



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA



UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

Dpto. de Lingüística Aplicada

El uso de videoclips en la enseñanza de ELE

Trabajo Fin de Máster

Máster Universitario en Lenguas y Tecnología

AUTOR/A: Yu , Kejie

Tutor/a: López Santiago, Mercedes

CURSO ACADÉMICO: 2021/2022



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA



MÁSTER EN LENGUAS Y TECNOLOGÍA

Curso Académico: 2021 /2022

TÍTULO TRABAJO FIN DE MÁSTER:
El uso de videoclips en la enseñanza de ELE

AUTOR: YU KEJIE

Declaro que he redactado el Trabajo de Fin de Máster “[El uso de videoclips en la enseñanza de ELE]” para obtener el título de Máster en Lenguas y Tecnología en el curso académico 2021-2022 de forma autónoma, y con la ayuda de las fuentes consultadas y citadas en la bibliografía (libros, artículos, tesis, etc.). Además, declaro que he indicado claramente la procedencia de todas las partes tomadas de las fuentes mencionadas.

Firmado: Alumno YU KEJIE

DIRIGIDO POR: Dra. Mercedes López Santiago

AGRADECIMIENTOS

Ahora pienso a menudo en mis experiencias en América Latina, en ningún otro rincón de las Américas se entrelazan de modo tan inextricable la tradición y la modernidad, y quizás la peculiar magia del continente alimenta a todos los que han vivido aquí. De hecho, mi viaje de México a España también fue mágico. Al principio, esa odisea parecía un callejón sin salida, pero la vida siempre se abre paso y es luminosa. El tiempo cobra un nuevo sentido, también me hace volcar la mirada sobre mí mismo.

Es un honor ser alumno de Mercedes, quien me da su sabio consejo, su incasable corrección, me anima para seguir adelante y me contagia su pasión. Gracias por su confianza depositada en mí y su dedicación. Sin ella, no habría podido llegar al final de este largo camino.

Agradezco mucho a la *Universitat Politècnica de València*, inclusiva y moderna, que ofrece un servicio de calidad al alumnado; asimismo, doy las gracias a todos los profesores que me han brindado sus conocimientos y me han ayudado durante mi estancia en esta universidad.

Gracias a mis padres por haberme formado, cuyo amor es incondicional. Me apoyan, me animan, confían en mí y respetan las decisiones que tomo.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Antecedentes.....	1
1.2 Justificación	2
1.3 Objetivos	3
1.4 Estructura del TFM.....	3
2. MARCO TEÓRICO	5
2.1 Lenguas extranjeras: enseñanza y métodos.....	5
2.2 Enseñanza ELE	13
2.3 Enseñanza ELE para estudiantes chinos	15
2.3.1 Enseñanza de ELE en China.....	15
2.3.1 Dificultades de los estudiantes chinos en el aula de ELE	16
2.4 El videoclip.....	24
2.4.1 Definición del videoclip.....	24
2.4.2 Historia del videoclip.....	24
2.4.3 Clasificación de los videoclips	26
2.5 Videoclips en el ámbito educativo	28
2.6 Multimodalidad.....	31
2.6.1 Definición.....	31
2.6.2 Multimodalidad y videoclips.....	33
2.6.3 Multimodalidad en ámbito educativo	34
3. METODOLOGÍA	36
3.1 Etapa 1: Preparación	36
3.1.1 Selección de los destinatarios	36
3.1.2 Selección plataforma Internet	37
3.2 Etapa 2: Elaboración del cuestionario	37
3.3 Etapa 3: Implementación	38
3.3.1 Pre-test.....	38
3.3.2 Implementación de cuestionario.....	39
3.3.3 Recogida de los datos.....	39
4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	40
5. PROPUESTA DIDÁCTICA	54
5.1 Guía docente.....	54
5.1.1 Presentación y justificación	54

5.1.2	Objetivos.....	55
5.1.3	Perfil del alumnado.....	56
5.1.4	Metodología.....	57
5.1.5	Cronograma.....	60
5.2	Propuesta didáctica.....	60
5.2.1	Temática.....	60
5.2.2	Contenidos.....	61
5.2.3	Soporte de la propuesta didáctica.....	62
5.2.4	Desarrollo de la propuesta didáctica.....	63
5.2.4.1	Etapa I.....	63
5.2.4.2	Etapa II.....	67
5.2.4.3	Etapa III.....	80
6.	CONCLUSIONES.....	88
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	91
	ANEXO.....	99

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1: Tiempos verbales entre China y España.....	19
Tabla 2: Ausencia de artículo en chino	19
Tabla 3: El lugar del adjetivo en chino	20
Tabla 4: Ejemplos de la posición del adjetivo en chino	21
Tabla 5: Ejemplos de respuestas negativas	21
Tabla 6. Edad de participante	41
Tabla 7. Años estudiando la lengua española	42
Tabla 8. Razones de gustar el uso de videoclips	51
Tabla 9: Contenido de propuesta didáctica.....	62
Tabla 10: Identificación de campos temáticos	72
Tabla 11: Rúbrica para la autoevaluación. Fuente: CDEC. INTEF (2022).....	83
Tabla 12a: Rúbrica adaptada para la evaluación por grupos I. Fuente: CDEC INTEF (2022).	84
Tabla 12b: Rúbrica adaptada para la evaluación por grupos II. Fuente: CDEC INTEF (2022).	85
El profesorado reparte la tabla 13 como modelo a seguir para que cada grupo evalúe los videos realizados por los otros grupos.	86
Tabla 13: Rúbrica para la evaluación por grupos. Fuente: CDEC INTEF (2022).	86
Tabla 14: Rúbrica para la evaluación del alumnado por el profesorado.....	87

LISTADO DE FIGURAS

Figura 1. Sistema Multimodal	32
Figura 2: fórmula Alfa de Cronbach	40
Figura 3. Nivel de español.....	42
Figura 4. Motivos para estudiar español.....	43
Figura 5. Lugar de estudio del español	44
Figura 6: Uso de videoclip en aula de ELE.....	45
Figura 7: El uso de videoclips en manuales de ELE.....	46
Figura 8: El uso de videoclip según los niveles de español	47
Figura 9: Transcripción de la letra con videoclips	48
Figura 10. El uso de videoclips en el aula de ELE.....	49
Figura 11: El uso de videoclips fuera del aula de ELE	50
Figura 12. Valoración sobre el uso de videoclips en el aula de ELE	51
Figura 13: La relación entre el nivel de español y videoclips	52
Figura 14. Recomendación el uso de videoclips	53
Figura 15: Captura de imágenes del videoclip <i>Hoy es domingo</i>	64
Figura 16: Desayuno español y desayuno chino	64
Figura 17: Asado argentino y comida china.....	65
Figura 18: Ejercicio de comprensión	68
Figura 19: Bandera de los países hispanohablantes	69
Figura 20: taco (Pxhere.com).....	69
Figura 21: ceviche (flickr.com)	70
Figura 22: paella (pxhere.com)	70
Figura 23: cazuela (commons.wikimedia.org)	70
Figura 24 asado (pxhere.com)	70
Figura 25: Ejercicio de llenar los huecos de <i>Hoy es domingo</i> de Diego Torres	71
Figura 26: Captura del videoclip <i>Hoy es domingo</i> (Youtube)	73
Figura 27: Captura del videoclip <i>Hoy es domingo</i> (Youtube)	73
Figura 28: Capturas del videoclip <i>Hoy es domingo</i> (Youtube)	74
Figuras 29: Capturas del videoclip <i>Hoy es domingo</i> . (Youtube)	79

RESUMEN

El uso de videoclips en el ámbito educativo muestra una gran potencialidad, puesto que este texto multimodal no solo contiene un rico contenido para el aprendizaje de lenguas extranjeras, sino que también motiva al alumnado en el aula porque combina música, letra e imágenes. El presente estudio tiene los siguientes objetivos: en primer lugar, mejorar el nivel en lengua española del alumnado chino a partir del uso de videoclips; en segundo lugar, aumentar la participación del alumnado chino en el aula de ELE; por último, despertar el interés del alumnado chino por la cultura hispánica. Para llevar a cabo este estudio, nuestra investigación es tanto cuantitativa como cualitativa. Tras una consulta detallada en trabajos relacionados con nuestra temática, hemos elaborado un cuestionario, por medio del cual hemos detectado el perfil y las necesidades de un grupo representativo de alumnado chino. Tras esta fase, hemos diseñado una propuesta didáctica a partir de videoclips para la enseñanza de español para alumnado chino. Finalmente, podemos concluir considerando que el uso de videoclips en la enseñanza de lenguas extranjeras es una opción beneficiosa y atractiva para el alumnado chino. En efecto, por un lado, permite mejorar las cuatro destrezas del alumnado, y particularmente la expresión oral; y, por otro lado, permite acercar aspectos culturales, tanto de España como de países de América Latina, en el aula de ELE para alumnado chino.

Palabras Clave: Videoclips, Español como Lengua Extranjera, enseñanza ELE, alumnado chino.

ABSTRACT

The use of video clips in education shows excellent potential since this multimodal text not only contains rich content for foreign language learning but also motivates students in the classroom because it combines music, lyrics, and images. The present study has the following objectives: first, to improve the Spanish language level of Chinese students through video clips. Secondly, to increase the participation of Chinese students in the ELE classroom. Finally, to awaken the interest of Chinese students in Hispanic culture. Our research is both quantitative and qualitative. After a detailed consultation on works related to our topic, we have elaborated a questionnaire, using which we have detected the profile and needs of a representative group of Chinese students. After this phase, we have designed a didactic proposal based on video clips for teaching Spanish to Chinese students. Finally, we can conclude by considering that the use of video clips in foreign language teaching is a beneficial and attractive option for Chinese learners. Indeed, on the one hand, it allows improving the four skills of the students, particularly oral expression; on the other hand, it allows bringing cultural aspects, both from Spain and Latin American countries, into Spanish as a foreign language classroom for Chinese students.

Keywords: Videoclips, Spanish as a foreign language, teaching Spanish as a foreign language, Chinese students.

RESUM

L'ús de videoclips en l'àmbit educatiu mostra una gran potencialitat, ja que aquest text multimodal no sols conté un ric contingut per a l'aprenentatge de llengües estrangeres, sinó que també motiva a l'alumnat a l'aula perquè combina música, lletra e imatges. El present estudi té els següents objectius: en primer lloc, millorar el nivell en llengua espanyola de l'alumnat xinés a partir de l'ús de videoclips; en segon lloc, augmentar la participació de l'alumnat xinés a l'aula d'ELA; finalment, despertar l'interés de l'alumnat xinés sobre la cultura hispànica. Per a dur a terme aquest estudi, la nostra investigació és tant quantitativa com qualitativa. Després d'una consulta detallada en treballs relacionats amb la nostra temàtica, hem elaborat un qüestionari, per mitjà del qual hem detectat el perfil i les necessitats d'un grup representatiu d'alumnat xinés. Després d'aquesta fase, hem dissenyat una proposta didàctica a partir de videoclips per a l'ensenyament d'espanyol per a alumnat xinés. Finalment, podem concloure considerant que l'ús de videoclips en l'ensenyament de llengües estrangeres és una opció beneficiosa i atractiva per a l'alumnat xinés. En efecte, d'una banda, permet millorar les quatre destreses de l'alumnat, i particularment l'expressió oral; i, d'altra banda, permet acostar aspectes culturals, tant d'Espanya com de països d'Amèrica Llatina, a l'aula d'ELA per a alumnat xinés.

Paraules Clau: Videoclips, Espanyol Llengua Estrangera, ensenyament ELA, alumnat xinés.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Antecedentes

En *El español, una lengua viva*, un informe del Instituto Cervantes, se expone que: “el español es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes, tras el chino mandarín” (2021, p. 5). En China, el aprendizaje de la lengua española está floreciendo, dado que de acuerdo con las cifras incluidas en el mencionado informe del Instituto Cervantes (2021, p.16), en 2021, en el gigante asiático, aproximadamente 54.499 estudiantes estaban aprendiendo español.

Gracias a la política de la *Iniciativa de la Franja y la Ruta*¹, China está expandiendo su influencia en América Latina, sobre todo, en la *Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños* (en adelante: CELAC). En la Tercera Reunión Ministerial del Foro China –CELAC (2021) se alcanzaron los siguientes acuerdos:

- Entre 2022 y 2024, la parte china otorgará a los Estados Miembros de la CELAC 5000 becas gubernamentales y 3000 plazas para capacitaciones en China.
- La parte china apoya a los Estados miembros de la CELAC para que impartan educación sobre el idioma chino e incorporen el idioma chino en sus planes de estudios nacionales y aran los Institutos Confucio y las Aulas Confucio sobre una base recíproca. (Foro China –CELAC, 2021)

Como puede observarse, la cooperación entre China y los países hispanohablantes es una tendencia irreversible. El aprendizaje del español para el alumnado chino es, por lo tanto, una excelente oportunidad de carácter profesional. A medida que la cooperación entre ambas partes avance, cada vez

¹ http://spanish.china.org.cn/specials/txt/2018-03/19/content_50723564.htm

más personas tendrán un mayor interés por conocer la cultura de los países hispanohablantes y también por aprender español.

1.2 Justificación

Como es sabido, los métodos para la enseñanza de idiomas han ido evolucionando a lo largo del tiempo en Europa y en América. Sin embargo, en China, los métodos de enseñanza de idiomas se han estancado. Durante mis estudios universitarios en China, el método traducción y gramática era el empleado y hoy en día sigue siendo empleado en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, durante mis estudios universitarios en España, he estudiado español con otros métodos. Este hecho junto a la experiencia de las profesoras y los profesores del Departamento de Lingüística Aplicada de la *Universitat Politècnica de València*, que adaptan distintos métodos de enseñanza en las clases. Me ha hecho reflexionar sobre esta cuestión.

En la actualidad y, sobre todo, para los jóvenes, la música ocupa un lugar muy destacado en la vida cotidiana, tanto en su vida privada como pública. En efecto, la música forma parte de la pedagogía de numerosos profesores y profesoras que emplean canciones en sus aulas. A este respecto, Azcárate (2011, p.1167): sostiene el uso de “la música como simple premio para el estudiante”. Añade este autor que la música es “una actividad para distender el ambiente del aula o descansar de otro tipo de prácticas lingüística”. De ahí, su gran aceptación por parte del alumnado en un aula de lengua extranjera.

No obstante, en este TFM, nos planteamos el uso de la música, y en concreto de los videoclips, no como premio o descanso, sino formando parte de las herramientas o estrategias utilizadas en el aula para enseñar una lengua extranjera, en nuestro caso, la lengua española. Por ello, nos planteamos la siguiente pregunta: ¿sería posible en China emplear videoclips para la

enseñanza de la lengua española? Teniendo en cuenta las características del alumnado chino, que son callados, introvertidos y preocupados únicamente por superar el examen, y sus dificultades a la hora de aprender español, tales como la pronunciación, la gramática y aspectos culturales, resulta un reto proponer actividades alejadas del sistema de traducción gramática.

Consideramos que posiblemente el uso de videoclips puede considerarse una clave en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera. Con esta herramienta, que combina imágenes, música e historias, se puede despertar el interés del alumnado chino no solamente por la lengua sino también por la cultura española y de otros países hispanohablantes.

Por estas razones, hemos diseñado una propuesta didáctica en el que intentamos, a partir de un videoclip, facilitar tanto la enseñanza como el aprendizaje del español como lengua extranjera para alumnado chino.

1.3 Objetivos

El objetivo general de este trabajo de investigación es mejorar el nivel de español del alumnado chino empleando videoclips en la enseñanza y aprendizaje de esta lengua.

Este objetivo se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

1. Aumentar la participación del alumnado chino en clase de ELE
2. Despertar el interés por la cultura hispánica por parte del alumnado chino

1.4 Estructura del TFM

Este trabajo de máster se compone de 7 apartados.

En el primero, que es la introducción, se expone la importancia de la lengua española para China. Asimismo, se justifica la razón de esta investigación, y de presentan los objetivos.

El segundo apartado se centra en teorías y trabajos de investigación que sustentan y alimentan este estudio. En primer lugar, se exponen los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras a lo largo de la historia. En segundo lugar, se analiza la enseñanza de ELE en general. En tercer lugar, se concreta la enseñanza de ELE para el alumnado chino. En cuarta lugar, se trata del videoclip a partir de su definición, historia y su uso en ámbito educativo, etc. Por último, se centra en la multimodalidad.

En el tercer apartado, se diseña la metodología para llevar a cabo este estudio. Se divide en tres etapas: preparación, elaboración de cuestionario e implementación.

En el cuarto apartado, se analizan los datos obtenidos en el cuestionario anteriormente mencionado. Las preguntas de este cuestionario no solo incluyen información básica sobre los participantes, sino también datos sobre su experiencia de estudiar español con videoclips.

A continuación, en el quinto apartado, y a partir de los datos obtenidos, se plantea una propuesta didáctica con el fin de mejorar el aprendizaje de lengua española, a partir de actividades elaboradas y la inclusión del videoclip en el aula de ELE para el alumnado chino.

En el sexto apartado, se abordan las conclusiones de este trabajo de investigación, sus limitaciones y futuras líneas de investigación.

El séptimo apartado con las Referencias Bibliográficas y el Anexo cierran este trabajo de investigación.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Lenguas extranjeras: enseñanza y métodos

La historia de la enseñanza de lenguas extranjeras se remonta a mucho tiempo atrás. De acuerdo con Shi (2012, p. 7): “En 1862, se fundó *The School of Combined Learning* con el fin de fomentar y desarrollar talentos en traducción”². Por ello, la creación esta escuela marca el inicio de la enseñanza de lenguas extranjeras en el gigante asiático.

Los tiempos actuales se caracterizan por la globalización, los intercambios culturales y económicos, los cuales con el paso del tiempo son cada vez más fuertes. Además, “bajo esta tendencia, las lenguas extranjeras están en la base del desarrollo profesional en el siglo XXI”, como consta en la oferta de másteres de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Por otra parte, es de todos sabido que la enseñanza de las lenguas extranjeras ha ido evolucionando a lo largo de su historia, adoptando distintos métodos. En efecto, según Martín Sánchez (2009, p. 55):

desde la publicación de la primera gramática castellana de Elio Antonio de Nebrija, hasta los materiales multimedia más avanzados de nuestro tiempo, son muchos y muy variados los métodos, recursos y útiles didácticos que se han empleado a lo largo de la historia para enseñar una lengua extranjera.

A continuación, mostramos algunos de los métodos empleados en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Método de gramática y traducción

El método de gramática y traducción fue el primero que se utilizó para la enseñanza de lenguas extranjeras. Según Martín Sánchez (2009, p. 62), este

² 在 1862 年，京师同文馆成立，其目的是为了培养和发展专门的外语人才。

método, impulsado por Sears en 1845 en Estados Unidos. Con respecto a sus características, para Vinuesa (2016, p. 154) “la aproximación a la lengua se realiza a través de un detallado análisis de su gramática, seguido de la aplicación de lo aprendido en la traducción directa e inversa de frases y textos”. Esto quiere decir que este método se centra en la memorización de la gramática y en la traducción por parte del alumnado. En esta misma línea, especifica Hernández Reinoso (2000, p. 143) que dicho método tiene ciertas limitaciones porque: “se exigía tremendamente de la memoria pues había que recitar todos los patrones estructurales y aprender cientos de miles de palabras, así como oraciones no naturales y descontextualizadas”.

Método directo

Este método se aplicó a principios del siglo XX en el ámbito de la enseñanza de idiomas. Para Pérez Vázquez (2008, p. 3), “la lengua nueva se aprende escuchando y hablando, y asociando significados y secuencias de sonidos sin usar la L1 para llegar a dicha ligazón mental”. Esta autora “insiste en la idea de que la L2 se adquiere de la misma forma que la L1”. Si se compara con el método de gramática y traducción, obviamente, es completamente diferente.

Pero, este método tiene deficiencias, tal y como Martín Sánchez (2009, p. 63) indica como, por ejemplo, la falta de autenticidad de los diálogos practicados en el aula o “el aprendizaje del léxico pasivo”. Añade este autor que “la enseñanza del léxico abstracto dificultaba el uso de la mímica [...] y la ausencia de corrección podía fosilizar errores en etapas tempranas”.

El Método Audio-oral

El nacimiento del método audio-oral se remota a la Segunda Guerra Mundial. En cuanto a su definición, Condori (2016, p. 4) señala que este método: “trata básicamente de que el estudiante primero aprenda a pronunciar las palabras y luego de aprender a leer podrá escribirlas”. Por su parte, Zhang (2021, p. 130)

explica que el método audio-oral mediante: “una práctica repetida, los alumnos serán capaces de utilizar los materiales lingüísticos que han aprendido de forma flexible”³. Por otro lado, este método tiene similitudes con el método directo porque ambos subrayan que el aprendizaje de una lengua extranjera no debe apoyarse en la lengua materna, es decir, “el estudiante debe aprender la L2 de forma automática, mediante la repetición de un modelo hasta que lo aprende”. (Martín Sánchez, 2010, p. 63)

El Método Situacional

Según el Diccionario de Términos Clave ELE del Instituto Cervantes, el método situacional “surgió en Gran Bretaña en los años veinte y se difundió a otros países en los años 50 del siglo XX”. Este método “incluye principios sistemáticos basados en procedimientos orales para la selección, gradación y presentación de los contenidos de un curso de enseñanza de lengua”. Para García Sampedro (2018, p. 07) este método “se centra en procedimientos orales y en el uso de diversos contextos situacionales para presentar las nuevas palabras y estructuras”.

Otros métodos a partir del cognitivismo

Impulsados por el cognitivismo, Martín Sánchez (2010, p. 65) indica que han surgido distintos métodos de enseñanza, tales como “la respuesta física total, el enfoque natural, la sugestopedia, e incluso, el enfoque comunicativo”. Todos estos métodos contemplan que la capacidad lingüística no se puede considerar como una isla aislada. En efecto, para Ibarretxe Antuñano y Valenzuela (2012, p. 13): “el lenguaje se apoya en facultades cognitivas previas”. Según el Diccionario de Términos Clave ELE del Instituto Cervantes (2022), “la lingüística cognitiva es una disciplina que trata de dar cuenta del conocimiento lingüístico poniéndolo en relación con otros procesos cognitivos de la mente humana, tales como la

³ Versión original en chino: 经过反复的练习, 最终使学习者能够灵活地运用所学语言材料。

percepción, la memoria, la atención, etc.”.

La respuesta física total

De acuerdo con el Diccionario de Términos Clave ELE del Instituto Cervantes, la respuesta física total (en inglés: *Total Physical Response*, TPR): “es un método de enseñanza de lenguas que combina el habla con la acción y propone enseñar la lengua a través de la actividad física”. A continuación, Canga Alonso (2012, p.2) explica que este método: “se caracteriza por la asociación entre el lenguaje y el movimiento para intentar crear un clima distendido que facilite el aprendizaje”.

En cuanto a los beneficios de TPR, Karen Lichtman (2015, p. 376) expone que: “*TPRS is at least as effective as, and often more effective than, other second language teaching methods.*” En la misma línea, Qu (2020, p. 45) indica que TPR: “es un método más adecuado para enseñar lenguas extranjeras a los alumnos del primer ciclo de primaria. Se ha confirmado el impacto de la TPR en el interés de los alumnos de primaria por aprender lenguas extranjeras”⁴.

El enfoque natural

Para Eusebio Hermira (2019, p. 3) el enfoque natural consiste en: “proponer un contexto lo más natural posible, que haga que el alumno sea capaz de formular, de una forma orgánica, natural y subconsciente, todo lo que quiera expresar en la segunda lengua.” En cuanto a sus características, Liang y Feng (2003, p. 53)⁵ señalan que:

⁴ Versión original en chino: *TPR* 是比较适合小学低年级学生的一种外语教学方法, 通过行动研究, 证实了 *TPR* 对小学生外语学习兴趣及学习成绩上有一定的影响。

⁵ Versión original en chino: (1) 最大限度地扩大学生的语言输入, (2) 在起始阶段是一个以听力理解为主要活动的沉默阶段。(3) 以习得活动即以内容为中心的语言活动为主要活动形式。(4) 创造一个轻松愉快的学习氛围。(5) 教师使用外语但学生可使用本族语。(6) 在在笔头作业中纠错。

- El profesorado proporciona el máximo del input lingüístico al alumnado.
- La fase inicial es un periodo de silencio en el que la comprensión auditiva es la actividad principal.
- Las actividades lingüísticas centradas en el contenido son la principal forma de actividad.
- El profesorado crea un ambiente relajado y agradable
- El profesorado utiliza la lengua extranjera, pero el alumnado puede utilizar su propia lengua.
- La corrección de errores solo en las actividades escritas

De acuerdo con Ding (2021, p. 9) el enfoque natural:

hace hincapié en un entorno de aprendizaje que estimula el interés de los alumnos por aprender, en el que el profesor está muy atento a las necesidades de los alumnos, los nuevos conocimientos que se van a aprender y los integra en la enseñanza, lo que tiene como efecto la mejora de la competencia comunicativa de los alumnos.⁶

Por otro lado, este método también tiene limitaciones. En efecto, la misma investigadora (2021, p. 9) indica que: “el enfoque natural requiere mucho tiempo y esfuerzo para introducir los materiales lingüísticos y orientar a los alumnos para que hablen ellos mismos la lengua meta”⁷.

La sugestopedia

Según Cevallos Galarza y Orbea Jácome (2020, p.247): “la sugestopedia es una metodología de enseñanza que se centra tanto en los contenidos de enseñanza como en el entorno de aprendizaje”. A continuación, Zohra Yzidi (2012, p.44) expone que este método:

⁶ Versión original en chino: 自然教学法强调一种学习环境，这种环境可以激发学生的学习兴趣，教[...]在整个教学过程中，教师高度关注学生的需求，让学生熟悉所要学习的新知识，并巧妙地将其融入教学环节中，以此起到切实提高学生交际能力的效果，从而达到提升学生英语实际应用能力的目标。

⁷ Versión original en chino: 需要花费大量的时间和精力去输入语言材料，引导学生自己说出目的语，因此自然教学法耗时长、要求高。

es más que la inclusión de la música en la clase, más que rellenar huecos o hacer actividades lúdicas de aprendizaje positivas y alegres. Es un método que empieza y continúa a afirmar que cada persona es capaz de mucho más de lo que cree.

Sin embargo, el método de la sugestopedia se define de manera diferente en China. Efectivamente, Zhang (2011, p. 79) indica que: “la sugestopedia se centra en que el profesorado formula las preguntas adecuadas para ayudar al alumnado a hacer deducciones lógicas”⁸. A continuación, Lin (2016, p. 161) explica que este método comprende cuatro pasos⁹:

- Preguntar: plantear las preguntas
- Dialogar: vincular los conocimientos
- Concluir: revelar lo esencial
- Definir: Sacar la definición

El enfoque comunicativo

En este enfoque, el profesorado coloca a los alumnos y a las alumnas en primer lugar, haciendo hincapié en el desarrollo de las habilidades comunicativas. El enfoque comunicativo ha cambiado la forma de pensar en la enseñanza de lenguas extranjeras porque pone de relieve la funcionalidad de la lengua. A este respecto, Maati Beghadid (2013, p. 114) considera que:

el enfoque comunicativo no se debe entender como relevo de los métodos que prevalecieron hasta su desarrollo, no elimina, sino que readapta principios pedagógicos de métodos o aproximaciones metodológicas previas y más bien los recoge hasta ahora aplicados optimizándolos de manera ecléctica.

⁸ Versión original en chino: 苏格拉底教学法的核心环节是教师提出恰当的问题帮助学生做出合乎逻辑的推理。

⁹ Versión original en chino: 一套由提问、对话、归纳和定义四个步骤组成的独特的教学方法，被称之为“苏格拉底法”。所谓“提问”，而是通过讨论问答甚至辩论来揭示对方认识中的矛盾。所谓“对话”，就是用谈话法帮助对方把知识回忆起来，就像助产婆帮助产妇生出婴儿一样。所谓“归纳”，就是通过问答使对方的认识能逐步排除事物个别的、特殊的东西，揭示事物本质的和普遍的东西，进而得出事物的“定义”。

En relación a las características de este método, para Shan (2001, p. 81): “los elementos gramaticales se organizan por función, de modo que la gramática sirve a la función de la lengua. Además, este método [el enfoque comunicativo] hace hincapié en que el contenido del material debe ser auténtico, un lenguaje natural”¹⁰. Por su parte, Contreras Izquierdo (2008, p. 1) subraya que “la enseñanza de lenguas extranjeras ha visto cómo en las últimas décadas las TICs han contribuido a desarrollar una metodología comunicativa, que aprovecha las ventajas de estas modernas herramientas informáticas”.

En cuanto a los beneficios de este método, Cao (2018, p. 27) explica que: “es más accesible para el alumnado, tiene más probabilidades de despertar su interés por el aprendizaje y aumenta la participación en el aula”¹¹. Sin embargo, este método también ha sido criticado. Efectivamente, para Xie (2021, p. 215): “el enfoque comunicativo se centra demasiado en la función del lenguaje, lo que da lugar a que los alumnos sean capaces de comunicarse, pero hablen de frases con estructuras gramaticales incompletas o incorrectas”¹².

El enfoque por tareas

El enfoque por tareas (en adelante: ET) es un método de enseñanza de lenguas extranjeras de gran aceptación porque potencia la participación activa del alumnado. En efecto, para Jia (2005, p. 51), este método: “se centra en el aprendizaje en forma participativa, comunicativa y colaborativa. Tiene por objetivo motivar al máximo las capacidades cognitivas de los alumnos”. Por su parte, Estaire (2007, p. 1) sostiene que el ET: “parte de un punto de vista más global e integrador - las tareas que se van a realizar queriendo así enfatizar la

¹⁰ Versión original en chino: 语法元素是按功能组织的, 所以语法是为语言功能服务的。此外, 这种方法强调材料的内容必须是真实、自然的语言。

¹¹ Versión en chino: 充满交际性的课堂练习活动更容易让学生接受, 比较容易吸引学生的学习兴趣, 提高课堂参与度。

¹² Versión en chino: 交际教学法理论过于关注语言的功能与意义, 忽略了语言的形式, 导致学生虽然能开口交流, 但是说的是语法结构不完整或存在错误的句子。

dimensión instrumental de la lengua, pero sin dejar de incorporar cuidadosamente al proceso la dimensión formal.” Por otro lado, Gil Olivera (2011) considera este enfoque como un método natural, como “una forma de enseñanza cuyo objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua y no solo mediante la manipulación de unidades didácticas”. De acuerdo con De Mingo Aguado (2019, p. 211), este enfoque: “nació en los años 80 y tiene una tarea como unidad principal. Todo el proceso de aprendizaje va a ir relacionado con esa tarea”. A continuación, Jia (2005, p. 53) señala 6 elementos básicos en el diseño de una tarea en el aula de lengua extranjera:

- Objetivo: tanto didáctico como emocional
- Contenido: vida cotidiana
- Proceso: secuencia de las tareas y asignación del tiempo
- Input: materiales de apoyo
- Rol de profesorado: participante o supervisor
- Contexto: cercano a la vida cotidiana del alumnado

En cuanto a su aplicación en la enseñanza de una lengua extranjera, Vázquez López (2009, p. 237) plantea cinco aspectos fundamentales por los que este enfoque es adecuado:

- La lengua es un instrumento de comunicación.
- El alumno es el eje del proceso de enseñanza / aprendizaje.
- El material de estudio es una fuente de interés real.
- Las actividades del aula tienen un porqué y un para qué reales.
- El aula se configura como un lugar de encuentro alternativo y la clase como una reunión de trabajo.

En cuanto al proceso, Willis (1996, p.52) ha dividido en tres etapas: (1) Pre task; (2) Task cycle; y (3) Focus on form.

Por su parte, Wang (2009, p. 52) adapta el enfoque por tarea al alumnado chino por las siguientes razones:

a) Este estilo de aprendizaje [el enfoque por tareas] en la cultura occidental presupone el individualismo. Y esta forma de aprender en un contexto cultural no puede encajar bien la situación China.

b) La hipótesis del enfoque por tareas supone que los estudiantes puedan adquirir automáticamente los conocimientos necesarios, esto tampoco fue comprobada.¹³

Esta investigadora (2009, p. 53) expone que el ET: “requiere un equilibrio entre la precisión de necesidades del alumnado y la dificultad de tarea. Para lograr este equilibrio, se utilizan una serie de ejercicios básicos con el fin de mejorar la capacidad lingüística y después, una tarea final”.

En relación a las ventajas del enfoque por tareas, Sun (2016, p. 43) señala que su aplicación es positiva porque este método “consigue que la mente de los alumnos se mantenga activa y en cierto sentido, asegura que la enseñanza del español en nuestro país [China] es eficaz”¹⁴. En la misma línea, González Sánchez y Andi6n Herrero (2021, p. 222) afirman que, en el ET: “las tareas de aprendizaje combinan un papel activo del alumno con otro de receptor de la ense1anza”. Por ello, este m6todo resulta conveniente en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

2.2 Ense1anza ELE

En el albor del siglo XXI, con la globalizaci6n, la importancia del espa1ol como lengua internacional y como lengua extranjera es un hecho incontestable. En efecto, Pasquali (2022) expone que: “cerca de 493 millones de ciudadanos tienen al espa1ol como lengua materna”. En esta misma l6nea, Fern1ndez V6tores (2021,

¹³ Versi6n original: 任务型学习, 需要在学习者需求的准确性和任务的难度之间取得平衡。为了达到这种平衡, 一些教师为了提高语言能力, 首先采用一系列的基本练习, 然后再进行最后的大任务。

¹⁴Versi6n original en chino: 任务型教学法能够保证学生思维的活跃程度, 也就在一定程度上保证了我国西班牙语的教学效率。

p. 9) observa que: “el español es una lengua que hoy hablan más de 591 millones de personas en el mundo, ya sea como lengua nativa, segunda o extranjera”. En cuanto al aprendizaje del español como lengua extranjera, Pasquali (2022) indica que: “más de 24 millones [de personas] lo estudian [...] según los datos de 2021 del Instituto Cervantes”.

Para Abad y Toledo (2006, p. 136) existen tres factores clave en la enseñanza del español lengua extranjera (en adelante: ELE). El primero de ellos es “el énfasis en las competencias lingüísticas relacionadas con el nivel de lengua del estudiante”; el segundo es “la integración de los contenidos de lengua y las habilidades comunicativas”; y el tercero comprende “las necesidades reales y específicas del estudiante”.

En la actualidad, el mundo que vivimos se caracteriza por el uso constante de las llamadas tecnologías de la información y de la comunicación (en adelante: TIC). Bajo esta influencia, la enseñanza de ELE está sufriendo un cambio notable. En este sentido, García Peral (2020, p. 94) argumenta que: “las TIC no son solo importantes para el alumnado, el profesorado a través de las TIC puede dotarse de infinidad de recursos y material auténtico además de enriquecer sus clases”. En efecto, se observa el empleo de nuevas herramientas en la enseñanza de ELE como, por ejemplo, el uso del móvil, de la tableta, de aplicaciones, de herramientas informáticas, de corpus de lengua española, de blogs y de la gamificación, entre otros. Por último, esta autora (2020, p. 94) observa que: “el uso paralelo de las TIC y metodologías activas produce una participación significativa del alumno aumentando sus dotes cognitivas además de la motivación”.

2.3 Enseñanza ELE para estudiantes chinos

En este apartado se muestra, por una parte, la enseñanza de ELE en China tanto desde una perspectiva diacrónica (desde su comienzo en China) como sincrónica (etapas del sistema educativo chino) y, por otra parte, se describen las dificultades de los estudiantes chinos en el aula de ELE.

2.3.1 Enseñanza de ELE en China

La enseñanza de ELE en China comenzó en el siglo XX. En efecto, Galloso Camacho (2014, p. 120) afirma que: “gracias a las incipientes relaciones entre China y algunos países hispanohablantes, comenzó la andadura en la enseñanza del español a finales de los años cincuenta”. Según Lin (2015, p. 56): “la difusión de la enseñanza del español en China comenzó en 1952”. Explica esta autora que “la Revolución Cultural, iniciada en 1966, interrumpió su [la enseñanza del español] desarrollo”. En 1978, “gracias a la aplicación de la política de reforma y apertura [...] se atrajo la participación de expertos en lengua española de China y del extranjero en la elaboración del Plan de Estudios”¹⁵. Desde los años cincuenta del siglo pasado hasta 2016, la enseñanza del español se ha concentrado principalmente en la Educación Superior; y en los últimos años, a medida que se han profundizado los lazos económicos y culturales de China con los países hispanohablantes, la enseñanza del español se ha extendido a la Educación Secundaria. En 2017, el Ministerio de Educación chino publicó el plan curricular de español¹⁶, marcando la entrada oficial del español en la Educación Secundaria en China y en la selectividad China (*Gao Kao*) puesto que en el plan (2017, p. 5) señala que los: “*candidates can choose one of the subjects in English, French, Japanese, Russian, German or Spanish as a*

¹⁵ Versión original en chino 据载，西班牙语在我国的教学传播始于1952年，1966年开始的文化大革命中断了西语教学在我国的发展。十多年后，随着改革开放政策的实施，[...]召集国内外西语专家参与到课程建设上来。

¹⁶ Versión original en chino: 西班牙语课程标准（2017版2020修订）

foreign language test".

2.3.1 Dificultades de los estudiantes chinos en el aula de ELE

Habitualmente, los estudiantes chinos que estudian español se enfrentan a distintas dificultades desde el punto de vista de la gramática, de la sintaxis y de la pronunciación. A este respecto Galloso Camacho (2014, p. 115) expone que:

el hábito de aprendizaje en China desde la niñez, para dominar una segunda lengua, como único camino para llegar a la meta propuesta, es hacer ejercicios estructurales intensivos y repetitivos e, incluso, monótonos, pero siempre con mucha constancia y durante todo el tiempo que dura el aprendizaje.

Este mismo autor (2014, p. 115) indica que: “sin embargo, en un idioma tan flexible o variable como el español parece que este método memorístico tradicional en realidad no funciona muy bien, tanto en su enseñanza como en el aprendizaje”.

Tal y como se indica en el párrafo anterior, en China, se utiliza un método rígido para enseñar una lengua flexible en este caso el español. De acuerdo con mi experiencia y tras consultar trabajos realizados por profesorado experto, las dificultades en el aprendizaje de la lengua española por parte de estudiantes chinos se centran en tres aspectos: fonética, gramática y contenidos culturales.

Fonética

Uno de los primeros problemas con los que se enfrenta cualquier estudiante de una lengua extranjera, tiene que ver con la pronunciación de letras que no existen en su lengua materna.

A este respecto, Santos Rovira (2011, p. 165) señala la dificultad que supone para el alumnado chino la pronunciación de la “vibrante alveolar sonora múltiple

/R/” española. Sostiene este autor que esta “dificultad [...] se mantiene, en la mayoría de los casos, hasta etapas muy avanzadas del aprendizaje”. De hecho, este autor afirma que: “un alto porcentaje de los alumnos chinos, a pesar de haber estudiado español durante más de seis años, todavía sigue teniendo grandes dificultades para pronunciar dicho fonema.”

En el albor del siglo XXI, Chen (2011, p. 56) señala que para el alumnado chino: “el sonido más difícil de pronunciar es la vibrante múltiple, seguido de las consonantes oclusivas.” A continuación, el mismo investigador (2011, p. 57) analiza los errores que comenten los estudiantes en el mencionado examen, resumiéndolos en los siguientes 6 puntos:

- Todas las oclusivas sordas mal pronunciadas tienen el problema de no formar suficiente sordez.
- Todas las oclusivas sordas mal pronunciadas tienen el problema de confundirse con su oposición: las sonoras. Y viceversa.
- Todas las oclusivas sonoras mal pronunciadas, cuando están en posición intervocálica, no se relajan bien.
- Las oclusivas dentales tienden a ser retroflejas.
- Las vibrantes, sean múltiples, sean simples, no se pronuncian bien.
- Las nasales mal pronunciadas no poseen suficiente nasalización.

Como puede observarse, la pronunciación del español es un obstáculo para el alumnado chino. Estos problemas no desaparecen a medida que avanzan el estudio, sino que permanecen si no se corrigen a tiempo. Además, para el alumno el tiempo dedicado al aprendizaje de la fonética española es muy corto. Según el plan de estudio de la *Licenciatura de Lengua Española de la Universidad Renmin de China*¹⁷, de la *Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing*¹⁸, y de la *Universidad de Beijing*¹⁹, hay una asignatura de fonética cursada durante los dos

¹⁷ 中国人民大学

¹⁸ 北京外国语大学

¹⁹ 北京大学

primeros semestres, es decir, el alumnado chino solo tiene un año para aprender la fonética española. En resumen, por un lado, la fonética española se enseña en las universidades chinas durante un periodo de tiempo relativamente corto; por otro lado, como se ha mencionado anteriormente, algunos investigadores han señalado que varios sonidos son difíciles para los estudiantes chinos. Por lo tanto, dos factores explican por qué la fonética española es difícil de aprender para los estudiantes chinos.

Gramática

Es bien sabido que el español es una lengua romance, es decir, derivada del latín; mientras que el chino pertenece a las lenguas sino-tibetanas. Debido a los diferentes orígenes de estas dos lenguas, existen por lo tanto diferencias significativas a nivel gramatical.

En primer lugar, el sistema verbal español difiere completamente del sistema chino. Con respecto a este tema, Zhang (2012, p. 143) señala que la variedad de formas verbales en español causa muchos problemas de aprendizaje por parte del alumnado chino. En efecto, Zhang (2012, p. 143) constata que: “los tiempos españoles son más complejos que los chinos, que se expresan mediante la flexión de los verbos, mientras que los chinos se expresan mediante palabras fijas que indican el tiempo”²⁰.

²⁰ Versión original en chino: 西班牙语有现在时、过去时两个主时，详细化有现在、现在将来、过去、过去中和过去将（条件）五个独立时；西班牙语的时态比中文的时态构成要复杂得多，它是通过对动词的变位来表现各种时态，而中文则是通过固定的表示时间的词语来体现句子的时态

Pasado	昨天我去了超市。 <i>Zuo tian, wo <u>qu le</u> chao shi.</i>
	Ayer, <u>fui</u> al supermercado.
Presente	今天我去超市。 <i>Jin tian, wo <u>qu</u> chao shi.</i>
	Hoy, <u>voy</u> a supermercado.
Futuro	明天我要去超市。 <i>Ming tian, wo <u>yao qu</u> chao shi.</i>
	Mañana <u>iré</u> al supermercado.

Tabla 1: Tiempos verbales entre China y España

Como se expone en la tabla 1, los verbos en español presentan distintas formas según el tiempo verbal, mientras que en chino es suficiente con añadir un adverbio para indicar el tiempo. En el caso del pasado, normalmente el indicador es “了” y el del futuro es “要”.

En segundo lugar, respecto al género, la misma investigadora (Zhang, 2012, p. 143) señala otra dificultad del alumnado chino en el aprendizaje de ELE. Se trata de la variedad en género en español (masculino, en -o y femenino, en -a), que no existe en chino. Este hecho provoca que, en muchas ocasiones, el alumnado chino no emplee correctamente el artículo que acompaña al sustantivo, puesto que no diferencia claramente su género. Esta situación se complica con las situaciones excepcionales, tales como “el aula” o “el autobús”. El género del primer sustantivo es femenino, pero con artículo masculino, para evitar un problema de cacofonía (*la aula); el segundo sustantivo como no termina con “-a” o “-o”, cuesta de memorizar su género.

el mapa / mapa	地图 <i>di tu</i>
la ventana/ ventana	窗户 <i>Chuang hu</i>
el agua / agua	水 <i>shui</i>

Tabla 2: Ausencia de artículo en chino

En la tabla anterior, se observa que en chino los sustantivos no se clasifican en femeninos o masculinos, es decir, en el sistema lingüística chino, no existe la noción de género. Al contrario, en español, los sustantivos no solo se dividen en dos categorías: femeninos o masculinos, sino también tienen su artículo correspondiente.

En tercer lugar, en cuanto al pronombre, según Moreno (2014, p. 187), su aprendizaje resulta complejo porque:

mientras que en español tenemos varias formas para cada persona, según funcione el pronombre como sujeto, como complemento, etc. (p. ej., tú, te, ti, contigo), en chino un único morfema desempeña todas esas funciones e incluso la de adjetivo posesivo (p. ej., tu).

Por último, la construcción de la frase en español presenta igualmente dificultades para el estudiante chino. De acuerdo con Moreno (2014, p. 188): “en un sintagma nominal chino todos los modificadores (adjetivos calificativos, sustantivos, etc.) se colocan antes del núcleo, mientras que en español se tiende a colocarlos después. Esta diferencia causa ciertas complicaciones”. He aquí dos ejemplos para ilustrar esta situación.

Ejemplo 1	Habitación <u>grande</u>	大房间 <i>Da fang jian</i> Da = grande Fang jian = habitación
Ejemplo 2	Empresario <u>rico</u>	富商 <i>Fu shang</i> Fu = rico Shang = empresario

Tabla 3: El lugar del adjetivo en chino

En los ejemplos 1 y 2, se observa que para el español normalmente los adjetivos se colocan después del sustantivo; en chino, los adjetivos están siempre delante de sustantivos. Sin embargo, cabe mencionar que la distinta de las colocaciones

de los adjetivos españoles transmite diferentes significados, pero este uso no existe en chino, como se muestra en la tabla que sigue. En chino, cada significado del adjetivo pobre corresponde a dos palabras distintas. Esta situación se repite en el caso del adjetivo viejo, y también del adjetivo grande, entre otros.

Ejemplo 1	Chico <u>Pobre</u>	贫穷的男孩 <i>Pin qiong de nan hai</i> Chico = nan hai 男孩 Pobre = pin qiong 贫穷
	<u>Pobre</u> Chico	可怜的男孩 <i>Ke lian de nan hai</i> Chico = nan hai 男孩 Pobre = ke lian 可怜
Ejemplo 2	Amigo <u>viejo</u>	年长的朋友 <i>Nian zhang de peng you</i> Amigo = peng you 朋友 Viejo = lao 年长
	<u>Viejo</u> amigo	老朋友 <i>Lao peng you</i> Amigo = peng you 朋友 Viejo = lao 老

Tabla 4: Ejemplos de la posición del adjetivo en chino

Además, cabe mencionar otra diferencia gramatical. Se trata de la respuesta negativa. En los dos ejemplos de la tabla 5 se aprecia que, en chino, al responder negativamente a una pregunta, se utiliza primero la afirmación, seguida de la negación. En cambio, el español, usa la negación directamente al responder, como se presenta en la tabla 5.

¿Has comido? 你吃饭了吗? <i>Ni chi fan le ma?</i>	En español	<u>No</u> , no he comido.
	En chino	<u>是的</u> , 我没吃。 <u>Sí</u> , no he comido. <i>Shi de, wo mei chi.</i>
¿Entiendes? 你懂了吗? <i>Ni dong le ma?</i>	En español	<u>No</u> , no te entiendo
	En chino	<u>是的</u> , 我没懂。 <u>Sí</u> no te entiendo <i>Shi de, wo mei dong.</i>

Tabla 5: Ejemplos de respuestas negativas

Mediante el análisis de los ejemplos mencionados anteriormente, se muestran diferencias entre el español y el chino a nivel gramatical. Como puede observarse, son estas diferencias las que dificultan el aprendizaje del español para los estudiantes chinos.

Aspectos culturales

Las culturas orientales y occidentales son, en efecto, muy diferentes en muchos aspectos, y estas diferencias se reflejan en sus lenguas. Por esta razón, los aspectos culturales se convierten, en ocasiones, en obstáculos para los estudiantes chinos al aprender español. Entre estos, es evidente que los tratamientos sociales son diferentes en ambas sociedades; por ejemplo, el uso del tuteo generalizado en España, frente a su uso limitado en China; o cuando los chinos reciben un regalo, no lo abren hasta que se vaya el invitado, lo cual es una forma de respeto en la cultura china. En España, en cambio, los regalos deben abrirse delante de los invitados. Otro ejemplo interesante es el uso diferente del color para significar un proceso de duelo. Tal y como lo señala Wang (2012, p. 82):

En la cultura tradicional china, el blanco se asocia a menudo con la muerte y los funerales, lo que resulta incomprendible en España, donde consideran que el negro es el color de la pena, la desgracia o el terror, y por ello se visten de negro en los funerales²¹.

Además, en cuanto al significado simbólico de algunos animales en chino y español, Pan (2021, p. 326) hace un estudio comparativo y concluye que:

La palabra "dragón" contiene el significado de honor en China, por ejemplo, el cuerpo del emperador se llama "cuerpo de dragón" [...] En la cultura española, el dragón se suele dar una

²¹ Versión original en chino: 在中国传统文化中，白无常与死亡、丧葬相联系，所谓白喜事，这在西班牙是无法理解的，他们认为黑（ negro）是悲哀、不幸或恐怖的颜色，因此在参加葬礼时要身着黑服。

connotación mala. El famoso cuento español, San Jorge y el Dragón, habla de la historia de San Jorge, el caballero, que lucha contra el dragón para librar a la princesa²².

La investigadora Gong (2019, p. 211) indica que: “una interpretación del toro [en China] es obediencia y mansedumbre. La palabra "toro" se utiliza a menudo en español para describir a una persona valiente y aventurera²³”.

A continuación, se exponen las diferencias en la práctica docente entre China y España para ayudar a entender el sistema educativo en China. Por una parte, el legado de Confucio sigue presente en todas las aulas, es decir, sus enseñanzas tales como: la actitud muy respetuosa del alumnado, la posición de máxima autoridad del profesorado. Por otra parte, en China la enseñanza de las asignaturas sigue el modelo del enseñar para el examen (*Teaching to the test*). En este sentido Zhou (2008, p. 120) afirma que:

Los profesores [en España] desempeñan un papel fundamental en este sentido, estimulando el interés de los alumnos, animándolos a hacer preguntas y procurando darles respuestas inmediatas o dejarlas para otra lección. En cambio, en el proceso de enseñanza (en China), los profesores tratan de dar a los alumnos respuestas estándar para que los alumnos consigan buenas notas en examen, ignorando las diferencias nivel entre los alumnos, la personalidad del estudiante y su motivación de estudio, y ni siquiera, las chispas creativas que surgen durante el proceso de aprendizaje²⁴.

²² Versión original en chino: 首先, 龙在中国含有尊贵之意, 如皇帝的身体被称为龙体[···]在西班牙文化中, 龙被赋予贬义色彩。西班牙文化中的童话故事 *San Jorge y el Dragón*, 讲述了骑士圣乔治, 经过搏斗, 铲除了恶龙的故事, 并救下公主的故事。

²³ Versión original en chino: 牛的内在属性 ‘从顺、逊顺、驯顺’ 的诠释。西班牙语中常用 “toro” (公牛) 来形容富有勇气、敢于冒险的人。

²⁴ Versión original en chino: 教师在这方面也起到至关重要的作用。他们善于启发学生的兴趣, 鼓励学生提出各种问题, 而且非常重视学生提出的问题。相比之下, 我们在教学过程中教师为完成教学任务取得好成绩。给学生标准答案, 忽视学生之间的差异和个性化的学习动机与行为漠视学习过程中所迸发的创新火花。

En definitiva, las diferencias culturales entre China y España dan lugar a dificultades en la comprensión y expresión de contenidos en distintas situaciones sociales. La propia cultura puede constituir una dificultad en el aprendizaje de una lengua por personas pertenecientes a otra cultura diferente. Por ello, hay que tener en cuenta en el aula todos estos aspectos culturales.

2.4 El videoclip

2.4.1 Definición del videoclip

Numerosos investigadores han propuesto distintas definiciones del videoclip porque no es fácil dar una definición única. Por ello, el concepto de videoclip ha ido adquiriendo nuevos contenidos con el paso del tiempo. Heredero Díaz y Reyes Sánchez (2017, p. 129) afirman que “el videoclip es un producto audiovisual definido a partir de sus fines, generalmente comerciales, pero también un ejercicio de expresión y experimentación artística”. Estos autores prestan atención a la aportación artística de los videoclips. Por su parte, Sedeño (2008, p. 501) entiende el “videoclip como un formato-producto en la medida en que consiste en una elaboración intencional de un conjunto de entidades empresariales, económicas y sociales para cubrir unos objetivos lucrativos”. En esta definición, el valor comercial de los videoclips se pone claramente en evidencia. De acuerdo con el diccionario de Real Academia Española (2022) videoclips se refiere: “cortometraje en que se registra generalmente con fines promocionales, una única canción o pieza musical”.

2.4.2 Historia del videoclip

Respecto a la historia del videoclip, Sedeño (2002, p. 4) afirma que el primer videoclip se remonta a 1958. Se trata del videoclip llamado *Jailhouse Rock*. “En ella [Jailhouse Rock] se fragó el mito de la atmósfera de rebelión juvenil, violencia y desmotivación vital ligado al rock”.

Sin embargo, hay personas que no están de acuerdo con Sedeño. Para Strøm (2007, p. 58): *“the music video history goes even further back. In the mid-1960s popular bands like Beatles, Rolling Stones, Kinks and The Who made promo films to accompany their songs. In the US Doors were music video pioneers”*.

Por su parte, Viñuela Suárez (2007, p. 1) sostiene que: “el desarrollo de la televisión [...] aumenta las posibilidades promocionales de los artistas y provoca el nacimiento de nuevos géneros audiovisuales relacionados con la música, entre los que se encuentra el videoclip”.

En España, según Heredero Díaz (2017, p. 132): “fueron los nuevos programas en la televisión pública a lo largo de los setenta y los ochenta los que revolucionaron el mundo de la música introduciendo los nuevos estilos musicales y los videoclips en la sociedad”. Esta investigadora resume el desarrollo de la música y del videoclip en España en 8 etapas:

- 1ª etapa: 1961-1967

Durante este período, Fernando García de la Vega, dirigía un programa que se llama Escala en HI-FI, caracteriza por usar la técnica del playback.

- 2ª etapa: 1967-1975

En 1968, Último Grito un programa dura unos 20 minutos y su contenido se acerca principalmente a la nueva tendencia cultural, así como a las actuaciones musicales. En aquella época, Último Grito era muy popular entre los jóvenes.

- 3ª etapa: 1975-1978

Estrenó en 1975, Mundo Pop, este programa musical fue considerado revolucionario por nacer en el último periodo de Franco.

- 4ª etapa: 1978-1983

Aplauso se centra en la distribución comercial de la música y en la presentación de la música más vendida de su época.

- 5ª etapa: 1983-1985

La edad de oro, en el que muestra la España de los años 80.

- 6ª etapa: 1983-1987

Tocata, Fue un claro impulsor del videoclip, mientras tanto

introdujo a los españoles en la cultura Hip Pop

- 7ª etapa: 1988-1992

Rockopop. Se considera un gran valor para los videoclips de rap español

- 8ª etapa: 1989-1991

Plastic, Las actuaciones en vivo, con frecuencia se convertían en el videoclip

Más adelante, con la llegada de Internet los videoclips entran en una nueva era. Tal y como señala Viñuela Sánchez (2013, p. 1): “el videoclip ha dejado de ser un producto televisivo para encontrar un espacio en internet”. En 2005, con el nacimiento de YouTube, Pérez Ruffí (2017, p. 577) indica que esta plataforma: “se convierte en la vía prioritaria de distribución del videoclip, por encima incluso de la televisión especializada en contenidos musicales, tanto más cuando queda desterrado de la mítica MTV y se diluye en infinidad de canales musicales especializados”. El mismo investigador (2020, p. 148) expone las ventajas de esta plataforma y de otras similares en la expansión de los videoclips porque:

con la distribución online del videoclip, *YouTube*, *Vevo* o *Vimeo* como principales plataformas de acceso a aquellos, el vídeo musical entra en una etapa en la que se acelera la experimentación al liberarse de los condicionantes formales y de contenidos que imponía la producción previa para televisión.

2.4.3 Clasificación de los videoclips

En el siguiente apartado se presenta la clasificación de videoclips para facilitar el análisis y profundizar el entendimiento del concepto de videoclips. Con referencia a este tema, Huertas Domínguez (2016, p. 11) proporciona la siguiente clasificación:

- Videoclip “performance” o de actuación, en el que se combinan imágenes del grupo o cantante actuando o bailando en un concierto.
- Videoclip narrativo, en el que se puede observar una diégesis.
- Videoclip conceptual, mezcla escenas de la historia,

imágenes del grupo y cantantes y todos aquellos efectos digitales y audiovisuales.

En la misma línea, Roncallo y Jongbloed (2017, p. 100) proponen otro tipo de clasificación, en la que dividen los videoclips en tres categorías principales: “Videorregistro (Live performance), videoclip narrativo y videoclip no narrativo”.

De igual modo, Dueñas (2018, p. 26) establece otra clasificación teniendo en cuenta su forma:

- El videoclip estándar: En este caso, la duración del sonido es mayor que la de la imagen. Es decir, el sonido domina en videoclips.
- El videoclip extendido: Al contrario del estándar, la duración de la imagen es mayor que sonido.
- El videoclip seriado: Este tipo de videoclips es lanzado gradualmente, como una serie de televisión
- El Videoclip-Film: Por un lado, estos videoclips suelen ser más largos, con una duración entre los 20 minutos y una hora. Por otro lado, se suele incluir varias canciones del artista.

Por último, cabe señalar la aparición de dos nuevos tipos de videoclips que no son considerados en la propuesta de este trabajo de investigación, pero que son dignos de mención. Se trata de los *lipdub* y *mash-up*.

Subires Mancera (2012, p. 1627) indica el año 2006 como: “el origen del término y del concepto de lipdub”. Respeto a su definición, el mismo investigador (2012, p. 1628) expone que:

el lipdub consiste básicamente en un vídeo musical en el que participa un grupo, normalmente numeroso de personas, bailando y cantando al ritmo de una canción (que posteriormente es incorporada como banda sonora en la edición), y que está grabado el plano-secuencia, recorriendo distintos espacios de un edificio, calle o lugar.

Como muestra de los *lipdub*, mencionamos algunos ejemplos tales como: *Fundesem*²⁵, *Facultad de Medicina de Valencia*²⁶, o el *Instituto South Lyon de Michigan*²⁷.

En cuanto al *mash up*, Viñuela Sánchez (2013, p. 177) explica que: “es un producto multimedia en el que música, letra e imagen de diferentes textos se disponen para configurar uno nuevo que ha de mantener cierto grado de coherencia partiendo de fragmentos audiovisuales no pensados para funcionar conjuntamente”. Como muestra de los *mash up*, se citan los siguientes ejemplos, entre otros: Pelele x Loca x Estrellita de madrugada²⁸; mashup Disney 2²⁹; Mashup películas B.S.O. musicales³⁰.

2.5 Videoclips en el ámbito educativo

Vivimos en una era de información caracteriza por la omnipresencia de todo tipo de pantallas, el ordenador, la tableta, el teléfono móvil, etc. En este contexto, los cambios en el ámbito educativo son necesarios para adaptarse a esta nueva tendencia. En efecto, Illescas-Martínez (2017, p. 85) observa que “con la popularización de Internet, el videoclip mainstream se ha transformado en la mercancía cultural más consumida por la juventud global, por encima de libros, películas, programas de TV o videojuegos”. Eso quiere decir que los videoclips tienen un gran impacto en la población joven y si se pueden emplear en ámbito educativo tienen un resultado positivo, como así lo señala Huertas Domínguez (2016, p. 24):

El uso del videoclip en el aula de ELE queda demostrada la utilidad de este producto creado con fines publicitarios y de

²⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=tgklfO-EA6A>

²⁶ https://www.youtube.com/watch?v=tFoEBY_4XPU

²⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=zUWn-LS2Xi8>

²⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=VRC3bDjXGjw>

²⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=atbuSliPhn0>

³⁰ https://www.youtube.com/watch?v=tjHQnB5qbFU&list=RDEM_8uKH7o_hnk703i_cNTMgg&

divulgación de la cultura musical. Sin duda, la motivación por parte del alumno la tenemos garantizada al tratarse de un recurso actual, novedoso y sorprendente”.

Además, tal y como exponen Toscano Fuentes y Analí Fernández Corbacho (2020, p. 58) con relación a la importancia de la música:

Es preciso que se introduzca la música y, sobre todo, el uso de los videoclips subtítulos en el aula de lenguas extranjeras, ya que son un recurso multimodal en el que se apela a los diferentes sentidos y llega a un gran número de estudiantes.

En la misma línea, Alan Berk (2009, p. 2) indica que los videoclips: “*can have a strong effect on your mind and senses [...] in all courses use video clips as an instructional tool so their students can experience the powerful cognitive and emotional impact*”. Este investigador (2009, p. 2) resume las aportaciones de videoclips en un aula de enseñanza de una lengua extranjera en 20 puntos:

1. *Grab students' attention;*
2. *Focus students' concentration;*
3. *Generate interest in class;*
4. *Create a sense of anticipation;*
5. *Energize or relax students for learning exercise;*
6. *Draw on students' imagination;*
7. *Improve attitudes toward content and learning;*
8. *Build a connection with other students and instructor;*
9. *Increase memory of content;*
10. *Increase understanding;*
11. *Foster creativity;*
12. *Stimulate the flow of ideas;*
13. *Foster deeper learning;*
14. *Provide an opportunity for freedom of expression;*
15. *Serve as a vehicle for collaboration;*
16. *Inspire and motivate students;*
17. *Make learning fun;*
18. *Set an appropriate mood or tone;*
19. *Decrease anxiety and tension on scary topics;*
20. *Create memorable visual images.*

Entre los que destacamos la capacidad de creatividad del alumnado y la dimensión emocional. Consideramos que estos dos aspectos contribuyen a crear un ambiente que favorece el aprendizaje de una lengua extranjera, en nuestro caso, del español.

Según Laura Triviño y Carmen Vaquero (2020, p. 383) los videoclips también contribuyen a desarrollar: “las competencias empáticas, competencias empoderadoras y competencias estéticas”. En efecto, el alumnado que aprende una lengua extranjera, por sus características personales (edad, desarrollo emocional, gustos, etc.) acepta de muy buen grado la inclusión de canciones y videoclips cantados para aprender vocabulario, fonética y gramática en la lengua estudiada, además de otros aspectos, tales como las costumbres, la ropa y calzado, los comportamientos, etc. Dolores Coronado Badillo (2021, p. 1178) insiste igualmente en esta cuestión porque, para ella:

El uso del videoclip en el aula favorece también los distintos estilos de aprendizaje y estimula las diferentes inteligencias múltiples atendiendo de esta manera a un enfoque holístico del estudiante. Además, se pueden integrar diferentes alfabetizaciones que llevan a desarrollar otras competencias como la digital, cinematográfica o mediática.

Con respecto a la manera de aplicar los videoclips en un aula de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, Chen (2009, p. 83)³¹ propone varias acciones:

- (1) El profesorado puede aprovechar las imágenes y el sonido para que los alumnos trabajen en conjunto para mejorar el aprendizaje.
- (2) El profesorado puede detener la pantalla en cualquier momento del proceso de enseñanza para explicar su contenido.

³¹ Versión original en chino: (1) 教学时，教师可以利用学习者的听觉和视觉功能，使它们共同提高学习效果。(2) 教师可以在教学过程中的任何时候暂停屏幕以解释内容。(3) 教师可以重复视频片段的形象，以加深学生的理解。

(3) El profesorado puede repetir el visionado de los videoclips con el fin de profundizar la comprensión del alumnado.

Todo esto apunta a que los videoclips, por un lado, pueden ayudar a desarrollar las capacidades emocionales; y por otro lado, pueden mejorar la capacidad creativa del alumnado. Además, los videoclips pueden integrarse con relativa facilidad en el aula de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

2.6 Multimodalidad

En este apartado, en primer lugar, se incluyen algunas definiciones de multimodalidad. En segundo lugar, se esboza la relación entre los videoclips y la multimodalidad.

2.6.1 Definición

En cuanto a la definición de multimodalidad, Dai (2013, p. 17) expone que: “la multimodalidad se refiere a la diversidad de símbolos comunicativos en la comunicación oral o escrita”³². En la misma línea, Van Leeuwen (2015) señala que:

Different semiotic modes (for instance language and image) are combined and integrated in each instance of discourse or kind of discourse spoken discourse, for instance, integrates language with intonation, voice quality, facial expression, gesture, and posture as well as aspects of self-presentation such as dress and hairstyle; written discourse integrates language with typographic expression and increasingly also with illustration, layout, and color.

El análisis del discurso multimodal (en adelante: ADM) para Kay L. O'Halloran (2012, p. 76) consiste en el “estudio del lenguaje en combinación con otros

³² Versión original en chino: 多模态是指在口头或书面交际中, 交际符号的多样性。

recursos tales como las imágenes, el simbolismo científico, la gestualidad, las acciones, la música y el sonido” En China, la investigadora Zhang (2009, p. 24) propone un sistema para el análisis de ADM, según el cual se distinguen claramente dos partes: lengua y lengua no verbal. En la siguiente figura se presenta con más detalles acerca de este sistema.

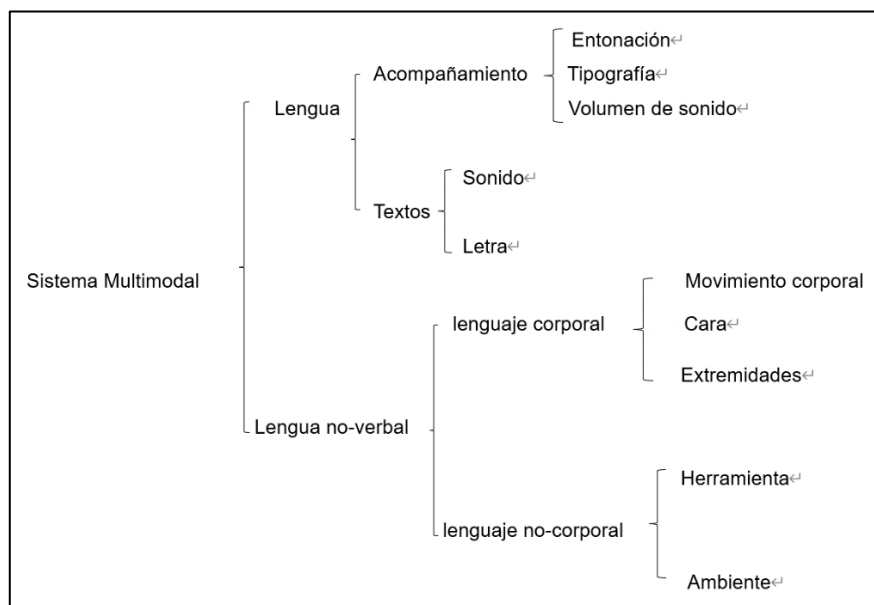


Figura 1. Sistema Multimodal

A continuación, Benjamín Cárcamo Morales (2018, p. 149) ha propuesto cuatro categorías para el ADM. En la primera, se ocupa del sistema verbal: “expresado por la lexicogramática, compuesto de palabras, frases y oraciones. Se caracteriza por ser de índole exclusivamente lingüística.”, en la segunda, se estudia el sistema gráfico: “expresado generalmente por fotografías, gráficos, diagramas, tablas, bocetos e, incluso, espacios en blanco. Estos pueden expresar, a través de la visualidad, no solo hechos concretos, sino también ideas o valores”; en la tercera, se trata del sistema matemático: “se expresa en números, letras, signos y otras representaciones que históricamente han sido acompañadas por sistemas verbales y tipográficos, con el fin de materializar operaciones lógicas y matemáticas”; y la cuarta y última categoría, se centra en el sistema tipográfico: “a través de la forma y color de las letras (cursivas, negritas,

etc.). Esta modalidad no es un simple recurso estilístico, ya que contribuye a la transmisión y construcción del significado”.

2.6.2 Multimodalidad y videoclips

Con respecto a la relación entre la multimodalidad y los videoclips, Dolores Coronado Badillo (2021, p. 1178) afirma que “los videoclips son textos multimodales, puesto que comunican un mensaje a través de más de un canal”. En efecto, el mensaje del videoclip se transmite a través de las palabras de la canción, de la música de la canción, de las imágenes del video y de la historia que se está contando y representando como una corta película.

En esta misma línea, Sánchez Vizcaíno (2021, p. 470) señala que el videoclip: “es un documento multimodal porque emite significado a través de varias vías, y, al igual que otro tipo de textos, se presta a ser objeto de estudio de la narratividad, ya que de su contenido pueden emanar relatos”. Se cita el videoclip: la mujer cactus y el chico globo como un ejemplo³³. En este videoclip, se relata la protagonista y el protagonista desde que se conocen hasta que se convierten en pareja. En dicho videoclip, muchas veces, la música y las imágenes transmiten el mismo mensaje. Por ejemplo, cuando la música llega: “pura casualidad, los dos mirando hacia atrás”, la imagen los dos protagonistas miraron hacia atrás al mismo tiempo.

Mónica Amaré (2019, p. 1) afirma que los videoclips son: “textos híbridos, mezcla de música, imagen y publicidad, que deben ser estudiados desde una perspectiva multimodal”. Por ejemplo, en el videoclip México en la piel³⁴, se combinan la música y las imágenes para promocionar los recursos turísticos de este país.

³³ <https://www.youtube.com/watch?v=XcCDi1UPpNg>

³⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=Aq4CccUx3-Q>

2.6.3 Multimodalidad en ámbito educativo

En cuanto al empleo de la multimodalidad en el ámbito educativo, distintos autores lo consideran adecuado. Así, Obrando Velázquez (2012, p. 882) afirma que: “la multimodalidad discursiva se ha venido reconociendo en el ámbito educativo”. En la misma línea, Gan (2012, p. 23) expone que: “la multimodal hace hincapié en la combinación de imágenes, sonido, etc. en el proceso de enseñanza. Esto puede estimular la participación del alumno”³⁵. A continuación, se presentan otros comentarios sobre su uso en el aula de lenguas extranjeras. Entre ellos, por ejemplo, el de Manghi Haquin (2011, p. 10) el cual sostiene que:

La mirada multimodal nos abre una nueva ventana al relevar el lugar central de todos los recursos para representar los conocimientos y establecer intercambios comunicativos, ofreciendo a la educación nuevamente un abanico de posibilidades para abordar el aprendizaje y la enseñanza.

Por su parte, María Martínez (2014, p. 10) expone que “las clases multimodales facilitan el aprendizaje y hacen que los estudiantes sean creativos, además de asumir un papel activo y autónomo en su formación”. A este respecto, Lin (2016, p. 34) explica que “la enseñanza por multimodalidad proporciona una gran variedad de contenido didáctico, [...] crea un espacio para el alumnado”³⁶. Con respecto a este tema, para Zósimo López (2020, p. 10):

Este método [multimodal] favorecerá el mejoramiento de la competencia mediática de los estudiantes en una era en la cual los contenidos digitales por dispositivos móviles son los imperantes y que, bajo nuestro punto de vista, sería necesario llevar ejemplos de esta naturaleza al aula de lengua para analizarlos y decodificarlos.

³⁵ 多模态强调在教学过程中结合图像、声音等。这可以刺激学习者的参与

³⁶ 多模态教学提供了多样的学习材料, [...]为学习者创造了一个交互空间。

Todas estas intervenciones apuntan a que la multimodalidad tiene muchos beneficios en la enseñanza de una lengua extranjera, no solo porque enriquece los contenidos didácticos sino también porque consigue que el alumnado sea más activo y participativo en el aula.

En efecto, la combinación de imágenes y sonido, junto a la historia o historias narradas, en un ambiente cercano, por temática o por vivencia, resulta atractivo para el alumnado y, por lo tanto, motiva su aprendizaje por la lengua extranjera utilizada en el videoclip, así como su interés por sus aspectos culturales, que pueden ser similares o diferentes a su propia cultura. En ambos casos, resulta atractiva para el alumnado. Por ello, el uso del videoclip constituye una herramienta atractiva en el aprendizaje de una lengua extranjera.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo este estudio, se ha planteado un enfoque tanto cualitativo como cuantitativo. En primer lugar, para la elaboración del marco teórico, se han consultado trabajos anteriores sobre el desarrollo de los métodos de enseñanza, la enseñanza de ELE en China, la historia del videoclip y su aplicación en ámbito educativo, con el fin de revisar la investigación realizada en la temática de este TFM. En segundo lugar, se ha confeccionado un cuestionario con el objetivo de comprobar el uso real o no de videoclips en el aprendizaje de la lengua española en China. La realización de este cuestionario ha comprendido las siguientes etapas.

3.1 Etapa 1: Preparación

En esta etapa, se han establecido los criterios para seleccionar los destinatarios y, se ha seleccionado la plataforma en la que se lanzará el cuestionario. A continuación, se detalla los criterios:

3.1.1 Selección de los destinatarios

El objetivo del cuestionario es comprobar el uso de videoclips en el aula de ELE en China. Por lo tanto, el alumnado chino es nuestro principal destinatario. Tres grupos se distinguen con claridad:

- Estudiantes de la titulación de Filología Española en China, tanto los graduados como los que siguen siendo estudiantes de este Grado;
- Alumnado que estudia ELE en centros de idiomas tanto en China como en España;
- Alumnado chino que estudia distintos Grados en Universidades de España.

3.1.2 Selección plataforma Internet

Cabe destacar que, en China, *Google Forms* no se puede utilizar por razones múltiples. Por ello, hemos tenido que buscar otra plataforma accesible tanto para el alumnado chino residente en China, como para el residente en España. Tras una búsqueda exhaustiva en Internet, decidimos utilizar la aplicación de *Sojump* porque consideramos que es una herramienta ideal para lanzar el cuestionario objeto de nuestro estudio. Varios son los motivos que hemos tenido en cuenta para seleccionar esta plataforma

(a) *Sojump*, plataforma creada en 2006, es una plataforma especializada en confeccionar cuestionarios y sondeos en línea. Facilita el diseño de cuestionario, la recopilación de datos, el análisis de resultados y otra serie de servicios.

(b) *Sojump* es una plataforma de éxito. Según consta en su página web³⁷, se han publicado 150 millones de cuestionarios y se han conseguido 11.903 millones de respuestas.

(c) Por último, después de crear el cuestionario, *Sojump* permite por medio de un código QR, enviarlo a las personas seleccionadas para participar en este trabajo. En efecto, el código QR puede copiarse y pegar en *Wechat*³⁸, que es una aplicación instantánea de comunicación, y que funciona como la aplicación *Whatsapp*.

3.2 Etapa 2: Elaboración del cuestionario

El cuestionario está compuesto de 14 preguntas en total, con el fin de conseguir el máximo posible de participación. Entre ellas, hay dos preguntas abiertas, once preguntas cerradas, y una pregunta híbrida, es decir, combina las dos formas anteriores. Cabe señalar que, como este estudio trata de la enseñanza de la lengua española (ELE) a alumnado chino, el cuestionario se ha redactado en las dos lenguas, chino y español, para facilitar tanto su lectura como su comprensión.

³⁷ Sojump: <https://www.wjx.cn/>.

³⁸ Wechat: <https://weixin.qq.com/>

La primera parte del cuestionario consta de cinco preguntas. La primera pregunta diseñada se refiere a la edad de las personas encuestadas. Consideramos pertinente esta pregunta porque en China, por medio de la edad, se puede deducir, en la mayoría de los casos, si una persona está estudiando o trabajando. A continuación, se proponen 4 preguntas relacionadas con la experiencia de los encuestados sobre el estudio de lengua española: nivel de español, cuánto tiempo hace que estudian español, la razón por la que estudian esta lengua y tipo de centro dónde la estudian. Estas preguntas pretenden obtener información sobre las características principales de este alumnado.

En la segunda parte, con un total de 9 preguntas, se analiza el uso de videoclips en la enseñanza de ELE. Entre estas preguntas, cabe indicar que la pregunta seis delimita claramente entre las personas que han estudiado con videoclips de las que no lo han hecho. En el caso de las primeras, pueden responder a todas las preguntas del cuestionario; en el caso de las segundas, solo la última pregunta.

3.3 Etapa 3: Implementación

3.3.1 Pre-test

Antes de publicar el cuestionario en la plataforma *Sojump*, se envió una prueba pre-test por correo electrónico a tres estudiantes chinos, de los cuales dos se encuentran en España y otro en China. El objetivo de esta prueba pre-test era comprobar si el cuestionario funcionaba correctamente y preguntar si tenían alguna dificultad para entenderlo, si había que corregir alguna pregunta o si era necesario añadir alguna otra pregunta.

3.3.2 Implementación de cuestionario

Después de comprobar que el cuestionario se ha entendido perfectamente durante la prueba pre-test, se ha publicado en la plataforma de *Sojump*. Esta plataforma permite generar códigos QR, o enlaces para completar los cuestionarios. Para obtener la mayor cantidad de respuestas posibles, hemos utilizado los dos métodos al mismo tiempo.

En primer lugar, hemos seleccionado tres grupos de personas que están aprendiendo español en *Wechat*. Cada uno de estos grupos cuenta con unos 150 miembros aproximadamente³⁹. En segundo lugar, les hemos enviado un correo explicativo sobre la finalidad del cuestionario y cómo completarlo. En tercer lugar, hemos enviado el enlace del cuestionario para que puedan participar en la encuesta. Por otro lado, también hemos publicado el código QR en *WeChat*, con el fin de que más personas puedan rellenar el cuestionario.

3.3.3 Recogida de los datos

Como completar el cuestionario *Videoclips en la clase de ELE* no es una obligación para las personas pertenecientes a los tres grupos de *Wechat*, hemos recibido un total de 177 cuestionarios cumplimentados.

En el apartado que sigue, se analizan con detalle todas las respuestas recibidas.

³⁹ Fecha de envío del cuestionario: 10 de febrero de 2022.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Como se ha explicado en el apartado de la Metodología, el cuestionario utilizado en esta investigación consta de 14 preguntas, cerradas en su mayoría, que ha sido enviado a tres grupos de la plataforma *Wechat*. De las 450 personas susceptibles de rellenar este cuestionario, se han recibido 177 cuestionarios completados. Para comprobar la fiabilidad del cuestionario “*Videoclip en la clase de ELE*” se ha aplicado el Alfa de Cronbach (figura 2), que es un cálculo estadístico para medir la fiabilidad interna de un cuestionario.

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} \left(\frac{\sum_{i=1}^K \sigma_{Y_i}^2}{\sigma_X^2} \right)$$

Figura 2: fórmula Alfa de Cronbach

Mediante este cálculo el índice de nuestro cuestionario es de 0.909. Por lo tanto, se puede decir que los datos obtenidos son fiables, según los datos que constan en la plataforma *Sojump*:

Si el alfa de Cronbach es superior a 0,8 (no incluido), la fiabilidad es muy buena; superiores a 0,7 (no incluido) son aceptables; si es superior a 0.6 (no incluido), los datos son válidos, sin embargo, debe revisar los datos. Si es inferior a 0,6, significa que los resultados no son fiables⁴⁰.

A continuación, se analizan las respuestas obtenidas en cada pregunta del cuestionario “*Videoclip en la clase de ELE*”.

⁴⁰ Cronbach α 系数值, 如果在 0.8 以上, 则该测验或量表的信度非常好; 信度系数在 0.7 以上都是可以接受; 如果在 0.6 以上, 则该量表应进行修订, 但仍不失其价值; 如果低于 0.6, 量表就需要重新设计题项。

Pregunta 1: ¿Indique su edad?

Como esta pregunta es de forma abierta, para que la lectura de los resultados sea más fácil, se propone la tabla 6.

Edad	Menor de 20	20-25	26-30	31-35	No válido
Cantidad	1	109	40	26	1
Porcentaje	0.05%	61.6%	22.6%	14.6%	0.05%

Tabla 6. Edad de participante

Como se puede visualizar en la tabla, más de la mitad de los participantes tienen de 20 a 25 años, seguido por el rango de 26 a 30 años. Solo el 14.6% de las personas encuestadas son mayores de 30 años. Por último, solo hay una persona menor de 20 años y una respuesta no válida porque un participante ha escrito su nombre en lugar de la edad.

Basándome en el análisis de los grupos de edad, se observa que la mayoría de los encuestados están en edad de formación universitaria. Por lo tanto, en el diseño de la propuesta didáctica se debe considerar este factor.

Pregunta 2: Marque su nivel de español

Como se puede observar en la figura 3, entre las 177 personas encuestadas, casi el 40% afirma poseer el nivel B2 en español, el 20.9% el B1, el 16.38% el C1, y el 15.25% el A2. Por último, solo una pequeña parte (4.5%) de los participantes tiene el nivel más básico (A1) y el 3.3% el nivel más avanzado (C2).

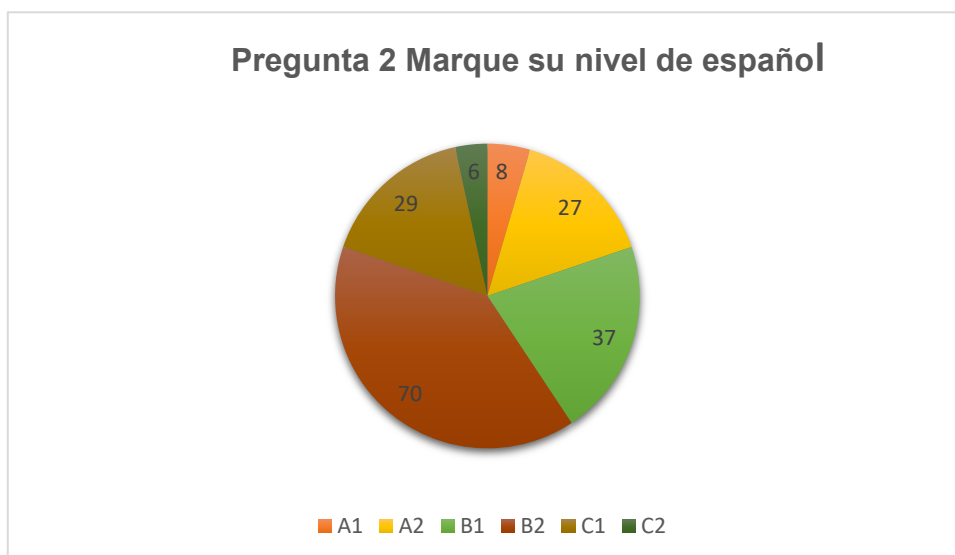


Figura 3. Nivel de español

Teniendo en cuenta estos resultados, la propuesta didáctica de este Trabajo de Fin de Máster debe considerar el nivel de español del alumnado al que va dirigido para adecuarse al mismo.

Pregunta 3: ¿Cuánto tiempo hace que estudia español?

Esta pregunta es como la primera pregunta, de forma abierta, por este motivo, se hace una tabla para visualizar de forma más clara los datos obtenidos.

Año de estudio	0<año≤3	3<año≤6	6<año≤11
Cantidad	65	92	20
Porcentaje	36.7%	52%	11.3%

Tabla 7. Años estudiando la lengua española

Según la tabla 7, más de la mitad de los encuestados lleva de 3 a 6 años (52%) estudiando lengua española, 65 encuestados (36.7%) menos de 3 años y solo el 11.3% de los participantes lleva más de 6 años aprendiendo español.

El resultado muestra que el estudio del español interesa a un gran número de estudiantes chino porque le dedican muchos años.

Pregunta 4: ¿Por qué estudia español?

Como se observa en la Figura 4, con respecto a los motivos para estudiar español, en primer lugar, la gran mayoría de las personas encuestadas (38.5%) indica que el español es una asignatura obligatoria en sus estudios, es decir, en su carrera universitaria. En segundo lugar, puede destacarse que tanto el interés por la cultura hispánica como el interés por mejorar las perspectivas de empleo se mantienen en el mismo nivel, con 21.3%. A continuación, viajar por países hispanohablantes ocupa el cuarto puesto con el 17.8%. Por último, un pequeño porcentaje de personas, el 0.1% ha marcado la opción “otras razones”. En esta opción, las respuestas obtenidas han sido las siguientes: “casualidad”; “le gusta estudiar lenguas extranjeras”; “se dice que el español es el idioma habla con el Dios”.

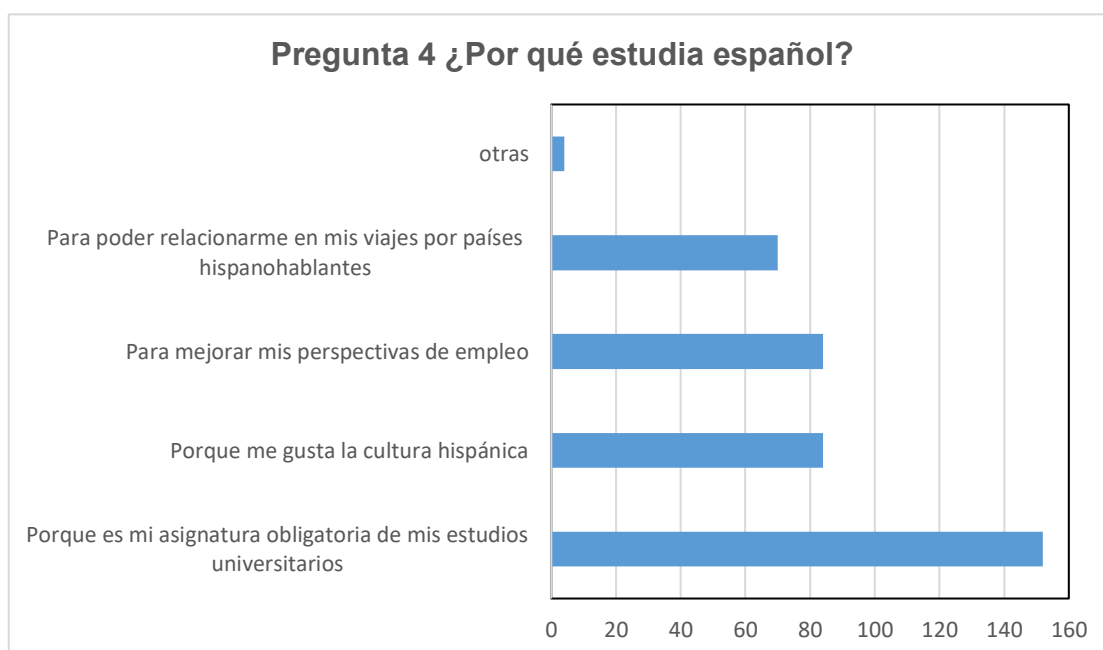


Figura 4. Motivos para estudiar español

De los datos anteriores se puede deducir que las actividades relacionadas con la lengua española, con la cultura española y de los países de América Latina, con los viajes a países hispanohablantes y con la búsqueda de empleo formarán parte de nuestra propuesta didáctica porque son consideradas apropiadas por las personas encuestadas.

Pregunta 5: ¿Dónde estudia español?

En la gráfica de la figura 5 se muestran los resultados obtenidos en la cuarta pregunta relacionada con el lugar de estudio español, es decir, el tipo de centro de estudios. Más de las tres cuartas partes de las personas encuestadas han marcado la opción de la Universidad. Solo el 7.34% de los participantes, han indicado el Centro de Idiomas. Cabe mencionar que 35 personas, es decir, el 19.7%, estudian español en los dos sitios, es decir, tanto en la universidad como en un Centro de Idiomas.

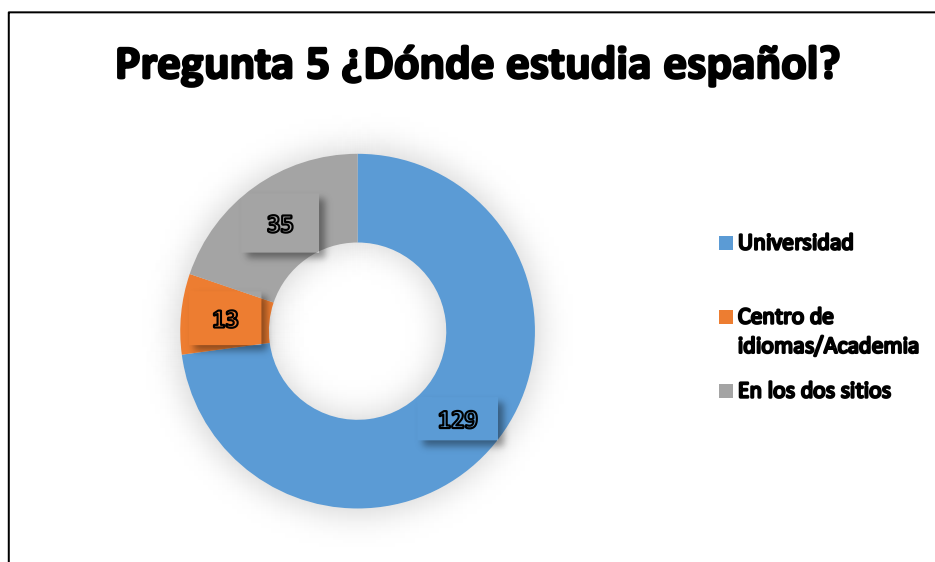


Figura 5. Lugar de estudio del español

A partir de estos datos, podemos deducir que los centros de idiomas desempeñan un papel suplementario en la enseñanza de lengua española al alumnado chino.

Pregunta 6: Durante su proceso de aprendizaje del español, ¿el profesorado ha usado videoclips?

Como se muestra en la figura 6, en lo tocante al uso de videoclips en el aula de ELE, más de la mitad, en concreto 101 personas (57.06%), no tiene ninguna experiencia en estudiar español con videoclips, solo el 42.94% de los encuestados dice que ha estudiado español con videoclips.

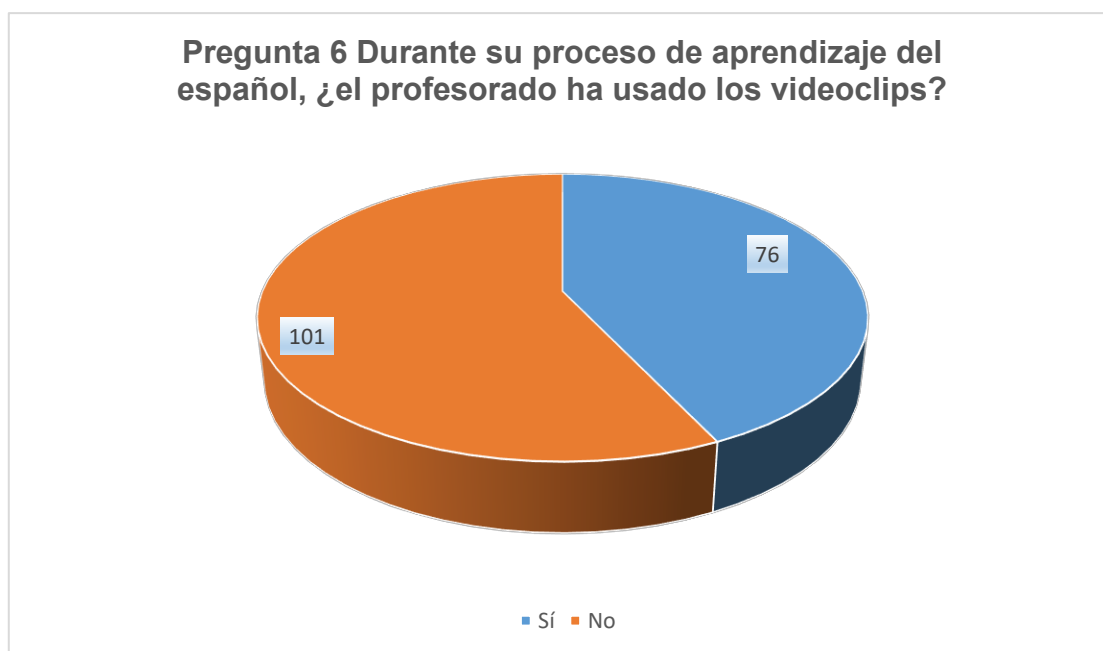


Figura 6: Uso de videoclip en aula de ELE

Los datos obtenidos muestran que, en China, la mayoría del profesorado no utiliza videoclips como herramienta didáctica en el aula de ELE, lo que significa que el potencial de videoclips en el ámbito educativo está aún por descubrir.

Como resultado de las respuestas obtenidas en la pregunta 6, el 43% de los participantes tiene experiencia en el uso de videoclips durante su aprendizaje de lengua española. Por ello, las preguntas que siguen solo han sido respondidas por 76 personas.

Pregunta 7: ¿En el manual que ha utilizado para estudiar español, se propone el uso de videoclips?

Si atendemos a los datos reflejados en el gráfico de la figura 7, se puede apreciar que el 59.21% de los participantes expone que en los manuales españoles no se usan los videoclips, 31 personas (40.79%) afirma que el videoclip está incluido en los manuales.

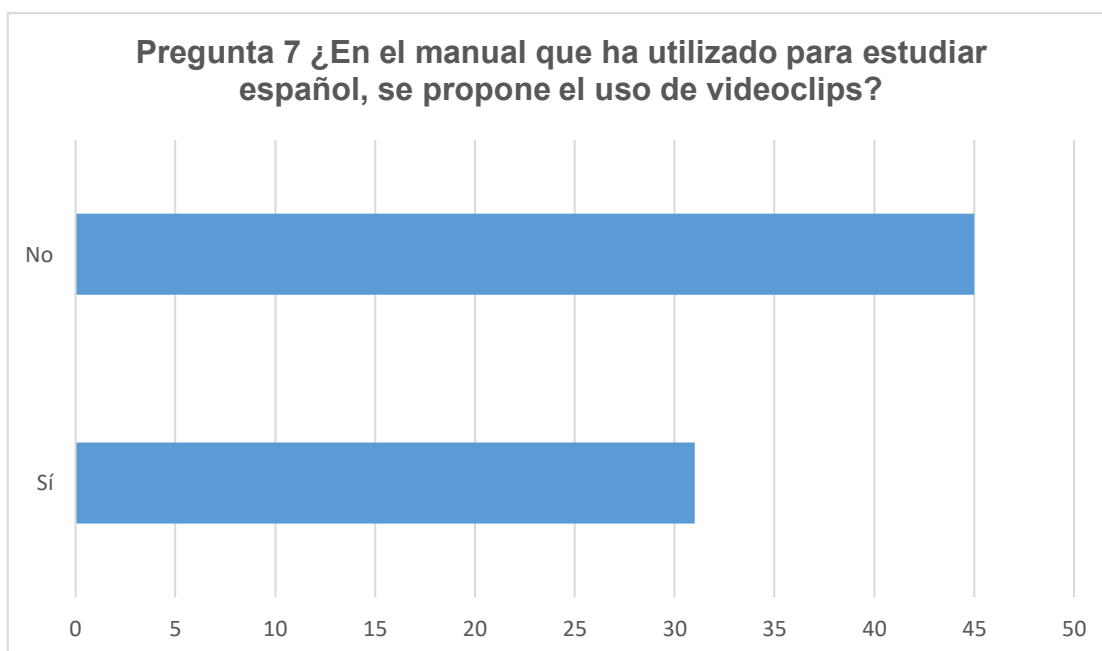


Figura 7: El uso de videoclips en manuales de ELE

En China, los manuales desempeñan un papel predominante en la educación. Por lo tanto, si los videoclips no se incluyen en los manuales de ELE, es muy probable que el alumnado no tenga oportunidad para estudiar con ese recurso. Por ello, nuestra propuesta didáctica pretende ofrecer el recurso de los videoclips en la enseñanza de ELE.

Pregunta 8: ¿En qué nivel de ELE ha utilizado videoclips?

Con respecto al uso de videoclips según los niveles en lengua española, cabe señalar que casi el 78% se aplica en nivel intermedio de español, es decir, en los

niveles B1 y B2; seguido por el nivel A2, con el 11.84%; el nivel A1 aparece en tercer lugar con un 5.26%. Por último, es en el nivel avanzado (C1-C2) donde menos se apuesta por el uso de videoclips en la enseñanza de ELE.

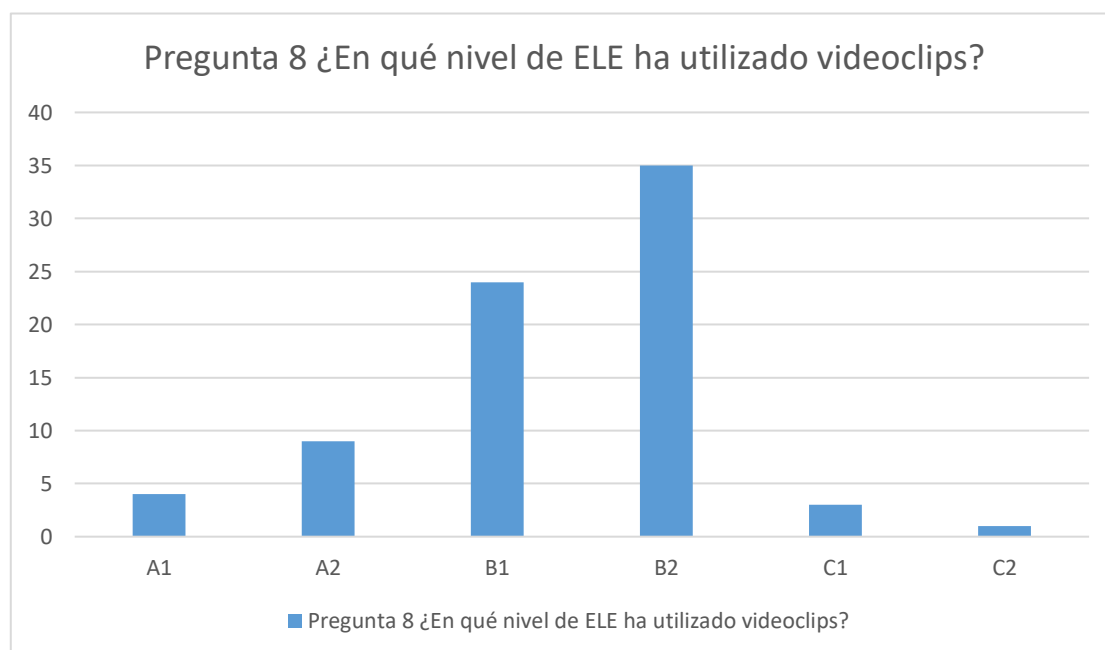


Figura 8: El uso de videoclip según los niveles de español

A partir de estos datos, es evidente que el uso de videoclips en A2 es menor que en los niveles de B1 y B2, por lo tanto, constituye una buena oportunidad para implementarlos en el nivel inicial de lengua española.

Pregunta 9: ¿Ha visto videoclips con la transcripción de la letra de la canción?

En la figura 9, los datos obtenidos señalan que aproximadamente dos quintas partes de los participantes (39.47%) han visto videoclips sin la transcripción; 28 encuestados (36.84%) indican que “a veces”; el 17.1% considera que hubiese sido útil contar con la transcripción para poder entender mejor el videoclip; y finalmente, solo 5 personas (6.58%) exponen que siempre han visto videoclips con la transcripción.

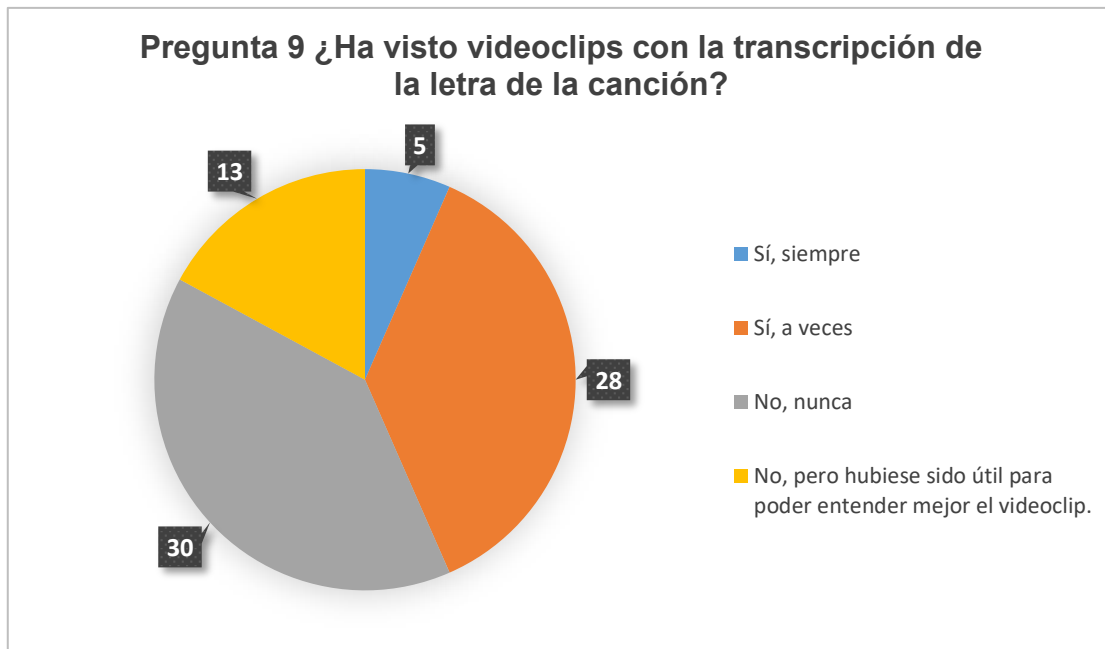


Figura 9: Transcripción de la letra con videoclips

Basándonos en los datos anteriores, en nuestra propuesta didáctica integraremos la transcripción de la canción del videoclip porque consideramos que facilita la comprensión del videoclip y permite la realización de otras actividades de comprensión y expresión en lengua español.

Pregunta 10: Marque las actividades realizadas con el soporte del videoclip en su clase de ELE.

En cuanto a las actividades realizadas con el soporte del videoclip en el aula de ELE, se puede observar, en la figura 9, que la identificación de aspectos culturales es la actividad más practicada, con el 35.6%. La actividad “rellenar los huecos de la canción” ocupa el segundo puesto que 25 participantes (24 %) han elegido esta opción. La tercera actividad más realizada es la de reconocer tiempos verbales con un 15.4 %, seguido por solo visionar videoclips, con un 14.4%. Por último, solo 11 personas (10.58%) señalan que han practicado la pronunciación española por medio de videoclips.

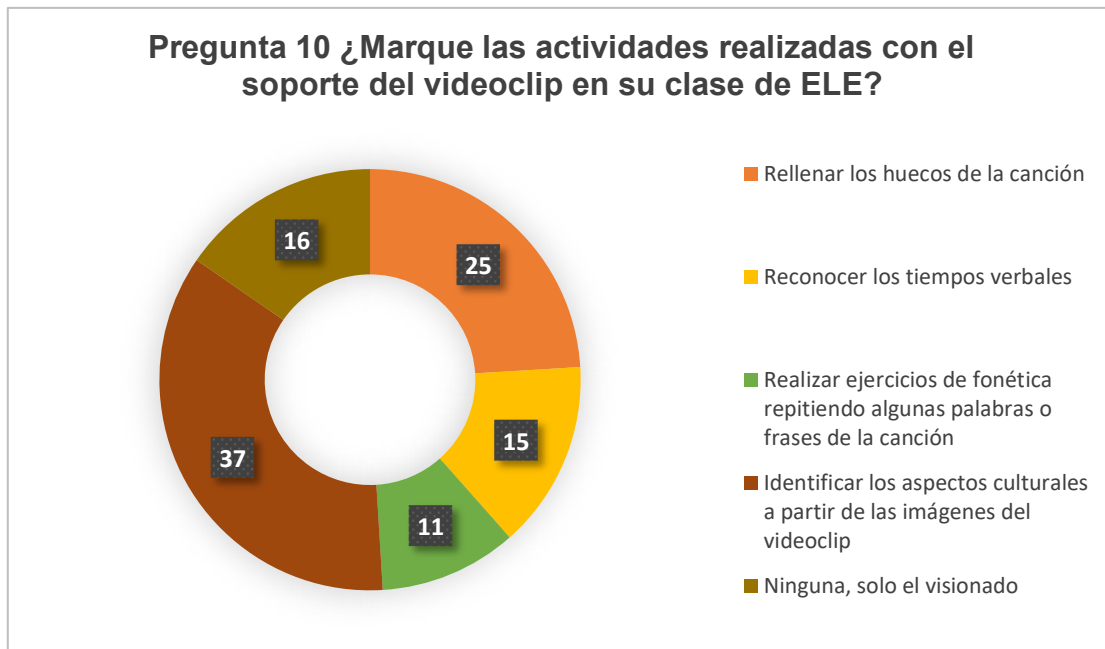


Figura 10. El uso de videoclips en el aula de ELE

Los datos obtenidos muestran que, gracias a los videoclips, sonido e imágenes, se transmite el mensaje de una canción. De este modo, se convierte en un escaparate de la cultura de países hispanohablantes para el alumnado chino. Por ello, emplear videoclips para identificar aspectos culturales es una de las actividades de nuestra propuesta didáctica.

Pregunta 11: Marque las actividades realizadas con el soporte del videoclip fuera del aula de ELE.

En cuanto al uso de videoclips fuera del aula de ELE, de acuerdo con los datos de la figura 11, la opción mayoritaria (36.39%,) confirma que no se realiza ninguna actividad con el soporte del videoclip—fuera del aula de ELE. A continuación, si nos fijamos en las siguientes opciones, el uso de videoclips fuera del aula de ELE se aplica principalmente en la expresión oral, tanto para una propuesta oral (19.21%) como para una presentación oral (20.22%). Después, el uso del ejercicio de la traducción de la canción del videoclip obtiene el 13.14%. Por último, el 4.4% de las personas encuestadas confirma que la única actividad ha consistido en redactar un texto con su opinión acerca del videoclip.

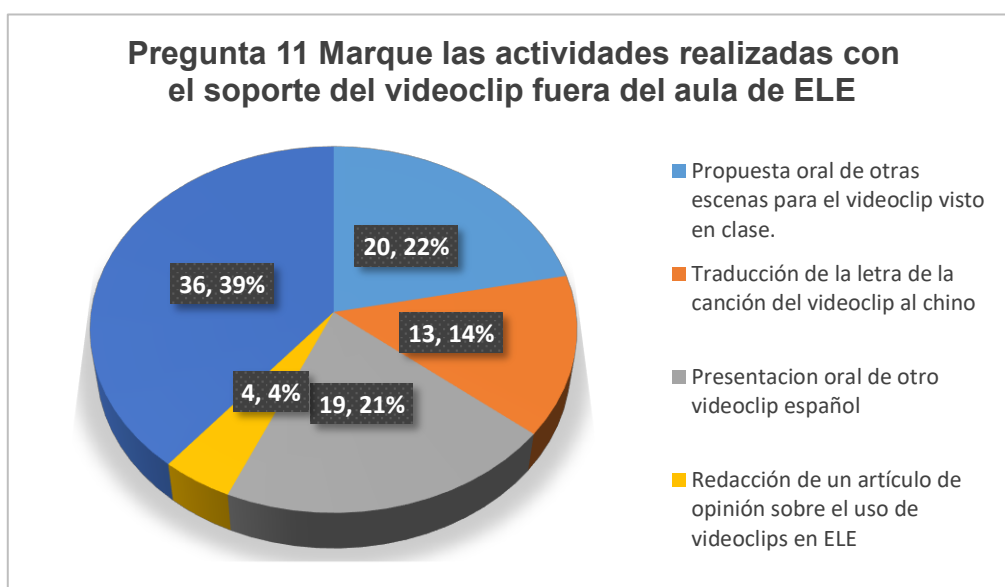


Figura 11: El uso de videoclips fuera del aula de ELE

De los datos obtenidos, podemos deducir que el profesorado prefiere emplear videoclips para actividades relacionadas con la expresión oral. Pocos videoclips se usan para la mejora de la destreza de la producción escrita. Por lo tanto, se podrían diseñar actividades relacionadas con la producción escrita a partir del visionado de videoclips. Sin embargo, como se ha mencionado que el carácter del alumnado chino es callado e introvertido, y a partir de los datos obtenidos en el cuestionario, en nuestra propuesta didáctica, predominan las actividades relacionadas con la expresión oral.

Pregunta 12: ¿Le ha gustado el uso de videoclips para aprender español?

Como esta pregunta es híbrida, es decir, se ha combinado una pregunta cerrada con una abierta, se analizan las dos partes conjuntamente.

Según la figura 12, prácticamente todas las personas encuestadas, excepto dos, han dado una respuesta afirmativa, es decir, que les gusta el uso de videoclips para aprender español.

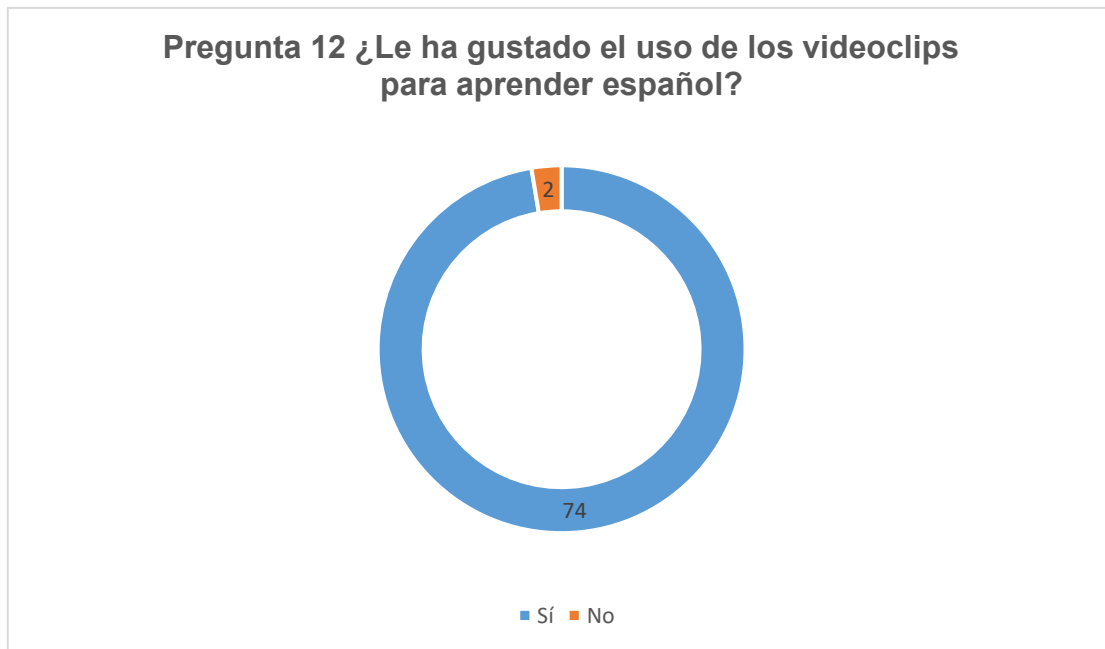


Figura 12. Valoración sobre el uso de videoclips en el aula de ELE

Respecto a la segunda parte de pregunta sobre las razones que han motivado la respuesta afirmativa o negativa, y para una mejor visualización de los datos obtenidos, se realiza una tabla.

Por qué me gusta el uso de videoclips	Cantidad	Porcentaje
Motivar el interés de estudios	28	60.8%
Aprender la pronunciación	10	21.7%
Conocer la cultura	8	17.5%

Tabla 8. Razones de gustar el uso de videoclips

Como puede observarse en la tabla 8, los comentarios positivos se pueden clasificar en tres categorías: (a) los videoclips motivan el interés por el estudio de la lengua española; (b) los videoclips sirven para aprender la pronunciación española; (c) los videoclips permiten conocer la cultura hispánica. En cuanto a los comentarios negativos, solo hay un participante que sigue prefiriendo la forma tradicional de aprender.

Los datos obtenidos a partir de esta pregunta muestran que los videoclips

poseen una gran fuerza motivadora para el aprendizaje de lengua española, como se expondrá en nuestra propuesta didáctica.

Pregunta 13: ¿Considera que el nivel de español puede mejorarse con el uso de videoclips?

En cuanto a esta pregunta, 66 participantes (86.8%) afirman que el uso de videoclips en el aula de ELE tiene un efecto positivo para mejorar el nivel de español: el 55.26% lo afirma rotundamente, mientras que el 31.58% lo valora en menor grado. Por último, el 2.63% considera que el uso de videoclips no mejora el nivel de español, y el 10.53% no tiene opinión sobre esta pregunta.

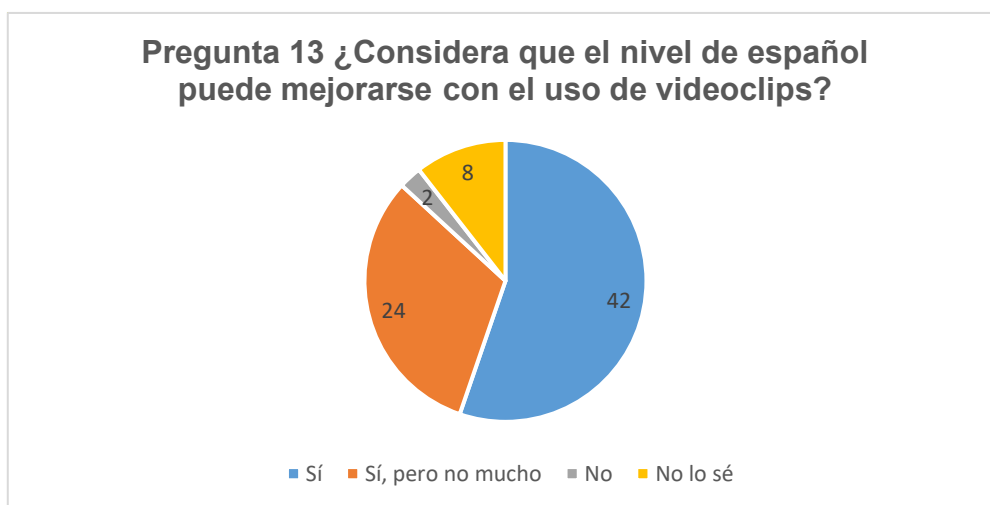


Figura 13: La relación entre el nivel de español y videoclips

A partir de los datos obtenidos, podemos deducir que el uso de videoclips pueda mejorar el nivel de español. Sin embargo, el porcentaje de personas que opinan lo contrario permite aventurar que el éxito de cualquier herramienta o actividad didáctica depende del uso adecuado de la misma con respeto al nivel y a los intereses del alumnado.

Pregunta 14: ¿Usted recomendaría el uso de videoclips en la clase de ELE?

Como se muestra en la figura 14, la gran mayoría de las personas encuestadas (98.68%) recomiendan el uso de videoclips en el aula de ELE; solo una persona (1.32%) opina lo contrario.



Figura 14. Recomendación el uso de videoclips

A partir de los datos obtenidos en las preguntas anteriores del cuestionario y en esta última pregunta, se diseña una propuesta didáctica basada en el uso de videoclips para aprender español el nivel A2.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

Para la propuesta didáctica que proponemos en este trabajo de investigación, hemos tenido en cuenta, por una parte, los datos obtenidos en el cuestionario “*Videoclips en la clase de ELE*” y su análisis; por otra parte, las directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante: MCERL). Esta propuesta didáctica contempla el nivel A2 de ELE.

5.1 Guía docente

En los apartados que siguen se explica el contenido de la guía docente que articula nuestra propuesta didáctica.

5.1.1 Presentación y justificación

Esta propuesta didáctica, se basa en el uso de videoclips en el aula de enseñanza de ELE para que el alumnado alcance los objetivos de aprendizaje de nivel A2. Para el diseño de esta propuesta didáctica se ha aplicado el enfoque por tareas, descrito en el marco teórico de este trabajo. Sin embargo, dicho enfoque ha sido adaptado al tipo de alumnado chino. En efecto, en China, el plan de estudios de Filología Española de muchas universidades abarca asignaturas tanto obligatorias como optativas y entre ellas, está incluida la asignatura de Audiovisual Español. El objetivo de esta asignatura, de acuerdo con la *Universidad de Negocios Internacionales y Economía*⁴¹, es mejorar los conocimientos sobre aspectos económicos, culturales y sociales del mundo hispanohablante mediante el uso de múltiples vídeos sobre: noticias, debates, entrevistas, etc. Los contenidos audiovisuales pueden incluir diferentes formas de comunicación y expresión como, por ejemplo, conferencias, reportajes, películas y obras de teatro, para entrenar la comprensión auditiva y la expresión

⁴¹ 对外经济贸易大学

oral en español del alumnado chino. Sin embargo, en la enseñanza de ELE en esta universidad china no se aplican videoclips. En efecto, de acuerdo con el resultado de la encuesta realizada para este trabajo de investigación y los resultados en el capítulo anterior, entre las 177 personas que han contestado, solo 76 tienen experiencia de estudiar ELE con videoclips, es decir, más de la mitad (57%) no ha estudiado español con videoclips. Además, la experiencia con videoclips señalada en el cuestionario se concentra en el nivel intermedio de ELE, es decir, en los niveles B1 y B2.

En cuanto a la opinión sobre el uso de videoclips en el aula de ELE, esta herramienta es positiva para las personas encuestadas que la han utilizado. Basándonos en esta última consideración, en la versatilidad del videoclip (aplicable en diferentes niveles y apto para distintas actividades) y en el hecho de que el uso de videoclips en A2 es menor que en otros niveles, consideramos que constituye una buena oportunidad para implementarlos en este nivel inicial de lengua española. Por ello, se ha diseñado una propuesta didáctica en torno a esta herramienta audiovisual para el nivel A2 en ELE.

5.1.2 Objetivos

El objetivo principal de la propuesta didáctica, basada en el uso de videoclips, es conseguir que el alumnado participe más en clase, potenciando su comprensión y expresión oral dentro en el marco de un curso del nivel A2 de lengua española. Según el MCERL, el usuario del nivel A2 de una lengua extranjera:

Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). **Sabe comunicarse**⁴² a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. **Sabe describir** en términos sencillos aspectos

⁴² El resaltado es nuestro.

de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas (MCERL, 2002, p. 26).

De igual modo, nuestra propuesta didáctica persigue otro objetivo: fomentar la competencia cultural del alumnado chino. Mediante la visualización del videoclip seleccionado, se puede transmitir una riqueza de elementos culturales que permite al alumnado, por un lado, descubrir aspectos culturales de países hispanohablantes y, por otro lado, comprender las diferencias culturales entre China y estos países.

5.1.3 Perfil del alumnado

Según los datos obtenidos en nuestro cuestionario, se puede deducir que los universitarios son los principales aprendices de español en China. Por este motivo, esta propuesta didáctica va dirigida a universitarios chinos del Grado de Filología Española. La propuesta didáctica está diseñada para estudiantes de lengua española que están cursando el primer año de esta carrera universitaria, con el fin de alcanzar y / o consolidar el nivel A2, y prepararlos para cursar el nivel B1.

A este respecto, cabe mencionar el *Examen Nacional de Español Nivel 4*⁴³ (en adelante: EEE-4) que es un examen dirigido exclusivamente a estudiantes del Grado de Filología Española. De acuerdo con la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lengua Extranjera Española de las Universidades Chinas (2011, p. 2): “el examen de EEE-4 se realiza al final del cuarto semestre [el segundo año universitario]”¹. Zhou (2016, p. 235) señala que: “el nivel de dominio y en concreto del MCERL que creen los docentes que tienen los alumnos que han obtenido el certificado de EEE-4 es de nivel B1, generalmente”. Por otra parte, según los datos publicados en la *East China Normal University*⁴⁴, la tasa de aprobados del EEE-4 en 2021 ha sido del 42.31%, es decir, más de la mitad de

⁴³ 西班牙语专业四级考试

⁴⁴ 华东师范大学

los universitarios chinos que se han presentado a este examen no lo han aprobado porque no tienen el nivel B1 en español. Por este motivo, consideramos adecuado elaborar una propuesta didáctica, en un nivel inferior, es decir, en el nivel A2, con el fin de permitir a un mayor número de estudiantes alcanzar suficiente nivel para cursar el segundo curso de español que conduce al EEE-4.

5.1.4 Metodología

Como se ha mencionado en el marco teórico, el enfoque por tareas potencia la motivación del alumnado y les permite aprender a utilizar la lengua de forma creativa. Bajo esta consideración, para la elaboración de la propuesta didáctica, en este trabajo se ha aplicado, de manera combinada, el enfoque por tareas de Willis (1995) y el de Lu (2002). A continuación, se presenta con más detalle la combinación resultante.

Para Willis (1995), en la primera etapa (*Pre-task*), se introduce el tema de la propuesta didáctica mediante ejercicios y se especifican las instrucciones; en la segunda etapa (*Task cycle*), se agrupan los alumnos y las alumnas en grupos para hacer la tarea y presentarla en el aula; y en la tercera y última etapa (*Focus on Form*), el profesorado evalúa los trabajos del alumnado y plantea ejercicios para robustecer las competencias lingüísticas adquiridas.

Por su parte, Lu (2002, p. 81)⁴⁵ plantea otra manera peculiar de aplicar el enfoque por tareas para estudiantes chinos que comprende seis pasos:

⁴⁵ a) 老师引入主题
b) 教师提供完成任务所需的语言知识
c) 教学人员通过一系列的练习强化学生的语言技能。 学生单独、成对或分组完成练习
d) 学生分成小组准备并完成最后的任务
e) 学生在课堂上展示他们的作品
f) 教师对学生评价，学生进行自我评价和小组评价

- a) El profesorado introduce al tema
- b) El profesorado presenta los conocimientos lingüísticos necesarios para completar la tarea
- c) El profesorado refuerza las competencias lingüísticas del alumnado mediante una serie de ejercicios. El alumnado trabaja individualmente, en parejas o en grupos para completar los ejercicios.
- d) El alumnado trabaja en pequeños grupos para preparar y realizar la tarea final
- e) El alumnado presenta su trabajo en el aula
- f) El profesorado evalúa al alumnado, mientras que el alumnado realiza la autoevaluación, y evaluación del grupo.

Como se observa, Lu completa las etapas propuestas por Willis con más ejercicios. Por lo tanto, teniendo en cuenta tanto el enfoque por tarea planteado por Willis como el de Lu y la situación peculiar de China, en este trabajo de investigación se propone hacer una combinación de ambos que se plasma en el desarrollo de la propuesta didáctica presentada.

Etapa I. *Pre-Task*

Esta etapa comprende dos pasos:

En el primer paso, el profesorado introduce el tema principal de la propuesta didáctica, *actividades realizadas el domingo*, por medio de imágenes, fotos y preguntas. El objetivo principal es motivar al alumnado, es decir, hacer que el alumnado entre en "calor", que se sienta cómodo para participar en la clase.

En el segundo paso, el profesorado hace una breve presentación sobre los ejercicios propuestos. Además, el profesorado también debe dar al alumnado instrucciones para completar los ejercicios y mostrar al alumnado el objetivo de cada ejercicio.

Etapa II. *Task cycle*

En esta etapa con el fin de reforzar las cinco destrezas (MCERL) mencionadas anteriormente, el profesorado apoyándose en el videoclip seleccionado como

soporte propone una cadena de ejercicios para que el alumnado esté más preparado para la realización de la tarea final, además de explicar en qué consiste dicha tarea.

Como se ha mencionado en el Marco Teórico de este trabajo, debido a la idiosincrasia de la cultura china, el alumnado chino no se atreve generalmente a preguntar en público y a participar en la clase de ELE de manera activa. Con el fin de intentar solucionar este problema, después de dar las instrucciones al alumnado, en un ambiente relajado y distendido, el profesorado pregunta si todo el mundo ha entendido bien lo que hay que hacer, para asegurarse de que el alumnado sabe cómo realizar cada actividad. Si el alumnado sigue sin entender las instrucciones o sigue teniendo alguna duda más, el profesorado las explica en chino.

Etapa III. *Focus on Form*

En esta etapa, existen tres pasos. Durante el primer paso que se completa fuera del aula, el alumnado elabora un vídeo (con su propio teléfono, por ejemplo) a partir de las ideas debatidas en el grupo y de las instrucciones del profesorado.

El segundo paso se realiza en el aula. El profesorado reproduce los vídeos de cada grupo, elogia el trabajo hecho por el alumnado y abre un turno de preguntas y comentarios sobre los trabajos presentados. Por último, el profesorado señala los errores cometidos y estos son corregidos con la ayuda del propio alumnado.

El tercer paso contempla tres tipos de evaluación con sus correspondientes rúbricas:

- (a) autoevaluación: el alumnado se autoevalúa
- (b) evaluación por grupos: el alumnado se evalúa entre sí.
- (c) evaluación: el profesorado evalúa a todos los grupos

5.1.5 Cronograma

Como nuestra propuesta didáctica se dirige a los universitarios del Grado de Filología Española de China, por esta razón, cabe señalar que en las universidades chinas normalmente una clase está compuesta por dos partes: la primera dura 45 minutos; después, el alumnado se toma un descanso de 10 minutos; y finalmente la segunda parte es de 45 minutos.

En la universidad china, cada semana tiene un horario diferente, y por ello, existen semanas de 6, 7 y 8 clases de ELE. Teniendo en cuenta la distribución del tiempo de una clase china, se programan las distintas etapas del enfoque por tareas implementado en nuestra propuesta didáctica. Como la unidad de nuestra propuesta didáctica tiene una duración de 4.5h, es decir, 6 clases de 45 minutos cada una, se procede al siguiente reparto:

- Etapa I: 45 minutos (una clase)
- Etapa II: 135 minutos (tres clases)
- Etapa III: 90 minutos (dos clases)

5.2 Propuesta didáctica

En este apartado se desarrolla una unidad dirigida a alumnado chino para alcanzar el nivel A2 de lengua española, con especial hincapié en la comprensión y expresión oral.

5.2.1 Temática

Tema central: Actividades de ocio realizadas el domingo

En primer lugar, el tema de esta unidad está estrechamente relacionado con actividades de la vida cotidiana que se corresponden con el nivel A2. Sin embargo, hay que señalar una gran diferencia en la manera de pasar el domingo.

En Argentina, en general las personas se levantan más tarde, hacen ejercicio (yoga, bicicleta, baile), y comen con la familia y con amigos. En China, no se hace ninguna comida especial, pero se sale para hacer compras (comida, ropa, etc.) porque los centros comerciales están abiertos. Con estas actividades, el alumnado chino aprende a identificar aspectos culturales diferentes a los suyos.

En segundo lugar, mediante el estudio de esta unidad, de carácter práctico, se revisan los días de la semana, los momentos del día, las actividades de tiempo libre, la familia, los amigos, las prendas de vestir, los colores, las partes de una casa; se describen acciones en presente y pasado; y se valoran las actividades mostradas en el videoclip de Diego Torres por parte del alumnado.

Por último, este tema también inspira y motiva al estudiante a aprender lengua española porque el soporte del videoclip (imágenes y canción) permite descubrir aspectos culturales latinos sobre costumbres y gastronomía, entre otros.

5.2.2 Contenidos

Según el Marco Común Europeo de Referencias de las Lenguas (2002, p. 23), el alumnado del nivel A2 en lengua extranjera: “sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales”. Los contenidos de esta propuesta didáctica se adecúan a las necesidades del alumnado en el nivel A2.

Vocabulario	Actividades cotidianas Actividades en tiempo libre Partes de una casa Personas (jóvenes, adultos etc.) Ropa Sentimientos Días de la semana
Gramática	Presente de indicativo Pretérito perfecto compuesto Pretérito perfecto simple
Funciones comunicativas	Descripción de las actividades realizadas el domingo Valoración de las actividades (me gusta, no me gusta, etc.)
Cultura y sociedad	Diferencias entre China y España sobre cómo pasar el domingo: hora de levantarse, hora de comer, hora de dormir, comidas familiares, hacer la compra, horario de las universidades y otras actividades. Explicar qué significa ser latino. Explicar la expresión: ¡Dibuje Maestro!

Tabla 9: Contenido de propuesta didáctica

5.2.3 Soporte de la propuesta didáctica

Para llevar a cabo nuestra propuesta didáctica, hemos utilizado como soporte un videoclip del cantante Diego Torres. Cabe mencionar que un videoclip puede utilizarse en diferentes niveles, mediante el ajuste de la dificultad de las actividades. Bajo esta consideración, la selección de videoclips tiene que ser cautelosa. Hemos visionado un gran número de videoclips en el proceso de diseño de nuestra propuesta didáctica. Por ello, planteamos algunas sugerencias para su selección:

- Temática adecuada al nivel del alumnado
- Buena calidad de las imágenes
- Pronunciación clara y nítida
- Videoclips de 5 minutos como máximo

Siguiendo estos criterios, hemos seleccionado el videoclip *Hoy es domingo* del mencionado cantante Diego Torres, que posee unas buenas imágenes, con una pronunciación clara por parte del intérprete y con una duración de 4:36 minutos.

5.2.4 Desarrollo de la propuesta didáctica

Como se ha explicado anteriormente, esta propuesta didáctica sigue los planteamientos de Willis y de Lu para alcanzar los objetivos propuestos, como se desarrolla a continuación.

5.2.4.1 Etapa I

Tiempo estimado: 45 minutos

En esta etapa hay dos partes: en la primera, el profesorado introduce el tema del videoclip con ejercicios de comprensión y expresión orales; y en la segunda, se realizan actividades de comprensión oral tras el visionado del videoclip.

Primera parte: Introducción del tema

En primer lugar, el profesorado empieza la clase con una serie de preguntas relacionadas con imágenes y fotos sobre los días de la semana, actividades y comidas en países hispanohablantes (figura 16) y en China (figura 16), tales como:

- ¿Cuáles son los días de la semana?
- ¿Qué día de la semana os gusta menos y por qué?
- ¿Qué día de la semana os gusta más y por qué?
- ¿Es importante el domingo en Argentina y en China?
- ¿Os gusta el domingo y por qué?

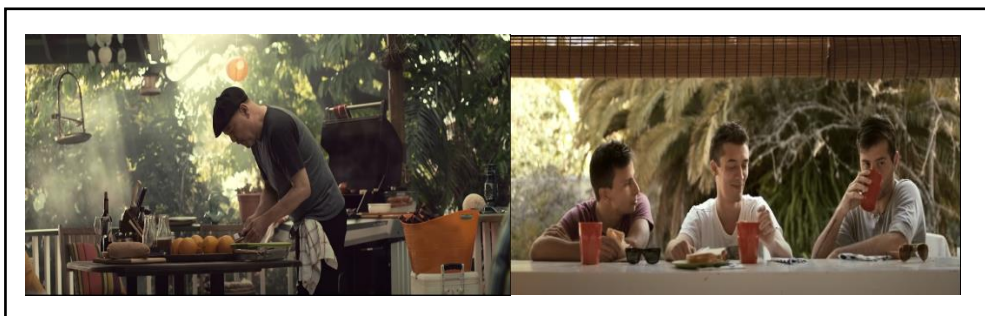


Figura 15: Captura de imágenes del videoclip *Hoy es domingo*

De este modo, el profesorado consigue repasar un conocimiento básico sobre los días de la semana y sobre el nombre de algunas actividades de ocio como, por ejemplo: descansar, dormir, ir a la playa, comer con la familia, comer con amigos y amigas, etc. Esta primera etapa de introducción puede llevarse a cabo solo en español o en español y chino, dependiendo del nivel del alumnado.

En segundo lugar, el profesorado continúa con la introducción al tema del videoclip de Diego Torres con el fin de ayudar a todo el alumnado a comprender mejor su contenido. Por ejemplo, el profesorado empieza diciendo que: “El cantante, Diego Torres, explica cantando cómo es su domingo, qué actividades hace él, su familia y sus amigos, qué desayunan, qué comen”. Para facilitar el descubrimiento y comprensión del desayuno típico en España y en China, se muestran las siguientes imágenes.



Figura 16: Desayuno español y desayuno chino

Fuente: commons.wikimedia.org y pixabay.com

El profesorado explica que el domingo es un día muy especial para los argentinos, que suelen pasar tranquilamente en familia comiendo un buen asado⁴⁶, plato típico del domingo (figura 17). Tras esta explicación, en español y en chino, el profesorado pide al alumnado que explique cómo es el domingo y qué comen en China (figura 17), si es un día especial o no, si existen platos semejantes al asado argentino o no, etc.



Figura 17: Asado argentino y comida china

Fuente: commons.wikimedia.org y pixabay.com

De igual modo, el profesorado puede preguntar al alumnado si sabe el nombre de comidas españolas típicas del domingo. En esta ocasión, se anima al alumnado a que hable en español, pero puede utilizar el chino si no conoce la palabra adecuada.

Segunda parte: Visionados del videoclip

Una vez realizada la introducción al tema del videoclip, el profesorado reproduce el **videoclip una primera vez**. El videoclip se reproduce completo, es decir, el profesorado no interviene en absoluto durante este proceso, como es habitual en una clase de ELE en China. Para ayudar al alumnado a comprender mejor el videoclip, el profesorado les indica que pueden ir tomando notas de las personas y de sus acciones. Tras este visionado, el profesorado plantea en español algunas preguntas, con el fin de comprobar si el alumnado ha comprendido la

⁴⁶ <https://matadornetwork.com/es/comidas-y-bebidas-tradiciones-argentinas-de-domingos/>

canción y en qué medida. Las preguntas propuestas pueden ser respondidas en español o en chino para facilitar la participación del alumnado. Estas preguntas pueden ser:

- ¿Os ha gustado el videoclip? ¿Mucho, poco o nada?
- ¿Es de día o de noche?
- ¿A qué hora ocurren las acciones descritas en el videoclip?
- ¿Cuántas personas salen en el videoclip?
- ¿Podéis citar alguna de las acciones de las personas del videoclip?

Tras estas primeras preguntas, el profesorado vuelve a poner el videoclip, **segundo visionado**, pidiendo al alumnado que se fije en los lugares, personas y acciones que aparecen. Para seguir con la comprensión del mismo, el profesorado lanza otras preguntas enfocadas en algunos detalles sobre el contenido del videoclip como, por ejemplo:

- (a) Prendas de vestir de las mujeres: ¿Cómo van vestidas las mujeres?
- (b) Prendas de vestir de los hombres: ¿Cómo van vestidos los hombres?
- (c) Actividades de las mujeres: ¿Qué están haciendo las mujeres?
- (d) Actividades de los hombres: ¿Qué están haciendo los hombres?
- (e) Partes de una casa: ¿Qué partes de la casa salen en el videoclip?
- (f) Colores predominantes en el videoclip (habitaciones, prendas de vestir, muebles y otros objetos): ¿De qué color son las sábanas de las camas que salen en el videoclip? ¿De qué color son las prendas de vestir de Diego Torres? ¿De qué color es el perro? etc.

Gracias a las imágenes, personas y acciones reproducidas en el videoclip de Diego Torres, se pueden llevar a cabo estos ejercicios de aprendizaje y de refuerzo de la expresión oral en español del alumnado chino. Para facilitar la realización de estos ejercicios, se reproducen algunas escenas puntuales del

videoclip, con y sin sonido, o se congelan algunas imágenes para distinguir con claridad las acciones de las personas que salen en el videoclip, sus prendas de vestir, las partes de la casa, las acciones fuera de la casa (montar en bicicleta, pasear al perro, cuidar el jardín, lavar el coche, preparar el asado), etc.

Como después del primer visionado, el alumnado responde, en español o chino, a las preguntas planteadas por el profesorado con el fin de comprobar si el alumnado ha comprendido bien el videoclip. En efecto, esta primera etapa se centra sobre todo en la comprensión del videoclip por parte del alumnado.

5.2.4.2 Etapa II

Tiempo estimado: 135 minutos

Esta etapa está compuesta por diversas actividades para mejorar la expresión oral del alumnado, objetivo principal de nuestra propuesta didáctica. Pero también hemos preparado actividades que contemplan las otras destrezas con el fin de dotar al alumnado de los conocimientos y herramientas necesarios para llevar a cabo la tarea final, que consiste en grabar un vídeo. Esta tarea se explica al final de la etapa II.

PRIMERA CLASE

ACTIVIDAD 1

Esta primera actividad, que comprende tres ejercicios, está diseñada para mejorar la comprensión escrita del alumnado y permitirles comprender mejor el mensaje del autor del videoclip y el contexto cultural realizando una serie de ejercicios.

Ejercicio 1: Comprensión escrita

Instrucciones al alumnado: Lee esta breve introducción sobre el cantante Diego Torres y responde a las preguntas seleccionando una de las tres respuestas

posibles.

*Diego Torres nació en Argentina. Es actor y cantante. Mide 165 centímetros, y es padre de un hijo. La madre de Diego Torres era la legendaria actriz y cantante, Lolita Torres, que falleció en 2002. En el mismo año, su álbum **El mismo** fue nominado por la MTV Latinoamérica como mejor videoclip. La canción **Hoy es domingo** fue publicada en julio de 2015 y su videoclip fue filmado en la ciudad de Panamá y Buenos Aires.*

Pregunta 1. ¿Diego Torres es?

- A. Español
- B. Peruano
- C. Argentino

Pregunta 2. ¿Cuál es su profesión?

- A. Cantante
- B. Actor
- C. Actor y Cantante

Pregunta 3. ¿En qué año falleció la madre de Diego Torres?

- A. 2001
- B. 2002
- C. 2015

Pregunta 4. ¿Diego Torres ha ganado el premio de la MTV con su álbum *El mismo*?

- A. Sí
- B. No

Pregunta 5. ¿Cuándo publicó el videoclip *Hoy es domingo*?

- A. 2002
- B. 2015
- C. 2001

Figura 18: Ejercicio de comprensión

Ejercicio 2: Comprensión y expresión escrita

Instrucciones: Escribe al lado de cada bandera el nombre del país y de su capital.

Este ejercicio tiene como objetivo mostrar al alumnado chino que el español se habla no solamente en España sino también en países de América Latina. Este

ejercicio favorece el reconocimiento e identificación de algunas banderas (pixnio.com) de algunos países hispanohablantes.

	Es la bandera de _____ y su capital es _____
	Es la bandera de _____ y su capital es _____
	Es la bandera de _____ y su capital es _____
	Es la bandera de _____ y su capital es _____
	Es la bandera de _____ y su capital es _____

Figura 19: Bandera de los países hispanohablantes

Ejercicio 3: Comprensión y expresión escrita

Instrucciones: Relaciona la comida típica con su lugar de origen. El objetivo de este ejercicio es doble: (a) Identificar comidas típicas de países hispanohablantes y (b) Descubrir la riqueza de la cultura gastronómica de estos países.



El taco es la comida típica de _____.

Figura 20: taco (Pxhere.com)



Figura 21: ceviche (flickr.com)

El ceviche es la comida típica de _____.



Figura 22: paella (pxhere.com)

La paella es la comida típica de _____.



Figura 23: cazuela (commons.wikimedia.org)

La cazuela es la comida típica de _____.



Figura 24 asado (pxhere.com)

El asado es la comida típica de _____.

ACTIVIDAD 2

Esta segunda actividad está diseñada para alcanzar el objetivo de “aprender el vocabulario básico de la vida cotidiana”. Para el alumnado chino, aprender palabras en la lengua extranjera que se está estudiando es una parte muy

importante y necesaria en el proceso de aprendizaje. Por ello, se proponen tres ejercicios: el primero, de comprensión de la letra de la canción; el segundo, de identificación de distintas actividades, sentimientos, personas, partes de una casa, etc. relacionadas con el videoclip; y el último, de expresión oral para comparar aspectos culturales entre China y Argentina.

Ejercicio 1: Comprensión y expresión escrita

Antes de realizar el primer ejercicio, el profesorado propone el visionado del videoclip con el soporte de la transcripción de la canción de Diego Torres que ha repartido al alumnado para que este pueda seguir con más facilidad la historia contada. Tras este visionado, el profesorado contesta todas las preguntas planteadas por el alumnado. Después, les pide que guarden la transcripción antes de hacer el primer ejercicio.

Este ejercicio se lleva a cabo en la página web *LyricsTraining*⁴⁷. El alumnado accede directamente al ejercicio por medio de un enlace⁴⁸ proporcionado por el profesorado. El fin de este ejercicio es doble: (a) completar con palabras de la vida cotidiana (casa, domingo, reunión, etc.); y (b) identificar verbos que describen acciones cotidianas (estar en casa, despertarme, descansar, etc.).

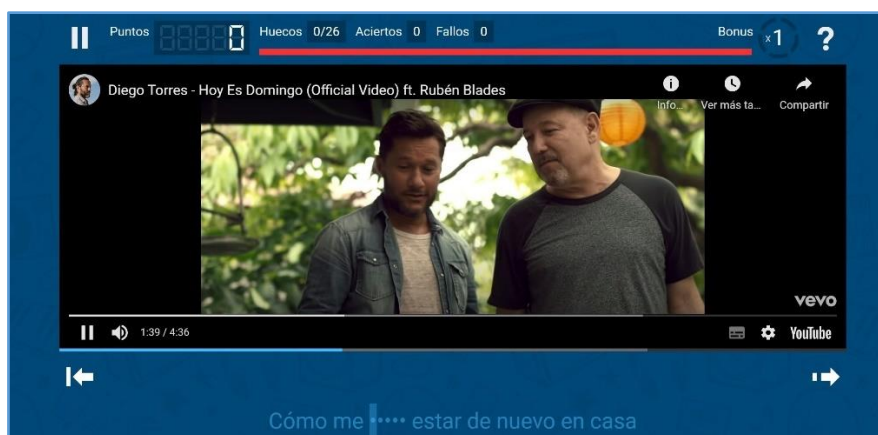


Figura 25: Ejercicio de llenar los huecos de *Hoy es domingo* de Diego Torres

⁴⁷ <https://es.lyricstraining.com/>

⁴⁸ <https://es.lyricstraining.com/play/hoy-es-domingo-verbos/HlzhbW8Jal#5gl/w!YUKEJIE>

Ejercicio 2: Expresión escrita y oral.

Tras el visionado del videoclip y la reconstrucción de la letra de la canción, el alumnado tiene que identificar y clasificar palabras según su campo temático, en la tabla que figura a continuación.

Verbos	Actividades cotidianas	Trabajar...
Sustantivos	Partes de una casa	Porche...
	Personas	Madre, hermano...
	Objetos cotidianos	Reloj, bicicleta...
	Días de la semana	Domingo...

Tabla 10: Identificación de campos temáticos

Después de este ejercicio, el profesorado pregunta al alumnado si conoce más palabras sobre los apartados de la tabla 10. De esta manera, se anima al alumnado a participar en la clase y se enriquece el conocimiento de palabras sobre las acciones de la vida cotidiana en lengua española.

Ejercicio 3: Expresión oral

El alumnado tiene que identificar aspectos culturales similares o diferentes entre China y Argentina, en primer lugar; pero también entre China y otros países hispanohablantes a partir de las imágenes del videoclip. El alumnado dispone de 10 minutos para observar una serie de imágenes y responder oralmente a preguntas formuladas por el profesorado.

Imagen 1: La reunión familiar



Figura 26: Captura del videoclip *Hoy es domingo* (Youtube)

Preguntas

- ¿Qué está ocurriendo en esta imagen?
- ¿Quiénes son estas personas?
- ¿Las familias chinas se reúnen el domingo para comer juntas?
- ¿En qué ocasión se reúnen las familias chinas para comer juntas?
- ¿Qué es lo que los chinos suelen comer en las reuniones familiares?
- ¿Qué comen las personas del videoclip de Diego Torres?

Imagen 2: Tiempo de ocio



Figura 27: Captura del videoclip *Hoy es domingo* (Youtube)

Preguntas

- ¿Quiénes son las personas que están bailando?
- ¿Dónde están bailando?
- ¿Qué ropa llevan las personas que están bailando?

- ¿A los chinos les gusta bailar?
- ¿En qué ocasión los chinos bailan?
- ¿Qué haces durante tu tiempo de ocio: bailar, ir al cine, pasear, estar con los amigos, etc.?

Imagen 3: Formas de saludar



Figura 28: Capturas del videoclip *Hoy es domingo* (Youtube)

Preguntas

- ¿Qué están haciendo estas dos personas?
- ¿Los chinos se saludan igual y por qué?
- ¿Los chinos se abrazan al saludarse y por qué?
- ¿Cómo saludas a un amigo o una amiga en China?
- ¿Cómo saludas a los desconocidos?
- ¿Cómo saludarías a una persona hispanohablante?

A raíz de estas preguntas, el profesorado comenta algunas costumbres de la cultura argentina o de otros países hispanohablantes parecidas o diferentes a las de la cultura china. De este modo, el alumnado aprende aspectos culturales hispanohablantes que le ayudarán cuando entre en contacto con personas procedentes de estos países.

SEGUNDA CLASE

ACTIVIDAD 1

Esta actividad está diseñada para revisar con los estudiantes la conjugación de algunos verbos en presente de indicativo, en pretérito imperfecto y en pretérito perfecto simple con tres ejercicios. Una parte de estos verbos proviene del contenido de videoclip y otra parte es vocabulario complementario sobre la vida cotidiana para ayudar a los estudiantes a revisar este léxico.

Para llevar a cabo esta revisión de tiempos verbales, el profesorado propone los siguientes ejercicios escritos.

Ejercicio 1: Expresión escrita

Instrucciones: Completa las siguientes frases utilizando el presente de indicativo.

- (a) A mí, me (gustar) la comida mexicana. A Lucía, le (gustar) la comida argentina.
- (b) En China, las personas (ducharse) por la noche antes de ir a cama, y en España, la gente (ducharse) por la mañana.
- (c) Mateo (beber) mucha café en el desayuno.
- (d) Dos amigas de Diego Torres (montar) en bicicleta los domingos.

Ejercicio 2: Expresión escrita

Instrucciones: Completa el siguiente texto utilizando el pretérito perfecto simple y el imperfecto.

Ayer, Diego Torres (levantarse) contento porque (ser) domingo. (tomarse) un buen café en su gran cocina mientras (mirar) por la ventana. Su vecino Miguel (estar) lavando su coche como todos los domingos.

Ejercicio 3: Expresión oral

Instrucciones: Contesta oralmente estas preguntas, usando las palabras en negritas.

- ¿Qué hace Diego Torres en la cocina? (**Tomar café**)
- ¿Cuántas chicas están haciendo yoga? (**Haber**)
- ¿Qué comen Diego y su amigo en la terraza? (**Comer**)
- ¿Qué hace el chico con camiseta naranja? (**Jugar al fútbol**)
- ¿Qué hacen las dos chicas en la calle? (**Montar en bicicleta**)
- ¿Qué hace la chica de pelo rubio en el patio? (**Regar**)
- ¿Qué está haciendo la pareja de personas mayores? (**Bailar**)

El proceso de contestar estas preguntas tiene como objetivo reforzar el aprendizaje de vocabulario y de frases en lengua española.

ACTIVIDAD 2

La actividad consta de dos ejercicios. El primero consiste en un ejercicio de pronunciación; el segundo está diseñado para interpretar y aprender algunas expresiones coloquiales de América Latina.

Ejercicio 1: Expresión oral

En este ejercicio el alumnado va a cantar la canción reproducida en el videoclip *Hoy es domingo*, de Diego Torres. Para ello y con el fin de vencer la timidez del alumnado, el profesorado forma grupos de cuatro o cinco personas y les entrega la letra completa de la canción, para que puedan seguir con más facilidad este trabajo grupal. Cada grupo canta 2 estrofas de la canción propuesta. Esta actividad tiene el objetivo de mejorar la pronunciación del alumnado, al tiempo que se realiza una actividad grupal divertida.

Ejercicio 2: Comprensión oral

El profesorado explica dos expresiones particulares de Argentina utilizadas en el videoclip con el fin de facilitar la comprensión del alumnado. Estas expresiones son: ¡Dibuje, maestro!, ¡Dilo, Rubén! y pa.

En el primer caso, se trata de una expresión que tiene su origen en la Copa Mundial de fútbol en 1986. De todos es sabido que el fútbol es una pasión en Argentina. En esta competición, Maradona le dijo “dibuje maestro” cuando le dio un pase al Bocha, con el que este marcó un gol. En el videoclip, se refiere a seguir disfrutando del domingo, a seguir haciendo actividades de ocio (jugar al fútbol, cocinar, regar las plantas, hacer yoga, montar en bicicleta, etc.).

¡Dibuje, maestro!

Hoy es domingo y no es bueno **pa'** trabajar

Hoy es domingo, el día **pa'** disfrutar

Se puede aprovechar esta información cultural sobre la importancia del fútbol en Argentina, para que el alumnado explique oralmente el deporte o los deportes más populares en China.

En el segundo caso, se trata de una llamada al segundo cantante del videoclip para que siga cantando.

Hoy es domingo, el día **pa'** disfrutar (¡Dilo, Rubén!)

Que el domingo se va a misa por lo de lo espiritual

Se reúne la familia y amigos a celebrar

En esta ocasión, el profesorado puede comentar la importancia de la religión en Argentina y para muchas personas también en España.

Por último, El profesorado señala el uso coloquial de pa' en lugar de la preposición para.

Hoy es domingo y no es bueno **pa'** trabajar

Hoy es domingo, el día **pa'** disfrutar

TERCERA CLASE

ACTIVIDAD 1

En el desarrollo de la tercera clase, se proponen varias actividades relacionadas con el videoclip. En primer lugar, se visiona el videoclip de Diego Torres para reforzar la comprensión oral del alumnado. En segundo lugar, el profesorado prepara cinco capturas de pantalla de este videoclip y las proyecta desordenadas en la pantalla para que toda la clase las vea con claridad. Entre todo el alumnado se ordenan estas capturas cronológicamente. De este modo, esta actividad se centra en fomentar la expresión oral del alumnado.



1



2



3



4



5

Figuras 29: Capturas del videoclip *Hoy es domingo*. (Youtube)

ACTIVIDAD 2

Tras la realización de la actividad 1, el profesorado reparte una imagen por grupo para que este la describa y explique lo que está ocurriendo al resto de la clase. El profesorado proporciona al alumnado una serie de preguntas para ayudarles a realizar esta actividad.

- Revisión de los números: ¿Cuántas personas hay en la imagen?
- Familia: Si son varias personas, ¿qué relación hay entre ellas?
- Partes de la casa: ¿Dónde está(n)?
- Prendas de vestir y colores: ¿Qué ropa lleva(n)?
- Partes del día y las horas: ¿Es de día o de noche?
- Actividades cotidianas: ¿Qué está(n) haciendo?
- Sentimientos: ¿Cómo se siente(n)?

Después de la descripción de estas cinco imágenes procedentes del videoclip, el profesorado puede lanzar las siguientes preguntas con el fin de motivar al alumnado a expresarse en lengua española.

- ¿Qué haces los domingos?
- ¿Con quién pasas los domingos?
- ¿Cuál es tu día favorito de la semana y por qué?

Al finalizar la segunda actividad, el profesorado explica al alumnado cómo llevar a cabo la tarea final.

- Formación de grupos de tres o cuatro personas dependiendo de número total del alumnado
- Grabación de un vídeo con un teléfono móvil en casa
- Actividades realizadas el domingo en China
- Duración del vídeo 3 ó 4 minutos
- Contenidos del vídeo: hora de levantarse, hora de las comidas (desayuno, comida y cena), descripción de las comidas y actividades realizadas en el domingo en China.
- Todos los miembros del grupo tienen que intervenir en el vídeo.
- Entrega de los vídeos a través del espacio compartido, un día antes de la presentación en el aula.

Hasta el final de esta clase, cada grupo comienza a pensar en el contenido del video que tienen que grabar, en la localización, en el diálogo, etc.

5.2.4.3 Etapa III

Tiempo estimado: 90 minutos

Esta tercera etapa comprende dos clases. En la primera, el alumnado presenta su tarea final, que ha consistido en grabar un vídeo con su teléfono móvil sobre las actividades realizadas durante la jornada del domingo.

La segunda clase está dedicada a la evaluación. En primer lugar, el alumnado hace su autoevaluación por medio de una rúbrica. En segundo lugar, se lleva a cabo la evaluación por grupos, es decir, cada grupo evalúa el trabajo de los otros

grupos por medio de una rúbrica. Por último, el profesorado evalúa al alumnado utilizando otra rúbrica.

PRIMERA CLASE

Durante esta clase, se visionan los vídeos elaborados por el alumnado. Después de cada visionado, el profesorado hace preguntas sencillas sobre los aspectos técnico y el contenido de los vídeos como, por ejemplo:

PREGUNTAS SOBRE ASPECTOS TÉCNICOS

- ¿Dónde fuisteis a grabar los vídeos?
- ¿A qué hora grabasteis?
- ¿Cuánto tiempo os costó grabar el vídeo?
- ¿Ha sido difícil grabar el vídeo?

PREGUNTAS SOBRE EL CONTENIDO

- ¿Quiénes son las personas que salen en vuestro video?
- ¿Por qué habéis elegido estas personas?
- ¿Cuál es su actividad favorita para hacer en el domingo?
- ¿Qué tipo de actividad prefieres hacer en el domingo?

Después de estas preguntas, el profesorado anima al alumnado a opinar sobre los vídeos visionado en clase: me gusta, no me gusta; el vídeo es muy corto; el vídeo es muy largo; me interesan las actividades descritas; yo nunca he hecho lo mismo; yo hago lo mismo, etc.

Por último, el profesorado propone una votación a mano alzada para elegir el mejor vídeo.

SEGUNDA CLASE

Durante esta clase, se lleva a cabo la evaluación global de todos los vídeos presentados en clase. Como se ha explicado anteriormente, esta evaluación consta de tres partes:

- (a) autoevaluación: el alumnado se autoevalúa
- (b) evaluación por grupos: el alumnado se evalúa entre sí
- (c) evaluación: el profesorado evalúa a todos los grupos

El profesorado distribuye una primera rúbrica de evaluación, redactada en español, para que el alumnado realice su propia autoevaluación; después entrega una segunda rúbrica, también en español, para la evaluación por grupos.

Para mejorar la comprensión auditiva en español del alumnado, el profesorado explica todo el procedimiento de la evaluación en español. Sin embargo, también utiliza el chino si comprueba que el alumnado no lo ha entendido todo bien.

Para la autoevaluación, se entrega al alumnado la rúbrica que aparece en la tabla 11. Esta rúbrica que procede del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (en adelante: INTEF) consta de cuatro apartados:

- Participación del alumnado en el trabajo grupal
- Expresión oral durante el trabajo grupal
- Grado de conocimiento de la tarea a realizar en grupo
- Aptitud frente a la realización del trabajo en grupo

En algunos de estos apartados, hemos incluido la traducción de aquellas palabras que consideramos difíciles para el nivel del alumnado. Hemos seguido también esta opción en las rúbricas de la evaluación por grupos.

Rúbrica de autoevaluación				
Valoración	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
He participado activamente (积极的) en las tareas, colaborando y ayudando a los demás.				
He expresado mis opiniones y he respetado las de los demás.				
He sabido en todo momento qué es lo que tenía que hacer, asumiendo responsabilidades. (承担责任)				
He llevado a cabo (完成) las tareas con esfuerzo, intentando hacerlas lo mejor				

Tabla 11: Rúbrica para la autoevaluación. Fuente: CDEC. INTEF (2022).

En cuanto a la evaluación por grupos, hemos propuesto una rúbrica procedente igualmente del Instituto INTEF, con algunas modificaciones. Como esta rúbrica consta de ocho apartados, para facilitar su lectura, se ha dividido en dos partes:

- La primera parte comprende los siguientes apartados: contenido, organización de la información, exposición, y expresión oral.
- La segunda parte consta de los siguientes apartados: lenguaje no verbal, tiempo, soporte y trabajo en equipo.

En esta ocasión, se emplean cuatro categorías para la evaluación por grupos: muy buena, buena, suficiente e insuficiente.

Rúbrica adaptada de evaluación por grupos (Parte I)				
Categoría	Muy buena	Buena	Suficiente	Insuficiente
Contenido	Se nota un buen dominio (<i>掌握</i>) del tema, no comete errores	Demuestra un buen entendimiento de partes del tema. Exposición fluida (<i>流利的</i>), comete pocos errores.	Tiene que hacer Algunas rectificaciones(<i>修改</i>).	Rectifica (<i>修改</i>) continuamente. El contenido es mínimo, no muestra un conocimiento del tema.
Organización de la información	La información está bien organizada, de forma clara y lógica (<i>有逻辑的</i>).	La mayor parte de la información se organiza de forma clara y lógica.	No existe un plan claro para organizar la información, cierta dispersión (<i>压抑的</i>).	La información aparece dispersa (<i>压抑的</i>) y poco organizada.
Intervención	Atrae la atención (<i>吸引注意力</i>) del público y mantiene el interés durante toda la intervención.	Interesa bastante en principio, pero se hace un poco monótono (<i>单调的</i>).	Le cuesta (<i>费力</i>) conseguir o mantener el interés del público.	Apenas usa recursos para mantener la atención del público.
Expresión oral	Habla claramente durante toda su intervención. Su pronunciación es correcta. Su tono de voz (<i>音调</i>) es adecuado.	Habla claramente durante la mayor parte de su intervención. Su pronunciación es aceptable (<i>可接受的</i>), pero en ocasiones (<i>有时</i>) realiza pausas (<i>停顿</i>) innecesarias. Su tono de voz es adecuado.	Algunas veces habla claramente durante su intervención. Su pronunciación es correcta, pero recurre (<i>寻求</i>) frecuentemente al uso pausas innecesarias. Su tono de voz no es adecuado.	Durante la mayor parte de su intervención no habla claramente. Su pronunciación es pobre, Su tono de voz no es adecuado para mantener el interés de la audiencia (<i>听众</i>).

Tabla 12a: Rúbrica adaptada para la evaluación por grupos I. Fuente: CDEC INTEF (2022).

Rúbrica adaptada de evaluación por grupos (Parte II)				
Categoría	Muy buena	Buena	Suficiente	Insuficiente
Lenguaje no verbal (肢体语言)	Tiene buena postura, y demuestra seguridad en sí mismo durante su intervención. Establece contacto visual (眼神交流) mirando la cámara.	Tiene buena postura la mayor parte del tiempo y establece contacto visual mirando la cámara. En ocasiones se muestra inseguro (不安全).	Algunas veces tiene buena postura y en ocasiones establece contacto visual mirando la cámara. Muestra inseguridad.	Tiene mala postura y no establece contacto visual mirando la cámara. Muestra gran inseguridad.
Tiempo	Tiempo ajustado al previsto (先前的), con un final que retoma las ideas principales y redondea (完整的) la exposición.	Tiempo ajustado al previsto, pero con un final precipitado (匆忙的) o alargado (过长的) por falta de control del tiempo.	Tiempo no ajustado. Exposición excesivamente (过度的) corta.	Excesivamente largo o insuficiente para desarrollar correctamente el tema.
Soporte (软件支持)	La exposición se acompaña de soportes visuales (视觉) especialmente atractivos (有吸引力的)	Soportes visuales adecuados e interesantes (imágenes, vídeos...)	Soportes visuales adecuados, pero poco interesantes (imágenes, vídeos,...)	Soportes visuales inadecuados.
Trabajo en equipo	La exposición muestra planificación (规划) y trabajo de equipo en el que todos han colaborado. Todos exponen y participan activamente.	Todos los miembros demuestran conocer la presentación global (全面的). Todos exponen, aunque hay alguna variación en la participación de los diferentes alumnos.	La exposición muestra cierta planificación entre los miembros. Todos participan, pero no al mismo nivel	Demasiado individualista (个人的). No se ve colaboración. No todos los miembros del equipo exponen

Tabla 12b: Rúbrica adaptada para la evaluación por grupos II. Fuente: CDEC INTEF (2022).

El profesorado reparte la tabla 13 como modelo a seguir para que cada grupo evalúe los videos realizados por los otros grupos.

Rúbrica de evaluación por grupos				
Grupo				
Categoría	Muy buena	Buena	Suficiente	Insuficiente
Contenido				
Organización de la información				
Intervención				
Expresión oral				
Lenguaje no verbal				
Tiempo				
Soporte				
Trabajo en equipo				

Tabla 13: Rúbrica para la evaluación por grupos. Fuente: CDEC INTEF (2022).

Una vez realizadas todas las evaluaciones por grupo, se ponen en común en la clase. Se deja un tiempo de reflexión individual y de grupo sobre los resultados obtenidos. A continuación, se abre un turno de palabras para que el alumnado opine sobre las actividades realizadas y su evaluación. El objetivo de esta puesta en común, es la integración de este proceso dentro del aprendizaje del alumnado, porque reflexionar sobre los errores cometidos permite superarlos.

La evaluación del alumnado por parte del profesorado se realiza fuera de la clase. Los resultados, como es habitual, se aportan y comentan en una clase posterior. Para la evaluación de los vídeos realizados por el alumnado, hemos propuesto una rúbrica inspirada en las rúbricas del MCERL y CDEC, que contine 8

apartados sobre la forma y contenido del vídeo, así como de la actuación del alumnado en la realización de la tarea final; y que puede observarse en la tabla que sigue.

Evaluación por el profesorado				
Valoración	Muy buena	Buena	Suficiente	Insuficiente
Calidad técnica del vídeo Sonido				
Calidad técnica del vídeo Imágenes				
Expresión oral: El alumnado pronuncia y articula adecuadamente para un nivel A2 de ELE.				
Organización de información: El alumnado organiza correctamente la información presentada en el vídeo.				
Contenido del vídeo: El alumnado describe las actividades cotidianas realizadas el domingo				
Coherencia oral: El alumnado utiliza los conectores más frecuentes para enlazar oraciones simples con el fin de contar una historia o de describir mediante una sencilla enumeración de elementos.				
Corrección gramatical oral: El alumnado utiliza algunas estructuras sencillas correctamente.				
Riqueza de vocabulario sobre actividades cotidianas: El alumnado utiliza vocabulario visto en la clase.				

Tabla 14: Rúbrica para la evaluación del alumnado por el profesorado.

Consideramos que la evaluación forma parte del proceso de aprendizaje del alumnado porque le permite ser consciente de sus logros y de sus carencias. Por este motivo, hemos propuesto tres tipos de evaluación: autoevaluación, evaluación por grupos, y evaluación por el profesorado.

6. CONCLUSIONES

La historia de la enseñanza de la lengua española en China remonta al siglo pasado, ya que se originó a 1952. Sin embargo, debido a la Revolución Cultural se suspendió su enseñanza hasta los años noventa del siglo veinte. En cuanto al método de la enseñanza de la lengua española, en China está estancado y el aprendizaje del alumnado se centra principalmente en la memorización de los contenidos de los manuales (vocabulario y gramática).

Con respecto al videoclip, como se ha comentado en el marco teórico es popular entre los jóvenes. Sin embargo, este recurso didáctico no se usa con mucha frecuencia en el ámbito educativo en China, como hemos podido comprobar en los datos obtenidos en el cuestionario elaborado a este fin. En efecto, hemos lanzado un cuestionario para averiguar si alumnado chino ha aprendido español con videoclips. Los resultados muestran que, más de la mitad no posee esa experiencia. Sin embargo, las personas que han estudiado español con videoclips, los recomienda en el 99% de los casos recogidos en nuestro cuestionario.

Tras la retroalimentación de los cuestionarios de los participantes y la consulta de investigaciones sobre enseñanza de ELE, hemos considerado una buena oportunidad integrar videoclips en el aula de lengua española para alumnado chino. Dos razones principales justifican este paso. En primer lugar, el alumnado chino es desmotivado e introvertido. Por ello, justamente, los videoclips tienen fuerza y valor emocional para despertar el interés del alumnado. En segundo lugar, el videoclip posee un rico contenido en temas y aspectos tanto gramaticales como culturales para el aprendizaje de la ELE. Por ello, en la propuesta didáctica, hemos diseñado una serie de actividades mediante el método del enfoque por tarea y con el soporte del videoclip. Como se ha

mencionado anteriormente, el alumnado chino es callado, por lo tanto, en la propuesta didáctica predominan actividades de expresión oral, con el fin de contribuir a la mejora de esta destreza.

Las actividades propuestas para realizar la tarea dan a los estudiantes un espacio de inmersión de lengua española y también ayudan al alumnado a reforzar el nivel A2 de lengua española, con un contenido que es relevante para la vida cotidiana. Además, mediante el trabajo grupal el alumnado puede entender el espíritu de cooperación. Por último, la puesta en común tras el visionado de los videos, no solo fomenta su expresión oral sino también su participación en lengua española durante la clase.

Para concluir, podemos afirmar que, por un lado, el potencial del uso didáctico de los videoclips es considerable puesto que permite abordar la enseñanza de la lengua española desde varios aspectos: gramática, léxico, fonética y aspectos culturales. Por otro lado, el uso de videoclip en aula de ELE puede combinar perfectamente con el enfoque por tarea, como se ha presentado en la propuesta didáctica, motivando de este modo al alumnado chino a participar más en la clase de ELE por medio de la realización de las actividades propuestas.

Cualquier investigación tiene limitaciones, debido a distintas razones de tiempo, espacio, enfoques, etc. En nuestro caso, por un lado, sería quizás necesario aumentar el número de participantes en el cuestionario; por otro lado, debido a las limitaciones de tiempo y espacio, poner en marcha esta propuesta didáctica en un aula con alumnado chino ha sido imposible. Quedaría por lo tanto pendiente esta cuestión que podría formar parte de la continuación de esta investigación sobre el uso de videoclips en la enseñanza de la lengua española a alumnado chino.

Este modesto trabajo de investigación podría ser ampliado de distintas maneras. En primer lugar, y retomando la idea planteada en el párrafo anterior, se podría poner en práctica esta propuesta didáctica en un aula ELE con alumnado chino. De este modo, se comprobaría su efectividad y se detectarían los puntos fuertes, así como los mejorables.

En segundo lugar, podría ser útil la creación de un repositorio o biblioteca de videoclips para su uso en la enseñanza ELE. Con esta propuesta, por un lado, se potenciaría el uso de videoclips en la enseñanza del ELE y, por otro, se facilitaría el proceso de su búsqueda por parte del profesorado de ELE.

Por último, tal y como se ha mencionado en el marco teórico, en la actualidad han surgido nuevas formas de videoclips tales como: *mash up* y *lipdup*. Por lo tanto, se podría reflexionar sobre la integración de otros tipos de videoclips en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) para alumnado chino.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, M y Toledo, G. (2006). Factores clave en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera (E/LE). *Revista Onomázein*, 13, 135-145. <https://doi.org/10.7764/onomazein.13.09>
- Araujo Dueñas, A. (2018). *El videoclip y los nuevos formatos audiovisuales de promoción musical*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Sevilla]. IdUS. <https://hdl.handle.net/11441/78512>
- Berk, R. A. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching & Learning*, 5(1).
- Bohórquez Rodríguez, E. (2008). El blog como recurso educativo. *EduTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (26), 96-96.
- Brown Mitchell, C. y Ellington Vidal, K. (2001). Weighing the Ways of the Flow: Twentieth Century Language Instruction. *The Modern Language Journal (Boulder, Colo.)*, 85(1), 26–38. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00095>
- Canga Alonso, A. (2012). El método de la respuesta física (TPR) como recurso didáctico para el aprendizaje del inglés en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(3), 8–8. <https://doi.org/10.35362/rie6031307>
- Cao, J. Y. (2018). La investigación del enfoque comunicativo en China: cuestiones y reflexiones. *Lenguas extranjeras*, (2), 13-19.
- 曹家与 (2018). 交际法研究在中国: 问题与思考. *外语界*, (2), 13-19.
- Cárcamo Morales, B. (2018). El análisis del discurso multimodal: una comparación de propuestas metodológicas. *Forma y Función*, 31(2), 145–173. <https://doi.org/10.15446/fyf.v31n2.74660>
- Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios. (2 de Julio de 2022). *Escala de autoevaluación del trabajo*. <https://cedec.intef.es/rubrica/escala-de-auto-evaluacion-del-trabajo/>
- Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios. (2 de Julio de 2022). *Rúbrica para evaluar una exposición oral de una presentación*. <https://cedec.intef.es/rubrica/escala-de-auto-evaluacion-del-trabajo/>
- Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios. (2 de Julio de 2022). *Escala de evaluación por el profesorado*. <https://cedec.intef.es/rubrica/escala-de-auto-evaluacion-del-trabajo/>
- Cevallos Galarza, B. M. y Orbea Jácome, A. G. (2020). La sugestopedia en la enseñanza del idioma inglés. *Revista científico-educacional de la provincia Granma*, 16(4), 247-257.
- Concheiro Coello, P. (2016). Los blogs de grupo como herramienta de aprendizaje colaborativo en el aula de ELE. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 49. <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/546>

- Condori, E. (2019). *La comunicación oral como clave para el aprendizaje del español en la escuela sueca*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Linnaeus]. DiVA: <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1319780&dswid=-2943>
- Cortes Moreno, M. (2014). Dificultades lingüísticas del español para los estudiantes sino hablantes y búsqueda de soluciones motivadoras. *La enseñanza del español para sinohablantes en contextos*. (10), 173-208.
- Dalmases Muntané, A. (2017). Uso de la gamificación en la enseñanza de ELE. *E-eleando: Ele en Red. Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE*, (4), 1-74.
- Ding, K. H. (2021). Modelos constructivistas de enseñanza y aprendizaje, métodos de enseñanza y diseño instruccional. *Sociedad y Ciencia*. 12(2), 19-24.
- Estaire, S. (2007). La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas. *Recuperado de: <http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas>. Pdf*
- Galoso Camacho, M.V. (2014). Sistema de enseñanza en el aula de ELE en China. *Revista electrónica de lingüística aplicada*, 13(1), 115-132.
- Gan, C. Q. Un estudio sobre el modelo de enseñanza multimodal basado en MU - un ejemplo de enseñanza de la escritura en inglés en la universidad. *Revista de la Escuela Normal de Weinan*, 32(10), 55-60.
- 水彩琴. (2017). 基于慕课的多模态教学模式研究——以大学英语写作教学为例. *渭南师范学院学报*, 32(10), 55-60.
- García, Peral, T. (2020). El aula de ELE y el desarrollo de las macrodestrezas. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 6(3), 87-108.
- García Sampederro, M. (2019). La enseñanza de la comunicación oral en lenguas extranjeras a lo largo de la historia. *Nuevos enfoques para la docencia universitaria*, 173-186.
- Gil Galván, M.A., Martín Espinosa, I. y Gil Galván, F.A. (2021). Percepciones de los estudiantes universitarios sobre las competencias adquiridas mediante el aprendizaje basado en problemas *Educación XX1*, 24(1), 271–295. <https://doi.org/10.5944/educXX1.26800>
- Gil Galván, R. (2018). El uso del aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria: Análisis de las competencias adquiridas y su impacto. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 73–93.
- Gil Olivera, N. A. (2011). El enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras: reflexiones de su origen y relación con otros enfoques. *Revista Boletín Redipe*, 8(9), 170–181. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i9.820>
- Gong, M.N. (2019). Las diferencias culturales entre China y España. *Cultura y enseñanza*. 4(12). 209–213. <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v8i0.578>
- 宫明灵. (2019). 中国和西班牙的文化差异. *文化和教育* 4(12). 209 - 213.

- González Monteagudo, J. (2008). Historias de Vida y Teorías de la Educación: Tendiendo Puentes. *Encounters on Education*, 8. <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v8i0.578>
- González Sánchez, M. y Andión Herrero, M. A. (2021). Últimas aportaciones metodológicas y perspectivas de futuro en manuales de español-LE/L2. *Círculo de Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 86, 215–234. <https://doi.org/10.5209/clac.75501>
- Hernández Reinoso, F. L. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 143-148.
- Heredero Díaz, O. y Reyes Sánchez, F. (2017). La influencia de la Web 2.0 y sus condicionantes técnicos en la producción del videoclip de rap español. *Revista Mediterránea de Comunicación*. 2017, 8(2): 129-144. doi:10.14198/MEDCOM2017.8.2.9
- Illescas Martínez, J. E. (2017). El contenido del videoclip dominante como reproductor cultural e ideológico. *Revista Mediterránea de Comunicación*. 2017, 8(2): 85-104. doi:10.14198/MEDCOM2017.8.2.6
- Instituto Cervantes (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Instituto Cervantes (2021). El español: una lengua viva. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2021.pdf
- Instituto Cervantes (2022). *Diccionario de Términos Clave ELE* https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzasituacional.htm
- Jia, Z. G. (2005) Un estudio sobre cuestiones fundamentales relacionadas con el enfoque por tareas. *Curos, Manual, Didáctica* 3(1), 51-55.
- 贾志高. (2005). 有关任务型教学法的几个核心问题的探讨. 课程. 教材. 教法, 3(1), 51-55.
- Lichtman, K. (2015). Research on TPR storytelling. *Fluency Through TPR Storytelling*, 7, 364-379.
- Lin, J. (2015). La historia de la enseñanza del español en China y su estado de desarrollo. *Guía de conocimientos*, 10(2), 56-56.
- 林洁. (2015). 我国西班牙语教学史回顾和发展现状. 求知导刊, 10, 56-56.
- López Pena, Z. (2020). El análisis multimodal del anuncio publicitario audiovisual para el aula de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria y Bachillerato. *Educação & Formação (Fortaleza)*, 5(3), e2839–e2839. <https://doi.org/10.25053/redufor.v5i15set/dez.2839>
- Lu, Y. J. (2002). La aplicación del método de enseñanza basado en tareas en China. *Cultura Ciencia y Educación*, 8, 79-85.
- 陆永娟 (2002). 任务型教学法在中国的运用. 科教文化, 8, 79-85.

- Manghi Haquin, D. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación: desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Diálogos educativos*, (22), 3-14.
- Martín Sánchez, M. Á. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura* 5(1), 54-69.
- Martín Sánchez, M. Á. (2010). Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 8, 59-76.
- Martínez Lirola, M. (2013). Experiencia de enseñanza multimodal en una clase de idiomas. *Revista de la facultad de educación de Albacete*, 28, 1-13. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v28i0.346>
- Maruoka, M. (2011). La enseñanza del español por medio del tpr-storytelling para hablantes de japonés. *Cuadernos CANELA: Revista anual de Literatura, Pensamiento e Historia, Metodología de la Enseñanza del español como Lengua Extranjera y Lingüística de la Confederación Académica Nipona, española y Latinoamericana*, (23), 75-85.
- Ministerio de Educación de China. (2019). *Plan de estudios ordinario de la escuela secundaria y estándares del plan de estudios de materias como el chino*. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202006/t20200603_462199.html
- 中国教育部 (2019) 普通高中课程方案和语文等学科课程标准 http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202006/t20200603_462199.html
- Mingo Aguado, L. (2019) El uso del enfoque por tareas en un curso de español. *Foro sobre el español: investigación y docencia*, 209.
- O'Halloran, K. L. (2012). Análisis del discurso multimodal. *Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 12(1), 75-97.
- Obando Velásquez, L. (2012). Semiótica cognitiva y multimodalidad en la interacción pedagógica. *Culture of communication*, 879-886. <http://hdl.handle.net/2183/13391>
- Pan, F. (2021) Un estudio comparativo sobre el significado simbólico de las palabras de animales en chino y español. *Revista del Instituto de Ciencia y Tecnología de Zhejiang*. 5(3), 15-18.
- 潘飞. (2021). 汉语与西班牙语中动物词汇象征意义的对比研究. *浙江科技学院学报*. 5(3), 15-18.
- Pasquali, M. (2022). *¿En qué países hay más hispanohablantes?* [página de Statista]. Consultado el 4 de junio de 2022. <https://es.statista.com/grafico/20879/paises-con-mas-hablantes-nativos-del-espanol/>
- Pedrosa González, C. (2016). *La estética y narrativa del video musical como representante del discurso audiovisual hipermoderno*. [Tesis doctoral, Universidad de Complutense]. Dialnet.

- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=149541>
- Pena, Z. L. (2020). El análisis multimodal del anuncio publicitario audiovisual para el aula de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria y Bachillerato. *Educ. Form.*, 5(3), 2839-2839.
- Pérez Rufí, J.P. (2017). El videoclip en Internet: cambios del formato en su distribución online. *Razón y palabra*, 21(98), 574-605.
- Pérez Rufí, J.P. (2020). La visibilidad de la autoría en el videoclip post-televisivo: la dignificación del vídeo musical a través de la reivindicación de los creadores en los créditos. *Kepes*, 17(21), 145-170. <https://doi.org/10.17151/kepes.2020.17.21.6>
- Pérez Vázquez, E. (2008). *La aplicación del método directo desde las nuevas perspectivas de la enseñanza*. [Tesis de Grado, universidad de Antonio de Nebrija]. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:96747934-6dd0-4153-899b-48ca549fce7b/2008-bv-09-25perez-vazquez-pdf.pdf>
- Pitkowski, E. F. y Vázquez Gamarra, J. (2009). El uso de los corpus lingüísticos como herramienta pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de ELE. *Tinkuy: boletín de investigación y debate*, (11), 31-51.
- Prunes, M.N. (2019). La historia de la lengua en la enseñanza de ELE. *Letras*, (79), 166-185. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/9618>
- Qu, Y. (2020). El método de TPR en el aula de inglés de China. La enseñanza de inglés como lenguas extranjeras. *10* (3), 140-152.
- 瞿颖, (2020). TPR 在中国英语课堂上的运用. 英语作为二外教学. *10* (3), 140-152.
- Real Academia Española. (2022). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). <https://dle.rae.es/videoclip>
- Roncallo Dow, S. y Uribe Jongbloed, E. (2017). La estética de los videoclips: propuesta metodológica para la caracterización de los productos audiovisuales musicales. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 12(1). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae12-1.evpm>
- Sánchez Vizcaíno, M. C. (2021). La representación femenina en el videoclip: análisis de la música actual en español de los grandes circuitos comerciales. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (16), 465-486. <http://dx.doi.org/10.18002/cg.v0i16.6952>
- Sánchez Vizcaíno, M.C, y Fonseca Mora, M. C. (2019). Videoclip y emociones en el aprendizaje de español como Lengua Extranjera. *Círculo de Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 78, 255–286. <https://doi.org/10.5209/clac.64381>
- Sánchez, Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Editorial: SGEL: Sociedad General Española de Librería. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=177886>
- Santos Rovira, J. M. (2016). Dificultades específicas de los sinohablantes aprendices de español. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 0(54). <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2011.54.490>
- Sedeño Vandellós, A. M. (2002). Música e imagen: aproximación a la historia del

- vídeo musical. *Área Abierta*, 3.
- Sedeño Vandellós, A. M. (2007). El videoclip como mercanarrativa. *Signa (Madrid, Spain)*, 16, 493–504.
- Shi, Z. H. (2021). Revisión de la investigación del discurso multimodal en mi país. *Science and Education Collection*. 23(4), 23-26
- 史之春 (2021)。多模态在我国的运用。《科技文化》，23 (4)，23-26
- Shi, M. L. (2012). *La investigación de traducción de the School of Combined Learning*. [Tesis de Máster. Universidad de Suroeste.] <https://cdmd.cnki.com.cn/Article/CDMD-10635-1012342373.htm>
- 石明利. (2012). 京师同文馆译书研究. [硕士论文, 西南大学].
- Subires Mancera, M. P. (2012). *El fenómeno del lipdub como experiencia audiovisual colaborativa en la era de la web social*. Congreso Internacional de la Red Iberoamericana de Narrativas Audiovisuales Sevilla. <http://hdl.handle.net/11441/36574>
- Sun, X. (2016). Estudio de viabilidad del método de enseñanza basado en tareas en la enseñanza. *Science and Education Collection*. (30), 42-43.
- 孙璇. (2016)任务型教学法在西班牙语教学中的可行性研究. 《科教文汇》，(30)，42-43.
- Tano, M. (2017). El aprendizaje basado en problemas: un método para el desarrollo de competencias transversales en español para fines específicos. *Revista de la Asociación Española de Lingüística Aplicada*, 372-389.
- Toscano Fuentes, C. M. y Fernández Corbacho, A. (2020). El uso de videoclips en la enseñanza de la destreza lectora en lengua extranjera con adultos universitarios. *Revista De Estudios Socioeducativos. ReSed*, (8), 45-63. <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/5624>
- Triviño Cabrera, L. y Vaquero Cañestro, M.C. (2020). Educación artística y ciudadana en la formación inicial de maestras/os. Un estudio de caso sobre el desarrollo del pensamiento crítico-creativo-social a través de “Malamente.” *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 375–385. <https://doi.org/10.5209/rced.63488>
- Van Leeuwen, T. (2015). *21 Multimodality* (2.^a ed, Vol.4). Editorial: John Wiley Sons. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.4818.0565>
- Vázquez López, M. (2009). Aplicaciones prácticas del enfoque por tareas. *MarcoEle*, 9(32), 237-262.
- Viñuela Suárez. E. (2013). Industria musical, televisión y producción audiovisual. Veinte años de interacción mediática en el mercado musical español (1980-2000). *Global Media Journal México*, 4(7), 101–111.
- Xie, X. M. (2021). Una introducción sobre la aplicación del método de enseñanza comunicativa a la enseñanza de la gramática en la enseñanza del inglés en secundaria. *Guía de innovación en ciencia y educación de China*, (6), 215-235.
- 谢小梅. (2009). 浅谈交际教学法在中学英语教学中语法教学的应用. 《中国科教创新导刊》，(6)，215-235.

- Zhang, M. N. (2012). Comparación de la gramática española y china. *Ability and wisdom*, (18), 143-143.
- 张敏娜. (2012). 西班牙语与汉语语法比较. *才智*, (18), 143-143.
- Zhang, X. R. (2019). La multimodalidad en enseñanza de lengua extranjeras. *Cultura, sabiduría y sociedad*, 13(2), 22-24.
- 张鑫锐. (2019). 多模态在外语教学中的使用. *文化, 智慧和社会*, 13(2), 22-24.
- Zhi, C. (2011). Errores articulatorios de los estudiantes chinos en la pronunciación de las consonantes españolas. *Revista de enseñanza de ELE a hablantes de chino*, 4.
- 知春. (2011). 中国学生的西班牙语语音错误. *中国的对外西与教学*, 4.
- Zhou, L. X. (2008). Utilizar la cultura como punto de partida para examinar la enseñanza y el aprendizaje en las aulas chinas y occidentales. *Ciencia de la Educación Moderna: Investigación en Educación Superior*, (2), 120-121
- 周丽新. (2008). 以文化为切入点审视中西课堂教学. *现代教育科学: 高教研究*, (2), 120-121.
- Zohra Yzidi, F. (2012). La sugestopedia: teoría y casos de aplicación. [Tesis de Máster, universidad de Orán]. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/06_yzidi.pdf

ANEXO

CUESTIONARIO SOBRE VIDEOCLIPS EN LA CLASE DE ELE

1. Indique su edad (您的年龄)

2. Marque su nivel de español (您的西班牙语水平)

- a) A1
- b) A2
- c) B1
- d) B2
- e) C1
- f) C2

3. ¿Cuánto tiempo hace que estudia español? (您学习西班牙语多久了)

4. ¿Por qué estudia español? (您为什么学习西班牙语)

Porque es una asignatura obligatoria en mis estudios universitarios(因为这是我大学的必修课程)

- a) Porque me gusta la cultura hispánica (因为我喜欢西语国家文化)
- b) Para mejorar mis perspectivas de empleo (为了我以后的工作前景)
- c) Para poder relacionarme en mis viajes por países hispanohablantes (为了之后能前往西班牙语国家旅行)
- d) Otras razones (其他原因)

5. ¿Dónde estudia español? (您在哪儿学习西班牙语)

- a) Universidad (大学)
- b) Centro de idiomas/Academia (语言中心)
- c) En los dos sitios (同时两个地方)

6. Durante su proceso de aprendizaje del español, ¿el profesorado ha usado los videoclips? (您在学习过程中，老师是否使用过西班牙语的音乐视频)

- a) Sí (有)
- b) No (没有)

7. ¿En el manual que ha utilizado para estudiar español, se propone el uso de videoclips? (在您使用过的西语教材中有使用音乐视频吗)

- a) Sí (有)
- b) No (没有)

8. ¿En qué nivel de ELE ha utilizado videoclips? (音乐视频是在什么水平的对外西语课堂上使用的)

- a) A1
- b) A2
- c) B1
- d) B2
- e) C1
- f) C2

9. ¿Ha visto videoclips con la transcripción de la letra de la canción? (在播放音乐视频的过程中, 有歌词翻译吗)

- a) Sí, siempre (是的, 一直都有)
- b) Sí, a veces (是的, 有时会有)
- c) No, nunca (一直没有)
- d) No, pero hubiese sido útil para poder entender mejor el videoclip. (没有, 但是如果有, 对理解音乐视频会有帮助)

10. ¿Marque las actividades realizadas con el soporte del videoclip en su clase de ELE? (在对外西班牙语课堂上视频剪辑被应用在)

Rellenar los huecos de la canción (歌词填空)

- a) Reconocer los tiempos verbales (了解动词时态)
- b) Realizar ejercicios de fonética repitiendo algunas palabras o frases de la canción. (通过反复播放视频剪辑中特定的单词或者句子进行正音训练)
- c) Identificar los aspectos culturales a partir de las imágenes del videoclip (通过视屏剪辑中的画面了解文化元素)
- d) Ninguna, solo el visionado (没有, 仅仅是观看)

11. Marque las actividades realizadas con el soporte del videoclip fuera del aula de ELE (在对外西班牙语课堂外视频剪辑被应用在)

- a) Propuesta oral de otras escenas para el videoclip visto en clase. (口语表达: 课堂上的视频片段应用在其他场景)
- b) Traducción de la letra de la canción del videoclip al chino. (将课堂上的播放的视频中的歌词翻译成中文)
- c) Presentación oral de otro videoclip español. (介绍另外一支西语音乐视频)
- d) Redacción de un artículo de opinión sobre el uso de videoclips en ELE. (写作: 关于课上播放的音乐视屏的看法)
- e) Ninguna(没有)

12. ¿Le ha gustado el uso de los videoclips para aprender español? (您喜欢使用音乐视频学习西班牙语吗)

- a) Sí. ¿Por qué? (喜欢, 为什么)
- b) No. ¿Por qué? (不喜欢, 为什么)

13. ¿Considera que el nivel de español puede mejorarse con el uso de videoclips? (您认为通过音乐视屏可以提高您的西班牙语水平吗?)

- a) Sí (可以)
- b) Sí, pero no mucho (可以, 但是帮助不大)
- c) No (不可以)
- d) No lo sé (我不清楚)

14. ¿Usted recomendaría el uso de videoclip en la clase de ELE? (您推荐在对外西语中使用音乐视频吗)

- a) Sí (推荐)
- b) No (不推荐)