

ESTUDIANTES DE ELE POR EL MUNDO: UNA EXPERIENCIA TELEVISIVA PARA PROMOVER LA EXPRESIÓN ORAL EN UN CONTEXTO SINOHABLANTE UNIVERSITARIO

Juan Carlos MANZANARES TRIQUET
Universidad de Granada

María MOYA GARCÍA
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de español en la República Popular China tiene su origen en el año 1952, con la fundación del primer departamento de estudios hispánicos del gigante asiático. A lo largo de las últimas décadas, profesorado local y profesorado hispanohablante han protagonizado un debate metodológico que ha girado en torno a dos posturas ostensiblemente opuestas: de un lado, la tradición estructural basada en el todopoderoso método gramática-traducción; y, de otro, un incesante intento por exportar a las aulas de la RPC diferentes enfoques de enseñanza y metodologías activas al servicio de la comunicación. A este respecto, conviene aclarar que existe una tendencia generalizada en el reparto de asignaturas, según la cual los enseñantes chinos asumen la docencia de las materias de carácter gramatical, siendo los docentes nativos los responsables de las asignaturas destinadas a trabajar las destrezas productivas y receptoras de la lengua, tal y como aseveran

Hidalgo y Yang¹. Dentro de este compendio, sobresale una asignatura cuya presencia se extiende desde el primer semestre de primer curso hasta el segundo semestre de segundo: Conversación. Esta, por su naturaleza, y por la exigencia práctica que demanda su ejercicio, representa un notable desafío que se ve motivado por un triple hándicap para los aprendientes: en primer lugar, como expone Manzanares², el *shock* inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje, en especial, en el tratamiento de la expresión e interacción orales; en segundo, la ansiedad vinculada a toda producción que implique la participación de dicha destreza, de acuerdo a Muñoz³; y, por último, conforme al trabajo de Jin y Cortazzi⁴, el impacto de una idiosincrasia cultural que imprime en los discentes una serie de rasgos particularmente incisivos en su comportamiento en el aula.

A propósito del choque metodológico, cabe mencionar que no son pocos los autores y trabajos que, fruto de su experiencia de campo, han remarcado las numerosas dificultades derivadas de la implementación de prácticas eminentemente comunicativas en las aulas de la RPC. Es el caso de Bega⁵ o Giménez⁶. Otros tantos, como Cortés⁷, han encontrado en el eclecticismo una alternativa equilibrada para con el alumnado y su estilo de aprendizaje. Sin embargo, por lo general, la literatura tiende a recapitular los problemas observados, pero escasean soluciones prácticas y/o casos de éxito de relativa vigencia, dado que un importante contingente de las investigaciones centradas en la (im)posibilidad de implementar el enfoque comunicativo en la República Popular fueron desarrollados hace más de una década por referentes del hispanismo en China como Sánchez⁸ o Blanco⁹.

En lo referente al impacto de las emociones negativas en el aula, diversas investigaciones han referido conclusiones concordantes al apuntar a la oralidad como la destreza causante de un mayor estado ansiógeno entre los aprendientes sinohablantes. Es el caso de Martínez¹⁰, quien defiende la importancia de trabajar en el aula la competencia existencial; Falero¹¹, quien apuesta por la inserción de las TIC y, más particularmente, de WeChat como herramienta a través de la que rebajar el estrés de los discentes; o Manzanares y Jia¹², que propugnan

¹ Matías HIDALGO GALLARDO y Xiaochang YANG (2022), p. 104.

² Juan Carlos MANZANARES TRIQUET (2020).

³ Marta MUÑOZ TORRES (2009).

⁴ Lixian JIN y Martín CORTAZZI (1998).

⁵ Michel BEGA GONZÁLEZ (2015).

⁶ Nicolás GIMÉNEZ DOBLAS (2022), pp. 20-22.

⁷ Maximiano CORTÉS MORENO (2010), pp. 21-28.

⁸ Alberto SÁNCHEZ GRIÑÁN (2009).

⁹ José Miguel BLANCO PENA (2011).

¹⁰ Marta MARTÍNEZ RUBER (2020).

¹¹ Francisco Javier FALERO PARRA (2016).

¹² Juan Carlos MANZANARES TRIQUET y Yuqi JIA (en prensa).

la rentabilidad de iniciativas gamificadas enmarcadas en un espacio de seguridad afectiva.

El tercer desafío al que el alumnado ha de hacer frente pasa por vencer las barreras socioculturales de origen secular que aluden a los conceptos taoístas de *mianzi*, concepto asociado a la reputación que ostenta un individuo en sociedad, y *lianzi*, concepto ligado a la reputación de carácter moral, tan extendidos en las aulas chinas. Una de las principales contribuciones relacionadas con esta cuestión pasa por el trabajo de He¹³. En él, se hace referencia al miedo al error y, en consecuencia, a la inercia a guardar silencio para evitar quedar en evidencia frente al profesorado, autoridad de máximo respeto. El influjo de este legado, también mencionado por Brick¹⁴, se ha dejado sentir en el dibujo de un perfil, en ocasiones un tanto estereotipado, que ha sido ampliamente retratado por investigadores de todo el mundo y que apunta a la timidez y a la pasividad como algunas de sus principales marcas definitorias. Estos rasgos distintivos condicionan el rol de los aprendices en el aula y, por consiguiente, el potencial desempeño en una asignatura que, recordemos, exige de manera inevitable cierta predisposición para posibilitar una interacción fructífera entre sus interlocutores.

Las contribuciones recién referidas no solo ayudan a contextualizar una problemática observable en términos comunicativos, sino que ofrecen orientaciones que pueden contribuir a la construcción de propuestas encaminadas a favorecer la comunicación en un marco afectivo apropiado, facilitando una mejor comprensión de los condicionantes culturales y actitudinales que regulan el comportamiento de los aprendientes. Así, el presente trabajo surge de la necesidad de dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de Conversación III, asignatura troncal de segundo curso de la licenciatura en Filología Hispánica en la RPC, tomando como punto de partida una dificultad manifiesta: la reticencia a hablar en público del alumnado. Para ello, se plantea una propuesta interventiva que se nutre de la suma de diferentes tipos de inputs afines a la realidad de los discentes, actividades cuidadosamente secuenciadas, dinámicas lúdicas y, sobre todo, la ejecución de un motivante producto final en forma de programa de televisión en el que se vehiculan elementos culturales estrechamente conectados con la cultura de origen del grupo meta. Resulta preciso resaltar que la elección de dicho recurso didáctico, y no otro, obedece tanto al valor que subyace a dicha muestra de lengua como herramienta de puente intercultural, como al éxito sobresaliente obtenido por el trabajo de Céspedes¹⁵, en otro contexto de ELE de equiparable distancia cultural. Se espera, con ello, despertar la motivación del alumnado traspasando los límites del

¹³ Xiaojing HE (2008).

¹⁴ Jean BRICK (1991), pp. 155-157.

¹⁵ Carmen CÉSPEDES SUÁREZ (2021).

aula aprovechando el potencial de *Españoles en el mundo* como revulsivo y, asimismo, doblegar otra de las causas que podría explicar la baja participación del alumnado. Un hecho que, como esgrime Donés¹⁶, podría estar relacionado con el desconocimiento de los referentes y tópicos que se incluyen en diversos manuales de corte comunicativo.

2. MÉTODO

En el curso de nuestra praxis, se ha llevado a cabo el método de investigación-acción sobre el que teoriza Latorre-Beltrán¹⁷, el cual se materializa por medio de una investigación de carácter cualitativo sustentada, en primera instancia, en la revisión bibliográfica precedente y en la observación directa de aula. Como advierte Elliot¹⁸, dos de las tareas fundamentales que se ven involucradas en la investigación-acción comprenden: 1) la percepción y el diagnóstico de aquellos problemas existentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y 2) llevar a cabo y verificar hipótesis de alcance práctico que aporten soluciones que contrarresten las dificultades inicialmente detectadas.

3. PARTICIPANTES Y CONTEXTO DE APLICACIÓN

El grupo participante, conformado por 22 aprendientes, es natural de la República Popular China y cursa segundo curso de la licenciatura en Filología Hispánica¹⁹ en la Universidad de Lengua y Cultura de Pekín (*Beijing Language and Culture University*). La asignatura en la que se inserta la investigación, como se mencionó anteriormente, es Conversación III. Se trata de una materia troncal, de primer semestre, cuya carga docente es apenas de dos horas a la semana. La docencia se extiende durante 16 semanas.

Como suele ser tendencia en estos estudios, el sexo mayoritario es el femenino, con 18 estudiantes, siendo la representación masculina notoriamente inferior, con solo cuatro varones. La edad del alumnado oscila entre los 19 y los 20 años, y un nivel de lengua que se sitúa entre el A2.2 y el B1.

¹⁶ Rocío DONÉS ROJÁS (2009).

¹⁷ Antonio LATORRE BELTRÁN (2003), p. 27.

¹⁸ Jhon ELLIOT (2005), p. 136.

¹⁹ A diferencia de la titulación ofertada en España u otros países hispanohablantes, en este caso, se constata un fuerte componente de ELE, en especial, en los cursos primero y segundo. En adelante, en tercero y cuarto, tiende a ponerse el foco en la literatura panhispanica, en la traducción y la interpretación. No obstante, son cada vez más los centros que se reinventan hacia nuevas áreas como el comercio o el turismo.

El bagaje del grupo en castellano se limita a su formación en la Educación Superior, y es para muchos su tercera o cuarta lengua adicional, tras el chino estándar, el inglés y, en algunos casos, el cantonés.

3.1. Fases de trabajo

La investigación comienza en el primer semestre del curso 2022/2023, en el mes de septiembre. La asignatura se articula alrededor de cuatro temas independientes entre sí, a saber: consumismo y obsolescencia programada; publicidad; redes sociales; viajes y vacaciones; siendo el cuarto y último tema en el que tiene lugar la intervención propiamente dicha.

3.1.1. *Fase observacional: identificación de problemas y dificultades de enseñanza*

El punto de partida de nuestra investigación va de la mano del inicio del semestre, en la enseñanza de los primeros temas contemplados en la guía de la asignatura. En esta primera etapa, se aprecia un grupo que cuenta con determinados atributos relativamente prototípicos a tenor de la revisión de la literatura. Estas dificultades pueden categorizarse del siguiente modo:

- Rechazo a la participación voluntaria por una cuestión de modestia cultural, conforme a lo expuesto por He²⁰.
- Reticencia a formar parte activa de actividades en plenaria por el miedo al error, tomando en consideración la contribución de Merín²¹.
- Preferencia por actividades que permiten preparación previa, en detrimento de otras que requieren improvisación e inmediatez por la ansiedad derivada de las actividades de expresión e interacción orales, según la contribución de Falero y García²².
- Escaso interés y motivación por la asignatura debido, entre otras razones, a la falta de oportunidad para ponerla en práctica en contextos situacionales reales, a propósito de la investigación de Guo²³.
- Desconocimiento de elementos culturales del mundo pan-hispánico, con la correspondiente dificultad añadida a la hora de expresar(se), como atestiguan García y Massaguer²⁴.

²⁰ Xiaojing HE (2008).

²¹ Arantxa MERÍN FERNÁNDEZ (2016).

²² Francisco Javier FALERO PARRA y Loreto GARCÍA PARDO (2016), p. 259.

²³ Qishi GUO (2020).

²⁴ Anabel GARCÍA y Lara MASSAGUER (2011), p. 228

— Imposibilidad de tomar la palabra de manera consistente como consecuencia de la alta ratio existente en una materia de estas características.

— Ausencia de un manual canónico a través del que seguir las lecciones, como sí ocurre, pongamos por caso, con *Español moderno* en otras asignaturas del currículum, tal y como recoge De la Fuente²⁵.

3.1.2. *Fase adaptativa: búsqueda de soluciones*

Una vez identificadas los distintos obstáculos presentes en nuestra práctica de campo, resulta esencial plantear hipótesis que permitan fijar líneas de actuación a través de las que adaptarnos al contexto y al alumnado. En este trabajo se consideran las siguientes:

— Teniendo en cuenta la influencia que ejerce el contexto en el rol del alumnado, irrumpen tres interrogantes de alcance común: 1) ¿puede la invitación nominal o el empleo de herramientas de participación aleatoria mitigar el silencio por modestia? 2) ¿El fomento de un clima positivo rebaja el filtro afectivo de los aprendientes y, por tanto, multiplica su voluntad a tomar la palabra? 3) ¿La concesión de tiempo de preparación redonda positivamente en las emociones del grupo?

— En lo referente a la baja motivación, la desconexión del aula con la vida real, el desconocimiento de referentes culturales y, también, las escasas ocasiones de practicar la lengua de forma continuada, cabe preguntarse: ¿el planteamiento de un reto audiovisual de tipo televisivo de temática cultural china puede suponer un punto de inflexión que revierta la situación de partida y promueva la comunicación?

— Ante la falta de un libro, en su sentido más tradicional, ¿puede la provisión de material diseñado *ad hoc* conferir la seguridad necesaria al alumnado para realizar un mejor seguimiento de las lecciones y, de este modo, familiarizarse de antemano con los materiales para lidiar con aquellas tareas más espontáneas?

3.1.3. *Fase operativa: diseño de material y configuración del reto audiovisual final*

En esta tercera etapa tiene lugar la elaboración de la UD elaborada para el alumnado sinohablante, además del diseño y planteamiento del producto lingüístico final en forma de episodio colaborativo del célebrimo programa de TVE *Españoles en el mundo*. La implementación y explotación de la UD se extiende a lo largo de un mes, a razón de una sesión de dos horas, un día por semana.

²⁵ Isabel DE LA FUENTE COBAS (2019).

Los detalles técnicos y las especificaciones de ambos figuran en los apartados «2.3.1. Unidad Didáctica» y «2.3.2. Tarea audiovisual final: Estudiantes de ELE por el mundo».

3.2. Materiales e instrumentos de recogida de datos

3.2.1. *Unidad Didáctica*

La UD «*Viajes y vacaciones*» se compone de 15 actividades en las que se trabajan de forma integrada las cuatro destrezas de la lengua. No obstante, por el carácter de la asignatura, la expresión e interacción orales constituyen las destrezas sobre las que recae un mayor protagonismo. En la elaboración de la UD, se han contemplado las premisas referidas en la fase observacional, poniendo especial énfasis en el componente afectivo, en la inclusión de elementos temáticos chinos y en la omisión de aquellas actividades que demandan espontaneidad. En este sentido, de manera compensatoria, se han integrado elementos lúdicos cuya misión no es otra que la de generar una atmósfera óptima que inste a la toma de la palabra del alumnado. De igual forma, en la secuenciación y diseño de las distintas actividades, se respetan los tiempos que demanda toda transición metodológica, partiendo de actividades más controladas, bajo el soporte de otras habilidades como la escritura o el uso de herramientas TIC afines a la generación de los aprendientes. Todo ello, en suma, cumple con una función preparatoria en términos temáticos, afectivos y conversacionales de cara a emprender, con éxito, la gran tarea audiovisual final.

A continuación, se ofrecen las especificaciones técnicas de la UD en cuestión:

- Grupo meta: 22 discentes de Conversación III.
- Nivel: B1 (MCER, 2001).
- Lengua materna del alumnado: chino estándar.
- Contexto de enseñanza: enseñanza en línea²⁶.
- Destrezas implicadas: expresión oral y comprensión oral y, en menor medida, expresión escrita y comprensión lectora.
- Enfoque de enseñanza: enfoque comunicativo.
- Temporización: cuatro sesiones de una hora y cincuenta minutos en el periodo comprendido entre el 28 de noviembre y el 19 de diciembre de 2022.
- Secuencia didáctica:
 - Sesión 1: dinámicas rompehielos de introducción; ¿Cuánto vocabulario sabes de...? (actividad 1); ¡El gran test de los viajes! (actividad 2); Una noticia realmente

²⁶ El cierre fronterizo de la RPC, como consecuencia de la COVID-19, se extendió hasta enero de 2023, fecha en la que la presente experiencia llegaba a su fin.

- sorprendente (actividad 3); *Black Stories*, un viaje terrorífico (actividad 4).
- Sesión 2: tipos de turismo (actividad 5); A debate: turismo nacional o turismo por el extranjero (actividad 6); De paseo por China (actividad 7); Las recomendaciones de *China con eñe* (actividad 8); Cómo viajamos y dónde nos alojamos (actividad 9).
 - Sesión 3: Me encanta viajar pero...(actividad 10); ¿Viajar con maleta o viajar con mochila? (actividad 11); De paseo por FITUR (actividad 12); Tiktokers (actividad 13).
 - Sesión 4: *Españoles en el mundo* (actividad 15) y explicación del proyecto audiovisual.
- Objetivos generales de la UD:
- Mejorar la expresión e interacción orales del alumnado de licenciatura en Filología Hispánica de la RPC.
 - Relativizar el miedo al error por medio de un adecuado trabajo afectivo.
 - Favorecer un clima de aula distendido que favorezca la voluntad de comunicación.
 - Promover nuevos espacios que motiven y estimulen la producción oral en contextos significativos.
 - Proporcionar materiales afines al conocimiento socio-cultural del alumnado que despierten su interés por las temáticas conversacionales.
 - Ofrecer soporte físico que ayude al alumnado a seguir, de manera sistemática, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura.
- Objetivos comunicativos:
- Charlar sobre gustos, intereses y hábitos viajeros.
 - Conocer los distintos tipos de turismo y turistas que existen.
 - Planificar un viaje.
 - Describir algún aspecto de la cultura china por mediación de un proyecto audiovisual inspirado en el televisorio *Españoles en el mundo*.
- Contenidos lingüísticos:
- Repaso de la expresión de la opinión.
 - Léxico de los viajes y las vacaciones.
 - Lenguaje coloquial.
 - Dinámicas generales: individual, pareja y pequeño grupo.

- Recursos didácticos, webs y materiales audiovisuales utilizados: noticia del diario *Heraldo*²⁷; vídeo de CGTN²⁸; vídeo de FITUR²⁹; juego físico *Black Stories* (edición vacaciones); vídeo de TVE³⁰.
- Herramientas TIC: Quizziz, Online-stopwatch, Educima, Cerebriti, Socrative.
- Evaluación: Tarea audiovisual final.

3.2.2. Tarea audiovisual final: Estudiantes de ELE por el mundo

Antes de: la ejecución de la tarea audiovisual final va precedida de cierto trabajo preliminar, a realizar en la cuarta sesión, en la que se presenta al alumnado el programa de *Españoles en el mundo*. Para efectuar una mayor inmersión, se selecciona el capítulo rodado en Pekín, y se muestran los testimonios —subtitulados en castellano y, a ser posible, con la velocidad ligeramente reducida— de tres expatriados españoles en la capital, cada uno en un escenario y contexto diferente (a saber: Ciudad Prohibida; bodas y tradición; lagos de Houhai). Se trabajan distintas comprensiones audiovisuales y se realizan evaluaciones interactivas con herramientas gamificadas como Socrative que, a su vez, son guiadas por los docentes al tiempo que se comentan, de manera oral, aquellas informaciones, puntos de vista u opiniones vertidas por tales hispanohablantes con el fin de promover pequeñas interacciones.

Durante: una vez completada la explotación recién señalada, se explica al alumnado el contenido de la tarea final que, además de cerrar el tema, tiene un importante peso como trabajo final de la asignatura (30 por 100 del total). El reto audiovisual que se plantea consiste en el rodaje de un episodio televisivo propio, emulando el formato del programa *Españoles en el mundo* visto y trabajado en clase. Se trata de que, o bien individualmente, o en grupos de dos, tres o cuatro participantes, cada formación elija una temática a partir de un amplísimo espectro de posibilidades para compartir su visión acerca de tal aspecto cultural de una forma cercana. El alumnado dispone de libertad en la forma gramatical, y cuenta con unas pequeñas directrices que se adjuntan a continuación:

²⁷ *Heraldo*, «Busca a una chica que se llame como su ex para dar la vuelta al mundo gratis», *Heraldo*, 6 de noviembre de 2014.

²⁸ CGTN en Español. «Viaje a China». Producido por CGTN el 4 de febrero de 2019. YouTube, 4:45. <https://www.youtube.com/watch?v=Mum8IEyp4Uw>

²⁹ COMUNIDAD DE MADRID. «Let's Go Madrid!». Producido por FITUR el 20 de enero de 2016. YouTube, 2:47 <https://www.youtube.com/watch?v=zOlawcK13DI>

³⁰ RTVE. «Españoles en el mundo: Pekín». Producido por RTVE el 18 de julio de 2018. YouTube, 18:06 <https://www.youtube.com/watch?v=buLi1mxY1pU&t=54s>

— La duración de cada aportación ha de ser de, al menos, cuatro minutos si la presentación es individual. Por cada miembro extra en el grupo, se deben añadir tres minutos.

— Todos los integrantes deben aparecer en el vídeo y participar de manera compensada.

— Hay que aparecer en cámara el mayor tiempo posible.

— Se puede disponer de guion para hacer pequeñas consultas, pero no se puede leer.

— La comunicación debe ser, dentro de lo posible, natural.

— El vídeo debe grabarse en horizontal.

— No es necesaria su subtitulación.

— La entrega ha de realizarse en un plazo de 14 días, a través del grupo de clase de WeChat.

Lista de temas seleccionables: Ciudad Prohibida, Palacio de Verano, vida nocturna, superstición china, pato laqueado, *hot pot*, juegos tradicionales chinos, la educación en China, deportes populares, leyendas tradicionales, la ceremonia del té, distrito del arte 798, tai-chi, experiencia musical en un KTV, Templo del Cielo, Templo de los Lamas, lengua china, caligrafía, estereotipos, costumbres, fiestas populares, amistades extranjeras, negocios, parques, medicina tradicional, gastronomía general, rincones favoritos, vida universitaria y comunicación no verbal.

Después de: una vez que cada estudiante o grupo complete su clip, el docente lleva a cabo un montaje con cada una de las aportaciones recibidas. Dicho compendio incluye, además, como sorpresa, una aportación propia abordando otro punto relacionado con la cultura China (en este caso, un pequeño vídeo rodado en el tramo de Mutianyu de la Gran Muralla). Véase una recopilación de referencia en la figura 1.

FIGURA 1. FOTOGRAMAS DE DISTINTOS FRAGMENTOS DEL PROGRAMA GRUPAL



Posteriormente, se celebra una gala especial en la que tiene lugar el visionado conjunto del programa. En ella, asimismo, el alumnado puede aspirar a alzarse con tres posibles premios: el contenido del primero, *Premio al mejor programa*, queda desvelado en el momento de plantear el reto audiovisual y es concedido por el docente en base al cumplimiento de criterios comunicativos, lingüísticos e interactivos (dado el caso). Las dos categorías restantes, *Premio del público al programa más original* y *Premio del público al programa más divertido*, se dan a conocer el día de dicha gala y su atribución es competencia de los propios compañeros. Cada uno de estos galardones entraña la concesión de un diploma acreditativo y una pequeña subida de nota³¹.

3.2.3. Cuestionario final

El cuestionario final, de carácter anónimo, se administra por medio de la herramienta virtual Survio. Se compone de un total de 20 ítems y abarca dos bloques. El primero de ellos, a modo de autoevaluación, aborda cuestiones relacionadas con el hábito del alumnado en relación con la destreza oral y toma en cuenta distintos parámetros: su dedicación, hábito, voluntad de mejora, dificultades y emociones asociadas a su práctica, etc. El segundo tramo del cuestionario evalúa el sentir y aceptación que ha desencadenado la intervención, tanto en lo relativo a las dinámicas que suponían un escollo en la etapa observacional, como en cuanto a los materiales proporcionados *a posteriori* y, sobre todo, a raíz de la experiencia televisiva.

4. RESULTADOS

4.1. A propósito de la autoevaluación

Acerca del gusto por la comunicación del alumnado, un 50 por 100 de la muestra revela una dificultad notable para expresarse, haciendo hincapié en su condición reservada y en el temor derivado de los errores que pueden surgir en la comunicación. Un 36,4 por 100, en cambio, supedita dicha inercia voluntaria a la buena sintonía existente con el profesorado. Apenas un 13,6 por 100 muestra seguridad en la práctica comunicativa. En cuanto a los contextos de uso de la lengua, se aprecia una limitación circunscrita, principalmente, al ámbito universitario en el tiempo de aula, tal y como refrenda un 45,5 por 100 de los aprendientes. Un 27,3 por 100, por su parte, manifiesta su deseo de tener un mayor número de oportunidades de habla, pero la condición no inmersiva de

³¹ Diez puntos adicionales sobre el total. En la RPC, el puntaje de trabajos, exámenes, etc., se realiza sobre 100.

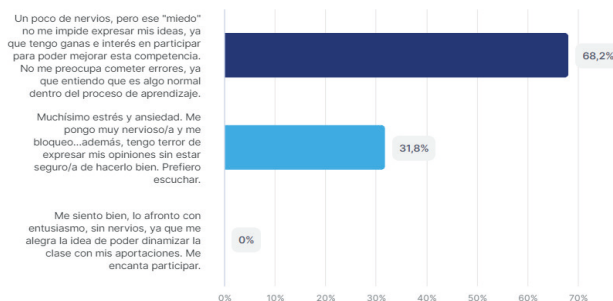
la lengua en el país dificulta estrechar lazos con hispanohablantes. Entre tanto, un 22,7 por 100 afirma tener contacto con amistades virtuales y, tan solo, un 4,5 por 100 tiene trato presencial fuera del campus.

En cuanto al tiempo de uso de la destreza oral, un 45,5 por 100 entrena esta habilidad menos de una hora por semana, seguido de un 36,4 por 100 que, al menos, la pone en práctica durante una hora. El 18,1 por 100 restante trabaja con ella entre dos y cinco horas. Esta falta de hábito, como afirma un 31,8 por 100 de los encuestados, viene marcada por distintas razones: una de ellas es la distancia lingüística: «mi nivel de lengua me impide expresarme con fluidez y, cuando lo hago, supone un esfuerzo muy grande». Otra es la cultural, como arguye el 22,7 por 100: «no me atrevo a hablar con desconocidos, me cuesta socializar, etc».

En lo que se refiere a la competencia oral del alumnado, el 68,2 por 100 reconoce no estar conforme con su nivel, pero muestra su deseo de mejora. Un 27,3 por 100, por otro lado, adopta una postura más crítica, achacando su estancamiento a una implicación baja. Parte de este compromiso, según explica el 22,7 por 100 del alumnado, es más significativo cuando existe una motivación extrínseca relacionada con la obtención de una pasantía, una beca o la obtención de una certificación de lengua como el DELE o el SIELE.

En relación con las emociones negativas vinculadas al empleo de las distintas destrezas, la expresión e interacción orales se erigen como las más ansiógenas, con un 51 por 100. Al categorizar qué sensaciones experimentan los aprendientes en el ejercicio de discursos e interacciones orales públicas, un tercio de los informantes tilda como «terrorífica» esa tipología de situaciones. La tabla 1 recoge dicho sentir:

TABLA 1. ¿QUÉ SENSACIÓN O EMOCIÓN EXPERIMENTAS AL HABLAR ESPAÑOL EN PÚBLICO?



Este estado se ve agravado cuando el alumnado se dispone a conocer a nuevo profesorado nativo. Así lo asevera el 40 por 100 de la

muestra: «me genera estrés, debido a su acento, su ritmo, su metodología didáctica, sus materiales docentes. Me siento paralizado/a porque no tengo confianza con él/ella». En el otro extremo, con un 60 por 100, se hallan aquellos que muestran entusiasmo e ilusión por la posibilidad de practicar la lengua.

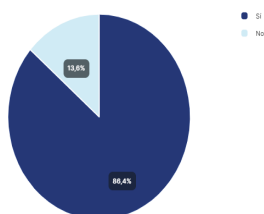
4.2. A propósito de la intervención didáctica

En lo relativo a la introducción de dinámicas rompehielos para fomentar un clima positivo: el 54,5 por 100 aplaude su inclusión: «a través de ellas me sentí cómodo/a y más relajado/a». Otro 22,7 por 100 aprecia su función: «[...] ayudaron, aunque nunca había reflexionado antes sobre los beneficios de implementar este tipo de actividades previas». El 22,7 por 100 final, pese a valorar su pertinencia, incide en seguir siendo insuficiente: «todavía tenía miedo a expresarme en público porque necesitaba más confianza». En lo que respecta a las adaptaciones didácticas, afectivas y metodológicas ejecutadas por el profesorado para mejorar el ambiente de clase y, así, lograr una participación menos temerosa, el 86,4 por 100 respalda su impacto beneficioso, tal y como se observa en la figura 2.

En este sentido, el 40,9 por 100 del grupo atestigua haber disfrutado mucho del ambiente y de haberse adaptado sin problemas al enfoque comunicativo. Un 50 por 100 resalta su comodidad, aun trabajando con una metodología a la que están poco habituados. En menor representación, el 9,1 por 100 restante destaca la proximidad y la familiaridad de los materiales, pero expresa su disconformidad por la presencia de una metodología no tradicional.

FIGURA 2. ¿HAN SIDO ÚTILES LAS ADAPTACIONES AFECTIVAS, METODOLÓGICAS Y DIDÁCTICAS EMPLEADAS POR EL PROFESORADO PARA AYUDARTE A SENTIRTE CÓMODO Y, ASÍ, PARTICIPAR SIN MIEDO?

19. ¿Crees que la actitud del profesor en clase, la metodología seguida o los materiales didácticos utilizados, etc. te han ayudado a sentirte cómodo/a para participar sin miedo?



De manera más particular, y acerca de la posible elección de un aspecto cultural de la realidad china con el fin de eliminar una de las dificultades de la lengua oral mencionadas en la literatura, el 63,6 por 100 afirma lo mucho que le ayudó en el proceso: «no siempre tenemos la oportunidad de usar el español para mostrar una parte de nuestra esencia. La idea de mostrar mi propia cultura me anima a expresarme en español». El 36,4 por 100 restante, si bien destaca su función positiva, subraya la dificultad del proceso de elaboración del programa. A pesar de ello, más del 90 por 100 ensalza su condición motivadora e interesante: «en la carrera de español no acostumbramos a hacer este tipo de actividades. Fue un recuerdo inolvidable con mis compañeros. Me gustaría mucho repetir, aunque tomó bastante tiempo de preparación»; «usé el idioma que estudio de una forma divertida». Entre los argumentos que se recogen para alabar sus beneficios se hallan tres principalmente: 1) «se trata de una tarea significativa, cercana al mundo real. Además, el hecho de trabajar la lengua de una manera desenfadada y lúdica, en directo, en un entorno auténtico de mi cultura, me ayuda a inspirarme y a sentirme bien» (50 por 100); 2) «la posibilidad de trabajar con mis compañeros/as fuera de clase, poniendo en práctica la lengua de estudio de un modo completamente diferente es una experiencia tan desafiante como innovadora» (36,4 por 100); 3) «me apasiona el mundo de la edición digital, las TIC y el *vlogging*, de modo que este tipo de retos me permiten imitar a mis *influencers* favoritos» (9,1 por 100).

Otro de los ítems que aparecen en el cuestionario tiene que ver con si se ha producido, o no, un cambio en el alumnado en su relación con el uso de la destreza productiva oral tras la grabación del episodio. Un 77,3 por 100 afirma que sí: «ha aumentado mis ganas de utilizar mi español de una forma práctica. También ha rebajado mi nivel de estrés a la hora de enfrentarme a una cámara o a una situación comunicativa de estas características». Mientras tanto, el 22,7 por 100 en falta manifiesta que: «este tipo de actividades son entretenidas y aumentan mi motivación a corto plazo, sin embargo, dudo que cambie mi actitud hacia la expresión oral en español».

Para terminar, se solicita al alumnado verter un pequeño testimonio acerca de su función como reporteros del programa. Se adjuntan algunas de sus opiniones:

— Testimonio 1: «La tarea fue muy divertida. Me aportó muchas cosas y, en especial, una oportunidad para usar el español que aprendí en clase y colaborar con mis compañeros. Me gusta mucho vincular los conocimientos aprendidos en el aula con la vida real».

— Testimonio 2: «Fue muy divertido. Me ayuda a practicar el español».

— Testimonio 3: «Este programa es muy interesante, y a mí me encanta hacer vídeos, por eso, la idea de *Estudiantes de español por el mundo* es divertida para mí».

— Testimonio 4: «Creo que esto ha ayudado a mejorar mi nivel de español, y estas actividades compensan la deficiencia de aprender español en un país extranjero sin un entorno lingüístico».

5. DISCUSIÓN

En cuanto a las valoraciones arrojadas por el alumnado respecto a su relación con la destreza productiva oral (actitud, uso, contextos, nivel y emociones asociadas), se corrobora la vigencia que la tradición cultural ostenta en el marco del aula. El miedo al error cuenta con una sombra demasiado alargada que entorpece el dinamismo deseable en una asignatura que exige intervenciones constantes para sistematizar el manejo de su destreza. Dicha inseguridad, por otra parte, encuentra una dificultad añadida debido al escaso contacto de los aprendices con hablantes nativos y a la bajísima exposición de un input tan escaso, como inconsistente.

De igual forma, resulta interesante realizar un apunte acerca de aquellos aprendientes que son conscientes del margen de mejora del que disponen, pero que no están lo suficientemente motivados para lograrlo. Esta tendencia, abordada por autores como Suen³², se alinea con un principio extensamente tratado en la literatura disponible: el pragmatismo chino según el cual la enseñanza se orienta hacia el fin, y no hacia al proceso. Al hilo de esta idea, es preciso recordar que en el examen EEE-4³³ no existe ningún tipo de prueba en la que el alumnado sea evaluado en la expresión e interacción oral, como recogen De la Fuente y Wei³⁴. De igual forma, el escaso valor de la asignatura, de tan solo un crédito, por los cinco de Lectura Intensiva³⁵, inevitablemente restan protagonismo (y dedicación) a su tratamiento tanto en el propio plan de estudios, como fuera del aula.

Con respecto al resultado de la intervención realizada (uso de dinámicas rompehielos, diseño, facilitación de una UD estructurada y propuesta de reto televisivo afín a su conocimiento sociocultural), destaca el logro de haber generado un ambiente apropiado para contrarrestar las desavenencias inherentes al choque cultural. En este sentido, llama la atención la sorpresa manifestada por parte del alumnado acerca de

³² Hoi SUEN (2005).

³³ Examen nacional de evaluación del nivel de lengua española de los aprendientes que cursan estudios de licenciatura en la RPC. Se realiza al término del segundo curso y es obligatorio. Su resultado tiene impacto a la hora de conseguir un empleo en el país.

³⁴ Isabel DE LA FUENTE COBAS y Nisi WEI (2017).

³⁵ Asignatura centrada en el aprendizaje de la gramática castellana.

la inclusión de actividades previas de índole afectiva, lo que denota su condición remota en otras asignaturas. Asimismo, se aprecia una gran capacidad de adaptación del grupo participante, que muestra una acogida excepcional a los materiales y a las tareas comunicativas propuestas. Parte de este éxito radica, sin duda, en la adaptación llevada a cabo a la hora de gestionar los tiempos de preparación y, sobre todo, en la evitación de aquellas prácticas referidas en la fase observacional que suscitaban *shock*. A pesar de no contar con el beneplácito unánime de todo el grupo, el resultado es muy satisfactorio.

Poniendo el foco en el reto audiovisual final, con independencia de la innovación que subyace al formato del producto de lengua requerido, cabe mencionar el valor que supone la integración de tópicos de la cultura china para vencer una de las dificultades que encuentra el alumnado de este país al trabajar la oralidad más allá de la barrera de la lengua. Del mismo modo, se observa que el alumnado valora muy positivamente poder trabajar con el idioma en un espacio desenfadado en el que la práctica de la oralidad y la socialización de grupo quedan perfectamente acompañadas. La excepcionalidad de la actividad, además, tiene su reflejo en la motivación del grupo que, aún con ciertas excepciones, parece encarar desde un prisma menos ansiógeno el entrenamiento de la destreza productiva oral.

6. CONCLUSIONES

En un mundo tan globalizado como el nuestro, el desarrollo de la destreza productiva oral resulta clave dentro del proceso de aprendizaje de toda lengua adicional. En el caso de la RPC, como se ha referido a lo largo de estas páginas, existen multitud de condicionantes que minimizan su aprovechamiento y dificultan el foco atencional que se le atribuye, tanto dentro como fuera del aula. Por ello, la introducción de iniciativas de innovación que supongan oportunidades que revitalicen su tratamiento en el aula se antoja una tarea ineludible para el profesorado. En este sentido, el respeto de la idiosincrasia del alumnado meta juega un papel tan importante como lo es la voluntad de materializar acciones didácticas vanguardistas. Así lo avala la acogida positiva de esta primera experiencia piloto, con la que se espera alentar la aparición de nuevas y renovadas contribuciones que bañen de luz el horizonte de los estudios de español en un emplazamiento tan prometedor como es la RPC.

7. REFERENCIAS

- BEGA, Michel (2015), «Dificultades metodológicas de los estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera», *Onomázein*, núm. 32, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6446299> (consultado el 12 de junio de 2024).
- BLANCO PENA, José Miguel (2011), «Principios metodológicos de la enseñanza de E/LE en contextos sinohablantes», en las *IV Jornadas de Formación de Profesores de E/LE en China, Pekín, 24-26 de junio de 2011*, Pekín, Instituto Cervantes de Pekín, pp. 60-81.
- BRICK, Jean (1991), *China: A Handbook in Intercultural Communication*, Sidney, Macquarie University.
- CÉSPEDES SUÁREZ, Carmen (2021), *Desarrollo y evaluación de la competencia intercultural en la clase de E/LE: diseño de un curso formativo de mejora*, tesis doctoral, Granada, Universidad de Granada.
- CORTÉS MORENO, Maximiano (2010), «Adaptaciones del enfoque comunicativo y de los materiales didácticos comunicativos a los alumnos chinos como estrategias de motivación», en Mariona ANGLADA ESCUDÉ (ed.), *Español para sinohablantes: Estudios, análisis y propuestas*, Jaén, Universidad de Jaén, pp. 11-42.
- DE LA FUENTE COBAS, Isabel., y Nisi WEI (2017), «Exámenes de certificación: comparación entre EEE-4, DELE B2 y SIELE», *SinoELE*, núm. 16, https://www.sinoele.org/images/Revista/16/Articulos/De-la-Fuente-Wei_SinoELE_16_2017_64-78.pdf (consultado el 12 de junio de 2024).
- DE LA FUENTE COBAS, Isabel (2019), *Propuesta de diseño curricular para los Grados de Filología Hispánica en las universidades chinas: adaptación del método e integración de destrezas*, tesis doctoral, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- DONÉS ROJAS, Rocío (2009), «Los referentes culturales en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE en China», *MarcoELE*, núm. 8, https://marcoele.com/descargas/china/dones_referentesculturales.pdf (consultado el 12 de junio de 2024).
- ELLIOT, Jhon (2005), *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata.
- FALERO PARRA, Francisco Javier (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*, núm. 11, <https://polipapers.upv.es/index.php/rdlyla/article/view/4445> (consultado el 12 de junio de 2024).
- FALERO PARRA, Francisco Javier y Loreto GARCÍA PARDO (2016), «La ansiedad y sus manifestaciones en estudiantes de español lengua extranjera: estudio de caso en los niveles A2 y B1», en *IX Congreso de Hispanistas de Asia, Bangkok, 22-24 de enero de 2016*, Bangkok, Asociación Asiática de Hispanistas y Universidad Chulalongkorn, pp. 253-264.
- GARCÍA, Anabel y Lara MASSAGUER (2011), «La asignatura de Cultura en las aulas de E/LE de la universidad: propuestas didácticas y actividades», en *IV Jornadas de Formación de Profesores de E/LE en China. Didáctica y materiales en el aula de E/LE en China*, Pekín, 24-26 de junio de 2011, Pekín, Instituto Cervantes de Pekín, pp. 224-234.
- GIMÉNEZ DOBLAS, Nicolás (2022), *Contexto actual de la enseñanza y el aprendizaje del español en China*, Taipéi, SinoELE.

- GUO, Qishu (2020), *Análisis del componente lúdico en ELE aplicado a aprendientes chinos*, trabajo de fin de máster, Madrid, Universidad de Alcalá.
- HE, Xiaojing (2008), «El silencio y la imagen china en el aula de ELE», *Linguística en la red*, núm. 6, https://linred.web.uah.es/articulos_pdf/LR_articulo_31102008.pdf (consultado el 12 de junio de 2024).
- HIDALGO GALLARDO, Matías., y Xiaochang YANG (2022), «Enseñar español en la China continental: de un precario inicio a un prometedor futuro», en María del Carmen MÉNDEZ SANTOS y Mar GALINDO (eds.), *Atlas del ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo*, vol. II. Asia Oriental, Madrid, EnClave ELE, pp. 89-117.
- JIN, Lixian., y Martin CORTAZZI (1998), «Expectations and Questions in Intercultural Classrooms», *Intercultural Communication Studies*, vol.7, núm. 2.
- LATORRE BELTRÁN, Antonio (2003), *La investigación–acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona, Graó.
- MANZANARES TRIQUET, Juan Carlos (2020), «El reto metodológico de enseñar ELE en contextos universitarios sinohablantes: la gamificación como técnica de innovación pedagógica», *Publicaciones*, vol. 50, núm. 3, <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/15132> (consultado el 13 de junio de 2024).
- MANZANARES TRIQUET, Juan Carlos, y Yuqi JIA (en prensa), «Propuesta didáctica basada en la gamificación y el ABJ para la enseñanza de la fonética del español en un contexto universitario de China», en *La enseñanza de español como lengua extranjera a través de las TIC*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- MARTÍNEZ RUBER, Marta (2020), «La inteligencia intrapersonal en el aula de ELE: una propuesta didáctica para alumnos sinohablantes», *Foro de Profesores de E/LE*, núm. 16, <https://ojs.uv.es/index.php/foro/ele/article/view/17069/17058> (consultado el 13 de junio de 2024).
- MERÍN-FERNÁNDEZ, Arantxa (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, Madrid, UNED.
- MUÑOZ TORRES, Marta (2009), *La influencia del tipo de actividad en la ansiedad en alumnos chinos de español como lengua extranjera*, trabajo de fin de máster, Santander, Universidad Internacional Menéndez Pelayo.
- SÁNCHEZ GRIÑÁN, Alberto (2009), «Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China», *MarcoELE*, núm. 8, https://marcoele.com/descargas/8/albertosanchez_comunicativaenchina.pdf (consultado el 13 de junio de 2024).
- SUEN, Hoi (2005), «The hidden cost of education fever: Consequences of the Keju-drive education fever in China», en Jong-Gak LEE (ed.), *Education fever in Korea, Education fever in the world: Analysis and policies*, Seoul. Ha-woo Publishing, pp. 299-334