

Rediseño de los manuales de español para sinohablantes: una necesidad en las universidades chinas

*Redesign Spanish Textbooks for Chinese-speakers: A Necessity in Chinese
Universities*

Pei Ran¹ <https://orcid.org/0000-0002-1897-0377>

Abelardo López Domínguez^{2*} <https://orcid.org/0000-0001-9101-7470>

¹Estudiante de doctorado del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), Universidad de La Habana, Cuba.

²Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), Universidad de La Habana, Cuba.

*Autor para la correspondencia. abelardo@cepes.uh.cu

RESUMEN

Este artículo realiza la importancia que representa para China la enseñanza de lenguas extranjeras, particularmente del español. Esto se da a partir de la apertura que ha tenido el país al comercio exterior y sobre la base de las reformas y políticas implementadas en los procesos universitarios. Se ha focalizado la necesidad de transformar la didáctica del español, la cual ha estado centrada esencialmente en el trabajo con manuales con carencias que no desarrollan la integración de las habilidades lingüística en los niveles deseados. El objetivo del presente trabajo es revelar la importancia de la transformación de estos instrumentos de estudio a partir de la caracterización y la historicidad de la lengua y

mediante la identificación de un conjunto de situaciones problemáticas a resolver.

Palabras clave: China, enfoque comunicativo, español.

ABSTRACT

This article highlights the importance of foreign language teaching, particularly Spanish, for China. This is due to the opening of the country to foreign trade and the reforms and policies implemented in the university processes. It has focused on the need to transform the teaching of Spanish, which has essentially focused on working with manuals with deficiencies that do not develop the integration of language skills at the desired levels. The aim of this work is to reveal the importance of the transformation of these study instruments from the characterization and historicity of the language and through the identification of a set of problematic situations to be solved.

Keywords: China, communicative approach, Spanish.

Recibido: 20/2/2020

Aceptado: 7/5/2020

INTRODUCCIÓN

El estudio del español como lengua extranjera (ELE) comienza en China en 1953. El recorrido histórico de la disciplina no ha estado exento de dificultades y ha sido influenciado por características muy particulares de esta sociedad oriental y por otras generales de otros países de la zona Asia-Pacífico.

Uno de los desafíos más importantes ha sido y sigue siendo de manera acrecentada la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza del ELE. China otorga cada día más importancia al papel del profesorado y del alumnado chino, pero su situación académica

está condicionada por una metodología docente basada en la repetición de manuales, lo cual afecta en gran medida la creatividad e independencia a la hora de aplicar el método elegido (Chang, 2004).

Este trabajo tiene como objetivos analizar la necesidad de transformar los materiales de estudio del ELE a partir de un recorrido histórico de la enseñanza del español en China, examinar los enfoques metodológicos empleados y hacer un estudio comparado entre los manuales existentes en el país.

1. UN ACERCAMIENTO A LA HISTORIA DEL ESPAÑOL EN CHINA. IDENTIFICACIÓN DE ALGUNAS DE SUS DIFICULTADES

La China actual, como República Popular, se funda en 1949, y no es hasta cuatro años después que se instaura el estudio del español, o sea, en 1953. En este periodo «el gigante asiático» estaba desprovisto de medios propios y era objeto del asedio de los occidentales. Ello justificó que se introdujeran en los procesos docentes, esencialmente, las experiencias de la extinta Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Los claustros de docentes provenían de españoles exiliados de su país en un número significativo y otros rusos que dominaban la lengua hispana. Llevaron a cabo la didáctica y trajeron conjuntamente consigo a los materiales didácticos, primordialmente libros de texto.

Al paso del tiempo, por las incongruencias político-sociales entre la URSS y China, esta importación realizada por los chinos tuvo reveladores cambios, tal como se comenta en la frase de Santos Rovira (2011): «pero el procedimiento no tardó en mostrarse inviable a causa del viraje que se produjo en el panorama político internacional, y sobre todo a raíz del rompimiento ideológico y político que separó China y la antigua Unión Soviética. De ahí que se planteara la necesidad de una elaboración autóctona de los materiales didácticos» (p. 16).

El proceso de creación de materiales propios comenzó con la edición de una obra que llevaba como título 西班牙语 (*Español*), la cual se realizó de manera experimental entre los años 1962 y 1964. Estaba constituida por siete tomos y fue publicada por la editorial Shangwu (Pekín). La realización se llevó a cabo por el Departamento de Español del Instituto de Lenguas Extranjeras de Pekín. Constituyó para la época un paso de avance en aras de construir maneras, devenidas en prácticas de enseñanza, de cómo solidificar su propia ideología a partir del sistema de ejercicios que lo componían. Fue un acercamiento significativo para la didáctica particular del español en la China.

Como todos los grandes cambios sociales de grandes magnitudes provocan cambios en todos los subprocesos que componen a las sociedades, así ocurrió en el caso de este manual para la didáctica del español en los espacios docentes, provocando una ruptura en la lógica continua de este proceso, tal como lo describe Dong (2010).

Sin embargo, duró muy poco porque, a partir de 1966, con el surgimiento de la Revolución Cultural, la enseñanza de lenguas extranjeras en China quedó paralizada durante más de una década. No fue hasta 1985 cuando la misma editorial Shangwu publicó una segunda colección de manuales de español, en seis tomos, y con el mismo título que el anterior (Dong, 2010).

Es entonces que aparece esta nueva serie con el nombre de *Español Moderno*, el que se conserva hasta nuestros días, y que intenta readaptar su contenido a los significativos cambios que acontecieron en el gigante asiático en ese entonces. Fue una publicación efectuada por la Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras de Beijing, edición que fue sucediéndose paulatinamente entre los años 1999 hasta el 2007. No pocas han sido las críticas que le han adjudicado a la no variación de las esencias didáctico-metodológicas de este manual, tal como expresa Cortés Moreno (2011), criterio que es compartido por los autores de este trabajo.

La situación del español en China, desde un punto de vista académico, se ha mantenido sin fisuras desde su paulatino asentamiento en las universidades. Si bien en los años 1998 y 2000 aparecieron los primeros diseños curriculares, sus directrices no aportan nada nuevo a

la práctica que ya se venía llevando a cabo anteriormente. Estas directrices están recogidas en dos libros: *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas* (1998), y *Programa de Enseñanza para Cursos Superiores de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas* (2000), a cargo de la Sección de Español de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades (Cortés Moreno, 2011).

Al realizar un estudio sistemático de los programas que refiere Cortés Moreno (2011) en comparación con el Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas, estándar europeo, utilizado en muchos países para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita en una determinada lengua, es criterio de los autores que destaca, de manera significativa, la ausencia de orientaciones de tipo metodológicas, las que explican el cómo proceder en esta didáctica, ni pedagógicas, en un plano más general.

Otro elemento que sobresale en este estudio es que los materiales didácticos desempeñan un papel cardinal para docentes y discentes, concierne a la no intencionalidad de estrategias de aprendizajes sociolingüísticas, de tipo pragmáticas, que constituyen experiencias de la enseñanza occidental. Esta tipología de estrategias no deja de tener un carácter universal, siempre que sea contextualizada en los entornos educativos que conforman esta enseñanza, devenido en constructo, competencia comunicativa, vocablo de reconocimiento en la meta comunicativa del proceso de aprendizaje de las lenguas.

Se comparte el criterio de Sánchez (2008) al exponer: «El valor otorgado a la experiencia del profesor en China y la inexistencia de lo que en Occidente se entiende por reciclaje de conocimientos, favorecen el estancamiento de creencias, actitudes, procedimientos, metodologías..., en definitiva, de la enseñanza de lenguas extranjeras y particularmente del ELE en las universidades» (p. 110)

Al valorar esta idea se advierte un aspecto de base histórica de la filosofía confuciana en los procesos docentes, lo cual se materializa en la programación rígida de un plan para el estudio de esta lengua. Esto se aparta de las abstracciones y adaptaciones didácticas que tanto aportan a la tipicidad de esta didáctica. Se evidencia que el aspecto que prima es la

jerarquización de las ordenaciones gramaticales de más simples a complejas como criterio de orden del cuerpo curricular, lo que se materializa en las estructuras de los libros de texto *Español Moderno, ¿Sabes?* y *Etapas*.

Otra de las dificultades que se identifican es la introducción esporádica de las funciones comunicativas. No se plasma una orientación relacionada con su inserción de manera escalonada. Se adjudica a que su adquisición va a construirse como resultante natural de las acciones de aprendizaje y de asimilar las normas de la gramática, resultantes de la formación de rutinas del estudio de la lengua.

Finalmente, se coincide con la identificación de una dificultad por parte de Yang (2012), que trata un elemento de vital importancia en la didáctica del español como segunda lengua: el hecho de tener en cuenta el componente cultural de los países de habla hispana. Tampoco existe mención alguna a los contenidos culturales que los distintos programas universitarios podrían incluir, ni al papel de los profesores nativos, que, en la mayoría de los centros, se suelen ocupar no solo de la asignatura Conversación, sino de Audiovisual y de Panorama Cultural (Yang, 2012).

A partir de estas dificultades surgen varios cuestionamientos:

- ¿Sobre qué enfoque metodológico trabajar los manuales para la enseñanza del ELE en las universidades?
- ¿Qué caracteriza la metodología de la enseñanza del ELE en estos centros del gigante asiático?
- ¿Se podrá adoptar de manera absoluta el uso de uno de los tres manuales existentes en las universidades chinas para el ELE?

A continuación se presenta un extracto de los enfoques metodológicos en la didáctica de las lenguas identificados en las universidades chinas: comunicativo, por tareas y orientado a la acción en la didáctica de la lengua española.

El enfoque comunicativo parte de un paradigma en el que se le da mayor importancia a la

interacción. Está considerado como un método que promueve la participación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Surgió con el propósito de crear materiales auténticos para que los alumnos aprendan la lengua en contextos reales. Por otro lado, se aboga por que los estudiantes aprendan no solo en el aula, sino también en situaciones auténticas fuera del aula. Así se consigue mayor ejercitación y consolidación de lo que han aprendido en la clase (Richards y Rodgers, 2003).

Al valorar esta síntesis, sobresale que la idea de este método se encamina a establecer el proceso comunicativo entre los que aprenden, haciendo uso de la lengua a adquirir, lo que se acrecienta toda vez que se potencie la producción oral y escrita. Este método contribuye a la libertad de los alumnos en términos comunicativos. No se restringe a un espacio áulico con las acciones a desarrollar para cumplir con un programa determinado, sino que ofrece cobertura para establecer intercambios en sus entornos de residencia, salidas, familias, parejas y amistades. Lo anterior constituye marcos de aprendizajes que se revierten en el propio proceso de aprendizaje.

Por su parte, el enfoque por tareas se centra en el papel de los estudiantes, más que en el del profesor, pues considera la realización de las tareas como actividad esencial del aprendizaje. Es decir, el profesor imparte la clase basándose en tareas comunicativas que ha diseñado previamente. La enseñanza se enfoca en las necesidades de los alumnos, el profesor actúa como guía y les proporciona una adecuada orientación (Richards y Rodgers, 2003).

Este es un enfoque que se centra en la tarea como su nombre lo indica. Establece nexos entre los textos y las tareas en sí, aunque vale aclarar que no necesariamente sean de carácter lingüístico. Lo que sucede es que el individuo en su solución debe poseer la competencia comunicativa de manera que la ejecución de estas conlleve a desarrollar actividades en que el estudiante comprenda, exprese, interaccione y medie con textos, ya sea en plataforma escrita u oral.

Por último, en cuanto a las tareas propuestas en el aprendizaje de lenguas extranjeras, el enfoque orientado a la acción se suele manifestar en la realización de unas acciones bajo una situación o un contexto concreto. Es decir, las actividades creativas e innovadoras se

ponen en práctica a través de las tareas de los alumnos, donde ellos utilizarán las posibles técnicas o estrategias propias para resolverlas. Esta cuestión tiene que ver con las tareas en concreto. Cabe destacar que tales tareas orales o escritas varían por las modalidades de funciones comunicativas (Richards y Rodgers, 2003).

Este enfoque promulga el hecho de que los actos de habla se suscitan en actividades que no se encuentran aisladas, sino en un contexto social determinado que la incluye y que influye en el sentido de la comunicación que se dé en ese entorno. A su vez, tiene en cuenta, como se evidencia en la síntesis de los autores refrendados, los recursos ético-morales, cognitivos y de afectos, así como el conjunto de capacidades individuales de los estudiantes.

Se discurre en este análisis valorativo de los enfoques, en apretada síntesis, que no existen elementos puramente excluyentes entre ellos, aunque hay un consenso en la comunidad lingüística en apostar por el comunicativo, criterio que se comparte por su hospitalidad y poder de integrar los elementos del resto. Luego, es menester de los docentes, como directivos del proceso educativo, el diseño y planteo de acciones didácticas con el fin de alcanzar los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto de didáctica de la lengua española en el contexto universitario del gigante asiático. Por tanto, en respuesta a la primera pregunta realizada, el enfoque que primaría sería el comunicativo, pero ello no veta la aplicación de esencias del resto de los enfoques.

2. LA METODOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DE ELE EN CHINA

Respecto a la metodología tradicional china en la enseñanza, es inevitable partir del sistema de pensamiento de Confucio (551-479 a. n. e.), en cuya obra maestra, *Analectas*, narra las experiencias y charlas que impartía a sus diferentes discípulos. En muchas de ellas se nota el desprecio hacia las personas habladoras y la preferencia por que sus alumnos deban pensar más que hablar. Es decir, la distinción hacia personas que piensan profundamente

antes de hablar, en contraposición a un pensamiento superficial. A su vez, resalta el papel que juega el profesor en el aula, donde es el principal protagonista y la clase gira en torno a él, mientras que el alumno juega un papel de subordinado (Hu, 2010). Esta idea refuerza la importancia que para el estudiante chino adquiere la cultura histórica del país en los modos de actuar de sus ciudadanos y, por ende, de los estudiantes en los contextos educativos.

Múltiples son los ejemplos que pueden citarse del actuar del ciudadano chino que tiene sus implicaciones en los estamentos educativos: en el plano político, los subordinados en cargo por jerarquía deben obedecer al de mayor calificación de manera tácita; desde el prisma social, particularmente en las concepciones de género, la mujer se supedita al esposo.

El constituir ideas preconcebidas en el actuar de estos ciudadanos implica un reflejo en el ámbito educativo y en todos los procesos y subprocesos que se suscitan, específicamente en el componente comunicacional. Por este motivo, en el espacio del aula, el estudiante siente como necesidad la obediencia a ciegas de todas las orientaciones cognitivas y volitivas de sus profesores.

El estudiante chino no puede objetar y mucho menos contrariar los elementos que le son enseñados. Esto evidencia uno de los postulados de la doctrina confuciana en los procesos docentes: el hecho de considerar al docente como único y máximo conocedor de las ideas que expone. La posición del estudiante es centrada en la escucha al profesor, la toma de notas y máximo respeto en mantener la disciplina de la actividad, algo que se ha mantenido por siglos hasta la contemporaneidad. Cabe mencionar que este proceso educativo de China, viéndolo en la modernidad, es un sistema que tiene esos fundamentos de manera muy arraigada en la génesis de su historia, es decir en lo tradicionalista.

Estas consecuencias históricas desbordan al gigante asiático e influye en los comportamientos culturales de China, Japón y Corea. De hecho, los pobladores de estas regiones han sido caracterizados de múltiples maneras: inexpresivos, silenciosos, distantes, entre otras; que a nuestro juicio constituyen estereotipos que tiene relación con esos procesos de formación social que han estado permeados por las tradiciones históricas mencionadas.

Desde el punto de vista teórico de la comunicación, existen dos contextos: el alto y el bajo. El primero se refiere a que las personas al comunicarse no lo realizan de manera directa. Los habitantes pertenecientes a la cultura oriental son ubicados en este rótulo, es decir, es una forma de manifestación de su comportamiento en los espacios comunicativos. El segundo se refiere a la comunicación de forma oral. Ambas clasificaciones tienen sus implicaciones en los modos de uso de sus lenguas, evidentemente.

Sin embargo, por las importaciones históricas de procederes occidentales en China, la metodología que se usa en la enseñanza del español evidencia una mezcla entre enfoques occidentales modernos y los tradicionalistas de su educación, dado, esencialmente, porque se trata de una lengua no nativa. Se debe tratar de equilibrar y cultivar los enfoques comunicativos del mundo occidental con el componente tradicionalista chino, teniendo en cuenta las particularidades del alumnado chino.

Se concuerda con la idea de Dong (2010) al referir lo diferente que constituyen ambos idiomas. Evidentemente, la enseñanza tradicional de China influye en gran medida en la metodología adoptada en la enseñanza de ELE. En primer lugar, el idioma chino se encuentra distanciado del español en cuanto a la visión lingüística. Esta idea se justifica por los diferentes componentes lingüísticos que poseen ambos idiomas, lo que eleva el grado de dificultad de los aprendientes noveles chinos en el mundo del español. Lo anterior justifica el accionar de los docentes chinos de español en la aplicación del método estructural como estrategia de aprendizaje, esencialmente en la etapa de iniciación, yendo a los elementos que conforman las diversas formas gramaticales de la lengua hispana.

Otro aspecto que amerita reflexión está subyacente en la filosofía de Confucio como legado en el proceso de enseñanza, que, para el estudiante chino, primero se memoriza y después se reflexiona en el aprender. Este es un dilema consustancial del componente tradicionalista que hay que tener en cuenta en la mistura con los enfoques comunicativos en esta didáctica. A estos análisis se adiciona otro método en la didáctica del español en las universidades chinas y es el denominado audio lingual. Su esencia descansa en escuchar la lengua meta para captar y después replicar oralmente lo escuchado en un número de repeticiones de

manera que se memoricen esas estructuras de oraciones. Para ellos, esa repetición contribuye a memorizar lo básico de los conocimientos y, al realizar varias reiteraciones, favorece su comprensión.

Este proceso de enseñanza de lenguas extranjeras se puede llevar a cabo en contextos áulicos o en un determinado territorio donde se hable esa lengua meta. Esto, por ende, tiene varias implicaciones. Sobre esa perspectiva se realizan diversas investigaciones y son precisamente los manuales en el contexto chino los que desempeñan un papel crucial en este análisis.

Un de los resultados investigativos de mayor consenso en el mundo lingüístico es el análisis contrastativo, cuya esencia se basa en la comparación de los sistemas lingüísticos de dos lenguas. Esto es de gran utilidad a la hora de aprender una lengua extranjera, dado que se basa en tres ideas esenciales: la mayoría de las dificultades son causadas por la interferencia de la lengua del nativo; el análisis contrastativo puede preconcebirlas; y tanto docentes como los materiales didácticos que usan pueden minimizar los efectos de la mencionada interferencia. Lo anterior justifica que se analice el papel de la lengua materna en la enseñanza del español, así como el uso de los manuales.

El análisis contrastivo interesó a los investigadores en los años cuarenta del siglo XX. Según Bello, Fera y Ferrán (1990), el aprendizaje de una lengua es como formar hábitos. Cuando un alumno aprende una nueva lengua, la influencia de la lengua materna afecta en diferentes aspectos, como los sintácticos, léxicos, gramaticales, entre otros.

Como expresan Bello, Fera y Ferrán (1990), pudieran plantearse supuestos acerca de probables errores que son lógicos de cometerse por parte de los alumnos en este proceso de adquisición de una segunda lengua. Este análisis se considera sumamente favorecedor para el aprendizaje de las lenguas y es algo que los profesores encargados de su didáctica deben tener en cuenta en la praxis de su docencia, máxime cuando se trata de dos idiomas como el español y el chino con características tan dispares. Esto debe ser tenido en cuenta en el rediseño de manuales didácticos para vehiculizar el aprendizaje.

Por último, y no menos importante, está el trabajo con la lengua materna, la que constituye

una plataforma base para la enseñanza de una segunda. Al respecto, Chen (2010) destaca los pros y contras.

Por su parte, la lengua materna juega un papel importante en el aula de ELE, pero también es un arma de doble filo. Hasta ahora el uso de la lengua materna en el aula ha sido polémico, sobre todo desde que han aparecido los nuevos métodos para la enseñanza de ELE. Por supuesto, se requiere del uso adecuado de la lengua materna, fundamentalmente para dar las explicaciones de las palabras o estructuras difíciles de la lengua meta. (p. 33)

Es un hecho que los manuales, y sobre todo en el contexto chino, desempeñan una función crucial en la orientación a los docentes de elementos de estructura, así como en los fines a cumplir en los niveles diferentes de la enseñanza universitaria, conjuntamente con los contenidos a ser impartidos y su materialización en los demás componentes de la didáctica. Constituyen una guía metodológica y cognitiva para el cumplimiento de las exigencias curriculares planteadas, las que se materializan en la didáctica.

A modo de resumen, un manual bien elaborado es potencial, tanto para los que enseñan como para los que aprenden, en el enriquecimiento de su proyección profesional, a tal punto que se deba, una vez aplicado, convocar a su enriquecimiento, ampliación, desde la ciencia, con situaciones características del contexto que tenga valor de aplicabilidad.

3. LOS MANUALES DE LA ENSEÑANZA DE ELE PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CHINOS

La apertura realizada por el gigante asiático al mercado laboral de habla hispana ha provocado una mirada al proceso de formación universitaria de sus profesionales. Esto

justifica la propagación y reelaboración de materiales didácticos en el aula donde se enseña español, de manera que constituya fuente de desarrollo del claustro y alumnado para esos futuros profesionales, sin dejar a un lado las posibilidades de animar nuevas estrategias de aprendizajes para los aprendientes.

Como clasifica Cortés Moreno (2011), de modo general en el mercado de ELE en China hay tres tipos de materiales: los elaborados para alumnos de ELE en general, con autores chinos (基础西班牙语, 速成西班牙语, 现代西班牙语); los adaptados a alumnos de una procedencia lingüística específica, por ejemplo, a alumnos chinos, como ediciones traducidas, *Sueña* (走遍西班牙), *Español 2000* (西班牙语 2000); y los elaborados específicamente para hablantes nativos de una lengua determinada, por ejemplo, para alumnos sinohablantes, *¿Sabes?* (你知道吗?), *Etapas Edición China* (Etapas 中文版).

A partir de este resultado sistematizado de Cortés Moreno (2011), y de exploraciones realizadas en las universidades de China, se pudo constatar que *Español Moderno* constituye el más usado y difundido en estos centros. Se asevera que esta obra es el pilar fundamental para la enseñanza del español en las universidades.

Esto está dado por el hecho de que este material focaliza su trabajo en la aplicación de la estructura lingüística, siendo consecuente con la metodología estructuralista y el método de gramática-traducción, con una adaptación a los elementos distintivos del alumno chino.

Otro de los elementos que se pudo constatar como resultado para esta investigación es la poca variedad lingüística y de enfoque, lo que se traduce en actividades docentes contentivas de sesiones, objetivos, diálogos, palabras clave, notas explicativas de la cultura española (que de hecho no es la única de habla hispana) y ejercicios de consolidación relacionados con los contenidos explicitados en el manual.

En la segunda edición de este manual en 1985, se eliminan textos antiguos y se incorporaron nuevos contenidos como forma de expresión de los cambios que acontecieron en la China del momento, enfocados a la esencia de los conocimientos necesarios. En este sentido, dicho manual tiene como objetivos principales conocer la lengua española y consolidar los conocimientos lingüísticos fundamentales como bases para dar a entender y

apreciar la cultura y la literatura españolas (Chen, 2010).

Otros de los manuales que han ido creciendo en varias universidades son *¿Sabes?* y *Etapas*, los cuales han sido editados en España. Desde el punto de vista de la lengua en términos de modernidad, situaciones típicas de la comunicación en español y actualización, presentan una vital importancia, aunque hay que destacar que el componente de idiosincrasia de los chinos está poco presente en ellos. Ambos tienen otra potencialidad y es el haber sido editados bajo los indicadores del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), a lo que se suma la experiencia de autores españoles en la enseñanza del español a sinohablantes.

Resta, entonces, realizar un estudio comparado entre las naturalezas de estos manuales. Esta comparación se realiza atendiendo al indicador componentes socioculturales, dado que, como expresa Ruiz (2000), en el momento en que se puso de manifiesto que dominar una lengua no solo consiste en hacerse con un determinado sistema lingüístico sino desarrollar la habilidad para usarlo en situaciones comunicativas se hizo evidente que aprender una lengua implica hacerse también con un sistema de reglas de uso.

- *Español Moderno*
 - Se manifiesta de manera muy débil el componente de análisis, dado, entre otras causas, por el desconocimiento profundo de estos elementos socioculturales foráneos.
 - Se manifiesta una divergencia entre la realidad sociocultural de estos países y lo que se explicita en el manual.
 - Se evidencia un superficial tratamiento de los elementos culturales españoles (Zhu, 2010).
- *¿Sabes?*
 - Se muestra de manera breve, pero explícita, en todas las unidades.
 - Se ilustran situaciones reales en fotografías y bosquejos relacionados con la temática a tratar.

○ Aparecen cuadros informativos relacionados con aspectos esenciales y significativos de la cultura española, haciendo uso de ambas lenguas (Lamarti, 2014).

Como se evidencia, estos elementos identificados justifican que los creadores de este material son nativos hispanos.

- *Etapas*

○ Se presentan de manera implícita las informaciones culturales, con la presencia de actividades dirigidas al elemento intercultural.

○ Se evidencia dificultad en la determinación explícita del apartado sociocultural.

○ No se muestran de forma general las tipicidades de los elementos lingüísticos, su tratamiento se realiza de manera conjunta (Chang, 2004).

CONCLUSIONES

Con el presente trabajo se arribó a las siguientes conclusiones:

1. El enfoque comunicativo ha devenido en paradigma metodológico principal en las aulas donde se enseña lenguas extranjeras.
2. La metodología tradicionalista se mantiene como denominador común en la enseñanza del español en las universidades chinas con un enfoque estructuralista, basado en el método gramática-traducción, con un desempeño en repetir múltiples veces el contenido subyacente en los textos que constituyen el objeto de estudio de la asignatura.
3. A partir del estudio comparado realizado se ultima que *¿Sabes?* y *Etapas* asumen el enfoque por tareas y están orientados a la acción. Aspiran a promover la integración y participación de los alumnos en el proceso didáctico de aprender español en las

universidades. En cambio, *Español Moderno* es contentivo de una visión regulada y gradual de la gramática, que es adaptada al estilo de cómo aprenden los chinos.

4. El uso exclusivo de un manual por encima de otro no es el objetivo, sino el rediseño del manual *Español Moderno* a partir de las propias potencialidades que tienen los demás existentes, ya que es el más difundido en el país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bello, P., Feria, A., y Ferrán, J. M. (1990). *Didáctica de las segundas lenguas, estrategias y recursos básicos*. Santillana.
- Chang, Fuliang. (2004). ¿Qué estudian los alumnos de español en China? *Actas del I Encuentro Práctico de ELE del Instituto Cervantes de Manila*, 93-109.
- Chen, Fukang. (2010). *Historia de traductología de China*. Editorial Shanghai Renmin.
- Cortés Moreno, M. (2011). Adaptaciones del enfoque comunicativo y de los materiales didácticos comunicativos a los alumnos chinos como estrategias de motivación. En N. M. Contreras Izquierdo e I. Sánchez López (Eds.), *El español para sinohablantes: estudio, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje* (págs. 11-13). Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Dong, Yansheng. (2010). Elaboración de materiales didácticos en China. *Memorias del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*, 59-73.
- Hu, Mei. (2010). *Kongzi (Confucio)*. Zhonghua shuju.
- Lamarti, Rachid. (2014). Reseña de ¿Sabes? *Memorias del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*, 25-42.
- Richards, Jack, y Rodgers, Theodore. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- Ruiz, U. (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y educación primaria*. Síntesis.

- Sánchez, A. J. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo* (Tesis de doctorado). Universidad de Murcia, España.
- Santos Rovira, J. M. (2011). *La enseñanza del español en China: historia, desarrollo y situación actual*. Axac.
- Yang, Tiedong. (2012). *Consideraciones metodológicas acerca del español como lengua extranjera para alumnos chinos a través de los manuales* (Tesina de maestría). Universidad de Alicante, España.
- Zhu, Fangfang. (2010). Material complementario del manual Español Moderno. Nivel elemental. Actividades prácticas para el aula. *SinoELE Suplementos*, (2), 4-6.

Conflictos de intereses

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

Contribución autoral

PEI RAN: contribuyó con la sistematización teórica a partir de la consulta bibliográfica seleccionada y la revisión de los manuales vigentes para la didáctica del español en las universidades chinas, caracterizándolos y realizando un estudio comparado entre ellos.

ABELARDO LÓPEZ DOMÍNGUEZ: participó en la organización y estructuración metodológica del artículo.