido y edición se refiere.

Para la opción segunda, concederemos una doble hoja de ruta a partir de una premisa común, vídeos breves, pero impactantes. Toda una colección de momentos afín a la idiosincrasia de la generación zeta.

En cuanto a las plataformas de uso, se emplaza al alumnado al uso de Instagram o TikTok, si bien se trata de una cuestión flexible que estará sujeta al acceso que puedan tener a estos medios. Las directrices del reto se especifican con todo detalle en el Libro del alumno.

Prueba 26. La última actividad del escenario Viajes y vacaciones, además de difundir un famoso programa de televisión de común temática, incorpora una nueva herramienta de evaluación gamificada: Socrative. Plataforma gratuita (también con versión PRO, de pago) que pone a nuestro alcance un sistema de evaluación interactiva con diferentes modalidades de prueba y análisis de resultados finales globales e individuales. Está en español, y tiene algunas ventajas como la posibilidad de incluir notas explicativas para cada ítem incluido en nuestro *test* (función no disponible, por ejemplo, en Quizizz que, con todo, y personalmente, ha sido la más intuitiva y versátil entre todas las testadas).

Lo primero que tendremos que hacer es contar con una cuenta como docente y crear las pruebas que deseemos. Todas ellas estarán disponibles para cargarlas en las variantes de juego y/o evaluación por las que nos decantemos más adelante.

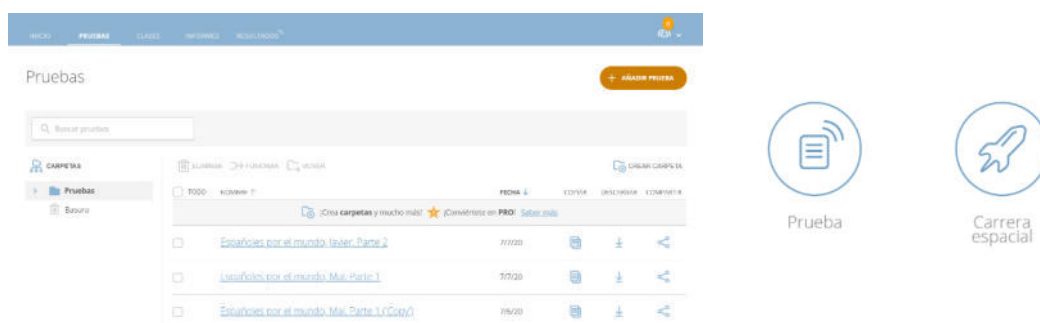


Figura 251: Creación de pruebas en Socrative y modalidades
Fuente: Elaboración propia en el portal www.socrative.com

Las variantes evaluativas más interesantes son *Prueba* y, sobre todo, *Carrera espacial*, que presenta un espíritu de juego más vívido, a diferencia de la primera, de estilo más ordinario. Vamos a presentar una y otra para que el profesorado apueste por aquella que más le convenga.

Modalidad *Prueba*: incluye tres posibles opciones. Son *Feedback instantáneo*, *Abrir navegación* y *Ritmo moderado por el profesor*. Pasamos a explicar, brevemente, cada una de ellas.

- *Feedback instantáneo*: el orden de la prueba es idéntico para todos los participantes, que obtienen de forma inmediata retroalimentación para cada respuesta. El profesorado, mientras tanto, observa simultáneamente el aprovechamiento del grupo en vivo a través de la plataforma. Por otro lado, otra de las características de este sistema es que las respuestas del alumnado son irrevocables, es decir, no pueden modificarlas una vez enviadas durante la partida. Ideal para evaluaciones de control.

- *Abrir navegación*: el orden de la prueba es variable, y los discentes pueden elegir cómo quieren completarla, incluso corrigiendo aquellas que hayan sido contestadas previamente. El monitoreo del profesorado es exactamente igual que en la modalidad anterior.

- *Ritmo moderado por el profesor*: formato de prueba muy similar al que comentamos en pruebas anteriores de Quizziz, con la ventaja de poder retroceder.



Figura 252: Variantes de evaluación en el formato *Prueba*
Fuente: Elaboración propia en el portal www.socrative.com

Carrera espacial: esta modalidad también cuenta con cierta personalización en el diseño de la tarea. La opción de cuenta atrás, por ejemplo, no está disponible en la versión gratuita, así como el límite de un solo intento, que se reserva para los usuarios con cuenta

de pago. Cuando completemos la definición de nuestra prueba estará totalmente lista para su realización. Será entonces, en una y otra modalidad de prueba, cuando el alumnado tendrá que acceder a la sala que hemos preparado, y se identifique como tal.

Se anexa una captura como referencia de los parámetros que podemos regular, así como otra en la que consta la interfaz del progreso de la evaluación durante el juego para el formato *Carrera espacial*:

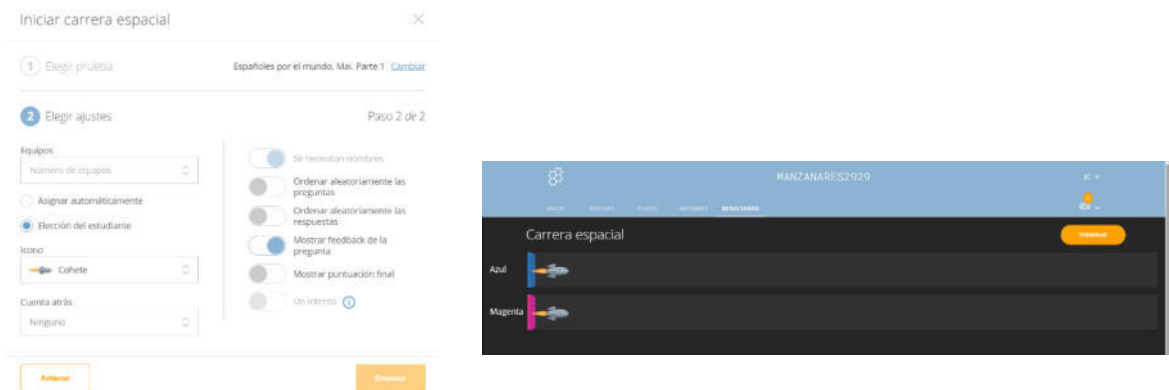


Figura 253: Personalización del formato de prueba *Carrera espacial* e interfaz en progreso
Fuente: Elaboración propia en el portal www.socrative.com

La primera parte seleccionada del programa de *Españoles en el mundo* se realizará durante el tiempo de clase siguiendo la variante de juego de *Carrera espacial*. La segunda parte se encomendará al grupo como una tarea a realizar fuera del aula. Se recomiendan las opciones de *Feedback instantáneo* o *Ritmo moderado por el profesor*, para el cual sería necesario establecer una hora común.

Ejemplos de ambos formatos:

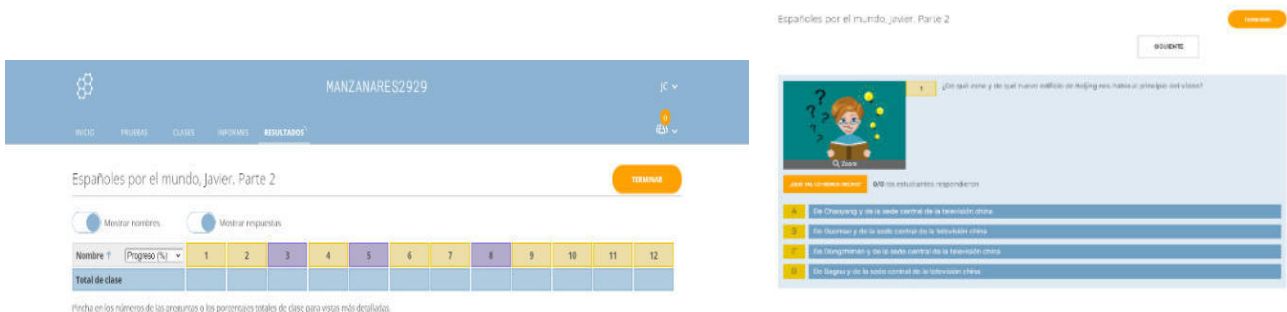


Figura 254: Interfaz de las modalidades de juego *Feedback instantáneo* y *Ritmo moderado por el profesor*, respectivamente
Fuente: Elaboración propia en el portal www.socrative.com

Además de los vídeos que se han incluido en el material, convendría recomendar al alumnado la existencia del portal de TVE destinado al programa, donde pueden encontrar multitud de recursos con nuevas entregas por todo el mundo.

Como adelanto, se añade en estas líneas la página web donde pueden rescatarse los episodios que sean precisos, entre los que destaca la sección dedicada a Asia y, en concreto, a China, con un especial dedicado a las ciudades del Gran Canal: Suzhou y Hangzhou. Por otra parte, se ha de mencionar que los últimos programas alojados en la web de TVE cuentan con las transcripciones, lo que hace de ellos un recurso fantástico para su explotación en el aula de ELE.



Figura 255: *Españoles en el mundo* (TVE)
Fuente: <https://www.rtve.es/television/espanoles-en-el-mundo/asia/>

Escenario 4: Universidad y Empleo

Prueba 27. Tarea introductoria que guarda una estrecha relación con la explotación de la tercera prueba del bloque de EIO (Expresión e Interacción Oral) del DELE B1. Partimos de una imagen de entrada, proyectada por tiempo limitado, y una batería de preguntas cuyo patrón suele ser una constante en este tipo de exámenes. Familiarizarles, por tanto, con tareas que presenten una interpretación abierta será crucial para todos aquellos que quieran presentarse a estas pruebas o, simplemente, mejorar su competencia oral.

Pondremos en contexto el bloque temático, alentaremos la recreación de diferentes tesis del alumnado y allanaremos un camino que se encuentra mucho más cerca de lo que el propio grupo imagina.

Prueba 28. En esta actividad vamos a dejar de lado el presente para mirar a través de la lente del mañana. Hay decisiones y momentos que son incontestables, para todos.

Por ello, aprovechando la ventaja que nos confiere el “ahora”, vamos a explorar todas las posibilidades que depara el día de mañana de nuestros discentes, a través de un mágico viaje a través de un nuevo Genial.ly.

Cada puerta supone un camino alternativo que nos lleva hacia un destino lleno de posibilidades, algunas quizá conocidas y otras totalmente ignoradas hasta el momento. Esta prueba, no solo busca fomentar la interacción y la producción como punto nuclear, también ejerce un rol de guía, mostrando al grupo las muchas posibilidades que tener en cuenta al finalizar los estudios de grado.



Figura 256: Muestra de la prueba He terminado la uni. Y ahora, ¿qué?
Fuente: Elaboración propia mediante Genial.ly

Cada puerta contiene una etiqueta explicativa que anticipa qué depara cada decisión tomada. Una vez dentro, podremos encontrar nuevas preguntas que simplificarán, a veces, nuestras potenciales decisiones e intervenciones futuras y otras que, en cambio, multiplicarán los itinerarios decisorios. En definitiva, todo un laberinto conversacional que nos ofrecerá un amplio abanico de posibilidades en el que guiaremos la participación plenaria de todos los concursantes, con una buena dosis de azar, y donde intentaremos, a su vez, promulgar nuevos horizontes profesionales y formativos.



Figura 257: Muestra de la prueba He terminado la uni. Y ahora, ¿qué? (II)
Fuente: Elaboración propia mediante Genial.ly



Figura 258: Muestra de la prueba He terminado la uni. Y ahora, ¿qué? (III)
Fuente: Elaboración propia mediante Genial.ly

Prueba 29. Como puede apreciarse, damos un salto cualitativo y elevamos la complejidad y la especificidad de los vocablos incluidos para aumentar el caudal léxico del alumnado.

En esta tarea, a realizar por parejas, ofrecemos un listado de diferentes cualidades y capacidades del mundo laboral. Promoveremos un ejercicio de reflexión y posterior debate para subrayar cuáles son más importantes a juicio de cada cual. La prueba permitirá, además, que pongamos en valor si existen sustanciales diferencias entre las habilidades más apreciadas en China, con respecto a lo que sucede, por ejemplo, en España. Según lo estipulado en el Libro del alumno, cada pareja tendrá un tiempo límite de 5 minutos para ofrecer su propuesta.

Para facilitar la expresión de la opinión y la construcción de las distintas valoraciones, se ofrecen algunas pistas gramaticales (en esta ocasión, sin necesidad de ningún canjeo de puntos o *kuàis* acumulados).

Prueba 30. Tarea dividida en dos partes que sigue haciendo hincapié en habilidades del mundo laboral. En esta ocasión, recopilamos un total de doce cualidades extraídas de un vídeo especializado del canal de YouTube de Elsa Punset en el que se arrojan diversas actitudes de alto valor en el mundo del trabajo. En la primera parte, la directriz fundamental es clara, discernir qué tres atributos serían los más importantes a ojos de un empleador potencial. El descarte necesario de ocho de las doce habilidades dará lugar a un rico flujo de propuestas y opiniones varias que reportarán una amplia comparativa. De igual modo, se pone énfasis desde un prisma contrario en las debilidades de los trabajadores que resultarían inaceptables a ojos del alumnado.

Sin duda, será interesante analizar qué perspectiva asumen y si, en efecto, son capaces de hacer cierta autocrítica asumiendo qué carencias se asoman entre sus muchas virtudes.

En cuanto a la segunda parte, menos reflexiva que la anterior, demanda añadir qué otros aspectos cualitativos tendrían un impacto decisivo en sus potenciales equipos de trabajo (o compañeros de departamento, en caso de haber tomado la senda de la enseñanza).

Mediremos el consenso o las divergencias que pudieran surgir entre los diferentes discentes y guiaremos el canal de la conversación por los fueros que demande la espontánea marcha de esta.

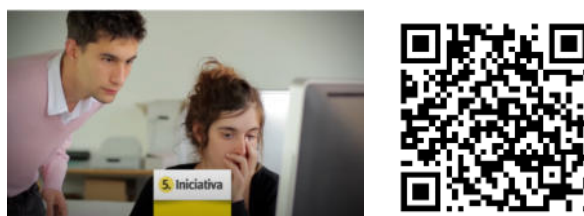


Figura 259: Cualidades del mundo laboral, canal de YouTube de Elsa Punset
Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=L-2E4YPsfTA>, canal de YouTube de Elsa Punset

Prueba 31. En esta prueba recuperamos el banco de vocablos que ha ido apareciendo sucesivamente en el bloque para hacer un ejercicio de introspección y descripción de nuestras habilidades personales y profesionales. Será, por ello, un buen punto de partida para compartir una pequeña parte de nuestra personalidad utilizando algunas de las voces aprendidas recientemente, así como para poner en contexto otras ya consolidadas.

Para activar la participación e iniciar las primeras aportaciones emplearemos uno de los numerosos recursos de elección aleatoria que hemos presentado hasta el momento como, por ejemplo, la caja mágica de Online-Stopwatch.

Prueba 32. Actividad de debate que se distribuye en dos partes, una primera a realizar en el aula para realizar una primera aproximación al tema, y una segunda, en casa, con mayor exhaustividad, tiempo de preparación, organización del discurso y consulta de posibles fuentes de referencia a través de Flipgrid, recurso que detallaremos más tarde.

En la primera parte el objetivo es comentar la pertinencia de incluir fotografías o no, en el currículo profesional. Ni más ni menos que un foro de intercambio de pareceres

para ampliar miras a la luz de otras opiniones, a veces compartidas y, otras, alejadas de nuestra visión. Dado que el tiempo es limitado para poder dar la palabra a todo el alumnado, esta primera parte constituirá tan solo el preámbulo de la parte segunda, que dará extensión y espacio a todos y cada uno de los componentes del grupo para que expongan y defiendan las ideas que hayan madurado.

Para culminar esta actividad presentaremos Flipgrid, una plataforma educativa que conjuga todas las características necesarias para promover actividades comunicativas fuera del aula. Para poder lanzar nuestra discusión en línea, como viene siendo habitual, tendremos que crear previamente una cuenta (o bien vincular una cuenta de Google o Microsoft que ya poseamos). El alumnado, por su parte, podrá acceder directamente mediante un código especial que le remitiremos una vez hayamos completado todo el aparato instrumental.

La plataforma es gratuita y, pese a no estar en español, es altamente intuitiva pues presenta una estética llena de elementos visuales que refuerzan la comprensión en todo momento.

Cuando estemos dentro de la plataforma será hora de realizar esa labor preparatoria que nos permita configurar y ultimar los preparativos de la segunda parte de esta prueba. Podemos abrir un tema directamente pero, si tenemos la intención de reutilizar esta plataforma para muchas otras actividades, lo ideal será crear un grupo de clase.

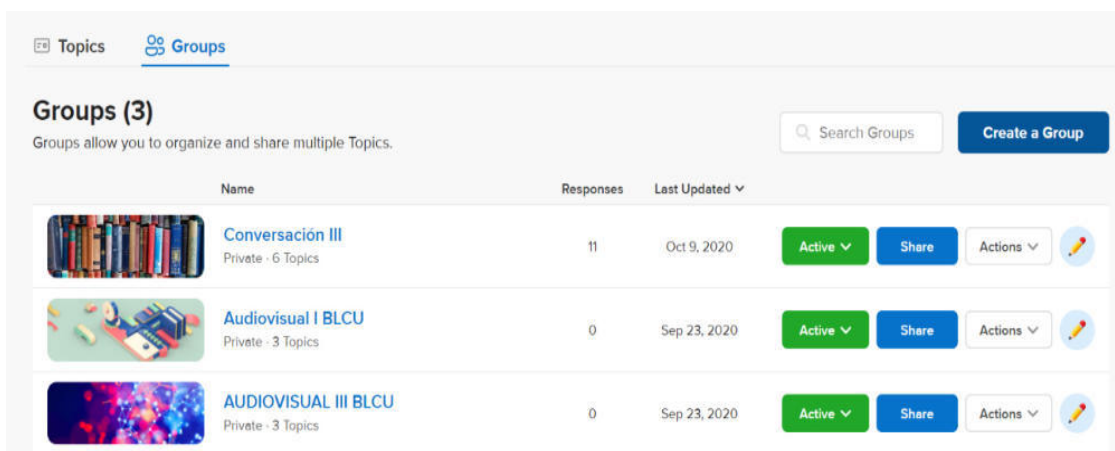


Figura 260: Creación de grupo de discusión en Flipgrid
Fuente: <http://flipgrid.com/>

Ya dentro, podremos editar el nombre de la asignatura, personalizar el código de acceso a nuestro espacio privado Flipgrid, elegir un fondo y, lo más importante, importar una lista de clase mediante Excel (o bien crear una lista propia manualmente). Esta parte será fundamental para personalizar las claves de acceso del alumnado en la plataforma y concederles un código QR personalizado para acceder a nuestro foro de debate virtual.

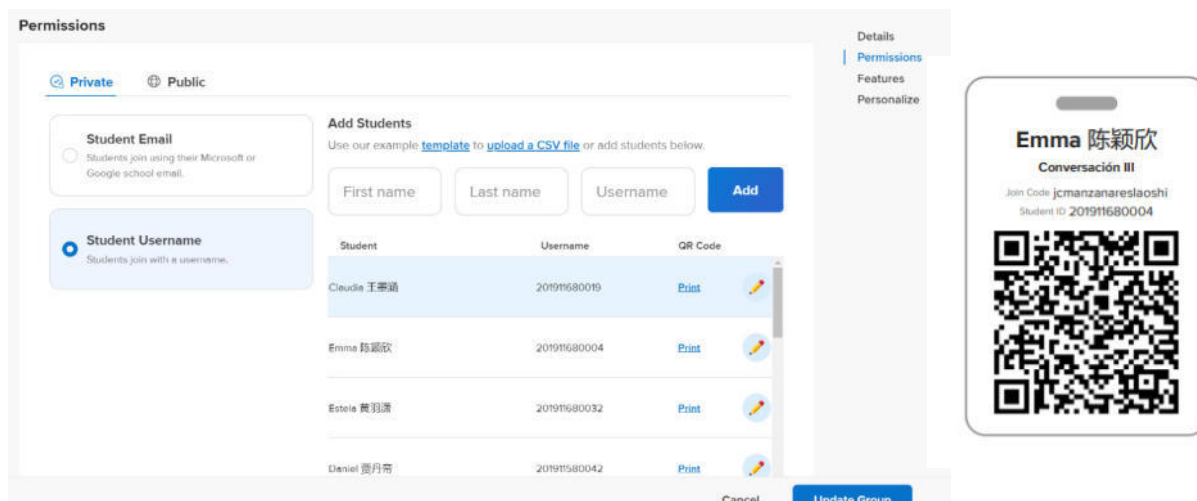


Figura 261: Creación de listas de clase y descarga de códigos QR personalizados de acceso
Fuente: <http://flipgrid.com/>

También es posible que el alumnado se conecte a la plataforma mediante correo electrónico. Sin embargo, esta opción se ha descartado puesto que las cuentas de acceso soportadas por el sistema no son las más habituales entre el alumnado.

Tras completar todas estas tareas previas llega el momento más importante: publicar el tema de discusión. En este punto encontraremos todas las potencialidades de esta herramienta que aglutina un elevado número de elementos personalizables. Los enumeramos aquí de forma sintética:

- Título.
- Resumen del tema de debate o introducción a la tarea (hasta 1000 caracteres).
- Documentos audiovisuales de referencia, principales y secundarios.
- Permisos de moderación: esta función permite que el docente apruebe y filtre los nuevos vídeos y aportaciones que el alumnado cuelgue en la plataforma antes de que se visibilicen.

- Tiempo de grabación: habilita prefijar el tiempo de intervención de los discentes, siendo el periodo más breve de 15 segundos, hasta los 10 minutos, el más largo. Ofrece intervalos progresivos que nos permite acometer tareas de una duración muy variable en un gran espectro.

- Estado: el debate puede permanecer activo, congelado una vez expire el tiempo de finalización pactado o escondido, si deseamos preparar con antelación tareas a tiempo vista. Por otro lado, si queremos establecer tareas a corto plazo, podemos marcar un calendario límite para completar dichas tareas.

- Notificaciones: podemos habilitar esta función si queremos recibir un aviso vía correo electrónico cada vez que haya movimientos en la plataforma, sea en forma de vídeos nuevos, sea a través de comentarios realizados por otros estudiantes.

- Edición de los vídeos: la versatilidad es, sin duda, otro de los grandes atractivos de la herramienta. Además de las tradicionales funciones de grabación de vídeo, se pueden añadir filtros, emojis, texto, *links* externos u otros recursos propios de las redes sociales. Además, los vídeos pueden recibir *likes* y comentarios por parte de otros usuarios. El número de visitas registrado también se computa, de modo que podemos saber qué aceptación y atención ha recibido nuestra aportación. Otra interesante característica que tiene la herramienta es que podemos permitir u omitir la posibilidad de compartir y descargar los vídeos elaborados, una cuestión que podríamos debatir con el alumnado para no infringir en su privacidad.

- *Feedback*: otro elemento de valor de la plataforma es el doble tipo de retroalimentación que podemos emitir. Uno es de tipo básico, con un pequeño espacio reservado a comentarios generales (visible para todo el alumnado) y otro de tipo personalizable mediante rúbricas. He aquí un ejemplo:

Add New Criteria

Criteria Title Required
Add a short title for this criteria.
Add Title 0/52

Criteria Description Required
Describe this criteria to the student.
Add Description 0/120

Minimum Score Required
Choose a minimum score
0

Maximum Score Required
Choose a maximum score (up to 100).
100

Create

Figura 262: Rúbricas de evaluación de Flipgrid
Fuente: <http://flipgrid.com/>

Cuando hayamos completado la definición de todos los parámetros que acabamos de repasar, nuestro tema de debate, en este caso alrededor del empleo de fotos (o no) en el currículum, estará listo para su realización. El alumnado tan solo tendrá que entrar en la página web <https://flipgrid.com/jcmanzanareslaoshi> (ya personalizada en el espacio docente de nuestra asignatura) y teclear su número de estudiante correspondiente. También queda la posibilidad de utilizar el código QR que hayamos generado con anterioridad.

Una vez que el alumnado vaya realizando sus aportaciones, iremos valorando sus comentarios e intentaremos animar la participación más plural posible.

Prueba 33. Nuevo material audiovisual para valorar situaciones que pueden ser conflictivas durante la entrevista de trabajo y que suponen un perfecto entrenamiento para anticipar (y evitar) situaciones no deseables durante un eventual proceso futuro. Este tipo de material podrá vehicular una discusión en torno a los errores más frecuentes de estos procesos y generar diversas estrategias para saber leer qué actitudes podrían resultar más acertadas y cuáles más problemáticas.

Prueba 34. Esta actividad supone una aproximación a la entrevista laboral en aras de familiarizar al alumnado con algunas de las preguntas generales más frecuentes. Para formalizar su puesta en marcha, se ha elaborado un tablero de juego virtual en Genial.ly que incluye una amplísima batería de preguntas y elementos sorpresa que alterarán el curso natural de la partida y, por ende, de la práctica conversacional

Se ha planteado como una dinámica por equipos, en una carrera laboral a cuatro bandas, en la cual, de la mano del guía del concurso, turno a turno, los componentes de cada formación tendrán que responder todas las preguntas que vayan sucediéndose. En cada ronda de juego un solo miembro podrá responder, siendo 30 segundos el tiempo máximo de respuesta.

Para avanzar por el tablero contamos con un dado virtual que aparece incrustado en el sistema de Genial.ly, sin embargo, para evitar posibles problemas de conectividad, como siempre, instamos al profesorado a la descarga en modo sin conexión de la prueba para garantizar tanto esta función, como la correcta visualización de todas las preguntas que en ella constan. Como alternativa, podemos recurrir a cualquier otro dado externo, físico o virtual.

El juego incorpora en su diseño pequeñas variaciones que afectan a la mecánica base. Esto afectará a la colaboración entre los integrantes de los equipos, al número de turnos, a las recompensas, a los castigos, al tiempo de respuesta, etc.



Figura 263: Ganáis dos turnos seguidos
Fuente: Elaboración propia mediante Genial.ly

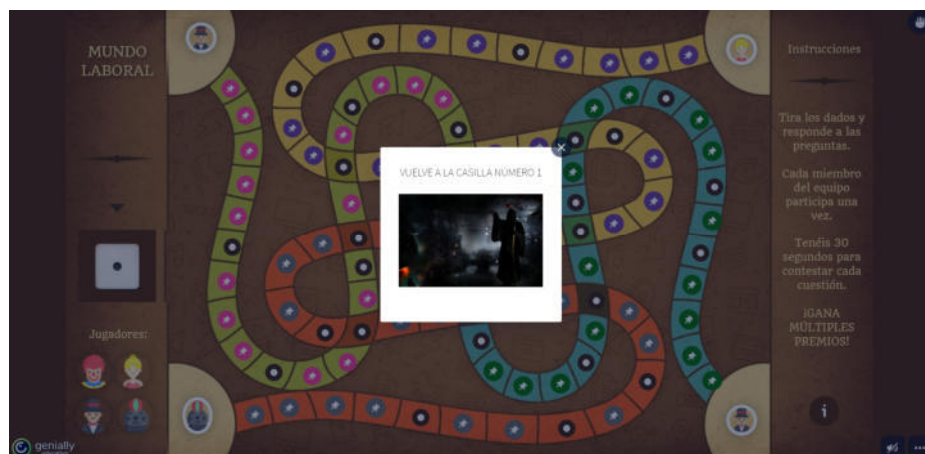


Figura 264: Vuelve a la casilla 1
Fuente: Elaboración propia mediante Genial.ly

Finalmente, el equipo que logre superar los distintos entresijos, trampas y lances derivados del proceso de selección aspirará a un pequeño premio. La idea que proponemos aquí, de las muchas otras que podrían tenerse en cuenta, es la elaboración personalizada de una colección de marcapáginas como recuerdo del concurso Xībānyá Exprés (y la asignatura Conversación III).

Podríamos diversificar el contenido de estos marcapáginas siguiendo diferentes enfoques: títulos de obras literarias del mundo de las letras hispánicas, frases motivacionales generales en español, píldoras gramaticales con el recordatorio de alguna regla o simplemente frases con tinte de humor que hiciesen recordar alguno de los momentos emblemáticos de esta aventura didáctica.

He aquí una lista de sugerencias:



Figura 265: Muestra de marcapáginas recompensa
Fuente: Elaboración propia mediante Canva

Prueba 35. En esta actividad por equipos, vamos a complementar y ampliar otras posibles preguntas que no hayan aparecido en la tarea anterior. En una primera fase preparatoria, comentaremos en grupo nuevas posibilidades, entrenaremos la destreza escrita y preparemos un compendio de preguntas. En la segunda parte, a realizar en plenaria, expondremos algunas de estas sugerencias y profundizaremos, sobre todo, en aquellas que sean más relevantes.

Al trabajar de forma colaborativa y poner en común junto a todo el grupo nuevas situaciones podremos barajar nuevos contextos que nos ayudarán a manejar otros supuestos conversacionales.

Prueba 36. Esta prueba se compone de dos fases, ambas de reflexión, con diferentes muestras de entrada. La primera toma como referencia algunas de las citas más destacadas de una entrevista a una experta del área. Además de analizar su contenido, lo más interesante será poner énfasis en la similitud (o la diferencia) que exista con respecto al comportamiento y actitudes que preponderen en China alrededor de estas cuestiones.

En esta parte de la tarea, en lugar de proyectar el vídeo, se ha optado por seleccionar algunos de los fotogramas más determinantes de la intervención, pues recapitulan los puntos de debate más interesantes de cara a su tratamiento en el aula. Así, eludimos barreras innecesarias propias del directo como la velocidad de habla de los

interlocutores, o las interrupciones que se producen reiteradamente en el fragmento mediante bromas que a veces resultan incomprensibles.

Para la segunda parte, hemos recuperado algunos extractos de artículos digitales en los que se acentúa la relación existente entre la imagen que proyectamos en las redes y la empleabilidad. Y es que la marca social que construimos en medios como Facebook, Twitter o Instagram puede ser muy perjudicial en algunos procesos de selección si no somos cuidadosos con el contenido que proyectamos.

Leeremos en plenaria el contenido del material y aprovecharemos el alcance que muchas de estas redes sociales poseen entre las nuevas generaciones para evaluar hipotéticas situaciones que pudiesen condicionar negativamente la obtención de puestos de trabajo. Sopesaremos qué tipo de contenidos podrían categorizarse como dañinos para nuestra imagen profesional, etc. De igual modo, valoraremos códigos de buenas prácticas digitales para evitar cualquier contratiempo de esta índole.

Reto 11. Este reto representa la segunda parte de la explotación de la colección de *Black Stories* que ha sido incluida en este gran Universo. En esta ocasión, el reto responde al objetivo individual de reconstruir de manera asíncrona los hechos descritos en la carta narrativa, bajo la consigna de alcanzar un mínimo de 3 minutos de exposición oral. Contarán, a su favor, con un mayor tiempo de preparación para analizar todas las pistas que contiene la tarjeta del macabro suceso, desde el título, pasando por las imágenes o el párrafo introductorio.

Además, se añade la posibilidad de escoger entre un doble itinerario temático que comprende dos de las tres vertientes recogidas en los escenarios del Universo Postureo. De esta manera, el alumnado recibirá una de las 50 cartas que se inscriben en el marco de los viajes, o bien otra de las 50 pertenecientes al ámbito sociolaboral.

Como labor previa, el profesorado digitalizará cada carta que desee que forme parte del listado de historias seleccionadas. Todo ello, sin obviar la necesaria batida para discernir entre las más apropiadas al nivel.

Reto 12. Después de haber estudiado cuál es el funcionamiento de la entrevista laboral en su versión más clásica y de haber aprendido algunas técnicas útiles para desenvolvemos con solvencia en esta clase de procesos, es el momento de que descubramos el funcionamiento de otra modalidad igualmente significativa. Nos

referimos a las dinámicas de grupo, un formato ideal para medir las habilidades interpersonales de los aspirantes y para evaluar, también, su nivel de producción oral.

Para ello, realizaremos un simulacro en toda regla, cuyo punto de partida es, nada más y nada menos, que un vídeo introductorio elaborado *ad hoc*. Una breve narrativa audiovisual para insertar el contexto situacional del entramado que encararán los participantes.

Lo primero que haremos será presentar, en términos generales, el cometido de la práctica a realizar. Explicaremos en qué consiste una dinámica de grupo, los roles que suelen (y deben) jugar los candidatos durante su desarrollo y algunos consejos prácticos para aprovechar positivamente la experiencia. Luego, una vez sentadas las bases y directrices comunes de este formato de entrevista, mostraremos el vídeo de presentación de nuestro supuesto.



Figura 266: Fotogramas de la narrativa de la dinámica de grupo: *La isla desierta*
Fuente: Elaboración propia mediante Canva y WeVideo

Al terminar, proyectaremos las dos tareas a cumplimentar. La primera, de carácter individual, con la lista de objetos imprescindibles para garantizar la supervivencia en la isla ficticia. Y la segunda, y más importante, con la decisión consensuada de todo el grupo del set definitivo. Para ultimar la primera tarea, dado el elevado número de ítems existentes, podríamos fijar un máximo de tres objetos para agilizar el tiempo de decisión. En cuanto a la segunda, podríamos acotar también el número de objetos esenciales para su porte a tierra. Para no demorar mucho la toma de decisiones, unos cinco serían suficientes.

A lo largo de todo el proceso, cederemos la palabra al grupo para que interactúen con libertad. Mientras tanto, observaremos los diferentes papeles que ejercen unos y otros, participando tan solo en caso de necesidad para mejorar el curso de la discusión.

Prueba 37. Para trabajar este recurso audiovisual, compararemos qué posibles semejanzas y diferencias se dan entre el funcionariado de uno y otro país. Como

información complementaria, cabe mencionar que el vídeo no tiene demasiado diálogo, con todo, se encuentra subtulado (en inglés) para confirmar la comprensión de aquellas fases (y frases) más complejas. Además del apoyo textual, podríamos detenernos en los momentos más complicados para aclarar cualquier duda existente, tanto durante el propio vídeo, como al final de este.

También existe la posibilidad de que visualicemos el vídeo sin sonido, pues el corto dispone de suficientes apoyos visuales para manifestar en totalidad su cometido conceptual. Esta explotación nos permitiría barajar qué distintas interpretaciones surgen entre el alumnado para discutir las diversas perspectivas existentes.

Reto 13. Además del planteamiento que se halla en el Libro del alumno, sugerimos una nueva variante que también podría implementarse satisfactoriamente. Se trata de grabar un vídeo base, en un espacio adecuado, en el que el docente ejercería el rol de entrevistador siguiendo, de principio a fin, las diferentes etapas que comprende una entrevista. Comenzando por el saludo, siguiendo por algunas preguntas iniciales para romper el hielo, las preguntas que conformen el núcleo de la entrevista y, por último, la despedida. La idea de innovación que presentaría esta alternativa sería dejar tiempo de respuesta entre parte y parte, de modo que el discente superpusiese con su voz ese tiempo de vídeo en el que figuremos en silencio, dejando la vez al candidato correspondiente. Durante esos segundos “de vacío”, en el vídeo que les remitamos, podríamos actuar con naturalidad, asintiendo, prestando la atención que se antoja esencial en todo entrevistador. En otras palabras, dar la sensación de que, efectivamente, el alumnado está practicando un modelo de entrevista, obligándoles a ser ágiles en los tiempos de respuesta.

Si bien supone cierto trabajo extra para el docente, dotaría de un mayor realismo el efecto del simulacro pues, aún de forma asíncrona, emularía con relativa fidelidad el proceso de selección cara a cara.

Superreto. Opciones A y B. Poco que añadir a lo explicado en el Libro del alumno. El gran reto final de este Universo constituye la actividad más ambiciosa hasta el momento. Concede libertad en la forma gramatical y pretende que el alumnado, elija el itinerario que elija, se sienta motivado para compartir una parte de su realidad empleando el español.

Además de una lista detallada de directrices, se oferta un abanico temático amplio, con la posibilidad de consultar material audiovisual de referencia realizado por discentes de años académicos anteriores.

En lo que respecta a los premios finales derivados de esta tarea final, se contemplan tres en total, indistintamente de las opciones tomadas. Uno de ellos desvelado desde su lanzamiento: el *premio del público al mejor programa* y otros dos, secretos, hasta el día de la celebración de la gala final. Se trata de los premios al *programa más original* y al *programa más divertido*.

Reto 14. El reto de despedida de este Universo contempla la revisión del léxico más importante que se inserta en los tres grandes bloques de este: redes sociales, viajes y mundo laboral. Se repite el mismo *modus operandi* que en el Universo anterior pues plantea, con una semana de antelación, el entrenamiento necesario para afrontar y superar con éxito el desarrollo de un juego clásico: Scattergories. En su aplicación dentro de la enseñanza de ELE, constituye una actividad ideal para despertar la capacidad de reacción del alumnado al tiempo que verifica qué disponibilidad léxica poseen, en torno a un determinado centro de interés.

De cara a su presentación en el aula, antes de finalizar el Universo, insistiremos en la importancia de revisar en detalle los glosarios de los últimos escenarios para la realización de una actividad próxima, al comienzo de la siguiente sesión.

Siete días después, ya en el aula, explicaremos la mecánica de la tarea, señalando tantos ejemplos como sean necesarios.

La actividad se realizará de forma individual (aunque también podría efectuarse en pareja). Su puesta en marcha es sencilla, basta con arrojar un dado especial que contenga las letras del alfabeto (o al menos un número significativo de este) y anotar qué letra es la resultante. Este aspecto será vital, pues delimitará el grafema por el que tendrán que comenzar todas las palabras (o frase, en los ítems siete y seis de las tarjetas primera y segunda), para cada categoría particular. Una vez desvelada la letra secreta, mostraremos todas las categorías que componen la tarjeta de juego y se iniciará la cuenta atrás. Para esta sesión particular, se establece un tiempo máximo de un minuto y medio para completar los distintos campos que se incluyen en cada tarjeta.

Cuando se agote el tiempo, realizaremos la revisión de las respuestas en plenaria, obteniendo cada discente 2 puntos por cada acierto o vocablo escrito de forma exclusiva. Por el contrario, quienes coincidan en sus respuestas con algún compañero recibirán la mitad de tal puntuación. Jugaremos las tres rondas y, finalmente, cada alumno (o cada pareja, según el tipo de juego planteado) calculará cuántos puntos ha alcanzado, resultando ganador quien logre, lógicamente, una puntuación más elevada.

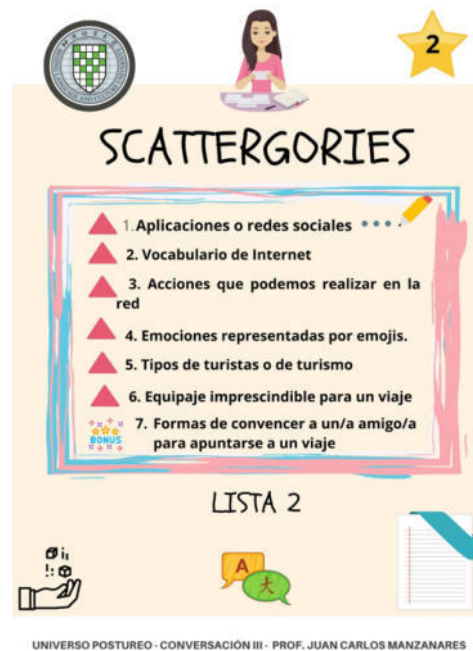


Figura 267: Muestra de tarjeta de Scattergories del Universo Postureo
Fuente: Elaboración propia mediante Canva

Otros recursos y materiales complementarios no explotados:

- *Españoles enganchados al móvil*: a modo de contexto general, para tratar el impacto que el teléfono móvil ejerce en la vida de los españoles, contamos con un material audiovisual, extraído de los informativos de Antena 3 (recuperado de la cuenta de YouTube de SGEL). En apenas minuto y medio recoge diferentes situaciones muy claras que evidencian la problemática que afrontan colectivos de todas las edades. Un material sencillo, subtulado y que abre un abanico de posibilidades para potenciales debates.



Figura 268: Fotograma del vídeo Los españoles enganchados al móvil
 Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=G4Z57mMyX-U>, Antena 3 noticias, recuperado del canal de YouTube de la editorial SGEL, perteneciente al manual Nuevo Español en Marcha 4 (unidad 2)

- *El dilema de las redes* (Netflix, 2020)³⁷: en línea concordante con el material recién referido, aunque desde una óptica mucho más analítica y reflexiva, irrumpe con fuerza un documental sin precedentes que abre un nuevo horizonte de estimulante debate. *The social dilemma*, título original de la producción, efectúa una llamada a la conciencia colectiva de internautas y usuarios de las redes sociales acerca de los riesgos que entraña su uso. Se trata, en definitiva, de una rica muestra de lengua sobre la que plantear distintas dinámicas, tanto dentro, como fuera del aula. Eso sí, teniendo en cuenta la complejidad del tema, sería muy recomendable contextualizar previamente el foco de la tarea, añadir toda clase de pistas afines (mediante titulares relacionados de prensa digital, viñetas ilustradas, etc.) y, sobre todo, acotar adecuadamente el fragmento objeto de revisión para poner el acento en aquellos puntos de mayor interés.

El documental, de 94 minutos de duración, está disponible en la plataforma de pago de Netflix.

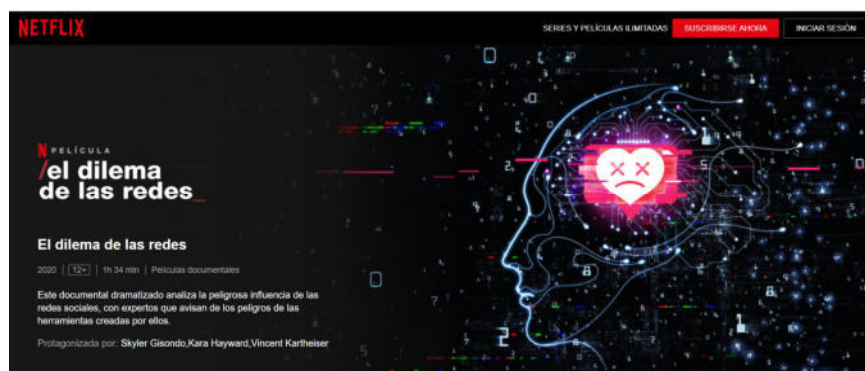


Figura 269: *El dilema de las redes*
 Fuente: Plataforma Netflix

³⁷ Resumen y crítica de expertos (y aficionados) disponible en el portal especializado FilmAffinity: <https://www.filmaffinity.com/es/film640069.html>

3

Universo Guiri



Estereotipos e intercultural



Conversación III



9.6 Universo Guiri

Guía didáctica - Sesiones 12,13,14,15 y 16

UNIVERSO GUIRI: Presentación

Iniciamos esta tercera y última etapa con el visionado de una nueva creación de Powtoon. Al igual que en producciones anteriores, servirá como punto de partida para que los estudiantes puedan conocer pequeñas pinceladas temáticas del que será el cierre de Xībānyá Exprés. Acto seguido, quedará inaugurado el primer escenario, *Nada es lo que parece*, y comenzaremos las pruebas pertinentes.

Escenario 1: Nada es lo que parece. Estereotipos de España

Prueba 1. La primera prueba de este Universo arranca con una prueba de carácter visual. En ella contamos con dos elementos clásicos de multitud de juegos. Por un lado, el pulsador y, por otro, el tiempo. Dos estupendos activos para generar cierta tensión a la hora de activar a los participantes. La mecánica es simple, proyectaremos una nube semántica que contiene diversas palabras clave que encierran un claro componente estereotípico de España con el fin de que los estudiantes hagan las deducciones necesarias para concluir la distorsión que experimenta este país (u otro cualquiera) bajo la mirada superficial de quien desconoce la verdadera idiosincrasia de un lugar y sus gentes.

Prueba 2. Tras una breve y sencilla prueba de calentamiento, enderezamos el rumbo de este Universo a partir de estereotipos más concretos, señalando en plenaria ejemplos notorios y tópicos muy extendidos. Tantearemos qué percepción tienen los discentes de esta clase de dichos y, así, abriremos la puerta del siguiente juego: El Ahorcado. Todo un clásico puesto en marcha a través de una plataforma muy especial, Educandy, que cuenta con una amable interfaz, música y animaciones para dinamizar la interactividad de la experiencia.

En lo que respecta a la partición de la prueba, no se ha definido de un modo rígido y podemos atender a distintas posibilidades. Una de estas sería invitar, de manera voluntaria, a cualquiera de los equipos o bien, en caso de cierto recelo, recurrir a alguna de las herramientas de que disponemos para una selección aleatoria. Cabe destacar que se ha añadido una variante de juego inspirada en el famoso concurso televisivo *La ruleta de la fortuna* mediante las tarjetas voluntarias de *Compro vocal* y *Compro consonante*. Con ello, se espera, además de simplificar la complejidad de la prueba, incentivar una viva participación.

Tras ir desvelando cada una de las cinco oraciones, el guía del concurso podrá ir dando la palabra e invitando a los diferentes miembros de los equipos a que ofrezcan sus impresiones.

Nota: resulta altamente recomendable la impresión de un cupo suficiente de tarjetas de ambas modalidades, a ser posible a color, para hacer de la prueba la experiencia más atractiva posible.

Prueba 3. Continuamos con otra prueba que implica tiempo y el uso de recursos digitales. En esta ocasión, recurriremos a Educaplay, plataforma en la que iniciaremos sesión y lanzaremos una prueba de definición. En ella, el alumnado tendrá que acceder a la web con sus teléfonos móviles e introducir en el sistema un código especial como usuarios invitados que les dará acceso a la prueba. Contarán con dos intentos, un total de dos minutos de tiempo y una misión: ordenar los distintos elementos que conforman el concepto de estereotipo.

Tras concluir la prueba, analizaremos la clasificación obtenida con los resultados obtenidos y premiaremos a los cinco ganadores con ese cheque por valor de 5 Kuàis.

Prueba 4. Para la realización de esta cuarta tarea incorporamos una muestra de lengua audiovisual cuya explotación quedará dividida en dos partes. Antes de dar paso al visionado del vídeo, podríamos sugerir a los estudiantes la posibilidad de hacer una pequeña “porra” escribiendo en un papel qué tipo de ideas o aspectos consideran que serán señalados *a posteriori* en el vídeo. Esta tarea rompehielos también podría abordarse oralmente, con carácter informal, anotando en la pizarra algunas de las respuestas más relevantes.

Tras esta primera toma de contacto, podemos comenzar con la escucha correspondiente perteneciente a la primera parte de la prueba. Conviene mencionar que, al tratarse de una entrevista totalmente subtitulada, podríamos reproducirla una sola vez, dejando una segunda proyección en el aire en caso de que existiesen dudas en la revisión de potenciales errores en el posterior cuestionario.

Una vez completado el visionado, enviaremos los necesarios datos de acceso para que los participantes contesten al *quiz* previamente generado en Mobbyt para que contesten con sus terminales a las siete preguntas planteadas. Una de las virtudes de la plataforma es que, a su finalización, nos proporcionará un *ranking* que reflejará el grado

de comprensión del grupo y, por lo tanto, nos permitirá poner énfasis en los ítems necesarios que precisen aclaraciones complementarias.

Hilaremos el cuestionario con algunas preguntas en plenaria sobre lo expuesto por los distintos extranjeros que aparecen en el reportaje para, más tarde, llegar al plano personal y sus propias perspectivas en torno a prejuicios pasados relacionados con el mundo hispanohablante, eje de la segunda parte de la prueba.

Prueba 5. En la prueba quinta, continuamos con material audiovisual y nuevas visiones e imágenes de España (y sus gentes) por parte de otros extranjeros. A diferencia de lo que ocurriese con el vídeo anterior, en este caso, los entrevistados no tienen ninguna relación con la lengua y la cultura española, pues no han disfrutado de una formación reglada en esta y, por ello, su concepción de nuestra identidad pueda sufrir una errónea definición.

Después de reproducir la pista, el alumnado tendrá la oportunidad de charlar en pareja con el fin de alentar el intercambio de impresiones, fomentar la discusión y la escritura de unas ideas maduras fruto de la reflexión. A continuación, tras unos pocos minutos de margen, serán puestas en común.

Reto 1. El reto 1 titulado *Desterrando estereotipos* entraña un pequeño trabajo de preparación previa, en diferido, fuera de cámaras, para que los discentes dediquen tiempo suficiente a la lectura de un divertido artículo adaptado que desmiente once estereotipos que persisten en buena parte del ideario colectivo extranjero. Dicha labor resulta esencial para la correcta realización de la siguiente mitad de la actividad, un Genial.ly al más puro estilo Trivial, engalanado en una atmósfera de otro planeta que busca disfrazar la comprensión del texto del *Huffington Post* en el marco del concurso que abandera esta experiencia didáctica.

Para imprimir una mayor emoción al *quiz*, se ha integrado una banda sonora de concurso en la plataforma, así como una colección de cofres mágicos que, antes de conocer el contenido de cada pregunta, permitirá descubrir qué tipos de premios –o castigos– se encuentran al alcance de los concursantes que, al azar, optarán a responder a las cuestiones seleccionadas. Este reto se efectuará en plenaria, proyección mediante, y se postula como una apuesta por la interacción permanente a merced de las sorpresas y los giros implícitos en este *test* impulsado a través de Genial.ly.

Al igual que en creaciones similares, para evitar cualquier tipo de problema de conectividad en el aula, se insta al profesorado a descargar sin conexión el proyecto, para que esté disponible independientemente de la calidad que pueda presentar la red en el momento de juego.

Prueba 6. La prueba sexta supone una crítica, en clave de humor, de una realidad innegable que representa a una parte considerable de la sociedad. En este vídeo queda contrastada la dimensión y la significancia que ostenta el fútbol en nuestro país, en oposición a la laxitud con la que algunos colectivos encaran las limitaciones, privaciones o deficiencias de servicios entendidos como esenciales, como es el caso de la sanidad. Teniendo en cuenta la dificultad del vídeo, y que no está subtítuloado, se facilitará su transcripción para su lectura previa, para asegurarnos de que la comprensión sea máxima antes de reproducir dos veces la muestra. Luego, analizaremos las distintas reacciones derivadas del visionado y haremos las preguntas necesarias para averiguar si han logrado captar la crítica que subyace a estos quince segundos de vídeo.

Escenario 2: ¿Realidad o ficción? Estereotipos de China

Prueba 7. Cambiamos de escenario y, con este, también de mirada. Dejamos a un lado la reflexión etnocéntrica de España, y sus preconcepciones, para abrir la puerta del gigante asiático. Para ello, proyectaremos un mapa político de China en el que aparece la división administrativa de sus *provincias*³⁸. Si la imagen en sí misma no supusiese suficiente estímulo para el alumnado, podríamos fomentar la participación plenaria a partir de ejemplos propios en alusión, por ejemplo, a la polarización que se atribuye al carácter de las gentes y al color de nuestro país, en el norte y en el sur. Para evidenciar este aspecto, podemos rescatar el vídeo incluido en el material del alumno, en la página anterior, del fragmento de *Ocho apellidos vascos* con la llegada de Rafa al País Vasco, que se enmarca en una imagen de tinieblas y sombras que poco, o nada, tiene que ver con la clásica visión de alegría y sol que suele asociarse con nuestra tierra en el exterior. Tras mostrar unos pocos segundos de la película de Emilio Martínez Lázaro, podemos seleccionar algún anuncio de Cruzcampo para dejar sentir entre el alumnado una perspectiva totalmente contraria. Un buen ejemplo es el *spot Somos sur*, que puede

³⁸ En la RPC el concepto de *provincia* podría equipararse en el Estado español con el de *Comunidad Autónoma*.

encontrarse en el canal oficial de YouTube de la empresa CruzcampoTv en:
<https://www.youtube.com/watch?v=3ZoGS19on8k>.



Un poco más antiguo, pero igualmente válido, podría ser otro famoso anuncio de la firma cervecera bajo el título *Hecha de Andalucía*, recuperado del canal de YouTube Serahu, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Rf3KwoDL33M>



Prueba 8. En esta prueba se recupera el espíritu de concurso y competición a partir de una colección de acertijos compuestos, en exclusiva, por la combinación de imágenes proporcionadas por Canva. Todos ellos representan diferentes dichos y estereotipos comunes en el imaginario colectivo.

La actividad se desarrollará en plenaria bajo una modalidad de juego individual y medirá la capacidad de respuesta y deducción de los participantes por medio de la herramienta WeChat, que hará las veces de urna para depositar en tiempo real las distintas respuestas de los estudiantes en cada una de las cinco rondas de juego.

Otro modo de llevar al aula esta prueba sería por equipos, asignando por sorteo cada acertijo para los componentes concretos de una formación determinada. Siendo entonces, en su turno correspondiente, cuando pudieran tener la posibilidad de conseguir el premio disponible, sin la interferencia de otros jugadores, quizá más veloces. En caso de error, dicho turno se perdería, y el botín en juego, 5 Kuàis por acertijo, podría recaer sobre cualquiera de los otros grupos aspirantes.

Se distinguirían, por lo tanto, dos variantes de juego: una primera, accesible para todos, con el acertijo destinado para cada equipo, y otra abierta, en calidad de rebote, al alcance la totalidad del grupo, aunque con un premio más bajo, a fijar por el docente.

Prueba 9. Llevar esta actividad con éxito al aula precisa la impresión de las diez cartas especiales que han sido elaboradas *ad hoc* gracias a la herramienta Canva. Es altamente recomendable su impresión a color, en buena calidad, y en un tamaño suficiente que permita a los participantes extraer la mayor cantidad de información a la hora de dibujar su obra. Asimismo, se invita al profesorado, u otros especialistas que pudieran emplear este material inédito, a plastificar las distintas fichas para su reutilización.

En primer lugar, realizaremos el sorteo de los equipos para conocer en qué orden se sucederán sus intervenciones. Esta decisión queda a la elección del profesorado, pues son muchas las herramientas y plataformas que han sido descritas a lo largo de esta guía.

Después, daremos algunas instrucciones básicas tales como la imposibilidad de desvelar ningún tipo de información en otra lengua o el tiempo de dibujo, que será de un minuto por tarjeta. El guía de la experiencia, además, aclarará que se revelará el número de palabras que contiene cada carta de dibujo de antemano. De esta manera, el artista podrá esbozar por partes cada una de las realidades que desee plasmar en la pizarra del aula. Cabe destacar, también, que cada carta incluye una pista que será revelada al inicio para facilitar el éxito de una tarea que exige habilidad e imaginación, tanto por parte del artista como por parte de los compañeros de equipo.

Al igual que en la prueba anterior, se plantea la posibilidad de que los participantes rivales puedan aprovechar el desconocimiento del equipo en juego principal, para alzarse con una pequeña bonificación

Prueba 10. La décima tarea vuelve a sacar a la palestra los pulsadores por equipos para poner en juego las distintas adivinanzas también recreadas y diseñadas en Canva. En esta ocasión no es necesario su impresión puesto que serán proyectadas en el ordenador central del aula.

Para contextualizar el funcionamiento de la tarea, se enseñarán ejemplos reales en los que se producen diversos encuentros en los que, ahora, son los chinos quienes tienden a preguntar o interpretar diversas situaciones que, al igual que ocurriera desde una perspectiva contraria, también pueden resultar vagas suposiciones.

Más tarde, daremos comienzo a la prueba, exhibiendo una a una, las doce tarjetas disponibles para su adivinación. Sería interesante que tras la resolución de cada una de estas o, al menos, en aquellas que suscitasen una mayor afinidad o empatía con los discentes, aprovechásemos para detenernos en dichos puntos para poner en valor si son reales e, incluso, como se especifica en el Libro del alumno, si ellos mismos se ven reflejados en ellas.

Prueba 11. Esta adaptación de algunas de las ilustraciones de la artista Yang Liu pretende, además de proponer la reflexión intercultural del estudiantado, realizar un ejercicio de introspección y evaluar cuál es el conocimiento del mundo occidental que el alumnado posee, sea nuevamente a través del dibujo, sea a través de la expresión oral más directa. En este caso, como se especifica en el manual del alumno, se trabajará en pareja, anotando sus predicciones para cada par, en un máximo de un minuto.

El docente a cargo de la explotación tendría que proyectar, una a una, cada una de las ilustraciones de la colección, comprobando las respuestas ofrecidas en plenaria e invitando a valorar si existe acuerdo o desacuerdo en el modo en que se ha efectuado dicho contraste. Tras generar ese pequeño debate, podríamos pasar a la siguiente y, así, sucesivamente.

Evidentemente, algunas de las ilustraciones realizadas pueden presentar una lectura más amplia que la originariamente dibujada en las ilustraciones de la artista, dado que han pasado años desde su publicación y existen puntos que, hoy en día, pueden estar más cerca de ser compartidos por ambos mundos. Es el caso del mundo del turismo, en la primera viñeta, donde el sector que se corresponde con Occidente es definido con un ojo, en contraposición con la cámara fotográfica, oculta en la muestra de los materiales, que describiría a Oriente. Esta manera de disfrutar del turismo está completamente mimetizada, pues la banalización del uso de dispositivos móviles dotados de cámaras de alta resolución es una realidad plenamente integrada en la mayoría de las generaciones.

Más allá de la propia adivinación del tema, o la averiguación del elemento en falta del par, este tipo de cambios y, por consiguiente, el análisis temporal de las diferencias y semejanzas que la comparación de estas láminas pueda experimentar en la actualidad es, sin duda, otro de los puntos de debate y abordajes posibles de la tarea.

Esta actividad persigue, en definitiva, incorporar en el aula un trabajo de aceptación y conocimiento de la diferencia, al tiempo que se realiza una aproximación a

la percepción que, en general, Oriente proyecta hacia el exterior. No nos olvidamos, tampoco, de los efectos que la globalización y la evolución de las sociedades juegan entre dos mundos cada vez más estrechos³⁹.

Prueba 12. Esta pequeña prueba busca analizar otras dimensiones en las que el concepto de estereotipo todavía persiste y, en muchos casos, pasa desapercibido a juicio de muchos. Además de la explotación ofrecida en el material de base del alumnado, esta podría plantearse de un modo totalmente distinto, sin hacer alusión a la palabra estereotipo. Podríamos comenzar con la proyección de diferentes imágenes en las que aparezcan situaciones similares a las descritas en los ejemplos del manual, acompañadas de texto, para poner de manifiesto alguna situación de la que se desprenda un determinado comportamiento e idea discriminatoria.

Se adjuntan un par de ejemplos tipo, tomados de un artículo sobre micromachismos en sociedad de la web: <https://vanityflor.es/blog/ejemplos-de-micromachismos-cotidianos-como-identificarlos/> que podrían dar buena cuenta de este tema.

12. Cambiar pañales es cosa de mujeres



13. Que la mujer pida la cuenta y se la den al hombre



A continuación, atenderemos a sus distintas reacciones a la espera de observar si genera algún tipo de opinión contradictoria y valorar, después, la producción oral resultante. Como acabamos de ver, los estereotipos de género están muy vinculados con el empleo de micromachismos, otra interesantísima cuestión a tratar pero que, en este compendio didáctico, no ha podido tratarse con exhaustividad.

Reto 2. Este reto ha sido explicado en detalle, vídeo incluido, en el correspondiente Libro del alumno. Al tratarse de un producto cerrado, que ya ha sido modificado para su aprovechamiento en este Universo, no se añaden explotaciones adicionales. Tan solo señalar que, en la página web de la empresa que ha hecho posible Iconikus, sus

³⁹ Para una muestra alternativa se recomienda encarecidamente la adquisición de la obra original por cualquiera de los medios habituales.

diseñadores incluyen una relación de preguntas descargable que podría ser útil para el profesorado que quiera implementarlo en sus clases, con cualquier otro enfoque. Este documento ha sido incluido en el apartado *Anexo 3* del presente compendio (8.8. *Juegos y recursos empleados en el manual*).

Escenario 3: Comunicación no verbal

Prueba 13. Gracias a la aplicación AnswerGarden volvemos, nuevamente, a darle la vuelta digital a la clásica lluvia de ideas para que el alumnado menos atrevido, conservador o, sencillamente, desconocedor de la pregunta que inaugura el tercer escenario, pueda participar de un modo aséptico. Al tratarse de un nuevo contenido, que no ha sido previamente tratado, consideramos que se trata de una forma dinámica para lograr la máxima participación de los estudiantes en un entorno de construcción activa del conocimiento, en el que las opiniones de los demás puede ejercer un papel de puente para alentar el intercambio.

Las opiniones serán proyectadas en tiempo real en el corazón del aula y, en función del grado de acierto y precisión, como guías, trataremos de encauzar la dirección de un debate que dejaría de lado la producción inicial escrita, para cerrar la prueba de manera oral.

Prueba 14. Aprovechando el rumbo emprendido en los últimos compases de la prueba previa, hilvanaremos el hilo abierto con una nueva afirmación proyectada para que el estudiantado se posicione, o bien a favor, o bien en contra. Si el grupo se muestra activo y participativo, podríamos realizarla en plenaria. Si, por el contrario, el grupo carece de ideas o se muestra conservador y reticente a compartir sus ideas, podríamos llevar a cabo la tarea de manera escrita con el fin de que sigan ganando la confianza necesaria para futuras pruebas, con un cariz más comunicativo.

A tenor de las diferentes respuestas, sería interesante que ofreciéramos ejemplos muy vívidos que ayudasen a los estudiantes a entender el poder de la comunicación no verbal.

Prueba 15. Seguimos con la interculturalidad de la mano de una colección de recursos gestuales habituales de España. Además de la explotación propuesta en el Libro del alumno, otra de ellas podría consistir en la combinación de dos tipos de recursos: uno, de tipo textual, escribiendo el gesto representado para que fuesen los propios alumnos

quienes imaginasen de qué manera consideran, con su bagaje cultural actual, que los españoles realizarían esas acciones. Y dos, de tipo visual, a partir de las capturas de pantalla de los gestos escenificados en el vídeo que supongan una mayor conveniencia y/o cercanía para nuestra clase por su frecuencia de uso. De esta manera, podríamos intercalar ambos tipos de muestra, a partir de dos tipos de estímulos.

Prueba 16. Este interesantísimo recurso tiene por objeto que el alumnado descifre una amplia tipología de elementos no verbales. Esta prueba contempla, de por sí, diferentes explotaciones que tienen que ver con una diversa gama de preguntas. No solo pretende que se interprete la gesticulación representada, sino también que se justifique por qué se producen estos gestos, aclarar su contexto, etc. Además, busca la interacción para confirmar o rechazar si, efectivamente, todos pertenecen a China (pues existe algún que otro intruso...). También podríamos comentar si, en este sentido, existen distinciones entre provincias. Al contar con estudiantes de todos los puntos de la geografía china, podría generarse un rico y estimulante debate.

Si la predisposición del grupo es buena, como ampliación podría solicitarse al alumnado que representase algún tipo de secuencia con carácter dialógico en la que esos gestos fuesen pertinentes. También podría realizarse como tarea adicional para fuera de casa, grabando un pequeño vídeo de unos pocos segundos, compartido más tarde en ClassDojo o en WeChat.

Reto 3. En este reto, a realizar por equipos, sus miembros cuentan con un hándicap: la presión del tiempo. 20 minutos para realizar una pequeña investigación para recabar información que arroje luz sobre las diferencias y semejanzas existentes entre el lenguaje gestual de España y de China.

Como alternativa, podríamos cambiar el enfoque del reto, seleccionando previamente un conjunto de situaciones o circunstancias tipo: “pedir un taxi”, “costar mucho dinero”, etc. Para que los estudiantes indagasen ambos modos de expresar la gestualidad en cada uno de estos lugares. El resto de la mecánica sería la misma que en su concepción original, animando al grupo al empleo de todo tipo de recursos que ayudasen a los demás participantes a comprender con absoluta precisión el lenguaje gestual empleado en cuestión.

Escenario 4: Cómic e interculturalidad

Prueba 17. En plenaria tendrá lugar la lectura comentada de los dos primeros capítulos de la novela de Quan Zhou. Luego, el alumnado, por su cuenta, tendrá que finalizar la lectura de la obra puesto que resulta vital para completar con éxito la gran tarea final de este Universo, sea cual sea la opción por la que se decante.

Para explotar el cómic en el aula surgen diferentes opciones aplicables. La primera está relacionada con la práctica conversacional del DELE B1 y, más concretamente, con el entrenamiento de la tarea 3 de su examen de certificación. En esta, originariamente, puede apreciarse una imagen de entrada que viene acompañada de una batería de preguntas que se repite escrupulosamente, en cualquiera de las temáticas que pudieran recaer.



Figura 270: Supuesto práctico de explotación DELE inspirado en las viñetas de Quan Zhou
Fuente: Elaboración propia a partir de viñetas de Quan Zhou (2015)

Todo cómic cuenta con un elevado número de situaciones comunicativas que son perfectamente extrapolables a este fin, pues en sus distintos capítulos podemos observar cómo se suceden las tramas entre los miembros de la familia Zhou, abordando temas como el mundo laboral, las relaciones (inter)personales, las vacaciones, las festividades, y de otras muchas índoles susceptibles de generar la práctica conversacional.

La imagen adjunta presenta, de manera adicional, texto de apoyo, algo que no ocurre en la prueba DELE original. Conforme el alumnado entrene y se familiarice con esta modalidad de prueba, podríamos eliminar los diálogos hasta dejar que únicamente trabajasen con las imágenes correspondientes y ese compendio de preguntas tipo que puede observarse en el lado derecho, que representan la verdadera esencia de la prueba.

Otras de las explotaciones que podríamos poner en práctica son:

- a) Juegos de roles para intentar que los discentes adopten en plenitud la intención comunicativa y la personalidad de los personajes en determinadas situaciones.
- b) Trabajar la improvisación y la espontaneidad del grupo suprimiendo ciertos bocadillos del cómic para que, en algunas fases de la lectura, hagan gala de su alcance actual en español. Esta tarea podría complicarse aún más con la supresión total de todos los diálogos existentes en la obra original en busca de una nueva situación, renovada de principio a fin. Asimismo, cabe la posibilidad de que otros profesores que no opten por hacer una explotación del cómic tan exhaustiva, con retos voluntarios y finales, como es el caso del material explotado en este Universo, apuesten por hacer de esta tarea de improvisación, una actividad a llevar a cabo en el aula reelaborando un guion propio, compuesto detenidamente e interpretado y escenificado en clase días después. Otra posible opción pasaría por grabar dicha escena en vídeo y ser compartida en la plataforma de clase, ClassDojo, permitiendo la interacción y el *feedback* del resto de compañeros. En este caso, podría facilitarse al alumnado una lista de diferentes viñetas a elegir por los estudiantes según sus gustos y preferencias.



Figura 271: Supuesto práctico de explotación del cómic *Gazpacho agridulce*
Fuente: Elaboración propia a partir de viñetas de Quan Zhou del cómic *Gazpacho agridulce* (2015)

Reto 4 (voluntario). Este reto permite a los participantes explorar nuevos mundos y herramientas digitales necesarias en esta era, tanto si la enseñanza se postula como una opción profesional para ellos, como si se dedican a otros menesteres.

Para elaborar la primera parte, en el Libro del alumno, se ha recomendado Piktochart, sin embargo, conscientes de los problemas que en ocasiones puede suponer el acceso a webs extranjeras, también podríamos recomendarles otras posibilidades como Canva, que dispone de una versión gratuita con un notable potencial y también magníficos resultados.

Para realizar la segunda parte, inspirada en una entrevista simulada, además de las directrices señaladas, podríamos sugerir al grupo una idea mucho más atractiva e innovadora, sea o no posible. Se trata de la posibilidad de contactar con la autora de la novela a través de sus redes sociales para intentar realizar con ella una entrevista real por videollamada, que después podría ser compartida con los demás participantes de la experiencia (siempre y cuando la autora diese su aprobación)^{40, 41}.

Qué mejor forma de meterse en la piel de los integrantes de la familia Zhou y de motivar a los estudiantes que a través de la voz de la propia Quan.

Superreto de Universo. Opción A: Comictubers.

El Libro del alumno reúne todas las aclaraciones necesarias para la puesta en marcha del trabajo. No obstante, como extra, podríamos facilitar algunos ejemplos realizados por *youtubers* habituales con el fin de que logren visualizar el tipo de producto a conseguir.

Por otra parte, también podríamos ampliar el espectro de las obras para realizar la reseña audiovisual, pues son tres los trabajos principales publicados hasta la fecha (agosto de 2022) por la autora. Así, además de *Gazpacho agridulce* (2015), podríamos conceder a los concursantes la oportunidad de que optasen por otro de sus trabajos, como *Andaluchinas por el mundo* (2017) o *Gente de aquí, gente de allá* (2020). Para poner en alza esta triple opción, además de comentarlo en clase, podríamos añadir información complementaria en ClassDojo, remitiéndoles a la web oficial de la editorial que representa sus trabajos, para que pudiesen conocer, un poco más de cerca, sus distintas temáticas.

⁴⁰ Redes sociales de la ilustradora; Twitter: https://twitter.com/gazpacho_agri; Instagram: <https://www.instagram.com/gazpachoagridulce/>

⁴¹ Si hubiese éxito en esta atrevida intenciona, ayudaríamos al alumnado a revisar gramaticalmente las preguntas que les realizarían para que el resultado final fuese el mejor posible.

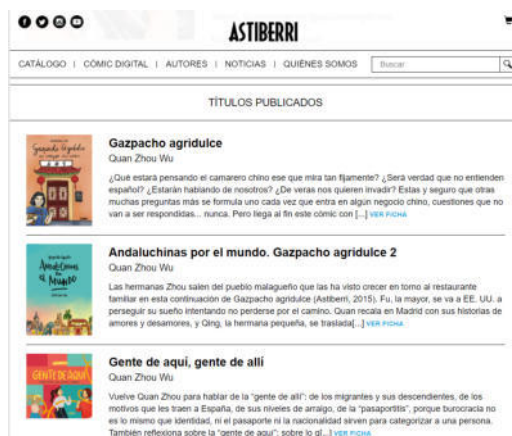


Figura 272: Catálogo de Quan Zhou hasta la fecha (octubre de 2022)
Fuente: <https://www.astiberri.com/authors/quan-zhou-wu>

Superreto de Universo. Opción B: *Mi cómic, mi historia*. Las instrucciones sobre cómo plantear el reto más creativo de este Universo y las diferentes herramientas que permitan vehicularlo han sido desveladas en el Libro del alumno. Sin embargo, puede que todos los participantes no tengan la inspiración suficiente para imaginar esas circunstancias que solo llegan, una vez que suceden. Por eso, además de ofrecerles una considerable lista de ejemplos de compañeros de otros años, se les brindará el artículo de *El País*, *Yo también soy español*, del año 2016, que subraya el sentir menos visible de una comunidad que no siempre fue acogida como mereciese: las segundas generaciones de inmigrantes de distintos países. Entre ellos, como no podía ser de otra manera, se encuentra nuestra artista de referencia, Quan, quien relata su experiencia junto a otros españoles.



Figura 273: Muestra del artículo *Yo también soy español* (*El País*)
Fuente: https://elpais.com/politica/2016/09/13/actualidad/1473758176_296143.html

Además del artículo recién referido, la red nos ofrece distintas posibilidades y materiales extra que podrían orientar a nuestro alumnado en el enfoque de su trabajo. Uno de ellos, digno de reseña, viene de la mano del canal oficial de YouTube de El Gato Chino, en el vídeo titulado *¿Cómo es ser un estudiante chino en España?* En este, el guía del canal, Javier, entrevista a Chao un joven hangzhounés sobre sus aventuras y vivencias en la ciudad de Salamanca. El vídeo original puede resultar un tanto extenso, pues su duración se acerca a los 25 minutos. Por esta razón, bastaría completar la mitad del visionado.



Figura 274: Fotograma de la entrevista de El Gato Chino

Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=XKUTV_eNfdE Canal oficial de YouTube de El gato chino

Escenario 5: Kinépolis

Prueba 18. Tras abrir el quinto y último escenario del Universo 3 con una jugosa iniciativa llena de fortuna, premios y azar, daremos paso a una breve encuesta sobre gustos y hábitos cinéfilos con el objetivo de introducir el que será el núcleo de este bloque: la película *Perdiendo el este* (2019).

A screenshot of a survey question in Spanish. The question is '2. ¿Te gusta el cine en general?*' (2. Do you like cinema in general?). Below the question, it says 'Seleccione una respuesta' (Select an answer). There are five blue rectangular buttons with white text, each representing a different level of preference: 'Me encanta' (I love it), 'Me gusta' (I like it), '马马虎虎 (māmǎhǔhǔ): sin más' (Mā mǎ hǔ hǔ: no more), 'No me gusta' (I don't like it), and '¡Lo odio!' (I hate it!).

Figura 275: Ejemplo de pregunta del *test* cinéfilo

Fuente: Elaboración propia mediante Survio

Dejaremos tiempo suficiente para que el alumnado resuelva los siete ítems del cuestionario y, a continuación, entraremos en la aplicación para valorar y comentar, en plenaria, los resultados globales que esta haya arrojado.

Prueba 19. Antes de adentrarnos en el corazón de la película, es importante que nuestros discentes se sitúen, a nivel general, en el contexto de la historia. Para lograr este fin, les presentaremos la página web Filmaffinity y veremos la ficha de la cinta, poniendo especial énfasis en su sinopsis y su cartel.

Una opción alternativa pasaría por proyectar directamente la caratula de *Perdiendo el este* y animar a los discentes a la formulación de distintas hipótesis que explicasen a su juicio, y por adelantado, la temática de la película. Al final, podría ser interesante contrastar si dichas teorías se ajustan o no, en realidad, a lo acaecido en el transcurso de *Perdiendo el este*.

Por otro lado, es importante que antes de que comencemos el visionado de la película alertemos a nuestro alumnado de la intencionalidad que esta persigue para evitar herir sensibilidades. Es vital que nuestro alumnado comprenda que el fin primordial de esta película es entretener y abordar la interculturalidad desde una óptica desenfadada, hecha a base de humor con mucho cariño. Así, evitaremos malinterpretaciones erróneas que pudieran perturbar el verdadero propósito de esta comedia. Además, en este sentido, contamos con un fragmento de una entrevista realizada por los dos protagonistas, Julián y Chacha, en la que hacen alusión a este aspecto para despejar toda duda.

Prueba 21. Una vez finalizada la película, es el momento de que calibremos nuestra memoria. Para ello, comenzaremos por reconocer e identificar a los principales personajes mediante Quizlet. Esta aplicación, que destaca y es popular sobre todo por su funcionalidad a la hora de memorizar conceptos con sus *flashcards*, también nos permite asociar fotografías a conceptos previamente diseñados mediante juegos como este, en su mecánica *Combinar*.



Figura 276: Modalidad de juego *Combinar* de la herramienta Quizlet
Fuente: Quizlet

Esta variante de juego cuenta con la peculiaridad de tener un contador desde el momento en que se inicia, que podría ayudar a estimular el principio de competición tan arraigado en los juegos.

Dado que son más los personajes que se han integrado en la base de datos que los que aparecen en cada partida, podríamos repetir el mismo proceso dos veces u optar por otra de las modalidades de partida disponibles. La más recomendada es *Probar*, que contempla distintas preguntas de comprensión bajo la tipología verdadero o falso, selección múltiple, etc.

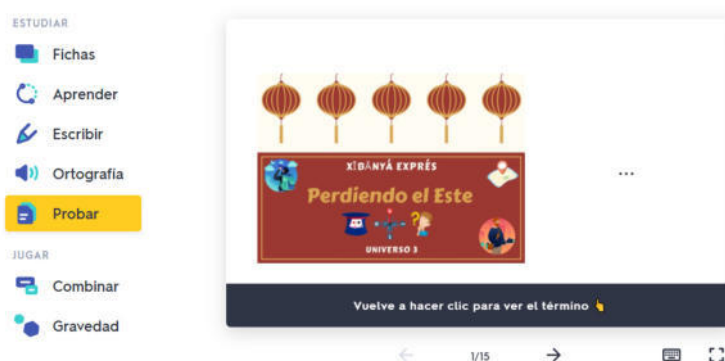


Figura 277: Modalidad de juego *Probar* de la herramienta Quizlet
Fuente: Quizlet

Para la realización de ambas partes de la actividad podremos pedir voluntarios o bien, en caso de una baja participación, al empleo de algunos de los ya conocidos sistemas de selección aleatoria.

Reto 5: ¿Cuánto recuerdas de *Perdiendo el este*? Plickers

Esta herramienta es idónea para aquellos grupos en los que el teléfono móvil sea un distractor insalvable, así como para aquellos niveles educativos donde su uso no esté permitido. Prescindir del uso de dichos terminales, por lo tanto, exige cierta preparación extra por parte del profesorado en la plataforma, además de la propia elaboración de la batería de preguntas susceptibles de repaso. El primer paso que seguir, registro mediante, consistiría en cargar en la base de datos de la plataforma una lista del alumnado para, así, poder asignar a cada uno de ellos el respectivo QR personalizado a través del que podrán responder a las distintas cuestiones del *test*. Este es, probablemente, uno de sus puntos más destacados. Resulta altamente recomendable que dicho documento sea plastificado para poder ser reutilizado en más de una ocasión.

Una vez que generemos cada una de las tarjetas con los diferentes códigos del alumnado, es vital que descargemos en nuestro teléfono móvil (o tableta) la aplicación, pues sin ella no podremos arrancar el reto. En el transcurso de las diferentes preguntas, ya en clase, el alumnado mostrará su carta que será escaneada en tiempo real, lo que nos permitirá tener una visión global de los resultados del reto, pues aparecerá directamente en nuestro terminal.

En cuanto a las limitaciones que presenta Plickers, cabe destacar que el número de ítems que permite en su versión gratuita resulta muy limitado. A fecha de febrero de 2022, el número máximo posible de preguntas a introducir es de cinco. Sin embargo, la herramienta concede un periodo de prueba gratuito con sus funciones *premium* dentro del cual cabe la posibilidad de añadir el número de preguntas que se deseen, sin perjuicio de que una vez expirado tal periodo sean bloqueadas. De hecho, este ha sido el modo en el que se ha elaborado el *test* que se incluye en esta tesis.

Por otro lado, conscientes de las dificultades que pudieran derivarse en grupos mucho más numerosos o por posibles fallos técnicos relativos a una mala conectividad a Internet, como alternativa, se ofrece al profesorado que pudiera estar interesado en utilizar este material, el empleo de la ya conocida Quizizz. En dicha plataforma se ha alojado el mismo cuestionario, con idénticas características. Se adjunta el correspondiente *link* de consulta, además del código QR correspondiente de acceso a la prueba interactiva:



Fuente: <https://quizizz.com/admin/quiz/5f6a2e29d33130001b7f599c>

Una de las ventajas que nos ofrecería Quizizz, en caso necesario, es la impresión directa del cuestionario para su reparto físico o bien para su proyección directa en formato PDF en la sala en la que se imparta la docencia. Puede accederse a la batería de preguntas en el siguiente código QR:



Prueba 22. Esta prueba persigue fomentar la charla espontánea tomando como referencia distintas temáticas de tipo intercultural que aparecen con mayor o menor peso en la película. En lugar de promover la conversación libre haciendo toda clase de preguntas convencionales, en esta prueba se ha optado por seleccionar tres áreas debidamente ilustradas para guiar y activar la iniciativa del grupo al tiempo que se realiza un repaso superficial de tales contenidos de la cinta.

Se ha puesto el foco en estos tres ámbitos: negocios, horóscopo y contacto físico porque muchos de los otros elementos interculturales, o bien forman parte de la prueba siguiente, o bien se han integrado en el diseño del *escape room* del Universo. No obstante, otras explotaciones podrían contemplar la sustitución de estos temas por cualquiera de los muchos que el profesorado estimase, o según los propios intereses del grupo. Son muchos los elementos (inter)culturales presentes en *Perdiendo el este* que podrían recalcar en este coloquio siguiendo una línea similar: el matrimonio, leyendas, la dificultad de aprender la lengua china (o, a la inversa, la española), San Fermín, etc.

Reto 6. En esta ocasión, dejamos de lado la improvisación y el intercambio libre para defender un tema integrado en la película, a partir de un total de tres posibles. Para su elaboración, además de las impresiones que se extraen de la película, el alumnado contará con distintos recursos alojados con anterioridad por el docente para cimentar las bases de sus aportaciones e iniciar su documentación potencial.

Al igual que en la prueba anterior, los temas elegidos son completamente alterables, y pueden escogerse atendiendo a motivaciones de cualquier otra índole, o incluso bajo petición expresa del grupo por medio de alguna encuesta o sondeo.

El resto de las pautas a llevar a cabo han sido minuciosamente desgranadas en el Libro del alumno, a cuya consulta se invita.

Reto 7. Uno de los grandes obstáculos que encontramos a la hora de aprender nuevo vocabulario (o, más si cabe, frases hechas) es el proceso que hemos de completar, fase a fase, desde que esa voz aparece por primera vez, hasta que se asienta en nuestro léxico disponible. En aras de que el alumnado se familiarice en primera instancia y, más tarde, interiorice este conjunto de formas coloquiales que tan vívidamente reflejan la vitalidad y el dinamismo de nuestra lengua, proponemos este reto que busca ese impulso del español más coloquial. Para materializarlo, se facilitan dos herramientas, pero podrían ser otras según las posibilidades de acceso del alumnado. La flexibilidad en este sentido

es total, en especial, teniendo en cuenta la mutabilidad y efimeridad que muchas de estas herramientas y plataformas experimentan en algunos casos con el paso del tiempo.

Además de la explotación inicialmente planteada, en otros cursos que permitieran dedicar un mayor tiempo a la práctica conversacional, esta actividad (aquí denominada reto) podría concebirse con carácter ordinario y extensible a todo el grupo. El guion podría trabajarse en el aula, facilitando de este modo su elaboración y solventando las dudas que el alumnado pudiera tener durante todo el proceso. Luego, podría escenificarse esa escena realizando algún juego de rol o actividad de producción similar y solicitar al resto de compañeros su opinión acerca del uso adecuado o inadecuado, pragmáticamente hablando, del vocablo o la frase hecha en cuestión. Este tipo de actividad, por la aparición reiterada del conjunto de palabras y expresiones recogidas, podría contribuir a la consolidación de su aprendizaje para un uso inmediato ya fuera del aula.

BONUS. *Perdiendo el este, La Experiencia. Escape Room*

Después de haber leído su sinopsis, visto la película (con subtítulos en español), reconocido a sus personajes, jugado y debatido sobre algunos de sus diversos elementos (inter)culturales e, incluso, imitado la variedad coloquial presente en su guion, consideramos que el alumnado está lo suficientemente preparado para afrontar el mayor de los retos del año. Al mismo tiempo, estimamos que tanto esfuerzo invertido desde tanto tiempo atrás merece una recompensa inmersiva tan memorable como la ilusión depositada en la materialización, desde cero, del primer *escape room* llevado a cabo, en mi nombre, por el departamento de esta facultad.

A continuación, se especifican una serie de pautas a tener en cuenta sobre la puesta en marcha de la Experiencia, que quedan divididas del siguiente modo, en los apartados que siguen:

- I) Preparativos previos: la semana inmediatamente anterior a la puesta de largo del *escape*, pocos minutos antes de finalizar la clase, se mostrarán dos elementos. Por un lado, el cartel que puede verse a continuación y, por otro, un vídeo animado elaborado con Powtoon en el que se desvela el contenido de esa misteriosa experiencia que siete días más tarde vivirán por equipos.



Figura 278: Panel de presentación del Bonus final del Universo 3
Fuente: Elaboración propia mediante Canva

Durante los días venideros, aprovecharemos las redes sociales para mantener la expectación del grupo subiendo a ClassDojo y a la plataforma social por antonomasia de China, WeChat, algunos de los carteles que se han elaborado con Canva, para promocionar el evento y, así, motivar a todo el grupo a lo largo de los días.



Figura 279: Carteles promocionales de la Experiencia de *Perdiendo el este*
Fuente: Elaboración propia mediante Canva

Dicha campaña promocional podría venir acompañada de algún *hashtag* especial con el que el alumnado se sintiese identificado y que, al mismo tiempo, aludiese a la participación del departamento. Este aspecto dependerá de la creatividad del docente a cargo de la experiencia, así como de las sinergias y lazos forjados con el alumnado durante el curso de la asignatura.

- a) Sobre el espacio y sus medios técnicos: es importante que el profesorado prepare bien de antemano todo el entramado que formará parte del *escape room*, empezando por los dos puntos o salas en los que tendrá lugar la acción. La movilidad será una máxima, por lo que será necesario solicitar algún aula o salón que disponga de las

condiciones técnicas y espaciales suficientes para poder hacer realidad todo el diseño que se especifica en la guía elaborada para esta tesis. A ser posible, la sala contará con buena conexión a Internet para poder acceder sin problemas al sistema de seguridad digital final alojado en la plataforma Genial.ly, a la ruleta de palabras de Educaplay y a la lista de reproducción musical elaborada en Spotify. Además, recordemos que el alumnado, en determinadas fases, tendrá que hacer uso de un iPad (o tableta) para acometer pequeñas búsquedas de información controlada. De igual modo, se hace imprescindible la disponibilidad de una pantalla en la que proyectar tanto el vídeo de la narrativa inicial como el cronómetro que facilitará en todo momento el tiempo de juego que les resta a los participantes.

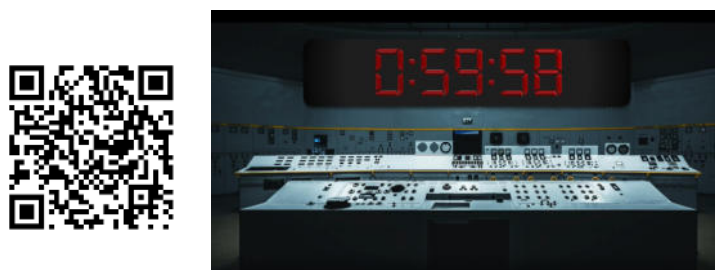


Figura 280: Cuenta atrás tipo de la Experiencia

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=ihCSu6eQQbM>, Canal de YouTube de Simple Timers

Para evitar cualquier clase de contratiempo, se sugiere descargar de antemano el vídeo correspondiente a la cuenta regresiva para evitar incompatibilidades y dificultades varias. La utilización de algún reloj de arena físico podría, por qué no, también cumplir con esta función⁴².

b) Sobre las pruebas: no existe un orden tipo para su distribución en la sala y será potestad del profesorado a cargo de la experiencia la decisión de cómo organizar su ubicación en ella, según las condiciones existentes, para cada caso particular. El material diseñado *ad hoc* está listo para su impresión, así como los diferentes elementos recortables disponibles (solicitud de pistas y desbloques, solicitud de abandono, Pasaporte Trotamundos) y las pruebas concretas que así lo requieran (El Horóscopo, La Pared y Anagramas del reparto).

⁴² Como recurso adicional, cabe resaltar las infinitas páginas web que nos permiten establecer cuentas regresivas con la configuración temporal que sea requerida por el profesorado. Algunas de estas plataformas son: <https://reloj-alarma.es/temporizador-1-hora/> o <http://cronometro.com.es/cuenta-atras.html>

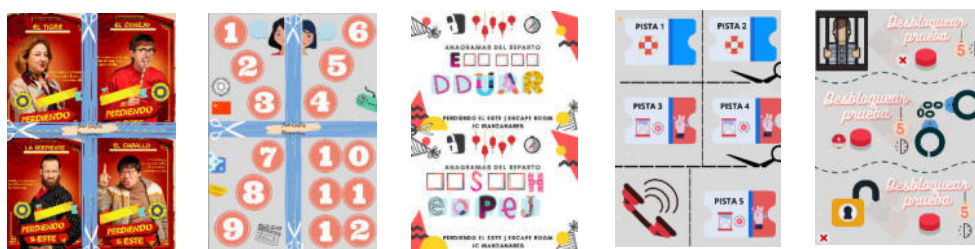


Figura 281: Miscelánea de recortables de la Experiencia

Fuente: Elaboración propia mediante Canva, a excepción de las fotografías del reparto de *Perdiendo el este*, propiedad de Warner Bros España, Atresmedia Cine, Acosta Producciones, Producciones Aparte, Movistar+, ICAA en la campaña promocional de la cinta.

Se adjunta en el siguiente código QR un acceso directo a la carpeta que contiene los archivos específicos de la prueba La Pared (junto con algunos modelos adicionales) para su descarga e impresión en el tamaño que sea más conveniente.



El profesorado tendrá que alojar y colocar cuidadosamente las diferentes pruebas en los puntos que estime pertinentes en el interior de diferentes objetos que puedan ensalzar el conjunto de la atmósfera: sobres lacrados personalizados, maletines, mochilas, interior de diccionarios, y todos aquellos elementos no incluidos en la guía que pudieran ser del gusto del profesorado (en medio de un corcho decorado con postales viajeras y tiras fotográficas, en el interior de un tubo junto a un mapamundi, etc.).



Figura 282: Recreación de la presentación de pruebas de la Experiencia
Fuente: Elaboración propia mediante Canva y Pixabay

Todas las pruebas cuentan con un encabezamiento en el que figura el nombre que da título a dicha misión o tarea que facilita su identificación, en comunión con el documento de Inventario, en el que aparecen enlistadas el total de las pruebas.

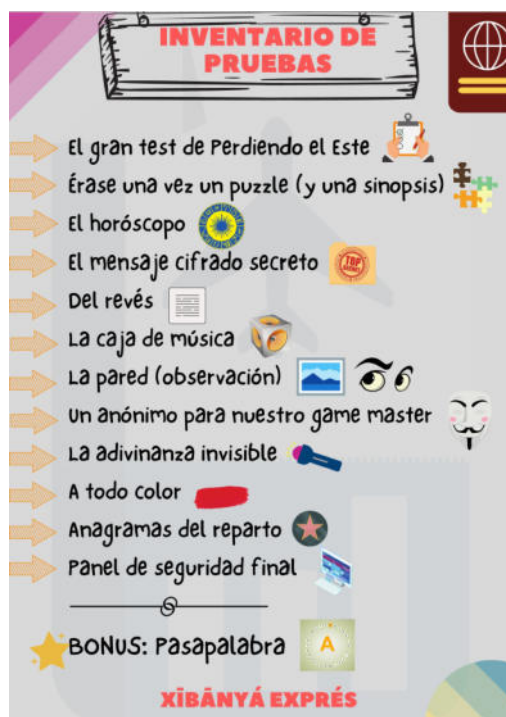


Figura 283: Inventario de pruebas de la Experiencia de *Perdiendo el este*
Fuente: Elaboración propia mediante Canva

Además, se anexan todas las claves individuales de todo el sistema, con un resumen pormenorizado para cada una de ellas, facilitando de manera concreta la siguiente información:

- Nombre de la prueba.
- Elemento ausente en la estación de la prueba.
- Recompensa de la prueba.
- Clave especial o dígito resultante (cuando fuera el caso).

He aquí una muestra:

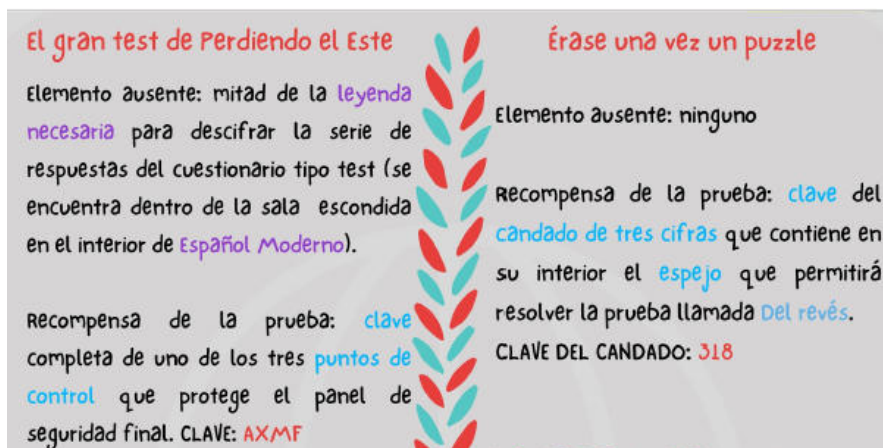


Figura 284: Ejemplo del resumen de claves de la Experiencia
Fuente: Elaboración propia mediante Canva

Es vital que el profesorado que dirija y tutele la Experiencia cuente en todo momento con esta leyenda esquemática, puesto que son muchos los acertijos, detalles y claves a tener presentes para un control óptimo e inequívoco de todo el progreso.

c) Sobre el paquete de inicio de los equipos participantes: cada equipo recibirá tras el visionado del vídeo introductorio de preparación un gran sobre en el que se adjuntarán dos tipos de materiales. Por un lado, un par de objetos clave para participar en la Experiencia:

- Un trozo de plástico transparente coloreable más adelante.
- La mitad de la leyenda de la prueba *El gran test de Perdiendo el este*.



Figura 285: Leyenda viajera, parte 1/2
Fuente: Elaboración propia mediante Canva

Y, por otro, una serie de documentos destinados a facilitar su intervención del mejor modo posible. Se trata de:

- El Pasaporte Trotamundos: un documento temático que recopila el total de las pruebas y acertijos a resolver con el fin de que cada equipo cumplimente y anote los resultados obtenidos. Es, en otras palabras, la credencial del grupo para dar coherencia y orden a los distintos hallazgos acumulados paulatinamente.

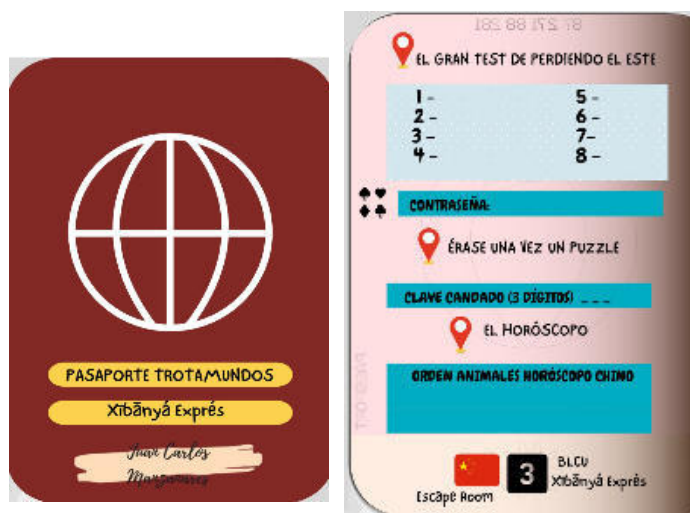


Figura 286: Muestra del Pasaporte Trotamundos de la Experiencia
Fuente: Elaboración propia mediante Canva

- Documento de pistas, desbloques y abandono: reúne diferentes comodines recortables que ofrecen al grupo cómo canjear ayudas puntuales o soluciones inmediatas penalizables. Con objeto de no perder tiempo durante la Experiencia, el profesorado tendrá que preparar anticipadamente estos, siendo ya aptos para su uso preciso.

- Ficha de equipo: contiene un recordatorio con todas las normas básicas y las penalizaciones de la Experiencia. Constituye una ampliación de lo expuesto en el vídeo general de instrucciones a visualizar en la sala previa. La entrega de este documento en formato bilingüe español-chino, pese a no haber sido contemplado en la muestra aquí ideada, podría suponer un valor añadido para garantizar la plena comprensión de los límites de la Experiencia.

d) Sobre la decoración: naturalmente, la selección de objetos que se adjunta en la guía es solo una recomendación. Esta podría variar de acuerdo con el presupuesto de cada docente y/o departamento, los bienes y materiales propios que quieran emplearse para crear ambientación, posibles préstamos, etc. Lo más importante es generar una

atmósfera que conjugue elementos de ambas culturas (más o menos estereotipados) para lograr el efecto deseado, que no es otro que revivir la película en un contexto desenfadado, por medio de la lengua española como herramienta vehicular.

II) Antes de la Experiencia:

La mañana de la Experiencia, el grupo elegido para adentrarse en primer lugar en la sala recibirá un mensaje privado con una ubicación y una hora concreta. En ese momento, un colaborador del departamento recibirá al grupo en el exterior de la sala y les guiará a una sala de apoyo. En ella, se comentará brevemente la idea del *escape room* y se proyectará un pequeño vídeo instruccional elaborado con Powtoon.



A su término, se pondrá énfasis en la comprensión de este en su totalidad, asegurándonos de que la mecánica está clara y que no hay dudas entre los participantes. Esta parte podría realizarse en chino mandarín, en caso de que surgiesen vacilaciones o una comprensión incompleta que pudiera mermar el correcto desarrollo de la Experiencia. Una vez superado este trámite, haremos entrega al equipo del *kit* correspondiente y pediremos que nombren a un representante o portavoz, que será quien solicite las ayudas necesarias al *game master*. Por último, vendaremos a los miembros del grupo para dar un mayor misterio al punto de inicio y les guiaremos hasta él. Solo entonces, una vez alcanzada la sala final, podrán descubrir el montaje que se halla tras la venda.

III) Durante la Experiencia:

Ya en el interior de la sala, pediremos al alumnado que se despoje de su banda para que observen, analicen y disfruten a lo largo y a lo ancho de esta primera toma de contacto visual con el escenario que protagonizarán en primera persona. Amablemente les pediremos que dejen sus teléfonos móviles en un punto seguro que podrán recuperar al final de la Experiencia y le pediremos que se coloquen. Apagaremos las luces y comenzaremos la reproducción de la narrativa principal.



Acto seguido, se activará la cuenta atrás que tomará la escena central de la pantalla de la sala y comenzará la aventura.

Durante el tiempo de la Experiencia, permaneceremos al margen, casi invisibles, pero monitoreando el buen curso y el respeto de las normas establecidas. Es importante que no se den interrupciones, y que nuestra presencia no altere ni desnaturalice la interacción de los participantes. Solo entraremos en juego para cooperar con el grupo cuando experimente atascos, dudas insalvables o la demanda de pistas. Las comunicaciones se llevarán a cabo mediante un *walkie-talkie* a menos que sea realmente imposible avanzar en la dinámica.

Existen dos finales alternativos después de introducir el código de seguridad final del sistema de Genial.ly.



Figura 287: Panel de seguridad final de la Experiencia
Fuente: Elaboración propia mediante Genial.ly

Uno, especial, que da acceso a un bonus especial con una generosa recompensa supeditada a la superación de un módulo especial elaborado en Educaplay: la ruleta de palabras de *Perdiendo el este*.



Figura 288: Bonus final sorpresa y plataforma de acceso al roscó final
Fuente: Elaboración propia mediante Genial.ly y Educaplay, respectivamente

Y otro, ordinario, que culminaría con la introducción de las claves del panel.



Figura 289: Final de la Experiencia
Fuente: Elaboración propia mediante Genial.ly

IV) Después de la Experiencia:

Anotaremos las marcas obtenidas por los distintos equipos, que podrán verse incrementadas o rebajadas, en función de las penalizaciones y bonificaciones que fueran obteniendo durante la Experiencia. Toda esta información quedará registrada y será reportada debidamente *a posteriori* a los grupos participantes a través de las redes habituales.

Por último, dejaremos que el alumnado disfrute del entorno, tome las fotos que deseen en el *photocall* y entregaremos los detalles conmemorativos de la Experiencia.

V) Otras alternativas de realización de la Experiencia:

Este *escape room* ha sido concebido para su realización en cuatro tandas distintas, formadas por cinco estudiantes cada una. Sin embargo, no es la única de las posibilidades existentes. De hecho, en caso de contar con los medios espaciales suficientes y la colaboración de profesorado del departamento, sería muy interesante realizar la experiencia en paralelo, a modo de reto simultáneo entre dos pares de equipos. Este planteamiento elevaría a una dimensión todavía más competitiva la experiencia, pero exigiría una inversión mucho mayor, pues habría que disponer del doble de unidades de todos los medios físicos, imprimibles a color, decoración, etc. Además del propio despliegue de todo el sistema en una escala que, sin la colaboración de todo un equipo, presume ser demasiado compleja.

Por otra parte, otra opción que en determinados grupos podría cobrar fuerza sería la realización de esta experiencia, en exclusiva, por el alumnado que haya alcanzado una determinada puntuación o méritos durante el transcurso de la asignatura. Se erigiría, pues, como una recompensa al alcance tan solo de los discentes que mejor desempeño hubiesen demostrado. Se trata, por lo tanto, de una decisión subjetiva y que habría de poner en valor diferentes criterios.

VI) ¿Y si no quiero/puedo realizar un *escape room*?:

Hasta el momento se ha dibujado una panorámica didáctica con distintas indicaciones para trasladar al aula esta aventura de inmersión. Sin embargo, cabe la posibilidad de que el profesorado, por diversas razones, no cuente con los medios necesarios, no disponga de sesiones disponibles en la temporalización programada o, simplemente, no esté dispuesto a asumir la enorme inversión que acarrea construir un proyecto así.

Por ello, se ofrecen cuatro actividades alternativas que podrían efectuarse en detrimento del *escape room* que permitirían sacar algo más de partido a la comprensión audiovisual de la película. Esta triple propuesta conserva la misma identidad pedagógica que todo el compendio previo, y tienen en común entre sí el empleo de herramientas digitales.

a) El pequeño gran *test* de Wordwall: la primera de ellas podría considerarse como un segundo cuestionario, que vendría a completar el *test* realizado con Plickers (o Quizizz,

según el caso). Consta de una batería de ocho preguntas en la plataforma Wordwall que presenta, entre sus muchas virtudes, esa aura de concurso que caracteriza a Xibányá Exprés pues incorpora, además de música, variantes de juego como el comodín del 50% o tiempo extra.

Una de las virtudes que posee esta plataforma es el alto grado de personalización que permite aplicar en cada uno de los juegos. Entre otros aspectos, podemos alterar:

- El tiempo disponible, con o sin temporizador.
- El número de vidas por partida (desde una, hasta indefinidas).
- Bonificaciones o comodines: 50%, puntuación doble, tiempo extra, etc.
- El número de preguntas a superar antes de optar a las diferentes bonificaciones (desde cero, hasta un máximo de diez).
- Posibilidad de alterar el orden de las preguntas con respecto al diseño original.

La plataforma, además, presenta otras variantes interactivas que permiten, sobre un mismo diseño base (un cuestionario en este caso), hacer una explotación diferente (cuestionario convencional, la caja sorpresa, rueda aleatoria de preguntas, etc.). Puede accederse mediante el siguiente código QR a la plataforma.



Figura 290: Pantalla de inicio de la partida de Wordwall
Fuente: <https://wordwall.net/es/resource/4966065>



Figura 291: Cuestionario de *Perdiendo el este* en Wordwall
Fuente: Elaboración propia

b) El *puzzle* digital de *Perdiendo el este*: esta prueba tendría valor homólogo al de la prueba *Érase una vez* un puzzle (y una sinopsis) de la *Experiencia*. En este caso, su tratamiento se realizaría totalmente en formato digital. El alumnado, tras insertar su nombre en la plataforma a efectos de clasificación, tendría que colocar en orden un pequeño puzzle de 12 piezas⁴³. En el momento de manipular la primera de las piezas, el cronómetro quedará activado y no se detendrá hasta superar totalmente la prueba.

Se adjunta una muestra de la interfaz de la web para el ejemplo señalado, además del código QR de acceso a la prueba:

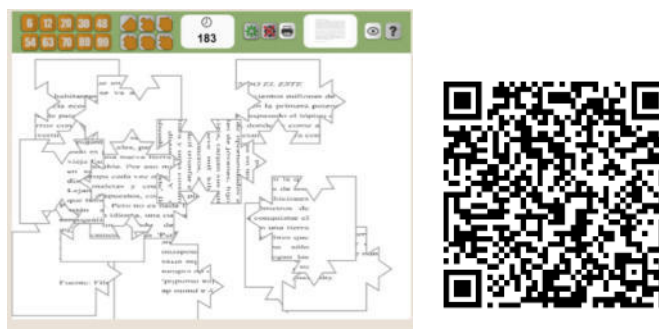


Figura 292: Puzzle de 12 piezas de la sinopsis de la película *Perdiendo el este*

Fuente: https://www.puzzlesjunior.com/desafio-puzzle-de-perdiendo-el-este_5f7b636a8b6aa.html, a partir de la información recogida en la web www.filmaffinity.com

Los resultados obtenidos y la clasificación correspondiente pueden consultarse vía web en la siguiente web: https://www.puzzlesjunior.com/ranking-puzzle-de-perdiendo-el-este_5f7b636a8b6aa.html

Existen múltiples variantes a la hora de personalizar nuestro *puzzle*, desde el número de fichas, hasta su forma. El más sencillo de todos se compondría de 6 fichas y el más exigente, de 99. En este sentido es preferible abogar por diseños no demasiado ambiciosos, pues la calidad del documento importado se ve bastante reducida en su carga a la web, lo que unido a las reducidas dimensiones de la pantalla podrían hacer un tanto inoperativa la actividad.

Se ha propuesto el uso de la plataforma Puzzles Junior, sin embargo, no es la única web que ofrece esta clase de funcionalidades. Se facilita un segundo recurso en el que

⁴³ *Puzzle* equivalente de 6 piezas también elaborado y disponible en: https://www.puzzlesjunior.com/desafio-puzzle-de-perdiendo-el-este-escape-room_5f7b65a267f69.html

también ha sido alojado idéntica prueba, para evitar cualquier problema de compatibilidad o dificultad de acceso. Se trata de *I'm a Puzzle*:



Figura 293: Interfaz de diseño y juego de la herramienta *I'm a Puzzle*

Fuente: https://im-a-puzzle.com/#/play?&ref=user/escape_room_5GGMfxwD&difficulty=3&mode=2

c) Pasapalabra, la ruleta de palabras de *Perdiendo el este*: esta prueba, por su originalidad en forma y por la variedad de contenidos que recapitulan distintos aspectos de interés de la película, podría ser recuperada para el profesorado que desee trabajar la película desde una óptica sencilla, pero innovadora.

Es fácilmente extrapolable al aula sin grandes esfuerzos y puede originar una rica competición por equipos y tiempo.

El tiempo de juego puede ampliarse (o reducirse) a merced del grupo, y estará marcado por el nivel del alumnado.

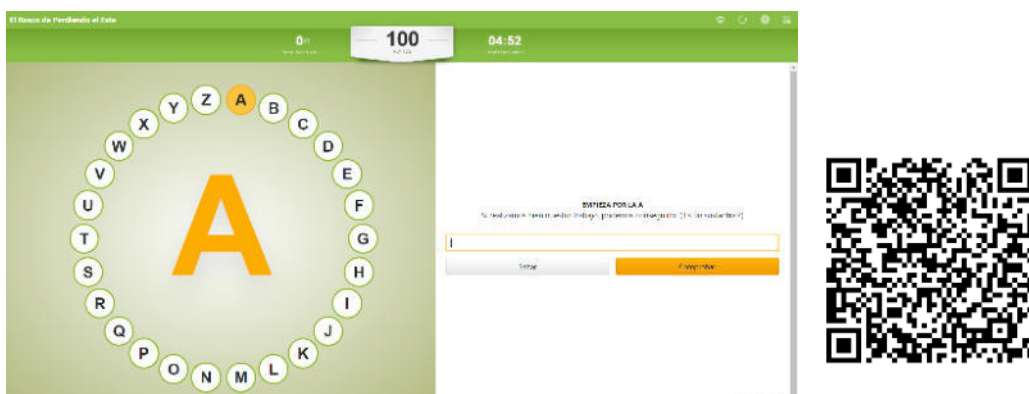


Figura 294: Muestra de la ruleta de palabras basada en la película *Perdiendo el este*

Fuente: https://es.educaplay.com/recursos-educativos/7012558-el_rosco_de_perdiendo_el_este.html

A modo de referencia, se adjuntan aquí las claves del rosco al completo:

Letra	Opción	Respuestas	Definición
A	Empieza	Ascenso	Si realizamos bien nuestro trabajo, podemos conseguirlo. ¡(Es un sustantivo!)
B	Empieza	Braulio	Nombre del protagonista de Perdiendo el Este
C	Empieza	Confucio	Nombre del pensador chino cuyas enseñanzas y frases más célebres fueron recuperadas, recopiladas y publicadas en las Analectas
D	Empieza	Dar calabazas a alguien	Ver imagen
E	Empieza	Encierro	Ver imagen
F	Contiene	San Fermín	Nombre de la fiesta celebrada en Pamplona donde se reencuentran los protagonistas de Perdiendo el Este
G	Empieza	Gānbēi	Palabra que empleamos para brindar en chino
H	Empieza	Hóng bāo	Se regala en bodas y, en especial, en Año Nuevo Chino
I	Empieza	Inmigrante	Condición que tienen los extranjeros cuando llegan a un país distinto del de origen
J	Empieza	Joder	Interjección o término vulgar que se usa para expresar asombro, sorpresa...También puede ser empleado como verbo.
K	Empieza	Kebab	Comida rápida de origen turco
L	Empieza	Levantarse con el pie izquierdo	Frase hecha relacionada con la mala suerte. Se utiliza cuando queremos explicar que nuestro día ha comenzado fatal.
M	Empieza	Medusa	Alimento que el protagonista de la película come junto al tofu y a la cucaracha
N	Contiene	Dragón	Si has nacido en 1988, 2000 o 2012, será tu horóscopo chino
O	Empieza	Origen	El español tiene el suyo en el latín vulgar
P	Empieza	Pólvora	Es una de las grandes aportaciones que China ha realizado al mundo. Una pista: No es el papel.
Q	Empieza	Qué fuerte	Expresión muy coloquial compuesta por dos palabras que sirve para expresar sorpresa o incredulidad ante un hecho que no esperamos y nos impacta muchísimo. Por ejemplo: Si te dicen: "Este año no habrá exámenes en ninguna asignatura..." es muy probable que lo digas (¡o lo pienses!).
R	Empieza	Raviolis	Es una de las traducciones que, generalmente, recibe en español uno de los platos más populares de la cocina china: los jiǎozǐ. ¡(En plural!)
S	Contiene	Tajarse	Verbo en forma infinitiva que es sinónimo de "emborracharse"
T	Empieza	Triunfar como la Coca-Cola	Frase hecha con aire de bebida, que sirve para expresar éxito cuando llegamos a un lugar.
U	Empieza	Universidad	Lugar donde debió aprender chino el protagonista de la peli
V	Empieza	Visado	Permiso necesario para todos los extranjeros que quieran trabajar en China
W	Empieza	WeChat	App imprescindible en China para chatear, pagar...y muchas funciones más!
X	Contiene	Weixin	Si traduces al chino la herramienta anterior, obtendrás la respuesta
Y	Contiene	Pinyin	Sistema de transcripción fonética del chino mandarín que salva la vida a muchos extranjeros en su día a día
Z	Empieza	Zàijiàn	Palabra en pinyin para despedirme de todos vosotros cuando terminemos esta experiencia

Figura 295: Preguntas y respuestas de la ruleta de palabras de Educaplay
Fuente: Elaboración propia a partir de la herramienta Educaplay

d) Anagramas del reparto de *Perdiendo el este*: esta tarea puede tener cabida en versión digital, a través de la plataforma Educandy. En ella, los participantes tendrán que averiguar el nombre de pila real de los actores que encarnan a los personajes más representativos de la cinta⁴⁴.

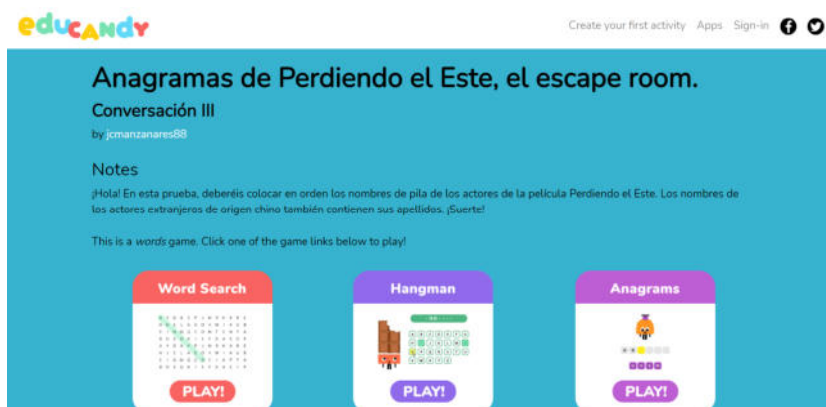


Figura 296: Presentación de Educandy
Fuente: Elaboración propia a partir de Educandy

Como puede verse en la imagen adjunta, además de la variante aquí propuesta, cabe la posibilidad de experimentar una experiencia de juego alternativa, explorando opciones como la sopa de letras o el tradicional ahorcado. Para acceder a este minijuego personalizado, basta con escanear el código QR que se facilita a continuación:



Fuente: <https://www.educandy.com/site/resource.php?activity-code=4b53a>

⁴⁴ Acceso al reparto completo de *Perdiendo el este* disponible en: https://www.imdb.com/title/tt7806430/fullcredits/?ref_=tt_ov_st_sm

Por último, se facilitan las claves de todo el elenco participante.

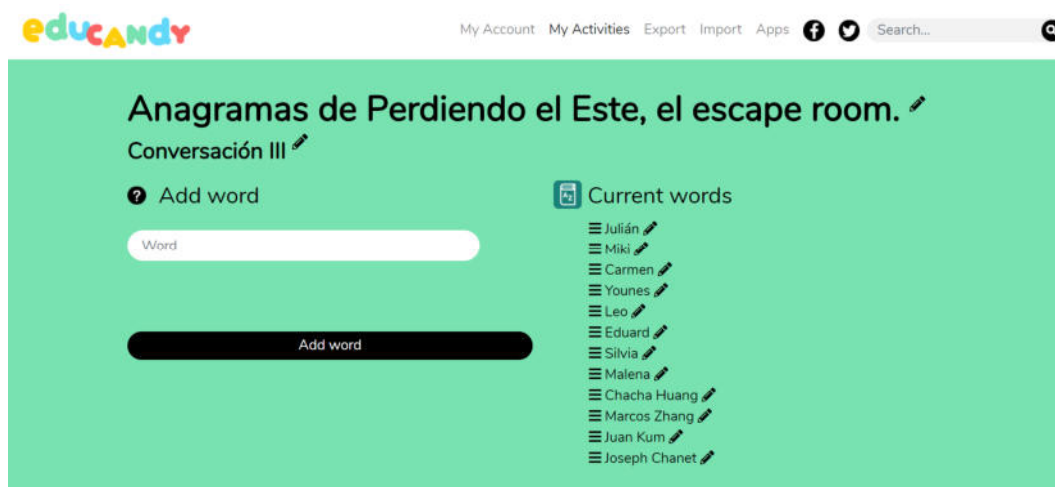


Figura 297: Clave de anagramas del reparto completo de *Perdiendo el este*
Fuente: Elaboración propia a partir de Educandy

Reto 8. LyricsTraining no requiere registro, y permite sacarle un partido bastante notable incluso en sesiones aisladas como usuario invitado. No obstante, si el profesorado desea explotar una canción todavía inédita en la plataforma, existe la posibilidad de que incorpore todas aquellas canciones que estén interesados en trabajar en el aula. De igual modo, si se desea realizar un seguimiento de las puntuaciones conseguidas en las partidas, se hace necesaria la inscripción dentro de la comunidad.

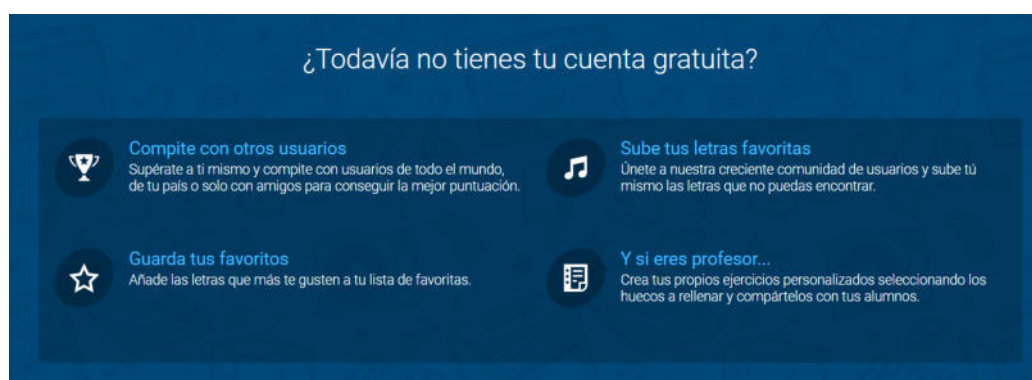


Figura 298: Ventajas de suscriptores de cuenta LyricsTraining
Fuente: <https://es.lyricstraining.com/>

Otra de las fortalezas que presenta esta herramienta es que permite la impresión íntegra de todas las letras de las canciones que están alojadas en la web. Y no solo eso, también nos permite editar a voluntad toda la composición eliminando el número de

elementos que estimemos para realizar actividades clásicas, aunque algo más estructurales, como completar huecos. Esta explotación no se contempla en este Universo, pero podría encajar dentro de las propuestas de otros profesionales del área, para cuyo conocimiento se hace constar dicha característica.

Como se ha indicado en el Libro del alumno, esta innovadora herramienta posee tres modalidades principales de juego:

- *Modo karaoke*: ideal para repasar los éxitos de tus artistas favoritos y conocer nuevos temas que permitan disfrutar de la música mientras el alumnado potencia la destreza lectora aprendiendo nuevo vocabulario. Se trata de la opción más relajante pero que, igualmente, supone un trabajo excepcional para asociar las distintas variedades del español a la letra como soporte constante.

- *Modo selección*: basta con concentrarse en la escucha y marcar una de las cuatro opciones disponibles para cada verso de la canción. Reúne, a su vez, un total de cuatro variantes, de menor a mayor dificultad.

- *Modo escritura*: el más complejo de todos por la dificultad añadida de tener que reproducir literalmente, palabra por palabra, los elementos en falta de la canción, sumado a la velocidad de la interpretación. Al igual que ocurre en el modo selección, existen cuatro variantes de dificultad ascendente.

Para realizar este reto de despedida, seleccionaremos el *Modo selección* en su tercer nivel de dificultad. Fijaremos un único intento para todos los miembros de los diferentes equipos de la experiencia y, por supuesto, se efectuará a título individual. Una vez finalizado, cada estudiante tendrá que realizar una captura de pantalla en la que quede patente la puntuación conseguida, la cual será compartida en cualquiera de los canales de participación del grupo, sea ClassDojo, sea WeChat. Esta puntuación será la última que será computada sobre el total de la clasificación y, por lo tanto, reportará los últimos puntos dignos de suma.

Por último, y a modo de despedida, habrá una sorpresa final que consistirá en la proyección de un vídeo elaborado *ad hoc* mediante la herramienta Powtoon para todo el alumnado de Conversación III. Existen un total de tres posibilidades a considerar por el docente a cargo de la explotación correspondiente:

- a) Mostrar el vídeo el último día de la docencia.
- b) Enviar el vídeo a través de las redes sociales del grupo (ClassDojo/WeChat) una vez concluida la asignatura (y, por ende, la Experiencia).
- c) Proyectar el día de una potencial gala final en la que se repartiesen los premios finales (tras haber baremado todos los puntos), como broche absoluto a Xībānyá Exprés.

Otros materiales no explotados en el Universo Guiri:

- a) A modo de mención, resulta relevante citar otro recurso de alto valor intercultural que podría incluirse en otras unidades didácticas de similar temática. Se trata de las campañas publicitarias de Campofrío tales como *El currículum de todos* (2012) o *Hazte extranjero* (2013) para trabajar el complejo de inferioridad que muchas veces asumen España y los españoles con respecto a otros países, pese al gran patrimonio cultural que ostentamos, y a esa manera de ser y vivir que nos define. Otro buen ejemplo lo encontramos con la campaña *Fakeme* (2019), de la misma empresa, como crítica al apogeo imparable de las *fake news* pero haciendo hincapié, al mismo tiempo, en que nuestra esencia como españoles tiene más valor y está por encima de cualquier otra tendencia, sea del tipo que sea.

Se adjuntan los enlaces correspondientes para su consulta a continuación:

El currículum de todos (2012):
<https://www.youtube.com/watch?v=62xGKKw7v1Q>, recuperado del canal oficial de YouTube Revista Diez Minutos.



Hazte extranjero (2013): recuperado de
<https://www.youtube.com/watch?v=pHIikuTgQkA>, del canal de YouTube Hay para todos.



Fake me (2019): <https://www.youtube.com/watch?v=1gh3UkQerwM>, del canal de YouTube, Marketing Directo.



Otro potentísimo recurso en el seno del tratamiento de los estereotipos es la colección *Érase dos veces*, un proyecto de micromecenazgo impulsado por Cuatro Tuercas, que cuenta en su haber con una amplia colección de obras alternativas de muchos de los cuentos populares más famosos del ideario colectivo. Una propuesta original que desarma y desprovee de sus estereotipos a obras como *La Sirenita*, *Caperucita*, *Blancanieves* o *Cenicienta* (entre otros muchos de un extenso catálogo) reformulando su tradicional concepción, en una línea más acorde a nuestros tiempos. La razón por la que fue descartada para su inclusión en este Universo fue la ausencia de un cuento que tuviera esos elementos interculturales tratados desde el punto de vista chino, como podría ser el caso de *Mulán*.

Sea como fuera, se trata de un recurso imprescindible para aquellos docentes que tengan que tratar esta competencia en sus clases.



Figura 299: *Érase dos veces*
Fuente: <https://www.verkami.com/projects/6828-erase-dos-veces>

CAPÍTULO 10. PROBLEMAS DE LA INVESTIGACIÓN

A lo largo de la elaboración de la presente tesis doctoral nos hemos enfrentado a distintas vicisitudes que, en la medida de lo posible, hemos tratado de sortear. Se describe, a continuación, una pequeña selección de las dificultades más representativas halladas en el proceso:

- El primer y principal obstáculo con el que hemos tenido que lidiar ha sido, sin lugar a duda, la pandemia de la COVID-19. Esto se debe a la propia naturaleza de la tesis, concebida en un primer momento como un estudio aplicado, cuya investigación de campo había de realizarse de manera presencial en China, epicentro de la epidemia. La propagación del coronavirus a escala mundial, el cierre de fronteras y la enorme incertidumbre con respecto a la restitución del orden sanitario global trajeron consigo: por un lado, la cancelación sucesiva, hasta en cuatro ocasiones, de distintos intentos de una estancia de investigación ya concertada en la Universidad de Pekín (febrero de 2020, septiembre de 2020, enero de 2021, y septiembre de 2021) y, por otro, la posterior e inapelable modificación del *Plan de Investigación* original ante la imposibilidad de implementar las unidades de enseñanza elaboradas *ad hoc* para el alumnado sinohablante.

A este respecto, cabe destacar que se sondeó la posibilidad de adaptar el material didáctico ya existente para testar su viabilidad en la enseñanza virtual. Sin embargo, la experiencia piloto experimentó múltiples contratiempos. Pasamos a enumerar algunos de los condicionantes que dificultaron dicha traslación del aula presencial, al aula en línea: primero, su concepción originaria, elaborada para su tratamiento presencial, con multitud de recursos físicos y juegos de compleja conversión. Segundo, las limitaciones derivadas de la tipología de muchas de las actividades y/o pruebas (o *retos*) de carácter grupal contempladas. Tercero, las barreras relacionadas con la accesibilidad a la red y el correspondiente acceso a determinadas webs extranjeras. Cuarto, el ancho de banda, desigual e inestable entre el alumnado. Quinto, el ritmo más pausado de las sesiones en una asignatura como Conversación, que dificulta equiparar la progresión definida para la enseñanza presencial, etc. Estas son solo algunas de las razones que justifican la imposibilidad de realizar el trabajo de campo en otra modalidad que no sea la presencial y que, en consecuencia, como ya adelantamos, han supuesto una redefinición forzosa del alcance de la tesis doctoral.

- Otra de las barreras que hemos encontrado tiene que ver con la elección de plataformas y recursos educativos que pudiesen encuadrarse bajo la estela *China friendly*. Y es que, en la *parte tercera* de la tesis doctoral, en el volumen dedicado al compendio de *unidades gamificadas*, son muy diversas las herramientas empleadas para desarrollar con el mayor dinamismo el curso de la experiencia. En este sentido, podemos afirmar que el *semáforo de uso* de estas puede variar con relativa frecuencia y no siempre es sencillo prever su tiempo de vida. Por esta razón, con carácter previo, se realizó una laboriosa batida con la colaboración de distintos colegas de profesión locales para que, sin VPN, nos confirmasen su correcto funcionamiento. No es así el caso de YouTube –fuente de buena parte de los vídeos empleados–, cuya visualización resulta sensible en la RPC. Así, en la tesis doctoral, en el *Libro del alumno* de uno y otro volumen, se adjuntan las referencias pertinentes con el fin de facilitar su ubicación y consulta a todo lector externo a esta región geográfica. En la práctica de aula, en cambio, dicho material restringido vendría facilitado directamente en los soportes y medios habituales del país como, por ejemplo, WeChat, o alguna de las plataformas descritas en ambos manuales: Edmodo y ClassDojo.

- No podemos obviar en este punto la ausencia de referentes culturales de América Latina, así como la preponderancia de la variedad del español peninsular en el diseño de este programa de enseñanza. Esta acotación obedece, inevitablemente, a tres razones. En primer lugar, a las limitaciones de tiempo y espacio de una asignatura que cuenta con una carga curricular baja, lo que dificulta una selección que, ya de por sí, resulta excluyente por la gran heterogeneidad y diversidad del mundo panhispánico. En segundo, por la existencia de otras asignaturas que contemplan, en detalle, el tratamiento y análisis de dicho patrimonio. Y, tercero, por razones puramente pragmáticas, al tener en cuenta que el alumnado que asiste a la asignatura de Conversación III curso programas de intercambio lingüístico, mayoritariamente, en España. Con todo, somos conscientes de las limitaciones que presenta este material y defendemos que el valor de este idioma y, por ende, de su cultura, viene dado por la dimensión que ostenta en todo su conjunto.

- Finalmente, la última problemática que atestiguamos tiene que ver, sobre todo, con la obtención de información, precisa y actualizada, acerca del *español en China*. En especial, en cuestiones relacionadas con los centros que imparten el español en sus distintas etapas, o con la presencia que ostenta en centros de enseñanza no reglada, como pueden ser las academias. En efecto, la vertiginosidad con la que se gesta su crecimiento supone un incuestionable hándicap, pero el desfase con el que los datos ven la luz,

ciertamente, agudiza una inexactitud inevitable. Asimismo, el acceso a planes de estudio de las universidades, sin el apoyo de un contacto directo con las instituciones y los equipos decanales correspondientes, también habría ocasionado un gran desafío debido a las limitaciones existentes para obtener planes inéditos, no recogidos en anteriores investigaciones en esta misma lengua.

CAPÍTULO 11. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Una vez concluida esta investigación, bien por las limitaciones inherentes a todo trabajo académico, bien por el carácter finito de la propuesta presentada, inevitablemente, surgen nuevos caminos al tiempo que nacen inquietudes renovadas. Este nicho de investigaciones venideras, entre otras, comprende las siguientes líneas:

1) Diseño y elaboración de estudios cuasi-experimentales sobre la viabilidad de la *gamificación* y el *aprendizaje basado en juegos* (ABJ) en contextos universitarios de la RPC (y fuera de ella). Esta primera línea, lógicamente, pasa por culminar el trabajo de campo inconcluso que vertebró, en sus inicios, la *versión beta* de la presente tesis. Dicho proyecto requiere, necesariamente, la implementación de cada compendio didáctico en dos grupos, uno control y otro experimental, en aulas universitarias del citado contexto. Esta experiencia, además de posibilitar los reajustes pertinentes del material didáctico ya existente, nos brindaría una información valiosísima sobre la aceptación que despierta una metodología activa como la gamificación (y el ABJ) en un entorno de aprendizaje generalmente asociado a una tradición férrea. Del mismo modo, podríamos poner en marcha la primera experiencia de una *escape room* en ELE que haya sido reportada hasta la fecha en este país para corroborar, *in situ*, su incentivo como activo motivacional. Asimismo, la columna vertebral de este programa de enseñanza, con las correspondientes adaptaciones, podría replicarse en otros contextos universitarios de Asia o Europa para evaluar en contraste si se producen, o no, percepciones afines. Sin embargo, la factibilidad de todo este proceso estaría sujeto, en todo momento, a la evolución de la siempre incierta COVID-19.

2) Diseño e implementación de *gamificaciones estructurales* aplicables a otras asignaturas del Grado en Filología Hispánica de la RPC que estén basadas en narrativas descartadas en la tesis doctoral. Es el caso, por ejemplo, de la asignatura de Audiovisual

(I, II y III), en la que convergen las destrezas de producción y comprensión oral. En ella, podrían tener cabida algunas de las ficciones que mayor éxito e interés generan en el público asiático y, en particular, entre el estudiantado sinohablante. Nos referimos a series como *Élite*, *La casa de papel*, *El inocente* o *El ministerio del tiempo*, cuatro series sobre las que podría girar la introducción de nuevas experiencias de aprendizaje bajo un hilo conductor atractivo para el alumnado.

3) Diseño e implementación de nuevas metodologías activas como el *flipped learning* en asignaturas del currículo de los estudios del Grado en Filología Hispánica de la RPC (o de Europa).

CAPÍTULO 12. CONCLUSIONES

Damos cierre a esta tesis doctoral con la redacción de las conclusiones e impresiones finales a través de las que vamos a repasar, punto a punto, la medida en la que se han alcanzado los objetivos, general y específicos, que fijamos al inicio de la presente memoria.

En cuanto al *objetivo general*, la planificación de un programa didáctico elaborado por y para el alumnado universitario sinohablante de ELE, se ha materializado por medio de dos aportaciones originales en un formato sintético y dinámico que permite su implementación directa en el aula para explotación de profesorado local y/o extranjero. Cada una de ellas permite explorar diferentes itinerarios metodológicos para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje en consonancia con las necesidades y convicciones tanto del alumnado, como del profesorado potencial que desee servirse de cualquiera de los recursos y soluciones didácticas que aquí se incluyen. De esta manera, aquellos especialistas que únicamente quieran llevar a cabo un trabajo conversacional de índole más conservadora, bien por desconocimiento de otras metodologías activas, bien por el escepticismo o el rechazo que pudiera arrastrar la introducción de técnicas como la gamificación (o el ABJ), hallarán en el primer volumen una referencia base sobre la que construir o perfilar un semestre completo de la asignatura de Conversación III, en cualquier departamento de español de la RPC. Por su parte, quienes apuesten por la innovación, deseen reinventarse o, simplemente, tengan la curiosidad de testear en

primera persona si, en efecto, la mediática gamificación (o el ABJ) merece(n) tal valía, encontrarán en el *segundo volumen* un extenso abanico de posibilidades.

Además, consideramos que la propuesta adjunta cumple con uno de los propósitos fundamentales por la que fue concebida: dar respuesta al vacío existente en el área, en estos estudios de especialidad, en el gigante asiático. Hasta la fecha (octubre de 2022), y hasta donde llega nuestro conocimiento, no existe un manual tipo para la asignatura de Conversación III⁴⁵. Esta condición no solo dificulta la labor del profesorado, sino que merma la sistematicidad de su docencia, en especial, frente a un alumnado como el de Español, acostumbrado a disponer de un manual como *Español moderno* en las asignaturas con mayor peso de la titulación (Lectura Intensiva I, II, III, IV, V y VI). De esta manera, la facilitación de material didáctico supone una solución integral que proporciona coherencia en lo estructural, lógica en la secuenciación, y cierta familiaridad al contemplar contenidos temáticos y culturales estrechamente ligados a la realidad de nuestros discentes. En otras palabras, mediante la inclusión de un *input* cargado de familiaridad, inhibimos una de las problemáticas señaladas por distintos expertos de ELE al describir la reticencia del alumnado a tomar la palabra por el desconocimiento de los referentes y/o contenidos objeto de producción (véase apartado 3.3.2). Se espera, así, facilitar la adquisición del castellano por parte del alumnado brindándoles un soporte de trabajo que no solo se alinea con sus expectativas, sino que tiene muy presente su conocimiento del mundo. Es cierto que otras alternativas de diversas editoriales como Edinumen, SGEL o Anaya, por citar algunos ejemplos, albergan bloques particulares de sus unidades didácticas al entrenamiento de la expresión oral. Sin embargo, resultan insuficientes en la definición de una asignatura completa y, por lo general, carecen de la afinidad (inter)cultural necesaria para su aplicación en contexto. Por lo tanto, y en línea con lo expuesto, nuestra contribución, con sus limitaciones y naturales defectos, aspira a postularse como un posible recurso que cubra (o complemente) las demandas formativas del alumnado de Conversación III en los estudios del Grado en Filología Hispánica de la RPC.

⁴⁵ Con todo, cabe señalar que, en diciembre de 2021, Juan Carlos Moreno-Arrones Delgado publica la obra denominada *Español moderno. Expresión e Interacción Orales*, con materiales específicos especialmente indicados para las asignaturas Conversación I y II.

Una vez que hemos tratado y comentado la consecución del objetivo general de la tesis doctoral, nos disponemos a valorar el logro de los diferentes objetivos específicos que se establecieron para la investigación en su fase inicial.

Si atendemos a la situación del español en China, hemos completado una amplia panorámica que nos ha permitido obtener una visión de conjunto de la lengua de Cervantes en el territorio asiático. Desde su origen, tan anecdótico como precario, hasta el periodo precovid, repleto de expectativas, reformas educativas que contemplan la presencia del Español desde la etapa Secundaria o, por ejemplo, la consolidación de programas de cooperación para estimular la difusión de la lengua y cultura hispánicas. Este escenario, si bien vaticina *a priori* una perspectiva al alza, no despoja de incertidumbre el devenir de una lengua que siempre experimentó dificultades a la sombra de otras *mayoritarias*. Uno de los condicionantes que, en esta ocasión, podrían alterar o frenar este crecimiento sostenido es, como no, la COVID-19. Son varios los desafíos actuales: primero, la ausencia presencial de una parte significativa del profesorado hispanohablante que, de manera provisional, imparte sus clases virtualmente. Este hecho, a corto plazo, deja al azar la posición de numerosos docentes que podrían quedar en un limbo burocrático de desenlace incierto. En el peor de los casos, supondría una baja sensible en las plantillas de muchos departamentos que, además, tendrían que afrontar una acusada falta de recursos humanos, a su vez, marcada por la complejidad de iniciar nuevas contrataciones del exterior. Frente a esta situación, surgen distintos interrogantes que plantean un horizonte de difícil augurio: ¿se reducirá en el futuro el número de profesorado hispanohablante? ¿Se contemplará la contratación de profesorado en línea para determinadas asignaturas? Segundo, con respecto a la elección del español como lengua, tanto en Secundaria como a nivel universitario, la restricción de la movilidad internacional en condiciones ordinarias podría suponer que parte del alumnado se replantee su futuro profesional teniendo en cuenta la imposibilidad de disfrutar, presencialmente, de la cultura meta de tales países. Lo mismo ocurre con el hecho de trabajar lejos de sus fronteras, por el obstáculo añadido de tener que obtener permisos de trabajo en unas circunstancias excepcionalmente limitantes. En este sentido, cabe recordar que el interés por el mundo hispánico y las perspectivas de negocio constituían dos de las motivaciones que impulsaban la elección de esta tipología de estudios (véase el apartado 4.2.1). Tercero, en caso de que el español siga ocupando un puesto privilegiado una vez restituida la libre movilidad global, la consagración del castellano

en las etapas preuniversitarias podría traducirse en una reconfiguración profunda de los planes de estudios actuales (véanse los apartados 1.3.1 y 1.3.2), dado que están planteados para un tipo de alumnado sin conocimientos previos. De esta manera, la irrupción de un contingente de estudiantes con cierta formación no solo exigiría una adecuación curricular, sino que podría entenderse como una oportunidad, pues elevaría las posibilidades de un grado (o un hipotético doble grado) que podría responder a las demandas profesionales de la sociedad actual. Dicho reacondicionamiento orientaría un perfil académico-profesional tradicionalmente ligado al estudio de la lengua y la literatura hacia nuevos frentes como la economía, el derecho, el turismo u otros fines específicos, por mencionar algunos ejemplos. Este escenario renovado, consecuentemente, multiplicaría la empleabilidad de estos discentes y, por ende, el atractivo de estos estudios de especialidad.

Después de haber tratado algunas de las posibles perspectivas que puede encontrar el español a corto y medio plazo, pasamos a tratar otro punto ineludible en este trazado: el pasado y presente metodológico de las aulas de ELE en la RPC. Cabe matizar que, tanto el componente (inter)cultural, como el componente afectivo (objetivos específicos 6 y 7), por su dimensión y alcance en este contexto, quedan mimetizados en este y objetivos sucesivos de la tesis doctoral con el fin de ofrecer la visión más integradora posible. Partiremos, por tanto, de una primera aproximación que recoge el *modus operandi* contemplado por la literatura revisada. Tras siete años de experiencia docente en la enseñanza universitaria china (presencial y no presencial), atestiguamos parte de lo expuesto, sobre todo, en cuestiones gramaticales, donde priman las actividades tradicionales de “rellenar huecos” sin una práctica contextualizada de carácter más comunicativo (pongamos por caso Lectura Intensiva). También ocurre lo propio a la hora de asentar la conjugación, donde la repetición y la recitación son prácticas habituales. En efecto, es bastante común llegar al aula minutos antes de comenzar una clase y encontrar que muchos estudiantes aguardan pacientes mientras repiten y memorizan textos. Dicho esto, hemos de recalcar que en nuestras asignaturas (como Conversación, Audiovisual, Español Comercial, etc.) este tipo de aprendizaje no ha supuesto en ningún caso un obstáculo a la hora de tener que realizar producciones más espontáneas. Todo lo contrario. De hecho, es esa sistematización de la conjugación la que les otorga la seguridad necesaria para afrontar una producción ágil. En efecto, y valiéndonos en todo momento de nuestra propia experiencia como aprendientes de una lengua romance como el francés, se trata de

un mecanismo idéntico al que seguimos, tanto en la Educación Secundaria, como en la Educación Superior, a la hora de aprender la flexión verbal. Y lo cierto es que es una herramienta totalmente complementaria con prácticas comunicativas, siempre y cuando se fomenten los espacios, los contextos y aquellas situaciones en las que dicho aprendizaje preliminar logre asentarse, adquiriendo paulatinamente la fluidez oral necesaria. Lógicamente, esta soltura responde a un proceso gradual, más limitado en estadios iniciales, pero, en el caso de los estudios hispánicos en la RPC, totalmente factible a partir de segundo curso en el momento de realizar intervenciones más libres. Por lo tanto, somos partidarios de ensalzar las capacidades y las estrategias de aprendizaje de nuestro estudiantado al entenderlas como una fortaleza más al servicio de la acción, y nunca como una barrera derivada del modo en que se produjo la adquisición de su lengua materna. Por otro lado, con respecto a las características del profesorado nativo hispanohablante y el profesorado chino, si bien concuerda nuestro sentir con respecto a los docentes extranjeros (con las limitaciones naturales de extrapolar un retrato tan general a la totalidad del colectivo), opinamos de modo distinto acerca del docente local. A lo largo de estos años de enseñanza, hemos tenido la oportunidad de compartir asignaturas, materiales e impresiones informales con distintos colegas que no responden al sesgo prototípico descrito en la literatura. Es más, una sustancial muestra rompe el canon caricaturizado de profesorado “aburrido”, “conservador” o “menos interactivo” (véase 1.3.3), dejando paso a nuevas formas de enseñanza que hacen valer, quizá, parte de la influencia resultante de sus experiencias en el exterior del país o, sencillamente, una docencia alternativa en aquellas materias en las que la gramática no ocupa un papel central. Otros muchos, por su parte, se alejan de la figura férrea y sumamente estricta retratada por investigaciones pasadas y cuidan sobremanera cuestiones afectivas. Entre los rasgos vigentes observados, siempre desde nuestra experiencia, se encontrarían, por ejemplo, el empleo del chino como lengua vehicular de instrucción, la elaboración de tareas menos creativas o la limitación del material. A propósito de esta última cuestión, en el futuro, tendremos la oportunidad de contemplar si *Español moderno* mantiene su hegemonía como canon didáctico por excelencia o si, por el contrario, algunas de las múltiples alternativas disponibles de edición extranjera, muchas de ellas ya adaptadas para el alumnado sinohablante, se alzan como opciones de primera línea.

A continuación, proseguimos nuestro análisis con el nivel de logro obtenido con relación al estudio de la gamificación (objetivos específicos 2 y 3), la *escape room*

(objetivo específico 4) y el aprendizaje basado en juegos (objetivo específico 5). Realizamos una valoración plural teniendo en cuenta el carácter vinculante que subyace a cada uno de los componentes teóricos que respaldan su fundamentación.

Así, después de abordar un proceso de investigación escrupuloso, hemos logrado compilar las principales y más novedosas contribuciones en la materia, tras lo cual aducimos los siguientes juicios de valor:

- Gamificación y juego no son necesariamente sinónimos. Es más, existen multitud de matices que hacen de cada entidad una realidad distintiva. La ludificación, básicamente, consiste en seleccionar y exportar aquellos elementos identitarios que hacen del juego un estímulo atractivo con el propósito de satisfacer unas metas inicialmente preestablecidas en unos contextos que, en principio, por lo general, excluyen (o no contemplan) la aplicación de prácticas de este tipo. En el tema que nos ocupa, estas metas tienen que ver con el cumplimiento de unos objetivos de aprendizaje en asignaturas que, con frecuencia, tienden a encuadrarse en un marco diametralmente distante del clásico espacio lúdico, en especial, en la esfera universitaria. Y es que, con la excepción de determinadas titulaciones de la Educación Superior como el Grado en Educación Infantil o el Grado en Educación Primaria, todo estamento nuclear de la gamificación (dinámica, mecánica o componente) representa un activo que suele disociarse de la práctica educativa común (o que no se entiende como parte de esta).

- La gamificación puede favorecer la diversión a lo largo del proceso, pero no forma parte de su finalidad misma. Sucede exactamente lo mismo con los *juegos serios*, cuyo objetivo primigenio se aleja de lo lúdico. Sin embargo, cuando nos referimos a los juegos en un sentido tradicional y, por ende, al aprendizaje basado en juegos, encontramos en la diversión parte de su razón de ser.

- El poder motivacional que entraña la implementación de un sistema gamificado, en cualquiera de sus modalidades, proporciona una experiencia de aprendizaje inmersiva que permite romper con el desencanto con el que numerosos discentes acuden a las aulas. Como hemos comprobado a través de las diversas experiencias en las que su introducción ha resultado exitosa, la introducción de la ludificación ejerce una impronta revolucionaria que transforma el proceso de enseñanza-aprendizaje y otorga un verdadero papel protagónico a un alumnado que redescubre sesión a sesión cómo el conocimiento, la curiosidad y el deleite pueden entrelazarse de manera equidistante. La gamificación

multiplica en el alumnado la voluntad de descubrimiento, desarrolla en ellos habilidades transversales vitales y, de alguna manera, se acerca a una generación que implora cambios acordes a su idiosincrasia.

- La revisión de la literatura nos ha mostrado multitud de casos de éxito. Algunos sin más pretensión que la aplicación de recursos y/o herramientas para dinamizar el aula y favorecer un modelo de enseñanza más eficiente. Y otros tantos que, en efecto, suponen una auténtica referencia por su valor inspirador, por posibilitar una renovación integral de la experiencia educativa y, sobre todo, por dar sentido (y forma) a un movimiento de innovación que rompe con los cánones de la enseñanza magistral. Uno de los grandes exponentes que mejor personifica la gamificación en el ámbito nacional, recordemos, es el Dr. Isaac Pérez, cuyas aportaciones infunden una verdadera lección de cambio y éxito en la etapa universitaria a la hora de surcar nuevos caminos pedagógicos.

- La *escape room*, *spin off* de la gamificación, se consagra como estrategia didáctica en el ámbito educativo y adquiere especial protagonismo, en especial, en la Educación Primaria o la Secundaria, donde se erige como un recurso experiencial idóneo a través del que evaluar competencias y saberes de distintas ramas del conocimiento. A este respecto, la naturaleza flexible de sus acertijos más populares permite el desarrollo de propuestas interdisciplinares en las que se fomente la cohesión departamental y donde el alumnado pueda aplicar el bagaje asociado a dichas materias. Este es, claramente, el escenario ideal sobre el que derivar y abordar una experiencia de estas características. De igual modo, en la etapa universitaria, también se postula como una propuesta atractiva ya sea en su faceta rompehielos, ya sea como actividad de consolidación de los contenidos de aprendizaje correspondientes.

- El juego aplicado a la enseñanza en general, y a la didáctica de la lengua en particular (tanto materna como extranjera), goza de un extraordinario momento de salud. Su vigencia es máxima y así lo demuestran las numerosas publicaciones científicas que avalan su valor desde un punto de vista pedagógico y afectivo. Si bien el juego como entidad ha estado siempre presente en sociedad y en sí mismo no representa una novedad, en la actualidad existe una mayor conciencia del beneficio de su impacto. Prueba de ello es la diversidad y multiplicidad de herramientas, recursos y espacios web que, alineados bajo la premisa conceptual del juego, vertebran y brindan las herramientas necesarias para insertar contenidos curriculares aprovechando la rentabilidad de este en cualquiera de sus manifestaciones. Y es que una de las grandes virtudes que ostenta el aprendizaje basado

en juegos radica en su versatilidad para hacer de un artefacto de juego físico y/o virtual existente (o bien la modificación a conveniencia de este) el soporte perfecto sobre el que posibilitar todo objetivo susceptible de aprendizaje. Se trata, por lo tanto, de un excelente recurso que, en concreto, en el campo de ELE, presenta infinitas posibilidades para trabajar de manera compensada las cuatro destrezas de la lengua tal y como podemos constatar mediante la consulta de algunos de los muchos portales y webs especializadas que han sido referenciados a lo largo de esta tesis.

Ahora bien, tras desmembrar diferentes apuntes relativos a la gamificación y al ABJ, pasamos a recapitular diversos interrogantes que, igualmente, emanan de nuestro análisis. En estas líneas compartiremos, en exclusiva, aquellas apreciaciones referidas a la gamificación como técnica y no tanto a nuestra experiencia en el diseño del volumen didáctico que se rige por tales principios:

1) La fuerza motivacional de la gamificación supone una realidad manifiesta. Sin embargo, no es su única fortaleza, pues en su novedad reside una de sus principales potencialidades. En el contexto en el que se basa nuestra investigación, la RPC, el alumnado no está muy acostumbrado, por ejemplo, al uso de herramientas de evaluación gamificada como Kahoot! o Quizizz. El uso de estas, aunque sea de manera aislada, en un primer momento, podría despertar una gran curiosidad entre el alumnado. Insistimos, podría, pues conviene analizar a fondo a nuestro alumnado y tener, siempre, muy presentes sus intereses y sus expectativas con respecto a las actuaciones del profesorado en el aula. Volviendo al tema que nos ocupa, surge la siguiente duda: si el uso de este tipo de herramientas pasa a normalizarse y pierde, por decirlo de alguna forma, su factor sorpresa, ¿lograremos conectar igualmente con ellos? En otras palabras, si banalizamos su valor exclusivo y, simplemente, pasa a ser parte de la nueva tónica del aula, ¿perdurará en el tiempo su calado entre los discentes? O, por el contrario, ¿morirá en la novedad su impacto inicial? Esta misma cuestión podríamos extrapolarla al caso de las gamificaciones estructurales. En tal supuesto, la promoción que tenga la oportunidad de afrontar por primera vez una experiencia de aprendizaje en unas condiciones tan genuinas es probable que entienda tal aventura como un reto insólito en su vida académica y que, en consecuencia, redunde positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, ¿qué sucedería en el caso de repetir una segunda gamificación con el mismo grupo? ¿La motivación sería la misma? ¿Daríamos por “agotado” el modelo?

2) El segundo punto que queremos subrayar en estas líneas tiene que ver con el contexto de aplicación de la gamificación. Como hemos podido observar en la revisión de la literatura, la gamificación ha experimentado una acogida sobresaliente entre el alumnado de distintas disciplinas y niveles educativos, sobre todo, al trabajar con estudiantes occidentales. Sin embargo, es vital poner el acento también en otros marcos contextuales, donde los condicionantes culturales son especialmente incisivos. En el contexto asiático, por historia, los roles de profesorado y alumnado han asumido una tendencia que, quizá, en algunos casos, podría generar contratiempos operativos varios. Desde el cuestionamiento del valor del juego (en el ABJ) en el aula, por alejarse de los estándares tradicionales, al desconcierto de formar parte de experiencias donde el aprendizaje acontezca de manera menos sistemática o explícita (en la gamificación). Si bien esta es una cuestión cambiante que experimenta a pasos agigantados una redimensión atestiguada por múltiples profesionales a tenor de trabajos recientes (y nuestra propia experiencia), corresponde cierta prudencia al pronosticar qué aceptación ostentará esta técnica en un aula donde es plausible la coexistencia de alumnos de características más tradicionales y otros más familiarizados con métodos más innovadores. No obstante, el debate sobre la pertinencia del juego en su expresión más cruda en un lugar “serio”, como es la universidad, constituye también un interrogante que divide y posiciona tanto a docentes como a estudiantes, independientemente de su país. ¿Cuál será entonces la respuesta del alumnado sinohablante?

3) El tercer punto que queremos reseñar tiene que ver con la adecuación de la gamificación (y el ABJ) como estrategia o técnica metodológica. En primer lugar, es necesario recalcar que existen singularidades específicas que delimitan las características individuales de los agentes educativos de cada país, distintos contenidos curriculares en las materias que conforman sus planes de estudio, desiguales necesidades, motivaciones, recursos y, al mismo tiempo, muy diversas perspectivas y convicciones sobre cómo hacer frente al aprendizaje como resultado de las propias experiencias. Por ello, resulta complejo efectuar una valoración que, desde la propia subjetividad de nuestro bagaje, sea aplicable con precisión a las expectativas de otros docentes y especialistas. Dicho esto, la investigación de ambas corrientes pedagógicas revela la provisión de dos técnicas excelentes al alcance del profesorado, tanto si está familiarizado con el uso de nuevas tecnologías, como si no. La proyección de sendas técnicas es total y sus virtudes han sido debidamente argumentadas a lo largo de este trabajo. Entendemos que representan dos

soluciones que podrían ser muy beneficiosas en aquellas etapas (o asignaturas concretas) en las que la atención del alumnado o su comportamiento suponga una grieta que merme el proceso de enseñanza-aprendizaje, bien por cansancio, bien por la complejidad de los contenidos. Recordemos la carga lectiva con la que han de lidiar, día tras día, tantos estudiantes que, a su vez, afrontan cambios madurativos, sufren conflictos internos y un largo etcétera de razones que permanecen al margen, en muchas ocasiones, de la óptica docente. Por otro lado, cabe señalar que nos encontramos en una era en la que nuestros estudiantes están más conectados que nunca a las redes y donde, también, la información (que no siempre conocimiento) aflora sin límites. Tal accesibilidad deduce parte del atractivo que el saber, *per se*, en otro tiempo, quedaba relegado al aula convencional con el docente como fuente nuclear. El empleo de la gamificación (y el ABJ) podría(n) transformar dicho proceso, ofreciendo un valor añadido que vehiculara un aprendizaje mucho más global en el que no solo tomaran protagonismo los contenidos al uso, sino también una batería de competencias sumamente necesarias para la vida. Con todo, pese a tener muy presente las ventajas que hacen de las dos técnicas descritas unos instrumentos pedagógicos de demostrada valía, defendemos y entendemos que el mejor modelo es aquel en el que se conjugan los atributos y características más determinantes de cuantos métodos y enfoques disponemos en la actualidad. Así, consideramos que la implementación de modelos híbridos supone la opción que mejor se ajusta a la gran pluralidad de escenarios, etapas y filosofías de aprendizaje que, en conjunto, conforman la esfera educativa. Reivindicamos, con ello, la importancia de adecuar la metodología de enseñanza al contexto, analizando los estilos de aprendizaje de los aprendientes, integrando las virtudes de su sistema y tendiendo puentes que respeten certezas asentadas en el ideario educativo de una y otra cultura. Esta mirada integradora, cabe añadir, resultaría estéril si perdiésemos de vista la irrupción de caminos alternativos de innovación. Es por ello por lo que, en el caso de la RPC, apostamos por una integración metodológica que conserve fortalezas, salvaguarde principios y acoja las aportaciones más novedosas de la investigación didáctica en aras de garantizar un futuro conciliador y eficaz, a partes iguales.

Después de completar esta reflexión exhaustiva sobre gamificación (y ABJ), cambiamos de tercio para mencionar brevemente qué ha supuesto el descubrimiento y testeo de algunas de las plataformas y recursos más actuales en materia TIC (objetivo específico 6). Lo primero que resaltar y, quizá, aspecto más evidente, sea el vasto caudal

del que disponemos en la red. Este extenso abanico de posibilidades, en primera instancia, puede resultar abrumador para el profesorado menos habituado al uso de herramientas y webs afines. Las opciones son múltiples y las posibilidades casi infinitas. En nuestro trabajo, hemos tratado de ofrecer una panorámica que cumpla con las necesidades generales del mayor número de profesionales de la comunidad educativa atendiendo a diferentes cometidos que hemos entendido como esenciales: gestión del aula, creación de insignias (para docentes interesados en gamificación), evaluación, miscelánea y recursos para crear juegos varios. A grandes rasgos, se caracterizan por tener una gran sencillez de uso y su gratuidad, al menos, en funciones básicas. Este aspecto, no obstante, puede ocasionar algunos inconvenientes, pues muchas de estas herramientas reservan para sus versiones de pago algunas de sus características más potentes u otras limitaciones como, por ejemplo, la fijación de un número máximo de preguntas (Plickers), un tope de participaciones mensuales (Survio), el uso sin conexión (Genially) o la imposibilidad de exportar el vídeo generado (PowToon). Siguiendo esta misma línea, hemos de señalar que muchas de las webs y plataformas utilizadas, por su carácter cambiante y virtual, presentan un riesgo relativo constante ya que, con el tiempo, es posible que modifiquen las condiciones de sus planes, dejen de ofertarnos ciertas prestaciones o que, simplemente, desaparezcan. Por ello, habremos de permanecer atentos a la afluencia incesante de renovados recursos que lleguen, sustituyan, mejoren o, sencillamente, se sumen al arsenal con el que contamos actualmente. En el caso de la RPC, en cambio, por las dificultades suscritas en el apartado *Problemas de la investigación*, sugerimos dos opciones: o bien la implementación de *software* y aplicaciones locales (para lo cual, en general, resulta indispensable el conocimiento del mandarín), o bien permanecer lo más actualizado posible sobre la compatibilidad de dichas utilidades en el momento de uso.

Dejamos atrás la tecnología para dar paso a las impresiones relativas al diseño de los volúmenes didácticos (objetivos específicos 9 y 10). Teniendo en cuenta que se han tratado ambos puntos con anterioridad al formar parte del gran objetivo general de esta tesis y que el segundo volumen representa, fundamentalmente, la revitalización del primero, nos centraremos en el apartado ludificado. Nuestros argumentos quedan delimitados en torno a tres puntos.

En primer lugar, la combinación de la gamificación y el ABJ, pese a representar dualidades didácticas divergentes, obedece a un intento de maximizar las potencialidades de cada una de estas corrientes. Entendemos que la inserción de ambas en la enseñanza

de una asignatura de un perfil tan práctico como Conversación III, por sus características, responde con estrecha fidelidad a la satisfacción de los objetivos comunicativos que a ella se atribuyen. Esta materia, por su naturaleza, exige la realización de producciones e intercambios por parte de los interlocutores, actuaciones espontáneas y una creatividad acorde a las exigencias de la sociedad actual. Es decir, demanda una predisposición manifiesta a hablar en público, a tomar la palabra, a expresar y escuchar diferentes puntos de vista, etc. Esta situación de partida no solo potencia el miedo al error, sino que genera un estado ansiógeno que sobresale con más fuerza al tratar la destreza oral. En este sentido, tanto la gamificación como el ABJ realizan una propuesta que regula el filtro afectivo, promueven una atmósfera positiva y activan el botón de la curiosidad en condiciones lúdicas. En otras palabras, contrarrestan los prejuicios inherentes al empleo de la lengua meta en su vertiente oral mitigando progresivamente el estrés y favoreciendo situaciones comunicativas en un entorno óptimo. Por todo lo expuesto, ensalzamos la pertinencia de estas técnicas en la asignatura de Conversación III y avalamos su idoneidad al servicio de la comunicación. Sin embargo, cabe puntualizar que su implementación podría ser especialmente favorable en aquellos grupos con los que hubiésemos trazado cierta relación previa. Es importante tener presente, sobre todo en el contexto sinohablante, que debe existir una etapa de adaptación mutua de los diferentes actores educativos en la que se acerquen posturas tanto metodológicas como culturales. Una vez finalizada dicha etapa de transición y aproximación paulatina, poco a poco, podríamos ir introduciendo *gamificaciones de contenido* más esporádicas y, en adelante, proyectos más ambiciosos como la *gamificación estructural* desarrollada en esta tesis. Por otra parte, en asignaturas de corte gramatical en las que prevalece una enseñanza más sistemática (como Lectura Intensiva), abogaríamos por un uso más medido de estas técnicas, reservando su empleo, pongamos por caso, al repaso general de unidades o aspectos gramaticales problemáticos. En definitiva, confiamos en el valor de la gamificación y el ABJ para abordar la docencia de la asignatura de Conversación del citado contexto, pero nos mantenemos cautos a la hora de extrapolar su aplicabilidad a todas las asignaturas de su currículo a causa del hibridismo metodológico sobre el que, entendemos, ha de residir el equilibrio de la enseñanza de los estudios hispánicos en este país.

En segundo lugar, sobre el desarrollo de la propuesta, como hemos podido contemplar en propia piel, supone una tarea titánica. Esto se debe, principalmente, a la modalidad de gamificación seleccionada, pues ofrece una cobertura total de la materia de

Conversación III de principio a fin. La construcción de cada uno de sus elementos narrativos, tanto a nivel textual como visual, la configuración de todo el aparato en lo referente a puntuaciones, insignias, etc., o la introducción de retos balanceados en sus mecánicas *en pos de* una experiencia lo más dinámica y cambiante, equivalen a una inversión de tiempo que podría tildarse de desmesurada. No obstante, es importante citar que, una vez planteada una primera experiencia como esta en la que convergen múltiples tareas y aprendizajes simultáneos, el diseño de un segundo prototipo es, con total seguridad, mucho más accesible. El proceso se agiliza y también se incrementa el dominio de todas las herramientas de edición con las que hemos trabajado. En cualquier caso, creemos que lo más oportuno a la hora de impulsar proyectos de estas características (y estas dimensiones) sería la constitución de grupos de trabajo en los que se viesen involucrados más docentes del área. A buen seguro se depuraría el producto final, se perfeccionarían los ítems gamificados y, también, se acortarían los tiempos de ejecución. Distinto es el caso de las ludificaciones de contenido (o el empleo esporádico de algún juego preexistente adaptado a ELE). Y es que, rememoremos, la gamificación responde a una tipología amplia que también contempla la aplicación de modelos más asequibles (véase 2.4.6). Este podría ser un buen punto de partida para medir sensaciones y valorar qué emociones se generan en el grupo. En tal hipotético, la puesta en marcha es mucho más sencilla y los tiempos de preparación inferiores. Por esta razón, recomendamos a todo profesional interesado en iniciarse en estas lides que comience con pruebas a pequeña escala, pues somos conscientes de la dificultad de iniciar todo primer proyecto. Más si cabe si, en una eventual primera documentación como profesorado novel, vemos la magnitud de otras experiencias.

En tercer lugar, queremos advertir del riesgo de malacostumbrar a los discentes con recompensas externas como única motivación extrínseca. Nuestra propuesta ha incorporado, como diseño piloto, un enorme espectro con el fin de mostrar los muy diversos modos a través de los que podría incentivarse la experiencia, más allá del aprendizaje. Las insignias, puntos, premios físicos y experiencias contempladas responden a una distribución minuciosa y cumplen con una función orientativa. En la práctica de campo podría verse adaptada y recibir reajustes según las necesidades y preferencias del profesorado. Sin embargo, consideramos que, siendo cuidadosos en los tiempos y en la forma, la adjudicación de ciertas insignias aleatorias, pequeños reconocimientos como el certificado de Estudiante del Mes o, en especial, las

experiencias de inmersión lingüística pertenecientes a los Universos 2 y 3 podrían dinamizar muy positivamente el aula de ELE en términos afectivos y, en consecuencia, de aprendizaje.

Proseguimos nuestro recorrido de cierre con la última parada del aparato didáctico deteniéndonos, en esta ocasión, en el diseño de una experiencia de *escape room* (objetivo específico 11). Lo que empezó como una tarea complementaria final acabó por convertirse, prácticamente, en un manual con todo tipo de detalles, elementos audiovisuales complementarios, recortables, acertijos TIC, claves y especificaciones didácticas para su inserción en el aula. Consideramos que la temática elegida se adecúa con acierto al contexto por la integración de diversos elementos interculturales y, al mismo tiempo, representa una herramienta de evaluación apropiada teniendo en cuenta la multiplicidad de actividades de posvisionado planteadas con carácter previo. Sin embargo, su no aplicación debido a la situación pandémica, sumado al volumen de trabajo que marca su planteamiento deja, en cierto modo, una sensación agrisadida. Esperamos, en el futuro, poder llevar al aula la experiencia y, así, pulir aquellas pruebas que pudieran resultar erráticas o de dificultad manifiesta.

Ahora sí, zanjamos el diseño de los volúmenes didácticos para ultimar nuestras conclusiones en lo referente a la guía didáctica adjunta (objetivo específico 12). A través de ella, hemos tratado de ofrecer una hoja de ruta en la que conglomeramos explotaciones de primera y segunda línea y, en algunos casos, la inclusión de materiales adicionales. Supone, básicamente, una propuesta flexible en la que podrían tener cabida también múltiples lecturas, ideas alternativas o explotaciones radicalmente opuestas. En cualquier caso, somos conscientes de la abundante renovación que experimenta tanto la didáctica como la red, lo que alberga un feudo de posibilidades infinitas al abrigo de nuevos estímulos, nuevos recursos y formatos que, asimismo, podrían incorporarse a esta pequeña gran propuesta inicial, a corto o medio plazo.

Concluye, así, esta contribución y, con ella, esta primera investigación académica con la que cerramos una etapa de aprendizaje y entendimiento (inter)cultural de valor incalculable.

12.1 CONCLUSIONS

We bring this doctoral thesis to a close with the drawing up of the conclusions and final impressions through which we are going to review, point by point, the general and specific objectives which we set at the beginning of this report.

As far as the *general objective* is concerned, the planning of a teaching programme created by and for Chinese-speaking SFL university students, this has come about via two original contributions in a synthetic and dynamic format that allows its direct implementation in the classroom for exploitation by local and/or foreign teachers. Each one permits the exploration of different methodological itineraries to tackle the teaching-learning process in accordance with the needs and convictions of both potential students and teachers who wish to take advantage of any of the didactic resources and solutions included herein. In this way, those experts who simply want to implement a conversational task more conservative in nature, either due to ignorance of other active methodologies, scepticism or the rejection of techniques such as gamification (or GBL), will in the first volume find a base reference on which to design or profile a complete semester of *Conversación III* in any Spanish department in China. For their part, those who support innovation, want to reinvent themselves, or are simply curious to check whether, in effect, gamification (or GBL) deserves such credit, will find an extensive range of possibilities in the *second volume*.

Furthermore, we consider that the adjoined proposal fulfils one of the fundamental reasons for which it was conceived: to provide a response to the existing void in the area in the Asian giant. To date (October 2022), and to the extent of our knowledge, no type manual exists for the *Conversación III* subject⁴⁶. This condition not only complicates the work of teachers, but also lessens the systematicity of their teaching, especially as regards students of Spanish, accustomed to having at their disposal a textbook like *Español moderno* in the weightier subjects of the degree (*Lectura Intensiva I, II, III, IV, V and VI*). The provision of teaching material supposes an integral solution that affords coherence in structure, logic in sequencing, and a certain familiarity when contemplating thematic and cultural contents closely linked to the reality of our students. In other words, via the

⁴⁶ Even so, mention should be made of the publication in December 2021 by Juan Carlos Moreno-Arrones Delgado of the work denominated *Español moderno. Expresión e Interacción Orales*, with specific didactic activities especially indicated for the *Conversación I and II* subjects.

inclusion of an input loaded with familiarity, we prevent one of the problems indicated by various SFL experts when describing students' reticence due to ignorance of the references and/or contents that are the object of production (see section 3.3.2). What is hoped for, in this manner, is to facilitate the acquisition of Spanish on the part of students by affording them a working base that is not just aligned with their expectations, but also takes into account their knowledge about the world. It is certain that other alternatives from a variety of publishers such as Edinumen, SGEL and Anaya use sections of their teaching units for oral expression training. Nevertheless, they are insufficient in defining a complete subject and, in general, lack the (inter)cultural affinity necessary for their application in context. Therefore, and in line with the above, our contribution, with its limitations and natural defects, aspires to become a possible resource that covers the educational demands of *Conversación III* students for the Spanish Philology Degree in China.

Once we have dealt with and commented on the meeting of the general objective of the doctoral thesis, we prepare to evaluate the achievement of the different specific objectives that were established for the study in its initial phase.

If we look at the situation of Spanish in China, we have completed a wide overall view of the language of Cervantes in the Asian territory. Since its origin, as anecdotal as it is precarious, up to the pre-covid period, full of expectations, educational reforms that contemplate the presence of Spanish from the secondary stage and, for example, the consolidation of cooperation programmes to promote the spread of Spanish language and culture. This situation, although it foresees *a priori* a rising perspective, does not deprive of uncertainty the occurrence of a language that always encountered difficulties in the shadow of other *majority* ones. One of the conditioning factors that, on this occasion, could alter this sustained growth is COVID-19. There are numerous current challenges: firstly, there is the *in situ* absence of a significant proportion of Spanish-speaking teachers who are provisionally taking virtual classes. This fact is, in the short term, a threat to the positions of countless educators, who could find themselves in a bureaucratic limbo of uncertain outcome. In the worst case scenario, it would mean a considerable staff reduction in many departments which, moreover, would have to face an important lack of human resources. In the face of this situation, various questions arise that set out a forecast that is difficult to predict: Will the number of Spanish-speaking teachers be reduced in the future? Will the employment of online teachers be contemplated for

specific subjects? Secondly, regarding the choice of Spanish as a language, both at secondary and university level, the restriction of international mobility in normal conditions could mean a proportion of the student population rethinking their professional future taking into account the impossibility of being able to enjoy, *in situ*, the target culture of the countries in question. The same occurs with working far from their borders, due to the added obstacle of having to obtain work permits under exceptionally limiting circumstances. In this regard, it should be remembered that interest in the Spanish world and business perspectives constituted two of the motives that drove the choice of this typology of studies (see section 4.2.1). Thirdly, in the event that Spanish continues to occupy a privileged position once free global mobility has been reinstated, the recognition of the language in pre-university stages could translate into a profound reconfiguration of current study plans (see sections 1.3.1 and 1.3.2), given that they are proposed for a type of student without prior knowledge. In this way, the appearance of a contingent of students with a certain level of studies would not just demand a curricular adaptation, but could also be understood as an opportunity, as it would raise the possibilities of a degree (or a hypothetical double degree) that may respond to the professional requirements of modern society. This reconditioning would orientate an academic-professional profile traditionally linked to the study of language and literature towards new fronts such as finance, law, tourism and other specific purposes. This renewed scenario, as a result, would multiply the employability of these students and, therefore, the attraction of these specialist studies.

After having dealt with some of the possible prospects for Spanish in the short and medium term, we go on to address another unavoidable point: the methodological past and present of SFL classrooms in China. It should be pointed out that both the (inter)cultural component and the affective component (specific objectives 6 and 7) are involved in this and successive objectives of the doctoral thesis with the aim of offering the most integrating vision possible. We will begin from an initial approach that gathers the *modus operandi* contemplated by the reviewed literature. After seven years of teaching experience in Chinese university teaching (*in-situ* and remote), we bear witness to part of that set out, above all, on grammatical questions, where traditional “gap-filling” activities take priority without a contextualised practice of a more communicative nature (take *Lectura Intensiva*, for example). The same thing applies when consolidating conjugation, where repetition and recitation are habitual practices. In effect, it is quite

common to arrive at the classroom minutes before starting a lecture and find many students waiting patiently while they repeat and memorise texts. This said, we must stress that in our subjects (such as *Conversación*, *Audiovisual*, *Español Comercial*, etc.) this kind of learning has not in any way supposed an obstacle when having to undertake more spontaneous productions. Quite the contrary. In fact, it is this systemisation of conjugation that gives them the necessary confidence to tackle agile production. Effectively, and using our own experience as learners of a romance language such as French, it involves a mechanism identical to that which we follow, both in Secondary Education, and Higher Education, when learning verbal inflection. The truth is that it is a tool that is completely suitable with communicative practices, as long as there is an encouragement of the spaces, contexts and those situations wherein learning succeeds in consolidating. This purpose, obviously, requires time so that students can gradually acquire the necessary oral fluency but, in terms of practice, is feasible from the second year at the moment of realising less controlled interventions. Therefore, we are in favour of taking advantage of the learning capabilities and strategies of our students as we understand them as one more strength at the service of action. Furthermore, regarding the characteristics of Spanish speaking native teachers and Chinese teachers, although our stance concurs in respect of foreign teachers (with the natural limitations of extrapolating such a general description to the entire collective), our opinion is different in relation to local teachers. Throughout these years of teaching, we have had the opportunity to share subjects, teaching materials and informal impressions with different colleagues that do not respond to the prototypical bias described in the literature. Moreover, a substantial sample breaks with the caricaturised standards of “bored”, “conservative” or “less interactive” teachers (see 1.3.3). It clears the way for new forms of teaching as a result of their experiences outside the country or, simply, a teaching that is alternative in those courses where grammar does not play such a central role. Many others, for their part, distance themselves from the rigid, immensely strict figure painted by past studies and treat affective questions with great care. Amongst the current features observed, always from our experience, we would find, for example, the utilisation of Chinese as a *lingua franca* for instruction, the production of less creative tasks or the limitation of didactic resources. Concerning this last question, in the future we will have the opportunity of contemplating whether *Español moderno* maintains its hegemony as a teaching model or whether, in contrast, some of the many alternatives available from foreign publishers appear as first line options.

Following on from this, we continue our analysis with the level of achievement obtained in relation to the study of gamification (specific objectives 2 and 3), the escape room (specific objective 4) and games-based learning (specific objective 5).

In this way, after tackling a deep research process, we have been able to compile the main and newest contributions in the matter, after which we provide the following value judgements:

- Gamification and game are not necessarily synonymous. Furthermore, there are many nuances that make each entity a distinct reality. Gamification essentially consists in selecting and exporting those identifying elements that make the play an attractive stimulus with the purpose of satisfying initially pre-established goals in contexts that generally exclude the application of practices of this type. In the topic we are concerned with, these goals are related to the fulfilment of a number of learning objectives in subjects that frequently tend to be far from the classic play space, especially in the university sphere. The fact is that, with the exception of specific Higher Education qualifications such as the Degree in Early Childhood Education or Primary Education, every item of gamification (dynamic, mechanic or component) represents an asset that is normally disassociated from the common educational practice (or is not understood as a part of it).

- Gamification can favour fun throughout the process, but it does not form part of its end purpose. This is exactly what occurs with *serious games*, which have the primary objective of moving away from fun. Nevertheless, when we refer to games in the traditional sense and, thus, to games-based learning, we find part of its reason for being in having fun.

- The motivational power that entails the implementation of a gamified system, in any of its modalities, affords an immersive learning experience that permits a breakaway from the disillusion with which many students attend to their lectures. As we have confirmed via the different experiences in which its introduction has been successful, the addition of gamification is a revolutionary stamp that transforms the teaching-learning process and gives a true protagonist role to students who rediscover how knowledge, curiosity and pleasure can converge in an equal manner. Gamification multiplies the will to discover, develop in transversal skills and, in some way, gets closer to a generation that claims changes in accordance with its idiosyncrasies.

- The literature review has shown us many success cases. Some of them just show the application of resources and/or tools for energising the classroom and favouring a more efficient teaching model. There are others that, in effect, represent an authentic reference due to their inspirational value, for enabling an innovation movement that breaks with formal teaching models. One of the great experts who best personifies gamification in the national sphere is Dr Isaac Pérez, whose contributions inspire a true lesson of change and success at the university stage when laying new pedagogical paths.

- The escape room, a spin-off of gamification, is established as a didactic strategy in the educational sphere and acquires special prominence, particularly, in Primary or Secondary Education, where it is erected as an ideal experiential resource via which skills and abilities from different branches of knowledge can be evaluated. In this regard, the flexible nature of its most popular riddles allows the development of interdisciplinary proposals in which departmental cohesion is encouraged and where students can apply the knowledge associated with these materials. This is, clearly, the ideal setting on which to develop and tackle an experience of these characteristics. Likewise, at the university stage, it can also be introduced as an attractive proposal as an icebreaker or an activity for consolidating the corresponding learning contents.

- Play applied to teaching in general, and language teaching in particular (both native and foreign), is currently in a healthy period. It is very long lasting, which is demonstrated by the numerous scientific publications that endorse its value from a pedagogical and affective perspective. Although play as an entity has always been present in society, there is at present a greater awareness of the benefits of its impact. Proof of this is the diversity and multiple availability of tools, resources and web spaces which support and provide the necessary tools for inserting curricular contents taking advantage of its profitability. It must be said that one of the great virtues of game-based learning lies in its versatility to insert all our learning objectives into both physical and existing virtual games. It is therefore an excellent resource that, specifically in the SFL field, presents infinite possibilities for working with the four language skills in a worthwhile manner, as we have referenced throughout this thesis.

However, after scrutinising different points on gamification and GBL, we move on to summarise different questions that also emanate from our analysis. In these lines we will share, exclusively, those appreciations referring to gamification as a technique:

1) The motivational force of gamification entails a reality. However, this is not its only strength, as one of its main potentialities resides in its novelty. In the context on which our study is based, the People's Republic of China, students are not very accustomed, for example, to the employment of gamified evaluation tools such as Kahoot! or Quizizz. Their usage, even in an isolated manner, could initially awaken great curiosity in learners. We insist on the word *could*, as it would be important to carry out an in-depth analysis of our students and be extremely aware of their interests and expectations. Returning to the topic that concerns us, the following doubt arises: if the use of this type of tool becomes widespread and it loses its surprise factor, will we manage to connect with them in the same way? In other words, if we trivialise its exclusive value and it simply becomes part of the new classroom tonic, will its appeal amongst students last over time? Or, conversely, will its initial impact die in the novelty? We could extrapolate this same question to the case of structural gamifications. Considering that situation, it is likely that those students who have the opportunity to face for the first time a learning experience in such genuine conditions would understand such unusual challenge in their academic lives as an adventure. As a result, it would reflect positively on the teaching-learning process. However, what would occur in the event that a second gamification were repeated with the same group? Would the motivation be the same? Would "the model" be "exhausted"?

2) The second point we wish to underline is related to the context of the application of gamification. As we have observed in the literature review, gamification has obtained a warm reception by students from different educational disciplines and levels, above all when working with students from the West. However, it is crucial to also draw attention to other contextual frameworks, where cultural conditions are particularly incisive. In the context of Asia, historically the roles of teachers and students have assumed a tendency that, in some cases, could lead to situations of methodological shock. This runs from the questioning of the value of the game (in GBL) in the classroom, to the perplexity caused by forming experiences where learning occurs in a less systematic or explicit way (in gamification). Although this is a changing question, in light of recent studies (and our own experience), it corresponds to exercise certain caution when forecasting what acceptance this technique will enjoy in a classroom where the coexistence of students of more traditional characteristics with others more familiarised with more innovative methods is a plausibility. Despite this, the debate on the value of game at university level,

is also a conundrum that divides both teachers and students, independently of their country. What will, then, be the response of Chinese-speaking students?

3) The third point we want to draw attention to is related to the appropriateness of gamification (and GBL) as a methodological strategy or technique. Firstly, it is necessary to highlight the existence of specific singularities that demark the individual characteristics of the educational agents of each country as well as the distinct curricular contents that comprise their study plans. In turn, we must consider the unequal needs, motivations, resources and, at the same time, extremely diverse perspectives regarding how to tackle learning as a result of individual experiences. For this reason, it is a complex task to carry out an evaluation that, from the subjectivity of our knowledge, is precisely applicable to the expectations of other educators and specialists. This said, research into both pedagogical currents reveals the provision of two excellent techniques in the reach of teachers, be they familiar with the use of new technologies or not. The projection of both didactic strategies is total and their virtues have been argued throughout this study. We understand that they represent two solutions that could be extremely beneficial in those stages (or specific subjects) in which student attention or behaviour supposes a rift that lessens the teaching-learning process, either due to fatigue, or the complexity of the contents. Let us remind ourselves the workload that so many students are obliged to deal with day after day, while at the same time facing changes in their development, suffering internal conflicts and a long etcetera of reasons that remain, on many occasions, beyond teachers' vision. Furthermore, it should be stressed that we are in an age in which students are more connected than ever to the social networks and in which there is a countless amount of information (but not always knowledge). Such accessibility takes away part of the attraction that knowledge *per se*, which in another time had the teacher as the main source. The use of gamification (and GBL) could transform said process, offering added value that may convey an overall learning in which would not just be the ordinary contents, but there would also be a set of skills necessary for life. However, despite being aware of the advantages of the two techniques described, we hold to the idea and understand that the best model is the one to combine the most determining attributes and characteristics from many methods and approaches we have available at this time. We thus consider that the implementation of hybrid models means the option that best adjusts to the great plurality of learning settings, stages and philosophies that, as a whole, make up the educational sphere. With this we defend the importance of adapting the teaching

methodology to the context, analysing the learning styles of learners, integrating the virtues of their system and building bridges that respect convictions laid down in the educational ideology of different cultures. This integrating view, it should be added, would be sterile if we lose sight of the emergence of alternative paths of innovation. This is why, in the case of China, we are in favour of a methodological integration that preserves strengths, safeguards principles and takes on the most up-to-date contributions in teaching research in order to guarantee a future that is both conciliatory and effective, in equal measures.

After completing this exhaustive reflection on gamification (and GBL), we briefly mention what the discovery and testament of some of the most current platforms and resources in ICT materials has supposed (specific objective 6). The first thing to note is the vast wealth of that which we have available online. This extensive range of possibilities, in the first instance, may be overwhelming for teachers who are less accustomed to using related tools and websites. The options are manifold and the possibilities almost limitless. In our thesis we have offered a panorama that fulfils the general needs of the greatest number of professionals in the educational community, attending to different purposes we have understood as being essential: classroom management; creation of insignia (for educators interested in gamification), evaluation, miscellany and resources for creating various games. In broad terms, they are characterised for being very simple to use and free of charge, at least in terms of basic functions. This aspect, however, can cause a number of issues, as many of these tools reserve their strongest features for their paid versions, or have other limitations such as, for example, the setting of a maximum number of questions (Plickers), a monthly participation limit (Survio), offline use (Genially) or the disabling of video export (PowToon). Continuing along this same line, we should point out that many websites and platforms used, due to their changing and virtual nature, present a constant risk given that, over time, it is possible that they may modify the conditions of their plans, stop offering certain benefits or, simply, disappear. Because of this, we will have to remain alert to the incessant affluence of renewed resources that arrive, substitute, improve or, simply, are added to the arsenal on which we currently rely. In the case of China, on the other hand, due to the difficulties subscribed to in the *Research problems* section, we suggest two options: either the implementation of local software and applications (for which, in

general, knowledge of Mandarin is essential), or to remain up-to-date as possible as regards the compatibility of these utilities at the moment of use.

We leave technology to one side in order to take a step towards the impressions relating to the design of the teaching volumes (specific objectives 9 and 10). Taking into account that both points have been dealt with previously, given they form part of the great general objective of this thesis, we will focus on the gamified section. Our arguments are defined around three points.

Firstly, the combination of gamification and GBL, despite representing divergent teaching dualities, obeys an attempt to maximise the potentialities of each of these currents. We understand that the insertion of both in the teaching of a subject as *Conversación III* responds with a high degree of faithfulness to the satisfaction of the communicative objectives attributed thereto. This course, due to its nature, requires the realisation of productions and exchanges on the part of interlocutors, spontaneous actions and creativity in accordance with the demands of modern society. In other words, it requires a will to speak in public, take the floor, express and listen to different points of view, etc. This starting situation increases not only the fear of making a mistake, it also creates a state of anxiety dealing with the oral skill. In this regard, both gamification and GBL carry out a proposal that regulates the affective filter, promote a positive atmosphere and activate the curiosity button in conditions of play. Put another way, they counteract the prejudices inherent in the employment of the target language in its oral form, progressively mitigating stress and favouring communicative situations in an optimum environment. For all of the foregoing, we extol the inclusion of these techniques in the *Conversación III* subject and endorse its suitability at the service of communication. Nevertheless, mention should be made of the fact that its implementation could be especially favourable in those groups with which we have established a prior relationship. It is important to be aware, above all in the Chinese-speaking context, that there should be a stage of mutual adaptation for the different educational actors in which both methodological and cultural positions are brought closer together. Once this stage of gradual transition and contact has been completed, we can little by little start introducing more sporadic *content gamifications* and, from then on, more ambitious projects such as the *structural gamification* developed in this thesis. Furthermore, in more grammar focused subjects, where systematic teaching prevails (such as *Lectura Intensiva*), we would opt for a more restrained use of these techniques, reserving their employment for

the general revision of units or problematic grammatical aspects. In short, we believe in the value of gamification and GBL for the teaching of the *Conversación* subject in the aforementioned context, but remain cautious when it comes to extrapolating its applicability to all the subjects in its curriculum. This is due to the methodological hybridism on which, we understand, the balance of Spanish studies teaching in this country must reside.

Secondly, regarding the development of the proposal, as we have been able to contemplate first hand, this is a task of immense proportions. This is mainly due to the modality of gamification selected, as it offers a complete coverage of the *Conversación III* material from beginning to end. The design of each of its narrative elements, both at textual and visual level, the configuration of the entire apparatus as regards punctuation, insignia, etc., and the introduction of challenges balanced in terms of their mechanics, all equate to a time investment that could be branded as excessive. Regardless, it is important to state that, once an initial experience such as this one has been proposed, the design of a second prototype is without doubt much more accessible. The process is streamlined and the command of all of the tools with which we have worked increases. In any event, we believe that the most convenient thing to do when promoting projects of these characteristics (and dimensions) would be to constitute work groups involving more educators from the field. This would certainly mean the refinement of the final product, the perfecting of the gamified items and, also, the reduction of execution times. The case of content gamification (or the sporadic use of some preexisting game adapted to SFL) is different. It must be said, let us recall, that gamification responds to a wide typology that also takes in the application of more accessible models (see 2.4.6). This could be a good starting point for measuring sensations and evaluating which emotions are generated in the group. In such a situation, it is much easier to set in motion and the preparation times are shorter. For this reason, we recommend all professionals interested in these matters to begin with small-scale trials, as we are aware of the difficulty in starting any project. This is especially the case if, in a possible first documentation as new teachers, we see the magnitude of other experiences.

Thirdly, we wish to warn the risk of students acquiring the habit of external rewards as the only external motivation. Our proposal has incorporated, as a pilot scheme, an enormous spectrum with the intention of showing the many different ways in which the experience could be encouraged, beyond learning. Insignia, points, physical prizes

and experiences contemplated fulfil an illustrative function. In the field it could be adapted and readjusted according to the needs and preferences of teachers. However, we consider that, being careful with times and form, the awarding of certain random insignia, small acknowledgements such as the student of the month certificate or, particularly, the linguistic immersion experiences in Universes 2 and 3, could invigorate the SFL classroom in an extremely positive way.

We continue on the didactic apparatus, on this occasion to look at the design of an escape room experience (specific objective 11). What started as a final complementary task ended up becoming a manual, with all types of details, additional audiovisual elements, cut-outs, ICT riddles, codes and teaching specifications for its insertion into the classroom. We consider that the chosen topic successfully adapts to the context due to the integration of different intercultural elements. At the same time, represents an appropriate evaluation tool taking into account the multiple postviewing activities previously proposed. Nevertheless, its non-application due to the pandemic situation, added to the volume of work that marks its planning, leaves a bittersweet sensation. We hope in the future to bring the experience to the classroom and, in this way, improve those trials that may be erratic or difficult to overcome.

In regards to the adjoined teaching guide (specific objective 12), we have offered a roadmap in which we conglomerate primary and secondary exploitations and, in some cases, additional teaching resources. It is, essentially, a flexible proposal that could be open to multiple readings, alternative ideas or radically opposed exploitations. In any case, we are aware of the abundant renovation that both teaching and the Internet are going through. It provides a domain of infinite possibilities under the shelter of new stimuli, new materials and formats that, furthermore, could be incorporated into this initial proposal, in the short or medium term.

This contribution is thus concluded and, with it, this first academic study with which we bring to a close an era of learning and (inter)cultural understanding of invaluable value.

CAPÍTULO 13. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, E. (2003). ¿Puede la inteligencia emocional ayudar en tiempos de cambio? En F. López (Coord.), *Emociones y educación. Qué son y cómo intervenir desde la escuela* (pp. 17-25). Barcelona: GRAÓ.
- Adecco. (2015). *The difference between Gen Z and Millennials*. Recuperado de: <https://www.adeccousa.com/employers/resources/generation-z-vs-millennials-infographic/>
- Adaskou, K., Britten, D., y Fahsi, B. (1990). Design decisions on the cultural content of a Secondary English course for Morocco. *ELT Journal*, 44(1), 3-10. Recuperado de: <https://academic.oup.com/eltj/article/44/1/3/512828>
- AECID. (2021). *Lectorados para españoles MAEC-AECID. Convocatoria 2022-2023*. Recuperado de: <https://www.aecid.gob.es/es/Paginas/DetalleProcedimiento.aspx?idp=262>
- Alcaraz, C. (2019). *El gigante asiático decide aprender español*. Ponencia presentada en el Sexto Coloquio Internacional sobre la Enseñanza del Español Lengua Extranjera, 10 de mayo de 2019, Universidad de Montreal, Canadá.
- Alcaraz, C., y Lanau, A. (2012). Especulaciones y realidad del profesor nativo de E/LE para sinófonos en contexto. En N. M. Contreras, I. Sánchez, I., y A. Arjonilla (Eds.), *III Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes* (pp. 51-63). Jaén: Universidad de Jaén. Recuperado de: https://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2012/EPES%20III%20-%20ALCARAZ-LANAU_51-63.pdf
- Alejaldre, L., y García, A. (2016). Gamificar: el uso de los elementos del juego en la clase de español. En P. Celma, M.J. Gómez del Castillo y C. Morán (Eds.), *Actas del L Congreso Internacional de la AEPE, La Cultura hispánica: de sus orígenes al siglo XXI* (pp. 73-84). Burgos: Universidad Isabel I de Castilla. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_50/congreso_50_09.pdf
- Álvarez, A. (2012). *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes*. (Tesis doctoral. Universidad de Granada, Andalucía). Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/23305>

- Álvarez, A. (2013). El tratamiento de la competencia intercultural en alumnos sinohablantes en inmersión total. En B. Blecua, S. Borrell y F. Sierra (Eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE* (pp. 101-111). Girona: ASELE. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5421135>
- Álvarez, E., Heredia, H., y Romero, M. F. (2019). La generación Z y las redes sociales. Una visión desde los adolescentes en España. *Revista Espacios*, 40(20), 9-21. Recuperado de: <https://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/21358>
- Álvarez, D. (2020). Las claves son las infraestructuras: espacios y redes para un aprendizaje libre de coronavirus. En F. Trujillo (Ed.), *Aprender y enseñar en tiempos de confinamiento* (pp. 40-50). Madrid: Catarata.
- Anglada, M., y Zhang, X. (2012). El método *Español Moderno* (Vol. I): Revisión normativa y de su enfoque ortográfico y gramatical. *SinoELE*, 6, 47-70. Recuperado de: https://www.sinoele.org/images/Revista/6/anglada-zhang_47-70.pdf
- Anglada, M., y García, Y. (2014). La generación Baidu. Competencia digital de los universitarios de español: El caso de Nanjing. *SinoELE*, 11, 15-28. Recuperado de: http://www.sinoele.org/images/Revista/11/Articulos/anglada_garcia_15-28.pdf
- Arias, I. (2011). El juego como potenciador de la expresión oral libre. *Revista de Lenguas Modernas*, 14, 231-244. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/viewFile/9689/9136>
- Arjonilla, A., y Sánchez, I. (2016). ¿Por qué una formación específica para enseñar español a sinohablantes? En O. Cruz y M. A. Lamolda (Coords.), *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE* (pp. 89-95). Granada: ASELE. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0089.pdf
- Arnal, C., y Ruiz de Garibay, A. (1997). Juegos para practicar la escritura. En Carabela (Ed.), *Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE* (pp. 49-66). Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/41/41_049.pdf
- Arnold, J., y Brown, H. D. (2000). El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo. En Instituto C. Pastor (Coord.), *Actas del Programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera 2005-2005* (pp. 256-283). Múnich: Instituto Cervantes de Munich. Recuperado de:

- https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/03_arnold.pdf
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Arnold, J., y Foncubierta, J.M. (2019). *La atención a los factores afectivos en la enseñanza de ELE*. Madrid: Edinumen.
- Ballard, B. (1989). Sink or swim - in class and at home. En P. Browne, & E. Dale (Eds.), *Overseas students: Educational opportunity and Challenges* (pp. 41). Perth: *The Australian College of Education*.
- Baretta, D. (2006). Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE. *RedELE*, 7, 1-15. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:394d1a27-bfd7-48d9-b68a-bee490278cba/2006-redele-7-02baretta-pdf.pdf>
- Barros, M. (2016). La gamificación en el aula de lengua extranjera. En J. Lloret (Coord.), *El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas* (pp. 14-25). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5673530>
- Barros, P., y Van Esch, K. (2006). *Diseños didácticos interculturales: la competencia intercultural en la enseñanza de español*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Bartle, R. (1996). Hearts, Clubs, Diamonds, Spades: Players Who suit MUDs. *Journal of MUD research*, 1(1), 1-27. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Richard_Bartle/publication/247190693_Hearts_clubs_diamonds_spades_Players_who_suit_MUDs/links/540058700cf2194bc29ac4f2.pdf
- Basurto, N., y Sánchez, J. E (2019). Experiencias de profesores mexicanos de Español como Lengua Extranjera (ELE) en China. *RedELE*, 31, 44-57. Recuperado de: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=20211
- Batstone, R. (1994): *Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Bega, M. (2015). Dificultades metodológicas de los estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera. *Onomázein*, 32, 227-238. Recuperado de: http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/N32/32_13_Bega.pdf

- Belando-Montoro, M., y Zhou, Z. (2020). La educación femenina de las etnias minoritarias de la región de Xinjiang, China. *Athenea Digital*, 20(1), 1-22. Recuperado de: <https://atheneadigital.net/article/view/v20-1-belando-zhou>
- Benito, P. (2014). *Los factores afectivos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras*. (Trabajo de Fin de Grado. Universidad de Valladolid, Castilla y León). Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/7779/TFGG885.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Biggs, J. (1999). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Blanco, J. M. (2011). Principios metodológicos de la enseñanza de E/LE en contextos sinohablantes. En J. M. Pena (Ed.), *Actas de las IV Jornadas de Formación de Profesores de E/LE en China* (pp. 60-81). Recuperado de: <http://www.sinoele.org/images/Congresos/IVJornadas/Actas/actasivjornadas.pdf>
- Boquete, G. (2014). El uso del juego dramático en el aula de español como lengua extranjera. *Porta Linguarum*, 22, 267-283. Recuperado de: https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero22/18%20%20Gabino%20Boquete.pdf
- Borrás, O. (2015). *Fundamentos de gamificación*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero22/18%20%20Gabino%20Boquete.pdf Recuperado de: <http://oa.upm.es/35517/>
- Bravo, G. (2020). El futuro del español 2020. *Tinta China: Revista de la Consejería de Educación en China*, 19 (diciembre), 12-13. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/tinta-china-n-19-revista-de-la-consejeria-de-educacion-en-china/ensenanza-lengua-espanola/24653>
- Brick, J. (1991). *China: A Handbook in Intercultural Communication*. Sydney: Macquarie University.
- Brown, H. D. (1991). *Breaking the Language Barrier*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Byram, M. (1995). Acquiring Intercultural Competence. A Review of Learning Theories. En L. Sercu (Ed.) *Intercultural Competence*. Vol. I, (pp. 53-67). Dinamarca: Aalborg University Press.

- Cabrera, M., Poza, J.L., y Lloret, N. (2019). Docentes: mutación o extinción. *TELOS: Humanidades en un mundo STEM*, 112 (diciembre), 74-79. Recuperado de: <https://telos.fundaciontelefonica.com/telos-112-analisis-marga-cabrera-nuria-lloret-jose-luis-poza-docentes-mutacion-o-extincion/>
- Canale, M. y M. Swain. (1980). Theoretical basis of Communicative Approaches to Second Languages Teaching and Testing, *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Candlin, C. N. (1981). *The Communicative Teaching of English: Principles and Exercise Typology*. Londres: Longman.
- Carrión, S., y De la Cruz, S. (2018). *La Torre de Salfumán*. Madrid: 77Mundos.
- Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., y Pérez, M. L. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Castro, F. (2002). Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües. En M. Pérez, y J. Coloma (Eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: Actas del XIII Congreso Internacional para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 217-227). Murcia: ASELE. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2800188>
- Castro-Zubizarreta, A., Fandos-Igado, M., y Pérez-Escoda, A. (2016). La competencia digital de la Generación Z: claves para su introducción curricular en la Educación Primaria. *Comunicar*, 24(49), 71-79. Recuperado de: <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detallesnumero=49yarticulo=49-2016-07>
- Cataldi, Z., y Dominighini, C. (2015). La generación millennial y la educación superior. Los retos de un nuevo paradigma. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 12(19), 14-21. Recuperado de: <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/121219/A3.pdf>
- Cerezo, P. (2016). La Generación Z y la información. *Revista de Estudios de Juventud*, 114(diciembre), 95-109. Recuperado de: http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/28/publicaciones/documentos_7._la_generacion_z_y_la_informacion.pdf
- Cervera, I., y González, I. (2020). El futuro del español 2020. *Tinta China: Revista de la Consejería de Educación en China*, 19 (diciembre), 24. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publivena/tinta-china-n-19-revista-de-la-consejeria-de-educacion-en-china/ensenanza-lengua-espanola/24653>

- Céspedes, C. I. (2021). *Desarrollo y evaluación de la competencia intercultural en la clase de E/LE: diseño de un curso formativo de mejora*. (Tesis doctoral. Universidad de Granada, Andalucía). Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/66690>
- Chamorro, M.D., y Prats, N. (1990). La aplicación de los juegos a la enseñanza del español como lengua extranjera. En S. Montesa y A. Garrido (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE Español para Extranjeros: Didáctica e Investigación*, Madrid 3-5 diciembre (pp. 235-246). Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0233.pdf
- Chen, D. (2017). El panhispanismo en la enseñanza de español en China. En E. Balmaseda, F. García., y M. Martínez (Eds.), *XXVII Congreso Internacional de ASELE: Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE: 7-10 de septiembre de 2016* (pp. 229-240). Logroño: ASELE y Fundación San Millán de la Cogolla. Recuperado de: <https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/10437/1/Panhispanismo%20y%20variedades%20en%20la%20ense%C3%B1anza%20del%20espa%C3%B1ol%20L2-LE.pdf>
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague. Mouton.
- Colás, M.P., de Pablos, J., y Ballesta, J. (2018). Incidencia de las TIC en la enseñanza en el sistema educativo español: una revisión de la investigación. *Revista de Educación a Distancia*, 18(56), 1-23. Recuperado de: <https://revistas.um.es/red/article/view/321471>
- Conde, G. (2020). Cosas que hemos aprendido este 2020. *Tinta China: Revista de la Consejería de Educación en China*, 19 (diciembre), 3-4. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/tinta-china-n-19-revista-de-la-consejeria-de-educacion-en-china/ensenanza-lengua-espanola/24653>
- Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Anaya. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo de Europa. (2021). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Volumen complementario*. Madrid: Instituto

- Cervantes; Ministerio de Educación y Formación Profesional:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- Contreras, I. (2016). Neotenia y epigenética: la generación zeta en la universidad. *CIC: Boletín del Centro de Investigación de la Creatividad*, 1, 3-8. Recuperado de:
<http://repositorio.uca.edu.pe/handle/uca/179>
- Contreras, R. S. (2017). Gamificación en escenarios educativos. Revisando literatura para aclarar conceptos. En R. S. Contreras y J. L. Eguía (Eds.), *Experiencias de gamificación en las aulas* (pp. 11-18). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de:
<https://ddd.uab.cat/pub/l1ibres/2018/188188/ebook15.pdf>
- Contreras, R. S., y Eguía, J.L. (2016). Gamificación en aulas universitarias. En R. Contreras, y J.L. Eguía (Eds.), *Gamificación en las aulas universitarias* (pp. 7-8). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de:
<https://ddd.uab.cat/record/166455>
- Contreras, R. S., y Eguía, J.L. (2017). *Experiencias de gamificación en aulas*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de:
<https://ddd.uab.cat/pub/l1ibres/2018/188188/ebook15.pdf>
- Cordero, C. (2021). Experiencias lúdicas en contextos de aprendizaje. En E. Vázquez y M. L. Sevillano (Coords.), *Gamificación en el aula* (pp. 23-38). Madrid: McGraw Hill-UNED.
- Cortazzi, M., y Jin, L. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. En E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (pp. 196-219). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cortés, M. (2009). La motivación por el aprendizaje de ELE en China: propuestas para potenciarla. *MarcoELE*, 8, 1-30. Recuperado de:
https://marcoele.com/descargas/china/cortes_motivacion.pdf
- Cortés, M. (2010). Adaptaciones del enfoque comunicativo y de los materiales didácticos comunicativos a los alumnos chinos como estrategias de motivación. En M. Anglada (Ed.), *Español para sinohablantes: Estudios, análisis y propuestas* (pp. 11-42). Jaén: Universidad de Jaén. Recuperado de:

http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES_1_2.pdf

- Couto, S. (2012). *Prácticas orales en la clase de español de TFSU (Tianjin, China)*. (Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Nebrija, Comunidad de Madrid). Recuperado de: <https://www.sinoele.org/index.php/revista/suplementos/162-practicas-orales-en-la-clase-de-espanol-de-tfsu-china>
- Crandall, J. (2000). El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos. En J. Arnold (Coord.), *Los factores afectivos en el aprendizaje de idiomas* (pp. 243-264). Madrid: Cambridge University Press
- Crivillés, N. (2017). *La motivación en el aprendizaje del español de los estudiantes universitarios chinos*. (Trabajo de Fin de Máster. Universidad Antonio de Nebrija, Madrid). Recuperado de: http://www.sinoele.org/images/Revista/16/Monograficos/Crivilles/crivilles_TF M.pdf
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Fluir. Una psicología de la felicidad* (Trad. N. López). Barcelona: Editorial Kairós. Recuperado de: https://www.academia.edu/40321259/Fluir_Flow_Una_Psicologia_de_La_Felicidad_Mihaly_Csikszentmihalyi
- Dai, W.D., y Hu, W. Z. (2009). *Research on the development of foreign language education in China (1949-2009)*. Shanghái: Shanghái Foreign Language Education Press.
- De la Fuente, I. (2019). *Propuesta de diseño curricular para los Grados de Filología Hispánica en las universidades chinas: adaptación del método e integración de destrezas* (Tesis doctoral. Universidad de Salamanca, Castilla y León). Recuperado de: <https://gredos.usal.es/handle/10366/143759>
- De la Fuente, I., y Wei, N. (2017). Exámenes de certificación: comparación entre EEE-4, DELE B2 y SIELE. *SinoELE*, 16, 64-78. Recuperado de: https://www.sinoele.org/images/Revista/16/Articulos/De-la-Fuente-Wei_SinoELE_16_2017_64-78.pdf
- De la Fuente, I. y Wei, N. (2020). Profesores nativos y no nativos de español: situación y desarrollo de la colaboración docente en las universidades chinas. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(1), 34-50. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23247797.2020.1770960>

- De Prada, E. (1991). Los factores afectivos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista española de lingüística aplicada*, 7, 137-148. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1959752>
- Del Arco, I. (1999). *Currículum y Educación Intercultural: Elaboración y aplicación de un programa de educación intercultural*. (Tesis doctoral. Universidad de Lleida, Cataluña). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10803/8303>
- Delgado, M. J. (2015). *Estrategias de aprendizaje: creencias de los profesores sobre su uso en las aulas de inglés como lengua extranjera en educación primaria*. (Tesis doctoral Universitat de Barcelona, Cataluña). Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/102181/1/MJDC_TESIS.pdf
- Denis, M., y Matas, M. (2009). Para una didáctica del componente cultural en la clase de E/LE. *MarcoELE*, 9, 87-95. Recuperado de: https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.denis-matas.pdf
- Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L., y Dixon, D. (2011). Gamification: toward a definition. Ponencia presentada en el CHI 2011 Workshop Gamification: Using Game Design Elements in Non-Game Contexts, Vancouver, Canada. Recuperado de: https://www.academia.edu/1961980/CHI_2011_Workshop_Gamification_Using_Game_Design_Elements_in_Non-Game_Contexts
- Di Lucca, S. (2017). El comportamiento actual de la Generación Z en tanto futura generación que ingresará al mundo académico. En F. Knop (Ed.), *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación* (p. 122). Palermo: Universidad de Palermo). Recuperado de: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/catalogo_investigacion/detalle_proyecto.php?id_proyecto=2255
- Díaz-Arce, D., y Loyola-Illescas, E. (2021). Competencias digitales en el contexto COVID-19: una mirada desde la educación. *Revista Innova Educativa*, 3(1), 120-150. DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.006>
- Díaz-Barriga, F., y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México D.F.: McGraw Hill.
- Díaz-Bravo, R. (2019). Guadalingo: aprendizaje experiencial de español LE/L2 en un entorno virtual gamificado. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(1), 64-70. Doi: <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1613078>

- Díaz-Delgado, N. (2018). *Gamificar y transformar la escuela*. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 9(2), 61-73. DOI: <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.2.24>
- Donés, R. (2009). Los referentes culturales en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE en China. *MarcoELE*, 8, 1-22. Recuperado de: https://marcoele.com/descargas/china/dones_referentesculturales.pdf
- Dong, Y. (2009). Elaboración de materiales didácticos en China. En Instituto Cervantes de Manila y Embajada de España en Filipinas (Eds.), *El currículo de E/LE en Asia-Pacífico* (pp. 59-73). Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/06_plenaria_03.pdf
- Dong, J. (2022). *Reflexiones identitarias en las novelas gráficas de Quan Zhou Wu: análisis de la segunda generación de los migrantes chiñoles*. (Trabajo de Fin de Grado no publicado. Universidad de Lengua y Cultura de Pekín, China).
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Essex: Pearson Education.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. En Z. Dörnyei, y E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., y Chan, L. (2013). Motivation and Vision: An Analysis of Future L2 Self Images, Sensory Styles, and Imagery Capacity Across Two Target Languages. *Language Learning*, 63(3), 437-462. Recuperado de: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.683.4275&rep=rep1&type=pdf>
- Dow, E., y Ouyang, H. (2009). Locales versus visitantes: las críticas de los estudiantes a los expertos extranjeros en idiomas en las universidades de la República Popular China. En A. J. Sánchez y M. Melo (Coords.), *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos* (pp. 155-172). Buenos Aires: Voces del sur ediciones.
- Du, W. (2018). *Música y canciones en la enseñanza de ELE en China y en España*. (Tesis doctoral. Universidad Complutense, Comunidad Autónoma de Madrid). Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/49390/1/T40281.pdf>

- EFE. (2021). *El número de usuarios de Internet en China alcanza los 1.011 millones*. Recuperado de: <https://www.efe.com/efe/espana/economia/el-numero-de-usuarios-internet-en-china-alcanza-los-1-011-millones/10003-4616585>
- Ellis, R. (1994a). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Escamilla, J., Fuerte, K., Venegas, E., Fernández, K., Elizondo, J. M., y Román, R. (2016). *Gamificación*. Recuperado de: <https://observatorio.tec.mx/edutrendsgamificacion>
- Escribano, F. (2020). *Homo Alien. Videojuego y gamificación para el próximo hacking cognitivo*. Sevilla: Ediciones Héroes de Papel.
- Estaire, S. (2004). La programación de unidades didácticas a través de las tareas. *redELE*, 1, 1-20. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:26cc02ec-0b37-4d41-887c-50aa9ee15692/2004-redele-1-04estaire-pdf.pdf>
- Estaire, S., y Fernández, S. (2012). *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores. Un enfoque de acción*. Madrid: Edinumen.
- Fang, L. (2018). La situación actual de la enseñanza en línea, los problemas y la ruta de integración en las instituciones de educación superior. *Marketing Research*, 476 (12), 17-19. Recuperado de: <http://www.cnki.com.cn/Article/CJFDTOTAL-YJSC201812007.htm>
- Falero, F. J. (2016). La ansiedad ante las destrezas orales en la clase de español lengua extranjera: una propuesta blended-learning con sinohablantes. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 11, 19-33. DOI:10.4995/rlyla.2016.4445.
- Falero, F. J., y García, L. (2016). La ansiedad y sus manifestaciones en estudiantes de español lengua extranjera: estudio de caso en los niveles A2 y B1. En N. Rangponsumrit, D. Gutiérrez, A. Aguilera, J. M. Blanco, y E. Moreno (Eds.), *IX Congreso de Hispanistas de Asia* (pp. 253-264). Taiwán: SinoELE. Recuperado de: http://www.sinoele.org/images/Revista/17/monograficos/AAH_2016/AAH_2016_fco_javier_falero-loreto_garcia.pdf
- Falero, F. J. (2018). *Investigación y diseño de tareas para la mejora de la expresión e interacción oral en comunidades virtuales de aprendizaje: sinohablantes de nivel B1 en el Instituto Cervantes de Pekín*. (Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Canarias). Recuperado de: <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/55210>

- Felicia, P. (2009). ¿Por qué utilizar videojuegos en clase? En C. Kearney (Coord.), *Videojuegos en el aula. Manual para docentes* (pp. 5-13). Bruselas: European Schoolnet. Recuperado de: https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=2959
- Fernández, F., y Fernández-Díaz, M. J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, 24(46), 97-105. Recuperado de: [www.revistacomunicar.com › verpdf › articulo=46-2016-10](http://www.revistacomunicar.com/verpdf/articulo=46-2016-10)
- Fernández, J. (2009). *La motivación en el aprendizaje de segundas lenguas*. (Trabajo de Fin de Máster. Universidad Pablo de Olavide, Andalucía). Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/en/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2010/memoriamastr/2-trimestre/javierfernandez.html>
- Fernández, J., y Gómez, M. (2010). La motivación en la clase de ELE: estrategias de motivación para estudiantes japoneses. *Cuadernos CANELA*, 22, 193-205. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7725293>
- Fisac, T. (2000). *La enseñanza del español en Asia Oriental*. En Instituto Cervantes (Coord.), *Anuario del Instituto Cervantes 2000* (pp. 229-298). Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_00/fisac/p06.htm
- Foncubierta, J. M. (2009). Comunicación intercultural: creencias, valores y actitudes en la enseñanza del español. En A. Barrientos, J. C. Martín, V. Reyes, y M^a. I. Fernández (Coords.), *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (ASELE, pp. 969-980). Cáceres: ASELE. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0969.pdf
- Foncubierta, J. M., y Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/267820507/Didactica-de-La-Gamificacion-en-La-Clase-de-Espanol>
- Fuliang, C. (2004). ¿Qué estudian los alumnos de español en China? En Instituto Cervantes de Manila (Ed.), *I Encuentro de Profesores de ELE Asia-Pacífico* (pp. 93-109). Manila: Instituto Cervantes de Manila. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manila_2004/11_fuliang.pdf

- Galoso, M. V. (2014). Sistema de enseñanza en el aula ELE en China. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 1, 115-132. Recuperado de: <https://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5031521.pdf>
- García, A. (2017). *El currículo de español como lengua extranjera*. (Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Comunidad de Madrid). Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/44250/1/T39086.pdf>
- García, I. (2013). *El cómic como recurso didáctico en el aula de Español como Lengua Extranjera* (Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Cantabria, España). Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:995b00c3-4cd8-4165-9b49-3df4e0f8bd07/2014-bv-15-02migarciamartinez-pdf.pdf>
- García, A. y Massaguer, L. (2011). La asignatura de Cultura en las aulas de E/LE de la universidad: propuestas didácticas y actividades. En C. González, M. Fernández-Conde, y A. Sánchez (Eds.), *IV Jornadas de Formación de Profesores de E/LE en China. Didáctica y materiales en el aula de E/LE en China* (pp. 224-234). Instituto Cervantes de Pekín; SinoELE. Recuperado de: <http://www.sinoele.org/images/Congresos/IVJornadas/Actas/actasivjornadas.pdf>
- García, A., y García-Avilés, J.A. (2018). Gamificación del contenido periodístico para mejorar el *engagement*: análisis de cuatro casos de éxito. En J. L. González-Esteban y J. A. García-Avilés (Coords.), *Mediamorfosis. Radiografía de la innovación en el periodismo* (pp. 151-173). Recuperado de: <https://www.periodistica.es/sep2016r/images/MEDIAMORFOSIS-WEB.pdf>
- García, P.A., Gil, J.A., Monteagudo, B., y Navarro, M. (2018). *Escapa y aprende. La Escape Room como estrategia didáctica*. Albacete: Uno Editorial.
- Garfella, P. R. (1997). El devenir histórico del juego como procedimiento educativo: el ideal y la realidad. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 16, 133-154. Recuperado de: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10531/10945>
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Giménez, N. (2021). *Los estudios hispánicos como puente: coordinación y análisis de la calidad de actividades didácticas colectivas de difusión de la narrativa oral china*. (Tesis doctoral. Universidad de Salamanca, Castilla y León). Recuperado de: <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=ju85gxe%2BWX4%3D>

- Giovannini, A., Martín, E., Rodríguez, M., y Simón, T. (1996). *Profesor en acción I. El proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa.
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-face Behaviour*. New York, Garden City.
- Gómez, L. (2010). Aquí todo es cultural... Experiencias de una docente novata de ELE a sinohablantes y sus reflexiones sobre la socio-inter-culturalidad. En M. Anglada (Ed.), *Español para sinohablantes. Estudios, análisis y propuestas: Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes 2010* (pp. 127-134). Jaén: Universidad de Jaén y SinoELE. Recuperado de: http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES_I_127-134.pdf
- Gómez, P. (2019). *Escape room matemático. Manual para hacer un escape room educativo con matemáticas y realidad aumentada*. Recuperado de: <https://webdelmaestrocmaf.com/portal/pablo-gomez-escape-room-educativo-con-matematicas-y-realidad-aumentada-video-y-manual-gratuito-pdf/>
- González, C. (2014). *Videojuegos para la transformación social. Aportaciones conceptuales y metodológicas*. (Tesis doctoral. Universidad de Deusto, País Vasco). Recuperado de: <http://www.carlosgonzalezardon.com/tesis/VideojuegosTransSocialCarlosGTardon.pdf>
- González, C. (2016). Sistema de evaluación gamificada. En R. S. Contreras y J. L. Eguía (Eds.), *Gamificación en aulas universitarias* (pp. 39-54). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/l1ibres/2016/166455/Ebook_INCOM-UAB_10.pdf
- González, C. (2021). The effect of integrating Kahoot! and peer instruction in the Spanish flipped classroom: the student perspective. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(1), 63-78. DOI: 10.1080/23247797.2021.1913832
- González, I. (2006). El español en China. En Instituto Cervantes (Ed.), *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006* (pp. 133-142). Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_24.pdf
- González, I. (2018). El español, un valor al alza en China. En Instituto Cervantes (Ed.), *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2018* (pp. 287-305).

- Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_18/gonzalez/p01.htm
- González, I. (2021). El español en China. *El Ciervo*, 788 (julio diciembre), 18.
- González, M. (2016). *Gamificación. Hagamos que aprender sea divertido*. (Trabajo de Fin de Máster. Universidad Pública de Navarra, Pamplona). Recuperado de:
<https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/21328/TFM15-MPES-%20EGE-GONZALEZ-68030.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Grail Research (2011). *Consumers of tomorrow insights and observations about Generation Z*. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/johnyvo/consumers-of-tomorrow-insights-and-observations-about-generation-z>
- Guijarro, J. R., y Marins, P. (2012). Afectividad y competencia existencial en estudiantes de español como lengua extranjera en Brasil. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48(1), 51-74. Recuperado de:
https://scielo.conicyt.cl/pdf/rla/v48n1/art_04.pdf
- Guo, Q. (2020). *Análisis del componente lúdico en ELE aplicado a aprendientes chinos*. (Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Alcalá, Comunidad de Madrid). Recuperado de:
https://ebuah.uah.es/xmlui/bitstream/handle/10017/46214/TFM_Guo_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hacker, A. (2004). *China illustrated. Western views of the Middle Kingdom*. Hong Kong: Tuttle Publishing.
- Harris, M. (1983). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- He, X. (2008). El silencio y la imagen china en el aula de ELE. *Lingüística en la red*, 6, 1-20. Recuperado de:
http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_31102008.pdf
- Heron, J. (1989). *The facilitator's handbook*. Londres: Kogan Page.
- Hidalgo, M., y Yang, X. (en prensa). Enseñar español en la China continental: de un precario inicio a un prometedor futuro. En M.C. Méndez y M.M. Galindo (Eds.), *Atlas del ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo*. Volumen II. Asia Oriental. Madrid: EnClave ELE.
- Hinojosa, S., y Pastor, A. (2010). La cesión del protagonismo al alumno chino: la implementación del enfoque comunicativo en la clase de expresión oral. En M. Anglada (Ed.), *Español para sinohablantes. Estudios, análisis y propuestas*:

- Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes 2010* (pp. 135-144). Jaén: Universidad de Jaén y SinoELE. http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES_I_135-144.pdf
- Hou, J. (2020). El futuro del español 2020. *Tinta China: Revista de la Consejería de Educación en China*, 19 (diciembre), 10-11. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/tinta-china-n-19-revista-de-la-consejeria-de-educacion-en-china/ensenanza-lengua-espanola/24653>
- Howirtz, E. K., Howirtz, M. B., y Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 126-132. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Hu, G. (2002). Potential cultural resistance to pedagogical imports: The case of communicative language teaching in China. *Language culture and curriculum*, 15(2), 93-105. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07908310208666636>
- Huang, W. (2013). *Iniciación a la traducción inversa: una propuesta comunicativa para la didáctica de la traducción del chino al español en China*. (Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, Cataluña). Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_276965/hw1de1.pdf
- Huang, W. (2014). La enseñanza del español en China. En *V Congreso Internacional de FIAPE: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*, 25-28 de junio de 2014 (pp. 1-20). Cuenca. Recuperado de: <http://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:6f62b6a3-1c90-486b-86e8-f64ed6c5ff74/15--la-ensenanza-del-espanol-en-china--huangwei-pdf.pdf>
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride, y J. Holmes (Comp.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Ibáñez, M. B. (2016). Gamificación en la Educación. En Instituto Cervantes (Ed), *Gamificación: el arte de aplicar el juego en la biblioteca, VIII Jornada Profesional de la Red de Bibliotecas del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de:

https://www.cervantes.es/imagenes/File/biblioteca/jornadas/jornada_8/acta_ibanez_maria_blanca_gamificacionEnLaEducacion.pdf

Ideal. (2020). *El profesor de Granada que ha organizado el MasterChef de la enseñanza*. Recuperado de: <https://www.ideal.es/miugr/profesor-granada-organizado-masterchef-ensenanza-20200222003309-nt.html?ref=https:%2F%2Fwww.ideal.es%2Fmiugr%2Fprofesor-granada-organizado-masterchef-ensenanza-20200222003309-nt.html>

Iglesias, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Carabela*, 54, 5-28. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/54/54_005.pdf

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

Instituto Cervantes. (2012). *Las competencias clave del profesorado de segundas lenguas y extranjeras*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf

Instituto Cervantes. (2021). *El español: una lengua viva. Informe 2021*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/

Instituto Cervantes. (2021). *Conoce el Instituto Cervantes de Pekín*. Recuperado de: https://pekin.cervantes.es/es/sobre_nosotros_centro_espanol.htm

Instituto de la Juventud de Extremadura. (2018). *Manual de diseño de un juego de escape*. Recuperado de: <http://culturaempresarial.extremaduraempresarial.es/wp-content/uploads/2018/04/Manual-de-Escape.pdf>

Interactive Advertising Bureau. (2018). *Estudio Anual de Redes Sociales*. Recuperado de: https://iabspain.es/wp-content/uploads/2018/06/estudio-redes-sociales-2018_vreducida.pdf

Jiménez, C., Lafuente, R., Ortiz, M., Bruton, L., y Millán, V. (2017). *Room Escape: Propuesta de Gamificación en el Grado de Fisioterapia*. En *Actas del Congreso Nacional de Innovación Educativa y de Docencia en Red: 13 y 14 de julio de 2017* (pp. 1-15). Valencia: Universitat Politècnica de València Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2017.2017.6855>

- Jiménez, D. (2019). *La Gamificación en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Análisis y propuestas de aplicaciones con estrategias ludificadas*. (Tesis doctoral. Universidad de Sevilla, Andalucía). Recuperado de: <https://idus.us.es/handle/11441/86206>
- Jiménez, S. (2014). Gamificación, generando compromiso con la cultura. En AC/E-Acción Cultural Española (Ed.), *Hacia dónde vamos: tendencias digitales en el mundo de la cultura* (pp. 30-39). Madrid: AC/E. Recuperado de: https://www.accioncultural.es/media/Default%20Files/activ/2014/Adj/Anuario_ACE_2014/3Gamificacion_SJimenez.pdf
- Jin, L., y Cortazzi, M. (1998). Expectations and Questions in Intercultural Classrooms. *Intercultural Communication Studies*, 7(2), 37-58. Recuperado de: <https://www.s3-live.kent.edu/s3fs-root/s3fs-public/file/04-Lixian-Jin-Martin-Cortazzi.pdf>
- Jin, L., y Cortazzi, M. (2001). La cultura que aporta el alumno: ¿Puente u obstáculo? En M. Byram y M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 104-125). Madrid: Cambridge University Press.
- Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of pre-service English as a second language for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 439-452.
- Kane, D. (2006). *The Chinese language. Its history and current usage*. Hong Kong: Tuttle Publishing.
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: John Wiley y Sons.
- Kapp, K. (2013). *Two types of gamification*. Recuperado de: <http://karlkapp.com/two-types-of-gamification/>
- Kissinger, H. (2016). *China*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial España.
- Kramersch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Pergamon, Oxford.

- Labrador, E. J. (2020). *Sistemas gamificados mejorados a través de técnicas de experiencia de usuario*. (Tesis doctoral. Universitat Ramon Llull, Cataluña). Recuperado de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/668233#page=1>
- Labrador, M.J., y Morote, P. (2008). El juego en la enseñanza de ELE. *Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional*, 17, 71-84. Recuperado de: <https://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf>
- Lazzaro, N. (2004). *Why we play games: Four keys to more emotion in player experiences*. Recuperado de: http://xeodesign.com/xeodesign_whyweplaygames.pdf
- Lee, W.O. (1996). The Culture Context for Chinese Learners: Conceptions of Learning in the Confucian Tradition. En D.A. Watkins, & J.B. Biggs (Eds.), *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences* (pp. 25-41). Hong Kong: The Comparative Education Research Centre, Faculty of Education, University of Hong Kong.
- Liu, Y. (2007). *East meets West*. Colonia: Taschen.
- Liu, L. (2020). La enseñanza de E/LE en línea ante emergencia de salud pública. Estudio de caso: China. *MarcoELE*, 30(enero-junio), 1-15. Recuperado de: <https://marcoele.com/ele-en-linea-china/>
- Llinares, S. (1991). *La formación de profesores de matemáticas*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- López, M^a. P. (2000). *Relaciones lengua-cultura en la didáctica del español como lengua extranjera. Implicaciones pedagógicas*. (Tesis doctoral. Universidad de Granada, Andalucía. Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/28918>
- Lorente, P., y Pizarro, M. (2012). El juego en la enseñanza de español como lengua extranjera. Nuevas perspectivas. *Tonos digital: Revista de Estudios Filológicos*, 23, 1-26. Recuperado de: <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/821/554>
- Lozano, N., y Gonzalo, J.L. (2020). Madison Avenue. En C. Negre y S. Carrión, *Desafío en el aula. Manual práctico para llevar los juegos de escape educativos a clase* (pp. 240-263). Barcelona: Paidós Educación,

- Lu, J. (2014). La génesis y el desarrollo de los estudios de español en China. En Instituto Cervantes, *El Español en el Mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2014*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_14/jingsheng/p02.htm
- Lu, J. (2015). Métodos según las necesidades del alumnado: la enseñanza de ELE en China. En Y. Morimoto, M.V. Pavón, & R. Santamaría (Eds.), *XXV Congreso Internacional ASELE: La enseñanza de ELE centrada en el alumno: 17-20 de septiembre de 2014* (pp. 63-76). Madrid: ASELE. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5425850>
- Lu, X., Zheng, Y., y Ren, W. (2019). La motivación en el aprendizaje de ELE: el caso de hablantes de L1 chino en niveles universitarios. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 79, 79-98. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/download/65649/4564456551860/>
- MacIntyre, P., y Gardner, R. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305. Recuperado de: http://faculty.capebretonu.ca/pmacintyre/research_pages/journals/subtle_anxiety_1994.pdf
- Maletz, D. (2012). *Four Tricks to Improve Game Balance*. Recuperado de: http://www.gamasutra.com/blogs/DavidMaletz/20120913/177683/Four_Tricks_to_Improve_Game_Balance.php
- Marco, C., y Lee, J. (2010). La enseñanza del español en China: evolución histórica, situación actual y perspectivas. *Revista Cálamo*, 56, 3-14. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3402357>
- Manzanares, J.C. (2019a). *Interculturalidad en la clase de ELE: un viaje de autodescubrimiento a través del cómic* [Ponencia]. XV Foro de Profesores de E/LE, Universidad de Valencia, España.
- Manzanares, J.C. (2019b). *Dinámicas comunicativas para la enseñanza de ELE en contextos sinohablantes* [Ponencia]. VII Jornadas de Iniciación a la Investigación, Universidad Complutense de Madrid, España.

- Manzanares, J. C. (2020a). El reto metodológico de enseñar ELE en contextos universitarios sinohablantes: la gamificación como técnica de innovación pedagógica. *Publicaciones* 50(3), 271-309. DOI: <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i3.15132>
- Manzanares, J. C. (2020b). Generación Z y gamificación: el dibujo pedagógico de una nueva sociedad educativa. *Tejuelo*, 32, 263-298. Recuperado de: <https://tejuelo.unex.es/article/view/3722>
- Manzanares, J.C., y Moya, M. (2021). *Booktubers: un proyecto digital para mejorar la competencia lectora, comunicativa e intercultural del alumnado de la clase de ELE* [Ponencia]. III New Trends in Foreign Language Teaching, Universidad de Granada, España.
- Marczewski, A. 2013. *Gamification: A Simple Introduction & a Bit More*. (Kindle Edition).
- Marín, I., y Hierro, E. (2013). *Gamificación. El poder del juego en la gestión empresarial y la conexión con los clientes*. Barcelona: Empresa Activa
- Marín, I. (2018). *¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación* (2ª ed.). Barcelona: Espasa libros.
- Martín, E. (2004). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? *RedELE*, 0, 1-37. Recuperado de: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72256/00820083000369.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez, J. (2001). La activación y mantenimiento de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 13, 235-261. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0101110237A>
- Martínez, M. (2020). La inteligencia intrapersonal en el aula de ELE: una propuesta didáctica para alumnos sinohablantes. *Foro de Profesores de E/LE*, 16, 155-174. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/foroELE/article/view/17069/17058>
- Martínez, S. (2011). *La gestión del estudiante chino en el aula de ELE*. (Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Nebrija, Comunidad Autónoma de Madrid). Recuperado de: https://marcoELE.com/descargas/13/martinez-gestion_chino.pdf

- Martínez-Garcés, J., y Garcés-Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>
- Matera, M. (2020). *Explora como un pirata. Gamificación y diseño de cursos inspirados en los juegos para implicar a tus alumnos y ayudarles a ser mejores estudiantes*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Méndez, E. (2009). Problemas de los estudiantes chinos de español. Ejercicios específicos. *Suplementos SinoELE*, 1, 1-99. Recuperado de: <http://www.sinoele.org/images/Revista/1/mendez.pdf>
- Méndez, M. C. (2015). La dimensión afectiva en la formación del profesorado de ELE. En O. Cruz (Coord.), *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE* (pp. 681-691). Granada: ASELE. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0681.pdf
- Méndez, M. C. (2019). Estudios sobre la desmotivación del alumnado en el aprendizaje formal de lenguas extranjeras: estado de la cuestión. *Études romanes de Brno*, 40(1), 99-122. doi:10.5817/ERB2019-1-7
- Merín, A. (2016). *Trabajo cooperativo y colaborativo a través de la aplicación Band para trabajar las destrezas orales con alumnos asiáticos*. (Trabajo de Fin de Máster no publicado). UNED, Comunidad Autónoma de Madrid.
- Ming, Y. (2004). *De la lingüística aplicada a la enseñanza del español*. (Tesina. Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái, Shanghái). Recuperado de: <https://www.sinoele.org/images/Revista/2/YangMing.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Guía para docentes y asesores españoles en China*. Disponible en: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a49e0c7e-a8e8-466b-8d70-4ecb82c67be1/guia-docentes-china-dic2020.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *El mundo estudia español 2020*. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/24945/19/0>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Profesorado en secciones bilingües de español en centros educativos de Europa central, oriental y China. Curso 2022-2023*. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/catalogo/profesorado/convocatorias-para-el-extranjero/secciones-bilingues.html>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Programa de Profesorado Visitante. Curso 2022-2023*. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/catalogo/profesorado/convocatorias-para-el-extranjero/profesorado-visitante.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *Programa de Auxiliares de Conversación Extranjeros en España. Curso 2021-2022*. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/catalogo/profesorado/convocatorias-para-extranjeros/auxiliares-conversacion-extranjeros-espana.html>
- Miquel, L. (1999). El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula. *Carabela*, 45, 27-46. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/45/45_027.pdf
- Miquel, L., y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE*, 0(marzo), 326-338. Recuperado de: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=15173
- Molina, J. J. (2019). *La enseñanza del español en China: antecedentes educativos y su situación actual. El caso de la Universidad de Linyi, Shandong, República Popular de China*. (Trabajo de Fin de Máster. Universidad Autónoma de Nuevo León, México). Recuperado de: <http://eprints.uanl.mx/17077/1/1080252222.pdf>
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la Educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y aprendizaje*, 50, 3-25. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48347>
- Mora, F. (2019). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morgan, L. H. (1877). *Ancient Society*. New York: Henry Holt.
- Morillas, C. (2016). *Gamificación de las aulas mediante las TIC: un cambio de paradigma en la enseñanza presencial frente a la docencia tradicional*. (Tesis doctoral, Universitat Miguel Hernández, Comunidad Valenciana). Recuperado de: <http://dspace.umh.es/bitstream/11000/3207/1/TD%20%20Morillas%20Barrio,%20C%C3%A9sar.pdf>
- Muñoz, M. (2009). *La influencia del tipo de actividad en la ansiedad en alumnos chinos de español como lengua extranjera*. (Trabajo de Fin de Máster, Universidad

- Internacional Menéndez Pelayo e Instituto Cervantes, Cantabria). Recuperado de: <http://www.sinoele.org/images/Revista/2/munoz.pdf>
- Negre, C., y Carrión, S. (2020). *Desafío en el aula. Manual práctico para llevar los juegos de escape educativos a clase*. Barcelona: Paidós Educación.
- Negre, C. y Espinosa, J. (Coords.). (2018). *Guía Definitiva #Breakout #EscapeRoom*. Recuperado de: https://docs.google.com/document/d/1eSxKEAwhvgEGz-K_syLByRE5qSspBJQJb0djj0GNzCQ/edit?usp=sharing.
- Neila, G. (2020). *Embajadores del español. Guía para profesores de español como lengua extranjera*. Madrid: Pie de Página.
- Neuner, G. (2012). The dimensions of intercultural education. En J. Huber (Ed.), *Intercultural competence for all* (pp. 11-50). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Nevado, C. (2008). El componente lúdico en las clases de ELE. *MarcoELE*, 7(julio-diciembre), 1-14. Recuperado de: https://marcoele.com/descargas/7/nevado_juego.pdf
- Nicholson, S. (2015). *Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities*. Recuperado de: <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>
- O'Malley, J. M., y Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y la Sociedad de la Información. (2014a). *Los contenidos digitales*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.ontsi.red.es/es/estudios-e-informes/Educacion/Educacion-y-TIC-claves-para-una-cultura-TIC-en-la-educacion>
- Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y la Sociedad de la Información. (2014b). *La formación del profesorado en TIC*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.ontsi.red.es/es/estudios-e-informes/Educacion/Educacion-y-TIC-claves-para-una-cultura-TIC-en-la-educacion>
- Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y la Sociedad de la Información. (2017). *Estudio de uso y actitudes de consumo de contenidos digitales*. Madrid: Ministerio de Energía, Turismo y Agenda digital. Recuperado de: <https://www.ontsi.red.es/index.php/es/estudios-e-informes/Contenidos-Digitales/Estudio-de-Uso-y-Actitudes-de-Consumo-de-Contenidos>

- Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y la Sociedad de la Información (2020). *La Sociedad en Red. Transformación digital en España. Informe anual 2019* (Ed. 2020). Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.ontsi.red.es/es/estudios-e-informes/Informes-anauales/La-Sociedad-en-Red-Transformacion-digital-en-Espana-Informe>
- Ollé, M. (2006). *De Marco Polo a Miguel de Cervantes: China y España en la era moderna*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/obref/china/era_moderna.htm
- Ortega, I., Soto, I., y Cerdán, C. (2016). *Generación Z. El último salto generacional*. Recuperado de: http://ethic.es/wp-content/uploads/2016/04/ResumenEjecutivo_GeneracionZ_140315-2.pdf
- Ortiz-Colón, A.M., Jordán, J., y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Revista Educação e pesquisa*, 44, 1-17. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e173773.pdf>
- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4(2), 158-160. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-72732006000200017
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R., y Burry-Stock, J. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL versión of the strategy inventory for language learning (SILL). *Pergamon*, 23(1), 1-23. Recuperado de: [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(94\)00047-A](https://doi.org/10.1016/0346-251X(94)00047-A)
- Paladines, L.V., y Aliagas, C. (2021). *Booktubers*. Lectura en red, nuevas literacidades y aplicaciones didácticas. *EDMETIC*, 10(1), 58-72.
- Pascual, M.A., y Fombona, J. (2021). La gamificación: principios y evidencias científicas desde la neuroeducación. En E. Vázquez y M. L. Sevillano (Coords.), *Gamificación en el aula* (pp. 23-38). Madrid: McGraw Hill-UNED.
- Pastor, I. (2014). *Actitudes de los alumnos chinos respecto al aprendizaje del español en España*. (Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Granada, Andalucía). Recuperado de: <http://sinoele.org/index.php/revista/suplementos/276->

competencia-cultural-de-los-universitarios-taiwaneses-aprendientes-de-espanol-referentes-culturales-adquiridos-al-final-de-su-carrera-2

- Parente, D. (2016). Gamificación en la educación. En R. Contreras y J. L. Eguia (Eds.), *Gamificación en aulas universitarias* (pp. 11-21). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Ruth_Contreras_Espinosa/publication/319629646_Gamificacion_en_aulas_universitarias/links/59c8b4cc458515548f3be1d7/Gamificacion-en-aulas-universitarias.pdf
- Paricio, M^a. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, 21, 215-226. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4582315>
- Parra, M. C. (2014). *Emociones y aprendizaje. La dimensión socio-afectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras*. (Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Oviedo, Asturias). Recuperado de: <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/28497>
- Pedraz, P. (2017). *How to gamify an atomic bomb!* Recuperado de: <https://www.alaluzdeunabombilla.com/2017/09/12/how-to-gamify-an-atomic-bomb/>
- Peralta, C. (2008). El papel de las TIC en el ámbito de la enseñanza de ELE. En Instituto Cervantes de Río de Janeiro (Ed.), *Actas del V Simposio Internacional de Didáctica José Carlos Lisboa, Río de Janeiro, 23 y 24 de junio de 2008* (pp. 131-136). Río de Janeiro: Instituto Cervantes. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/rio_2008.htm
- Pérez, I. J. (2016). No te la juegues con tu salud, gamificala: “La amenaza de los Sedentaris”. *Habilidad Motriz: revista de ciencias de la actividad física y del deporte*, 46(marzo), 42-48. Recuperado de: https://1c501c57-fd27-4abb-af5a-54a74c8731d2.filesusr.com/ugd/28d333_5fcd3c0b7b0f4a41a41697fb142d28c3.pdf
- Pérez, I. J. (2018). La docencia es un juego donde gana el que más disfruta. *Habilidad Motriz*, 50, 2-3. Recuperado de: https://1c501c57-fd27-4abb-af5a-54a74c8731d2.filesusr.com/ugd/28d333_6ad0d583af314ae383bf3dcf84710919.pdf

- Pérez, I. J. (2019a). \$In Time: Un proyecto en el que sin aprender no sobrevivirás. *Habilidad Motriz*, 52, 1-15. Recuperado de: https://1c501c57-fd27-4abb-af5a-54a74c8731d2.filesusr.com/ugd/28d333_c122a4c5714846cbb59fcb2e83608003.pdf
- Pérez, I.J. (2019b). 12+1. Sentimientos del alumnado universitario de educación física frente a una propuesta de gamificación: “Game of Thrones”: La ira de los dragones. *Movimento: revista da Escola de Educação Física*, 25, 1-15. Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/88031/53019>
- Pérez, I. J. (2020). *De las 7 bolas de dragón a los 7 reinos de poniente. Viajando por la ficción para transformar la realidad*. Granada: CopiDeporte. Recuperado de: <http://www.copideporte.es/isaac-j-perez/>
- Pérez, I. J.; Rivera, E., y Trigueros, C. (2017). La profecía de los elegidos: Un ejemplo de gamificación aplicado a la docencia universitaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 17(66), 243-260. Recuperado de: <Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista66/artprofecia803.htm>
- Pérez, I. J., y Navarro, C. (2019). Gamificación: qué, cómo y por qué. Un relato basado en hechos reales. En SPORTIS (Ed.), *15º Congreso Internacional de Ciencias del Deporte y la Salud, Pontevedra, 8-9 de noviembre 2019* (pp. 108-119). Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/17Q_Uh3qZ5J6GLUZbgCMXtEJMZ_6C_6o6/view
- Piedra, N. (2020). *China, lecciones ‘online’ para 280 millones de alumnos*. Recuperado de: <https://elpais.com/sociedad/2020-03-05/china-lecciones-online-para-280-millones-de-alumnos.html>
- Piedras, A. (2016). *Las competencias lingüísticas a través de juegos de mesa en el aula de ELE*. (Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Oviedo, Asturias). Recuperado de: https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/28314/TFM_%20Piedras%20Abal.pdf;jsessionid=D98AF05723D758BCC7F14C06EBF2E790?sequence=6
- Pinilla, R. (2021). Hacia la competencia comunicativa intercultural. En S. Robles (Coord.), *Pragmática: estrategias para comunicar* (pp. 209-223). Edelsa; Anaya.

- Recuperado de:
https://issuu.com/grupoanayasa/docs/el00065601_pragmatica_unidad12?fr=sZGY4YTM5MDYyMDc
- Polanco, A. (2005). La motivación de los estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-13. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44750219.pdf>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. Recuperado de: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Puchta, H. (2000). Creación de una cultura de aprendizaje a la que el alumno quiera pertenecer: la aplicación de la programación neurolingüística en la enseñanza de idiomas. En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 263-275). Madrid: Cambridge University Press.
- Puig, M. (2008). *Programación de unidades didácticas de cultura española en un entorno de enseñanza universitario chino*. (Trabajo de Fin de Máster. Universitat Rovira I Virgili, Cataluña). Recuperado de:
<http://www.sinoele.org/images/Revista/1/puig.pdf>
- Querol, M. (2014). La especialidad de español como carrera universitaria en China. *MarcoELE*, 18, 1-12. Recuperado de: https://marcoele.com/descargas/18/querol-espanol_en_china.pdf
- Quintana, J. M. (2001). *Las creencias y la educación. La pedagogía cosmovisual*. Barcelona: Herder.
- Quintana, Y. (2016). Generación Z: vuelve la preocupación por la transparencia online. *Revista de Estudios de Juventud*, 114 (diciembre), 127-142. Recuperado de: http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/28/publicaciones/documentos_9_generacion_z_vuelve_la_preocupacion_por_la_transparencia_online.pdf
- Ramírez, J. L. (2020). *Gamificación de juegos en tu vida personal y profesional*. Madrid: SCLibro.
- Ramón, A., y Cáceres, M. T. (2019). Estrategias de aprendizaje de universitarios sinohablantes que aprenden español: diagnóstico a través de un estudio de caso. *Tonos Digital*, 37, 1-33. Recuperado de:
<https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/70229>

- Ramón, J., y Galé, E. (2020). Escape Island: una propuesta lúdica de innovación educativa en el aula. En P. Usán y C. Salavera (Coords.), *Gamificación educativa. Innovación en el aula para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 127-136). Zaragoza: Pregunta Ediciones.
- Ramos, E. (2021). La inserción de la competencia comunicativa intercultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras en el oriente asiático: el caso de China. *MarcoELE*, 32(enero-junio), 1-12. Recuperado de: https://marcoele.com/descargas/32/ramos-interculturalidad_en_china.pdf
- Rao, Z. H. (1996) Reconciling communicative approaches to the teaching of English with traditional Chinese methods. *Research in the Teaching of English*, 30, 458–471.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. México D.F.: McGraw Hill
- Ricaurte, P., y Ortega, E. (2013). Prácticas de la generación digital en México. En M. Meneses y V. Antaki (Eds.), *Perspectivas de Comunicación y Periodismo 3* (pp. 14-38). México D.F.: Tecnológico de Monterrey. Recuperado de: https://www.academia.edu/7291372/Perspectivas_en_Comunicaci%C3%B3n_y_Periodismo_3
- Richards, J., y Lockhart, C. (1998). *Estrategias de Reflexión sobre la Enseñanza de Idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J., y Rodgers, T. (1986): *Approaches and methods in language teaching; a description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ripoll, O. (2016). Taller de creació de jocs. Una asignatura gamificada. En R. Contreras y J. L. Eguía (Eds.), *Gamificación en aulas universitarias* (pp. 25-37). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Ruth_Contreras_Espinosa/publication/319629646_Gamificacion_en_aulas_universitarias/links/59c8b4cc458515548f3be1d7/Gamificacion-en-aulas-universitarias.pdf
- Riquel, A. M. (2014). *Incrementando la motivación en la clase de ELE: el uso de la gamificación en el aula*. (Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Sevilla, Andalucía). Recuperado de: <https://idus.us.es/handle/11441/23261>
- Robertson, M. (2010). *Can't Play, Won't Play*. Recuperado de: <https://kotaku.com/cant-play-wont-play-5686393>

- Robles, S. (2004). Tareas formales en ELE: un acercamiento metalingüístico a los contenidos gramaticales. En M^a A. Castillo, O. Cruz, J. M. Castillo y J. P. Mora (Coords.), *XV Congreso Internacional de la ASELE: Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza de español como segunda lengua, deseo y realidad* (pp. 741-747). Sevilla: Universidad de Sevilla y ASELE. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0739.pdf
- Rodríguez, F., y Santiago, R. (2015). *Gamificación: Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Barcelona: Digital Text.
- Rodríguez, M., y García-Merás, E. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(4), 1-9. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/965Rodriguez.PDF>
- Rodríguez, M. N., y Elías, C. I. (2018). La gamificación aplicada al aprendizaje de la lengua española: Escape room en el aula de la ULPGC. En *V Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC y las TAC, Las Palmas de Gran Canaria, 15 y 16 de noviembre de 2018* (pp. 179-183). Las Palmas de Gran Canaria: ULPGC. Recuperado de: https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/52688/2/24.Gamificacion_aplicada_aprendizaje.pdf
- Rojas, E. (1989). *La ansiedad*. Madrid: Temas de hoy.
- Rubiales, M. C. (2012). Mi primer día de clase con estudiantes sinohablantes. En A. Sánchez y J. M. Blanco (Eds.), *Dificultades de la lengua española para sinohablantes. Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes 2012* (pp. 271-281). Jaén: Universidad de Jaén y SinoELE. Recuperado de: https://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2012/EPES%20III%20-%20RUBIALES_271-281.pdf
- Ruiz, A. (2016). *Estudio de la gamificación de una empresa para incentivar la motivación*. (Trabajo de Fin de Grado. Universidad de Valladolid, Castilla y León). Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/18243/TFG-I-417.pdf;jsessionid=05DFC6A38F8B98F26BDD797F0F563842?sequence=1>

- San Miguel, T., Megías, J., y Serna, E. (2017). Gamificación en la universidad II: aprendemos a divertirnos enseñando. Se divierten aprendiendo. En *Actas del Congreso Nacional de Innovación Educativa y de Docencia en Red: 13 y 14 de julio de 2017* (pp. 1-9). Valencia: Universitat Politècnica de València Recuperado en: <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2017.2017.6837>
- Santos, J. M. (2011). *La enseñanza del español en China: historia, desarrollo y situación actual*. Lugo: Axac.
- Sánchez, A. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. (Tesis doctoral. Universidad de Murcia, Murcia). Recuperado de: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/10944;jsessionid=FB1FDA82559BA52F728BB09ACE6018A8#page=1>
- Sánchez, A. (2009a). Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China. *MarcoELE*, 8, 1-40. Recuperado de: https://marcoele.com/descargas/8/albertosanchez_comunicativaenchina.pdf
- Sánchez, A. (2009b). Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español. En *II Jornadas de Formación de Profesores de ELE: estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China* (pp. 1-38). Pekín: Instituto Cervantes; MarcoELE. Recuperado de: https://marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan_estrategias.pdf
- Sánchez, A. (2010). *Oriente encuentra a Occidente. Actividades de reflexión y conversación de temática intercultural*. Recuperado de: http://www.sinoele.org/images/Materiales/Adaptacion/Contraste_culturas.pdf
- Sánchez, G. (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. *MarcoELE*, 11(julio-diciembre), 1-69. Recuperado de: <https://marcoele.com/descargas/11/sanchez-estrategias-ludico.pdf>
- Sánchez, J. A. (2021). Diseño y experimentación real de *escape room* aplicado al contexto de la Formación Profesional Básica. En E. Vázquez y M. L. Sevillano (Coords.), *Gamificación en el aula* (pp. 63-83). Madrid: McGraw Hill-UNED.
- Savasci-Acikalın, F. (2009). Teacher beliefs and practice in science education. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 10(12), 1-14. Recuperado de: https://www.eduhk.hk/apfslt/download/v10_issue1_files/funda.pdf

- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, 128-142. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x>
- Segura, A. (2020). El impacto de la COVID-19 en la educación. Balance nacional e internacional del curso 2019-2020. En F. Trujillo (Ed.), *Aprender y enseñar en tiempos de confinamiento* (pp. 15-28). Madrid: Catarata.
- Shavelson, R., Hubner, J., y Stanton, G. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. Recuperado de: https://www.academia.edu/18670046/Self_Concept_Validation_of_Construct_Interpretations
- Song, Y. (2011). *Estudio comparativo de las formas pronominales de tratamiento en español y chino. Orientaciones para su enseñanza en la clase de E/LE*. (Tesis doctoral. Universidad de León, Castilla y León). Recuperado de: <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/1750/2011SONG,%20YANG.pdf?sequence=1>
- Song, Y. (2015). *Enfoques culturales de la didáctica de traducción español-chino en China*. (Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, Cataluña). Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/record/132606>
- Song, Y. (2019). Estudio empírico de la motivación del alumnado universitario en China para estudiar el Grado en Filología Hispánica. *Onomázein*, 46(diciembre), 129-145. Recuperado de: http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/N46/46_8-Songyang.pdf
- Soto del Águila, M. (2018). Generación Z: los universitarios del bicentenario. *En Líneas Generales*, 2, 180-187. Recuperado de: <http://repositorio.ulima.edu.pe/handle/ulima/7383>
- Stevick, E. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, MA: Newbury House.
- Suen, H. K. (2005). The hidden cost of education fever: Consequences of the Keju-driven education fever in China. En J. Lee (Ed.), *Education fever in Korea, Education fever in the world: Analysis and policies* (pp. 299-334). Seúl: Ha-woo Publishing.
- Sun, S. (2010). La motivación del aprendizaje de español de los estudiantes universitarios chinos y taiwaneses. En M. Salas, S. Heikel, y G. Hernández-Roa (Eds.), *El*

- Camino de Santiago: Encrucijada de lenguas y culturas, XLV Congreso Internacional de la AEPE* (pp. 241-251). La Coruña: AEPE. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_45/congreso_45_22.pdf
- Tapia, I., y Lorente, J. (2020). *Escape Room. Educación*. Madrid: Editorial Planeta.
- Teixes, F. (2015). *Gamificación. Motivar jugando*. Barcelona: Editorial UOC.
- Tornero, Y. (2009). *Las actividades lúdicas en clase de E/LE. Ventajas e inconvenientes de su puesta en práctica*. Madrid: Edinumen.
- Torres, M. (2002). El juego: una estrategia importante. *Educere: Revista venezolana de Educación*, 19(6), 289-296. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601907.pdf>
- Trujillo, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, 4, 23-39. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1709318>
- Tylor, E. B. (1871). La ciencia de la cultura. En J. S. Kahn (1975), *El concepto de cultura: textos fundamentales* (pp. 29-46). Barcelona: Anagrama. Recuperado de: https://www.academia.edu/38953994/El_concepto_de_cultura_textos_fundamentales_EDITORIAL_ANAGRAMA_BARCELONA
- Usán, P., y Salavera, C. (Coords.). (2020). *Gamificación educativa. Innovación en el aula para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Zaragoza: Pregunta Ediciones.
- Vallés A., y Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- Varela, P. (2010). El aspecto lúdico en la enseñanza del ELE. *MarcoELE*, 11(julio-diciembre), 1-10. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/921/92117173011.pdf>
- VV. AA. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Editorial SGEL; Instituto Cervantes.
- VV. AA. (2022). *Antología del aprendizaje lúdico*. Observatorio del juego; Tero Ediciones; Nexo ediciones.

- Vázquez, A. (2018). La identidad cultural en la RPC y su influencia en la enseñanza de ELE. *RedELE*, 30, 46-62. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/redele-n-30-revista-electronica-de-didactica-espanol-como-lengua-extranjera/ensenanza-lengua-espanola/22625>
- Vázquez, A. (2019). *Contraste cultural en la enseñanza de español con estudiantes sinohablantes en la RPC*. (Tesis doctoral. Universidad de Jaén, Andalucía). Recuperado de: <http://ruja.ujaen.es/jspui/handle/10953/1020>
- Vázquez, A., y Moreno-Arrones, J.C. (2017). Análisis y comparación de las distintas opciones de certificación de nivel en China. En *Actas del VII Encuentro Práctico de Profesores de Español como Lengua Extranjera en la India del Instituto Cervantes de Nueva Delhi: 1 y 2 de diciembre de 2017* (pp. 34-45). Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/delhi_2017/03_vazquez_moreno.pdf
- Vázquez, A., Álvarez, A., y Ma, L. (2020). Historia y situación actual de la enseñanza de español en la RPC. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 14, pp. 1-17. DOI: 10.17345/rile14.2978.
- Vázquez, E., y Sevillano, M.L. (Coords.). (2021). *Gamificación en el aula*. Madrid: McGraw Hill – UNED.
- Vázquez, I. (2008). Aprendizaje lúdico: el juego en la clase de español. Una propuesta didáctica a partir de un trivial adaptado a la clase de ELE. *Foro de profesores de E/LE*, 4, 1-7. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4896450.pdf>
- Vázquez, M. (2020). El futuro del español 2020. *Tinta China: Revista de la Consejería de Educación en China*, 19 (diciembre), 5-7. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/tinta-china-n-19-revista-de-la-consejeria-de-educacion-en-china/ensenanza-lengua-espanola/24653>
- Velički, D., y Velički, V. (2015). Characteristics and Particularities of Educating the Net-Generation. En *2015 WEI International Academic Conference Proceedings: September 6* (pp. 109-120). Prague, Czech Republic. Recuperado de: <https://www.westeastinstitute.com/wp-content/uploads/2016/09/Velicki-and-Velicki.pdf>

- Vidal, A. (2017). Las Guerras del Opio. Recuperado de: <https://www.bancamarch.es/recursos/doc/bancamarch/20170109/2017/informe-mensual-julio-2017-historia.pdf>
- Vidal, M. (2021a). *La población de China supera los 1.411 millones de personas, pero crece al menor ritmo desde que entró en vigor la política del hijo único*. Recuperado de: <https://elpais.com/sociedad/2021-05-11/la-poblacion-de-china-supera-los-1411-millones-de-personas-pero-crece-al-menor-ritmo-desde-que-entro-en-vigor-la-politica-del-hijo-unico.html>
- Vidal, M. (2021b). *China redobla su estrategia de “cero covid” y se resiste a convivir con el virus*. Recuperado de: <https://elpais.com/comunicacion/2021-11-06/china-redobla-su-estrategia-de-cero-covid-y-se-resiste-a-convivir-con-el-virus.html>
- Villa, S. (2020). *China, lecciones ‘online’ para 280 millones de alumnos*. Recuperado de: <https://elpais.com/sociedad/2020-03-05/china-lecciones-online-para-280-millones-de-alumnos.html>
- Villanueva, M.L., y Navarro, I. (1997). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castellón: Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Wan, X. (2021). *Comparación de la educación en línea de España y China en la pandemia de la COVID-19*. (Trabajo de fin de grado no publicado. Universidad de Lengua y Cultura de Pekín, China).
- Wang, J. (2012). *Estudio comparativo de las palabras compuestas en español y chino*. (Tesis doctoral. Universidad de León, Castilla y León). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=27204>
- Wang, T. (2020). El futuro del español 2020. *Tinta China: Revista de la Consejería de Educación en China*, 19 (diciembre), 8-9. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/tinta-china-n-19-revista-de-la-consejeria-de-educacion-en-china/ensenanza-lengua-espanola/24653>
- Wang, Z. (2018). *Enseñarán español en escuelas de secundaria de China*. Recuperado de: <https://www.telesurtv.net/news/Ensenaran-espanol-en-escuelas-de-secundaria-en-China-20180117-0011.html>
- Werbach, K., y Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Philadelphia: Wharton Digital Press.
- Werbach, K. (2014). *Gamificación*. Madrid: Pearson Educación.

- Wiemkerm M., Elumir, E., y Clare, A. (2015). *Escape Room Games: Can you transform an unpleasant situation into a pleasant one?* Recuperado de: <https://thecodex.ca/wp-content/uploads/2016/08/00511Wiemker-et-al-Paper-Escape-Room-Games.pdf>
- Willing, K. (1988). *Learning styles in adult migrant education*. Adelaide: National Curriculum Resource Center.
- Williams, M. y Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wong, W. K. (2021). *La adquisición de la competencia intercultural en la clase de ELE a través de la película Un cuento chino*. (Trabajo de Fin de Grado no publicado. Universidad de Lengua y Cultura de Pekín, China).
- Xu, L. (2012). The role of teacher's beliefs in the language teaching-process, *Theory and practice in language studies*, 2(7), 1397-1402. Recuperado de: <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/07/09.pdf>
- Yang, F. (2021). *Estudio del uso de las estrategias de aprendizaje de lengua por estudiantes chinos en la adquisición del español*. (Tesis doctoral. Universidad Complutense, Comunidad de Madrid). Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/64692/>
- Yao, F., Rueda, M., e Iriarte, F. (2019). Estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico (gramática, lectura y audición) de los estudiantes chinos que aprenden español como lengua extranjera. *SinoELE*, 18, 56-70. Recuperado de: http://www.sinoele.org/images/Revista/18/SinoELE_18_Yao-Rueda-Iriarte_56-70.pdf
- Yao, Y. (2006). *Aportaciones a la enseñanza del español en China a través de la lengua coloquial*. (Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Valladolid, Castilla y León). Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/ca/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2006/memoriamastr/1-semester/yao.html>
- Yu, M. (2018). *El español, nueva asignatura del bachillerato chino*. Recuperado de: <https://www.lavanguardia.com/vida/20180919/451910810939/espanol-asignatura-bachillerato-china-rae.html>
- Yu, M. (2021). *El español en China*. En Instituto Cervantes (Ed.), *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2021* (pp. 657-683). Recuperado de:

- https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2021.pdf
- Yu-Fen, F. (2007). La función de las instituciones como divulgación de las enseñanzas de lenguas extranjeras y de la traducción en China de la segunda mitad del siglo XIX. En M. K. Lee, J. Son y C. Macías (Eds.), *Actas del Sexto Congreso de Hispanistas de Asia* (pp. 783-790). Seúl: Daehaksa.
- Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Cable*, 5, 19-27. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm
- Zapata, K. (2020). Profesora Karla Zapata. Universidad Normal de Pekín – Maxdo College. *Tinta China*, 19, 14-17. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/china/dam/jcr:16caeff6-7360-42f4-800b-c60f6dc36252/tintachinadownloaded.pdf>
- Zhang, Y. (2019). *Pensamiento político del confucianismo y la construcción del Régimen Tianxia-Imperio*. (Tesis doctoral. Universidad Complutense, Comunidad de Madrid). Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/59441/1/T41807.pdf>
- Zheng, S. (2013). La enseñanza del idioma español en China: oportunidades y desafíos. En E. M. Amigo y J. M. Blanco (eds.), VIII Congreso de Hispanistas de Asia, pp. 616-626. Monográficos SinoELE. http://www.sinoele.org/images/Revista/20/Monografico_AAH_2013/SinoELE_20_2020_AAH_2013_II_Zheng_Shujiu.pdf
- Zheng, S. (2018): Oportunidad y desafío: la enseñanza de español en las universidades chinas. Ponencia presentada en el Simposio Internacional de la Enseñanza de Español en China, 19 y 20 de septiembre de 2018, Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái, China.
- Zhou, Q. (2015). *Gazpacho agridulce*. Bilbao: Astiberri.
- Zhou, Q. (2017). *Andaluchinas por el mundo*. Bilbao: Astiberri.
- Zhou, Q. (2020). *Gente de aquí, gente de allí*. Bilbao: Astiberri.
- Zhou, Q. (2016). *El Examen nacional de español para los estudiantes de Filología Española EEE-4: análisis y vinculación al MCER*. (Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, Cataluña). Recuperado de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/405855>

- Zhu, F. (2010). Material complementario del manual Español Moderno (Pekín, 1999), nivel elemental. *Suplementos SinoELE*, 2, 2010. Recuperado de: <http://www.sinoele.org/images/Revista/2/fangfang.pdf>
- Zimmerman, G., y Cunningham, C. (2011). *Gamification by design. Implementing game mechanics in web and mobile apps*. Sebastopol: O'Reilly.
- Zuheros, L. (2019). *La concordancia nominal en la producción oral de estudiantes sinohablantes de distintas edades*. (Tesis doctoral. UNED, Madrid). Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:ED-Pg-Filologia-Lzuheros>

13.1 REFERENCIAS AUDIOVISUALES

- Antena 3. (2018, octubre 17). *Yibing habla sobre la obsesión por los retoques y el maquillaje en China – El Hormiguero* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=QH9qhPmwIHs>
- AytoSantander TV. (2013, junio 28). *Comportamiento turístico de los españoles* [Vídeo]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=eQ_fmPjT3m4
- BBVA. (2018, noviembre 7). *Biciclown: un viaje para descubrir la vida. Álvaro Neil, viajero* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ThZeEfhs9WA>
- Campofrío España. (2012, diciembre 17). *Navidad 2012* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=62xGKKw7v1Q>
- Campofrío España. (2013, octubre 11). *Hazte extranjero* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=pHlikuTgQkA>
- Campofrío España. (2019, diciembre 17). *Fake me* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=1gh3UkQerwM>
- Campofrío España. (2020, diciembre 3). *Anuncio Campofrío Navidad 2020 – D.E.V. #Disfruteenvida* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=HI3NZGcZgIY>
- Casa Tarradellas. (2021, febrero 25). *Soy música – Pizza Casa Tarradellas* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=MvB6DxQYPcg>
- Casey, N. (2012, abril 9). *Make it Count* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=WxfZkMm3wcg>
- CCTV Español. (2016, diciembre 15). *Aida y Alba en la Ciudad Prohibida | CCTV Español* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=CleGPJuLQdM>
- CGTN en Español. (2018, febrero 13). *Pago móvil Vs Efectivo* [Vídeo]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=kngQC_yWets
- CGTN en Español. (2018, febrero 13). *Wechat vs Whatsapp* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=fvoXckoWjGs>
- CGTN en Español. (2019, febrero 4). *Viaje a China* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Mum8IEyp4Uw>

- Cita2 Speed Dating Madrid. (2009, diciembre 2). *Cita2.net en el programa Sacalalengua de TVE – Speed dating o citas rápidas de siete minutos* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=jcklRxE31BE>
- Coldplay. (2008, agosto 4). *Viva la vida (official video)* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=dvgZkm1xWPE>
- Colegio Irlandesas Leioa. (2020, abril 24). *Reto: imitando cuadros famosos* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=gqqS0Sk0fCQ>
- Comunidad de Madrid. (2016, enero 20). *Let's Go Madrid! – FITUR 2016* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=zOIawcK13DI>
- CruzcampoTV. (2011, diciembre 21). *Anuncio Cruzcampo – AnuncioSur* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=3ZoGS19on8k>
- Cut. (2014, noviembre 20). USA (Nina) | *100 years of beauty – Ep. 1* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=LOyVvpXRX6w>
- Cut. (2015, diciembre 10). China (Leah Li) | *100 years of beauty – Ep. 15* [Vídeo]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=pTsX05bsKDA&list=PLJic7bfGlo3qlgmccaNAXTChp_Ny8CE4&index=34
- Dalma, S. (2020, febrero 20). *Bailar pegados – Acústico 2019* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=cFX55jKMgwE>
- Dónde está mi tab. (2016, septiembre 17). *¿Qué piensan los extranjeros sobre España?* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Y86E3YPcXuc>
- Dong, Y. (2018, enero 21). *Pioneros del español - Dong Yansheng* [Vídeo]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=gyDnsPI3h_Y
- Dosis Videomarketing. (2014, febrero 24). *Videocurrículum original* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=fabDpTOfKns>
- Durbon. (2006, abril 19). *Bienvenido a la república independiente de tu casa* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=JXMsORKEBuY>
- Edinumen. (2017, junio 1). *¡Bienvenidos a Guadalingo!* [Vídeo]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=X7SIZY_6wVE
- El Almendro. (2017, diciembre 9). *Anuncio El Almendro vuelve a casa por Navidad* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=rO5OBQcVzoA>
- El Gato Chino. (2017, diciembre 13). *En China pago todo con el móvil: Alipay vs Wechat Pay* [Vídeo]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=__N6F19mf_I

- El Gato Chino. (2019, marzo 31). *24 horas pagando con el móvil en China* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=uPcu0xQU71Q>
- El Gato Chino. (2019, agosto 25). *¿Cómo es ser un estudiante chino en España?* [Vídeo]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=XKUTV_eNfdE
- El Gato Chino. (2021, enero 4). *¿Qué significan los emojis chinos de WeChat?* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Tx5ePrV65y8&t=321s>
- El Publicista. (2016, mayo 17). *¿Se habla español en la publicidad? De Grey para la RAE y la Academia de la Publicidad* [Vídeo]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=O2_fnQO1Xjs
- Ellar, S., y Soler, A. (2020, abril 2). *Barrer a casa (videoclip oficial)* [Vídeo]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=Qewfluy8_8o
- Europa Press. (2019, febrero 12). *Julián López y Chacha Huang protagonizan 'Perdiendo el Este'* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=NyFF1x1e8vk>
- Galán, L. (2014, enero 14). *Entrevista de trabajo: preguntas y respuestas más frecuentes* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=iXs3ANkVft0>
- García, M. (2016, mayo 31). *Cuando te indignas* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=xPrDk5ubxDY>
- Grand Prix del Verano. (1999). *La patata caliente gigante* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=VcNnP3HeRpc>
- Griso, A. (2018, julio 20). *Arnau Griso – Para que el mundo lo vea* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=s0VcRAfXzLY>
- Huawei. (2019, octubre 16). *Huawei Nova 5T* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=5WeIBJNLBfY>
- IrealStudios. (2015, abril 16). *Tesoro Público seguridad* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Qdr5tDL0jj4>
- La Sexta. (2015, septiembre 9). *Ronda rápida de otros tópicos españoles que se deberían revisar* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ESqwf8vDn7w>
- Libertad Digital. (2015, noviembre 16). *El anuncio de Justino de la Lotería de Navidad conmueve a España* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=kEJNNs9N3Ew>

- Luzuriaga, B. (2013, mayo 13). *El camino del éxito* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=CfEOwQnd-OM>
- Maldita Nerea. (2014, octubre 6). *No Pide Tanto, Idiota* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=7oXcOaI5AWc>
- Mamahuhu. (2014, diciembre 1). *Things Chinese people are tired of hearing* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=EYsUt3KPiQs>
- Mamahuhu. (2015, enero 15). *Things Chinese people say* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=p7tIln7Hz-c>
- Martínez, O. (2021, marzo 15). *Cómo usar la tecnología para mejorar el aprendizaje. Óscar Martín Centeno – Aprendemos Juntos, BBVA* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=XTRCR0izetk&t=1625s>
- Martínez-Lázaro, E. (2014). *Ocho apellidos vascos – Entrando en el País Vasco* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=r5awTM-eyZA>
- MÁSMÓVIL. (2020, septiembre 1). *MÁSMÓVIL. Ahorra, sin más – Antonio Resines – Café* [Vídeo]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=ltMo_ZLcd4Y
- Maverick, M. (2018, marzo 9). *Vídeo redes sociales – Black Mirror (subtitulado)* [Vídeo]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=EGgHWGO1_TA
- Merín, A. (2017, junio 22). *WDK 03. Superguay* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=4Sq2tVr8dpw&t=1s>
- Motorclip. (2015, enero 22). *Anuncio Seat Ibiza 2015 Teletransporte* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=QHdMSAf5ysE>
- Mr. Cuarter. (2021, febrero 21). *Tutorial FlipGrid para estudiantes: 03. Graba tu vídeo* [Vídeo]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=KwV_K1K3NV0&list=PLamjxZYYhXX3Gt2mxZgSLBdQfpWW3yj9a&index=4
- Mr. Cuarter. (2021, febrero 21). *Tutorial Flipgrid para estudiantes: 04. Edita tu vídeo* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=4c5FmHafyo0&list=PLamjxZYYhXX3Gt2mxZgSLBdQfpWW3yj9a&index=5>
- Notodofilmfest (2011, enero 31). *036* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=XXWZ3uAEKsw>
- Oriol Marqueting. (2013, febrero 13). *Anuncio de Fairy: Villarriba y Villabajo* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=q11B-gnGdWk>

- Para los Curiosos. (2016, marzo 4). *14 slogans honestos de nuestras marcas favoritas* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ijVmdICdenY>
- Piñeyro, M. (2005). *El Método* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=4X-NSZYHNKA>
- PubliTV España. (2019, agosto 23). *Nestea Origins – Anuncio TV España* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=nGDCVRACOD8>
- PubliTV España (2020, septiembre 20). *Fairy – Anuncio TV España* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=b9ZfaSW0Cy8>
- Punset, E. (2014, noviembre 3). *Trucos para la entrevista de trabajo – ELSA PUNSET, El Hormiguero* [Vídeo]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=4q8n9O_Q_Ow
- Punset, E (2014, diciembre 18). *12 cualidades importantes en el trabajo – ELSA PUNSET – Rutas para la vida y el trabajo* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=L-2E4YPsfTA>
- Redacción Médica (2020, noviembre 4). *Canarias, ¿cuál es el impacto de los jóvenes en la pandemia?* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=6SDzcgCVS10>
- Rodríguez, N. (2009, marzo 31). *Natalia – Password (25.03.09)* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=LvVD1IHEdyg&t=87s>
- RTVE. (2018, julio 18). *Espanoles en el mundo: Pekín (1/3) | RTVE* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=buLi1mxY1pU&t=54s>
- RTVE. (2018, julio 19). *Espanoles en el mundo: Pekín (2/3) | RTVE* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=LA12XKtpP78>
- RTVE. (2020, noviembre 12). *Anuncio Lotería de Navidad 2020* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=WBqsD2JUahw>
- RTVE. (2021). *Espanoles en el Mundo*. Recuperado de: <https://www.rtve.es/television/espanoles-en-el-mundo/asia/>
- Salamó, S. (2013, marzo 20). *Splunge gestos* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=bK0FrXfrlYw>
- Sentís, C. (2016, noviembre 24). *150名西班牙名人明星将前往中国旅行, 以推广中国旅游并建立商业桥梁* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=du91UnEz3dw>

- Sentís, C. (2019, noviembre 3). *China influencer Project Vlog compilation* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=-Ae7AuKqQr0&t=8s>
- Serahu. (2009, diciembre 15). *Anuncio Cruzcampo Hecha de Andalucía* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Rf3KwoDL33M>
- Si estás triste viaja. (2017, mayo 24). *6 pasos para organizar tu viaje a Europa fácil (cap 1)* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=rFegtFwDTs>
- SGEL. (2015, junio 1). *NEEM – Unidad 2 – Los españoles enganchados al móvil – subtítulo* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=G4Z57mMyX-U>
- SGEL. (2018, julio 13). *Agencia ELE - ¿Cómo somos los españoles?* [Vídeo]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=V25_M4MJVzY
- Simply Timers. (2017, marzo 9). *60 min. exploding missile digital countdown timer* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ihCSu6eQQbM>
- SK-II. (2016, abril 6). *SK-II: Marriage market takeover* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=irfd74z52Cw>
- TEDxULoyolaAndalucía (2020, marzo 22). *Charla TEDx, Álvaro Neil* [Vídeo]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=5aHKz_DAakY&t=590s
- Telletxea, J. (2018, octubre 17). *Internet y las redes sociales en China* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=7mu-MSmZD78>
- Telletxea, J. (2019, octubre 16). *Cómo es la comunicación no verbal (gesticulación) en China* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ljTL68yupX0>
- The CGBros. (2013, noviembre 20). *CGI VFX Animated Short : "iDiots" - A tale by Big Lazy Robot VFX | TheCGBros* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=InEnWwzCxcw&t=2s>
- TikTak Draw. (2020, enero 24). *TIKTOK | Draw My Life* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=0zYlIR5T02I>
- Universidad Tecnológica de México. (2013, agosto 23). *Logra tener éxito en tu entrevista de trabajo – UNITEC* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=j7y7LYdfUQI>

Velásquez, S. (2016, julio 11). *100 años de belleza masculina – Evolución del corte de cabello* [Video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Oho9CmeSTRI>

Warner Bros España. (2019). *Perdiendo el Este*.

Ye, S. (2015). *Documental Chiñoles y bananas* [Video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=qpDlcfsRdhI>



CAPÍTULO 14. ANEXOS

14.1 ANEXO 1. Las Guerras del Opio

La Primera Guerra del *Opio* (1839-1842) es el conflicto que enfrentó a Gran Bretaña con China en el siglo XIX con motivo de su introducción ilegal a través del puerto de Cantón (único hasta la fecha que, aún en condiciones restrictivas, posibilitaba el comercio con el exterior). Su consumo, que no estaba permitido entre la población, fue uno de los escasos productos extranjeros que mayor éxito despertaron entre sus ciudadanos. Por este motivo, la corte Qing llegó a sopesar su legalización y posterior venta. Sin embargo, esta propuesta fue desestimada por los daños inherentes al consumo de la droga, de modo que se emprendieron medidas para abolir toda práctica existente. Fue entonces cuando, en 1839, Lin Zexu, funcionario de la corte, fue enviado en representación dinástica para mediar directamente con los comerciantes y hacer extensiva la demanda imperial del cese definitivo del tráfico de opio. La negativa de los comerciantes, que fueron retenidos en contra de su voluntad hasta interrumpieran el contrabando, llevó a Lin a dirigirse directamente a la reina Victoria de Inglaterra, por carta. En ella, se sugería que fuera ella misma quien se encargase de efectuar las gestiones necesarias para acabar con las existencias de la planta, en la India, entonces colonia británica. No existe certeza de que esta carta llegara a la reina, pero lo cierto es que “los británicos consideraron el asedio de Lin a la comunidad británica de Cantón como una ofensa intolerable”. Por ello, “los que ejercían presión por el ‘comercio con China’ pidieron al Parlamento una declaración de guerra” (Kissinger, 2011, pp. 66-67).

El conflicto, que se extendió por tres años, acabaría con una aplastante derrota del pueblo chino que sufrió severas pérdidas tanto económicas como geopolíticas que quedan recogidas en el *Tratado de Nankín*. En virtud de este, China se veía obligada a permitir el libre comercio con Inglaterra, se comprometía a la apertura de cuatro nuevos puertos (Ningbo, Shanghái, Xiamen y Fuzhou), al préstamo de la Isla de Hong Kong durante 150 años y a indemnizar con la suma de seis millones de dólares por los daños materiales ocasionados durante el conflicto (Kissinger, 2011, p. 72).

Pocos años más tarde, en 1855, el gobierno británico invita al Imperio Chino a llevar a cabo una revisión del *Tratado de Nankín* a fin de matizar cuestiones pasadas, como la legalización del opio. Al mismo tiempo, se demandaban nuevas condiciones que pasaban, entre otras, por la apertura de una embajada en Pekín o la eliminación de

impuestos para aquellos extranjeros que abogaran por establecer en China, su lugar de residencia. Todas ellas fueron rechazadas.

Este nuevo desencuentro propició un tenso clima que terminó desencadenando un nuevo ciclo de hostilidades cuyo punto de eclosión acaeció en 1856 con la toma y arresto de los tripulantes del buque *Arrow*. Acusados de presunta piratería y contrabando, los oficiales gubernamentales chinos ignoraron que se trataba de una embarcación que, con anterioridad, ya había efectuado su registro en aguas hongkonesas. Daba comienzo la Segunda Guerra del Opio (1856-1860) y, con ella, un asedio del que franceses y rusos también fueron partícipes. La implacable ventaja de las fuerzas opresoras no tardó en constatarse por lo que, en 1858, una muy debilitada China, no tuvo elección y firmó el Tratado de Tianjin en aras de garantizar el fin de las confrontaciones. Este nuevo convenio “ampliaba los territorios de Hong Kong cediendo también la península de Kowloon, en territorio continental. Además, legalizaba el comercio de opio, abría nuevos puertos comerciales y embajadas [y] permitía navegar a los buques extranjeros por algunas rutas fluviales” (Vidal, 2017, p. 3). No obstante, la paz duró solo hasta 1859, momento en el que se reiniciaron los ataques por parte de las potencias europeas dado que, los términos acordados en el *Tratado de Tianjin*, no se vieron materializados. La ofensiva prosiguió hasta 1860, Pekín fue tomada y se produjeron numerosos daños, entre los que destaca la quema del Palacio de Verano.

En octubre de 1860, se produce la *Convención de Pekín* con la que se pone punto final a la *Segunda Guerra del Opio* en un encuentro tripartito entre representantes de Inglaterra, Francia y Rusia con un delegado del príncipe Gong mediante la que China, se comprometía al fehaciente cumplimiento de las disposiciones reflejadas en Tianjin.

En adelante, nos encontramos ante un ocaso económico y político de China que se extendería hasta la fundación de la actual República Popular China. Como resume Vidal (2017), durante la primera mitad del siglo XX, en 1912, se produce la caída del último eslabón imperial. Se acaba la dinastía Qing y se instaura la República de China impulsada por los nacionalistas, bajo la batuta de Sun Yat-sen. Su sucesor, Chiang Kai-shek, trató de orientar la política china hacia una democracia moderna. Este objetivo se vio truncado tanto por la invasión de los japoneses, como por la Revolución Maoísta, que supuso el derrocamiento del gobierno nacional y constituyó el punto de partida del sistema comunista, con la fundación de la República Popular China en 1949.

Estas concesiones no hicieron más que despertar el interés y la codicia de otras superpotencias como Francia, Rusia o los Estados Unidos *en pos de* conseguir convenios similares que fueron conocidos como los *Tratados desiguales*.

14.2 ANEXO 2. La Revolución Cultural

La Gran Revolución Cultural Proletaria (1966-1976), comandada por el líder del Partido Comunista Mao Zedong, es uno de los más trágicos episodios de la historia reciente de China. Para entender el contexto previo en que se inscribe este movimiento y el detonante que más tarde, en 1976, haría estallar esta década de represión permanente, hemos de señalar dos acontecimientos que alimentaron la enérgica reacción con que daría inicio la *Revolución*. Son, primero, *La Campaña de las Cien Flores (1956-1957)* y, más tarde, el *Gran Salto Adelante (1958-1961)*, que generó más de veinte millones de muertes provocadas por hambrunas. Ambos sucesos contaron con un denominador común: el progresivo cuestionamiento tanto del ideario como de la figura del propio Mao, por parte de distintas voces internas del *partido* ávidas de una revisión de la hoja de ruta política vigente. Es así como estalla una purga integral tanto dentro, como fuera del *partido*, dando caza a todo individuo contrario a la causa revolucionaria susceptible de favorecer un discurso contrario al de la máxima autoridad. Comenzaba, de esta manera, una ola de terror que desarticuló gobiernos locales, paralizó el sistema educativo y persiguió toda muestra tangible e intangible de Cultura. Cualquier atisbo de su milenaria tradición fue devastado. Solo en Pekín “se destruyeron 4922 ‘lugares de interés cultural o histórico de los 6.843 que poseía la capital’” (Kissinger, 2011, p. 11). Una parte importante de dichas acciones fueron acometidas por los jóvenes que, fuera de las aulas, comenzaron a integrar distintas facciones juveniles de la Guardia Roja, adoctrinados por y para la causa revolucionaria. En este sentido, desde las altas esferas del Partido “se estimulaba a los jóvenes a no temer el ‘descontrol’ en su lucha por erradicar los temibles ‘cuatro viejos’ – viejas ideas, vieja cultura, viejas costumbres y viejos hábitos– que, según el maoísmo, habían mantenido débil a China” (Kissinger, 2011, pp. 210-211). Esta clase de arengas llevó a estudiantes y también a profesores a saquear y profanar los restos del mismísimo Confucio, toda una institución durante siglos en China.

La Revolución Cultural ocasionó terribles consecuencias. A su término, una vez fallecido Mao, altos dirigentes del Partido Comunista no tardaron en darle condena. Deng Xiaoping, máximo mandatario de China durante los años 1979 y 1991 y principal artífice de la Apertura iniciada en 1978, señalaba que “la Revolución Cultural había estado a punto de destruir el Partido Comunista como institución y que había destruido su credibilidad, como mínimo de forma temporal” (Kissinger, 2011, p. 213).

14.3 ANEXO 3. Plan de estudios de la Universidad de Pekín (PKU): original y traducción⁴⁷

北京大学外国语学院

西班牙语专业

一、专业简介

北京大学外国语学院西葡语系西班牙语专业前身为北京大学历史最悠久的系——西方语言文学系的西班牙语专业。本专业现有教师11人，在这个中青年结合的师资队伍中，有教授1人，副教授3人，讲师7人（5人具有博士学位）。此外，还常年聘有外籍教师2人。

西班牙语专业本科学制4年，语言教学立足于听、说、读、写、译五方面基本功的训练，使学生掌握西班牙语语法及实际应用语言的能力。为此，开设有西班牙语精读、阅读、视听、口语、作文、口译、笔译、语法等课程。除语言基本技能的训练外，学生还得益于北大综合性大学各学科交叉互补的教育环境。学生可根据自己的兴趣和能力选修其他系科的课程，或修读辅修专业。另外，本专业还开设有西班牙文化和历史概论、拉丁美洲文化和历史概论、西班牙文学史和文学选读、拉丁美洲文学史和文学选读、西班牙语报刊选读等课程，以开阔学生视野，从西方文明和文化中汲取有益的营养。毕业时，符合学校规定有保送资格的四年级本科生可以参加免试推荐研究生选拔，通过后可直接攻读硕士学位。

⁴⁷ Este anexo excluye las asignaturas ya integradas en el marco teórico en el epígrafe dedicado a analizar el plan de estudios de la Universidad de Pekín.

严谨求实的作风、民主宽松的学术环境，使西班牙语专业的毕业生在择业时有更多选择的机会，知识结构上的优势使他们在实际工作中表现出较强的思辨能力和综合能力，有巨大的发展潜力。

二、专业培养目标及要求

西班牙语专业注重对学生西班牙语语言文学综合素养的培养。经过4年学习，使学生从学校的培养中获得对知识深入的掌握和广博的理解，创新精神与专业能力得到进一步的加强、拓展和深化。西班牙语专业的毕业生应具备西班牙语语言文学的扎实基础，对所学语言国家的文化、历史和政治现状有较全面的了解，具有较好的听、说、读、写、译的技能，且有较好的汉语水平，能从事专业外语教学、国际文化交流和一般性科研工作。除此之外，本专业毕业生应具备跨专业、跨文化学习的能力，不仅能在外语专业领域出类拔萃，还能凭借所受过的严格、系统而正规的理论及技能训练，成为各个领域的专家。

除了文化、知识方面的成就，学生还应具备终生学习和进步的能力，拥有高品位的思想与心灵，以及合乎伦理道德的处世态度，同时，还应能理解、容纳、欣赏多种文化差异，拥有广泛的视野，成为促进社会和谐发展的出色人才。

三、授予学位：文学学士

四、学分要求与课程设置

总学分：143学分，其中：

全校公共必修课：49学分；

专业核心课：30 学分；

专业必修课：42学分；

自主选修课程：22学分；

毕业论文：0学分（为本科生毕业的必要条件）；

1、全校必修课：49学分

(1) 全校公共必修课：29学分

新课号	旧课号	课程名称	周学时	学分	开课学期
		大学外语		8	
	0403165 0	思想品德修养与法律基础	2	2	
	0403166 0	中国近现代史纲要	2	2	
	0403174 0	马克思主义基本原理概论	2	3	
	0403173 0	毛泽东思想和中国特色社会主义理论体系概论	4	4	
	0403175 0	形势与政策	1	1	
	0483143 3	文科计算机基础	3	3	秋季
	6073002 0	军事理论	2	2	
		体育系列课程		4	全年

【备注】大学外语8学分。大学英语四级通过且未达到8学分者，应选修外语学院非本专业语言的专业课程或公共课程，使大学外语课程达到8学分标准。

(2)、通识课程：20学分

【备注】全校各院系2016版教学计划中的主干基础课程或专业核心课程

a) 人文学部内课程可在以下课程中选修：8分

新课号	旧课号	课程名称	开课院系	周学时	学分	含实习实践学时	开课学期
	02033030	西方文学史	中文系	3	3		秋季
	02030070	语言学概论	中文系	3	3		秋季
	02032780	西方文学理论史	中文系	2	2		秋季
	02132080	世界史通论	历史系	3	3		秋季
	02131460	拉美国家现代化进程研究	历史系	2	2		春季
	02133650	美洲史	历史系	2	2		秋季
	02131050	基督教文明史	历史系	2	2		不定
	02132710	艺术史	历史系	2	2		秋季
	02330070	现代西方哲学	哲学系	2	2		秋季
	02333170	后现代主义哲学	哲学系	2	3		不定
	01833690	新闻传播导论	新闻传播学院	2	2		秋季
	02430020	国际政治经济学	国际关系学院	3	3		全年
	02430140	中华人民共和国对外关系	国际关系学院	3	3		全年
	03130010	社会学概论	社会学系	4	4		全年
	03130880	西方社会思想史	社会学系	3	3		春季
	03230790	西方政治思想史	政府管理学院	3	3		春季
	04330013	艺术学原理	艺术学院	2	2		秋季

b) 其它学部课程：12分

2、专业核心课程：30学分

新课号	旧课号	课程名	周学时	学分	开课学期
	新课	西班牙语精读（一）	10	6	一上
	新课	西班牙语精读（二）	10	6	一下
	03633013	西班牙语精读（三）	8	5	二上
	03633014	西班牙语精读（四）	8	5	二下
	03633061	西班牙文学史和文学选读（上）	2	2	二下
	03633062	西班牙文学史和文学选读（下）	2	2	三上
	03633071	拉丁美洲文学史和文学选读（上）	2	2	三下
	03633072	拉丁美洲文学史和文学选读（下）	2	2	四上

3. 专业必修课程：≥42学分

新课号	旧课号	课程名	周学时	学分	开课学期
	03633015	西班牙语精读（五）	6	4	三上
	03633016	西班牙语精读（六）	6	4	三下
	03633081	西汉笔译(上)	2	2	三下

	0363308 2	西汉笔译（下）	2	2	四上
	0363309 1	西汉口译（上）	2	2	三下
	0363309 2	西汉口译（下）	2	2	四上
	0363310 0	西班牙语语音	2	2	一上
	0363321 0	西班牙历史和文化概论	2	2	一上
	0363322 0	拉丁美洲历史和文化概论	2	2	一下
	0363302 1	西班牙语视听（一）	2	1	一下
	0363302 2	西班牙语视听（二）	2	1	二上
	0363302 3	西班牙语视听（三）	2	1	二下
	0363302 4	西班牙语视听（四）	2	1	三上
	0363302 5	西班牙语视听（五）	2	2	三下
	0363304 1	西班牙语口语（一）	2	1	一上
	0363304 2	西班牙语口语（二）	2	1	一下
	0363304 3	西班牙语口语（三）	2	1	二上
	0363304 4	西班牙语口语（四）	2	1	二下
	0333304 5	西班牙语口语（五）	2	1	三上

	0363323 0	西班牙语语法	2	2	二下
	0363326 0	西班牙语应用文	2	2	二上
	0363325 0	西班牙语报刊选读	2	2	四上
	新课	西班牙语阅读	2	1	二上
	新课	西班牙语写作	2	2	三上

3、自主选修课：22学分

(1) 专业选修课程：10学分

新课号	旧课号	课程名	周学时	学分	开课学期
	0363320 0	经贸西班牙语	2	2	三下
	0363331 0	西班牙语语言学导论	2	2	秋季
	0363329 0	西班牙语世界文化研究	2	2	春季
	新课	翻译学导论	2	2	双年春季
	新课	西语美洲思想史	2	2	双年秋季
	新课	西班牙语电影研究	2	2	单年春季
	新课	西语文学经典	2	2	单年秋季
	新课	西班牙20世纪戏剧名家作品赏析	2	2	单年春季
	新课	学术前沿和跨学科研究	1	1	全年

(2) 全校非本专业可选择课程及学分:12学分

5、毕业论文，不计学分，但为获得毕业资格和学位的必要条件。

6、荣誉学位需满足以下条件：

(1) 总学分 \geq 147学分

(2) 专业选修课 \geq 14学分

(3) 参与本科科研训练

(4) 专业平均绩点3.65以上

En primer lugar, detallamos el desglose de asignaturas correspondientes al *Módulo público obligatorio*:

MÓDULO PÚBLICO OBLIGATORIO = 49 CRÉDITOS			
BLOQUE 1: MATERIAS COMUNES PARA TODOS LOS GRADUADOS: 29 CRÉDITOS OBLIGATORIOS			
Asignatura	Horas lectivas cada semana	Créditos	Semestre
Lenguas extranjeras en la Universidad		8	
Introducción a la cultura moral e ideológica y al derecho	2	2	
Historia moderna china	2	2	
Introducción a la teoría básica marxista	2	3	
Un estudio sobre los pensamientos y la teoría del socialismo de Mao Zedong con características chinas	4	4	

Políticas	1	1	
Fundamentos de computación para alumnado de Humanidades	3	3	Otoñal
Teoría militar	2	2	
Educación física		4	Todo el año
BLOQUE 2: MATERIAS GENERALES (20 CRÉDITOS OPTATIVOS A ELEGIR)			
A – 8 CRÉDITOS DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES			
Historia de la literatura occidental	3	3	Otoñal
Introducción a la lingüística	3	3	Otoñal
Historia de la teoría literaria occidental	2	2	Otoñal
Panorámica mundial	3	3	Otoñal
Teorías y procesos: la modernización de América Latina	2	2	Primaveral
Historia de América	2	2	Otoñal
Historia de la civilización cristiana	2	2	-
Historia del Arte	2	2	Otoñal
Filosofía occidental moderna	2	2	Otoñal
Filosofía del posmodernismo	2	3	-
Introducción general al periodismo y las comunicaciones	2	2	Otoñal
Economía política internacional	3	3	Todo el año
Relaciones Exteriores de la República Popular China	3	3	Todo el año
Introducción a la Sociología	4	4	Todo el año
Historia de los pensamientos sociales occidentales	3	3	Primaveral

Historia de los pensamientos políticos occidentales	3	3	Primaveral
Teoría del arte: una aproximación	2	2	Otoñal
B – 12 CRÉDITOS DE OTRAS FACULTADES Y DEPARTAMENTOS			

Tabla 53: Módulo publico obligatorio de asignaturas del plan de estudios de Filología Hispánica en la RPC

Fuente: Elaboración propia y traducción (Departamento de Filologías Hispánica y Portuguesa de la Universidad de Pekín, 2019)

MÓDULO OPTATIVO: 22 CRÉDITOS			
BLOQUE A: OPTATIVAS DE LA ESPECIALIDAD (ESPAÑOL) – 10 CR			
Asignatura	Horas lectivas cada semana	Créditos	Semestre
Español para la economía y el comercio	2	2	Semestre 6
Introducción a la lingüística española	2	2	Otoñal
Estudios Culturales Hispánicos	2	2	Primaveral
Introducción a los estudios de traducción	2	2	Primavera de años pares
Historia del pensamiento hispanoamericano	2	2	Otoño de años pares
Apreciación de las películas españolas	2	2	Primavera de años impares
Clásicos de la literatura hispana	2	2	Otoño de años impares
Valoración de las obras de famosos dramaturgos españoles del siglo XX	2	2	Primavera de años impares

Fronteras académicas e investigación interdisciplinar	1	1	Todo el año
BLOQUE B: OPTATIVAS DE OTRAS TITULACIONES – 12 CR			

Tabla 54: Módulo optativo del plan de estudios de Filología Hispánica en la RPC
Fuente: Elaboración propia y traducción (Departamento de Filologías Hispánica y Portuguesa de la Universidad de Pekín, 2019)