

FACULTAD DE FILOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA



**VNiVERSIDAD
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

TESIS DOCTORAL

**LA APLICACIÓN DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES
SUBTITULADOS EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL
A SINOHABLANTES**
- EL CASO DE *EL MINISTERIO DEL TIEMPO*

LIN JIA

Directora:
Dr^a Carmen Quijada Van den Berghe

Salamanca, 2022

AGRADECIMIENTOS

Han sido cuatro años inolvidables de mi vida, he desarrollado conocimientos académicos, también he ganado experiencia laboral en diferentes campos. Durante todo este tiempo, hay mucha gente que me ha apoyado y acompañado, para ellos van mis más sinceros agradecimientos.

Ante todo, me gustaría expresar mi agradecimiento a mi directora de tesis, Dr^a Carmen Quijada Van den Berghe por sus orientaciones y sabios consejos, por todas sus correcciones, por adaptarse a mis circunstancias con la mejor disposición posible y por ser un modelo a seguir en todo momento.

Gracias a mis padres por apoyarme y amarme incondicionalmente, por confiar siempre y permitirme seguir a mi ritmo. Seguramente no van a poder entender mi tesis, pero solo quisiera que se sintieran orgullosos de mí, porque siempre lo he hecho por ellos.

Gracias a mi pareja por darme todo el apoyo posible, por iluminar todos los días grises, y por corregirme los errores gramaticales de la tesis.

Gracias a mi primer profesor de español, y también mi favorito, Javier Sabah. Me he enamorado del español gracias a su enseñanza. Ojalá algún día pudiera ser una profesora como él.

Por último, agradezco a todos los encuestados de los cuestionarios y los participantes de los experimentos, no sé quienes son exactamente, pero sin ellos, la tesis sería un edificio sin sus cimientos.

Gracias a usted que está leyendo esta tesis, espero que disfrute de la lectura igual que la autora en redactarla.

Enseñar no es transferir conocimiento,
sino crear las posibilidades
para su producción o su construcción.
Quien enseña aprende al enseñar y
quien enseña aprende a aprender.

Paulo Freire

RESUMEN

Hoy en día, hay mucha tendencia y necesidad de aprender la lengua española en China, sin embargo, se siguen utilizando principalmente los métodos tradicionales de enseñanza, por lo tanto, se requiere urgentemente una renovación de los métodos de la enseñanza y del aprendizaje del español. Teniendo en cuenta la importancia comunicativa y sociocultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras, se apuesta en este trabajo doctoral por aplicar los medios audiovisuales subtítulos en la enseñanza y el aprendizaje de español.

Con el fin de conocer los gustos y opiniones sobre los medios audiovisuales y las modalidades del subtítulo, se ha llevado a cabo una investigación cuantitativa a través de un cuestionario dirigido a 315 alumnos chinos de español. Más adelante con la finalidad de medir mejor las funciones de todos los tipos de subtítulos, se han realizado dos investigaciones experimentales: el primer experimento, a través de un cuestionario, cuenta con un total de 75 participantes, mientras que 15 alumnos chinos que tienen un nivel entre B2 y C1 de español han participado de manera presencial en la Universidad de Salamanca en el segundo experimento, el cual también es el experimento principal del presente estudio.

Los resultados de los cuestionarios y experimentos llevan a la conclusión de que a los estudiantes sinohablantes les gusta usar los medios audiovisuales como un método de enseñanza y aprendizaje. Con respecto a las modalidades del subtítulo, el doble subtítulo presenta las funciones más óptimas tanto para las competencias lingüísticas como socioculturales. Es más, este método de aprendizaje otorga un alto nivel de interés y motivación, hasta el punto que es considerado por los alumnos chinos de español como un entretenimiento.

PALABRAS CLAVE

Español como Lengua Extranjera (ELE), medios audiovisuales, subtítulos, estudiantes sinohablantes, entretenimiento

ABSTRACT

Nowadays, there is a great tendency and need to learn Spanish language in China, however, the traditional teaching methods are still mainly used, therefore, a renovation of Spanish teaching and learning methods is urgently required. Taking into account the communicative and socio-cultural importance in foreign language learning, subtitled audiovisual media are applied in Spanish teaching and learning.

In order to know the preferences and opinions about audiovisual media and subtitling modalities, a quantitative research has been carried out through the questionnaire directed to 315 Chinese learners of Spanish. Later on, in order to measure the functions of all types of subtitles, two experimental researches have been conducted, the first experiment, through a questionnaire, has a total of 75 participants, while 15 Chinese students who have B2 and C1 level of Spanish have participated in person at the University of Salamanca in the second experiment, which is also the main experiment of the present study.

The results of the questionnaires and experiments lead to the conclusion that Chinese students like to use audiovisual media as a teaching and learning method. Regarding to the modalities of subtitling, double subtitles present the most optimal functions for both linguistic and sociocultural competences. Moreover, this learning method provides a high level of interest and motivation that is considered by Chinese learners of Spanish as entertainment.

KEY WORDS

Spanish as a Foreign Language, audiovisual media, subtitles, Chinese students, entertainment

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
PARTE I. MARCO TEÓRICO	9
CAPÍTULO I. EDUCACIÓN EN CHINA	11
1. EL PAPEL DEL CONFUCIANISMO EN LA EDUCACIÓN TRADICIONAL CHINA	11
1.1. <i>Conceder una gran importancia a la educación</i>	12
1.2. <i>Relación jerárquica y armoniosa profesor-alumno</i>	13
1.3. <i>Tomar los valores ético-morales como núcleo</i>	14
1.4. <i>El libro como la herramienta principal de la enseñanza</i>	15
1.5. <i>Educación para todos sin discriminación</i>	15
1.6. <i>Abundantes métodos de enseñanza-aprendizaje</i>	16
2. DEL SISTEMA DE EXAMEN IMPERIAL CHINO A LA EDUCACIÓN ORIENTADA A EXÁMENES Y LA EDUCACIÓN DE CALIDAD	19
2.1. <i>Sistema de examen imperial chino</i>	19
2.2. <i>Educación orientada a exámenes</i>	22
2.3. <i>Educación de calidad</i>	27
CAPÍTULO II. LENGUA ESPAÑOLA EN CHINA	33
3. ENSEÑANZA DE LENGUA ESPAÑOLA EN CHINA	33
3.1 <i>Historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en China</i>	33
3.2. <i>Características de los estudiantes chinos y sus correspondencias históricas y/o culturales</i>	36
3.2.1. <i>La pura memorización</i>	36
3.2.2. <i>La preparación previa y el repaso</i>	38
3.2.3. <i>El rol del docente y del aprendiz sinohablante</i>	39
3.2.4. <i>El silencio de los alumnos</i>	40
3.2.5. <i>La motivación</i>	42
3.3. <i>Las metodologías de enseñanza de español en China</i>	43
3.3.1. <i>Los métodos tradicionales chinos de la enseñanza de español</i>	43
3.3.2. <i>Los métodos comunicativos chinos de la enseñanza de español</i>	44

3.4. <i>Las dificultades del aprendizaje para los alumnos sinohablantes</i>	47
4. MATERIALES DIDÁCTICOS.....	50
4.1. <i>La estética del manual</i>	51
4.2. <i>Comparación de la estructura y el enfoque de los dos manuales</i>	52
4.2.1. Organización curricular de los manuales	53
4.2.2. Componente fónico	55
4.2.3. Componente gramatical.....	56
4.2.4. Componente Léxico	60
4.2.5. Diferencias sobre la decantación comunicativa	61
4.2.6. Análisis contrastivo de los ejercicios	62
5. EXÁMENES NACIONALES PARA ESTUDIANTES DE LICENCIATURA DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA.....	68
5.1. <i>Examen Nacional para Estudiantes de Licenciatura de Filología Española Nivel 4</i>	69
5.2. <i>Examen Nacional para Estudiantes de Licenciatura de Filología Española Nivel 8</i>	70
5.3. <i>Comparación entre los exámenes oficiales chinos y DELE B2</i>	73
CAPÍTULO III. SABERES CULTURALES Y SOCIOCULTURALES	75
6. INTEGRACIÓN DE LENGUA Y CULTURA.....	75
7. DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA A LA COMPETENCIA COMUNICATIVA.....	76
8. DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA A LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL	77
9. COMPETENCIA SOCIOCULTURAL.....	79
10. DOS TIPOS DE CULTURA.....	81
11. EL PAPEL DEL DOCENTE EN LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL.....	82
CAPÍTULO IV. INTERÉS, MOTIVACIÓN Y EDU-ENTRETENIMIENTO	85
12. INTERÉS POR EL APRENDIZAJE.....	85
13. LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE.....	87
14. EDU-ENTRETENIMIENTO.....	88
14.1. <i>La gamificación</i>	91
14.2. <i>Los videojuegos</i>	92
14.3. <i>E-learning</i>	93
15. EL ROL DEL DOCENTE PARA DESPERTAR EL INTERÉS DE LOS ALUMNOS	93
16. LA IMPORTANCIA DEL INTERÉS EN EL CASO DE CHINA CON EL APRENDIZAJE DE LENGUAS	95

CAPÍTULO V. MEDIOS AUDIOVISUALES EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

EXTRANJERAS	97
17. LOS MEDIOS AUDIOVISUALES.....	99
18. BENEFICIOS DEL USO DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES EN EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL	100
18.1. <i>La autenticidad</i>	100
18.2. <i>La diversión</i>	101
18.3. <i>La inmersión</i>	103
18.4. <i>Competencia lingüística</i>	104
18.4.1. Aspectos extralingüísticos	104
18.4.2. Variedad lingüística.....	105
18.4.3. Competencia fónica.....	106
18.4.4. Competencia léxica	107
18.4.5. Competencia gramatical.....	109
18.5. <i>Competencia sociocultural</i>	110
19. TIPOLOGÍA DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES.....	111
19.1. <i>Vídeo musical</i>	111
19.2. <i>Película</i>	112
19.3. <i>Televisión</i>	113
19.3.1. Documentales	115
19.3.2. Telediarios	115
19.3.3. Anuncios	115
19.3.4. Programas televisivos	116
19.3.5. Series/ Telenovelas.....	117
20. PROBLEMAS ACTUALES DE LA APLICACIÓN DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES	118
20.1. <i>Aplicar por aplicar</i>	119
20.2. <i>Sobrecargas de opciones</i>	119
20.3. <i>Falta de orientación por el profesorado</i>	120
21. LA APLICACIÓN DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES EN CLASE DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	120
21.1. <i>Selección de los materiales audiovisuales</i>	121
21.2. <i>Diseños didácticos para la aplicación de los medios audiovisuales</i>	122
22. EL USO DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES FUERA DE CLASE DE LENGUA EXTRANJERA	123

CAPÍTULO VI. LOS MEDIOS AUDIOVISUALES SUBTITULADOS EN LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS	125
23. EL ORIGEN, EL DESARROLLO Y LA DEFINICIÓN DEL SUBTITULADO	125
24. TIPOLOGÍA DEL SUBTITULADO	127
24.1. <i>Subtítulos para sordos</i>	128
24.2. <i>Subtítulos bimodales o intralingüísticos</i>	128
24.3. <i>Subtítulos tradicionales o interlingüísticos</i>	129
24.4. <i>Subtítulos bilingües o doble subtítulo</i>	129
24.5. <i>Subtítulos de palabras clave</i>	133
25. BENEFICIOS E INCONVENIENTES DEL SUBTITULADO	133
25.1. <i>Disminución de la ansiedad</i>	134
25.2. <i>Comprensión auditiva</i>	134
25.3. <i>Usos informales y expresiones coloquiales</i>	135
25.4. <i>Comprensión de lectura rápida</i>	136
25.5. <i>Traducción</i>	137
25.6. <i>Vocabulario</i>	137
25.7. <i>Gramática</i>	137
25.8. <i>Autodidactismo</i>	138
25.9. <i>Distracción</i>	138
26. EL USO DE LOS VÍDEOS SUBTITULADOS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE IDIOMAS	139
26.1. <i>El uso de medios audiovisuales subtitulados dentro de clase de la L2</i>	140
26.2. <i>El uso de medios audiovisuales subtitulados fuera de clase de la L2</i>	140
27. TEORÍAS QUE APOYAN EL USO DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES SUBTITULADOS	141
27.1. <i>Información de entrada (input)</i>	141
27.2. <i>Teoría de la codificación dual</i>	144
27.3. <i>Teoría cognitiva del aprendizaje multimedia</i>	146
PARTE II. INVESTIGACIONES CUANTITATIVAS	147
CAPÍTULO VII. CUESTIONARIO SOBRE LAS OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES CHINOS SOBRE EL USO DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES SUBTITULADOS EN EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL.....	149

28. METODOLOGÍA.....	150
28.1. <i>Diseño del cuestionario</i>	150
28.2. <i>Participantes</i>	150
28.3. <i>Procedimiento</i>	153
29. RESULTADOS.....	155
29.1. <i>Aspectos del español más difíciles para los estudiantes chinos</i>	155
29.2. <i>Interés por la cultura, historia, literatura y las costumbres españolas</i>	156
29.3. <i>El uso de diferentes métodos de aprendizaje</i>	156
29.4. <i>Métodos de enseñanza deseados en la clase de ELE</i>	158
29.5. <i>Objetivos de ver los medios audiovisuales españoles</i>	158
29.6. <i>Series favoritas</i>	159
29.7. <i>Modalidad de subtítulos favorita</i>	159
29.8. <i>El foco de atención al usar subtítulos bilingües</i>	160
29.9. <i>Desviación de la atención por el subtítulo</i>	161
29.10. <i>Eficacia de las distintas modalidades de subtítulos</i>	162
29.11. <i>Subtitulación</i>	163
30. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN.....	163
PARTE III. INVESTIGACIONES EXPERIMENTALES.....	167
CAPÍTULO VIII. FASE I: PRETEST DEL EXPERIMENTO A TRAVÉS DEL CUESTIONARIO	
.....	169
31. METODOLOGÍA.....	169
31.1. <i>Selección de material</i>	169
31.2. <i>Diseño de instrumento: experimento a través del cuestionario</i>	170
31.3. <i>Participantes</i>	170
31.4. <i>Proceso de realización del experimento</i>	172
32. RESULTADOS.....	174
32.1. <i>Resultado del fragmento 1 con subtítulos en chino (interlingüístico)</i>	174
32.2. <i>Resultado del fragmento 2 con subtítulos bilingües (chino y español)</i>	175
32.3. <i>Resultado del fragmento 3 con subtítulos en español (intralingüístico)</i>	176
32.4. <i>Resultado del fragmento 4 sin subtítulos</i>	178

32.5. Porcentaje de corrección	179
32.6. Tiempo del aprendizaje de español con la corrección	180
32.7. Preferencia de las modalidades del subtítulado	182
32.8. Comodidad del uso de las modalidades del subtítulado	183
32.9. Dificultad del entendimiento de las modalidades del subtítulado	183
32.10. Utilidad de las modalidades del subtítulado para aprender el español	184
32.11. Ventajas e inconvenientes de las modalidades del subtítulado	185
33. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN	187
CAPÍTULO IX. FASE II: EXPERIMENTO CON EL PRIMER CAPÍTULO DE <i>EL MINISTERIO DEL TIEMPO</i>	191
34. SELECCIÓN DEL MATERIAL	191
34.1. <i>El Ministerio del Tiempo</i>	191
34.2. <i>Selección del capítulo</i>	195
35. DISEÑO DEL INSTRUMENTO	200
35.1. <i>Diseño del material audiovisual</i>	200
35.2. <i>Diseño del test</i>	200
35.2.1. Pretest	200
35.2.2. Test 1 sobre el fragmento con doble subtítulo y Test 2 sobre el fragmento original sin subtítulos	201
35.2.3. Postest: Cuestionario de evaluación de la experiencia	203
36. PARTICIPANTES	204
37. PROCEDIMIENTO DEL EXPERIMENTO	204
38. RESULTADOS DEL PRETEST	206
38.1. <i>Enfoque cultural y sociocultural</i>	206
38.2. <i>Enfoque léxico y expresivo</i>	208
38.3. <i>Enfoque gramatical</i>	211
38.4. <i>Enfoque de variación lingüística</i>	212
38.5. <i>Resultados de todos los enfoques</i>	213
39. RESULTADOS DEL TEST 1 CON EL VISIONADO CON DOBLE SUBTÍTULO	213
39.1. <i>Compresión auditiva</i>	213
39.2. <i>Cultura y pragmática sociocultural</i>	215

39.3. <i>Léxico y expresiones idiomáticas</i>	217
39.4. <i>Gramática</i>	221
39.5. <i>Variación lingüística</i>	222
39.6. <i>Resumen de los resultados del test 1</i>	223
40. RESULTADOS DEL TEST 2 CON EL VISIONADO SIN SUBTÍTULOS	224
40.1. <i>Compresión auditiva</i>	224
40.2. <i>Cultura y pragmática sociocultural</i>	226
40.3. <i>Léxico y expresiones idiomáticas</i>	228
40.4. <i>Gramática</i>	230
40.5. <i>Variación lingüística</i>	231
40.6. <i>Resumen de los resultados del test 2</i>	232
41. COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL TEST 1 Y DEL TEST 2	232
42. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE LA EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA (POSTEST)	238
43. OBSERVACIONES DE LAS REACCIONES	241
44. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN	243
CONCLUSIONES	249
LIMITACIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES	255
BIBLIOGRAFÍA	257
ANEXOS	297
ANEXO 1. CUESTIONARIO DE VERSIÓN EN ESPAÑOL	297
ANEXO 2. CUESTIONARIO DE VERSIÓN EN CHINO	305
ANEXO 3. CUESTIONARIO DEL EXPERIMENTO DE 10 MINUTOS	313
ANEXO 4. LIBRO DE CODIFICACIÓN DE LOS REFERENTES CULTURALES Y SABERES Y COMPORTAMIENTOS SOCIOCULTURALES	317
ANEXO 5. PRETEST DEL EXPERIMENTO	318
ANEXO 6. TEST 1 SOBRE LA PRIMERA PARTE DE LA SERIE CON DOBLE SUBTÍTULO	319
ANEXO 7. TEST 2 SOBRE LA SEGUNDA PARTE DE LA SERIE ORIGINAL SIN SUBTÍTULOS	322
ANEXO 8. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA	324

Índice de gráficos

Gráfico 1.	Alumnos de español en universidades chinas.....	35
Gráfico 2.	Centros docentes que imparten español en China.....	36
Gráfico 3.	Comparación de la cantidad de vocabulario de los manuales.....	60
Gráfico 4.	Distribución de los ejercicios del manual de la versión antigua.....	63
Gráfico 5.	Distribución de los ejercicios del manual de la versión nueva.....	65
Gráfico 6.	La distribución de los ejercicios de los dos manuales.....	67
Gráfico 7.	Supuestos teóricos sobre el vínculo entre entretenimiento y educación.....	90
Gráfico 8.	Paradigmas de entretenimiento-educación.....	90
Gráfico 9.	Nivel de estudio de los participantes.....	151
Gráfico 10.	El tiempo que lleva aprendiendo español.....	152
Gráfico 11.	Nivel del español (DELE/ SIELE) y de EEE 4 y 8.....	153
Gráfico 12.	Mapa de los encuestados.....	154
Gráfico 13.	Aspectos difíciles del español.....	155
Gráfico 14.	Frecuencia de utilización de distintas herramientas de aprendizaje.....	157
Gráfico 15.	Métodos deseados dentro del aula.....	158
Gráfico 16.	Modalidad favorita del subtulado.....	160
Gráfico 17.	Nivel de español de los participantes.....	171
Gráfico 18.	Mapa de procedencia de los participantes.....	172
Gráfico 19.	Referentes culturales demostrados en cada capítulo.....	197
Gráfico 20.	Saberes y comportamientos socioculturales de cada capítulo.....	198
Gráfico 21.	Comparación del acierto de preguntas culturales y socioculturales entre pretest, test 1 y test 2 de cada participante.....	237
Gráfico 22.	Comparación del acierto de preguntas de léxico y expresiones idiomáticas entre pretest, test 1 y test 2 de cada participante.....	238

Índice de figuras

Figura 1.	Actividad de aprendizaje de los estudiantes de herencia...	42
Figura 2.	Operación del "filtro afectivo".....	144
Figura 3.	Sistema simbólico verbal y no verbal de la teoría de la codificación dual.....	145
Figura 4.	Teoría cognitiva del aprendizaje multimedia.....	146
Figura 5.	Procedimiento del experimento.....	206
Figura 6.	La mejora de los conocimientos culturales y socioculturales después del visionado.....	235
Figura 7.	La mejora de los conocimientos del léxico y expresiones idiomáticas después del visionado.....	236

Índice de tablas

Tabla 1.	La estética de los dos manuales.....	52
Tabla 2.	La comparación de la organización curricular de los manuales.....	53
Tabla 3.	Comparación del componente fónico de los manuales.....	55
Tabla 4.	Comparación del componente gramatical de los manuales.....	56
Tabla 5.	Ejemplos de contextualización pragmática del input.....	62
Tabla 6.	Estructura del EEE4.....	69
Tabla 7.	Estructura del EEE8.....	71
Tabla 8.	Estructura de DELE B2.....	74
Tabla 9.	Nivel de interés por la cultura, historia, literatura y costumbres españolas.....	156
Tabla 10.	Motivos y objetivos del uso de los productos audiovisuales españoles.....	159
Tabla 11.	Tabla cruzada entre nivel de español y el foco de atención en el subtítulo doble.....	161
Tabla 12.	Opinión sobre la desviación de atención con el uso del subtítulo.....	162
Tabla 13.	Opiniones sobre la utilidad de las modalidades del subtítulo.....	162
Tabla 14.	Porcentaje de corrección de las preguntas correspondientes a cada fragmento.....	179
Tabla 15.	Correlación entre el tiempo del aprendizaje de español y la corrección.....	180
Tabla 16.	Preferencia del subtítulo al visionar los 4 fragmentos y el nivel de español.....	182
Tabla 17.	Comodidad del uso del subtítulo al visionar los 4 fragmentos y nivel de español.....	183
Tabla 18.	Dificultad del entendimiento de los 4 fragmentos y el nivel de español.....	183
Tabla 19.	Utilidad del subtítulo de la modalidad del subtítulo y nivel de español.....	184
Tabla 20.	Ventajas e inconvenientes de las modalidades del subtítulo.....	186
Tabla 21.	Tabla cruzada entre tener profesor latinoamericano y el conocimiento sobre el uso de "vos".....	212
Tabla 22.	Acierto 100% de cada enfoque.....	213
Tabla 23.	La media de la corrección de los diferentes enfoques de Test 1.....	224
Tabla 24.	La media de la corrección de los diferentes enfoques de Test 2.....	232
Tabla 25.	Comparación de la media de la corrección de los tres test.....	233
Tabla 26.	Análisis de errores gramaticales cometidos.....	246

Índice de imágenes

Imagen 1.	Preguntas de conocimientos socioculturales en la prueba de nivel 8 (2018).....	72
Imagen 2.	Serie china subtitulada.....	127
Imagen 3.	Serie <i>El Ministerio del Tiempo</i> con doble subtítulo (chino y español)	130
Imagen 4.	Serie extranjera con doble subtítulo y <i>danmu</i>	132
Imagen 5.	Mapas de calor de dos fotogramas consecutivos de un programa informativo polaco con subtítulos intralingüísticos.....	139
Imagen 6.	Fragmento con subtítulos en chino.....	174
Imagen 7.	Fragmento con subtítulos bilingües (chino y español).....	175
Imagen 8.	Fragmento con subtítulos en español.....	176
Imagen 9.	Fragmento de versión original sin subtítulos.....	178
Imagen 10.	Presentación de los protagonistas.....	202
Imagen 11.	Escenario de la descripción de la figura física de los sospechosos.....	220

INTRODUCCIÓN

A medida que ha surgido la globalización y las relaciones económicas y políticas entre China y los países hispanohablantes durante las últimas dos décadas, China ha experimentado una gran oleada de interés hacia la lengua española que incrementa cada día más la tendencia y la necesidad de aprender español. La gente decide aprender español tanto por las ganas de acercarse a una cultura sumamente diferente de la de su país como por las oportunidades laborales que puede generar el saber el idioma.

Referente a la investigación llevada a cabo por CECLA (Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos) y el INCAE (Instituto Centroamericano de Administración de Empresas) (2017), hasta el año 2016, en China había 96 universidades que disponían de una facultad de Filología Hispánica (西班牙语专业 *xī bān yá yǔ zhuān yè*)¹, y entre 20,000 y 22,000 universitarios que estaban cursando en dicha carrera.

Hoy en día, el español no solo está floreciendo dentro del campo universitario, pues a partir de junio del año 2018, el Ministerio de Educación de la República Popular China (2018) ha incluido la lengua española, junto con otros idiomas como el alemán y el francés, en las asignaturas de bachillerato. De hecho, el español se ha convertido en una lengua extranjera muy valorada en China.

Acerca de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en China, por la inclinación del sistema educativo orientado a exámenes, los profesores junto con los aprendices están acostumbrados a centrarse principalmente en

¹ El objetivo de la licenciatura de Filología Hispánica de China es formar profesionales de la lengua española con una base sólida, con los conocimientos pertinentes para servir a las necesidades de la sociedad. Se requiere que los estudiantes tengan una buena capacidad de escucha, habla, lectura, escritura y traducción y unos cimientos sólidos en la lengua y la cultura españolas. El grupo al que se dirige la formación de grado es a estudiantes que acaban de acceder a la educación superior y se basa en el desarrollo de competencias complejas desde un punto de partida cero (Gao, 2017).

fortalecer las habilidades con el fin de obtener una buena nota en los exámenes a través de la memorización, la ejercitación y la repetición (Lu, Tang y Luo, 2007). Además, tienden a basarse primordialmente en los contenidos de los manuales y los profesores son los que juegan el papel principal en la clase, los alumnos solo escuchan, apuntan y raras veces cuestionan (Li, 2006). De este modo, los estudiantes suelen aprender un idioma "mudo", lo que se refiere a que saben responder preguntas por escrito, elegir las opciones correctas e incluso redactar perfectamente en una lengua extranjera; no obstante, no son capaces de llevar a cabo una comunicación fluida en los idiomas extranjeros. Muchos profesores hispanohablantes de ELE (Tsui, 1996; Puig Ferré, 2008; He, 2008) que tienen experiencia didáctica con estudiantes chinos, también han expresado que los alumnos sinohablantes, o mejor dicho, los alumnos que provienen de los países con influencia confucionista, tienen unas características bastante distintas a los alumnos occidentales y es necesario aplicar unos métodos diferentes con ellos.

Por consiguiente, a partir del año 1980, el ministerio de educación de China empezó a dar más importancia al desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes. En el caso de la enseñanza de lengua española, existe un aumento notable de la cantidad de los profesores nativos de países hispanohablantes en las universidades, encargándose de las asignaturas de comunicación o de cultura, historia y literatura. En el año 2014 también se renovaron los manuales que llevaban nueve años en funcionamiento, añadiendo contenidos socioculturales, con más funciones pragmáticas y comunicativas. No obstante, la cantidad de los conocimientos socioculturales junto con el léxico y expresiones lingüísticas de los alumnos es muy limitada debido a su atención principal a los manuales, y a que los profesores nativos también tienen que basarse mayoritariamente en el plan curricular de la universidad. De este modo, los alumnos cuando pisan tierra extranjera e hispanohablante, sufren un *shock*, ya que de repente la velocidad de habla a la que están acostumbrados ha aumentado, el vocabulario y las expresiones usadas no se limitan al glosario de sus libros y muchos

componentes culturales y socioculturales no los consiguen entender. En nuestra opinión, para que los alumnos de español accedan al mundo real de la lengua española, antes de experimentar esta posible catastrófica experiencia y para que se obtenga una mejor competencia comunicativa, es un notable requerimiento aplicar los medios audiovisuales tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.

Los medios audiovisuales tienen múltiples beneficios para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, tales como, ofrecer un input inagotable, otorgar una situación inmersa (She, 2000; Brandimonte, 2003), despertar los intereses y aumentar la motivación (Usero Piernas, 2016), enseñar un mundo real con el uso auténtico (Melloni, 1987; Gómez, 2003; Al Surmi, 2012; Talaván y Ávila Cabrera, 2015), favorecer tanto las competencias lingüísticas como socioculturales, etc. En suma, con toda la variedad de materiales audiovisuales (telenovelas, películas, noticias, anuncios, documentales y programas televisivos) se pueden diseñar diferentes métodos para su posterior aplicación a los estudiantes de distintos niveles. Durante los últimos años, muchos docentes de lenguas extranjeras de China también han intentado renovar los métodos de enseñanza utilizando los recursos audiovisuales. Sin embargo, según numerosos investigadores y docentes (Zhou y Huang, 2001; Mu, 2011; Liu y Han, 2014; Liu, 2016), estos materiales no están muy bien aprovechados, ya que, muchos profesores están utilizándolos por utilizar, sin tener un objetivo muy claro de pedagogía. Además, los medios audiovisuales suelen tener una larga duración que es difícil de poner en práctica durante las horas lectivas sin afectar a la enseñanza de los contenidos incluidos del plan curricular, y aumenta el trabajo de los profesores para realizar la preparación, la proyección y las actividades. Por consiguiente, creemos que sería más práctico usar estos materiales fuera del aula por cuenta propia de los aprendices, puesto que el visionado de los productos audiovisuales cuenta como un entretenimiento para los alumnos, que les permite adquirir más input tanto lingüístico como sociocultural fuera de clase.

Con respecto a dicha aplicación fuera de clase, al no recibir la guía y explicaciones de los profesores, primero los alumnos han de saber elegir los materiales audiovisuales entre un sinnúmero de recursos. Hay cuantiosos trabajos que analizan los beneficios de los diferentes productos audiovisuales para el aprendizaje de idiomas (Guglielmino, 1986; Bravo Bosch, 1997; Garbonton y Segalowitz, 1998; Brandimonte, 2003; Bazzocchi, 2006). Posteriormente, teniendo en cuenta que no todos los alumnos cuentan con un nivel lo suficientemente alto de español como para poder entender todos los contenidos de los productos audiovisuales, es importante aplicar alguna herramienta o soporte al visionar los medios audiovisuales, por lo que se recomienda el uso del subtítulo. Existen muchos tipos de subtítulo, entre ellos, los subtítulos interlingüísticos, intralingüísticos, bilingües, subrayados y de palabras claves, etc. Muchos investigadores han averiguado las funciones de los diferentes subtítulos hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras (Díaz Cintas, 2003; Bayon, 2004; Danan, 2004; Araújo, 2008; Talaván Zanón, 2011; Díaz Cintas, 2012; Liao, Kruger y Doherty, 2020), sin embargo, la mayoría de ellos se centra en el uso de los medios audiovisuales subtítulos hacia alumnos occidentales y solo una cantidad reducida de investigadores lo dirige hacia el aprendizaje de los alumnos sinohablantes.

Por lo tanto, en la presente tesis, se tiene el objetivo principal de indagar acerca de la aplicación de los medios audiovisuales subtítulos en el aprendizaje de español para los alumnos chinos, junto con otros objetivos específicos:

- 1). Conocer los métodos principales de aprendizaje de lenguas de los alumnos chinos.
- 2). Conocer sus intereses sobre el mundo hispánico.
- 3). Conocer los métodos de enseñanza preferidos por los alumnos chinos.
- 4). Conocer los materiales audiovisuales preferidos por los alumnos chinos para aprender español.

- 5). Conocer su preferencia de la modalidad del subtítulo.
- 6). Investigar el aprovechamiento lingüístico y sociocultural de los medios audiovisuales subtítulos para el aprendizaje de español.
- 7). Indagar si los estudiantes chinos consideran el aprendizaje de español mediante el visionado de medios audiovisuales subtítulos como un método de aprendizaje o como un entretenimiento.

Con el fin de cumplir el objetivo principal y los específicos de la tesis, se han llevado a cabo distintas investigaciones cuantitativas y cualitativas a través de cuestionarios y experimentos hacia los estudiantes sinohablantes. Los datos obtenidos de las investigaciones han sido tratados de forma anónima y siempre siguiendo el protocolo y las normas éticas establecidas por la Universidad de Salamanca en el Manual de Buenas Prácticas en Investigación (Vicerrectorado de Investigación y Transferencia 2021).

La tesis está estructurada en tres partes. En primer lugar, la parte del marco teórico. Acerca de esta primera parte, se ha comenzado con un primer capítulo sobre la educación general de China, destacando el papel del confucianismo en la educación tradicional de China y su efecto en la educación de hoy en día, junto con el cambio del sistema educativo durante las últimas décadas, que son los agentes que deciden los métodos tanto de enseñanza del profesorado como del aprendizaje del alumnado.

Después de tener un conocimiento básico sobre la educación china, el segundo capítulo se enfoca en la lengua española en China, y pone de relieve las características de los alumnos sinohablantes de español y las metodologías de enseñanza de español en China. Con el objetivo de averiguar los cambios de las metodologías y los enfoques de enseñanza de español, se han realizado análisis contrastivos entre la versión antigua y la nueva del primer tomo del manual *Español Moderno* (manual de español oficial en el país). También se ha hecho un análisis de los Exámenes Nacionales para los Estudiantes de Licenciatura de Filología Española de nivel 4 y 8, y se ha hecho una

comparativa con el examen de DELE del nivel B2 para destacar las diferencias sobre las competencias lingüísticas y socioculturales evaluadas en China y en España.

Debido a que la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en China se centra principalmente en la gramática, la comprensión lectora, la expresión escrita y la memorización del léxico, en el tercer capítulo, se intenta poner énfasis en los saberes culturales y socioculturales. Se ha resumido el recorrido de la competencia lingüística a la competencia comunicativa y luego hacia la competencia sociocultural. En virtud de la consideración de la competencia sociocultural, se ha presentado el papel del docente que tiene que jugar en la enseñanza de dicha competencia.

El interés es el mejor profesor, cuando los alumnos están interesados en español, la adquisición de las competencias lingüísticas y socioculturales se vuelve más fácil y accesible. Por ello, en el cuarto capítulo, se ha argumentado la importancia del interés y la motivación en el aprendizaje y una explicación sobre el edu-entretenimiento con distintos métodos didácticos. También se ha desentrañado el rol del profesorado para despertar el interés de sus alumnos, especialmente la importancia del interés en el caso de China con el aprendizaje de idiomas.

Teniendo en cuenta el rendimiento de las competencias socioculturales, lingüísticas y de la motivación, se ha encontrado un medio para fortalecer todos estos aspectos, que es el medio audiovisual. En el quinto capítulo, se han presentado diferentes tipologías de los productos audiovisuales y sus beneficios. Se han evidenciado los problemas actuales de la aplicación de los recursos audiovisuales en China, mientras que también se han señalado los dos elementos para una mejor aplicación, uno es la selección de los materiales audiovisuales y el otro es el diseño de actividades para su aplicación.

Sin embargo, el mayor tiempo del uso de los medios audiovisuales no está dentro del aula, sino fuera. Así que se requiere un apoyo extra, sin contar con

la ayuda de los profesores, en este caso, se ha demostrado una valiosa herramienta para un aprendizaje autónomo de español usando los medios audiovisuales: el subtítulo, que se detalla en el sexto capítulo. Las diferentes modalidades tienen sus propias ventajas e inconvenientes para el aprendizaje de lenguas dentro y fuera del aula de ELE. Se han expuesto tres teorías que apoyan el uso de los medios audiovisuales subtítulos, las cuales son: la hipótesis de la información de entrada de Krashen (1982), la teoría de la codificación dual y la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia.

Para finalizar con la primera parte del marco teórico, con el fin de averiguar si los alumnos chinos son como se demuestra en los estudios antecedentes y conocer mejor sus métodos del aprendizaje, sus preferencias y opiniones sobre los medios audiovisuales y las modalidades de los subtítulos, en el séptimo capítulo se ha realizado una investigación cuantitativa a través de un cuestionario en línea dirigido a 315 encuestados chinos aprendices de lengua española.

Con la idea de no solo basarse en la investigación no empírica, en la tercera parte de la tesis se van a realizar dos investigaciones experimentales. El octavo capítulo de la tesis se trata de un pretest del experimento que cuenta con un total de cuatro fragmentos subtítulos con distintas modalidades del subtítulo, cada uno de ellos tiene una duración de 2,5 minutos. Este pretest del experimento ha sido realizado a través de un cuestionario *online*, los 75 participantes después de visionar cada fragmento han de responder preguntas sobre la comprensión auditiva, aspectos socioculturales y léxico con expresiones idiomáticas correspondientes al contenido de cada fragmento. También se les ha preguntado sobre sus opiniones y preferencias en relación con las diferentes modalidades del subtítulo según su experiencia reciente. Este pretest del experimento tiene como finalidad la de indagar el tipo de subtítulo preferido por los alumnos chinos y más adecuado para aplicar al aprendizaje de español para llevar a cabo el experimento principal del siguiente paso.

Por último, en el capítulo IX de esta tesis, se ha realizado una investigación experimental con el primer capítulo de la primera temporada de *El Ministerio del Tiempo*. Se ha dividido la serie en dos partes, la primera parte está subtitulada con doble subtítulo y, la otra parte, sin ningún tipo de edición, manteniendo su versión original sin subtítulos, ya que han sido los dos tipos de subtítulos elegidos por los alumnos como favoritos y que más han gustado según los resultados de los dos cuestionarios anteriores. Un total de 14 alumnos chinos de español han participado este experimento presencialmente en la Universidad de Salamanca. Antes del visionado, se les ha repartido un pretest, después de cada visionado, también han recibido un test correspondiente a cada parte de la serie y, por último, han tenido que responder un cuestionario de evaluación de la experiencia del visionado. Los tres test se enfocan a la comprensión auditiva, a la competencia cultural y sociocultural, al léxico y a las expresiones idiomáticas, a la gramática y a las variedades lingüísticas para comparar el aprovechamiento de estos aspectos mediante el uso de la serie con doble subtítulo y sin subtítulos.

PARTE I. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. EDUCACIÓN EN CHINA

1. El papel del confucianismo en la educación tradicional china

China es un país que cuenta con más de cinco mil años de historia y su cultura se ha desarrollado a lo largo del recorrido de la historia. La cultura confucionista es el núcleo de la cultura tradicional china, desde los valores educativos hasta los contenidos y métodos educativos, todos están impregnados del espíritu del confucianismo. Se puede decir que la educación tradicional china es la educación heredada de la cultura confuciana (Gu, 2004). Hasta hoy en día, en China, el confucianismo sigue inmerso en todas partes de la sociedad. Por tanto, conocer profundamente el confucianismo es una de las premisas para poder dominar los métodos de enseñanza de los estudiantes sinohablantes.

En la Antigua China, todo tipo de conocimiento y habilidad estaba en manos de los feudatarios de los departamentos gubernamentales, los llamados estudios oficiales. El campo académico estaba controlado por el imperio, se enseñaba a través de escuelas aristocráticas a las personas de rango superior, principalmente estudiando las "Seis Artes" (liù yì), las cuales son: ritos o cortesía (lǐ); música (yuè); tiro con arco (shè); conducción de carros de guerra (yù); caligrafía (shū) y matemáticas (shù). Sin embargo, gracias a la preconización de Confucio, el pueblo de clase baja cada vez tenía más acceso al conocimiento. Los intelectuales de clase social más baja que podían dominar el sistema ritual y musical tendrían oportunidades para participar en la política del país e incluso convertirse en maestros de los aristocráticos. Estos eruditos e intelectuales de clase social inferior que dominaban diversas artes, gradualmente recibieron un nuevo nombre, llamado "rú" (confucianismo). Confucio, con su amplio conocimiento, y su carácter noble, fue un líder entre los eruditos confucianos. Con su fama, atrajo a un gran número de personas destacadas en ese momento y cultivó una gran cantidad de eruditos confucianos.

Hoy en día, es habitual confundir el concepto del confucianismo, pensando que el confucianismo ha sido totalmente creado y desarrollado por Confucio; no obstante, el confucianismo ha sido una recolección de los pensamientos de muchos eruditos y su concepto ha variado en el tiempo. Según Chen (2017), la evolución del confucianismo ha pasado por lo menos por cuatro etapas: el confucianismo pre-Qin; el confucianismo occidental de Han, el confucianismo Song-Ming-Qing y el confucianismo moderno.

Esta tesis se basa en la tradición educativa confuciana. La tradición educativa confuciana es el término general para una serie de pensamientos educativos y actividades de práctica educativa resumidos y creados por los representantes como Confucio, Mencio, etc. (Sun, 2009). Ellos también cuentan con una cantidad abundante de obras clásicas, entre ellas, la más famosa a nivel tanto nacional como internacional es la "Biblia" del confucianismo -*Analectas de Confucio*-. Dicha tradición educativa confuciana ha venido orientando e incidiendo en la práctica educativa durante miles de años en China y sigue desempeñando su papel en su aplicación.

Para poder conocer el sistema educativo actual de China y las características de los chinos a la hora de enseñar y aprender, debemos primero percatarnos de los conceptos y las características del pensamiento educativo confuciano. De acuerdo con los autores chinos (Sun, 2009; Hu & Liao, 2000; Liu, 2010; Hu, 2010), hemos clasificado los pensamientos educativos confucianos en las siguientes características básicas:

1.1. Conceder una gran importancia a la educación

El confucianismo presta especial atención a la educación puesto que reconoce que esta no solo puede mejorar al individuo, sino también fortalecer la gobernación del país. La clase dominante considera la educación como una de las tareas centrales de la vida política del país.

Durante el periodo de las Primaveras y Otoños (771 a. C. - 476 a. C.), Confucio inició una oleada de apertura de escuelas privadas para enseñar a los aprendices y se formó una atmósfera de aprendizaje en la sociedad. La educación fue considerada como un asunto sumamente serio que requería mucho esfuerzo. Con la extraordinaria importancia brindada por el confucianismo, el país llegó a educar a una cantidad considerable de talentos, y adicionalmente, ayudó a formar una moral social y cambiar los hábitos y costumbres predominantes.

Como él indicó en el *Libro de los Ritos* (lǐ jì), “君子如欲化民成俗，其必由学乎” que se refiere a que si los que están en el poder quieren que todas las personas reciban educación y formen una moda social, la única manera sería establecer escuelas para implementar la educación para todos. Con la misma idea, hay otra frase “古之王者，建国君民，教学为先” que significa que si los gobernantes quieren establecer un país y gobernar a sus pueblos, deberían aplicar primero la educación. A través de estas frases, se puede revelar claramente que la aplicación de la educación es el prisma esencial de la gobernación del país para los confucionistas.

1.2. Relación jerárquica y armoniosa profesor-alumno

Debido a la atención prestada a la educación, es inapelable la importancia de los profesores. Mencio fue el primero en elevar el estatus de los maestros a la par que el emperador. Más tarde, Xun Zi incorporó al maestro en la secuencia de cielo, tierra, monarca, pariente y maestro. Los gobernantes del pasado han concedido gran valor y respeto a los maestros.

Como impartidores de conocimientos, los maestros tienen una posición autorizada y tienden a ser el centro en la enseñanza. Los aprendices están acostumbrados a tomar a los maestros como fuentes de conocimientos y figuras de autoridad. Por lo tanto, los alumnos deben respetar al maestro y no

deben desafiar la autoridad o presentar sus propias ideas hasta que hayan dominado completamente un tema de conocimiento.

Aunque los profesores tienen la posición autorizada, deben tener paciencia suficiente y ofrecer todos sus esfuerzos y pasión a cada uno de sus alumnos. El confucianismo propone el pensamiento “其身正，不令则行，其身不正，虽令不从” que hace hincapié en la influencia de las palabras y los comportamientos de los maestros en los estudiantes, ya que tienen que ser un ejemplo para que los estudiantes los vean como modelo a seguir.

1.3. Tomar los valores ético-morales como núcleo

Los propósitos fundamentales de la educación confuciana son establecer la costumbre de la moral y educar y formar a abundantes intelectuales. Para mantener el dominio del imperio feudal, el papel de la educación ética es mucho mayor que el de formar intelectuales para el gobierno. Y la educación confuciana sirve a la política feudal, por tanto, sin duda, antepone la formación ético-moral.

El confucianismo enfatiza más la educación de los valores ético-morales que en la educación para la inteligencia. En la enseñanza se pone más énfasis en aprender e imitar a los personajes ejemplares y seguir las normas sociales, etc. Podemos decir que el confucianismo se centra en enseñar a la gente a cómo ser personas éticas y morales. Según Gu (2004), hasta la Guerra del Opio (mediados del s. XIX), la educación china en general solo enseñaba a la gente a ser buenas personas sin enseñar cómo hacer las cosas ni la búsqueda de la realidad.

Se suele decir que el confucianismo es un estudio que investiga a las personas, se centra en las relaciones personales y las relaciones entre grupos y sociedad, y considera que cuando se tengan las relaciones personales bien clasificadas, se podrán formar familias, naciones y países sin problemas. Sin

embargo, Dong Zhongshu transformó el confucianismo original y tomó el "sān gāng" (las tres guías cardinales/directrices) como el núcleo del nuevo confucianismo, lo que condujo a la gente hacia un terreno lleno de opresiones. La sociedad debía seguir exigentemente el "sān gāng", que impide que el hijo pueda desobedecer a los padres, la mujer a su hombre y los subordinados al emperador. Estas guías cardinales provocaron que la gente viviera en un marco con limitaciones y bajo control, y que no tendiera a tener carácter ni libertad. Como indicó el gran autor chino Lu (1918) en su obra "*Diario de un loco*", la educación feudal tradicional "devora a la gente", ya que hace que no se atrevan a pensar, a hablar, ni a preguntar, y así, después de un lapso de tiempo, se ha producido la falta de creatividad del pueblo chino.

1.4. El libro como la herramienta principal de la enseñanza

El confucianismo aboga por que la educación sea un proceso de acumulación continua de conocimientos, y subraya que, en este proceso, la verdad se puede obtener mediante la lectura de las obras clásicas. De este modo, los libros, sobre todo los materiales didácticos, son la herramienta principal del aprendizaje, por lo que lo que tienen que hacer los aprendices es aceptar los conocimientos remitidos en los libros.

1.5. Educación para todos sin discriminación

Confucio dijo que la educación es para todos y para la educación no existen discriminaciones, da igual de qué clase social y país sean, si tienen ganas de estudiar, todos tienen el derecho de acceder a la educación. Gracias a él, la cultura y la educación desciende hacia las clases sociales bajas, ya no es solo algo accesible para los de clases aristocráticas. Aunque Confucio también reconoció que puede haber diferencias en la inteligencia y en las habilidades de los estudiantes, esto no es un factor decisivo para determinar

el rendimiento educativo. Los factores más relevantes son: el esfuerzo, la determinación, la paciencia y la perseverancia, etc.

1.6. Abundantes métodos de enseñanza-aprendizaje

Los eruditos confucianos, representados por Confucio, prestan gran atención a los métodos de enseñanza flexibles y diversos, llevando a los estudiantes a viajar por el país y contactando con la realidad social (Yang, 2019). Aquí resumimos algunos de los métodos más importantes del confucianismo.

1). Método heurístico y comunicativo

Partiendo del libro *Analectas*, podemos observar que Confucio aplicaba una manera heurística y comunicativa a la enseñanza, y lo mostraba en frases como “道而弗弃, 强而弗抑, 开而弗达” donde expresa que los maestros deben ser buenos para inducir y despertar, en lugar de inhibir o inculcar conclusiones existentes a los estudiantes. Posteriormente, Zhu Xi inauguró la Academia de la Gruta de Ciervo Blanco donde se hacían charlas, discusiones y debates académicos libremente.

2). Aprender de las fuentes sociales

Se considera que el conocimiento puede ser obtenido desde muchas fuentes, como indicó Confucio “三人行, 必有我师焉, 择其善者而从之, 其不善者而改之”, que significa que las palabras y las conductas de los demás seguramente tengan algo de lo que se pueda aprender. Estudiar las cualidades positivas de ellos y si te das cuenta de algunas deficiencias, ayuda a reflexionar si tienes las mismas, y si las hay, debes corregirlas. Por ello, la gente se fija

mucho en el entorno social o académico de sí mismo, con el fin de poder aprender de ellos y evitar tener muchos contactos con la maldad o las deficiencias. Se debe mencionar la famosa historia de la madre de Mencio quien, teniendo como fin elegir un buen entorno para educar a su hijo, se trasladó a tres lugares consecutivamente.

Cuando Mencio era pequeño, murió su padre y su madre no se volvió a casar. Al principio, vivían junto al cementerio, y Mencio a menudo jugaba a juegos funerarios con los vecinos, aprendiendo cómo los adultos se arrodillan y lloran. Su madre se dio cuenta y pensó que su hijo tenía que dejar de vivir allí porque estaba aprendiendo cosas inadecuadas, y por eso decidió trasladarse a otro lugar. La siguiente vivienda estaba al lado del mercadillo, cerca del lugar donde se sacrifican los cerdos y las ovejas. Mencio empezó a hablar de los negocios y el sacrificio de los animales con los niños de los vecinos. Por consiguiente, la madre de Mencio decidió mudarse otra vez. Esta vez, fueron a vivir cerca de un colegio. Cada mes, los vasallos iban al Templo Confuciano, se inclinaban y se trataban con cortesía, y Mencio aprendió y recordó todo lo que habían hecho los vasallos. Viendo este cambio en su hijo, la madre de Mencio quedó satisfecha y no volvieron a mudarse. A través de esta breve historia, podemos intuir que en esa época la gente ya empezó a prestar atención a la importancia del entorno social. Hasta hoy en día, en China se suele usar esta historia para decir que las personas deben estar cerca de buenas personas, cosas y objetos para conseguir buenos hábitos.

3). Enseñanza personalizada

Confucio notó que cada alumno tiene características diferentes y únicas, por eso promovió la idea de enseñar a los estudiantes de acuerdo con sus aptitudes, habilidades e intereses, lo que hoy en día llamamos enseñanza personalizada.

Ofrecemos un breve relato que revela cómo aplicaba Confucio la

enseñanza personalizada. Zi Lu y Ran You (los discípulos de Confucio) le hicieron a Confucio la misma pregunta: 'Cuando escucho una buena idea, ¿debo efectuarla de inmediato?' Le dijo a Zi Lu que si sus padres y hermanos siguen vivos, primero debe pedirles consejo, '¿cómo vas a hacerlo de inmediato?' Sin embargo, a Ran You le afirmó que debería hacerlo inmediatamente. La razón por la que Confucio dio respuestas diferentes a sus discípulos fue que Ran You suele ser indeciso, así que eligió animarlo. No obstante, Zi Lu suele ser precipitado sin pensar bien antes de actuar, por tanto, Confucio lo reprimió.

4). Cultivar la motivación

El confucianismo presenta la idea “*知之者不如好之者, 好之者不如乐之者*” que significa que para aprender, los que saben cómo aprender, no son tan buenos como los que aman aprender; y los que aman aprender no son tan buenos como los que disfrutan aprendiendo. Este pensamiento muestra el relevante papel que juega el cultivo de la motivación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la actualidad, en el campo académico, se suele decir que la motivación es el mejor profesor.

5). Un aprendizaje permanente

Confucio resume las características de su vida a lo largo de la edad en “*吾十有五而志于学, 三十而立, 四十而不惑, 五十知天命, 六十而耳顺, 七十而从心所欲, 不逾矩*” con el significado de que se dedicó a estudiar a los quince años; podía mantenerse a sí mismo a los treinta; dejó de ser distraído por las cosas externas a los cuarenta; entendió el destino a los cincuenta; podía tratar positivamente todos los tipos de comentarios sin sentirse incómodo a los sesenta; y a los setenta podía hacer lo que quisiera bajo las reglas. Esta frase es el resumen de su propia experiencia del aprendizaje y también muestra que

el aprendizaje debe ser constante y permanente a lo largo de toda la vida.

6). Conocimiento amplio

El confucianismo afirma “*博学而详说之，将以反说约也*” lo que indica que los estudiantes deben tener un conocimiento amplio, involucrarse en todo tipo de conocimientos, y luego se selecciona un campo específico para una investigación en profundidad. Es muy parecido al sistema educativo actual tanto de occidente como en China, donde durante la educación básica se abren un abanico de conocimientos para que los alumnos tengan acceso a todos ellos, y en la educación superior los estudiantes se centran en el conocimiento que les interesa o/y se les da bien.

2. Del sistema de examen imperial chino a la educación orientada a exámenes y la educación de calidad

Según el apartado anterior, no es difícil ver que la educación tradicional confuciana presta mucha atención a cada individuo dentro del grupo de alumnos e intenta aplicar métodos flexibles y diversos a la hora de enseñar. Además, los conocimientos enseñados son amplios y profundos, mientras que los alumnos por un lado estudian para tener una posición social alta, por otro lado, estudian para ser mejores personas. Sin embargo, el contenido y el sistema de la educación ha girado hacia otro lado con la producción del sistema de examen imperial chino, llamado “*kē jǔ zhì dù*” en chino. Dicho sistema de examen tiene una gran influencia en el sistema educativo chino actualmente.

2.1. Sistema de examen imperial chino

El sistema de examen imperial chino se originó en la dinastía Sui, los

primeros exámenes en el año 606 supusieron el comienzo del examen imperial. Este sistema de examen imperial se desarrolló en la dinastía Tang (618-907) y gradualmente formó un sistema completo de exámenes. El método de examen es que cada invierno, los funcionarios del gobierno central y local seleccionan a aquellos que tienen un excelente rendimiento académico a través del examen y los envían al ministerio para participar en el examen provincial. El examen cuenta con un total de seis disciplinas.

La dinastía Song (960-1279) al principio siguió el sistema de la dinastía Tang manteniendo las seis disciplinas, pero después de varios cambios, especialmente después de la Reforma de Wang Anshi (1069-1085), muchas disciplinas fueron abolidas y solo se retuvo la disciplina "jìn shì". Más tarde, cuando Sima Guang llegó al poder, dividió *jìn shì* en dos disciplinas: una consiste en redactar un ensayo aclarando el significado de frases de las obras clásicas, y la otra es poesía, agregando también el examen de palacio con el emperador. Desde entonces, el examen se ha dividido en tres niveles: examen autónomo, examen provincial y examen de palacio. En esta época surgió una "fiebre de estudio" mediatizada por las atractivas recompensas al aprobar los exámenes y convertirse en "mandarín"- el estatus por excelencia (Suen, 2005).

En la dinastía Ming (1368-1644), se estipuló que los exámenes deberían basarse en Cuatro Libros (los cuatro libros del confucianismo autorizados: El Gran Aprendizaje; Doctrina del Justo Medio; Analectas de Confucio y El Libro de Mencio), y los comentarios sobre los cuatro libros de Zhu Xi se utilizaron como estándar, de este modo, el examen seguía un modelo predefinido. Después de la época del emperador Chenghua (1447-1487), se utilizaron ensayos en ocho partes (*bā gǔ wén*) en el examen. El ensayo en ocho partes obligó a los candidatos a funcionario a responder el examen siguiendo una estructura rígida de ocho partes: apertura, amplificación, exposición preliminar, argumento inicial, argumento central, argumento posterior, argumento final y conclusión.

Hasta el año 31 de Guangxu en la dinastía Qing (1905), el gobierno Qing emitió un edicto para abolir el examen imperial en el año siguiente (1906). Así el sistema de examen imperial se ha implementado en la sociedad feudal de China durante 1,300 años y su influencia en la educación china es inconmensurable.

El objetivo principal del examen imperial fue conseguir puestos administrativos oficiales, con este fin, a la hora de aprender, los estudiantes se centraban en memorizar, imitar y repetir constantemente las obras clásicas y diversos comentarios y explicaciones de las obras (Gu, 2004; Sánchez Griñán, 2008). Sobre todo, después de la efectuación del ensayo en ocho partes en la dinastía Ming, a los alumnos solo les importaban los trucos y estrategias para redactar el ensayo en ocho partes omitiendo el significado del contenido. Este método de enseñanza y de aprendizaje solo inculcaba el resultado del conocimiento, sin explicar el proceso del conocimiento. Por desgracia, este tipo de educación sigue teniendo una gran influencia en China actualmente.

Por un lado, gracias al sistema de examen imperial, todos los chinos, daba igual a la categoría social a la que pertenecieran, tenían la oportunidad de acceder al estudio y la posibilidad de zafarse de la pobreza obteniendo un trabajo estatal estable y decente. Por consiguiente, este sistema estimuló enormemente el entusiasmo de la gente por recibir educación. En ese momento, se popularizaron las frases como “*万般皆下品，惟有读书高*” significa que todas las profesiones son inferiores, solo estudiar y convertirse en funcionario es el camino correcto; “*书中自有黄金屋，书中自有颜如玉*” traduciéndolo directamente sería que si lees muchos libros y estudias bien, tendrías una vida con prosperidad y podrías tener mujeres hermosas, que ha resumido el objetivo y el fin de los estudiantes de alcanzar una categoría social alta y una familia feliz. Actualmente, a la educación se le sigue concediendo una gran importancia en China, da igual de qué clase social sea la familia, los padres siempre intentan lo máximo, ahorrando lo que puedan, aunque sea bajando el nivel de vida de ellos, y así enviar a sus hijos a la escuela y recibir

educación.

Pero por otro lado, como todo el estudio está girando en torno al examen imperial, lo que preocupa a las personas no es el proceso del estudio, sino el resultado del examen, es decir, el cambio del estado social del individuo y los beneficios que puede obtener por aprobar el examen. De este modo, forma un sistema de círculo vicioso en el que las escuelas solo enseñan lo que examinan en el examen y los estudiantes solo estudian lo que preguntan en el examen. Este sistema de examen hace que innumerables chinos estudien mecánicamente. En la larga historia feudal, todo el conocimiento que verdaderamente tiene valor en la comprensión científica se ha utilizado como accesorio de la educación tradicional, pero resulta que la educación china va a la zaga de occidente y restringe severamente el desarrollo de la educación escolar (Chen, 2017). Para dar un ejemplo, China no ha tenido una universidad oficial hasta el año 1898 con la fundación de la Universidad Yenching, la Universidad de Pekín de hoy. En comparación, occidente empezó a tener universidades con muchos años de antelación, tal como la Universidad de Oxford fundada en 1168, Universidad de Cambridge de 1209 y la Universidad de Salamanca de España en el año 1218.

2.2. Educación orientada a exámenes

Tanto los aspectos beneficiosos como los desfavorables del sistema de examen imperial tienen una influencia vasta en la educación actual de China. El mayor impacto del sistema de examen imperial en la sociedad china es la creación de valores académicos, se ha instaurado ampliamente en la sociedad la idea de estudiar para convertirse en funcionario y convertirse en funcionario para ganar dinero. Y este sistema es el predecesor de la educación orientada a exámenes.

La educación orientada a exámenes es un término exclusivo de China y,

en cierto sentido, es una continuación del sistema de exámenes imperial chino. Este término fue propuesto por académicos chinos en respuesta a las deficiencias de la educación china, y es un fenómeno educativo extremo. Los investigadores tienen diferentes definiciones sobre el término de educación orientada a exámenes. Según Xu (1992), la educación orientada a exámenes es un modo de educación tradicional que rompe con las necesidades reales del desarrollo social y humano para hacer frente a los exámenes de ingreso violando las normativas educativas. Como define Wang (2004), la educación orientada a exámenes es la educación que se centra solo en los exámenes. Este tipo de educación considera las calificaciones de las pruebas como el único estándar más alto para evaluar la calidad de educación entre estudiantes, maestros, escuelas y distintas regiones. Mientras que Xia (2005) considera que la educación orientada a exámenes es una educación unilateral que se enfoca en los exámenes y las actividades de enseñanza con el único propósito de hacer frente a los exámenes de ingreso. En términos de contenido educativo, solo prestan atención a las asignaturas que entran en el examen, mientras que subestiman o incluso abandonan las asignaturas que están fuera del examen.

Los investigadores (Li, 2006; Xu y Ji, 2009; Hu, 2014) nos han ayudado a resumir las manifestaciones de la educación orientada a exámenes:

1) La calificación es el único criterio de evaluación

En China, la nota de aprobado es el estándar más bajo, ya que, con tanta población de estudiantes, existe una competencia enorme, y los alumnos no se esfuerzan solo por aprobar, sino por tener la mejor nota posible. Poniendo un ejemplo, una nota de un 9 sobre 10, casi todo el mundo la considera que es una nota sobresaliente, pero en China, en vez de fijarse en la nota, se fija más en la clasificación, porque si todos los compañeros sacan más de un 9, aunque se obtenga una nota sobresaliente, sigue siendo inferior a los otros.

En Hu (2014) después de investigar en muchas escuelas de China, los resultados demuestran que muchos alumnos, e incluso los maestros consideran que los alumnos que tienen buena nota son buenos alumnos y los que tienen nota baja son malos estudiantes. También se ha dado cuenta de un fenómeno que pasó en Occidente hace algunas décadas, pero en China sigue siendo algo actual que, en muchas escuelas y clases, se colocan en la fila de asientos de acuerdo con la nota, los estudiantes que tienen mejor nota pueden sentarse en las filas de delante para poder escuchar mejor a los profesores y mantener su buena nota.

En China se suele usar una metáfora, compara la nota con el billete de entrada. Los alumnos de escuela secundaria tienen que conseguir una nota alta como para conseguir una entrada para poder ir a un bachillerato bueno. Y los bachilleres deben tener suficiente puntuación para llegar a la universidad.

Con respecto a la nota, se debería mencionar el “Zhōng kǎo” (examen para el ingreso a bachillerato) y “Gāo Kǎo” (selectividad que da acceso a la universidad) que son las dos “batutas” de la educación china. Porque la educación es como una escalera, solo los que han subido al primer escalón puede seguir subiendo. Estudiar en las escuelas secundarias de alta categoría, le asegura poder competir con otros alumnos para poder entrar en un mejor bachillerato con más posibilidad; estudiando con los mejores estudiantes y maestros en un bachillerato bueno, les facilita el acceso a las universidades prestigiosa; obtener el título de las mejores universidades, en general le promete una vida laboral favorable y exitosa. Una metáfora muy conocida de “Gāo Kǎo” es compararla con miles de soldados que cruzan un puente de un solo tablón, hay mucha gente compitiendo, pero solo pocos llegan al otro lado del puente.

A causa de la importancia concedida a la calificación, los estudiantes estudian con el fin de sacar buena nota en los exámenes, y los profesores enseñan centrándose únicamente en el contenido del examen, tomando los métodos de enseñar repetitivamente y aumentando la cantidad de ejercicios,

llamado "mar de ejercicios". Los profesores que son capaces de hacer a los alumnos tener buena nota, son considerados por los padres y institutos los profesores buenos. Muchos ellos crean sus propias fórmulas y trucos para solucionar las preguntas rápida y correctamente, pero los alumnos no necesitan saber el por qué, solo necesitan memorizar los trucos para ahorrar el tiempo en el examen e incrementar la precisión de las preguntas.

En la sociedad actual, tienen la conciencia de que "buena vida = clase social alta = ingreso alto = diploma alto = universidad buena = bachillerato bueno = secundaria buena" (Hu, 2014). Por eso, aunque los estudiantes están indefensos por la situación, están estudiando desesperadamente para obtener puntajes. Según el cuestionario de Hu, un 62,9% de los alumnos chinos consideran poder ir a una buena universidad como su motivación principal del estudio. Y un 61,3% de los estudiantes se preocupan extremadamente por la nota de los exámenes.

2) La conciencia utilitaria contra la educación

Bajo el sistema de educación orientado a exámenes, lo importante no es el proceso del aprendizaje, sino el resultado de los exámenes. Por tanto, se suele dejar de prestar atención a los métodos de enseñanza-aprendizaje, concentrándose en las maneras y trucos para sacar buena nota.

Un ejemplo, es el famoso instituto (bachillerato) de Hengshui de China, llamado "Súper Instituto" y "Fábrica de Gāo Kǎo". Allí los estudiantes siguen un horario ultra estricto para poder disfrutar al máximo el tiempo para estudiar. Se levantan a las 5:40 para correr en el campo deportivo, a las 6:10 empieza la lectura de mañana, por la mañana tienen 4 clases y una clase de autoestudio, a las 12 es la hora del almuerzo y tienen una hora del descanso, por la tarde, tienen dos clases y tres clases de autoestudio, cenan a las 6:15, de 6:40 a 7:10 ven las noticias destacadas, desde las 7:15 empiezan el autoestudio de la noche hasta las 9:50 que es cuando pueden volver a su dormitorio y a las 10:10

se apagan todas las luces y llega la hora de dormir. Muchos ellos para poder estudiar más, terminan de comer en dos minutos y van corriendo directamente al aula a seguir estudiando. Este horario lo siguen todos los alumnos durante los tres años del estudio hasta el último día antes del examen. Con estos horarios tan rígidos, durante las últimas décadas, el número de estudiantes admitidos en la Universidad Tsinghua y Universidad de Pekín (las dos mejores universidades de China) ha creado picos continuamente y ha estado muy por delante del resto, ocupando el primer lugar en la provincia de Hebei.

Si nos fijamos en el resultado obtenido, los padres y los alumnos, aunque sepan que tienen que pasar los tres años bajo un tremendo estrés, siguen queriendo hacer todo lo posible para entrar a estudiar en este instituto y tener un futuro brillante.

Las academias también están tomando peso a lo largo del tiempo, la mayoría de los alumnos chinos han ido a academias exteriores o han tenido clases particulares, muchos de ellos, para adelantar a sus compañeros, ya empiezan a aprender el contenido del semestre que viene durante las vacaciones y el tiempo en el colegio lo toman como un repaso. Por ende, los alumnos cada vez tienen más estrés y menos tiempo para concentrarse en lo que realmente les interese.

3) Las actividades educativas giran en torno al plan de estudio

Lu, Tang y Luo (2007) han revelado el fenómeno de que, bajo la batuta del examen de acceso a la universidad, todo el contenido de la enseñanza debe servir al plan de estudios del examen. Además, las propuestas de prueba uniforme y las respuestas estándar también hacen que los estudiantes solo presten atención al libro e incluso solo memoricen el contenido del libro. Se puede decir que en general, el plan de estudios de educación de China está profundamente marcado por la educación orientada a exámenes.

En este caso, se parece mucho al sistema de examen imperial chino, los profesores solo enseñan los conocimientos que entran en el examen, y los estudiantes solo estudian para el examen. Por consiguiente, la memorización, la repetición y la ejercitación son los procesos esenciales del aprendizaje, poco a poco, el pensamiento de los alumnos se limita al contenido de los libros y pierde la creatividad, la reflexión crítica y la pasión por la búsqueda de la verdad.

En cuanto a los métodos de enseñanza, siguen utilizando los métodos tradicionales rígidos en la etapa de educación básica, según Li (2006) en la docencia universitaria también hay fenómenos de enseñanza en los que los profesores enseñan, los alumnos escuchan, los profesores indican y los alumnos hacen. El ambiente del aula no tiene vida y a los estudiantes les falta motivación para aprender. Efectúan los métodos de enseñanza de impregnar el conocimiento a los alumnos y ejercitarse con una gran cantidad de ejercicios.

2.3. Educación de calidad

El sistema de educación está estrechamente asociado al estado social, es decir, con el desarrollo del país. Zhang (2005) ha dividido la educación china en tres etapas. 1) En una sociedad que se lucha por la alimentación y ropa, los requisitos para la educación son la transmisión de conocimientos y la formación de habilidades porque el conocimiento y las habilidades pueden mejorar la productividad social y crear riqueza material. La educación en este contexto social es una educación orientada a exámenes. 2) En una sociedad moderadamente próspera, además de conocimientos y habilidades, las personas deben tener emociones ricas, una actitud positiva hacia la vida, valores correctos, un nivel considerable de innovación y capacidad de práctica, etc. La educación orientada a exámenes no es adecuada para tales requisitos sociales, por lo que la educación de calidad ha surgido. 3) En los 50 del siglo XX, durante el periodo histórico de búsqueda de una sociedad comunista, se

propuso la idea de desarrollar la educación para el desarrollo integral que consiste en la educación moral, intelectual, física, estética y laboral. Pero se considera como una "utopía de la educación", por eso no es en lo que nos centraremos en este trabajo.

La educación de calidad fue presentada por primera vez en los 80 del siglo XX y hasta el año 1993 ha sido incluida en el plan curricular del Ministerio de Educación (Luan, 2011). Se refiere a un modo de educación que pretende mejorar la calidad de todos los aspectos del educado. Concede importancia a la calidad ideológica y moral del ser humano, al cultivo de las capacidades, al desarrollo de la personalidad, a la salud física y a la educación de la salud mental. En China, para lograr conseguir este viraje a la educación de calidad, se han verificado una serie de intentos y esfuerzos, sin embargo, después de unas décadas de empeño, la educación orientada a exámenes sigue arraigada en el sistema educativo chino.

Qian y Wang (2006) han resumido las razones del fracaso de la mudanza de la educación orientada a exámenes a la educación de calidad, y señalan que bajo el contexto social de la educación orientada a exámenes, China solamente hace hincapié en la reforma de la educación escolar, reduciendo el contenido obligatorio de la educación y aumentando el contenido de la educación de calidad. Con este método no es posible cambiar la presión de la educación orientada a exámenes que enfrentan los estudiantes. Zhou Ji, el ex - ministro del Ministerio de Educación, también ha admitido la dificultad de cambiar el rumbo a la educación de calidad y el porqué se intensifica cada día más la educación orientada a exámenes. Explica que con la política de hijo único, el niño se ha convertido en la esperanza de toda la familia de varias generaciones, todo los familiares quieren que su niño sea el mejor o el más exitoso de toda la familia, esto provoca que los padres, para evitar que sus hijos sean inferiores a los compañeros en cuanto a la nota, les apunten a una cantidad considerable de clases particulares, y los niños cada día tengan más estrés por el estudio. También comparte la idea de Qian y Wang acerca de que

la reforma se limita a las instituciones y aún no llega a formar un sistema de políticas en el que participe toda la sociedad (2006).

Como hemos indicado antes, la selectividad de acceso a la universidad es la batuta de la educación de China, y con el fin de suavizar la tensión de la educación orientada a exámenes, las universidades no paran de ampliar las plazas de admitidos para que los estudiantes tengan menos presión, pero resulta imposible admitir a todos los candidatos. Además, la selectividad se basa en la clasificación de las notas, muchas zonas donde se han llevado a cabo bien las reformas de educación de calidad han experimentado una disminución en la tasa de ingreso a la universidad. Por ello, aunque el gobierno y las instituciones se esfuerzan en avanzar en las reformas de educación, los padres no quieren dejar que sus niños tengan peor nota.

Zhang (2011) define a la educación orientada a exámenes después de la recuperación de la selectividad de acceso a la universidad en 1977 como la primera generación de educación orientada a exámenes. Mientras que la educación de calidad se ha convertido en una política nacional básica, es considerada como la segunda generación de la educación orientada a exámenes. Las características de esta segunda generación son, por un lado, cambiar el competir por la tasa de ingreso a la universidad a competir por la tasa de ingreso a universidades de prestigio. Porque mientras aumentan las plazas de admisión en las universidades, en China se han llevado a cabo el Proyecto 211² y el proyecto 985³ que categorizan las mejores universidades de China. Estas universidades categorizadas han sido las más deseadas por los alumnos. Por otro lado, las clases de educación de calidad se han

² El Proyecto 211 es el nuevo empeño del Ministerio de Educación de la República Popular China para reforzar un centenar de instituciones de enseñanza superior y áreas disciplinarias clave como prioridad nacional para el siglo XXI. El Proyecto 211 cuenta con 112 universidades.

³ El Proyecto 985 es un proyecto constructivo para la fundación de universidades de categoría mundial en el siglo XXI llevado a cabo por el Ministerio de Educación de la República Popular China. El 4 de mayo de 1998, el presidente Jiang Zemin declaró que China debería contar con un número de universidades de primera clase internacional, por lo que se lanzó el Proyecto 985. En la fase inicial, se incluyeron en el proyecto 9 universidades. La segunda fase, lanzada en 2004, amplió el programa hasta llegar a 39 universidades.

convertido en una herramienta para ingresar a un mejor colegio. Teniendo como objetivo que los alumnos no se limiten al contenido de los libros escolares ampliando los conocimientos, se ha llegado al rendimiento de que "la nota" de las aficiones se convierten en la llave de acceso a las instituciones, tal como el nivel de los instrumentos, el nivel de los idiomas, los certificados obtenidos de nivel provincial, nacional e internacional etc. todo se puede medir con la puntuación.

Según los resultados de la prueba de PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos) realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) del año 2018, los estudiantes chinos obtuvieron mejores resultados en lectura, matemáticas y ciencias que los estudiantes de cualquier otro país. La prueba se ha realizado en las cuatro provincias que están entre las más avanzadas de China, el informe indica que en estas zonas los métodos de enseñanza aplicados son bastante avanzados, sobre todo con respecto a la enseñanza personalizada. No obstante, con estas cuatro provincias es difícil representar la situación educativa general del país, ya que existe una gran diferencia entre los colegios urbanos y los rurales. Aun así, sigue siendo una buena señal para la educación china. Por el contrario, los alumnos chinos tienen el nivel de felicidad bastante bajo, el sentido de la pertenencia al colegio se sitúa en el 51 puesto entre todos los países y la satisfacción de la vida solo se sitúa en el 61 puesto. La falta de sueño y la miopía son comunes en los niños. Estos resultados derivan de que los estudiantes chinos deben memorizar gran parte del conocimiento de los libros de texto y luego practicar con mucha repetición. Según la encuesta nacional llevada a cabo por la plataforma *A Fan Ti* (2015) sobre la presión de estudio de los estudiantes de primaria y secundaria en el año 2015, un 18,2% de los alumnos de primaria escriben sus deberes hasta más tarde de las 23:00, mientras que un 46,3% de los de secundaria y otro 87,6% de los de bachillerato hacen lo mismo.

La educación orientada a exámenes todavía está avanzando de una

manera imparables (Yang, 2016). El educador Li (2005) compara la educación orientada a exámenes como el queso podrido, y la educación de calidad como la vitamina C que no le llena a la gente. Este conflicto sigue presente hasta el 2021, cuando el empeoramiento de la situación ha sido un dilema social, por tanto, las series como "A Love For Dilemma"⁴ y "Hand in Hand"⁵ que tratan de este tema han conseguido inmensas audiencias en China.

En el año 2021, en China se ha publicado una nueva normativa educativa que prohíbe las clases en las academias exteriores durante los días de vacaciones de los alumnos de los años de educación obligatoria con el fin de aliviar la presión de los estudiantes y de los padres. A medida que se efectúa dicha normativa, muchas academias y las empresas que ofrecen educación en línea han sufrido un inmenso golpe, mientras que muchos padres también se están quejando, teniendo la idea de que esta normativa puede provocar más diferencia entre la familia de clase media y la de clase alta, ya que la familia con dinero o/y estudio puede seguir dando clases particulares a sus niños ellos mismos o contratando a profesores familiares. Aunque por otro lado, muchos padres están muy satisfechos con esta normativa para poner menos estrés en la educación de los niños. Pero esta normativa es muy reciente y todavía se necesitan unos años para averiguar sus resultados.

⁴ 小舍得 Xiǎo Shě Dé, dirigida por Zhang Xiaobo, con los protagonistas Song Jia, Jiang Dawei, Jiang Xin, Li Jiahang, Zhang Guoli. https://www.iq.com/album/a-love-for-dilemma-2021-2fjepfwg6w1?lang=en_us

⁵ 陪你一起长大 Péi Nǐ Yì Qǐ Zhǎng Dà, dirigida por Chen Kunhui, con los protagonistas Liu Tao, Li Guangjie, Ying Er, Li Zonghan, Huke. <https://w.mgtv.com/b/344620/11494133.html>

CAPÍTULO II. LENGUA ESPAÑOLA EN CHINA

3. Enseñanza de lengua española en China

El confucianismo y la educación orientada a exámenes están radicados en la educación china, por consiguiente, tienen una influencia profunda en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española en China.

3.1 Historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en China

El estudio de lenguas extranjeras en China puede datar de la dinastía Tang y Song (618-1279 d.C.) por las circulaciones comerciales con Occidente (Du, 2018). Durante el gobierno del emperador Yongle de la dinastía Ming (1402-1424), se prestaba mucha importancia a la enseñanza de lenguas extranjeras, hasta el siglo XIX, en la dinastía Qing, cuando se fundó el primer instituto de enseñanza de ruso por las relaciones estrechas con Rusia y la cercanía geográfica.

A posteriori, con las Guerras del Opio (1839-1842; 1856-1869) la gente se dio cuenta de la importancia del aprendizaje de los idiomas extranjeros. De este modo, se remonta oficialmente el estudio de lenguas extranjeras en China con la apertura de la Escuela de Idiomas de Jingshi Tongwen Guan en Pekín en 1862 (Marco Martínez y Lee Marco, 2010). En esta escuela, por primera vez se imparten clases de varias idiomas, ruso, inglés, francés, alemán y japonés, pero se enfoca principalmente a la traducción (Marco y Lee, 2010). En 1941 con la fundación de la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín, surge la primera universidad donde enseñan idiomas extranjeros, y el idioma principal sigue siendo el ruso, hasta los años 70, el idioma ruso es la lengua predominante y obligatoria en China. Más tarde, en 1979 se empiezan a popularizar otros idiomas en China, como el inglés.

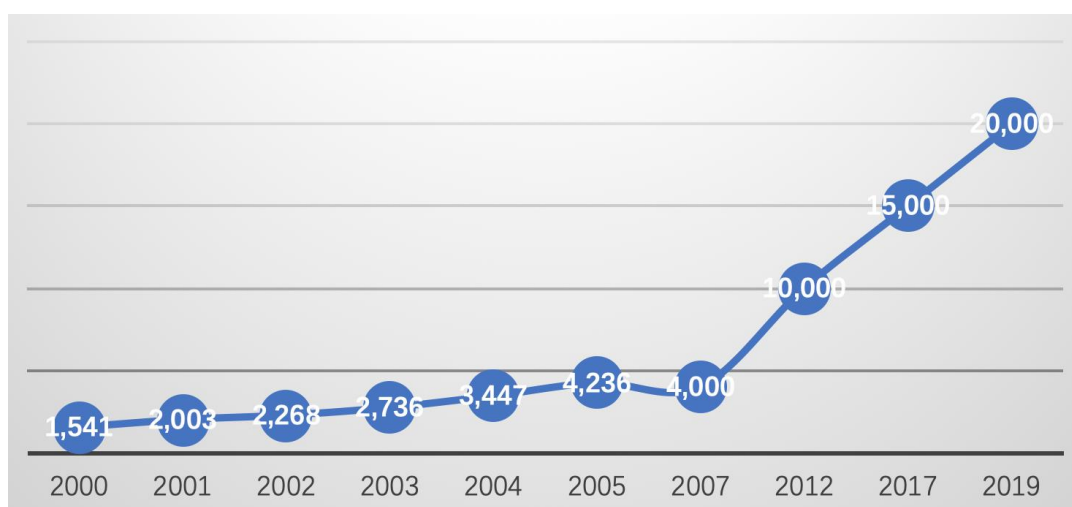
Con respecto a la lengua española en China, en 1952, el Instituto de

Lenguas Extranjeras de Pekín, la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín de hoy, abrió por primera vez la especialización de español, que marcó el comienzo de la enseñanza profesional del español en las universidades chinas. Al principio, debido a la carencia de recursos y el bloqueo que sufría China por parte del mundo occidental, China tenía que tomar prestados los profesores y manuales de español de la antigua Unión Soviética. Por tanto, la primera generación de profesores y libros de lengua española en China eran rusos (Dong, 2009).

Mediante el establecimiento formal de las relaciones diplomáticas entre la República Popular China y España en 1973, la participación en la OMC (Organización Mundial del Comercio) en 2001 y las celebraciones de los Juegos Olímpicos de Pekín 2008 y la Exposición Universal de Shanghai de 2010, las lenguas extranjeras cada día tienen más peso en la educación china y el español acelera el ritmo de popularización en China.

De acuerdo con los datos recogidos por González Puy (2006), durante el curso académico 2000-2001, solo había 1511 estudiantes de español en las universidades chinas, con los números de matrícula de la carrera de filología hispánica de 2,003; 2,268; 2,736; 3,447; 4,236 durante los siguientes cursos. Investigadores como Vázquez Torronteras, Álvarez Baz y Ma (2020) han calculado la cantidad de universitarios chinos de dicha carrera: en 2007 hay unos 4,000 estudiantes chinos de español, mientras que en 2012 hay unos 10,000 y otros 15,000 en el año 2017. Según la noticia publicada en el periódico *La Vanguardia*, el docente Lu Jingsheng confirma que china cuenta en 2019 con 20,000 estudiantes del grado de filología hispánica y, en general, con 50,000 personas que están aprendiendo español "de alguna forma". Gracias a estos datos, hemos podido elaborar el siguiente gráfico para que sea más evidente el gran ritmo de crecimiento del número de los universitarios chinos de la carrera de Filología Hispánica, sobre todo, durante la última década.

Gráfico 1. Alumnos de español en universidades chinas



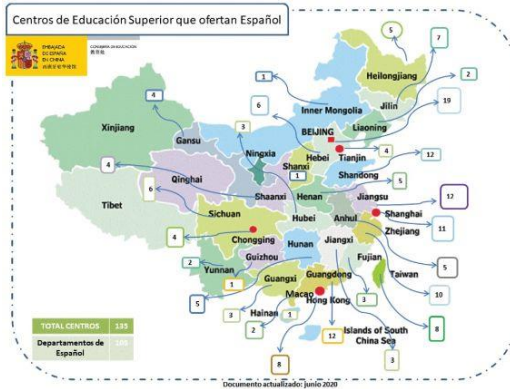
Durante los últimos años, gracias a la iniciativa de la Franja y la Ruta (nueva Ruta de la Seda), la nueva ruta del tren entre Yiwu y Madrid juntas con la globalización, se ha generado una cantidad cuantiosa de interés económico e intercambio cultural. Según el informe publicado por el Ministerio de Relaciones Exteriores de China (2020), en 2019, el volumen de comercio bilateral fue de 35,469 millones de dólares estadounidenses. Contando con el éxito conseguido por el gobierno chino en el mundo latinoamericano, se ha producido una inmersa demanda de ofertas laborales que han aumentado aún más los deseos de los estudiantes chinos de aprender español.

Hasta junio de 2020, China contaba con un total de 135 centros de educación superior que ofertan español. Además, hoy en día el español en China no se limita a la educación superior, ya que a partir de otoño de 2018, la asignatura de la lengua española ha sido englobada oficialmente en las asignaturas de bachillerato (instituto) por el Ministerio de Educación, y ya existen 100 centros que ofertan español en primaria y secundaria.

Gráfico 2. Centros docentes que imparten español en China

Centros de educación superior

Centros en primaria, secundaria



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España (2020)

3.2. Características de los estudiantes chinos y sus correspondencias históricas y/o culturales

Los hábitos de los aprendientes durante la educación básica se mantienen primordialmente hasta la educación superior y los profesores que han recibido la educación con el sistema educativo chino, también suelen empezar su adiestramiento con los métodos educativos tradicionales chinos. Junto con la influencia del confucianismo, se han formulado unas características únicas de los estudiantes de idiomas chinos. En esta sección, presentamos las características de los estudiantes chinos según la percepción de los profesores de lenguas extranjeras, especialmente de los profesores de lengua española y explicamos sus factores históricos y culturales correspondientes.

3.2.1. La pura memorización

Según Bega González (2015), la enseñanza de idiomas en China se puede

sintetizar con una palabra: estructuralismo, que se centra en la adquisición de la lengua solo mediante el proceso de sistematización y memorización. Biggs también había calificado a los estudiantes asiáticos como aprendices de memoria implacable, dependientes del programa de estudios, pasivos y sin iniciativa (1991).

La costumbre de memorizar puramente para aprender de los estudiantes chinos se puede remontar a los caracteres chinos. Alcoholado y Angelada Escudé (2012) han explicado que los caracteres chinos se dividen en dos tipos: caracteres pictográficos (象形字 xiàng xíng zì, se parecen a los conceptos que representan) y caracteres ideográficos (指事字 zhǐ shì zì / 会意字 huì yì zì, expresan una idea abstracta de forma icónica o mediante la combinación de dos o más pictogramas o ideogramas), y para poder aprender ambos tipos de caracteres no hay otro remedio que memorizarlos. Según mi experiencia estudiantil y docente, la mayoría de los alumnos chinos al aprender un idioma tienen un papelito y una libreta donde redactan una lista de vocabulario y ellos la llevan por otros lados para poder memorizar el vocabulario cuando puedan, seguramente este fenómeno ha sido visto por muchos compañeros docentes. Porque el vocabulario para los alumnos chinos es como los caracteres, es la base de un idioma, solo cuando tengan la seguridad de haber memorizado suficiente vocabulario, tendrán confianza para comunicarse.

En China hay refranes como “好记性不如烂笔头” significa que una buena memoria no es tan buena como una mala pluma, se refiere a que para poder memorizar bien las cosas, hay que ponerse a redactar repetitivamente. Por consiguiente, los estudiantes sinohablantes suelen escribir una y otra vez la misma palabra para poder recordarla profundamente en la mente. El neoconfucionista Zhu Xi también dijo “Aprender es recitar. Si recitamos y pensamos, pensamos y después volvemos a recitar, el texto será naturalmente significativo para nosotros” (Gardner, 1990) enfatizando la importancia de la recitación y la memorización.

Aunque la pura memorización impide la creatividad y la interacción de los

estudiantes chinos, tienen ciertas ventajas para el aprendizaje de español. Por un lado, las ricas palabras españolas y la abundancia de conjugaciones verbales suelen ser los aspectos más complicados para los aprendices de español, pero gracias al hábito de memorizar de los alumnos chinos, no les suele costar mucho. Por otro lado, muchas reglas gramaticales tampoco suponen un tropiezo en el aprendizaje. Obviamente la memorización mecánica tiene más desventajas que ventajas, pero ya que no es posible eliminar su existencia, sería mejor aprovecharla para facilitar tanto la enseñanza como el aprendizaje.

3.2.2. La preparación previa y el repaso

Aparte de aplicar el método memorístico para el aprendizaje de español, conforme a los hábitos del aprendizaje en la educación básica de preparación previa y el repaso, se sigue utilizando este método de estudio para aprender el español en la educación superior.

Las razones detrás de esta costumbre podrían ser, en primer lugar, el concepto del repaso que ha sido mencionado en Analectas, el Maestro dijo “温故而知新，可以为师矣” que significa que se puede conseguir nuevas comprensiones y experiencias a través de revisar los conocimientos viejos, así se es apto para ser un maestro. Cuando Zizhang preguntó si es posible conocer el futuro de diez generaciones, Confucio respondió “La dinastía Yin tomó ritos de la dinastía Xia: podemos saber lo que se eliminó y lo que se añadió. La dinastía Zhou tomó ritos de la dinastía Yin: podemos saber lo que se eliminó y lo que se añadió. Si la dinastía Zhou tiene sucesores, podremos saber cómo será, incluso después de cien generaciones” (Traducido por Leys y publicado en 2019). Mediante lo que dijo el Gran Maestro, podemos observar la importancia de estudiar el pasado y de repasar para los chinos.

En segundo lugar, el aprendizaje de idiomas requiere un esfuerzo continuo

y un uso cuantioso de los conocimientos aprendidos, por lo tanto, el repaso es una fase necesaria del aprendizaje. Según el cuestionario realizado por Sánchez Griñán (2009), las primeras dos estrategias más utilizadas por los estudiantes chinos son “relacionar los contenidos nuevos con lo que ya sé” y “repasar las lecciones a menudo” que convalidan los hábitos del aprendizaje.

Por último, sobre la preparación previa, es un método de aprendizaje que se refiere a prepararse para el autoaprendizaje antes de aprender algo con el fin de lograr mejores resultados de aprendizaje. Como hemos mencionado en apartado anterior, bajo el sistema educativo orientado a exámenes, los alumnos tienden a acelerar el ritmo del estudio para poder adelantar a sus compañeros y conseguir la mejor nota posible. Además, los docentes también exigen a los alumnos que preparen el contenido en casa antes de enseñarlo en clase como un método de enseñanza, de esta manera, los estudiantes pueden aprender con las dudas conservadas anteriormente y resolverlas en clase con las explicaciones del profesor, lo que resulta más eficaz en la enseñanza y el aprendizaje.

Hu (2002) concluye estos procesos y características del aprendizaje de idiomas de los alumnos chinos en 4Rs que son: recepción, repetición, revisión y reproducción; y las 4Ms que son: meticulosidad, memorización, actividad mental (*mental activeness* en inglés) y maestría.

3.2.3. El rol del docente y del aprendiz sinohablante

Wang y Moore (2007) opinan que los estudiantes sinohablantes tienden a realizar un aprendizaje pasivo y conductista. En la clase de China, los profesores tienen el rol protagonista de transmitir los conocimientos. Mientras que muchos docentes mencionan el rol receptivo de los estudiantes chinos quienes casi nunca cuestionan lo que dicen los profesores y lo que muestran los manuales: ellos escuchan atentamente, reciben la información

mecánicamente, toman apuntes y respetan la disciplina de la clase.

El rol de los docentes y los aprendices proviene de la educación tradicional china, los profesores pertenecen a una categoría superior a los alumnos y los alumnos deben obedecer a sus maestros. En chino se dice que incluso un maestro que solo te ha enseñado durante un día, debe ser tratado como un padre para el resto de la vida. Es una metáfora de tratar al maestro con el mismo respeto que al padre.

A medida que se desarrolla la sociedad y la educación, los estudiantes cada día piensan más y abandonan gradualmente la obediencia total a los profesores, y si tienen dudas podrían cuestionar modestamente con respeto. Según la investigación llevada a cabo por Jin y Cortazzi (1998), un 67% los alumnos chinos consideran que los profesores que tienen un conocimiento profundo son buenos para ellos, esta situación también ha sido mencionada por Bega González (2015): los estudiantes chinos de lengua española confían más en la información transmitida por los profesores foráneos considerando que los nativos tienen más autoridad.

3.2.4. El silencio de los alumnos

Investigadores como Puig Ferré (2008) y He (2008) han explicado el silencio de los alumnos chinos por el miedo a cometer errores y a “perder la cara” en clase. Confucio propugnó “多闻阙疑，慎言其余，则寡尤；多见阙殆，慎行其余，则寡悔”， se refiere a armar tu mente con la experiencia y las lecciones de los demás, hablar menos para tener menos errores y hacer las cosas discretamente para tener menos arrepentimientos. Por este principio confucionista, los alumnos sinohablantes suelen escuchar más, pensar bien antes de hablar para evitar la incomodidad producida por decir una respuesta incorrecta.

Los profesores que trabajan en China o enseñan a los estudiantes chinos

en el extranjero es probable que hayan sufrido en alguna ocasión cuando formulan una pregunta y nadie levanta la mano para responder, quizá es una pregunta muy fácil y los docentes saben que los alumnos conocen la respuesta. Tsui (1996) explica este silencio de los estudiantes hereditarios de la cultura confucionista en clase por la razón de que son muy modestos, sobre todo, los alumnos chinos, ellos intentan no mostrar que ellos mismos son mejores que los demás. La autora define este silencio como "máxima de modestia" en la clase. Otros alumnos (40,7%) encuestados por Jin y Cortazzi (1998) declaran que ellos no responden las preguntas en clase por ser tímidos. Aunque el silencio sigue existiendo en la clase, la situación está mejorando y muchos alumnos tienden a expresar sus opiniones activamente.

Otro discernimiento es que, en China, el tamaño de la clase es muy grande en comparación con el del Occidente, una clase china (de primaria, de secundaria o de bachillerato) podría alcanzar a más a 60 alumnos, debido a los valores coleccionista y confucianista, los intereses colectivos prevalecen sobre los intereses individuales, por tanto, los alumnos se mantienen el silencio sin exteriorizar sus dudas enfrente de otros compañeros en clase con el fin de no hacerles perder el tiempo por sus propias dudas. Este valor también ha sido transmitido por los maestros, una frase muy típica de los profesores es "si se retrasa un minuto por una persona, somos sesenta en clase, equivale a que se pierden sesenta minutos en total".

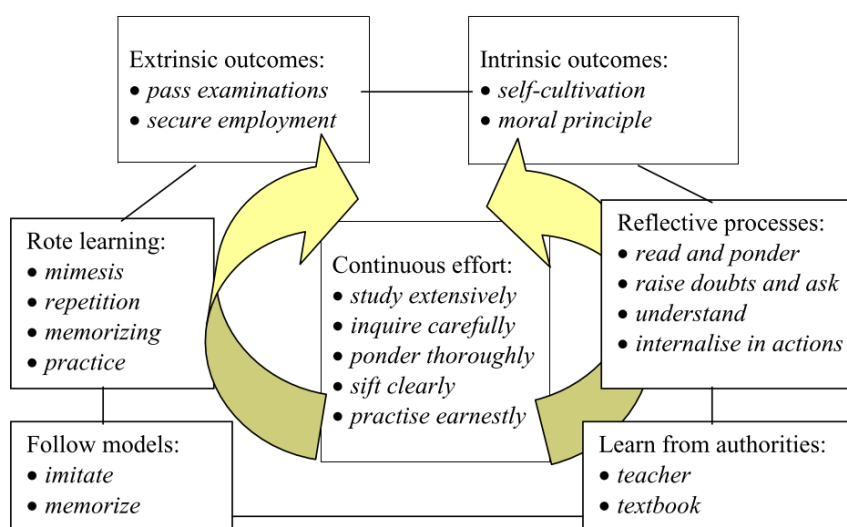
Los estudiantes chinos suelen aprender de una forma interiorizada, de acuerdo con los resultados obtenidos por Hau y Salili (1991), las atribuciones de los estudiantes sinohablantes tienden a ser internas y controlables a través de sus propios esfuerzos. Los cinco factores más importantes para los alumnos chinos para poder estudiar bien son esfuerzo, interés del estudio, habilidad del estudio, estado anímico y capacidad. Por esta razón, los estudiantes chinos cuando no entienden una palabra en clase, en vez de preguntar al profesor, prefieren buscarla en el diccionario por su propia cuenta.

3.2.5. La motivación

Su (2010) divide las motivaciones de los estudiantes sinohablantes de español en motivaciones intrínsecas y extrínsecas. Los resultados de la encuesta realizada revelan que, con respecto a la motivación intrínseca, un 70% cree que estudia bien el español porque le interesa, y ello confirma la importancia del factor de interés en el aprendizaje de español. En cuanto a la motivación extrínseca, se debe destacar que la mayoría de los encuestados expresan que han empezado el estudio de español por motivos laborales, muestra que los estudiantes sinohablantes son prácticos al elegir la carrera y tienen una planificación de largo plazo de la vida.

La misma idea ha sido expresada antes por Cortazzi y Jin (2006), ellos han condensado la combinación de los elementos lo que caracteriza el aprendizaje del estudiante procedente de las regiones confucionistas. Esta combinación da lugar a un resultado extrínseco que busca el éxito en los exámenes y los recursos laborales y un resultado intrínseco que se basa originalmente en el cultivo propio y los principios ético-morales como muestra la siguiente figura.

Figura 1. Actividad de aprendizaje de los estudiantes de herencia confucionista



Fuente: Cortazzi y Jin (2006, p.13)

3.3. Las metodologías de enseñanza de español en China

Con las secciones anteriores, se puede notar que el confucianismo y la educación tradicional han generado unas características específicas en los estudiantes chinos, además de que los hábitos del aprendizaje están decididos parcialmente por las razones históricas y culturales. Esta sección se centra en las metodologías didácticas de enseñanza de español en China y en explicar su actualidad y los retos enfrentados.

3.3.1. Los métodos tradicionales chinos de la enseñanza de español

El proceso de los métodos de enseñanza de idiomas de China consiste en, al principio, desde 1953 hasta 1964, utilizar el método tradicional: gramática – traducción. Enseguida, de 1964 a mediados de los 70, se aplicaron los métodos audio-linguales. Luego, desde los finales de los 70 poco a poco iban añadiendo o experimentando los métodos comunicativos hasta los 80. De entonces hasta hoy en día, se toma gradualmente un método combinado en la enseñanza de español (Liu y Cen, 2003. Citado por Yang, 2004, p.53).

Hu (2002) define este método combinado como un método de traducción gramatical y audiolingüismo. Se caracteriza por un estudio sistemático y detallado de la gramática, el uso extensivo de la comparación y traducción en varios idiomas, la memorización de patrones estructurales y vocabulario, un esfuerzo minucioso para formar buenos hábitos verbales, un énfasis en el lenguaje escrito y una preferencia por los clásicos literarios.

Podemos ver que los métodos didácticos actuales de español en China son muy parecidos a los métodos tradicionales, para Cortazzi y Jin (1996), los métodos actuales de China son continuidad de la educación tradicional. Se suelen justificar estos métodos tradicionales por las categorías de

memorización de vocabulario y de reglas; explicación de la gramática y sus reglas; ejercicios de formación de frases de acuerdo con las reglas aprendidas y ejercicios de traducción directa e inversa, sobre todo, la aplicación del método audio-lingual que consiste principalmente en la repetición y las reiteraciones orales (Yang, 2013). Como se dice en chino “读书百遍，其义自现”， significa que si lees cien veces, entenderás naturalmente el significado del libro o texto.

En el manual/guía orientado a los profesores occidentales a los estudiantes chinos, Sánchez Griñán y Melo (2009) han mencionado el hecho de que muchos profesores nativos de ELE después de llegar a China, cuando intentan aplicar los métodos occidentales de la enseñanza de español, parecen ser ineficaces para los alumnos chinos, e incluso a veces pueden provocar efectos negativos por no estar acostumbrados los alumnos. Y dicho método que complica la enseñanza y la recepción de la clase para los estudiantes chinos es el método comunicativo.

3.3.2. Los métodos comunicativos chinos de la enseñanza de español

Los métodos comunicativos sirven para conseguir las competencias comunicativas durante el aprendizaje, que permite que los aprendices no solo aprendan los aspectos cognitivos, sino también los aspectos actitudinales para poder mantener una conversación con otra comunidad.

Sin embargo, la enseñanza comunicativa no ha llegado a obtener un éxito en las universidades chinas. China empezó el intento de aplicar este método a partir del año 1980, pero en 1995, Jannie Penner reveló que los sinohablantes demuestran un rechazo total en lo que respecta a la metodología comunicativa y la carencia de la búsqueda de metodologías innovadoras de parte de los docentes chinos de idiomas (Sánchez Griñán, 2009). Aunque no hay una cantidad considerable de estudios sobre los buenos resultados obtenidos mediante la aplicación de las metodologías comunicativas, el mismo autor,

Sánchez Griñán (2008, 2017), ha insistido en que el método comunicativo puede adaptarse al medio chino.

Bega González (2015) manifiesta que los chinos son capaces de memorizar el vocabulario y conjugaciones verbales, también se les da bien sacar buenos resultados en los exámenes y redactar sobre un tema aprendido y preparado. Sin embargo, cuando se ponen en una situación real conversacional, necesitan mucho tiempo para formular las frases primero en la mente antes de expresarse. Además cuando se ponen a hablar, no son capaces de relacionar los contenidos gramaticales y lingüísticos adecuadamente, la preocupación mostrada, mientras hablan es muy evidente. Este fenómeno de poder leer, entender y hacer los ejercicios bien sin ser capaz de comunicarse, en chino es llamado "Lengua Muerta/ Español Muerto" (哑巴西班牙语), lo mismo que ha pasado con el idioma inglés.

A esta debilidad al comunicarse, se suma la pasividad de los estudiantes y cada vez se rechaza más practicar con este método. Contreras Izquierdo y Sánchez López (2011) también declararon que el enfoque comunicativo es inviable en China, ya que los chinos están acostumbrados a los métodos tradicionales que tienen prioridad de aprender bien la gramática en el aprendizaje.

Cuando los profesores Lorenzo y Ruiz (1996) y Jin y Cortazzi (1998, p.744) aplican los métodos comunicativos para los alumnos chinos, los estudiantes cuestionan y rechazan su aplicación con las siguientes dudas:

"Estamos perdiendo el tiempo en jugar, y yo he pagado para aprender".

¿"Dónde está la gramática"?

"No puedo practicar sin estudiármelo antes y repetirlo".

"Mi profesor no me corrige, y así no puedo saber si lo he hecho bien o mal".

"Si hablamos todos juntos, los profesores no pueden escucharnos a la vez".

“Si aprendo a través de hablar con mis compañeros, quizá aprendo sus errores, prefiero escuchar a mis profesores, ellos saben más”.

Docentes como Cortazzi y Jin (1996; 1998), Carson y Nelson (1996), Oxford (1996), Sánchez Griñán (2009) y Sánchez Rovira (2011) nos han extraído las razones del fracaso de la enseñanza comunicativa en China:

- 1). El sistema educativo en la educación básica los ha acostumbrado a una forma de aprendizaje mecánico consistente en la memorización, repetición y ejercitación.
- 2). El sistema de evaluación les exige dar más importancia al resultado del examen e ignorar el proceso del aprendizaje.
- 3). Debido a la influencia del confucianismo, los chinos confían más en los profesores y en los manuales que contienen más autoridad para ellos, en vez de contar con la interacción con sus compañeros.
- 4). Los alumnos chinos son muy pasivos y tienden a realizar todas las tareas individualmente, de este modo, en los trabajos grupales de comunicación les cuesta más participar con ánimo.
- 5). El factor del contexto de comunicación es el factor primordial que obstaculiza la promoción del método comunicativo. La gente procedente de China, Japón y Corea es considerada como gente silenciosa e inexpresiva, porque ellos son de cultura de alto contexto, lo que se refiere a que cuando se comunican, no lo hacen directamente, los comportamientos culturales valen más que las palabras.
- 6). Los objetivos colectivos determinan que los chinos no suelen ser críticos, ellos intentan no criticar a sus semejantes para mantener la armonía del grupo antes que expresar sus propias opiniones. Sobre todo, el tamaño de clase de China es muy grande, lo que impide más la exteriorización de sus pensamientos reales.

7). La planificación de las clases de español en la universidad china no ofrece una condición satisfactoria para que los alumnos puedan recibir la educación con los métodos comunicativos. Según el análisis de Sánchez Griñán (2008), Álvarez Baz (2012), Du (2018) se puede descubrir que la mayoría de las asignaturas las imparten los profesores chinos y se centra en el uso del material *Español Moderno*, cuando los profesores nativos de lengua española dan una cantidad de clases muy limitada, dicha planificación impide la aplicación de métodos comunicativos y el entorno inmerso de español.

3.4. Las dificultades del aprendizaje para los alumnos sinohablantes

Los sinohablantes por tener un sistema lingüístico totalmente distinto a la lengua española y a la lengua latina, necesitan una comprensión excesiva y particular por los docentes a la hora de enseñar, ya que los alumnos tendrán dificultades muy distintas de las de los hablantes de otros idiomas occidentales. En esta sección, se sintetizan las dificultades de los alumnos sinohablantes según mi propia experiencia docente y, sobre todo, según los análisis y las conclusiones en los trabajos antecedentes de los especialistas.

Las dificultades de los aprendices chinos de español han sido muy bien explicadas por los dos profesores Cortés Moreno y Santos Rovira (2011). Aquí, se sintetizan los aspectos más comunes y problemáticos en el aprendizaje de español para los alumnos sinohablantes.

1). Fonética

Las vocales españolas, gracias a la semejanza de las vocales en chino, suelen resultar bastante fáciles para los sinohablantes al pronunciarlas. Por el contrario, las consonantes sí que provocan muchas dificultades para los estudiantes chinos. Aparte de la R de vibrante alveolar sonora múltiple [r], cuya

pronunciación es evidentemente ardua para los chinos, lo que más les cuesta pronunciar son los sonidos sordos. En la lengua española existen tres sonidos sordos /p/, /t/, /k/ y otros tres sonidos sonoros /b/, /d/ y /g/ pero en el idioma chino solo existen 6 sonidos sordos y no hay ningún sonido sonoro. Por ende, los alumnos sinohablantes muchas veces no pueden distinguir bien los sonidos sonoros y sordos tanto al hablar como al escuchar. E incluso, los alumnos de nivel intermedio-alto podrían seguir confundiendo este tipo de errores. Luego, otro aspecto complejo es la grafía que exige una articulación interdental, en este caso es la distinción de <s>, <c> y <z>, pero gracias a los conocimientos previos de inglés, el fonema /θ/ no es nada nuevo para los alumnos chinos, aunque muchas veces se ignora la articulación interdental al pronunciar la <c> y la <z> como la <s> que, por otro lado, es la realización seseante la más extendida en el mundo hispanohablante.

2). Morfología y sintaxis

Aunque el chino es considerado por mucha gente un idioma sumamente engorroso, gramaticalmente es mucho más simple en comparación con el español. En primer lugar, en chino no se tiene el concepto género gramatical, por tanto, no se diferencia entre los sustantivos femeninos y masculinos. En segundo lugar, el uso de los pronombres relativos es muy complejo para los alumnos chinos, ya que en chino no existen los pronombres relativos y para expresar el mismo significado de los pronombres posesivos del español, en chino solo hace falta añadir un 的 (de) después del pronombre. En tercer lugar, las abundantes preposiciones cuestan mucho de conocer perfectamente en el uso de cada una en diferentes contextos. Por eso, muchas veces, se cometen los errores de preposiciones tanto en los exámenes como en la comunicación diaria. Junto a todos estos aspectos, la concordancia podría ser lo más complicado para los estudiantes chinos, puesto que si cada aspecto ya les resulta muy difícil manejar bien, cuando tienen que hacer una combinación manteniendo la concordancia, pocos alumnos pueden evitar cometer errores,

especialmente los de nivel inicial. Por último, las conjugaciones verbales, como hemos mencionado anteriormente, con el método memorístico no es algo especialmente complicado recordarlas, no obstante, aunque sepan escribir y decir cada conjugación, no les resulta fácil usarla del tiempo adecuado gramaticalmente. De hecho, también cuenta como un aspecto arduo para ellos.

3). Léxico

El chino no pertenece al sistema lingüístico latino por lo que no se dispone de un anclaje referencial en chino que les pueda ayudar a hacer generalizaciones. Además, una palabra española puede contener varios significados, aunque los alumnos sinohablantes puedan memorizar una cantidad de vocabulario, no pueden recordar todos los significados de cada palabra. Hay palabras fáciles que las conocen casi todos los estudiantes de lengua española, sin embargo, cuando escuchan el uso del otro significado, se podrían perder totalmente. Por ejemplo, la palabra "china", generalmente se sabe que si la "c" está en mayúscula, significa el país República Popular China, y si tiene la "c" en minúscula puede ser o un sustantivo refiriéndose a una chica del país China, o un adjetivo para describir que algo es de China. Sin embargo, cuando uno escucha las frases como "Tengo una china en los zapatos" o "¡Maldita china!", como en estas ocasiones la "china" no coincide con ningún significado que conocen, puede generar una gran duda en su mente, y a veces las podrían tomar como algo ofensivo o racista por no conocer el significado de "piedra" de la palabra "china". Otro ejemplo, que también es de mi experiencia personal cuando llevaba poco tiempo en España, un día, en el coche, el conductor me dijo "Mira, la luna está rota". En ese momento, la palabra luna solo tenía el significado de satélite lunar y me quedé en blanco sin poder entender bien qué es lo que se me estaba diciendo. Hasta que luego me di cuenta de que el cristal delantero del coche también se llama luna. Este tipo de confusión la han sufrido todos los alumnos, y el aprendizaje del

vocabulario no se limita a memorizar el significado, sino que se deben conocer todos los significados de las palabras y sus posibles usos.

4). Ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera

El silencio y la falta de ganas de participación en la conversación de los alumnos sinohablantes, por un lado, es causado por el sistema educativo y los hábitos anteriormente explicados, pero por otro lado, se debe también a la ansiedad del aprendizaje de lenguas extranjeras. Según Chen y Deng (2003), dicha ansiedad puede ser causada principalmente por tres motivos: la selección de palabras de los profesores en la clase; la forma de la corrección de los errores y las estrategias de formular las preguntas. Mientras que Zhang (2004) revela los siguientes motivos a través de la publicación del cuestionario: la falta de confianza, preocupación por cometer errores y la forma inadecuada de la corrección del error. Cuando tengan menos ansiedad respecto al aprendizaje, estarán más animados a participar en la interacción y mejorar la función de la aplicación de los métodos comunicativos.

4. Materiales didácticos

De acuerdo con lo que se ha explicado anteriormente, los manuales son el factor esencial para la educación china y son el eje de una clase, igual que para la enseñanza-aprendizaje de español. En el mercado existen bastantes materiales didácticos del idioma español, tanto de ediciones españolas como de ediciones chinas. Entre todos ellos, el más destacable indudablemente es *Español Moderno*, el manual oficial de la carrera de Filología Hispánica en las universidades chinas continentales. Este manual cuenta con seis tomos, los cuales han sido publicados escalonadamente entre 1999 y 2007 (Dong, 2009).

El manual *Español Moderno* se enfoca en la aplicación de la estructura





lingüística y el método gramática-traducción acorde con las características de los alumnos chinos (Yang, 2013). Con el fin de facilitar el aprendizaje memorístico y aumentar la capacidad léxica, se aplica el uso de la lengua materna en el material. Sin embargo, la profesora Bega González (2015) considera que la tendencia estructuralista de este manual tiene una influencia negativa para los alumnos; además confirma que los contenidos léxicos y gramaticales han quedado obsoletos y no se adecúan a los estándares de la enseñanza internacional. Los educadores chinos también se dieron cuenta de la necesidad de una renovación de los materiales didácticos, de este modo, se publicó la nueva edición de *Español Moderno* en el año 2014, que consiste en cuatro tomos en total.

En la presente tesis, se va a realizar un análisis comparativo entre las dos versiones del manual *Español Moderno* para averiguar cómo ha cambiado el enfoque educativo de la enseñanza de español durante los últimos años. En el prólogo de los dos manuales, los autores Dong y Liu (1999; 2014) declaran que el uso del primer tomo de los manuales es para el primer semestre académico, por lo tanto, el primer tomo de *Español Moderno* de versión antigua y el primer tomo de *Español Moderno* de versión nueva han sido elegidos para realizar la comparación. Se usarán tablas y gráficos para comparar los dos manuales con el fin de mostrar las diferencias de un modo más claro y patente.

4.1. La estética del manual

La nueva versión del manual no solo ha realizado una renovación del contenido del material, sino también una reposición estética del manual. En primer lugar, el tamaño ha sido cambiado de A5 a A4. En segundo lugar, la versión antigua excepto por la portada azul, está totalmente en blanco y negro. Mientras que la versión nueva es de colores y da una sensación a los lectores más atractiva y mucho menos aburrida que la anterior (ver la tabla 1).

Tabla 1. La estética de los dos manuales

Versión antigua	Versión nueva
<p style="text-align: right;">LECCIÓN I</p>  <p>Él es Pepe. Pepe es chileno.</p>  <p>Ella se llama Ana. Ana es panameña.</p>  <p>Ella es Li Xin. Es china.</p> <p>Paco y Pepe son amigos. Ana y Li Xin son amigas.</p> <p style="text-align: center;">II</p> <p>¿Es él Paco? Sí, él es Paco. ¿Es él Pepe? Sí, él es Pepe. ¿Es ella Ema? No, ella no es Ema, es Ana.</p> <p style="text-align: right;">5</p>	<p style="text-align: right;">TEXTOS 课文</p>  <p style="text-align: center;">I. ¿Cómo te llamas?</p> <p>Ana: Hola, buenos días. Paco: Buenos días. Yo soy Paco. Y tú, ¿cómo te llamas? Ana: Yo me llamo Ana. Ellos son mis amigos. Ella se llama Susana y el se llama Tomás. Paco: ¿Son ustedes españoles? Ana: Yo soy española, Susana es cubana y Tomás, chileno. Paco: Encantado de conocerlos. Ana: Mucho gusto. ¿Es usted profesor? Paco: Sí, soy profesor de chino. Ana: Ah, usted es nuestro profesor de chino. Entonces, somos sus alumnos.</p> <p style="text-align: right;">2</p>

4.2. Comparación de la estructura y el enfoque de los dos manuales

Aparte de la reforma estética, lo más destacable de la evolución es la organización estructural y los enfoques lingüísticos del contenido del manual. En este apartado se analizarán las diferencias y los cambios de la organización estructural tanto del manual entero como de cada lección. También se realizará un análisis comparativo de los componentes fonéticos, gramaticales y léxicos, junto con una comparación de los ejercicios complementarios de los manuales.

4.2.1. Organización curricular de los manuales

Tabla 2. La comparación de la organización curricular de los manuales

	Versión Antigua	Versión Nueva
Total	24 lecciones	16 lecciones
	Alfabeto	Alfabeto
	Abreviaturas	Abreviaturas
	Diagrama de órgano de pronunciación	
COMPONENTES DE LAS LECCIONES	2 textos	2 textos
	El primer texto suele ser texto no narrativo o dialogo con imágenes y el segundo texto es de modo dialogo.	Los textos cumplen las funciones comunicativas de cada lección , o de modo narrativo o dialogo.
	Vocabulario	Vocabulario
	Se explica el género/ clase de cada palabra y su traducción correspondiente en chino.	
	Palabras adicionales	Palabras adicionales
	Léxico	Ejemplos con algunos vocablos usuales
	El léxico de la versión antigua es llamado como ejemplos con algunos vocablos usuales en la nueva versión, se destaca los verbos importantes de cada lección y se realiza una explicación profunda de sus significados y usos en diferentes ocasiones.	
	Verbos irregulares	Verbos irregulares
	Se destaca los verbos con conjugaciones irregulares para explicar cómo son las conjugaciones correspondientes.	
	Fonética	Fonética
	La enseñanza de fonética se centra en la lección 1 a 9. Se explica la escritura del alfabeto tanto en mayúscula como en minúscula; la escritura impresa y la escritura caligráfica; signo fonético; una imagen del órgano de pronunciación y la explicación de la pronunciación fonética; junto con un ejercicio para cada letra.	La enseñanza de fonética se centra en las primeras lecciones. Se explica la escritura del alfabeto tanto en mayúscula como en minúscula; signo fonético; dos imágenes del órgano de pronunciación y la explicación de la pronunciación fonética; junto con un ejercicio para cada letra.
	Gramática	Gramática
	Se explican los usos de cada punto gramatical, con ejemplos para cada gramática.	
	Caligrafía	Ortografía
	La sección de caligrafía solo existe en las primeras seis lecciones acompañando al aprendizaje de las letras españolas. Se presenta la escritura de mayúscula y minúscula de cada letra de modo impreso y caligráfico.	Solo existen en las primeras dos lecciones explicando las reglas y las notas importantes para escribir en español.
		Conocimiento sociocultural
		Se presentan los conocimientos socioculturales del mundo hispanohablante tal como las fiestas, las costumbres, la comida, etc.
	Ejercicios	Ejercicios
Autoevaluación		
En las primeras 12 lecciones, después de cada dos lecciones hay una autoevaluación con ejercicios para examinar los conocimientos aprendidos de las lecciones anteriores.		
Lección de repaso		
En vez de tener autoevaluación como las primeras 12 lecciones, la lección 12, 18 y 24 consisten en una lección de repaso para repasar los conocimientos aprendidos anteriormente.		
	Glosario	Glosario

Según la comparación mostrada en la tabla, se puede ver que la nueva versión mantiene el uso de la lengua materna (chino) para explicar los

conocimientos en vez de usar la lengua meta. Se debe destacar dos aspectos más relevantes de los cambios realizados en el manual nuevo.

Uno es la agregación de la sección de conocimiento sociocultural, la cual subsana la falta del enfoque sociocultural del material didáctico anterior. En el nuevo manual se han incluido los aspectos socioculturales de los países hispanohablantes: sus costumbres, las actividades de oficio, la comida, la variedad lingüística, etc. De esta manera, aunque el aprendizaje de los estudiantes se enfoca más en los manuales, les da el acceso para conocer el mundo hispanohablante para que cuando vayan a esos países, puedan sufrir menos choques culturales. La información explícita sobre los aspectos socioculturales se hace en chino y están acompañadas por imágenes que permiten transmitir la información a los alumnos de una manera más eficaz y activa. No obstante, en el prólogo del manual se ha enfatizado que el bloque de conocimientos socioculturales es material para fuera de clase, no es contenido de la enseñanza dentro del aula de ELE y recuerda a los profesores claramente que no hagan explicaciones ni análisis en clase. De este modo, aunque sobresale la importancia del enfoque sociocultural en el manual, no está aplicado ni se presta mucha atención a él en la clase realmente.

Otro cambio es que en la versión nueva se han eliminado las secciones de autoevaluación y las lecciones de repaso. Por un lado, el manual tiene una estructura lineal más clara, y por otro lado, se ha incrementado el trabajo de los docentes por tener que preparar sus propios materiales didácticos complementarios para fortalecer los conocimientos dados a los alumnos. Pero también podemos notar un acercamiento a los materiales didácticos occidentales, dejando la costumbre de los alumnos chinos sobre la importancia del repaso, al menos en los manuales.

4.2.2. Componente fónico

Tabla 3. Comparación del componente fónico de los manuales

	Versión antigua	Versión nueva
L1	<ul style="list-style-type: none"> - Vocales: a, e, i, o, u - Consonantes: m, n, l, t, s, p - Regla de pronunciación de sílabas - Entonación y musicalidad en las frases 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocales: a, e, i, o, u - Consonantes: l, ll, m, n, p, s, t - Regla de pronunciación de sílabas - Entonación y musicalidad en las frases
L2	<ul style="list-style-type: none"> - Consonantes: c, d, b, v, t, q - Diptongos: ia, ie, ue - Sonidos sordos y sonoro - Sonido oclusivo y fricativo - Acentuación 	<ul style="list-style-type: none"> - Sonidos sordos y sonoro - Sonido oclusivo y fricativo - Consonantes: c, q, ch, d, b, v, r - Diptongos: ia, ie, ue - Entonación y musicalidad en las frases - Acentuación
L3	<ul style="list-style-type: none"> - Consonantes: z, c(e,i), f, ll, h - Diptongos: ai, io, iu - Regla de pronunciación de sílabas 	<ul style="list-style-type: none"> - Consonantes: z, c(e,i), f, j, g, ñ, h - Diptongos: ai, io, iu - Pronunciación de consonantes adyacentes al inicio de palabra o entre vocales - Entonación de enunciativas e interrogativas
L4	<ul style="list-style-type: none"> - Consonantes: g, ch, ñ - Diptongos: ua, ue, uo 	<ul style="list-style-type: none"> - Consonantes: g, rr, y - Diptongos: ua, uo, ei, oi, ui - Pronunciación de consonantes adyacentes al inicio de palabra o entre vocales - Acentuación y sílabas en los diptongos
L5	<ul style="list-style-type: none"> - Consonantes: j, rr, y - Diptongos: ei, oi, ui - Entonación de enunciativas e interrogativas 	<ul style="list-style-type: none"> - Consonantes: x, k, w - Pronunciación de sílabas terminadas en <i>n</i>: an, en, in, on, un - Pronunciación de consonantes adyacentes al inicio de palabra o entre vocales
L6	<ul style="list-style-type: none"> - Consonantes: x, k, w - Pronunciación de las sílabas terminadas en <i>n</i>: an, en, in, on, un 	<ul style="list-style-type: none"> - Diptongos: au, eu, ou - Triptongos: iai,iei,ioi,iau,uay,uey,uau - Pronunciación de consonantes adyacentes al inicio de palabra o entre vocales - Regla de pronunciación de sílabas
L7	<ul style="list-style-type: none"> - Agrupaciones consonánticas: pl, pr, bl, br, dr, gr - Triptongos: uay, uey - Regla de pronunciación de sílabas 	<ul style="list-style-type: none"> - Pronunciación de consonantes adyacentes al inicio de palabra o entre vocales - Acentuación
L8	<ul style="list-style-type: none"> - Agrupaciones consonánticas: cl, cr, fl, fr, tl, tr, gl - Agrupaciones consonánticas: cc, cn, ct 	<ul style="list-style-type: none"> - Énfasis de palabras en oraciones - Grupos de entonación - Lectura fluida
L9	<ul style="list-style-type: none"> - Sílabas fuertes y débiles - Grupos de entonación 	

Con respecto al componente fónico no se han aplicado muchos cambios, pero se presta más atención a la entonación y a la pronunciación de consonantes del encabezamiento de palabra y entre dos vocales en la versión

nueva. De este modo, la pronunciación de los alumnos pretende ser más natural y ofrece un mayor favorecimiento a la futura comunicación.

4.2.3. Componente gramatical

Tabla 4. Comparación del componente gramatical de los manuales

	Versión antigua	Versión nueva
L1	<ul style="list-style-type: none"> - Número/ género del sustantivo - Mayúscula y minúscula - Signos de interrogación y exclamación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nombres sustantivos comunes y nombres sustantivos propios - Número del sustantivo - Género del sustantivo - Pronombres personales en nominal - Presente del indicativo del verbo copulativo "ser"
L2	<ul style="list-style-type: none"> - Pronombres personales, caso nominativo - Conjugación del verbo copulativo "ser" en presente de indicativo - Uso de la preposición "de" 	<ul style="list-style-type: none"> - Presente del indicativo de los verbos regulares de la primera conjugación. - Presente del indicativo de los verbos irregulares "estar" y "tener" - Número del sustantivo - Artículo determinado - Usos de las preposiciones "de" y "en"
L3	<ul style="list-style-type: none"> - Adjetivos posesivos átonos - Conjugación de los verbos irregulares "estar" y "haber" en presente de indicativo. - Artículo determinado - Empleo de la preposición "en" 	<ul style="list-style-type: none"> - Género y número del adjetivo y la concordancia de sustantivos y adjetivos en genero y numero - Adjetivos posesivos átonos - Presente del indicativo del verbo irregular "ir" - Uso de la preposición "a" - Reglamento del cambio de línea
L4	<ul style="list-style-type: none"> - Número del sustantivo - Artículo indeterminado - Género y número del adjetivo y la concordancia de sustantivos y adjetivos en género y número - Reglamento de cambiar la línea 	<ul style="list-style-type: none"> - Artículo indeterminado - Adjetivos y pronombres demostrativos - Verbos pronominales - Presente del indicativo de los verbos irregulares "acostarse, comenzar, decir, hacer, salir, venir y volver" - Oración exclamativa
L5	<ul style="list-style-type: none"> - Conjugación del verbo irregular "tener" en presente de indicativo - Adjetivos demostrativos y pronombres demostrativos 	<ul style="list-style-type: none"> - Complemento directo y pronombres personales en acusativo - Formas de decir la hora - Perífrasis verbales: ir a + inf. Y tener que + inf. - Uso del verbo impersonal "haber" - Usos de las preposiciones "a, con, de, para, por" - Numerales cardinales de 11 a 20 - Presente del indicativo de los verbos irregulares "cerrar, empezar, pedir, poder, querer, recomendar, sentarse"
L6	<ul style="list-style-type: none"> - Los verbos "ser" y "estar" + adjetivo - Orden de las palabras en las oraciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Presente del indicativo de los verbos regulares de la segunda conjugación

	interrogativas	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de los verbos "gustar y encantar" - Presente del indicativo del verbo "coger" - Presente del indicativo de los verbos irregulares "despedirse, encontrar, fregar, poner, sentirse y ver" - Conjunción "cuando" y la oración subordinada de tiempo encabezada por "cuando o al+inf." - Adverbio interrogativo "cuándo" y la oración interrogativa precedida por él - Numerales cardinales de 21 a 50 - Uso del pronombre indefinido "nada"
L7	<ul style="list-style-type: none"> - Presente de indicativo de los verbos regulares de la primera conjugación - Conjugación de los verbos irregulares "ir" y "hacer" en presente de indicativo. - Uso de las preposiciones "a" y "con" - Ir a +inf. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presente del indicativo de los verbos regulares de la tercera conjugación - Presente del indicativo de los verbos irregulares "adquirir, devolver, ofrecer, pensar, perder, poder, soler y traer" - Complemento indirecto y pronombres personales en dativo - Conjunción "porque" y la oración subordinada causal - Adverbio interrogativo "por qué" - Perífrasis verbal "venir a + inf" - Numerales cardinales de 51 a 100
L8	<ul style="list-style-type: none"> - Presente de indicativo de los verbos regulares de la segunda conjugación - Conjugación de los verbos irregulares "poder" y "ver" en presente de indicativo. - Complementos del verbo - Pronombres acusativos - Conjunción disyuntiva "o" - Perífrasis verbales: poder + inf. y tener que + inf. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adjetivos y pronombres posesivos tónicos - Uso del pronombre interrogativo "cual" - Oración exclamativa - Cómo contestar a las preguntas generales de forma negativa - Perífrasis verbal "poder + inf" - Numerales cardinales de 101 a 1000 - Presente de indicativo de los verbos irregulares "dar, oír y saber"
L9	<ul style="list-style-type: none"> - Verbos regulares de la tercera conjugación en el presente de indicativo - Conjugación de los verbos irregulares "querer" y "venir" en presente de indicativo - Adjetivos posesivos tónicos - Complemento indirecto y circunstancial - Perífrasis verbales: querer+ inf. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pronombres personales en acusativo y dativo en una misma secuencia - Modo imperativo, segunda persona: modalidad familiar en singular y modalidad respetuosa en singular y plural - La modalidad familiar de la segunda persona singular y la modalidad de respeto singular y plural del modo imperativo de los verbos "decir, hacer, ir, poner, saber, tener, venir" - Conjunción condicional "si" y oración subordinada condicional - Perífrasis verbal "volver a +inf" - Presente del indicativo del verbo irregular "encender"
L10	<ul style="list-style-type: none"> - Pronombres acusativos - Pronombres dativos - Conjugación de los verbos irregulares "volver" y "saber" en presente de indicativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Modo imperativo: primera persona del plural y segunda del plural - Modo imperativo de los verbos irregulares "saber, ser, traer y ver" - Oración subordinada de complemento

	- Uso del pronombre interrogativo "cuál"	directo - Presente del indicativo de los verbos irregulares "elegir y mostrar"
L11	- Pronombres personales acusativos y dativos en una misma secuencia - Formas de decir las horas - Conjugación de los verbos irregulares "dar" y "traer"	- Imperativo negativo - Pronombre relativo "que" y la oración subordinada adjetiva - El gerundio y la perífrasis verbal "estar + gerundio" - Presente del indicativo del verbo irregular "jugar"
L12	- Concordancia de los artículos, pronombres, adjetivos y sustantivos, así como el sujeto y el verbo - Numerales cardinales - Conjugación de los verbos irregulares "decir" y "conocer" en presente de indicativo	- Imperativo negativo - Uso del gerundio para expresar modo - Perífrasis verbal "querer + inf" - Presente del indicativo de los verbos irregulares "agradecer y conocer"
L13	- Usos del presente de indicativo - Verbos pronominales - Oración subordinada temporal	- Presente del subjuntivo - Estilo directo y estilo indirecto - Grado comparativo del adjetivo - Conjunciones "y/e, o/u, ni" - Pronombre indefinido "nadie" - Presente del indicativo y del subjuntivo del verbo "incluir" y su forma de gerundio
L14	- Verbos pronominales - Oración subordinada condicional - Oración subordinada causal - e, variante de la conjunción y	- Usos del presente del subjuntivo - Pronombres personales en ablativo - Usos de las preposiciones "a, con, desde, en, hacia, para, por, sin, sobre" - Conjugación de los verbos "divertirse y graduarse" en presente del indicativo y del subjuntivo
L15	- Modo imperativo: segundo persona singular y plural - Oración subordinada complemento directo - Conjunción negativa "ni"	- Usos del presente del subjuntivo - Oración pasiva refleja - Oración impersonal - Perífrasis verbal "llevar + gerundio" - Posición del adjetivo
L16	- Modo imperativo - Grado comparativo del adjetivo	- Participio pasivo - Diferencias entre los verbos copulativos "estar y ser" - Uso de "llevar + p.p." - Uso de "hacer falta" como expresión unipersonal - Conjugación del verbo "sonreír" en presente del indicativo y del subjuntivo
L17	- Modo imperativo - Grado comparativo del adjetivo	
L18	Repaso sin gramática nueva	
L19	- Pretérito indefinido - Oración subordinada de lugar (donde) - Pronombres indefinidos "nada" y "nadie"	
L20	- Pretérito indefinido - Oración subordinada causal (como) - Uno de los usos del artículo determinado	
L21	- Pretérito imperfecto de indicativo - Al+ inf.	

	- Oración subordinada concesiva (aunque)	
L22	- Pretérito imperfecto de indicativo - Oración subordinada complemento directo - Reglamento de oración directo a indirecto - Oración subordinada consecutiva	
L23	- Correlación entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto - Oración subordinada adjetiva y pronombre relativo - Grado superlativo absoluto del adjetivo - Grado comparativo del adverbio	
L24	Repaso sin gramática nueva	

De acuerdo con lo que se muestra en la tabla, el orden de la enseñanza del componente gramatical del nuevo manual ha tenido un gran ajuste, principalmente se trata de la cuestión gramatical de tiempos de pasado, cuya enseñanza se ha retrasado en el nuevo manual. Además, el tratamiento de la oración compuesta apenas aparece en la nueva versión. Los autores de este manual de las dos versiones (Dong & Liu, 2014) declaran que según su experiencia didáctica de los últimos años, la expresión oral es una de las deficiencias de muchos alumnos. Por consiguiente, la nueva versión tiene el objetivo de enseñar primero los componentes gramaticales que pueden favorecer la capacidad de mantener una conversación. Del mismo modo, la nueva versión también se dedica más a fortalecer la enseñanza de los pronombres y artículos, el uso de presente del indicativo, imperativo y subjuntivo, con el fin de que, en el futuro aprendizaje, puedan manejar mejor la conjugación y aplicar adecuadamente los pronombres y artículos de todos los tiempos. El cambio de focalización hacia una mejor experiencia comunicativa se puede observar indirectamente en la importancia dada a las oraciones compuestas, ya que se observa que aparecen en menor medida en el nuevo manual, lo que podría incidir en la idea de que se busca fomentar la comunicación aunque sea de forma simplificada, evitando la complejidad de las oraciones compuestas y centrándose en que las bases de la oración simple de los estudiantes forjen los cimientos básicos necesarios para lograr un mayor

entendimiento.

4.2.4. Componente Léxico

Gráfico 3. Comparación de la cantidad de vocabulario de los manuales



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con lo que muestra el gráfico, se puede observar que la versión nueva cuenta con 1017 palabras nuevas y la versión antigua, con un total de 935 de palabras nuevas. La media de vocabulario de cada lección es 39 en la versión antigua y 64 en la versión nueva. A diferencia de la versión antigua que en las primeras doce lecciones se centra en la enseñanza de fonética y exige que los alumnos manejen menos cantidad de vocabulario, a partir de la lección 13 hay un aumento brusco de palabras nuevas. En la versión nueva, como se presta más atención a las funciones comunicativas, la necesidad de conocer gran cantidad de vocabulario ha sido aplicada desde la primera lección. Es decir, en la cantidad del vocabulario total no hay una gran diferencia, pero la

versión antigua emplea muchas más lecciones para ir introduciendo más gradualmente el vocabulario en comparación con la nueva versión. Este cambio, por un lado, para los alumnos iniciales de español les podría causar estrés o/y ansiedad tener que memorizar tantas palabras sin saber mucho del idioma. Por otro lado, es beneficioso para ellos acostumbrarse al ritmo de la memorización del vocabulario y evitar sufrir el choque por el aumento de vocabulario como en la versión antigua.

4.2.5. Diferencias sobre la decantación comunicativa

Una de las mayores diferencias entre la versión nueva y la antigua de *Español Moderno* es la decantación comunicativa, a diferencia de la versión antigua, en la versión nueva se tiene presente la metodología comunicativa desde la primera unidad, aunque como tal y en su aplicación pura, no hay una metodología comunicativa al 100%. En vez de usar palabras y frases poco usadas en la vida real solo con el fin de enseñar la gramática, en la versión nueva, se enseñan el vocabulario y los usos diarios y cotidianos con el objetivo de que los alumnos puedan comunicarse de una manera más natural en la vida real, esto se ve desde el principio (cf. Tabla 1 sobre la estética de los manuales). Este cambio se puede encontrar fácilmente en los textos de los dos manuales, aquí se ofrecen dos ejemplos.

Tabla 5. Ejemplos de contextualización pragmática del input

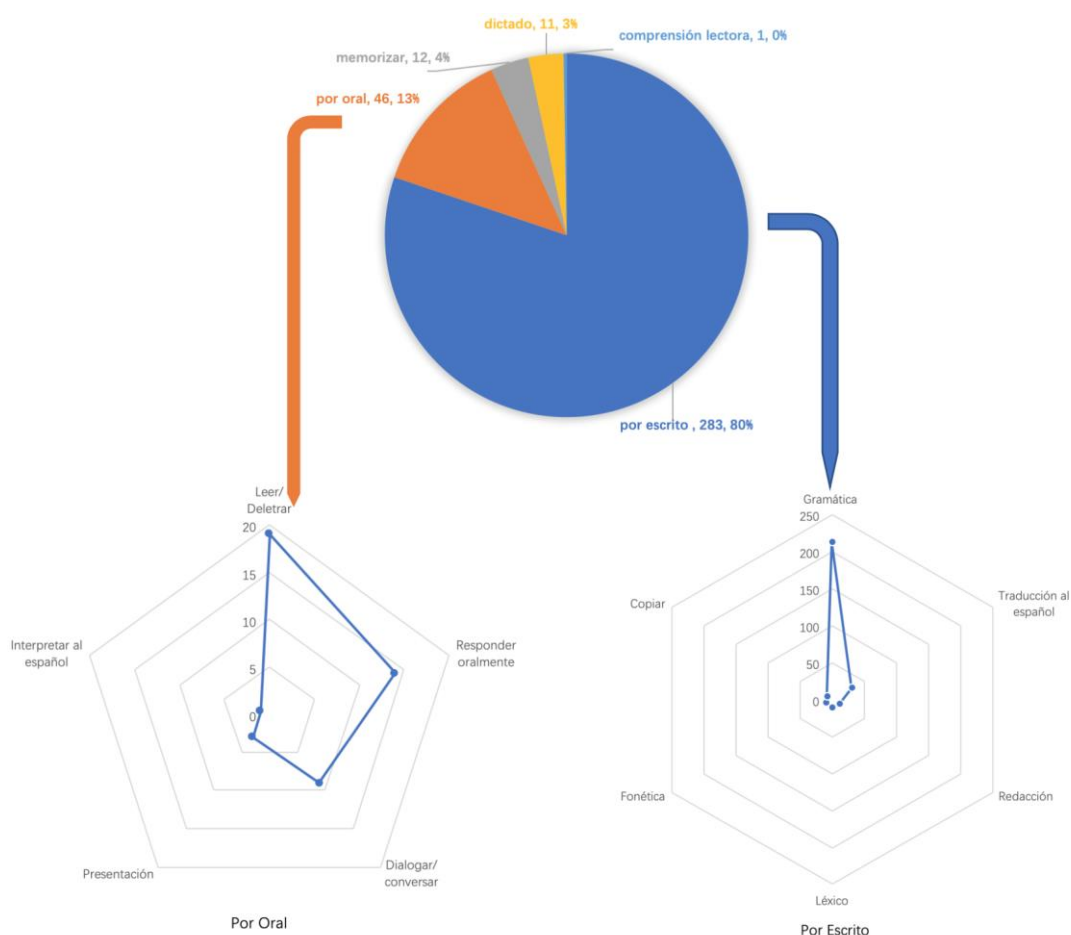
Versión antigua	Versión nueva
Ejemplo 1. Presentar a una persona (textos de la primera lección)	
<p>¿Quién es él? Él es Pepe. ¿Es Pepe chino? No, Pepe no es chino. Pepe es chileno. ¿Quién es ella? Ella es Ana. ¿Es Ana china? No, no es china, es panameña. ¿Son amigos Pepe y Paco? Sí, ellos son amigos. ¿Son Li Xin y Ana amigas? Sí, ellas son amigas.</p>	<p>Ana: Meilan, ¿eres amiga de esos jóvenes? Li: Sí, soy amiga de ellos. Ana: ¿Quién es ese chico? ¿Se llama Manolo? Li: Sí, él se llama Manolo. Ana: ¿Es cubano? Li: No, no es cubano. Es panameño. Ana: ¿No se llama Elena esa chica? Li: No, no se llama Elena. Ella es Susana. Ana: ¿Son novios? Li: ¿Quiénes? ¿Elena y Manolo? ¡Qué va! Solo son amigos.</p>
Ejemplo 2. Presentar la casa e información personal (textos de la tercera lección)	
<p>¿Es ésta tu casa? Sí, ésta es mi casa. ¿Hay tres dormitorios en tu casa? Sí, en mi casa hay tres dormitorios. ¿Qué hay en la sala? En ella hay una mesa y dos sofás. ¿Dónde está la oficina de tu esposa? Su oficina está en el centro de la ciudad. ¿Dónde está vuestra fábrica? Nuestra fábrica está en las afueras de la ciudad. ¿Hay muchos empleados en la fábrica? Sí, hay muchos empleados en ella.</p>	<p>Señora: Supongo que tu casa es grande. José: Sí, tenemos una casa con una sala de estar, cuatro dormitorios, una cocina y dos cuartos de baño. Señora: ¿Estudias en la universidad? José: ¡Qué va! Estoy todavía en el bachillerato. Mis hermanos van a un colegio. Todos los días me levanto muy temprano, tomo el desayuno y llevo a mis hermanos a su colegio. Luego, tomo un autobús y me voy a mi instituto. Señora: ¡Qué día tan recargado! Todo el tiempo estás ocupado.</p>

4.2.6. Análisis contrastivo de los ejercicios

Por la tradición del aprendizaje de los alumnos, el estudio nunca se centra solo en el aprendizaje en el aula, se dedica una gran cantidad de tiempo en hacer ejercicios y prácticas para fortalecer los conocimientos aprendidos como se ha mencionado anteriormente. Jin y Cortazzi (2013) también han

confirmado este fenómeno en China, sintetizando las actividades principales de la clase en 3Ts: *Teacher, Text, Test* (Profesor, Texto, Prueba/Ejercicio). Además, los ejercicios ocupan una parte considerable en los dos manuales y se consideran una porción imprescindible de la enseñanza. Por tanto, analizamos los ejercicios de los manuales para averiguar las metodologías didácticas aplicadas y la importancia prestada en la enseñanza de español en China.

Gráfico 4. Distribución de los ejercicios del manual de la versión antigua



Fuente: Elaboración propia

Con el gráfico, se puede percibir que la mayoría de los ejercicios de la versión antigua del manual piden ser realizados por escrito, seguidos por los

ejercicios de expresión oral, después, con mucho menos peso están los ejercicios de memorización y de dictado, y por último, un solo ejercicio de comprensión lectora en todo el libro.

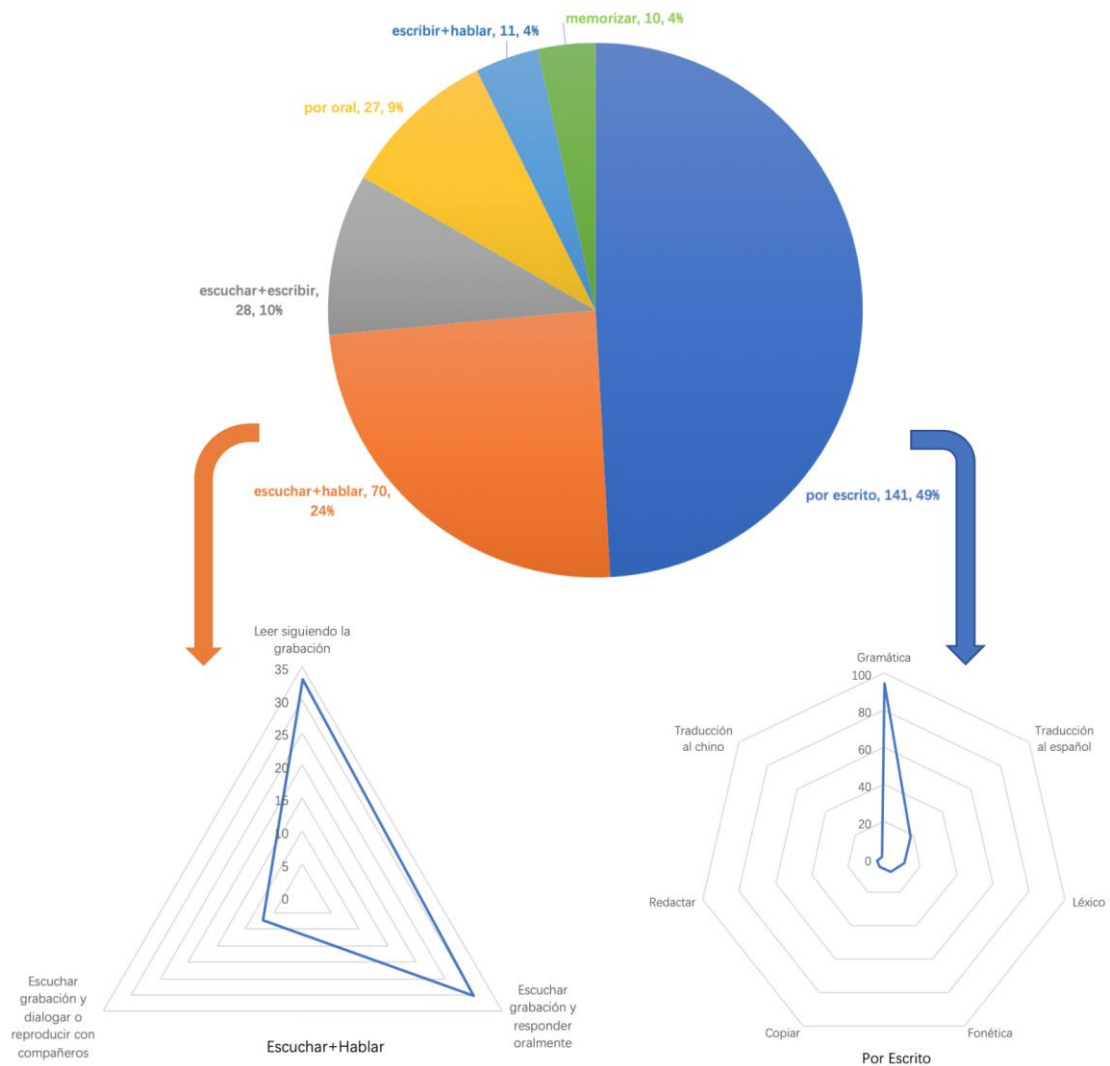
Como los ejercicios por escrito y oral son los principales del manual, se hace un análisis más profundo sobre los tipos de ejercicios. Entre los 283 ejercicios por escrito, los 212 (75%) que tratan de gramática pueden ser preguntas sobre la conjugación, construir frases, completar oraciones con palabras adecuadas con su tiempo y conjugación correspondientes, etc. Luego, la traducción también ocupa un puesto importante en los ejercicios, hay ejercicios de traducción en cada lección, pero solo se pide la traducción de chino a español. También hay 12 (4,2%) ejercicios de redacción para practicar la expresión escrita y 11 (3,9%) preguntas de léxico para poder usar las palabras recién aprendidas correctamente en el contexto. En las primeras lecciones sobre la enseñanza fonética, en cada lección de ellas hay preguntas que consisten en marcar las sílabas y conseguir (pronunciar juntas o separadas) las palabras. Por último, hay 8 ejercicios que piden copiar vocabulario, oraciones o textos del libro para mejorar la memorización a través de ellos.

En cuanto a los ejercicios orales, 19 de 46 (41,3%) consisten en deletrear las letras o leer palabras, frases o textos que solo practicaría la pronunciación y la entonación sin poder mejorar la expresión oral. También hay 14 (30,4%) ejercicios para responder las preguntas de forma rápida y oral. Otros 9 (19,6%) de dialogar o conversar con los compañeros sobre los temas determinados utilizando los usos gramaticales y el vocabulario aprendidos en clase, 3 (6,5%) ejercicios de presentación o exhibición y solo uno de interpretación del contenido chino al español oralmente.

Mediante estos gráficos, se puede ver claramente que la distribución de los ejercicios está muy desequilibrada: prestan excesiva atención a la competencia escrita, sobre todo a la gramática. En los ejercicios orales, en lugar de practicar expresión e interacción orales, hay más ejercicios para leer

y deletrear mecánicamente. Estos aspectos se corresponden con los problemas encontrados en la mayoría de los alumnos chinos: aprenden muy bien la teoría y aciertan las respuestas correctas en los ejercicios o exámenes, pero les cuesta mucho aplicar su conocimiento en ocasiones reales.

Gráfico 5. Distribución de los ejercicios del manual de la versión nueva



Fuente: Elaboración propia

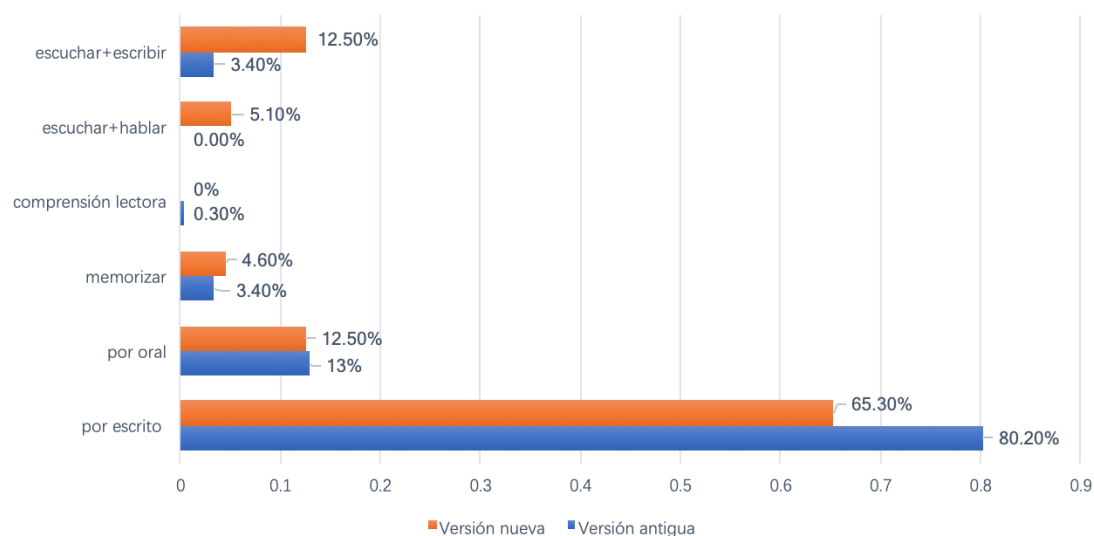
En el manual de la versión nueva, los ejercicios ya no se centran solo en una destreza por separado, sino que se aplica una combinación de destrezas en ellos. Los ejercicios principales también son por escrito, pero hay una gran

parte de combinación de comprensión auditiva y expresión oral (que en la versión antigua solo se presenta de manera independiente, ejercicios solo de comprensión auditiva o solo de expresión oral, sin ningún ejercicio de este tipo de combinación), seguidos por ejercicios de combinación de comprensión auditiva y expresión escrita, la práctica oral, la expresión escrita junto con expresión oral y, por último, 10 ejercicios que piden la memorización.

Con respecto a los ejercicios escritos, un 66,7% son de gramática, que es lo principal de este tipo de ejercicio. También hay un 12,8% que se tratan de traducción de frases y textos a español, un 7,8% de léxico, un 5,7% de fonética en las primeras lecciones, un 3,5% de copiar contenidos del manual, otro 2,8% de redacción para practicar la expresión e interacción escritas y solo un ejercicio de traducción al chino. Al igual que en la versión antigua, la gramática y la traducción de chino a español son los dos aspectos más importantes en los ejercicios escritos.

En el manual nuevo, la expresión oral ya no es una destreza tratada individualmente, se aplican numerosos ejercicios de combinación de las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral. Cuando se trata de leer y deletrear, en la nueva versión ya no se considera como una práctica mecánica, sino una imitación orientada por la grabación, de este modo, los alumnos conseguirían una mejor pronunciación y entonación, mientras practican la comprensión auditiva acostumbrados al acento y cadencia de los hablantes nativos españoles. Los ejercicios que piden escuchar el audio primero y luego responder las preguntas oralmente favorecen en cierto modo la comunicación real, con esta práctica se puede evitar el problema típico de los alumnos sinohablantes, el español mudo. De esta manera, los alumnos pueden organizar cada vez mejor y más rápido lo que quieren expresar y mantener una conversación algo más fluida con los hispanohablantes.

Gráfico 6. La distribución de los ejercicios de los dos manuales



Fuente: Elaboración propia

Con este gráfico, se puede contemplar que la escritura es lo esencial en ambas versiones, sobre todo los ejercicios de gramática, pero en la nueva versión se ha puesto más énfasis en la práctica de la mezcla de destrezas.

En primer lugar, la combinación de la comprensión auditiva y la expresión escrita, en la versión antigua casi solo se aplica el ejercicio de dictado; sin embargo, en la nueva versión, los ejercicios son más variados: pueden ser dictados, responder preguntas o redactar según los audios. En segundo lugar, la combinación de la comprensión auditiva y la expresión oral ha sido un nuevo tipo de preguntas de la versión nueva del manual, que consiste en imitar la grabación para leer, responder oralmente las preguntas del audio, reproducir o dialogar con los compañeros sobre el contenido de la grabación escuchada. Este método de práctica será más eficaz para mejorar la habilidad comunicativa de los alumnos chinos.

Las preguntas que piden responder oralmente, aunque parecen que tienen un peso igualado en ambos manuales, poseen tipos de preguntas bastantes distintos: en la versión antigua solo piden que los alumnos respondan con rapidez una serie de preguntas sin poner hincapié a la necesidad de la

expresión oral. Por el contrario, en la versión nueva, los ejercicios exigen claramente responder oralmente las preguntas mostrando la importancia que ponen a la destreza de expresión e interacción orales (se mide no solo la capacidad memorística sino también la comprensión). Además, en el manual nuevo, se ponen en práctica muchos ejercicios grupales de práctica oral, no como la destacable práctica individual del manual antiguo, que revela la importancia prestada hacia las competencias comunicativas en este manual.

Por último, hay que señalar que la memorización sigue siendo una metodología activa en la enseñanza y el aprendizaje de español en China, cada lección pide a los alumnos memorizar vocabulario, conjugación de verbos o textos. Sin embargo, en la nueva versión, los autores indican el valor de la memorización de todas las palabras y que es necesario poner reconocer sus significados en el contexto de los textos. De hecho, aunque no se ha podido eludir la repetición y la memorización, se encamina más hacia los usos pragmáticos.

5. Exámenes Nacionales para Estudiantes de Licenciatura de Filología Española

Con el fondo de la educación orientada a exámenes de China, los exámenes son un aspecto relevante en todos los estudios junto con los manuales, casi todos los tipos de estudio pueden ser medidos por algún examen. En el caso de la carrera de Filología Hispánica en las universidades chinas, existen dos exámenes nacionales de español durante los cuatro años del aprendizaje: EEE4 y EEE8 (Examen Nacional para Estudiantes de Licenciatura de Filología Española Nivel 4 y Nivel 8). En los dos exámenes se puede participar únicamente dos veces, y tiene que ser dos años sucesivos. Si no consiguen aprobar con los dos intentos, no podrán conseguir los certificados, pero se puede participar en el EEE8 sin obtener el certificado de EEE4. En algunas universidades, la obtención de EEE4 es un requisito

obligatorio para poder graduarse (no en todas universidades), y los certificados de EEE4 y EEE8 suelen ser pedidos como un requisito de las ofertas laborales. Por ende, se explican a continuación cómo son los dos exámenes con el fin de mostrar la educación universitaria de lengua española desde otra perspectiva, puesto que, con la influencia de la educación orientada a exámenes, la educación y el examen están estrechamente entrelazados. El análisis de los dos exámenes se basa en las pruebas realizadas en el año 2018, ya que, pueden ser ajustados con los años.

5.1. Examen Nacional para Estudiantes de Licenciatura de Filología Española Nivel 4

El EEE4 se celebra en junio de cada año, destinado a los estudiantes que están cursando el segundo año de carrera. Este examen consiste principalmente en métodos no comunicativos, teniendo en cuenta que no se valora en la prueba la destreza de expresión e interacción orales. Veamos la estructura del EEE4:

Tabla 6: Estructura del EEE4

Parte I: Prueba por escrito	
Prueba 1: Gramática	
- Uso de artículos y preposiciones (10 puntos)	
- La conjugación adecuada de los verbos (10 puntos)	
Prueba 2: Léxico	
- Selección de palabras adecuadas (10 puntos)	
Prueba 3: Comprensión de Lectura y Traducción	
- Comprensión lectora (30 puntos)	
- Traducción el texto en chino al español (10 puntos)	
Parte II: Prueba de comprensión auditiva	
Prueba 1: Dictado (10 puntos)	
Prueba 2: Comprensión auditiva (20 puntos)	

Este examen consiste en pruebas no comunicativas, ya que no hace ninguna valoración de la expresión e interacción orales. De los 100 puntos en total, 20 puntos se centran en la gramática, enfatizando los usos de los

artículos, las preposiciones y la conjugación de los verbos según el contexto. Otros 10 puntos consisten en elegir las palabras correctas con su modo adecuado según el contexto para rellenar los textos. La comprensión lectora ocupa otros 30 puntos, son dos lecturas y 30 preguntas, 15 para cada una. Son 20 preguntas sobre la indicación y 10 preguntas de elegir la explicación, interpretación correcta, preguntas sobre los detalles y el propósito principal del texto. La traducción consiste en traducir un texto alrededor a 100 palabras al español. Con respecto a la prueba de comprensión lectora, hay 10 puntos de dictado, se trata de escuchar dos veces un texto de más o menos 120 palabras, con los signos de puntuación incluidos y los alumnos tienen que transcribir todo lo que han escuchado con el fin de examinar la ortografía, la norma de cambiar la línea, la mayúscula y la minúscula, la tilde, el uso de los signos de puntuación, etc. Por último, los 20 puntos de comprensión de lectura, se trata de escuchar dos veces las dos lecturas de 440 palabras cada una y luego elegir las opciones correctas según la información de los dos audios. Es decir, consiste en un 30% de comprensión auditiva y un 30% de comprensión escrita. Se potencia un aprendizaje de las competencias pasivas, antes que las activas.

Si se vuelve a pensar cómo es el manual *Español Moderno*, se puede notar que el contenido del examen de nivel 4 está muy correlacionado con los aspectos aprendidos del manual. Igual que los ejercicios del material didáctico, se presta mayor atención a las prácticas por escrito, los ejercicios de dictado y la traducción, siendo una parte esencial de cada lección del manual, también han sido mantenidos en el examen. Las preguntas de gramática y léxico también se basan en los conocimientos adquiridos del manual.

5.2. Examen Nacional para Estudiantes de Licenciatura de Filología Española Nivel 8

El examen de nivel 8 se realiza en marzo orientado para los estudiantes de cuarto año de carrera, es decir, si se suspende, la 2ª realización del examen

y el último intento será un año más tarde después de que se gradúen. Igual que el nivel 4, la prueba cuenta con una puntuación total de 100 puntos.

Tabla 7: Estructura del EEE8

<p>Parte I: Comprensión y expresión orales Prueba 1: Comprensión auditiva (20 puntos) Prueba 2: Interpretación visual (10 puntos)</p> <p>Parte II: Prueba por escrito Prueba 1: Conocimientos básicos de cultura (5 puntos) Prueba 2: Comprensión de lectura (30 puntos) Prueba 3: Corrección (10 puntos) Prueba 4: Traducción un texto en español al chino (10 puntos) Prueba 5: Redacción (15 puntos)</p>

La dificultad del EEE8 ha subido un gran escalón en comparación con el nivel 4, los tipos de preguntas y las destrezas valoradas también son más variados. En primer lugar, la comprensión auditiva es de elección de verdadero y falso, y los orígenes de los audios provienen de la radio o televisión nacional de los países hispanohablantes, lo cual produce que la variedad lingüística sea un componente que tienen que superar los alumnos, ya que los audios del nivel 4 solo se presentan en la variedad castellana. Además, los audios son auténticos y tienen una cadencia más parecida a la que suelen usar los nativos de lengua española, mientras que en el examen del nivel 4 los audios tienen una velocidad reducida para adaptarse al nivel de los candidatos. En segundo lugar, en el sentido prudente, la pregunta de la prueba de la expresión oral no se puede inducir en la destreza de expresión e interacción orales tradicionales, más bien es una interpretación oral, ya que, esta pregunta consiste en leer un texto en chino de 150 palabras y tienen 4 minutos de preparación para interpretar el texto al chino en 3 minutos. Parece otro ejercicio más de traducción de chino a español como en el examen de nivel 4 y en los manuales, simplemente que esta vez, la traducción se realiza de forma oral.

En tercer lugar, en la parte por escrito, se debe destacar la prueba de los

conocimientos básicos de cultura, se trata de consultar conocimientos sobre historia, geografía, política actual, economía, sociedad, cultura y literatura tanto de España como de los países latinoamericanos. Con esta prueba se releva la importancia de conocer los aspectos socioculturales de este examen y para los estudiantes de la carrera de Filología Hispánica. Se adjunta un ejemplo de las preguntas socioculturales del año 2018.

Imagen 1. Preguntas de conocimientos socioculturales en la prueba de nivel 8 (2018)

PRUEBA 1 CONOCIMIENTOS BÁSICOS DE CULTURA

Completa las oraciones siguientes seleccionando una de las cuatro opciones en la Hoja de respuestas. (5/100, 0.5×10)

1. En 1959 la Revolución cubana liderada por Fidel Castro, Ernesto Guevara y Raúl Castro acabó con la dictadura de _____.
 - A. Anastasio Somoza
 - B. Jorge Rafael Videla
 - C. Fulgencio Batista
 - D. Augusto Pinochet
2. Entre los siguientes cultivos, _____ no es procedente del continente americano.
 - A. la coca
 - B. la patata
 - C. el tomate
 - D. el café
3. El 27 de octubre de 2017, el Gobierno español anunció el cese del Gobierno y el Parlamento autonómicos de Cataluña en aplicación del Artículo 155 _____.
 - A. del Estatuto de Autonomía de Cataluña
 - B. del Código Civil de España
 - C. del Código Penal de España
 - D. de la Constitución de España
4. En junio de 2017, China estableció relaciones diplomáticas con _____.
 - A. Guatemala
 - B. Nicaragua
 - C. Panamá
 - D. Paraguay

Con respecto a la comprensión lectora, las primeras tres lecturas se encaminan a examinar la indicación, los detalles, la intuición y el propósito principal, mientras que la última lectura es sobre la estructura del texto, consiste en elegir 5 frases de 8 para rellenar en el sitio adecuado de la lectura.

La gramática y el léxico - siendo dos miembros imprescindibles de la educación de lenguas, sobre todo en China - no pueden faltar en este examen tampoco. Su exhibición es a través de la corrección en un texto de 250 palabras, donde hay 10 errores de gramática y léxico, y los examinados tienen que encontrarlos y corregirlos.

La traducción también es un aspecto importante de la enseñanza de español en China y en el examen de nivel 8 también se examina, siendo la prueba traducir un texto de 150 palabras al chino. La redacción se divide en dos partes: una redacción de documentos o escritos oficiales de 50 palabras y otra redacción de argumentación de entre 180 y 220 palabras. Así se cumplen los 100 puntos totales del examen de nivel 8. A diferencia del examen del nivel 4, aquí las destrezas activas sí se examinan, aunque no cuenten tanto como las pasivas.

5.3. Comparación entre los exámenes oficiales chinos y DELE B2

Mucha gente que no conoce los dos exámenes oficiales de China suele preguntar a qué nivel de DELE se corresponden. Ante todo hay que decir que los exámenes provienen de diferentes sistemas, EEE4 y EEE8 siguen el método tradicional de enseñanza de China y DELE está diseñado bajo el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. No obstante, si hay que comparar la dificultad de las pruebas de EEE4 y EEE8 con el examen de DELE, la progresión sería EEE4<DELE B2<EEE8, por tanto, se efectúa una comparación breve entre ellos.

Tabla 8. Estructura de DELE B2

<p>Parte I: Comprensión de lectura (25 puntos)</p> <p>Parte II: Comprensión auditiva (25 puntos)</p> <p>Parte III: Expresión e interacción escritas (25 puntos)</p> <ul style="list-style-type: none">- Interacción escrita- Expresión escrita <p>Parte IV: Expresión e interacción orales (25 puntos)</p> <ul style="list-style-type: none">- Valorar propuestas y conversar sobre ellas- Describir una situación imaginada a partir a una fotografía y conversar sobre ella- Opinar sobre los datos de una encuesta
--

En comparación con los exámenes oficiales chinos, el examen DELE pone el mismo peso a las cuatro destrezas. Además, los métodos comunicativos se examinan mediante tres tipos de tareas la expresión e interacción orales, a diferencia de las pruebas chinas en las que la única pregunta de expresión oral es la interpretación. Aunque no se ha extraído ninguna parte individual para la gramática, el léxico y el aspecto sociocultural como en EEE4 y EEE8, los componentes gramaticales, léxicos y sociocultural están impregnados en toda la prueba. Por lo tanto, comparando los exámenes, se puede observar que la enseñanza de lengua española en China todavía está lejos de la aplicación de los métodos comunicativos y quedan muchos pasos para seguir el currículo occidental. De este modo, la comunicación, los aspectos socioculturales y la pragmática serán necesariamente adheridos en la enseñanza y las pruebas de español en China para que puedan avanzar al mismo ritmo que otros aprendices de otros países.

CAPÍTULO III. SABERES CULTURALES Y SOCIOCULTURALES

A nivel global, desde los años ochenta hasta la actualidad, el aprendizaje de lenguas extranjeras considera la comunicación como el objetivo central de la enseñanza (Roses Nieves, Reynosa Morales y Barriel Guevara, 2017), y desde los inicios del enfoque comunicativo, la cultura ha tomado un papel imprescindible en la clase de lenguas extranjeras. En los principios del presente siglo, el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002) también ha destacado la importancia de los saberes interculturales.

En el caso de China, se puede ver a través del análisis de los manuales y los exámenes del capítulo anterior que este país ha intentado realizar un viraje y aplicar, en mayor medida, los métodos comunicativos y conocimientos socioculturales en la enseñanza de español para fortalecer la competencia comunicativa de los aprendices. Sin embargo, todavía queda un largo camino que recorrer, ya que, en comparación con los contenidos lingüísticos, los contenidos culturales siguen en un segundo plano en la enseñanza-aprendizaje de español en China.

En este capítulo, se intenta mostrar la importancia de los conocimientos culturales y socioculturales para el aprendizaje de las lenguas extranjeras, sobre todo en el caso de China, un país que tiene una cultura lejana a la de los países hispanohablantes.

6. Integración de lengua y cultura

Cuando se habla de la integración de lengua y cultura, se refiere a que la cultura debe ser aprendida al mismo tiempo que la lengua, es decir, la lengua y la cultura no se enseñan ni se aprenden de una manera secuencial. Esto es porque el lenguaje y la cultura están tan inextricablemente entrelazados que no sería posible separarlos de manera tajante sin perder el significado (Robles,

2002, Beatriz Barroso y Daniel Bandrea, 2009), ya que el lenguaje es parte de la cultura y esta es parte de aquel (Brown, 2000). La misma idea ha sido compartida por Pozzo y Fernández en 2008; ellos enseñaron que el aprendizaje de lenguas no debería limitarse solo a los contenidos estrictamente lingüísticos, sino que también requiere el conocimiento de los aspectos sociales, culturales, históricos, políticos y económicos de la comunidad de hablantes a la que se accede.

Por consiguiente, investigadores como Ignátieva Solianik (1991) ha expresado que el dominio de una segunda lengua supone el dominio de la cultura extranjera. Kramersch (1998) ha declarado la estrecha relación entre la cultura y la lengua indicando que la lengua expresa, corporiza y simboliza la realidad cultural, mientras que Areizaga (2002) confirma que, en la enseñanza de lenguas, el componente cultural es un elemento fundamental para una didáctica que busca el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Así pues, el papel cardinal de los componentes culturales es indudable para todos los filólogos.

Sin embargo, en la práctica didáctica, tradicionalmente se ha producido una escisión entre una y otra realidad (Miquel y Sans, 2004) que sigue siendo un problema actual en la enseñanza de español en China.

7. De la competencia lingüística a la competencia comunicativa

Para obtener un mejor entendimiento de qué es la competencia sociocultural, es mejor partir del concepto de competencia lingüística enunciado por el investigador Noam Chomsky (1970) en los años setenta como crítica a la explicación conductista de la adquisición del lenguaje. De acuerdo con él, la competencia lingüística consiste en el saber lingüístico que todo hablante y oyente tiene de su propia lengua y que le permite combinar léxico, morfología y sintaxis para producir y comprender oraciones con sentido

(Chomsky, 1971, citado por Amine, 2005 y Galindo Merino, 2005).

Como el concepto de competencia definido por Chomsky se limitaba únicamente a cuestiones lingüísticas, un par de años más tarde, Hymes en el año 1972, propuso la noción de competencia comunicativa, que no solo abarca elementos puramente lingüísticos sino también contextuales, incidiendo en la dimensión pragmática de la comunicación y en el conocimiento de las reglas lingüísticas y extralingüísticas de uso de la lengua (Galindo Merino, 2005).

Este proceso consistía en el aprendizaje de la lengua a través del contacto con nativos, y se llegó a la conclusión de que estas experiencias junto a nativos estaban relacionadas e integradas en la realidad social y cultural de las comunidades, lo que indicaba que se necesitaba un grado de conocimiento cultural y que no solo bastaba con el conocimiento de la gramática, sino que daba importancia a su uso (Galindo Merino, 2005).

8. De la competencia comunicativa a la competencia sociocultural

La enseñanza comunicativa de las lenguas extranjeras tiene lugar desde el desarrollo de la competencia comunicativa, la cual integra cuatro sub-competencias fundamentales (Canale y Swain, 1980):

- 1). La competencia gramatical: el conocimiento del sistema lingüístico de la lengua (pronunciación, ortografía, reglas gramaticales, léxico, morfología, semántica, etc.).
- 2). La competencia discursiva: consiste en el dominio tanto de géneros discursivos como de secuencias textuales, es la capacidad de interpretar los elementos individuales de un discurso en términos de su interconexión y su relación con el conjunto del discurso, también se puede decir que es la capacidad de crear textos orales y escritos con coherencia y cohesión.
- 3). La competencia estratégica: la capacidad de emplear diversas estrategias

de forma eficaz para lograr la comunicación salvando los obstáculos comunicativos, se compone del dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que se usan por compensar los fallos en la comunicación y favorecer la efectividad de la comunicación.

4). La competencia sociolingüística: la comprensión de la dinámica de la comunicación en contextos sociales o la adecuación del mensaje a su contexto de producción en función de los participantes, la situación o la finalidad del intercambio comunicativo.

De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas (2001), las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad). En otras palabras, la competencia sociolingüística tiene la función de determinados parámetros socioculturales. Más adelante, autores como Van Ek y Melville Trim (1984) se dedicaron a distinguir la competencia sociolingüística de la competencia sociocultural, y la segunda es la que vamos a destacar en este capítulo.

Hoy en día, el componente sociocultural del aprendizaje está integrado dentro de la competencia comunicativa, dando trascendencia a la capacidad de los alumnos de enfrentarse a las dificultades de tipo cultural que pueden surgir en la vida cotidiana (Galindo Merino, 2005), ya que, con el fin de conseguir una auténtica competencia comunicativa, los aprendices tienen que ser capaces de reconocer la realidad sociocultural que subyace a todo acto de habla (Álvarez González, 2010). La misma necesidad de tener en cuenta el contexto sociocultural para la mejora de la competencia comunicativa ha sido mencionada por Song (2016), lo cual reafirma que el contexto sociocultural es necesario para que los aprendientes sean hablantes eficientes.

Como se ha mencionado anteriormente, la cultura y la lengua están intrínsecamente entrelazadas, y cuando se habla de la competencia sociocultural, se ha de saber que ambas son un reflejo de la sociedad (Ferreira, Amorim Barbieri Durão y Benítez Pérez, 2006), donde se establece una estrecha interrelación entre el proceso de aprendizaje de la lengua para favorecer la comunicación y los factores que intervienen en él (Ayora Esteban, 2017). De hecho, para llegar a dominar totalmente una lengua extranjera, se dependerá de la familiaridad del aprendizaje con la sociedad y cultura extranjera, es decir, el desarrollo de su competencia sociocultural (Hernández Campoy y Scheu, 2001). Se puede ver que la necesidad de abordar la competencia cultural como una parte indisociable de la competencia comunicativa es incuestionable (Gómez Jimeno, 2006), e incluso, en el Real Decreto 1629 (2006) del Boletín Oficial del Estado también se ha declarado la necesidad del alumno de adquirir un conocimiento de la sociedad y la cultura de las comunidades en las que se habla el idioma objeto de estudio para no distorsionar la comunicación.

9. Competencia sociocultural

Después de conocer la importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras, sobre todo en la competencia comunicativa, es conveniente conocer algunas definiciones sobre los aspectos socioculturales en el campo lingüístico.

Según Hymes (2001), la competencia sociocultural es

la capacidad para comprender las normas de comportamiento desde el punto de vista de los miembros de una cultura, y actuar de modo que pueda ser entendido por dichos miembros y en el que se espera que dichas normas sean entendidas (citado por Gómez Remedio, Borrero Ochoa y Velázquez Reyes, 2019, p.336).

Mientras que Pastor Cesteros (2004, p.232), la define como "el conocimiento

de las reglas sociolingüísticas y pautas culturales que permiten que las intervenciones lingüísticas sean adecuadas a los contextos”. Y Al Momani (2009) considera que el elemento sociocultural es un elemento de *feedback* exterior que ayuda al alumno a comprender y a descifrar los mensajes en la lengua que está aprendiendo, y le permite modificar lo que sabe para desarrollar su habilidad comprensiva.

De acuerdo con el Centro Virtual Cervantes⁶, la competencia sociocultural hace referencia a

la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla; estos marcos pueden ser parcialmente diferentes de los de otras comunidades y abarcan tres grandes campos: el de las referencias culturales de diverso orden; el de las rutinas y usos convencionales de la lengua; y el de las convenciones sociales y los comportamientos rituales no verbales.

En el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) se contempla la sensibilización hacia un saber sociocultural que da cuenta de la realidad social y cultural y que configura el conocimiento sociocultural, es decir, un aspecto del conocimiento del mundo al referirse al conocimiento de las características distintivas de una sociedad concreta, de la cultura de la comunidad que hablan español, que consta de las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y el comportamiento ritual.

Al consultar el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) se encuentran dos apartados que se refieren a los referentes culturales y saberes y comportamientos culturales. Uno es el inventario de los referentes culturales

⁶ Diccionario de términos clave de ELE. “Competencia sociocultural”. Centro Virtual Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm

que abarca conocimientos generales sobre los países hispanos, mientras que el otro, el de los saberes y comportamientos socioculturales, trata sobre las condiciones de vida y organización social, las relaciones interpersonales y la identidad colectiva junto con el estilo de vida.

10. Dos tipos de cultura

Según Miquel y Sans (1992), citado por Martín Arbelaz (2004, p.586), la cultura incluye una serie de fenómenos de muy heterogénea índole. Las investigadoras distinguen entre dos tipos de cultura:

1). La Cultura con mayúscula: es la cultura cultivada, institucional, literaria y artística, científica y técnica (el conocimiento de geografía, historia y sistema político, así como los hitos artísticos y literarios principales), con carácter enciclopédico (Guillén Díaz, 2004, citado por Amine, 2005, p.46), que representa la cultura formal, más cerrada y más específica, sin considerar aspectos culturales relevantes para la comunicación como las presuposiciones, los sobreentendidos, las opiniones, creencias y las pautas de conducta.

2). La cultura con minúscula: se refiere al saber estar con los demás, lo que se sitúa en el ámbito del comportamiento, de la vida cotidiana, de lo corporal, dando importancia a la interacción comunicativa. Es la cultura que da cuenta de que la cultural experiencial, es adquirida y compartida por muchos en su dimensión comportamental (Guillén Díaz, 2004, citado por Amine, 2005, p.46). En comparación con la Cultura con mayúscula, resulta más generalizada.

En cuanto al campo de la didáctica de los contenidos culturales, Areizaga, Gómez e Ibarra (2005) revelan que, a medida que se desarrolla la competencia comunicativa durante las últimas cuatro décadas, se ha virado el foco de atención: desde una visión formal de la cultura (datos históricos, geográficos, políticos, logros y producciones de personajes de prestigio y lo más pintoresco y folclórico) hacia una visión informal de la cultura, enfocada en los

aspectos socioculturales.

11. El papel del docente en la competencia sociocultural

En la didáctica de las lenguas extranjeras, uno de los aspectos más comprometidos tanto desde el punto de vista de la planificación curricular como desde el punto de vista de la metodología, es la presentación y el desarrollo didáctico de los contenidos socioculturales en el aula (Haensch Dueñas y Vicente Llavata, 2007) debido a que el aprendizaje de las lenguas extranjeras, aparte de alcanzar un dominio meramente funcional, también tiene que obtener la capacidad de interpretar y relacionarse con una realidad sociocultural diferente (Ayora Esteban, 2017).

Todavía no se puede decir que el aspecto sociocultural haya penetrado firmemente en la enseñanza de lenguas extranjeras y se aplique de forma consecuente, porque ocurre lentamente en la clase (Ignátieva Solianik, 1991). No obstante, afortunadamente, cada día se da más peso a los aspectos socioculturales en el diseño curricular y en las clases de ELE, aunque aún no están jugando el papel cardinal que les corresponde (Cortés Moreno, 2006).

Desde el punto de vista didáctico-pedagógico, para trabajar la competencia sociocultural, los profesores son un elemento sumamente importante, deben actuar como el mediador cultural y como un elemento participativo y complementario esencial para guiar a los alumnos hacia la adquisición sociocultural (Al Momani, 2009; Vellegal, 2009; Porras González, Montero Cádiz y González, 2017).

Con el fin de aumentar la competencia sociocultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, los profesores pueden aplicar diversos materiales para conseguir una enseñanza más eficaz. Por ejemplo, se puede trabajar mediante documentos reales, como periódicos, revistas, fotografías y carteles, siendo la lectura una práctica social, dado que se leen, se interpretan y se comprenden

los hechos históricos de una sociedad, para luego actuar en base a lo aprendido, tomando decisiones y dando respuestas adecuadas a problemas del entorno (Sánchez Chévez, 2013). También se pueden utilizar otros materiales como canciones, películas, programas de televisión y de radio, etc. con el fin de despertar el respeto y el aprecio por la cultura ajena (Ferreira, Amorim Barbieri Durão y Benítez Pérez, 2006).

Además de aplicar distintos materiales didácticos, también se debe tener en cuenta que la información ofrecida sea correspondiente al nivel de conocimiento lingüístico, junto con los gustos e intereses de los aprendices, para conseguir un aprendizaje significativo (Gómez, 2004).

En el caso de la enseñanza de los contenidos culturales y socioculturales españoles en China, según la experiencia del docente Donés Rojas (2009), en la Universidad de Ji Lin de China, cuando él enseña los contenidos culturales, los alumnos suelen tener las siguientes reacciones: silencio o ausencia de respuesta, sentimiento de inseguridad, "pérdida de la cara" y desmotivación. Estas reacciones pueden ser causadas por el desconocimiento de los contenidos culturales o por el pensamiento de que no se necesita aprender la cultura para aprender español. Dicho pensamiento está ocasionado por el desconocimiento de la importancia de la cultura en el aprendizaje de idiomas y la falta de costumbre del aprendizaje de los contenidos culturales debido a la falta de educación sistemática de la cultura (Gómez Jimeno, 2006). Para solucionar este problema y llevar a cabo un mejor acercamiento de los contenidos culturales a los estudiantes chinos, Donés Rojas (2009) ha ofrecido algunas recomendaciones, las cuales son: ampliar la actividad para que resulte más clara, interesante o motivadora introduciendo apoyo visual o auditivo; buscar los nombres propios en *pinyin*; aplicar el texto adaptado a su nivel, etc.

CAPÍTULO IV. INTERÉS, MOTIVACIÓN Y EDU- ENTRETENIMIENTO

Tanto para desarrollar la competencia lingüística como para mejorar la competencia sociocultural, se requiere una renovación de los métodos pedagógicos para despertar el interés de los alumnos hacia el mundo hispano y aumentar la motivación del aprendizaje. Si consideramos la forma tradicional de enseñanza-aprendizaje de español en China orientada a los exámenes o trabajos como un pan seco y duro, lo cual solo nos sirve para mantenernos con vida y sobrevivir, en el caso de verter interés en la enseñanza-aprendizaje, el pan duro se convertiría en un pan dulce y blando, lo que puede hacer a los alumnos saborear y disfrutar el proceso de la cata, en este caso, el proceso del aprendizaje.

El aprendizaje de los idiomas extranjeros tiene muchas particularidades, y el interés es uno de los factores primordiales que influyen en el éxito del aprendizaje de un idioma: cuantiosas investigaciones han mostrado que el éxito en el aprendizaje de idiomas está relacionado con las actitudes positivas, el interés y la motivación de los aprendices, como se verá a continuación.

12. Interés por el aprendizaje

Antes de todo, ¿qué es el interés? Acorde con la Real Academia Española, se define el interés ⁷ como “importar, no solo darle provecho o utilidad a algo, sino también como la conveniencia o beneficio en el orden moral o material, asimismo como la inclinación del ánimo hacia un objeto, una persona, una narración, etc.”.

⁷ La definición de “interés” según el diccionario de Real Academia Española: <https://dle.rae.es/inter%C3%A9s>

El interés es el mejor profesor, todo el mundo sabe que para que los niños consigan un mejor estudio, el interés tiene que jugar un papel fundamental; sin embargo, parece que cuando se trata de la enseñanza-aprendizaje hacia los adultos, la importancia del interés no se tiene tanto en cuenta. Pero es importante destacar que el interés tiene un papel mediador, como parte del proceso de motivación que es significativo en todas las dimensiones de la vida de un individuo (Rubinstein, 1967; Falcón Sifuentes, 2021), tanto para niños como para adultos.

Cuando se trata de la enseñanza y aprendizaje de español en China, aunque se esté tratando de impulsar los métodos comunicativos y de usar tecnologías innovadoras, sus aplicaciones todavía están muy constreñidas dentro de las clases de ELE. Los profesores siguen rodeando principalmente al texto y los manuales, y eso hace que los estudiantes utilicen la memorización, la comprensión durante el aprendizaje, y con el tiempo, se pierde pausadamente el interés por el estudio (Huang, 2018). Por lo tanto, han de prestar más atención a emplear métodos y recursos creadores para desadormecer el interés de los alumnos.

Conforme a los investigadores Rajesh Raj, Sen, Annigeri, Kulkarni y Revankar (2015), si el programa de enseñanza consigue despertar el interés de los alumnos, les puede empujar a participar positivamente en las transacciones dentro del aula. De este modo, les puede facilitar el aprendizaje de idiomas, e incluso las asignaturas como las matemáticas y los estudios medioambientales, que suelen ser consideradas difíciles, se aprenderían con mayor facilidad también. Además, las personas que tienen intereses estables y sólidos hacia una actividad, en este caso hacia el aprendizaje de español como lengua extranjera, lo sentirán como una necesidad y desarrollarán los saberes y las habilidades de forma integral (Harackiewicz y Hulleman, 2010).

13. La motivación en el aprendizaje

El interés no tiene una función directa en el aprendizaje, sino que favorece el aprendizaje al aumentar la motivación de los aprendices para estudiar. Los alumnos que tienen un alto grado de motivación tienden a aprender antes y obtener mejores resultados en el aprendizaje de las lenguas extranjeras (Martínez Lirola, 2005).

Con respecto a la motivación, Kleinginna y Kleinginna (1981, p.345) han ofrecido algunas definiciones desde la perspectiva psicológica (traducidas por Anaya Durand y Anaya Huertas, 2010):

- Estado interno o condición que activa el comportamiento y lo orienta en una dirección dada.
- Deseo que energiza y dirige el comportamiento hacia un objetivo o meta dada.
- Influencia en las necesidades y deseos que afectan la intensidad y dirección de los comportamientos.

Se puede decir que la motivación es la fuerza que despierta en los alumnos participar en una actividad, es el deseo de hacer esfuerzos por alcanzar las metas por satisfacer las necesidades individuales.

La motivación se divide en la motivación intrínseca y extrínseca (Maslow, 1943). En cuanto a la motivación extrínseca, se trata de la motivación por obtener buenas calificaciones, contentar a los padres, tener más ventajas con el empleo, etc. Como dicen Anaya Durand y Anaya Huertas (2010, p.6):

muchos de los alumnos, quizá la mayoría, se encuentran solamente motivados por aprobar el curso, obteniendo una buena calificación y terminar la carrera lo antes posible, con un mínimo de esfuerzo y complicación...y de esta manera el aprendizaje tiende a convertirse en un compromiso y obligación, más que en un disfrute por sí mismo.

Al contrario, la motivación intrínseca se refiere al hecho de hacer una tarea

o una actividad por el placer, la satisfacción y su propio valor que se siente durante su práctica o realización (Pintrich y Schunk, 2006; García Legazpe, 2004). Por ende, cuando los estudiantes consiguen estudiar por la motivación intrínseca, como por el auto-perfeccionamiento o por los principios morales y los intereses, pueden conseguir un aprendizaje más aliviado, entretenido y con más goce, además de que les puede llevar a estudiar gracias a la automotivación.

14. Edu-entretenimiento

Con el objetivo de tener una enseñanza-aprendizaje más atractiva que pueda despertar más el interés de los alumnos para que ellos estén motivados a aprender, el edu-entretenimiento ha surgido en el escenario de la enseñanza.

El surgimiento del término de edu-entretenimiento es poco preciso, Américo, Grande y Tobgyal da Silva (2015, p.1) han enunciado el surgimiento de dicho término siguiendo una línea cronológica:

en principio fue utilizado por los estudios de Walt Disney para describir una serie *True life adventures* en 1948. Luego el concepto fue utilizado por Robert Heyman en 1973 para identificar una serie de documentales producidos por la National Geographic Society. Dos años después, en 1975, el proyecto desarrollado por el Dr. Chris Daniel, denominado *Millenium Project* que posteriormente fue conocido como *The Elysian World Project*, dio lugar al eduentretenimiento.

Edu-entretenimiento como se muestra literalmente, es la combinación de la educación y el entretenimiento en el proceso del aprendizaje, y se refiere a espectáculos, eventos, programas de radio..., en gran medida se basa en materiales visuales en formato narrativo o interactivos como la televisión y contenidos digitales educativos a través del entretenimiento. De acuerdo con Corona, Cozzarelli, Palumbo y Sibilio (2013, p.12), esta estrecha conexión entre el entretenimiento y la educación puede considerarse como "un

entrenamiento cerebral continuo e innovador, que estimula, de forma interactiva, la capacidad de combinar atención y motivación para explorar y aprender". En general es más informal e interactivo que otras técnicas de enseñanza (Buckingham Y Scanlon, 2004; Américo, Grande y Tobgyal da Silva, 2015; Aksakal, 2015). Hoy en día, se utiliza cada día más como una herramienta potenciadora de proceso de aprendizaje (Baloco Navarro, 2017).

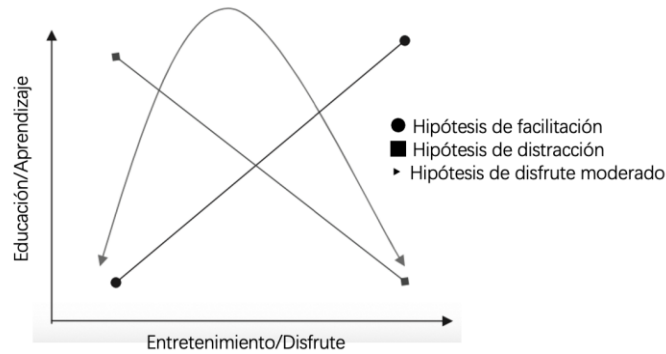
Una definición muy aceptada de edu-entretenimiento es la de Tufle (2005, p.162):

es el uso del entretenimiento como una práctica comunicacional específica generada para comunicar estratégicamente respecto de cuestiones del desarrollo, en una forma y con un propósito que pueden ir desde el marketing social de comportamientos individuales en su definición más limitada, hasta la articulación de agendas en pos del cambio social liderada por los ciudadanos y con un propósito liberador.

Su objetivo principal es atraer la atención de los alumnos y hacer que se concentren en los eventos y los materiales didácticos durante el aprendizaje (Okan, 2003).

Los autores Ritterfeld y Weber (2005) nos han demostrado la relación más detallada entre la educación y el entretenimiento (ver gráfico 7) y los tres paradigmas de la combinación de ellas (ver gráfico 8) a través de dos gráficos.

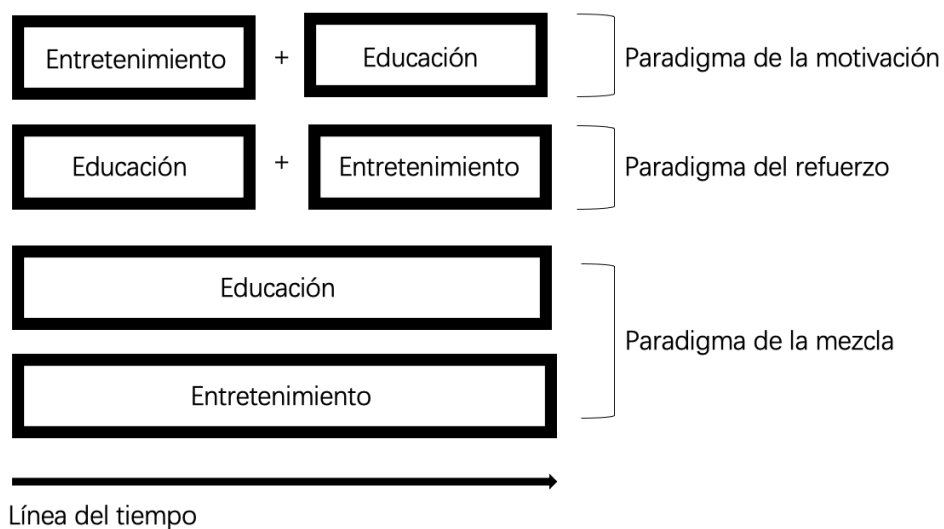
Gráfico 7. Supuestos teóricos sobre el vínculo entre entretenimiento y educación



Fuente: Gráfico traducido de Ritterfeld y Weber (2005)

Según el gráfico 7, se puede ver que cuanto más entretenimiento reciben los alumnos, más fácil les resulta el aprendizaje y más atentos están a la hora de aprender.

Gráfico 8. Paradigmas de entretenimiento-educación



Fuente: Gráfico traducido de Ritterfeld y Weber (2005)

El primer paradigma, es el paradigma de la motivación, se refiere a que una experiencia que posee entretenimiento puede ser utilizada como facilitador de la motivación para procesar la información educativa. La función del entretenimiento en esta experiencia puede describirse como un "abridor de puertas" para asignar la atención al contenido educativo, para desarrollar el interés en el contenido y, finalmente, procesar la información educativa entregada (Vorderer y Ritterfeld, 2003). El segundo es el paradigma del refuerzo, defiende la perspectiva contraria con la utilización del entretenimiento con fines de refuerzo. La promesa de este enfoque es aumentar la motivación para procesar el contenido educativo. El refuerzo puede venir como una sorpresa después de tener éxito o ser esperado (Malone, 1981). En la mayoría de los juegos educativos se aplica una estrategia de refuerzo a través de las puntuaciones, el dinero virtual, las animaciones divertidas o la recompensa del progreso en el videojuego. El último, el paradigma de la mezcla, la mezcla de una narración entretenida con un contenido educativo se ha convertido en una estrategia de entretenimiento-educación muy popular en la programación televisiva y radiofónica.

Cuando se habla del edu-entretenimiento, la lúdica y la recreación son dos elementos sustanciales que son ejes fundamentales para la adquisición de mejores y nuevos saberes (Guerra de la Rosa, Vargas Días, Acosta Villa et al., 2018). Hay muchos recursos que se puede usar para este fin lúdico, como ya se ha mencionado antes del uso de los materiales visuales, digitales, narrativos, etc., aquí se destacan algunos métodos entre los más populares y utilizados en la enseñanza basada en la teoría de edu-entretenimiento.

14.1. La gamificación

La gamificación, también llamada aprendizaje basado en juegos, es un

concepto utilizado recientemente por la industria desarrolladora de web: pretende hacer más activas y participativas las experiencias de aprendizaje de una lengua extranjera, les ofrece a los docentes oportunidades para incorporar un aprendizaje activo dentro de sus clases, puesto que promueve la motivación de los estudiantes y el compromiso hacia lo que aprenden, mientras se incrementa la enseñanza (Damaris Cordero y Martín Núñez, 2018). Actualmente, la gamificación está empleada en las aulas de los niños y adolescentes, pero hay menos casos sobre su utilización en clases para los adultos (García Moreno y Sevilla Vallejo, 2019; Alcaraz Andreu y González Argüello, 2019; Veljković Michos, 202).

14.2. Los videojuegos

Los universitarios de hoy en día son considerados como los jóvenes de la era digital, que han nacido y crecido con la compañía del ordenador e Internet. Ellos también son llamados la generación Z, que comprende a los nacidos entre principios de los años noventa y el año 2004/2005 aproximadamente (Ensinck, 2013), y son usuarios permanentes de las tecnologías con una habilidad perfeccionada y cien por cien "nativos digitales" (Prensky, 2001). Por lo tanto, para divertirse, los videojuegos juegan un papel primordial en su vida diaria; de hecho, si se pueden utilizar los videojuegos como un material didáctico, otorgaría una gran cantidad de entretenimiento a los alumnos, así que su aprendizaje resultaría más accesible y eficaz.

Numerosos investigadores han analizado la función de los videojuegos en la enseñanza-aprendizaje a través del entretenimiento que ofrecen, tales como Gee (2003, 2005, 2005), Ritterfeld y Weber (2005), Casñ Pitarch (2017) y Dixon, Dixon y Jordan (2022).

14.3. E-learning

Igual que los ordenadores e Internet, el móvil inteligente también es un objeto imprescindible en la vida de hoy, sobre todo en China, donde todas las actividades sociales, e incluso todos los pagos se pueden realizar a través de esta máquina. *Mobile learning* puede entenderse como el *e-learning* a través de dispositivos móviles de comunicación (Quinn, 2000). Aparte de admitir las multifunciones de las redes sociales en la enseñanza aprendizaje, las aplicaciones educativas también brindan una gran ayuda en la educación, sobre todo, en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Moreno Martínez, Leiva Olivencia y Matas Terrón (2016) han demostrado una lista de aplicaciones lingüísticas que pueden favorecer el aprendizaje de las lenguas: *Duolingo*; *W lingua*; *Busuu*; *Vocabla*; *Lingualia*; *Funland*; *Juega y aprende idiomas*; *Spanish Learning Games*; *Bitstrips*; *QuiverM Chromille*; *Zookazam*; *Layar* y *Aurasma*; *Augment*, entre otras.

15. El rol del docente para despertar el interés de los alumnos

Como se ha mencionado anteriormente, aunque los universitarios de lengua española ya son adultos, se debe aplicar métodos innovadores para adaptarse al interés de los alumnos, ya que cultivar el interés no debe ser una ocurrencia tardía de la situación típica del aprendizaje, sino que es un factor esencial para el éxito académico (Falcón Sifuentes, 2021). De hecho, se ha de emplear métodos de enseñanza activos, reflexivos, comunicativos, lúdicos, creativos que potencien el interés y el ímpetu en el aprendizaje desde la perspectiva de neurociencia (I Torrens, 2019). En el momento que el profesor cambia el método de enseñanza tradicional empleando los métodos mencionados arriba, al otorgarle un papel activo en un ambiente lúdico, la visión de los aprendices cambiará (Geovanni Javier, Diana Edith y Mayra Selene, 2016). Entonces, ¿qué rol deben jugar los docentes para conseguir el edu-entretenimiento?

De acuerdo con Falcón Sifuentes (2021, p.44), el docente debe:

velar por lograr intervenciones atrayentes que estimulen la observación, la atención y el interés de los estudiantes, sobre todo en las ocasiones de que los estudiantes no encuentran inicialmente interesados a los dominios académicos o para aquellos dominios en los que el interés generalmente disminuye con el tiempo.

Hasta aquí, ha quedado claro que la motivación nace del interés, y el objetivo final es la automotivación del propio alumno. Por consiguiente, Stipek (1988) ha declarado algunas recomendaciones para los docentes para lograr la motivación de los alumnos en el aprendizaje (resumidas por Anaya Durand y Anaya Huertas, 2010, p.12):

- Contagiar entusiasmo
- Dar una imagen positiva
- Conocer la satisfacción de las necesidades motivacionales primarias de los alumnos
- Propiciar la curiosidad
- Aplicarlo a problemas reales y prácticos
- Mantener la máxima comunicación con los estudiantes
- Mantener un respeto y cariño auténtico
- Conceder a los motivadores extrínsecos tradicionales
- Compartir la responsabilidad en el aprendizaje

Debido a que para conseguir los objetivos del edu-entretenimiento es necesario aplicar distintos recursos técnicos, digitales, audiovisuales, etc., los docentes deben actuar como facilitadores y mediadores en el proceso de la

enseñanza, puesto que no basta con enseñar el contenido, sino que es importante enseñar cómo se aprende, lo cual está reflejado en una frase en chino “授人以漁不如授人以漁” que significa que es mejor enseñar a pescar que regalar pescado.

Además, por la necesidad de aplicar tantos métodos innovadores, se pide más exigencia a los profesores y hay algunas dificultades a la hora de realizarse:

- Incrementa el trabajo de los profesores en la preparación de sus clases.
- Es difícil de aplicar en las clases con una cantidad mayor de 30 alumnos (Rajesh Raj et al., 2015).
- Requiere una correcta formación no solo técnica, científica e instrumental, sino pedagógica, siendo capaz de reutilizar, modificar y diseñar materiales acordes con las necesidades y características de su alumnado (Moreno Martínez, Leiva Olivencia y Matas Terrón, 2016).

16. La importancia del interés en el caso de China con el aprendizaje de lenguas

Si nos centramos concretamente en el caso de China, los aprendices de lenguas con alta eficiencia tienden a estudiar más tiempo fuera de clase y disfrutar más el aprendizaje según los resultados obtenidos de la investigación de Wong y Nunan (2011) de 110 estudiantes chinos de Hong Kong. De hecho, podemos intuir que es posible la existencia de una correlación inversa, es decir que si un alumno disfruta el aprendizaje y lo considera como un entretenimiento o estudia más fuera de clases, puede hacerle tener una eficiencia alta.

Según los resultados del cuestionario repartidos a 61 estudiantes chinos de Taiwán del departamento de español (Cortés Moreno, 2013), un 88,4% de ellos consideran que es posible estudiar y pasárselo bien a la vez, y sus

primeros tres materiales favoritos para utilizar en clase de español son los vídeos, lecturas, literatura y canciones. Con respecto a las actividades preferidas, las más atractivas son las actividades relacionadas con la cultura, películas, vídeos y conversación.

Mediante los resultados de 138 encuestados en la investigación de Shao y Zhang (2008), la red y el entorno de enseñanza multimedia pueden ayudar a aumentar su interés, reducir su ansiedad y mejorar la eficacia del aprendizaje de la L2.

Según la investigación de Xin (2004) a 87 universitarios de lengua extranjera, con la aplicación de ordenadores para aprender el idioma, se ha favorecido positivamente la disminución de la ansiedad, pero en este caso, para minimizar el nivel de ansiedad de los alumnos, los profesores tienen que ayudar con la selección de los recursos de internet y guiar a los alumnos con su utilización, para dejar un espacio privado suficiente y que ellos se sientan más a gusto.

En conclusión, se puede ver que en lo relativo a los estudiantes chinos, los materiales audiovisuales como películas y vídeos y la aplicación de la red y ordenadores responden más a los intereses del alumnado y son preferidos por ellos. Por consiguiente, con el fin de otorgar un método lúdico que pueda satisfacer los intereses, estimular su motivación y mantener un entorno minimizando la ansiedad, estos dos métodos tienen que ser considerados.

CAPÍTULO V. MEDIOS AUDIOVISUALES EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

En cuanto al aprendizaje de idiomas, se deben destacar dos tipos de estrategias del aprendizaje: estrategias directas y las indirectas (Oxford, 1990). Sánchez Griñán (2009) ha facilitado el resumen de los dos tipos de estrategias:

1). Estrategias de aprendizaje directas: Tratan sobre el procesamiento de elementos lingüísticos desde diferentes perspectivas:

- De memoria, con el fin de almacenar y recuperar información. Se puede realizar a través de las siguientes actividades: crear asociaciones mentales; asociar con imágenes y sonidos; repasar y realizar acciones.

- Cognitivas, tratan de una manipulación de la lengua extranjera por el aprendiente y les ayudan a comprender y producir el idioma. Las actividades principales son practicar; recibir y enviar mensajes; analizar y razonar, así como crear estructuras para el input y el output.

- De compensación, que sirven para solucionar problemas comunicativos derivados de las limitaciones de la interlengua del alumno. Consisten en adivinar el sentido a través de las claves lingüísticas o extralingüísticas y superar limitaciones cambiando de lengua, pidiendo ayuda, utilizando gestos, etc.

2). Estrategias de aprendizaje indirectas: Son las estrategias que apoyan y guían el proceso de aprendizaje sin relacionarse directamente con la manipulación de la L2. Las estrategias son derivadas desde tres perspectivas: las metacognitivas, activas y sociales.

- Metacognitivas: Permiten al alumno tener control sobre su propio aprendizaje a través de enfocar y delimitar lo que se va a aprender, ordenar y planear el aprendizaje y evaluar el aprendizaje.

- Activas: Ayudan a regular emociones, motivaciones y actitudes mediante reducir la ansiedad, animarse y controlar las emociones de los alumnos.
- Sociales: Facilitan el aprendizaje mediante la interacción pidiendo aclaraciones, verificaciones o correcciones, interactuando con los otros compañeros dentro de clase o con los hablantes nativos fuera del aula y, por último, se puede empatizar con los demás intentando comprender la cultura, los pensamientos y los sentimientos de los demás.

Según el contenido de los capítulos anteriores, se puede apreciar que China se dirige más hacia las estrategias directas que indirectas, así que sería deseable un mayor aprovechamiento de las estrategias indirectas también en el proceso del aprendizaje. Pero estas estrategias son difíciles de aprovechar en una clase tradicional de China mediante los profesores y manuales; de hecho, surge la necesidad de buscar un apoyo o, mejor dicho, un complemento para subsanar esta deficiencia.

La administración educativa china también ha reconocido esta laguna y la importancia de la comunicación en la enseñanza de lenguas extranjeras a principios del siglo XXI. Con el objetivo de mejorar la situación, han aumentado la cantidad de figuras de profesor nativo en las universidades encargado de ofrecer asignaturas como conversación, medios audiovisuales, panorama cultural e histórico, literatura, orientadas al uso de la lengua. Sin embargo, aunque hay cada día más profesores nativos, los docentes chinos siguen jugando el papel principal en la enseñanza. Y por encima de todo, los profesores tienen que basarse en el plan curricular de la facultad y por este motivo no tienen mucha autonomía para añadir o enseñar cosas ajenas a los libros. Por consiguiente, se requiere urgentemente una renovación didáctica y la colaboración de otras técnicas o tecnologías como un apoyo más en la clase de ELE.

Debido a que a los estudiantes no les interesan mucho los contenidos de los manuales didácticos en general, bastantes docentes recomiendan usar los

medios audiovisuales como un soporte al aprendizaje de la lengua extranjera (Zheng, 2012), puesto que el soporte audiovisual representado por el cine y la televisión proporciona una fuente inagotable de recursos tanto lingüísticos como culturales. Además, con el desarrollo de Internet y la tecnología, los medios audiovisuales debido a su flexibilidad de poderse usar cuando y donde se quiera, y de poder ser repetidos todas las veces que sean necesarias, se han convertido en un componente importante del aprendizaje de lenguas extranjeras.

17. Los medios audiovisuales

Según lo que ha revelado Velasco Pascual (2019), los alumnos chinos sienten que tienen pocas oportunidades para practicar la capacidad oral en español con profesores y compañeros y tampoco intentan buscar oportunidades de participar en las actividades relacionadas con el español. De este modo, se le suma una actitud superficial cuando aprenden la lengua española. Esta situación puede ser provocada por la falta de tiempo dentro del aula o por la personalidad de los alumnos. En este caso, el uso de los medios audiovisuales es un soporte inmejorable, porque le puede otorgar vida al lenguaje y conseguir sumergir al estudiante en escenarios creíbles y realistas a través de una actividad cotidiana y lúdica (King, 2002) como ver una película o un capítulo de telenovela.

Los recursos audiovisuales son una metodología activa de enseñanza que tiene como principio general trabajar a partir de la acción involucrando todos los sentidos. Además, el elemento lúdico ayuda a desarrollar la competencia lingüística y mejorar la autoconfianza de los estudiantes, se trata de un aprendizaje íntegro y significativo (Williams Zambrano, Loor Fernández, Carrera Moreno, Véliz Robles y Congo Maldonado, 2018).

Una imagen vale más que mil palabras. Y los medios audiovisuales, tal

como el cine y la televisión son ventanas abiertas por las que transmiten mensajes sin cesar. Por otro lado, la combinación del audio y la imagen procura una estimulación multisensorial, juntándose con la enseñanza tradicional, y forman una herramienta potencial para la enseñanza. Es inevitable citar los datos ofrecidos por Ferrés (1988, p.38) para destacar la importancia de la combinación de la visualización y la audición. Según él, "el 87% de lo que el hombre aprende es a través de la vista y que los estudiantes retienen el 50% de lo que ven y escuchan al mismo tiempo, mientras que solo el 10% de lo que leen, el 20% de los que escuchan y el 30% de lo que ven", es decir, se aprende mucho mejor con los dos canales que con uno solo. Por consiguiente, se puede decir que una imagen vale más que mil palabras, y un vídeo vale más que mil imágenes.

18. Beneficios del uso de los medios audiovisuales en el aprendizaje de español

La aplicación de los medios audiovisuales en la enseñanza de español tiene beneficios incontables, en este apartado se intenta comentar someramente los beneficios más sobresalientes de su aplicación, sobre todo en el caso de China.

18.1. La autenticidad

Como muchos expertos pedagogos se dieron cuenta de las multifunciones de los medios audiovisuales, se han creado numerosos recursos audiovisuales con fin didáctico, por ejemplo, la serie de programas infantiles emitidos por la TVE, *Barrio Sésamo* (1979-2001) y el material que se usa en varias universidades chinas: *Así son* (Puig y López, 2009). No obstante, estos materiales no se consideran como recursos auténticos debido a que han sido manipulados con fines pedagógicos y falta la veracidad, mientras que los

materiales auténticos e ideales para la enseñanza-aprendizaje tienen que ser hechos por nativos para nativos.

Los productos audiovisuales hechos por hispanohablantes para los hablantes nativos ofrecen un material auténtico (Al Surmi, 2012) y un modelo de lengua más próxima a la lengua natural que permite identificar los principales mecanismos y variedades del discurso oral en diversas situaciones comunicativas (Melloni, 1987). Además, este tipo de recurso presenta el idioma real que no es simplificado ni facilitado, es hablado a una velocidad normal, con acento genuino sin ser falsificado ni adaptado a los aprendientes (Gómez, 2003). De acuerdo con los investigadores (Talaván y Ávila Cabrera, 2015), el lenguaje audiovisual (de películas y series, etc.) es más adecuado para el aprendizaje de lengua extranjera por el input real cotidiano, porque se han eliminado las repeticiones innecesarias, también las estructuras y el uso de palabras incorrectas, mientras que se mantienen la autenticidad y realidad básica para que los alumnos conozcan las estrategias de comunicación en el mundo real.

Además, los estudiantes chinos confían más en lo que se muestra en los manuales y lo que enseñan los profesores nativos que los docentes chinos, considerando que lo que enseñan los nativos es lo correcto. Sin embargo, como las horas lectivas dadas por los profesores nativos son muy limitadas, los medios audiovisuales les pueden facilitar más contenidos reales, auténticos, más cotidianos y sobre todo fiables durante un tiempo ilimitado.

18.2. La diversión

Como dice Chomsky (1988, p.181) "la verdad del asunto es que aproximadamente el 99 por ciento de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material". Los medios audiovisuales debido a que lo visual, lo tangible siempre llama la atención y mantiene vivo el interés de los alumnos

(Ferrer Plaza, 2007), suelen ser visualizados por motivación intrínseca sin necesitar refuerzos externos, puesto que el video sirve para incentivar la motivación de los alumnos, porque les permite ver puesto en práctica lo que han aprendido (Richard Amato, 2003). Además, los medios audiovisuales no se ajustan al área cognitiva del discente sino que está orientada a ponerse en contacto con la parte socio afectiva, tomando en cuenta los intereses y la motivación de las audiencias (Williams Zambrano et al., 2018), de este modo, con el uso de ellos, se puede reducir el tiempo y el esfuerzo de la enseñanza y del aprendizaje, ya que los alumnos se motivan y esto facilita la captación y comprensión de los mensajes (Huergo, 2008), mientras disminuye el cansancio causado por escuchar lengua extranjera durante mucho tiempo y aumentar la comprensión auditiva sin darse cuenta a través de este entretenimiento.

Cuando se aplica este recurso en la clase de ELE, se está rompiendo la rutina impuesta por un curso basado en manuales y profesores representando ocasiones auténticas para abrir la puerta al mundo hispánico y confrontar todo lo aprendido con la realidad, es más, como los alumnos en general toman la visualización de los productos audiovisuales como un acto de recreo, les pueden estimular la mente y mantener activo el interés durante las horas lectivas (Usero Piernas, 2016).

Aparte de fijarse en su función de despertar el interés y estimular la motivación de los alumnos, también se debe tener en cuenta su capacidad de disminuir la ansiedad. Puesto que en las clases tradicionales de China los alumnos tienen que responder las preguntas que hacen los profesores tanto voluntaria como obligatoriamente, los alumnos suelen estar muy tensos y tienen miedo de no saber responder correctamente. He (2018) ha analizado las principales razones por las que se produce la ansiedad de expresión oral a los estudiantes chinos de lengua inglesa, pero sirven también para los alumnos chinos de lengua española:

- Falta de vocabulario de lengua extranjera.

-
- Hablar sobre un tema desconocido en lengua extranjera.
 - Tener miedo de ser examinado oralmente en lengua extranjera.
 - Falta de confianza a la hora de hablar lengua extranjera.
 - Preocupación por cometer errores o ser despreciado.
 - Tener miedo de hablar en lengua extranjera con los demás, o en público o por teléfono.

Todas estas razones o factores que afectan a la ansiedad de los alumnos chinos pueden estar derivadas por no estar bien preparados para expresar y hablar. Sin embargo, no deberían meter mucha prisa ni presión a los alumnos obligándoles a expresar o comunicar, ya que de acuerdo con Krashen (1982) y Lightbown y Spada (2013), los aprendientes necesitan suficiente L2 input antes de producir el idioma. Gracias a la ayuda de los medios audiovisuales, les ofrecen cientos de horas del auténtico L2 input, y como los alumnos consideran la visualización como un entretenimiento o diversión, pueden lograr mantener la atención por un periodo de tiempo mayor.

18.3. La inmersión

Ya se sabe que los estudiantes chinos no están satisfechos con las oportunidades que tienen para practicar el español tanto dentro como fuera de clase. Obviamente la mejor solución sería tener más contacto con nativos o ir a vivir a un país hispanohablante para practicar más el idioma, por esta razón, muchas universidades chinas han establecido convenios con instituciones hispánicas para que sus alumnos puedan hacer un intercambio con una duración de un año. Sin embargo, no es tan fácil de realizar para todo el mundo por la distancia geográfica, el plan curricular, los recursos económicos de cada alumno, etc. De hecho, se requiere un sustituto de “low cost”, y la integración de las herramientas como los medios audiovisuales puede alcanzar resultados

realmente sorprendentes en el aula de ELE o en una situación de no inmersión.

La inmersión es muy importante porque no es lo mismo aprender una lengua dentro del aula, mediante la simulación de objetos, situaciones y personajes, que aprenderla como un miembro más en el mundo real, con toda la información referencial necesaria para que se dé un acto de habla cooperativo y eficaz (Baralo, 1999). El gran lingüista Chomsky (1959) también declara que el lenguaje no se aprende, se produce. Y los medios audiovisuales hacen que todo parezca más real, más verídico, y representa el puente de unión ideal entre el aprendizaje tradicional en el aula y el momento de la práctica real, en vivo, en territorios de habla hispana (Brandimonte, 2003). Además, deja a la audiencia vivir junto con los protagonistas, participar en las situaciones, advertir la edad de los personajes, su sexo, el tipo de relación entre ellos, sentir su estado de ánimo y sus sentimientos. De esta manera, les cultiva la habilidad de pensar y reflexionar directamente en la lengua meta (She, 2000), y entonces el lenguaje se va produciendo a lo largo del proceso de la visualización, aunque para que esto ocurra tiene que pasar un tiempo considerable.

18.4. Competencia lingüística

Numerosos investigadores citados anteriormente han confirmado el gran potencial del uso de los productos audiovisuales en la clase de lengua extranjera. Este apartado se centra en analizar sus funciones concretas para desarrollar la competencia lingüística.

18.4.1. Aspectos extralingüísticos

Si se trabaja con materiales audiovisuales bajo el enfoque comunicativo, se permite actualizar todos los elementos lingüísticos, y también muestra la

lengua en contexto con la posibilidad de ofrecer todos los elementos extralingüísticos, tales como gestos, posturas, mímica, tono de voz, expresión facial y corporal, distancia entre hablantes, etc. que son difíciles de aprender dentro del aula de ELE (Morales Gálvez, Arrimadas Gómez, Ramírez Nueda, López Gayarre y Ocaña Villuendas, 2000; Brandimonte, 2003).

Parece que estos aspectos extralingüísticos nunca han ocupado un puesto llamativo en el plan curricular de lenguas extranjeras de China, pero juegan un papel imprescindible en el uso de la lengua en la vida real, según Mehrabian (1972 citado por Toro Escudero en 2009, p.22), "los gestos y el lenguaje corporal comportan alrededor del 65% del significado completo de un mensaje". Así que cuando los estudiantes aprenden a través de los medios audiovisuales, mientras que absorben contenidos lingüísticos, también pueden conocer los elementos extralingüísticos que les facilitan la comprensión comunicativa.

18.4.2. Variedad lingüística

Los alumnos suelen adoptar el acento más frecuentemente oído, y el input oral principal de la L2 en la universidad es la de los profesores o del audio del manual, y ambos intentan enseñar un castellano estándar centropeninsular. Por ejemplo, cuando en una universidad hay un profesor uruguayo, y no hay otro profesor nativo español que está dando clases al mismo grupo de alumnos, en general, es obligatorio evitar el acento, la pronunciación y los usos auténticos de Uruguay en clase. Aunque se mencionan las variedades, no cuenta como una parte vital de la enseñanza. Por lo tanto, cuando los alumnos van a un país hispanohablante, se quedan desconcertados por los variadísimos acentos y modos de habla que se encuentran. Justamente, el español es un idioma riquísimo en variedades, como la variación diafásica, diastrática, diacrónica y, sobre todo, diatópica. En diferentes zonas geográficas, personas de distintas clases, profesiones, edad, etc. pueden hablar de una manera bastante distinta. De hecho, en el examen DELE, en la parte de

comprensión auditiva, los acentos latinoamericanos resultan sumamente complicados para los candidatos sinohablantes, ya que, aunque los acentos latinoamericanos también se presentan en el EEE8 de China, se realizan en el último año de la carrera, por lo tanto, no es un enfoque en el estudio diario al que se presta mucha atención.

Los productos audiovisuales pueden ofrecer una gran variedad lingüística a través de las historias de diferentes épocas, los protagonistas de distintas características y los alumnos pueden usarlos para conocer las variedades y acostumbrarse a ellas.

18.4.3. Competencia fónica

La competencia fónica se refiere a la articulación del discurso hablado, supone el conocimiento y la destreza de la percepción y la producción de las unidades de sonido y su realización en contextos concretos; los rasgos fonéticos que distinguen fonemas; la composición fonética de las palabras; la fonética de las oraciones y la reducción fonética.

En China y en casi todos los demás países, solo se enseña en las primeras clases del primer curso, luego se les dejan de prestar tanto la atención. Muchos de los profesores chinos tampoco son filólogos profesionales ni tienen un nivel perfeccionado de español, quizá ellos mismos solo han recibido la educación superior de español en China sin vivir nunca en inmersión en un país de habla hispana, por eso a veces tampoco pronuncian totalmente correcto.

Con el fin de favorecer la competencia fónica, se puede aprovechar de los medios audiovisuales al escuchar e imitar a los protagonistas, tanto su pronunciación, su acento, el ritmo de las oraciones, la entonación como la reducción vocal, formas fuertes y débiles, etc. Así conseguirían una competencia fonológica más relevante y auténtica.

18.4.4. Competencia léxica

Todas las lenguas del mundo tienen palabras y el lenguaje emerge primero como palabras, tanto históricamente como en la manera en que cada uno aprende (Thornbury, 2002). Si comparamos la gramática con los cimientos de un edificio, el vocabulario sería el fundamento, lo cual es la base, sin ello, sería imposible construir un edificio, en este caso sería imposible ser capaz de manejar un idioma.

Con respecto a la competencia léxica, es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales. Los elementos léxicos comprenden:

- Expresiones hechas (formulas fijas; modismos; estructuras fijas; frases hechas y régimen semántico). Estas son muy comunes en la comunicación diaria, pero es un desafío para los aprendices de lenguas extranjeras de todos los niveles, e incluso los de nivel avanzado (Spöttl y McCarthy, 2004). Hay que tener en cuenta que lo que se enseña en clase está muy ceñido al uso formal, sin embargo, los recursos audiovisuales ofrecen más cantidad de este tipo de expresiones y son usos más cotidianos y frecuentes, también cuenta con los usos coloquiales.

- Polisemia, que una palabra pueda tener varios significados, pero en el manual y en la clase, a lo mejor solo se otorga uno de todos los significados que hay, por lo que muchas veces provoca una confusión a la hora de usarlas o escucharlas en la vida diaria. Ofrezco dos ejemplos:

La palabra "banco", para muchos alumnos chinos del nivel inicial o e incluso intermedio que no han tenido experiencia en un país hispanico, solo se conoce el significado del edificio económico donde meten y sacan el dinero, sin conocer el significado de silla larga de la calle, ya que este significado no está incluido en el manual didáctico.

Otro ejemplo más reciente es sobre la palabra "granada", en general los alumnos saben el significado de tipo de fruta o su forma en mayúscula de Granada, la famosa ciudad turística e histórica de España. Sin embargo, una alumna que lleva casi 10 años de experiencia de aprendizaje de español ha visto el eslogan de un restaurante de Salamanca "Estas son las únicas granadas que nos gustan, no a la guerra" (bajo la situación de la guerra entre Rusia y Ucrania). Y dicha alumna no entendía qué tiene que ver la granada con la guerra y le resultó inentendible el slogan debido a que en ninguna clase le habían enseñado que existe un arma que también se llama granada. Pero este significado, si hubiera visto alguna película, documental o serie con temática bélica, no le resultaría desconocido.

En cuanto al aprendizaje del vocabulario, existen dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje incidental e intencional. Cuando se trata del aprendizaje del vocabulario mediante la visualización de los medios audiovisuales, se centra más en el aprendizaje incidental ya que el aprendizaje intencional es el método principal de todos estudiantes chinos a través de escuchar a los profesores, memorizando las palabras de cada lección.

El aprendizaje incidental es un proceso lento e incremental, que depende mucho de la facilidad para aprender idiomas de los aprendices y el conocimiento previo de vocabulario (Hulstijn, 2012). En muchos casos los estudiantes encuentran nuevas palabras en canciones, programas televisivos o películas y estos "encuentros" son una gran oportunidad para la ampliación del vocabulario, debido a que son palabras que encontraron por sí mismos en contextos de su propio interés. (Hunt y Beglar, 2002).

De ahí que, aunque los alumnos están muy concentrados en los medios audiovisuales y no se fijan en los usos lingüísticos o las palabras desconocidas, pueden absorber conocimientos de manera inconsciente, porque los investigadores confirman que el aprendizaje incidental del vocabulario también se realiza cuando los alumnos no son conscientes ni se esfuerzan en aprender vocabulario extranjero (Bisson, Van Heuven, Conklin y Tunney, 2013).

Coomer, Peet y Smith (1998, p.14) han destacado los factores más importantes que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje del vocabulario en una L2, que se pueden tener en cuenta junto con la aplicación de los medios audiovisuales para obtener un mejor resultado de enseñanza-aprendizaje de español: ⁸

- Procesamiento activo: cuando los estudiantes realizan una acción involucrada con la palabra, como visualizar un elemento relacionado con la misma o incluso pronunciarla, existe mayor posibilidad de que la recuerden posteriormente.
- Uso de contextos diferentes: se puede aprender mucho de una palabra a través de los diferentes contextos en que es utilizada, ya que, el vocabulario se aprende más naturalmente a través del contexto que mediante la instrucción explícita.
- Uso de varias técnicas para revisar el conocimiento de las palabras.
- Procesamiento elaborado: este tipo de procesamiento involucra el hecho de que los estudiantes generen conexiones profundas entre la palabra meta y sus propias experiencias y conocimientos, a través de participar en situaciones de los medios audiovisuales viviendo las experiencias de los protagonistas que les pueden fortalecer el procesamiento elaborado por los visionados.

18.4.5. Competencia gramatical

Zanón Gómez y Estal Villarino (1999) señalan que los aprendices elaboran dos tipos de conocimiento gramatical: el conocimiento gramatical explícito y el implícito. La gramática explícita es importante para un aprendiz porque es la encargada de monitorizar y suele ser introducida en las clases con la guía de

⁸ La traducción ha sido realizada por Medellín Gómez (2008) en su artículo "La enseñanza de vocabulario en segunda lengua".

los docentes. Cuando el estudiante necesita comunicarse de forma espontánea, recurre a su conocimiento implícito, el conocimiento gramatical que se va absorbiendo al visualizar los medios audiovisuales también es considerado como el conocimiento implícito. De este modo, el alumno utiliza ambos conocimientos gramaticales, y el aprendizaje de inmersión con los medios audiovisuales les favorece la comunicación, aunque puede tardar mucho tiempo en notar el avance.

A diferencia de la competencia léxica y fónica, la relación entre el uso de los medios audiovisuales y el aprendizaje de la gramática no ha sido tan investigada, puede ser porque la gramática se adquiere de manera más paulatina, y se requiere realizar prácticas y ejercicios como acompañamiento para conseguir un mejor aprendizaje.

18.5. Competencia sociocultural

Como se ha repetido varias veces anteriormente, la lengua es una parte integrante e inseparable de la cultura, de hecho, los aspectos socioculturales no son un añadido ni un mero apéndice del currículo de una lengua extranjera, sino que es una parte relevante que debería ser impregnada en la enseñanza y el aprendizaje de un idioma (Castro, 2009; Santos Rovira, 2011; López Martínez, 2020). Las universidades chinas de español, con el fin de aumentar la capacidad sociocultural de sus alumnos, han añadido más contenidos culturales y socioculturales en el manual, sin embargo, en opinión de Sadow (1987:25), "la mayoría de los manuales e lenguas extranjeras ofrece una descripción de la cultura meta como colección de sellos de postales", por lo tanto, el potencial de los medios audiovisuales tiene que ser destacada. De acuerdo con los resultados de la investigación de An y Liu (2008) orientada a estudiantes chinos, la mejor manera de aprender cultura es ver películas en versión original, programas de televisión y comunicarse directamente con los extranjeros nativos. Pero esto último es menos accesible, así que los medios

audiovisuales se convierten en el principal acceso al input de la cultura extranjera.

Los productos audiovisuales son una fuente inagotable de elementos lingüísticos, extralingüísticos y también de información sociocultural, en el sentido sociológico y antropológico (mentalidades, actitudes, costumbres y valores) (Brandimonte, 2003; Kumar Singh y Mathur, 2010). Los vídeos nos llevan a viajar por todo el mundo, a conocer a gente de distintas zonas geográficas y ver cómo actúa, piensa y se comporta en determinadas situaciones. Y este método que expone al alumno a interacciones reales en situación de inmersión sociocultural conduce a una enseñanza-aprendizaje más eficaz y motivadora (Roses Nieves, Reynosa Morales y Barriel Guevara, 2017; Valle Revuelta, 2018).

19. Tipología de los medios audiovisuales

Después de conocer las funciones de los medios audiovisuales en la enseñanza de una lengua extranjera, se presentan algunos tipos de productos audiovisuales que suelen ser utilizados en la clase de ELE.

19.1. Vídeo musical

La música es una parte imprescindible de la vida diaria de todo el mundo, es posible que una persona no haya visto nunca un documental, pero es imposible que no haya escuchado ninguna canción. Con las palabras de Guglielmino (1986, citado por Rodríguez López, 2005, p.806), "las canciones forman parte de la cultura de todos los pueblos desde tiempos inmemoriales. Los seres humanos disfrutan con la música y cantan en diversas circunstancias a lo largo de su vida".

A diferencia de otros productos audiovisuales como las series televisivas,

documentales y películas, los vídeos musicales se pueden usar para un grupo destinatario más amplio, ya que, con su duración reducida, frases cortas y palabras limitadas, pueden ser empleados tanto para los alumnos del nivel inicial como para los del nivel avanzado. El uso de los vídeos musicales tiene otras ventajas como ayudar a relajar el ambiente de la clase y romper la monotonía general del ritmo de las unidades del libro (Rodríguez López, 2005). Además, permiten practicar ejercicios de repetición sin que los alumnos los perciban como tales (Garbonton y Segalowitz, 1998), debido a que los estudiantes de hoy en día, pueden escuchar las canciones con el móvil todas las veces que quieran, sea en el camino a las clases o sea en casa mientras hacen otras cosas. Además, si a los aprendices les gusta un determinado cantante, les animaría escuchar más canciones del mismo cantante, así se dirige a un aprendizaje autónomo.

Sin embargo, las letras de las canciones muchas veces no siguen estrictamente las normas gramaticales y a veces les falta una lógica adecuada según el contexto. Así que su función en ocasiones se vería limitada por no favorecer a la competencia gramatical.

Con respecto a su aplicación, Saricoban y Metin (2000) concluyen que la música se puede usar para: enseñar vocabulario; practicar pronunciación; remediar errores frecuentes; estimular el debate en clase; enseñar cultura y civilización; estudiar las variedades lingüísticas del idioma que se enseña; fomentar la creatividad; motivar a los alumnos para aprender el idioma extranjero y desarrollar el sentido rítmico y musical.

19.2. Película

Junto con los vídeos musicales, la película es otro recurso muy utilizado en la enseñanza de idiomas. Entre todos los medios audiovisuales, el cine es un representante aventajado de la tradición de narrar historias, presente en

todas las culturas que aporta al aula muestras de lengua contextualizadas y auténticas de diferentes variedades, además sirve como un reflejo de las personas y la sociedad (Bravo Bosch, 1997).

La película cuenta con todas las ventajas de los productos audiovisuales, como material auténtico y motivador, elementos culturales y socioculturales, diversión y entretenimiento a los visionados y ayuda a avanzar la competencia lingüística y comunicativa, etc. que ya son muy reconocidas tanto por los docentes como por los alumnos.

Aquí, también se deben destacar dos de sus desventajas a la hora de aplicarse en la clase de ELE:

- La larga duración. Un largometraje en general tiene una duración superior a noventa minutos, lo que sobrepasa con mucho, el periodo lectivo. Si se quiere combinar la visualización de una película entera con actividades de enseñanza, resulta casi imposible realizarse en el mismo día de clases. Además, con esta larga duración de exposición, se puede causar cansancio y disminuir la concentración. Para evitar esta desventaja, la selección de las películas se suele limitar a los cortometrajes y los tráilers.

- Nivel de dificultad. Como la película es un material auténtico, hecho para los espectadores nativos, suele ser de nivel alto de dificultad con respecto a los conocimientos lingüísticos. Por lo tanto, los alumnos destinatarios serían solo los que tienen un nivel avanzado (Brandimonte, 2003).

19.3. Televisión

En comparación con los vídeos musicales y las películas, el empleo de la televisión no ha sido tan frecuente en la clase de lengua extranjera. No obstante, con todas las variedades de los contenidos televisivos, ofrece una cantidad considerable de actividades para la enseñanza de idiomas orientada

a los alumnos de distintos niveles. De hecho, desde el punto de vista lingüístico, e incluso la telebasura representa una gran cantidad de recursos y apoyos para el aprendizaje de lenguas extranjeras (Brantimonte, 2003).

De acuerdo con Sitman y Lerner (1995), la TV es un medio de comunicación representativo de la sociedad de masas actual, que ofrece una amplia gama de posibilidades educativas y pedagógicas. Este medio constituye una fuente inagotable de información oral y visual, mezclada con el entretenimiento que permite que el televidente aprenda sin darse cuenta.

A diferencia del cine, la televisión está más ligada a la actualidad, las circunstancias y las modas de la realidad (Melloni, 1987; García Mata, 2003). Además, el contenido de la televisión aporta muchos temas de conversación para los televidentes, lo que ayuda a generar un ambiente de interés entre los alumnos para que se animen a verla y poder hablar con los compañeros e intercambiar ideas. Así que, basada en todas las ventajas de los medios audiovisuales, la utilización de la televisión facilita la práctica fuera de la clase en países no hispanohablantes y ayuda a los alumnos y profesores a mantener informados sobre la actualidad (Bravo Bosch, 1997).

En China, la televisión está impregnada en la vida diaria de la gente y consiste en una actividad principal de su tiempo libre. Según los datos más recientes publicados por National Bureau of Statistica (2019) de China, durante el año 2018, la media de tiempo libre que pueden dedicarse totalmente a sí mismos de los ciudadanos chinos de cada día es tres horas y cincuenta y seis minutos, entre ellas, la media de ver la televisión es una hora y cuarenta minutos. Es decir, en su tiempo libre para las actividades individuales, casi la mitad de este tiempo se dedican a la visualización de la televisión. Se podría intuir que, de este modo, ver la televisión para aprender idiomas también sería muy aceptado por los alumnos sinohablantes. A continuación, se enseñan los diferentes géneros televisivos en el aprendizaje de lengua extranjera.

19.3.1. Documentales

El contenido de los documentales va desde lo más formal, como *National Geographic*, hasta lo más informal, como la presentación de la comida callejera. Es un género que facilita el conocimiento directo a la cultura, la sociedad de otro país o región, si están interesados en algún tema específico, los documentales pueden otorgar más información que otros medios audiovisuales, sin embargo, cuando se trata de la aplicación en la clase de lenguas extranjeras, puede conseguir una mayor atención en estudiantes cuando les interesa el tema, por eso suele utilizarse en grupos homogéneos de edad, país, nivel cultural, profesión, etc. Pero es difícil seleccionar un documental que satisfaga al interés de todos los alumnos; además, según Bravo Bosch (1997), los documentales deberían ser utilizados para los alumnos de niveles de perfeccionamiento, así que su empleo es bastante limitado dentro de la clase de la L2.

19.3.2. Telediaros

De acuerdo con Bravo Bosch (1997), los telediaros utilizan una lengua fijada, estándar. Así que sería ideal para practicar la pronunciación, la gramática y el léxico. Además, es un gran acceso para conocer la actualidad de los países hispanohablantes. No obstante, el mensaje que remiten es público, rápido y transitorio, de hecho, exige mucha atención por parte del estudiante, sobre todo, en los momentos en los que faltan imágenes de apoyo. De este modo, sería ideal aplicarse para los alumnos que tienen un nivel mínimo avanzado.

19.3.3. Anuncios

Los anuncios publicitarios son un elemento televisivo más frecuente y

atrayente que tiene una calidad de producción muy alta, con una duración breve, son fácilmente accesibles para el profesorado y son visualmente muy atractivos para el alumnado. De hecho, en comparación con otros productos audiovisuales de larga duración, los anuncios televisivos pueden ser utilizados con más facilidad durante el periodo lectivo, planteando trabajos completos dentro de la clase. Muchos docentes (Lamprea Chaves y Mora Gutiérrez, 2000; Domínguez Cuesta y Suárez López, 2001; Argüelles Díaz, 2015) han ofrecido casos reales y propuestas didácticas de su aplicación en sus clases de lenguas extranjeras.

Con los anuncios publicitarios, se puede trabajar principalmente enfocándose en la competencia comunicativa a través de debates o comparación de aspectos culturales y socioculturales. Sin embargo, la mayoría de los anuncios (excepto los cortometrajes publicitarios) no contiene un gran recurso lingüístico, por eso su función para el aprendizaje del léxico sería limitada.

19.3.4. Programas televisivos

Existen muchos tipos de programas televisivos: juegos de televisión, programas de concurso, entrevistas, programas del corazón, etc. Todos estos programas tienen una ventaja que no adquieren otros medios audiovisuales: transmitir ejemplos de comunicación de manera auténtica y espontánea que presenta muestras reales de la lengua a los televidentes, ya que no se basan en un guion estricto, y a veces e incluso son en directo. Aunque a veces pueden tener errores lingüísticos, es una manera más realista para aprender las reacciones de las personas y los usos coloquiales, e incluso los refranes o frases hechas. Bazzocchi (2006) ha ofrecido muchos ejemplos del empleo de los programas televisivos en la clase de lengua extranjera en su trabajo.

19.3.5. Series/ Telenovelas

Por último, se presenta el uso de las series en la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera, que también es la protagonista de la presente tesis.

Las telenovelas suelen ser de gran utilidad y logran cierta aceptación entre los alumnos por proporcionar una buena muestra de la vida y del habla cotidiana (Brantimonte, 2003). Sin embargo, la serie todavía no ha sido aprovechada lo suficiente en la enseñanza de español y sus posibilidades didácticas han tenido apenas repercusión entre las propuestas concretas de enseñanza mientras que otros recursos mediáticos, como el cine, gozan de gran proliferación (Grimm, 2019). Los casos reales de la aplicación de las telenovelas en la clase de ELE también son escasos, encima la mayoría es para fortalecer sobre todo la competencia cultural, como en el trabajo de López Martínez (2020) en el que ha utilizado la serie *Cuéntame cómo pasó*. Parece que la gran posibilidad del aprovechamiento de las series en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera todavía no han sido prestada con suficiente atención en el campo pedagógico.

Hoy en día, gracias a la ayuda de Internet, a través de las plataformas como HBO, Netflix y algunas chinas: iQiyi, Tencent Video, Mango TV, YouKu, etc. cada día se producen más series de buena calidad y se hacen famosas por todo el mundo, así que se ha convertido en el acceso principal del aprendizaje autónomo en el tiempo libre de los alumnos (Wu y Lv, 2015).

De aquí se destacan algunas ventajas del uso de series que no tienen otros productos mediáticos para la enseñanza y el aprendizaje de español y otros idiomas extranjeros:

- El interés. En China, los programas televisivos y las series consisten en una gran parte de la conversación diaria de las personas. Mucha gente se suscribe en algunas aplicaciones o páginas web para poder ver las series por sus intereses, sobre todo las telenovelas de moda. Además, es una actividad que

se hace en su tiempo libre sin conllevar ningún esfuerzo extra.

- La continuidad. A diferencia de las películas, las series tienen muchos capítulos, e incluso varias temporadas rodeadas a la misma historia, es una obra audiovisual que se transmite en emisiones sucesivas. Dicha continuidad permite que las audiencias entiendan mejor el contenido según el contexto y conocer mejor los personajes. Además, esta continuidad también puede despertar la curiosidad de los espectadores que están “enganchados” y les atraen a ver todos los capítulos, de este modo, se otorga un aprendizaje autónomo.

- La repetición. Siempre se dice que las películas y las canciones cuentan con muchos contenidos lingüísticos, especialmente el léxico. No obstante, la serie por su longitud proporciona más cantidad de vocabulario. Además, como una serie se rodea de la misma historia, se utiliza el vocabulario del mismo tema y aparece reiteradamente una y otra vez durante toda la proyección. Así que ayuda más al aprendizaje del léxico. Esta idea también ha sido confirmada por Webb y Rodgers (2009), según ellos, cuantos más episodios de la misma serie se ve, más potencial para aprender vocabulario a través de ellos. Además, se pueden usar las telenovelas de diferentes temas para trabajar vocabularios específicos, por ejemplo, utilizar la serie *Hospital Central* para enseñar y aprender palabras relacionadas con la medicina.

Obviamente, las telenovelas y series tampoco son un material perfecto, también tienen sus inconvenientes en la aplicación en la clase de lenguas extranjeras, como la dificultad de la selección de las series adecuadas; la larga duración para utilizar durante el periodo lectivo y la posible pasividad de los alumnos (Machín Gutiérrez y Andújar Molina, 2018).

20. Problemas actuales de la aplicación de los medios audiovisuales

Los productos audiovisuales son un abanico de ayudas a la enseñanza y

aprendizaje de lenguas extranjeras. Yarlequé Mora, Montecé Moreno y Blümel (2016) han hecho una investigación que consiste en entrevistar a los alumnos a quienes se les han expuesto vídeos musicales, karaoke, películas, entrevistas y documentales, y el resultado muestra que su uso tiene ayudas notables para las cuatro destrezas lingüísticas (comprensión auditiva y lectora, expresión e interacción orales y escritas). Pero su aplicación no es muy fácil, sobre todo cuando se trata de su aplicación dentro de la clase así que, han de saber cómo se debe emplear con el fin de tener un resultado didáctico más eficaz.

20.1. Aplicar por aplicar

En China, con la importancia que poco a poco se le da a la competencia comunicativa, han salido a escena asignaturas como “Visualización y análisis de las películas y series en versión original” en las carreras de filologías extranjeras en las universidades (sobre todo en la Licenciatura de Lengua Inglesa). Sin embargo, muchos profesores destacan la situación real de estas asignaturas, en las que muchas veces esta herramienta ha sido relegada, mal explotada y aprovechada en China, y los alumnos no están muy motivados a asistir porque les otorga poca aportación y los que asisten, suele ser con el objetivo de divertirse o de curiosear (Zhou y Huang, 2001; Mu, 2011; Liu y Han, 2014; Liu, 2016). En muchas ocasiones, los docentes están usando este recurso por usarlo. Y posiblemente sin procesarlo, es decir, solo visionar las películas/ series. Eso es muy cómodo para el profesor, que no tiene que hacer nada más que apretar un botón.

20.2. Sobrecargas de opciones

Mediante la universalización de Internet y la globalización, hay recursos incontables de los medios audiovisuales, cada minuto hay quinientas horas de

contenido nuevo subido a YouTube (Hale, 2019), y cada día hay series y películas recién estrenadas, de esta manera, se provoca una sobrecarga de opciones (Lin, 2021). Muchas veces, si no indican correctamente lo que deben ver, es posible generar ansiedad a los alumnos (Xin, 2004).

20.3. Falta de orientación por el profesorado

Por la versatilidad de su formato, los medios audiovisuales pueden ser utilizados como herramienta de apoyo tanto para la enseñanza como para el aprendizaje (Villa Ramos, Ramírez Romero y Tapia Meneses, 2008). Pero hay que reconocer que los vídeos en ningún caso son sustituto del docente (Bustos Gisbert, 1997). No obstante, como se revela en el estudio de Lin y Cheng Lee (2022), los profesores chinos en general usan este método con el fin de relajar a los alumnos, despegarles del estudio curricular y entregar un momento de diversión sin aprovecharlo ni guiar a los alumnos con enseñanzas de ningún tipo.

En cuanto al papel de los docentes sobre la aplicación de los medios audiovisuales en la clase de lenguas extranjeras, los docentes tienen la responsabilidad de hacer lo posible para que los alumnos se encuentren cómodos en el aula, y desde un ambiente libre de tensión, motivarlos para que mantengan su interés por el aprendizaje (Lorenzo, 2006; Usero Piernas, 2016).

21. La aplicación de los medios audiovisuales en clase de lenguas extranjeras

Después de analizar los problemas de la aplicación de los medios audiovisuales, se puede ver que para una mejor aplicación es importante que los docentes sepan seleccionar y gestionar de manera adecuada la información que se percibe (Spsychala, 2014), ya que, si no saben cómo

aplicarlos, en vez de ser una fuente llena de diversión, puede resultar aburrida para los alumnos (Çakir, 2006).

21.1. Selección de los materiales audiovisuales

Con el fin de evitar la sobrecarga de opciones, los profesores deben saber seleccionar los materiales audiovisuales para los alumnos, debido a que una mala selección puede conducir a la frustración de los alumnos, estarán confusos y convencidos de que ellos nunca van a poder entender la "lengua real". Por lo tanto, en primer lugar, hay que tener en cuenta el nivel de los alumnos y seleccionar los materiales correspondientes. En segundo lugar, los maestros deberían prestar especial atención a los nuevos estrenos de los productos audiovisuales para poder renovar los recursos y ofrecer a los alumnos materiales más recientes y relacionados con la actualidad. En tercer lugar, han de tener en cuenta el interés de los alumnos con el objetivo de promover la motivación y crear un ambiente más ameno con el material seleccionado.

Los materiales audiovisuales pueden otorgar cuantiosas actividades didácticas: así, un segmento de dos o tres minutos puede fácilmente cubrir material suficiente para una hora de clase (Stempleski, 1992). Por lo tanto, en cuanto a la duración de los materiales, muchos investigadores recomiendan utilizar fragmentos, escenas o secuencias (Brantimonte, 2003) de menos de 10 minutos para transmitir información atractiva para los alumnos (Bustos Gisbert, 1997). Porque según Çakir (2006), los vídeos superiores a 10 minutos pueden ser útiles para los alumnos de nivel más avanzado, mientras que los alumnos con un nivel inferior deben usar los materiales de menor duración para evitar la reducción de concentración por la limitación del idioma. Sin embargo, los materiales de duración reducida también afectarían a la comprensión ya que no han podido aprovechar el contexto para su entendimiento. Por lo tanto, Talaván (2013) aconseja que se elijan vídeos individuales (cerrados, completos)

en los que los espectadores no necesitan ninguna información del fondo. El mismo autor también ha destacado la importancia de la diversión de los fragmentos para atraer más a la audiencia, como indica Arroyo Fernández (1999, p.84) "cuando logramos hacer reír al estudiante al tiempo que está recibiendo un input lingüístico, hacemos que aumenten las posibilidades de que los estudiantes recuerden mejor este input".

21.2. Diseños didácticos para la aplicación de los medios audiovisuales

Todos los medios audiovisuales tienen una contribución positiva para el aprendizaje de lenguas cuando estén usados en el tiempo y lugar correctos (Wright, 1976). Pueden ser utilizados para múltiples objetivos: practicar la comprensión auditiva, la expresión e interacción orales y escritas y ampliar el vocabulario (Zhou y Huang, 2001). Además, tienen muchas utilidades, como usarse sin sonido, solo con imágenes; o solo escuchar la banda sonora sin ver la pantalla o verlos mientras se escuchan (Melloni, 1987).

Con respecto al diseño didáctico, en general se divide en tres fases (Bell, 2000; Gómez, 2003; Çakir, 2006):

- Antes de la visualización: realizar tareas como una lluvia de ideas, presentar el trasfondo histórico, preparación del vocabulario y la gramática, debatir basándose en las imágenes... para aumentar el interés de los alumnos y tener un conocimiento previo.
- Durante la visualización: cuando los alumnos ven los materiales audiovisuales, los profesores no deberían dejar de estar atentos, sino que deben observar las reacciones de los alumnos atentamente para poder desarrollar mejor la enseñanza más adelante, realizando tareas correspondientes a las reacciones del alumnado.
- Después de la visualización: llevar a cabo tareas de comprensión, ejercicios,

discusiones, actividades de *role-play*, repetición, etc. con el fin de convertir una visualización pasiva en activa.

También es recomendable no presentar el material audiovisual completo en clase, sino reproducir solo una parte de ello, porque se considera un elemento motivador y detonante para que los alumnos se animen a verlo después de la clase. Esta combinación de visionados breves en clase y prolongados fuera del aula como actividades externas puede resultar muy interesante y atractiva para los alumnos (Katchen, 1998) y conduce a un aprendizaje autónomo.

22. El uso de los medios audiovisuales fuera de clase de lengua extranjera

Como se ha mostrado anteriormente, el uso de los medios audiovisuales tiene muchas limitaciones por la duración lectiva y la selección adecuada para cada alumno. De hecho, aparte de realizar la combinación del visionado dentro y fuera del aula, se puede utilizar directamente estos materiales fuera de clase, ya que solo con las horas lectivas manejar una lengua extranjera es imposible, así que es necesario que los aprendices dediquen una gran cantidad de tiempo para estudiar autónomamente y positivamente el idioma fuera del aula (Cheng, 2013), y el visionado de los medios audiovisuales es una actividad eficaz para realizarse fuera del aula (Toro Escudero, 2009) ya que ver la TV en una lengua extranjera extensivamente puede llenar la necesidad de un mejor input de la L2 (Webb, 2015).

Afortunadamente, durante muchos años, la visualización de televisión y vídeos ha sido una de las estrategias más populares para el aprendizaje de inglés en el aprendizaje autónomo para las generaciones jóvenes (Lin, 2021). La serie *Friends* es el caso más famoso usado por los alumnos chinos para aprender inglés fuera del aula. Esto también pasa con el aprendizaje de otros

idiomas extranjeros; por ejemplo, según los resultados de los 68 encuestados universitarios chinos de lengua tailandesa (Huang, 2021), un 42,65% de los participantes ven las series tailandesas principalmente por el interés y diversión, y consideran el aprendizaje como objetivo secundario; otro 19,12% de ellos solo las ven por diversión y entretenimiento, mientras que un 16,18% tienen el objetivo principal de aprender y divertirse como objetivo secundario. En el caso del visionado de los medios audiovisuales españoles para los chinos, Lin y Cheng Lee (2022) han obtenido los resultados similares. Se puede observar que este método del aprendizaje autónomo ha sido bien aceptado por los alumnos chinos; además, les resulta un entretenimiento, sin tener que estar agobiados por el aprendizaje.

No obstante, cuando se usa fuera de clase por cuenta propia, los alumnos no cuentan con el apoyo de los maestros, y esto puede causar desánimo por la dificultad de entender el contenido de los medios audiovisuales. En esta ocasión, se requiere otro apoyo para guiar y ayudar al aprendizaje del alumnado: Por lo tanto, sería el momento de presentar el gran soporte del visionado para el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras: el subtítulo.

CAPÍTULO VI. LOS MEDIOS AUDIOVISUALES SUBTITULADOS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Aunque todos los tipos de materiales auténticos son comúnmente aceptados por los alumnos como se ha explicado, ver los productos audiovisuales subtitulados podría ser una de las formas más ricas de presentar un input auténtico comprensible, ya que consiste en la combinación de los tres canales: auditivo, visual y textual.

23. El origen, el desarrollo y la definición del subtulado

El subtulado se ha desarrollado basándose en la televisión subtitulada. La televisión subtitulada se origina en Estados Unidos a principios los setenta del siglo pasado. El subtulado fue el resultado de una antigua idea de la Oficina Nacional de Estándares para enviar señales horarias precisas a todo Estados Unidos mediante la distribución de redes de televisión. Esta idea no se materializó, pero sí dio lugar a la creación de la televisión subtitulada. En 1971 y 1972, se realizaron con éxito dos demostraciones de televisión subtitulada, lo que marcó el éxito inicial del desarrollo de la televisión subtitulada.

Dado que el objetivo original de la televisión subtitulada era atender las necesidades de los telespectadores sordos y con discapacidad auditiva, se trataba de un servicio público, por lo que desde el principio tuvo un excelente impacto social y pronto recibió el apoyo y la financiación del gobierno federal estadounidense. El 16 de marzo de 1981 se emitió la primera serie de televisión subtitulada en lo que los medios de comunicación estadounidenses llamaron "El día en que se rompió el silencio". Desde entonces, los telespectadores sordos o con discapacidades auditivas pueden disfrutar de los

programas de televisión gracias al subtítulo (Dai, 2005).

En los 90, el subtítulo en la televisión cobró impulso. En 1990, el Congreso de EE.UU. aprobó una ley que exigía que todos los televisores vendidos en su país de más de 13 pulgadas estuvieran equipados con el decodificador de subtítulos de televisión a partir del 1 de julio de 1993; de lo contrario, no se comercializarían. Al mismo tiempo, la televisión subtitulada ha pasado de los informativos a casi todo tipo de programas.

Díaz Cintas (2006) define el subtítulo para personas sordas y personas con discapacidad auditiva como:

una práctica sociolingüística que consiste en ofrecer, generalmente, en la parte inferior de la pantalla, aunque no siempre, un texto escrito que pretende dar cuenta de los diálogos de los actores o personas que hablan en el programa audiovisual; la información suprasegmental que acompaña la entrega de ciertos diálogos o monólogos: entonación, acentos, ritmo, prosodia, etc.; los efectos sonoros que se escuchan en la pista sonora; aquellos elementos discursivos que forman parte de la fotografía y están en otros idiomas: cartas, pintadas, leyendas, pantallas de ordenador, pancartas, etc.; otros elementos discursivos transmitidos a través de la pista sonora, como las canciones y la música (2006, p.6).

En China existe la costumbre de usar los subtítulos debido a su vasto territorio y los numerosos dialectos. Para poder transmitir la información correcta a todo el pueblo, es necesario la aplicación de los subtítulos y así eliminar la barrera lingüística a nivel nacional (Liu, 2016). Aunque toda la información se remite en chino mandarín, puede causar muchas confusiones, ya que, la misma pronunciación con los mismos tonos puede corresponder a palabras de distintos significados, a veces solo con el contexto, es difícil de averiguar el significado exacto de las palabras. Por ejemplo, "shǒu shì" puede ser la palabra "首饰"(joyas); "手势"(gestos) o "守势"(defensiva); "dǔ zhù" puede significar "堵住"(tapar) o "赌注"(apuesta); "mù dì" significa tanto "目的"(objetivo, fin) como "墓地"(cementerio). De este modo, el subtítulo es necesario en

China para disminuir los malentendidos y la ambigüedad, así que casi todos los medios audiovisuales chinos, series, películas, videos musicales, etc. están subtitulados. De hecho, el uso del subtítulo para la enseñanza-aprendizaje de idiomas tampoco es algo irreconocible por los alumnos sinohablantes.

Imagen 2. Serie china subtitulada



24. Tipología del subtulado

El subtulado puede ser presentado a través de diferentes idiomas, que se dividen generalmente en subtítulos interlingüísticos, intralingüísticos, bilingües, etc. También se puede distinguir por su forma de presentación como el subtítulo de palabras clave y con palabras resaltadas.

24.1. Subtítulos para sordos

Los subtítulos para sordos, también son llamados subtítulos cerrados. Es el tipo subtítulo más antiguo. Aparte de otorgar la forma escrita de lo que se escucha, también ayuda a la dimensión paralingüística, puesto que en el subtítulo se señala también: ruidos, sonidos, músicas, etc. y otras palabras descriptivas, tal como la vibración del móvil, portazos, etc. (Talaván Zanón, 2011). Investigadores como Díaz Cintas (2003), enfatizan que este tipo de subtítulo supone la simplificación de los diálogos (no se transcribe de palabra en palabra lo que dicen los actores), y esta simplificación puede ser llevada a cabo con distintas actividades didácticas, tales como buscar la diferencia entre el subtítulo y la banda sonora para que los alumnos estén atentos y motivados mientras mejoran el reconocimiento y la memorización (Ellis, 1994). Sin embargo, por un lado, los subtítulos en China son transcripciones literales, y por el otro, este tipo de material de lengua extranjera no se ha introducido en China, así que su aplicación en el país es prácticamente nula.

24.2. Subtítulos bimodales o intralingüísticos

Los subtítulos bimodales o intralingüísticos son los subtítulos están en la lengua extranjera (o L2) junto con su banda sonora original en la L2, es decir existe una presentación simultánea del texto escrito y la banda sonora. De esta manera, no solo ayuda a los espectadores comprender los vídeos, sino que les ayuda a estar más seguros de lo que escuchan, ya que pueden confirmar lo que están escuchando instantáneamente. Es el tipo de subtítulos más utilizado en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Como solo se presenta en lengua extranjera, tanto en texto como en audio, es difícil para los alumnos de los niveles iniciales por la falta de comprensión del input y cabe la posibilidad de que cause ansiedad y desánimo en los estudiantes, por lo tanto, es recomendable emplear este tipo de subtítulo con el alumnado de niveles intermedios y avanzados (Danan, 2004; Araújo, 2008; Díaz Cintas, 2012).

24.3. Subtítulos tradicionales o interlingüísticos

Los subtítulos tradicionales o también llamados interlingüísticos son los que tienen la pista sonora en la lengua extranjera (L2) con el subtítulo en la L1. La presencia de la L1 permite al alumno realizar conexiones entre los dos sistemas lingüísticos por medio de la traducción (Talaván Zanón, 2009). Sin embargo, como el estudiante se limita a leer en su propia lengua materna y es fácil de olvidar la lengua extranjera, no es tan popular en la enseñanza de lenguas extranjeras como los subtítulos bimodales. En China, se suele usar este tipo de subtítulo en la televisión, pero para los estudiantes de lenguas extranjeras, hay más recursos audiovisuales con subtítulos intralingüísticos o con doble subtítulo por Internet. Así que, aunque se usa todavía en China para todos los públicos, no se aplica en general en el ámbito didáctico de lenguas extranjeras. Y cuando se utiliza, suele ser para los alumnos de niveles iniciales (Araújo, 2008; Díaz Cintas, 2012), quienes necesitan el apoyo de la L1 para conseguir un mejor entendimiento.

24.4. Subtítulos bilingües o doble subtítulo

Subtítulos bilingües son aquellos en los que la pista sonora está en idioma extranjero (L2) y en los subtítulos se dan cita dos lenguas distintas (L1 y L2). Este tipo de subtítulo se suele usar en festivales internacionales de cine y en países multilingües (Díaz Cintas, 2012). Con la inclusión de los dos canales de subtítulos, los alumnos pueden ver una película con la opción de ver los subtítulos en dos idiomas diferentes (el nativo y el de destino) e intentar seguir y entender los diálogos, los subtítulos o ambos (Bayon, 2004; Liao, Kruger y Doherty, 2020).

Actualmente, este tipo de subtítulo está ganando popularidad en todo el mundo, especialmente en China continental (Li, 2016). Esto se atribuye en

parte a la creencia de que los subtítulos bilingües pueden ofrecer todos los beneficios de los subtítulos intralingüísticos e interlingüísticos, ya que los subtítulos intralingüísticos proporcionan las formas escritas de las palabras habladas que pueden facilitar el aprendizaje del vocabulario y los subtítulos interlingüísticos proporcionan el significado (la traducción) de las palabras que pueden mejorar la comprensión y la absorción del contenido por parte de los espectadores (García 2017).

Imagen 3. Serie *El Ministerio del Tiempo* con doble subtítulo (chino y español)



Según los resultados obtenidos por Guo (2017), los estudiantes chinos cuando ven los medios audiovisuales con doble subtítulo, un 90,91% reconocen que ven el subtítulo en L1 y en L2 a la vez. Es más, según los 260 universitarios chinos encuestados, en el futuro también elegirían el doble subtítulo para visualizar los medios audiovisuales extranjeros porque al leer los dos subtítulos, pueden entender las palabras y frases, y, de este modo, consiguen entender el contenido de los productos audiovisuales mientras

aumentan el vocabulario, favorecen la expresión con frases hechas, expresiones informales y coloquiales, y aumentan su capacidad de traducción, velocidad de lectura y la habilidad de redacción.

Otra investigación que se centra en el uso de vídeos con subtítulos bilingües de chino y ruso para los alumnos chinos (Sun y Xu, 2020) ha revelado los mismos resultados. Según los alumnos, en comparación con los medios audiovisuales sin subtítulo, el uso de doble subtítulo favorece con diferencia la expresión oral, el vocabulario, la cultura, la pronunciación, la traducción y la comprensión lectora.

Sin embargo, se ha de destacar la dependencia del subtítulo de lengua materna en su uso: más de la mitad de los estudiantes, un 63,7%, prestan la atención durante más tiempo en el subtítulo en chino que en la L2 y tienden a depender más del subtítulo de la L1 que del de la L2. Los estudios de otros investigadores (Liao, Kruger y Doherty, 2020; Wang y Pellicer Sánchez, 2022) también han demostrado este fenómeno, pero al mismo tiempo han confirmado la función complementaria de información del subtítulo de L2 de doble subtítulo y la negación de la producción de una sobrecarga cognitiva.

Además, los alumnos no solo son capaces de visualizar los dos subtítulos, pueden leer incluso el *danmu*. *Danmu* permite que los espectadores publiquen comentarios sobre fotogramas determinados, en una barra de texto que recorre la pantalla de derecha a izquierda. Cada comentario se sincroniza y graba con la imagen para visualizaciones posteriores (Zhang y Cassany, 2019), así que muchas veces, el público no solo ve los vídeos, lee subtítulos, sino que también escribe e intercambia sus opiniones con los demás espectadores.

Imagen 4. Serie extranjera con doble subtítulo y *danmu*



Los subtítulos bilingües se usan mucho en China principalmente por los aprendices de lenguas extranjeras, y hay muchos recursos subtítulados de este tipo accesibles por Internet gracias al *Fansubbing*. *Fansubbing* se refiere a los productos audiovisuales extranjeros subtítulados por fans para fans. Los *fansubbers*, subtítuladores aficionados han sido definidos por Talaván Zanón (2013), "los que subtítulan sus series favoritas con el fin de que otras personas puedan tener acceso a las mismas en versión original antes incluso de que se estrenen en su país" (p.15). Estos subtítuladores aficionados suelen ser o haber sido alumnos de lenguas extranjeras. Mientras que preparan los productos audiovisuales subtítulados, también están mejorando su propio nivel de la L2 y tienen la oportunidad de ser las primeras personas en verlos (Lin y Cheng Lee, 2018). En China, hay muchas asociaciones de subtitulación donde los subtítuladores aficionados subtítulan voluntariamente sin ánimo de lucro.

24.5. Subtítulos de palabras clave

Junto con los subtítulos de distintos idiomas, también hay subtítulos de diferentes modalidades de presentación y el subtítulo de palabras clave es uno de ellos. Los subtítulos de palabras clave destacan las palabras importantes y menos conocidas por los alumnos y las presentan en la pantalla a modo de subtítulo. Guillory (1998) explica que con el uso de este tipo de subtítulo se puede evitar la sobrecarga de información, y es la modalidad que suele estar dirigida a las personas que no están acostumbradas al uso de subtítulos o que no tienen tiempo suficiente para leer el subtítulo completo. Muchas investigaciones (Yang, 2014; Wang, 2015; Wang, Ji y Xu, 2017) han demostrado que para la comprensión auditiva y la adquisición de vocabulario los subtítulos de palabras clave funcionan mejor que el subtítulo bimodal. Sin embargo, como requieren una gran cantidad de trabajo de preparación por parte de los docentes y tampoco hay acceso a este tipo de subtítulos hechos en China, no se investiga este tipo de subtítulo en este trabajo.

Por último, con respecto a la preferencia de las modalidades del subtitulado, según los participantes chinos (que no son aprendices de lenguas) del experimento realizado por Han (2010), un 67,7% prefieren el uso de doble subtítulo, seguidos por el subtítulo bimodal (21,5%), subtítulo tradicional (7,7%) y, por último, la versión sin subtítulo (3,1%).

25. Beneficios e inconvenientes del subtitulado

Los alumnos que utilizan materiales subtitulados suelen mostrar una mejora significativa en comprensión lectora, comprensión auditiva, adquisición de vocabulario, reconocimiento de palabras, habilidad de decodificación y sobre todo la motivación de leer. Por lo tanto, a lo largo de los años, se han publicado muchos materiales audiovisuales para el aprendizaje de lenguas extranjeras, tales como *Speak Up* y *Diviértete con el inglés* del diario El País,

los cuales tienen el fin de enseñar y aprender inglés mediante los medios audiovisuales subtítulos.

Vanderplank (1988) es uno de los primeros investigadores sobre el uso del subtítulo en la enseñanza de una lengua extranjera. Según su experimento, los programas subtítulos tienen más valor para los aprendices de nivel superior a medio, porque ofrece una gran cantidad de input comprensible, pero para los alumnos de nivel inicial su ayuda es limitada. Aldukhayel (2021) también ha confirmado esta idea a través de su investigación experimental.

A continuación, se van a explicar los beneficios e inconvenientes del uso de los medios subtítulos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras según las investigaciones llevadas a cabo.

25.1. Disminución de la ansiedad

Aunque los materiales auténticos sin subtítulo tienden a bajar el nivel de ansiedad de los espectadores, si no manejan bien el idioma también es posible provocar un alto nivel de ansiedad e inseguridad en el alumnado, sobre todo en los alumnos de niveles iniciales. Gracias al subtítulo, la proporción de respuesta instantánea contribuye a crear una sensación de seguridad en los espectadores y les ayuda a sentirse preparados (Talaván Zanón, 2012). De hecho, el uso del subtítulo realza los beneficios que ya posee la utilización de los materiales audiovisuales auténticos, también potencia la motivación y ayuda a comprender y retener mejor la L2. Según el estudio realizado por Yang (2020), con el doble subtítulo se consigue un nivel de ansiedad más bajo en comparación con el uso de otras modalidades de subtítulos.

25.2. Comprensión auditiva

Experimentos de varios investigadores (Garza, 1991; Rokni y Atae, 2014;

Birulés Muntané y Soto Faraco, 2016) confirman que, en la comprensión auditiva, con el uso del subtítulo bimodal se obtiene un mejor resultado que sin subtítulo por ofrecer la respuesta simultánea de lo que se escucha. Con respecto al orden de eficacia de las distintas modalidades de subtítulos, el más eficaz para la comprensión auditiva es doble subtítulo, el segundo es el subtítulo tradicional, por último, el subtítulo bimodal (Yang, 2020)⁹. Sin embargo, el estudio de Hayati y Mohmedi (2011)¹⁰ ha obtenido resultados distintos. En su trabajo, no se ha analizado el uso de subtítulos bilingües, pero mediante la comparación de otras modalidades, el subtítulo bimodal es el más útil y después el subtítulo interlingüístico. Sea como sea el tipo de subtítulos que se use siempre resulta más eficaz que la versión original sin el soporte del subtítulo.

La fonética del español es un punto difícil para los alumnos sinohablantes, la pronunciación puede causar confusión por el contexto, la situación y el acento, pero gracias al subtítulo, se brinda una forma escrita de la información escuchada y auxiliar para la eliminación de la ambigüedad (Birulés Muntané y Soto Faraco, 2016). Además, a los alumnos sinohablantes les cuesta mucho distinguir entre /b/ y /p/; /θ/ y /s/; /d/ y /t/, etc.; con la ayuda del subtítulo no solo se puede ayudar a diferenciar entre fonemas y sus alófonos, también favorecer a la separación de las palabras e indicar las pausas. Como el subtítulo ofrece la transcripción por escrito, también favorece la ortografía.

25.3. Usos informales y expresiones coloquiales

Los medios audiovisuales, con el apoyo de los subtítulos, presentan

⁹ El trabajo de Yang (2020) se trata de un experimento con la proyección de la película *Zootopia*, hacia 200 universitarios del segundo grado, que no son de la carrera de Filología Inglesa.

¹⁰ El experimento de Hayati y Mohmedi (2011) se orienta a 200 alumnos con un nivel intermedio de inglés. Ellos han visionado 6 capítulos de *Wild Weather*, cada capítulo tiene una duración de 5 minutos.

claramente el uso coloquial en contextos reales y no en situaciones artificiales, por lo que los alumnos están expuestos a una amplia gama de hablantes nativos, cada uno con su propia jerga, habla reducida, acento, y dialectos (Mitterer y McQueen, 2009). Con respecto a la ayuda en los usos informales y expresiones coloquiales, según los resultados obtenidos por Frumuselu, Maeyer, Donche y Colon Plana (2015), el subtítulo intralingüístico ayuda más que el subtítulo interlingüístico, porque el subtítulo intralingüístico permite la conexión de las expresiones del vídeo y su forma escrita sin ser afectado por los acentos y la calidad del audio. Esto ha sido un resultado algo inesperado, puesto que el subtítulo interlingüístico ofrece el significado de las expresiones informales y coloquiales en la lengua materna de los participantes y deberían ser mejor entendidas.

25.4. Comprensión de lectura rápida

Muchos docentes (Dai, 2005; Gao, 2017) manifiestan que el uso de los medios audiovisuales subtitulados es modo que se adapta a las características del alumnado chino en el entrenamiento de la lectura rápida porque les puede ayudar a romper los malos hábitos de lectura. Muchos de ellos carecen de consciencia sobre la lectura rápida y han desarrollado malos hábitos de lectura, como la lectura retrospectiva, la falta de atención y la búsqueda en el diccionario mientras leen, etc. Los subtítulos de los vídeos crean un entorno de lectura única para los alumnos, ya que los subtítulos desaparecen al mismo tiempo que el diálogo y obligan que el lector lea a la velocidad a la que aparecen los subtítulos. Aunque a veces puede darse una lectura descuidada, les ayudará a acostumbrarse a leer a una velocidad mayor que con el tiempo fomentará la lectura rápida.

25.5. Traducción

Las asignaturas sobre traducción en la licenciatura de español en China que se imparten en los últimos dos años principalmente son asignaturas de traducción de chino a español, español a chino y la interpretación entre los dos idiomas. En la actualidad, la formación en traducción no suele responder a las necesidades reales de los estudiantes cuando se incorporan a la sociedad, ya que la mayoría de las clases de traducción se basan en teoría y técnica de traducción literaria y se imparten en la lengua escrita, con el profesor explicando, los alumnos grabando y el profesor comentando. El contexto que proporcionan los subtítulos traducidos es el más parecido al entorno y a los hábitos lingüísticos de la práctica real de la traducción de los estudiantes, lo que garantiza un aprendizaje eficaz y útil.

25.6. Vocabulario

Los vídeos subtítulos tienen una función positiva en el aprendizaje del vocabulario para los alumnos de todos los niveles (Markham, 1989). Su uso puede fomentar tanto en la ampliación de vocabulario, como en la comprensión y adquisición de palabras y expresiones dependientes del contexto (Wang, 2005; Talaván Zanón, 2012; Gao, 2017; Alharthi, 2020) por poder relacionarlas y ofrecer su referente léxico-semántico.

Con respecto a la eficiencia de diferentes subtítulos, Wang (2009) y Yang (2020) en sus trabajos han averiguado que el doble subtítulo tiene una mayor ayuda en comparación con otras modalidades de subtítulos.

25.7. Gramática

No obstante, parece que el conocimiento gramatical se aprende mejor con la instrucción clara del docente y es difícil de adquirir simplemente a través

del visionado de los vídeos subtítulos. Según el experimento de Markham (1989) hacia 76 universitarios de diferentes niveles, el subtítulo intralingüístico sí que tiene una ayuda positiva en el aprendizaje de la gramática. Aun así, su función ha sido raras veces señalada en las investigaciones.

25.8. Autodidactismo

El visionado de los medios audiovisuales subtítulos promueve trascendentemente el aprendizaje autónomo, ya que el estudiante puede llevar a cabo estas tareas donde quiera, cuando le apetezca y repetir las todas las veces que necesite sin depender de los docentes. Además, puede dirigir las hacia un aprendizaje para toda la vida, ya que los recursos son inagotables y consisten en una forma de entretenerse.

25.9. Distracción

Por otro lado, hay que reconocer que muchos docentes opinan que los subtítulos son un elemento de distracción y se preocupan por si los alumnos dependen demasiado de ellos o si dejan de prestar atención a la pista sonora por pereza. Es verdad que, según las investigaciones del seguimiento de los movimientos de ojos, cuando hay banda sonora y subtítulo a la vez, la gente tiende a leer los subtítulos (D'Yewalle, Praet, Verfaillie y Van Rensbergen, 1991; Bisson, Van Heuven, Conklin y Tunney, 2014). Se puede observar mejor con la siguiente imagen.

Imagen 5. Mapas de calor de dos fotogramas consecutivos de un programa informativo con subtítulos intralingüísticos



Fuente: Kruger, Szaklowska y Krejtz, 2015

No obstante, Vanderplank (1988, p.272-273) declaró "lejos de ser una distracción y una fuente de pereza, pueden tener un valor potencial para ayudar al proceso de adquisición del aprendizaje al proporcionar a los alumnos la clave de cantidades masivas de input lingüístico auténtico y comprensible" (traducción propia). Se puede considerar que en comparación con los beneficios que brindan, aunque existe este inconveniente, sigue siendo una herramienta muy eficaz para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Además, según los resultados del experimento de Kruger, Doherty y Soto Sanfiel (2017, p.23), "los subtítulos no reducen las medidas de inmersión. Además, que los subtítulos producen mayores puntuaciones de transporte, identificación con los personajes y percepción de realismo". Y de acuerdo con los resultados de la prueba de dependencia de subtítulo (*The Caption Reliance Test*), el nivel de la dependencia está correlacionado negativamente con la calificación de los participantes (Neil Leveridge y Yang, 2013). Es decir, cuando un alumno tenga más nivel, dependerá menos de los subtítulos.

26. El uso de los vídeos subtitulados en la enseñanza-aprendizaje de idiomas

Los medios audiovisuales subtitulados son un material adecuado para

aplicar tanto dentro de clase como fuera (Caimi, 2006; Gao, 2017), mientras que Bayon (2004) enfatiza su uso como un material fuera de clase.

26.1. El uso de medios audiovisuales subtítulados dentro de clase de la L2

A través de la combinación de distintos tipos de subtítulos, se pueden ofrecer numerosas actividades didácticas dentro del aula de lengua extranjera. Por ejemplo, el uso consecutivo de subtítulos inversos, bimodales y sin subtítulos según Danan (1992) o la combinación del visionado silencioso, subtítulos bimodales y tradicionales, aconsejado por David (1998).

Guo (2017) recomienda el modelo de "enseñanza autónoma" dentro de clase, se trata de que los profesores proyecten vídeos con doble subtítulo, pero antes de la proyección, los profesores hagan preguntas a los alumnos para que durante la proyección ellos puedan pensar y buscar las respuestas, así que el profesorado no necesita hacer ningún tipo de interrupción durante la proyección. Después de aplicar este tipo de enseñanza a 260 universitarios chinos durante tres semestres, proyectando cada dos semanas un fragmento de 40 minutos de películas inglesas con subtítulos bilingües, ha obtenido los resultados y un 96,21% de los alumnos están de acuerdo con que este modelo de enseñanza ayuda en la comprensión auditiva, seguida la expresión oral (76,52%), la traducción (68,18%), comprensión lectora (67,42%) y expresión escrita (37,88%). Todos ellos declaran su ayuda hacia el conocimiento cultural y casi todos ellos, un 99,17%, desean seguir estudiando con este modelo de enseñanza autónoma.

26.2. El uso de medios audiovisuales subtítulados fuera de clase de la L2

Se suele prestar mucha atención a la enseñanza y aprendizaje dentro del

aula, y el tiempo fuera de la clase está menos explorado. Sin embargo, los estudiantes más exitosos dedican más tiempo fuera de clase para practicar idiomas. Por consiguiente, es necesario explorar métodos del aprendizaje de lenguas extranjeras fuera del aula a través del entretenimiento (Wong y Nunan, 2011).

Según los alumnos (Guo, 2017), cuando hay dos subtítulos en la pantalla al mismo tiempo se requiere mucha concentración para poder seguir el texto y la pista de audio si hay muchas palabras/frases desconocidas o si la película es nueva. Por tanto, se sugiere ver la película más de una vez para centrarse primero en el argumento, personajes, etc. y después en los idiomas. Como se requiere el visionado muchas veces, es mejor que se realice fuera de clase cuando no hay un límite del tiempo, ya que, con una gran cantidad de input, se consigue mejor y con más flexibilidad fuera de clase, y dicho uso también ha sido recomendado por investigadores como Peters (2018).

Da igual si se utiliza dentro o fuera del aula de lenguas extranjeras, y con qué tipo de subtítulo se trabaja, el objetivo final es poder visualizar y comprender lo que remiten los materiales audiovisuales de la versión original sin la ayuda de subtítulos.

27. Teorías que apoyan el uso de los medios audiovisuales subtitulados

Hasta aquí, solo se han comentado los resultados obtenidos de las investigaciones y experimentos realizados para mostrar los beneficios del uso de los medios audiovisuales subtitulados. En este apartado, se intentan indicar algunas teorías principales que apoyan su aplicación.

27.1. Información de entrada (input)

Krashen (1982) apunta a la importancia de la proporción de la información

de entrada (input) para la adquisición de idiomas, porque según él, el entorno informal del mundo real siempre es mejor que el entorno formal en las clases. Además, la información de entrada que se puede ofrecer dentro del aula es muy limitada, por ende, se requiere más datos fuera del aula. El mismo autor ha mostrado las características de la información de entrada óptima para la adquisición de lenguas extranjeras:

1). La información de entrada tiene que ser comprensible

La información de entrada comprensible es la característica más importante entre todas, ya que, si el aprendiz no entiende el mensaje, no habría ningún tipo de adquisición, es decir, la información de entrada incomprensible no es útil. Cuando un alumno de niveles inicial o intermedio escucha Radio Nacional de España, debido a la cantidad de palabras desconocidas y la alta velocidad del habla, no conseguiría un input comprensible. Con el contenido de las películas y series de versión original también es posible dificultar el entendimiento, sin embargo, con el apoyo del subtítulo, se hace comprensible el contenido de ellas, de hecho, los espectadores obtendrán una mejor adquisición.

2). La información de entrada tiene que ser interesante y relevante

Como se ha indicado anteriormente, el uso de los medios audiovisuales subtítulos es considerado como un método divertido de aprendizaje por los aprendices. Adicionalmente, no solo la forma de presentación, sino el propio contenido de los productos audiovisuales tiene que ser atractivo para los espectadores.

3). La información gramatical no debe seguir un orden de entrada

Krashen (1982) indica que una información de entrada óptima no debe ser remitida según una secuencia gramatical, ya que la adquisición surgirá automáticamente y, justamente los medios audiovisuales no siguen ninguna secuencia gramatical, pero conceden una información de entrada de "i+1"

(supera ligeramente el nivel de competencia de los alumnos) a los alumnos de todos los niveles.

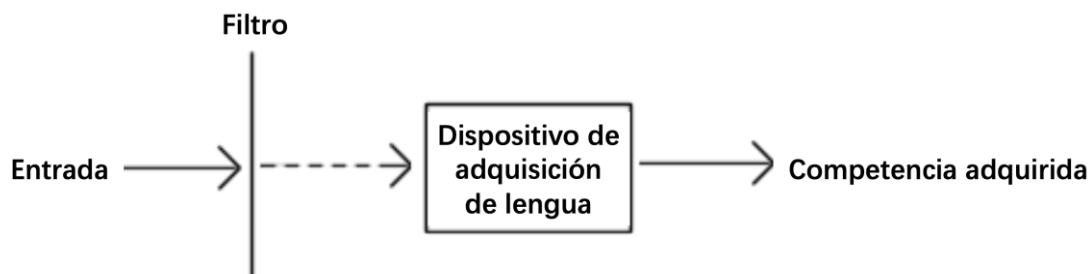
4). La información de entrada tiene de ser de gran cantidad

Con el fin de obtener una mejor adquisición, ha de recibir una gran cantidad de información de entrada, sobre todo en el caso del aprendizaje de español para los aprendices sinohablantes, porque son dos idiomas muy distintos y lejanos. Como los materiales audiovisuales son muy abundantes, especialmente las series cuentan con muchos episodios y temporadas, otorgan suficiente información de entrada a los alumnos.

5). Los estudiantes no deben estar a la defensiva

Cabe mencionar la hipótesis de "filtro afectivo" que está relacionada con la motivación, confianza en sí mismo y la ansiedad. Cuando el alumnado tiene la motivación, la confianza alta y la ansiedad a nivel bajo, tiene el filtro afectivo bajo y la información de entrada llega a un conocimiento más profundo para ellos (Stevick, 1976). Mediante el uso de los medios audiovisuales subtítulos, como es un material divertido para los alumnos, les generan motivación y con la ayuda del subtítulo, los espectadores pueden comprender todo lo que se presenta, sobre todo, con los subtítulos bilingües donde la traducción a la L1 también está facilitada. Además, el visionado no requiere una interacción obligatoria ni necesita que los estudiantes estén preparados para responder preguntas, los alumnos pueden empezar a imitar o hablar cuando se sientan bien preparados. De este modo, consiguen una alta confianza en sí mismos y un nivel bajo de ansiedad, es decir, gracias a los materiales audiovisuales subtítulos, los aprendices tienen el filtro afectivo bajo y se dirigen hacia una mejor adquisición.

Figura 2. Operación del "filtro afectivo"



Fuente: Dulay y Burt, 1977, citado por Krashen¹¹

6). Proveer de herramientas para obtener más información de entrada

En este caso, el subtítulo es la herramienta que ayuda a los aprendices a obtener más información de entrada a través de los materiales audiovisuales.

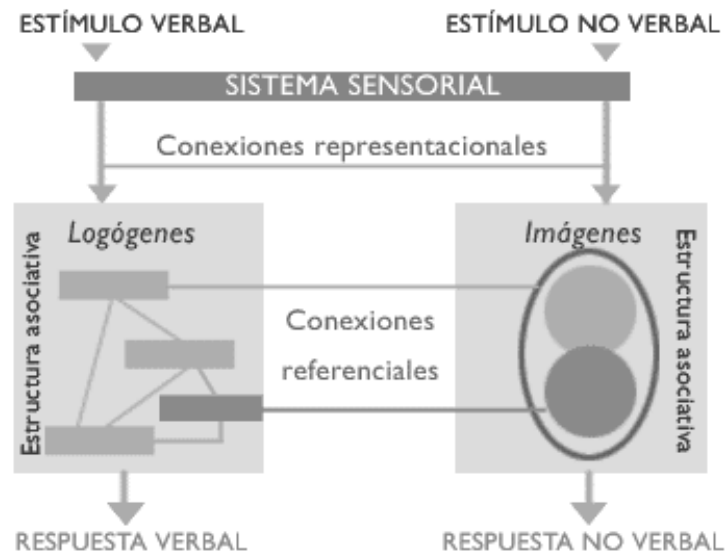
Se puede observar que el uso de los medios audiovisuales subtítulos satisface todas las características de la información de entrada óptima para la adquisición de lenguas extranjeras.

27.2. Teoría de la codificación dual

Existen dos partes del cerebro que procesan la información de una forma coordinada y en paralelo. Por un lado, aquella que trabaja con entidades verbales y, por otro lado, aquella que trabaja con la información visual presentada con imágenes.

¹¹ La figura ha sido citada por Krashen en su libro "Principles and Practice in Second Language Acquisition" (1982, p.32).

Figura 3. Sistema simbólico verbal y no verbal de la teoría de la codificación dual



Fuente: Paivio, 1986 (p.67)

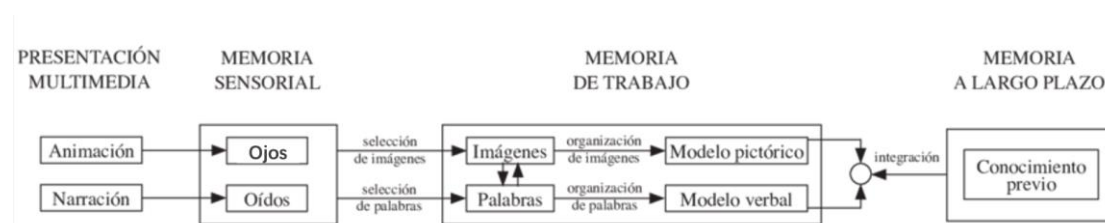
El subsistema que se encarga del procesamiento de las imágenes y trabaja con estos elementos se denomina *imágenes* y funciona de manera paralela y establece relaciones entre estos elementos. La parte del subsistema que trabaja con información verbal es dominada *logógenes* y son entidades verbales que se procesan de una manera secuencial. Estas dos entidades están profundamente relacionadas.

En cuanto a sus efectos en la memoria, el canal visual tiene un efecto sobre la memoria muchísimo más importante y tiene una capacidad de retención superior que el canal verbal. Y si se combinan estos dos canales, la capacidad retentiva del cerebro humano es superior. Es decir, el canal visual fomenta más en la memoria que el canal verbal, y la combinación de los dos canales es superior que el canal visual por sí solo (Clark y Paivio, 1991).

27.3. Teoría cognitiva del aprendizaje multimedia

Esta teoría se basa en la teoría de la doble codificación y apoya la idea de que los aprendices construyen conexiones significativas entre palabras e imágenes y las procesa activamente en la memoria a largo plazo.

Figura 4. Teoría cognitiva del aprendizaje multimedia



Fuente: Mayer, 2005 (p.37)

El uso de subtítulos como apoyo a la enseñanza y el aprendizaje en el aula de lenguas extranjeras se basa en los principios de la teoría del aprendizaje multimedia de Mayer (2009). El supuesto del doble canal desarrollado por Mayer implica que los alumnos aprenden mejor con la combinación de las palabras y las imágenes que solo con las palabras. La suposición de la capacidad limitada está relacionada con la idea de que las personas pueden prestar atención durante un periodo de tiempo limitado si la información que reciben proviene de un solo canal (Mayer y Moreno, 1998; Mayer, 2003; Mayer, 2005). Por tanto, al integrar un tercer canal, el textual del subtítulo, no solo se amplían las posibilidades de procesamiento de la información, sino que también se activan conocimientos previos al hacer la información de entrada más accesible.

Hasta aquí, se puede llegar a la conclusión de que el uso de los medios audiovisuales subtítulados no solo está apoyado por las distintas teorías, también se ha experimentado y ha sido valorado por investigaciones empíricas.

PARTE II. INVESTIGACIONES CUANTITATIVAS

CAPÍTULO VII. CUESTIONARIO SOBRE LAS OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES CHINOS SOBRE EL USO DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES SUBTITULADOS EN EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL

En la primera parte, el marco teórico, se han explicado los beneficios del uso de los productos audiovisuales en el aprendizaje de lenguas extranjeras; sin embargo, la mayoría de las investigaciones citadas tratan de la enseñanza-aprendizaje en lengua inglesa, por lo tanto, se observa la necesidad de explorar su aplicación en el caso del aprendizaje de español orientado hacia los alumnos sinohablantes de lengua hispánica.

Como se ha señalado previamente, dentro de todas las tipologías de productos audiovisuales, la serie tiene ventajas relevantes, sobre todo, cuando se aplica fuera del aula. En este trabajo, se intenta calibrar una herramienta que puede dirigir hacia un aprendizaje autónomo o semiautónomo para la adquisición de lengua española. De hecho, se centra en la investigación del uso de las series españolas con una modalidad adecuada de subtítulo para favorecer las competencias lingüísticas y socioculturales.

Teniendo en cuenta estos objetivos, se ha llevado a cabo un estudio cuantitativo a través de un cuestionario aplicado a estudiantes chinos de español, que pregunta por sus dificultades principales dentro del aprendizaje de español, focos de interés, preferencias de telenovelas y de subtítulos, sus opiniones sobre este método de aprendizaje, junto con su experiencia trabajando en asociaciones de subtitulación.

28. Metodología

28.1. Diseño del cuestionario

El objetivo de este cuestionario es indagar acerca de la opinión y la preferencia de los alumnos chinos hacia los métodos del aprendizaje, las series españolas y el uso de las distintas modalidades del subtítulo en el aprendizaje de lengua española para poder diseñar experimentos adecuados en las siguientes fases de investigación. Por consiguiente, se ha diseñado un cuestionario de 20 preguntas principales sobre los datos demográficos, experiencia del aprendizaje de español, las mayores dificultades que han encontrado, la preferencia del tipo los medios audiovisuales y de subtítulos, sus series favoritas, etc.

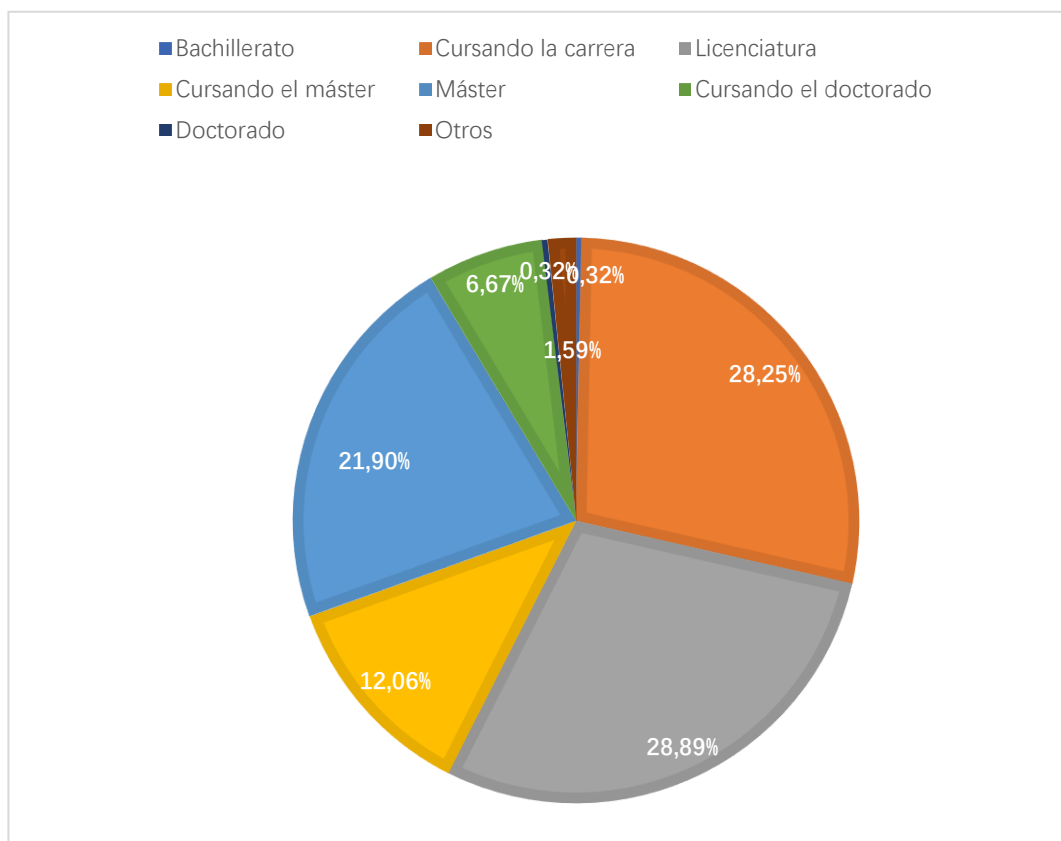
Con el fin de no plantear problemas hacia los encuestados de niveles iniciales, se ha ofrecido el cuestionario en dos versiones, una en chino y otra en español (ver anexo 1 y anexo 2).

28.2. Participantes

Un total de 315 estudiantes sinohablantes de español¹² han rellenado el cuestionario voluntariamente y han sido informados de que podrían ser parte de esta investigación. La edad de los participantes oscila entre los 18 y más de 30 años ($M=23,64$; $DT=2,98$), 262 son de género femenino (83,2%) y 53 de masculino (16,8%).

¹² Los participantes sinohablantes consisten en alumnos de español que están estudiando actualmente y alumnos de español en el pasado que siguen trabajando con dicho idioma.

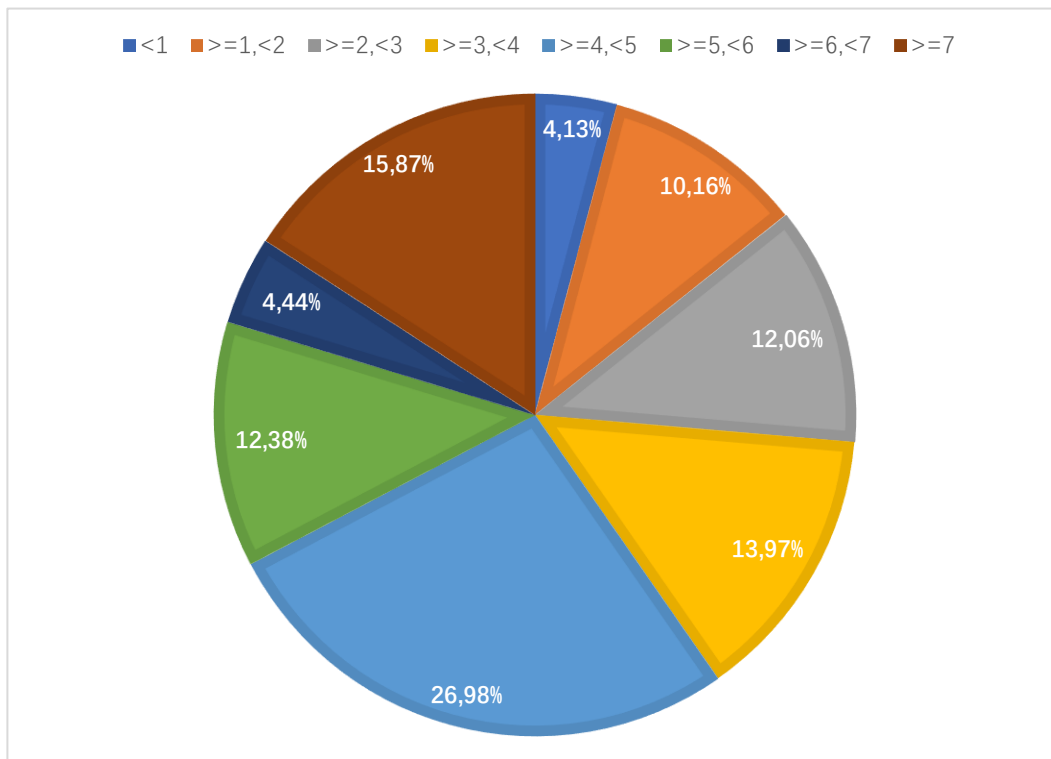
Gráfico 9. Nivel de estudio de los participantes



Los participantes tienen un nivel de estudio variado desde bachillerato hasta doctorado, la mayoría de ellos está cursando la carrera¹³ (35,1%) o ya tiene la licenciatura (28,9). También hay un 15% que está cursando el máster y otro 8,3% cursando el doctorado.

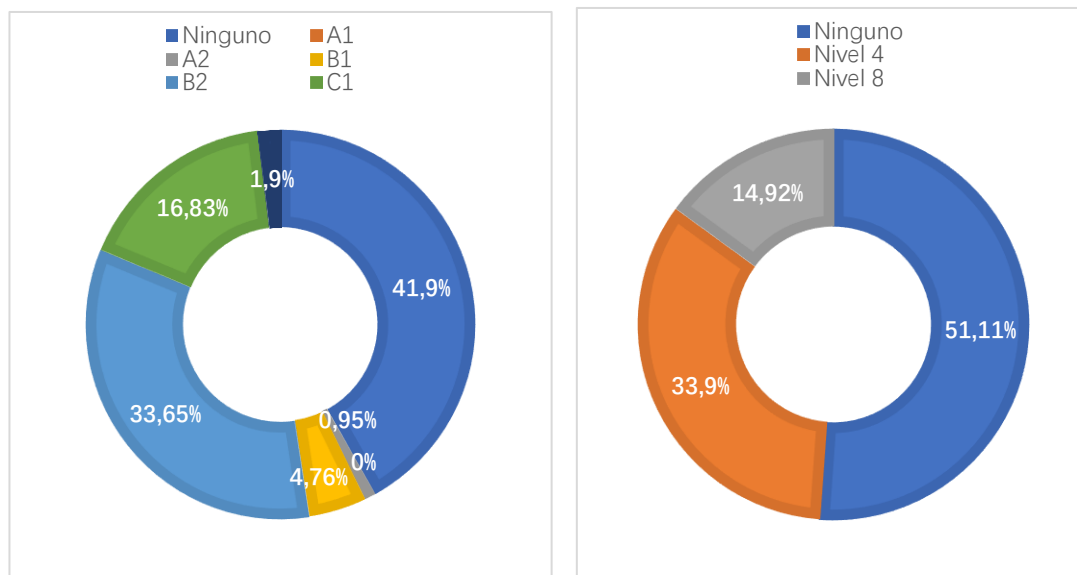
¹³ Entre los participantes que están cursando la carrera, una parte están cursando la carrera de Filología Hispánica en universidades chinas y otra parte están cursando carreras que emplean la lengua española en los países hispanohablantes.

Gráfico 10. El tiempo que llevan aprendiendo español



Los 315 encuestados tienen una experiencia de aprendizaje de español que va desde menos de un año hasta más de siete años. Una gran parte de ellos ya lleva cuatro o más de cuatro años, pero menos de cinco aprendiendo español (26,98). También hay un 14,29% de novatos que llevan menos de dos de experiencia de aprendizaje de español, mientras que un 15,87% de ellos, llevan siete o más de siete años con el estudio de español.

Gráfico 11. Nivel del español (DELE/ SIELE) y de EEE 4 y 8



Aunque muchos de los participantes no se han presentado o no tienen certificados de DELE/SIELE o de EEE4/8, los otros que sí que tienen, por lo que es un nivel muy distribuido, desde el A2 hasta el C2.

Hay muchos participantes que no poseen el certificado de DELE/SIELE, puede ser porque están estudiando español en China y tienen en cuenta con prioridad el EEE4/8. Por el contrario, como en el EEE4/8 solo se presentan los alumnos de las universidades chinas de la carrera de Filología Hispánica, los estudiantes que están cursando en países hispanohablantes no tienen la oportunidad de asistir a los exámenes. Además, como solo se pueden presentar dos años seguidos, muchos alumnos no consiguen aprobar los exámenes para obtener el certificado.

28.3. Procedimiento

El cuestionario ha sido publicado y aplicado el día 19 de octubre de 2020

a través de *SOJUMP*¹⁴, una plataforma donde se realizan encuestas, exámenes y votaciones de forma pública y en línea. *SOJUMP* permite compartir enlaces mediante diferentes plataformas, en el caso del presente cuestionario, ha sido compartido a través de *Wechat*, una aplicación de redes sociales china, parecida a *Whatsapp*. Para maximizar el tamaño del muestreo, se ha utilizado la técnica metodológica de *snowball* o bola de nieve (Quintana Peña, 2006; Ochoa, 2015). Primero, se ha enviado el cuestionario a los alumnos chinos de español con la colaboración de algunos profesores de universidades chinas, asociaciones de estudiantes y asociaciones de subtitulación. Luego los que han rellenado el cuestionario reenvían el enlace del cuestionario a otros compañeros de español, y así sucesivamente durante dos semanas. Al final se han conseguido 107 (34%) respuestas de los encuestados situados en la mayoría de las provincias y regiones autónomas de China (ver gráfico 12), junto con muchos cuestionarios (208, 66%) respondidos desde España y otros países hispanohablantes, tales como Guinea Ecuatorial, Argentina, Bolivia, Perú, Ecuador y Uruguay. Todos los datos han sido recogidos y procesados mediante el programa *SPSS* (Nie, Bent y Hull, 1968).

Gráfico 12. Mapa de los encuestados



Fuente: Elaboración propia

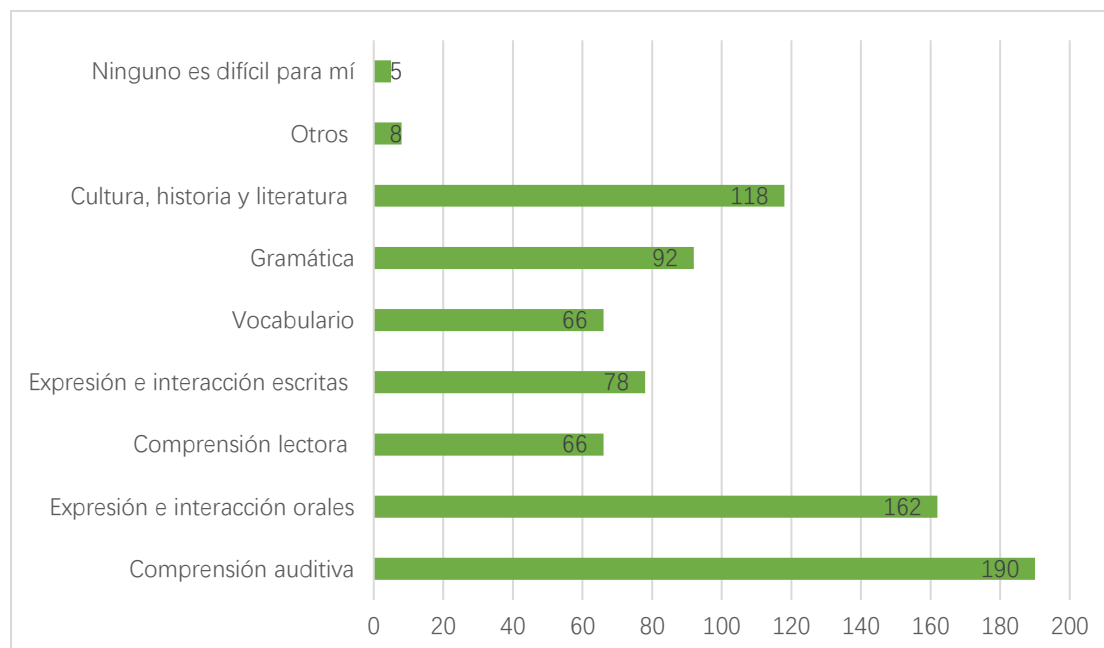
¹⁴ *SOJUMP*, su nombre chino es 问卷星 Wèn Juàn Xīng, con el enlace de <https://www.wjx.cn/>

29. Resultados

29.1. Aspectos del español más difíciles para los estudiantes chinos

Para poder aplicar un método y un material didáctico adecuado, se han de conocer primero los puntos débiles de los estudiantes y fomentar estos aspectos con más fuerza.

Gráfico 13. Aspectos difíciles del español



Según el gráfico, se puede ver que los aspectos de español que más problemas plantean a los participantes son la comprensión auditiva, expresión e interacción orales junto con la cultura, historia y literatura, es decir, los aspectos más relacionados con las competencias comunicativas. Al contrario, la comprensión lectora, el vocabulario y la expresión e interacción escrita plantean menos problemas para ellos. Es fácil de observar que los aspectos que se pueden conseguir a través de ejercicios, repetición y memorización resultan menos difíciles que los aspectos que consisten en comunicación,

también es lo que falta en la enseñanza de China.

29.2 Interés por la cultura, historia, literatura y las costumbres españolas

Como la enseñanza de español en China se centra más en las competencias lingüísticas, los conocimientos culturales, literarios, históricos y socioculturales, aunque están incluidos en el plan curricular, no están suficientemente valorados. Por lo tanto, es interesante saber si a los alumnos les interesan estos aspectos.

Tabla 9. Nivel de interés por la cultura, historia, literatura y costumbres españolas

	No me interesa nada	Me interesa poco	Indiferente	Me interesa mucho	Me interesa totalmente
Cultura	5 (1,59%)	27 (8,57%)	48 (15,24%)	163 (51,75%)	72 (22,86%)
Historia	12 (3,81%)	47 (14,92%)	82 (26,03%)	120 (38,1%)	54 (17,14%)
Literatura	10 (3,17%)	64 (20,32%)	107(33,97%)	93 (29,52%)	41 (13,02%)
Costumbres	4 (1,27)	14 (4,44%)	40 (12,7%)	161 (51,11%)	96 (30,48%)

Los datos de esta tabla demuestran que en general los alumnos tienen bastante interés hacia los cuatro tipos de saberes, sobre todo a la cultura y las costumbres españolas, puesto que la mayoría de los participantes dicen que les interesan mucho o totalmente.

29.3. El uso de diferentes métodos de aprendizaje

En la enseñanza de español en China, aunque se implementando una renovación de los métodos didácticos, sigue estando dominada por los métodos tradicionales de enseñanza dentro del aula. Pero los alumnos también utilizan otros recursos innovadores en su propio aprendizaje del español que sería importante indagar.

Gráfico 14. Frecuencia de utilización de distintas herramientas de aprendizaje



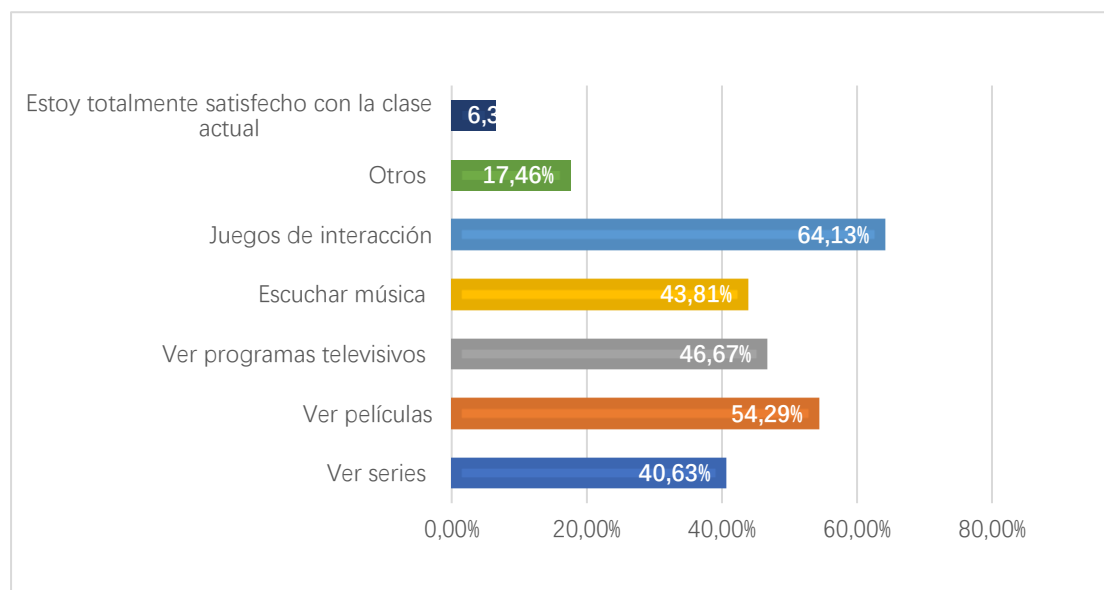
(1=nunca; 2=casi nunca; 3=a veces; 4=casi siempre; 5=siempre)

El gráfico 14 indica que los recursos que más se usan para aprender o practicar español son: escuchar música, memorizar vocabulario, hablar con nativos, ver películas, noticias y series. Entre estas seis herramientas preferidas por los participantes, cuatro tratan del uso de los medios audiovisuales (aunque no están en la posición más alta y determinados géneros como documentales o dibujos animados tienen una incidencia muy baja), lo cual ayuda a confirmar la preferencia del uso de los recursos audiovisuales por los alumnos.

29.4. Métodos de enseñanza deseados en la clase de ELE

Después de conocer la frecuencia de los diferentes recursos usados por los alumnos para el aprendizaje, también se quiere saber las estrategias deseadas para recibir en la clase de ELE. Se puede ver que solo un 6,35% de los encuestados está satisfecho con su clase de español actual sin necesitar aplicar ningún otro tipo de método, mientras que el resto desea que haya más métodos interactivos y audiovisuales (ver gráfico 15).

Gráfico 15. Métodos deseados dentro del aula



29.5. Objetivos de ver los medios audiovisuales españoles

Como se trata de un recurso de la L2 que contiene tanto elementos de entretenimiento como aspectos beneficiosos para el aprendizaje de idiomas, nos interesamos en conocer la intención del visionado de los medios audiovisuales españoles de los estudiantes chinos. Los resultados indican que la mayoría de los participantes (61,27%) lo hacen tanto por estudiar como por

interés, otros 19,68% dicen que casi siempre es por interés, mientras que muy poca gente lo hace solo por estudiar o solo interés (ver tabla 10).

Tabla 10. Motivos y objetivos del uso de los productos audiovisuales españoles

	Totalmente por estudiar	Casi siempre por estudiar	Tanto por estudiar como por interés	Casi siempre por interés	Totalmente por interés
Motivo y objetivo	11 (3,49%)	26 (8,25%)	193 (61,27%)	62 (19,68)	23 (7,3%)

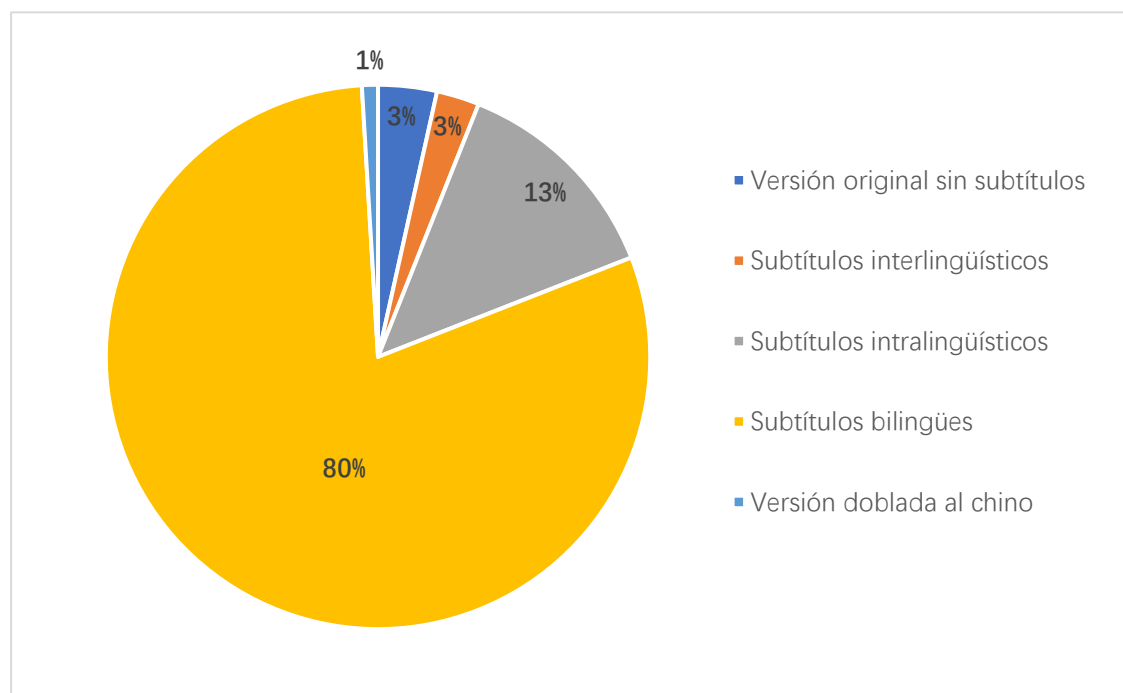
29.6. Series favoritas

En China, hay un recurso limitado de las series españolas por la restricción de muchos servidores extranjeros (Netflix, HBO, etc.), pero gracias a Internet, los foros y los recursos subidos por las asociaciones de subtitulación, hay muchas series que se pueden encontrar. En el cuestionario, se han ofrecido todas las series españolas accesibles en China para que los encuestados elijan las que más les gustan. En total, se han mostrado 24 series, tales como *Física o Química*, *Ángel o Demonio*, *Vis a Vis*, *Isabel*, *Las chicas del cable*, *Élite*, *La casa de papel*, *El tiempo entre costuras*... Entre ellas, las preferidas con diferencia por los participantes en comparación con otras series son: *El Ministerio del Tiempo* (54,29%), *El Tiempo entre Costuras* (53,02%), *Gran Hotel* (46,67%) y *La Casa de Papel* (41,9%).

29.7. Modalidad de subtítulos favorita

Después de conocer el gusto de los estudiantes sobre las series españolas y su intención de visionarlas, se ha de investigar cuál es la modalidad de subtítulos preferida por ellos, ya que es una herramienta sumamente útil para llevar a cabo un visionado más ameno y eficaz.

Gráfico 16. Modalidad favorita del subtítulado



Para los estudiantes chinos encuestados, los subtítulos bilingües son sus favoritos a la hora de ver series/ películas/ programas españoles, un 80% de ellos han elegido esta modalidad. Es decir, aunque el doble subtítulo tiene un uso menos popular a nivel internacional, menos aún en el campo didáctico de lenguas extranjeras, en China es una modalidad bastante aceptada y preferida por los alumnos de lenguas extranjeras.

29.8. El foco de atención al usar subtítulos bilingües

Como se ha indicado en la parte del marco teórico, cuando hay subtítulos e imágenes en la pantalla a la misma vez, la gente tiende a mirar más hacia los subtítulos. Pero en el caso de leer el doble subtítulo, ¿en qué idioma se presta más atención? Los participantes han respondido según sus propias experiencias del visionado.

Tabla 11. Tabla cruzada entre nivel de español y el foco de atención en el subtítulo doble

		Ningún subtítulo	Subtítulo chino	Subtítulo español	Ambos subtítulos	Total
Nivel de Español	Ninguno	4	32	22	74	132
	A2	1	1	0	0	2
	B1	0	6	2	7	15
	B2	6	25	22	54	107
	C1	3	12	17	21	53
	C2	0	1	3	2	6
Total		14	77	66	158	315

La información de la tabla 11 presenta que, los participantes de casi todos los niveles suelen fijarse en los subtítulos de ambos idiomas, según ellos, son capaces de leerlos simultáneamente. También se puede ver que cuando tienen los niveles más bajos, tienden a mirar más tiempo el subtítulo chino, al contrario, los que tienen los niveles superiores, prestan más atención al subtítulo español. Es decir, aunque la gente depende mucho de los mensajes textuales emitidos con los medios audiovisuales subtitulados, con la mejora del idioma, pueden abandonar poco a poco dicha dependencia e intentan hacer más caso a la lengua meta a través del canal auditivo.

29.9. Desviación de la atención por el subtulado

Ver los vídeos y los subtítulos al mismo tiempo, a veces puede generar una sobrecarga o una distracción y hacer a los espectadores sentirse incómodos. Pero según las opiniones de los encuestados, más de un 35% piensa que no le incomoda ni le desvía nada el subtulado al visionar los medios audiovisuales, otro 30% de ellos dice que la incomodidad y la desviación son muy leves. Un 25,08% de ellos expresa que a veces sí que le incomoda y desvía. Solo un total inferior al 9% expresa que le incomoda y desvía bastante o totalmente (ver tabla 12).

Tabla 12. Opinión sobre la desviación de atención con el uso del subtítulo

	Ni incomoda ni desvía	Incomoda y desvía un poco	Incomoda y desvía a veces	Incomoda y desvía bastante	Incomoda y desvía totalmente
Leer mientras visionar	112 (35,56%)	96 (30,48%)	79 (25,08%)	14 (4,44%)	14 (4,44%)

Sin embargo, es sorprendente que no haya una correlación significativa entre el nivel de español y el nivel de incomodidad y desviación. El resultado del análisis correlacional *Pearson* enseña que existe una correlación negativa pero no significativa ($r=-,038$, $p=,496$).

29.10. Eficacia de las distintas modalidades de subtítulos

Como se ha visto, el uso de los medios audiovisuales subtitulados está bastante aceptado, es el preferido por los participantes y no genera mucha incomodidad y desviación. Con respecto a las opiniones de los encuestados, cada tipo de subtítulos tiene un nivel de eficiencia diferente.

Tabla 13. Opiniones sobre la utilidad de las modalidades del subtítulo

	Nada útil	Poco útil	Útil	Muy útil	Totalmente útil
Sin subtítulos	16 (5,08%)	82 (26,03%)	139 (44,13%)	57 (18,1%)	21 (6,67%)
Subtítulos interlingüísticos	19 (6,03%)	103 (32,7%)	143 (45,4%)	33 (10,48%)	17 (5,4%)
Subtítulos intralingüísticos	3 (0,95%)	13 (4,13%)	148 (46,98%)	113 (35,87%)	38 (12,06%)
Subtítulos bilingües	4 (1,27%)	19 (6,03%)	111 (35,24%)	96 (30,48%)	85 (26,98%)

Según los resultados, ver los medios audiovisuales con cualquier tipo de subtítulo es útil. De acuerdo con las opiniones de la mayoría, los subtítulos intralingüísticos y bilingües tienen mayor utilidad para el aprendizaje de español, seguidos por el uso de la versión original sin subtítulos. Por el contrario, el uso de los subtítulos en chino es menos útil en comparación con otras modalidades del subtítulo (ver la tabla 13).

29.11. Subtitulación

Entre todos los encuestados, hay un total de 60 (19%) que han trabajado en las asociaciones de subtitulación voluntariamente, realizando tareas como transcripción (transcribir en español los diálogos), traducción (traducir el subtítulo español al chino), revisión (revisar la redacción del subtítulo español o/y la traducción al chino) y trabajos técnicos. Todos ellos demuestran que el trabajo de subtitular les ha ayudado a mejorar el nivel de español: un 15% dice que ha mejorado poco, un 61,67% indica que ha mejorado, otro 10% expresa que ha mejorado mucho, y con un 13,33% que opina que ha mejorado totalmente el nivel de español.

30. Discusión y Conclusión

Mediante los resultados mostrados, se corrobora que los puntos débiles del aprendizaje de los estudiantes sinohablantes no son los aspectos que se pueden aprender mediante memorización, ejercicios o repetición (gramática, vocabulario, comprensión lectora y expresión e interacción escritas), sino los aspectos culturales, socioculturales y comunicativos (cultura, historia y literatura, expresión e interacción orales y comprensión auditiva). Esta situación puede ser causada por los métodos tradicionales de la enseñanza de idiomas de China que se fijan más en la práctica escrita y aunque hoy en día empiezan a dar más peso a las competencias comunicativas, se nota que todavía queda un largo camino por recorrer. Sin embargo, aunque les plantea muchos problemas aprender estos aspectos difíciles, por ejemplo, el estudio de la cultura, historia y literatura, los alumnos tienen un gran interés para obtener conocimientos sobre ellos. Así que se han de dar más oportunidades y accesos para favorecer el aprendizaje autónomo.

Aunque parece que dentro de la clase de ELE faltan recursos

comunicativos y el uso de las nuevas tecnologías, los participantes por lo general sí usan diferentes tipos de productos audiovisuales fuera de clase para aprender español. Es más, son muy deseados y están dispuestos a recibir la aplicación de los medios audiovisuales y juegos de interacción dentro de sus clases. Según la mayoría de los encuestados, cuando ven los productos audiovisuales españoles, tienen como motivo principal tanto estudiar como entretenerse, es decir, los estudiantes chinos consideran la manera de aprender español a través de los materiales audiovisuales como un entretenimiento fructuoso.

De acuerdo con lo mencionado en el capítulo anterior, la aplicación del subtítulo fomenta el entendimiento de los medios audiovisuales y distintos elementos lingüísticos. Con respecto a la selección del subtítulo, según los estudiantes encuestados, la modalidad del subtítulo preferida por los alumnos de casi todos los niveles (excepto los que tienen el nivel A2) son los subtítulos bilingües. Este resultado debe estar relacionado con la situación del uso de doble subtítulo en China, ya que, durante los últimos años, los subtítulos bilingües se han vuelto cada vez más populares en China continental (Li, 2016). Además, cuando se trata de subtítulos bilingües, una mayoría de los encuestados son capaces de leer los dos subtítulos a la vez y declaran que el nivel de incomodidad y desviación es bastante leve, solo muy pocos casos dicen que les desvían la atención. Esto refleja que no hay una sobrecarga de la información remitida del subtítulo. En cuanto a la eficacia de las modalidades del subtítulo para aprender español, los encuestados han confesado las funciones positivas de los subtítulos intralingüísticos y bilingües.

Muchas investigaciones (Díaz Cintas y Muñoz Sánchez, 2006; Sokoli, 2006; Talaván Zanón, 2006; Lertola, 2015; Álvarez Sánchez, 2017; Talabán, 2019; Torralba Miralles, 2020) no se ciñen al uso de los recursos audiovisuales subtítulos dentro y fuera del aula, dan un paso más allá y se centran en investigar la actividad de subtítular para el aprendizaje de idiomas. Después de analizar aparte las respuestas de los 60 participantes que han tenido

experiencia en las asociaciones de subtitulación de manera voluntaria, se puede decir que la subtitulación les ha ayudado a mejorar el nivel de español, aunque el nivel de mejora no es muy elevado.

En conclusión, los alumnos chinos desean recibir más información cultural y sociocultural junto con los métodos innovadores como la aplicación de los medios audiovisuales, valoran sobre todo el uso de los materiales audiovisuales subtitulados, especialmente con el uso del doble subtítulo, ya que lo consideran un método del aprendizaje ameno y divertido.

PARTE III. INVESTIGACIONES EXPERIMENTALES

CAPÍTULO VIII. FASE I: PRETEST DEL EXPERIMENTO A TRAVÉS DEL CUESTIONARIO

Según los resultados del anterior cuestionario, se puede saber que la modalidad del subtítulo preferida por los alumnos chinos son los subtítulos bilingües y consideran que con esta herramienta consiguen un mejor aprendizaje. Sin embargo, todas las respuestas están basadas en sus experiencias anteriores, pueden estar condicionadas por la accesibilidad a los recursos audiovisuales de distintos subtítulos o por sus preferencias personales. Por ende, se ha llevado un segundo experimento a través de un cuestionario con cuatro fragmentos, cada uno con una modalidad diferente de subtítulos, junto con un cuestionario relacionado con las opiniones sobre el reciente visionado y preguntas del contenido, de los aspectos lingüísticos y socioculturales para medir la función de cada tipo de subtítulo.

31. Metodología

31.1. Selección de material

En cuanto a la selección del material, se tiene en cuenta la preferencia de los alumnos y según el resultado del cuestionario anterior, la serie *El Ministerio del Tiempo*¹⁵ ha sido elegida como la favorita de los encuestados. Como la motivación es el elemento fundamental del aprendizaje, se ha utilizado dicha serie como material principal para este experimento.

En este experimento se ha elegido el episodio piloto (el primer episodio), estrenado en 2015 en España, al considerar que el primer capítulo suele ser más atractivo para una audiencia superior y más heterogénea, más allá del

¹⁵ Enlace al repositorio de la serie española *El Ministerio del Tiempo*: <https://www.rtve.es/play/videos/el-ministerio-del-tiempo/>

mundo hispánico (Zhang y Cassany, 2019). Además, se puede evitar la confusión y el malentendido por la historia sucedida anteriormente, ya que se trata del capítulo introductor de la trama.

Dentro del episodio piloto, se han seleccionado cuatro fragmentos en los cuales: (a) no haya apenas secuencias silenciosas, (b) son independientes entre sí y del contexto general para no afectar al entendimiento por el desconocimiento de la serie, y (c) cada uno de ellos también cuenta con aspectos culturales y socioculturales junto con frases hechas o refranes.

31.2. Diseño de instrumento: experimento a través del cuestionario

El cuestionario en total cuenta con 4 fragmentos con distintos tipos de subtítulo (subtítulos en chino; doble subtítulo en español y en chino; subtítulos en español; sin subtítulos), y cada uno de ellos tiene una duración de 2,5 minutos. Los subtítulos han sido agregados por la doctoranda utilizando la herramienta *Aegisub*¹⁶ que es una aplicación profesional para añadir subtítulo a los medios audiovisuales. Cada fragmento está ajustado previamente para que solo pueda ser visualizado una vez. El cuestionario en total tiene 25 ítems: unos se centran en preguntas sobre el contenido de cada fragmento; otros sobre la preferencia, gusto, opiniones de los encuestados sobre el uso del subtítulo de distintas modalidades, junto con los datos demográficos y la experiencia de estudio, tal como el nivel de español y la edad (ver anexo 3).

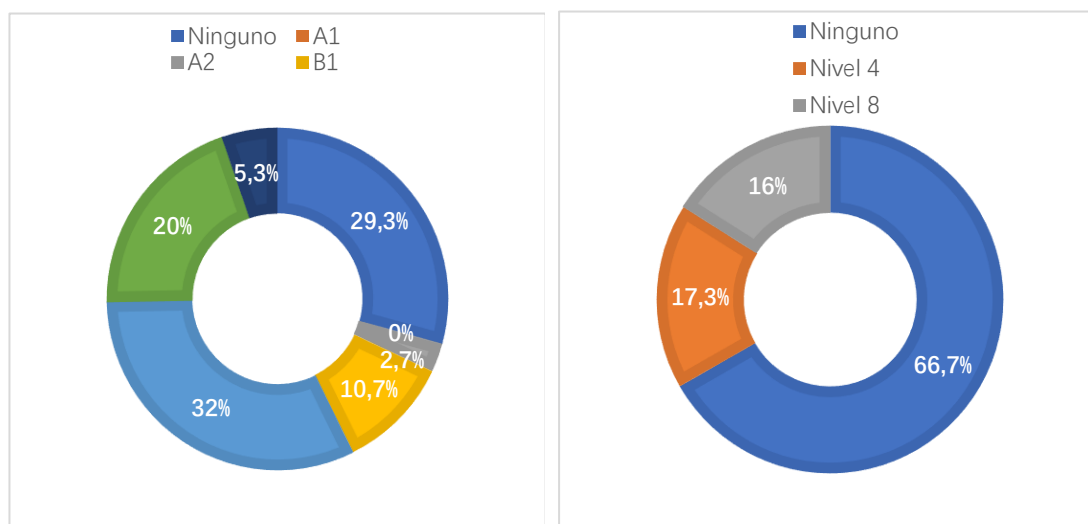
31.3. Participantes

En este experimento participaron de forma voluntaria 75 estudiantes chinos de lengua española procedentes de diferentes ciudades y

¹⁶ El programa de subtitulación *Aegisub* fue creado por Braz Monteiro en el año 2005.

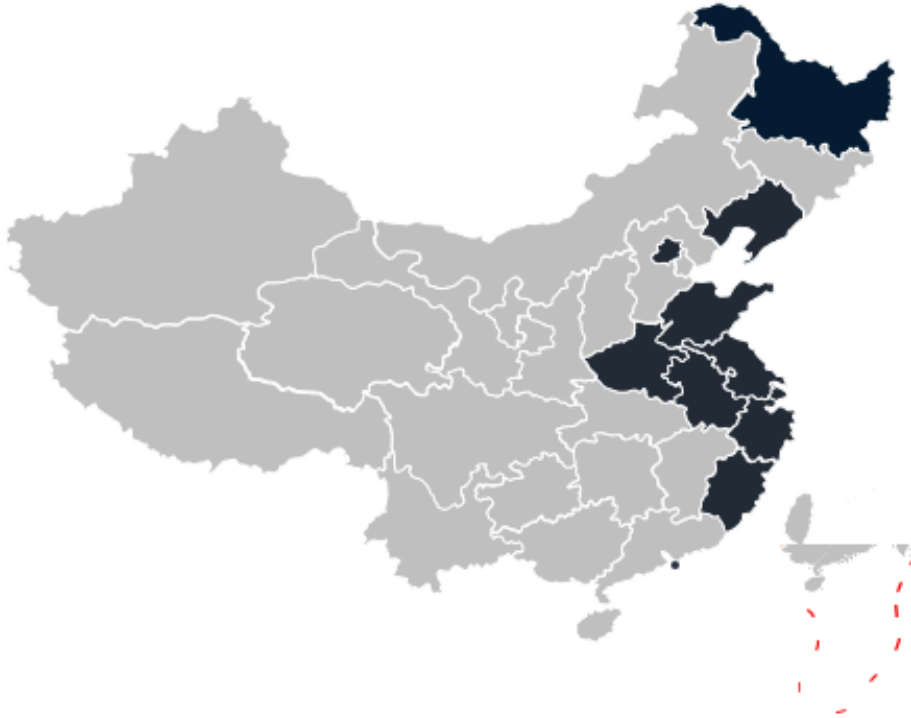
universidades. 74.7% son de género femenino y 25.3% masculinos, con una edad comprendida desde los 19 hasta más de 30 años (M=23,33, DT=3,223) y tienen un nivel de español muy variado (ver gráfico 17). Los sujetos fueron informados de que podrían ser parte de esta investigación y de que sus datos serían tratados anónimamente.

Gráfico 17. Nivel de español de los participantes



32 participantes (42,7%) provienen de diferentes provincias de China (Liaoning, Shandong, Jiangsu, Henan, Shanghai, Heilongjiang, Fujian, Zhejiang, Anhui, Hong Kong y Pekín), y se sitúan principalmente en el este de China (ver gráfico 18). Otros 41 participantes (54,7%) en inmersión han respondido el cuestionario desde España, Argentina y otros dos han respondido desde Singapur.

Gráfico 18. Mapa de procedencia de los participantes



Fuente: Elaboración propia.

31.4. Proceso de realización del experimento

En el presente experimento, el cuestionario ha sido publicado por *SOJUMP* (la misma plataforma que se utilizó para el cuestionario anterior) y enviado a los estudiantes compartiendo el enlace a través de *Wechat* o del correo electrónico el día 25 de febrero del año 2021. Para maximizar el tamaño del muestreo, también se ha utilizado la técnica metodológica de *snowball*. En primer lugar, se mandó a los estudiantes chinos de lengua española a través de *Wechat* el cuestionario que fue reenviado a su vez a aquellos conocidos que cumplieran los requisitos para la encuesta (personas que estudiaban o están estudiando español y que preferiblemente tengan un nivel B1 en adelante). En segundo lugar, pidió colaboración a varios profesores de español

de universidades chinas para difundir el enlace de la encuesta a sus alumnos de tercer y cuarto año del grado por tener el conocimiento suficiente como para poder visionar la serie con diferentes subtítulos. Cada participante tenía tres semanas para rellenar el cuestionario en su tiempo libre.

Como se ha mencionado antes, el cuestionario consiste en 4 fragmentos. Después de visionar cada fragmento, los participantes tienen que responder tres preguntas: la primera es sobre cultura, historia, costumbres o literatura mencionada en el fragmento; la segunda está relacionada con el contenido general o contenido detallado del fragmento; y la tercera pregunta es para examinar si los encuestados han entendido bien una expresión lingüística concreta usada en el fragmento. Para agilizar la realización del test, las preguntas son cerradas: de tipo opción múltiple o verdadero/falso. Una vez finalizado el visionado y las preguntas de los cuatro fragmentos, tienen que responder a otra serie de preguntas cerradas sobre la preferencia y la opinión sobre el uso de distintas modalidades del subtítulo según la experiencia reciente junto con sus datos demográficos y la experiencia de estudio. Junto a las preguntas cerradas, se han diseñado preguntas abiertas para inquirir sus opiniones con respecto a las ventajas y los inconvenientes de las cuatro modalidades del subtítulo para ellos.

Por último, todos estos datos de las respuestas han sido recogidos y procesados utilizando *SPSS*.

32. Resultados

32.1. Resultado del fragmento 1 con subtítulos en chino (interlingüístico)

Imagen 6. Fragmento con subtítulos en chino



Pregunta 1 sobre aspectos culturales o socioculturales: Dice un actor: "Somos españoles, ¿no? Improvisen". ¿Por qué piensa que sus compañeros pueden improvisar siendo españoles?

- A. A los españoles siempre les han enseñado cómo improvisar.
- B. Los compañeros son expertos de la improvisación.
- C. Los españoles tienen fama de no prepararse bien las cosas. (78.7%)**

Pregunta 2 sobre el contenido del fragmento: ¿De quién es el arma?

- A. De los asesinos.
- B. De la policía municipal. (81,3%)**
- C. De la policía nacional.

Pregunta 3 sobre expresión lingüística: En la frase “还要防止有人用被偷的枪支来改变历史”, ¿qué palabra ha utilizado para expresar “防止”?

- A. Evitar.
- B. Prevenir.
- C. Impedir. (70,7%)**

32.2. Resultado del fragmento 2 con subtítulos bilingües (chino y español)

Imagen 7. Fragmento con subtítulos bilingües (chino y español)



Pregunta 1 sobre aspectos culturales o socioculturales: Según la época histórica mencionada en el fragmento, ¿qué país ganó la guerra de la Independencia?

- A. España. (72%)**
- B. Francia.
- C. Portugal.

Pregunta 2 sobre el contenido del fragmento: La protagonista no sabe montar a caballo porque las damas de esa época no saben montar a caballo.

- Verdadero.
- **Falso. (81,3%)**

Pregunta 3 sobre expresión lingüística: ¿Qué significa "tener un disgusto"?

- A. Darle asco a alguien.
- B. Pasar algo indeseable. (77,3%)**
- C. Tener algo que no le gusta.

32.3. Resultado del fragmento 3 con subtítulos en español (intralingüístico)

Imagen 8. Fragmento con subtítulos en español



Pregunta 1 sobre aspectos culturales o socioculturales: En el siglo XIX, ¿los criados pueden vivir con igualdad a los dueños según este fragmento?

- A. Sí, porque el criado puede tomar copas junto con su dueño en el mismo bar.
- B. No, porque el criado solo sirve para proteger a su dueño del peligro.
- C. No, porque el alojamiento del criado es mucho peor que el alojamiento de los dueños. (77,3%)**

Pregunta 2 sobre el contenido del fragmento: ¿Por qué el protagonista hace una foto al general francés en el bar?

- A. Porque el general dijo que él se ocupará del militar que pegó a la camarera y el protagonista quiere tener una foto para poder encontrar al responsable de este asunto.
- B. Porque el general estaba en un incendio, justamente lo que ellos están buscando, y el protagonista quiere guardar la foto para mostrársela a sus compañeros del ministerio. (77,3%)**
- C. Porque es el general más famoso de Francia de la historia y el protagonista quiere guardarla como un recuerdo.

Pregunta 3 sobre expresión lingüística: ¿Cuál es el significado correcto de "matar el rato"?

- A. Matarlos en un rato.
- B. Terminar el último momento de la fiesta.
- C. Emborracharse mucho y olvidarse del tiempo. (70,7%)**

32.4. Resultado del fragmento 4 sin subtítulos

Imagen 9. Fragmento de versión original sin subtítulos



Pregunta 1 sobre aspectos culturales o socioculturales: En la época de Amelia (la protagonista), ¿qué tipo de mujer se considera que es moderna?

- A. Mujer joven casada.
- B. Mujer joven con estudios. (84%)**
- C. Mujer joven con hijos.

Pregunta 2 sobre el contenido del fragmento: ¿Podría adivinar la razón por la que la protagonista y el general francés prestan tanta atención a Eusebio Castañeda?

- A. Porque Eusebio Castañeda ayudó a Alonso a luchar contra los dos franceses.
- B. Porque el arma que tiene Eusebio Castañeda ha sido robada de algún militar francés.

C. Porque saben que Eusebio Castañeda es un personaje famoso e importante para la guerra. (61,3%)

Pregunta 3 sobre expresión lingüística: ¿Qué significa la frase “No fuiste el único” en el fragmento?

A. Pensar igual, opinar lo mismo. (64%)

B. No haber ido solo.

C. No ser nada especial.

32.5. Porcentaje de corrección

Tabla 14. Porcentaje de corrección de las preguntas correspondientes a cada fragmento

	Porcentaje de corrección				100% correcto
	F1 Subtítulos en chino	F2 Doble subtítulo	F3 Subtítulos en español	F4 Sin subtítulos	
Q1 Cultural y sociocultural	78.7%	72%	77.3%	84%	38,7%
Q2 Contenido	81.3%	81.3%	77.3%	61.3%	34,7%
Q3 Expresión lingüística	70.7%	77.3%	70.7%	64%	29,3%

El resultado muestra que, para los fragmentos con subtítulos en chino, doble subtítulo y subtítulos en español, aciertan más la opción correcta de las preguntas sobre el contenido general o detallado (subtítulos en chino=81.3%; doble subtítulo=81.3%; subtítulos en español=77.3%). Las preguntas sobre la expresión lingüística, por su mayor dificultad intrínseca y detalle, acarrearán más dificultades a los participantes y cuentan con el porcentaje de acierto más bajo en comparación con otras preguntas, con respecto a los fragmentos de subtítulo en chino (70.7%) y de subtítulo en español (70.7%). También se

puede averiguar a través de esta tabla que el fragmento sin subtítulo resulta muy difícil para los encuestados de acertar la opción correcta con las preguntas sobre el contenido (61.3%) y sobre la expresión lingüística (64%). Sin embargo, el porcentaje de acierto de la pregunta correspondiente a los elementos culturales y socioculturales es la más alta entre todas las preguntas (84%), mucho más, desde luego, que el 72% de doble subtítulo, que es el más bajo de todas las modalidades de subtulado. Parece que esta competencia sociocultural no depende tanto del subtulado sino de la cuestión sobre la que se preguntó (que claramente era más sencilla en caso de F4). Es decir, que el desarrollo más o menos eficaz de esta competencia podría no estar tan directamente relacionado con el tipo de subtítulos.

Si nos fijamos solo en las preguntas de los diferentes aspectos, sin contar con los efectos del subtulado, se puede observar que los participantes tienen un nivel de corrección más alto en las preguntas de la competencia sociocultural (38,7%), seguido por las preguntas de la comprensión del contenido (34,7%) y por las de competencia lingüística (29,3%).

32.6. Tiempo del aprendizaje de español con la corrección

Se ha realizado un análisis correlacional entre la variable "tiempo del estudio del idioma español" y las variables de acierto de la opción correcta de las preguntas con respecto a los 4 fragmentos.

Tabla 15. Correlación entre el tiempo del aprendizaje de español y la corrección

		F1 Subtítulo chino			F2 Doble subtítulo			F3 Subtítulo español			F4 Sin subtítulo		
		Q1	Q2	Q3	Q1	Q2	Q3	Q1	Q2	Q3	Q1	Q2	Q3
Tiempo	<i>r</i>	,133	,046	,093	-,022	,267*	,241*	,153	,329**	,133	,233*	,067	,235*
estudio	Sig.(<i>p</i>)	,254	,696	,430	,848	,021	,038	,191	,004	,255	,044	,568	,043

N=75, ** $p < ,001$, * $p < ,01$

Los resultados del análisis correlacional de *Pearson* muestran que la correlación más intensa entre todas las correlaciones existentes está entre la pregunta sobre contenido del fragmento con el subtítulo español y el tiempo de estudio de español ($r=,329^{**}$, $p<,01$), bastante más que la pregunta del segundo fragmento con doble subtítulo ($r=,267^*$, $p<,05$). Se muestra que, aunque el entendimiento del contenido tanto con el uso del doble subtítulo como con el subtítulo interlingüístico está correlacionado con el tiempo de estudio, el doble subtítulo favorece más al entendimiento de los alumnos que tienen menos nivel que el subtítulo en español, ya que la correlación es menos fuerte con la experiencia del estudio.

La asociación positiva y significativa entre el acierto de preguntas de expresión lingüística y el año de aprendizaje de español se muestra tanto en el fragmento 2 con doble subtítulo ($r=,241^*$, $p<,05$) como en el último fragmento sin subtítulos ($r=,235^*$, $p<,05$).

Mientras que la relación positiva entre la pregunta sobre los aspectos socioculturales y la experiencia de estudio solo existe cuando no se aplica ninguna modalidad de subtítulo ($r=,233^*$, $p<,05$). Es decir, con cualquier modalidad de subtítulos se favorece el aprendizaje de los aspectos socioculturales. Solo cuando no se presenta ningún tipo de subtítulo, el entendimiento de estos aspectos se relaciona con el tiempo de estudio de español de cada participante.

Sin embargo, parece que, con el uso de los subtítulos en chino, el acierto de las preguntas no se ve afectado por la experiencia del aprendizaje de español, puesto que todo el contenido está demostrado en la lengua materna de los participantes y aunque tengan un nivel muy bajo pueden entender más o menos igual que los que tienen un nivel intermedio o alto.

32.7. Preferencia de las modalidades del subtítulo

Se ha llevado previamente un análisis correlacional de *Pearson*, y los resultados muestran que el nivel de DELE/SIELE está correlacionado con el nivel de EEE positiva y significativamente ($r=,521^{**}$, $**p<,01$). Como la mayoría de los participantes (54,7%) están en los países hispanohablantes, en el análisis de este experimento, se usa el nivel de DELE/SIELE para representar la experiencia del estudio de español.

Tabla 16. Preferencia del subtítulo al visionar los 4 fragmentos y el nivel de español

		Ninguno	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Preferencia de modalidades del subtítulo	Subtítulo en chino	9.1%	0.0%	0.0%	12.5%	8.3%	6.7%	0.0%
	Doble subtítulo	72.7%	0.0%	50.0%	87.5%	83.3%	53.3%	75.0%
	Subtítulo en español	13.6%	0.0%	0.0%	0.0%	8.3%	20.0%	25.0%
	Sin subtítulo	4.5%	0.0%	50.0%	0.0%	0.0%	20.0%	0.0%

Según los datos de la tabla, se puede ver que la modalidad de doble subtítulo en español y en chino es la preferida de los estudiantes chinos de todos los niveles (no se han presentado o no tienen certificado de ningún nivel=72.7%; A2=50%; B1=87.5%; B2=83.3%; C1=53.3%; C2=75%) y la modalidad sin subtítulo es la que menos les gusta a los estudiantes chinos de todos los niveles, excepto a los alumnos que tienen un nivel A2 (no se han presentado o no tienen certificado de ningún nivel=4.5%; A2=50%; B1=0.0%; B2=0.0%; C1=20.0%; C2=0.0%). Sin embargo, debido a que solo hay dos participantes con el nivel A2, hay mucha aleatoriedad y el resultado puede ser afectado por esta razón.

32.8. Comodidad del uso de las modalidades del subtítulado

Tabla 17. Comodidad del uso del subtítulado al visionar los 4 fragmentos y nivel de español

		Ninguno	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Comodidad de modalidades del subtítulado	Subtítulo en chino	18.2%	0.0%	50.0%	0.0%	16.7%	0.0%	0.0%
	Doble subtítulo	77.3%	0.0%	0.0%	75.0%	75.0%	66.7%	75.0%
	Subtítulo en español	4.5%	0.0%	50.0%	25.0%	8.3%	33.3%	25.0%
	Sin subtítulo	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	20.0%	0.0%

Con respecto a los datos mostrados, el fragmento con la modalidad de doble subtítulo en chino y en español les resulta más cómodo a los participantes de todos los niveles (no se han presentado o no tienen certificado de ningún nivel=77.3%; B1=75.0%; B2=75.0%; C1=66.7%; C2=75.0%), también hay que destacar que visualizar el fragmento sin subtítulo es la modalidad más incómoda según la opinión de los encuestados (no se han presentado o no tienen certificado de ningún nivel=0.0%; A2=0.0%; B1=0.0%; B2=0.0%; C1=20.0%; C2=0.0%), y nadie considera que sea una manera cómoda para ver el fragmento, excepto para un 20% de los encuestados que tienen un nivel de C1. Estos resultados están en consonancia con los del apartado anterior.

32.9. Dificultad del entendimiento de las modalidades del subtítulado

Tabla 18. Dificultad del entendimiento de los 4 fragmentos y el nivel de español

		Ninguno	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Dificultad de modalidades del subtítulado	Subtítulo en chino	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	13.3%	0.0%
	Doble subtítulo	13.6%	0.0%	25.0%	25.0%	0.0%	13.3%	0.0%
	Subtítulo en español	4.5%	0.0%	0.0%	12.5%	4.2%	0.0%	0.0%
	Sin subtítulo	81.8%	0.0%	50.0%	62.5%	95.8%	73.3%	100.0%

Después de analizar las respuestas de los participantes, como es lógico, se constata que el fragmento con subtítulo en chino es considerado la manera más fácil para los encuestados (no se han presentado o no tienen certificado de ningún nivel=0.0%; A2=0.0%; B1=0.0%; B2=0.0%; C1=13.3%; C2=0.0%), seguido por la modalidad de subtítulos en español (no se han presentado o no tienen certificado de ningún nivel=4.5%; A2=0.0%; B1=12.5%; B2=4.2%; C1=0.0%; C2=0.0%) y la modalidad de doble subtítulo en español y en chino (no se han presentado o no tienen certificado de ningún nivel=13.6%; A2=25.0%; B1=25.0%; B2=0.0%; C1=13.3%; C2=0.0%). Al contrario, la modalidad sin subtítulo es reconocida por casi todos los encuestados como la modalidad más difícil para visualizar el fragmento (no se han presentado o no tienen certificado de ningún nivel=81.8%; A2=50.0%; B1=62.5%; B2=95.8%; C1=73.3%; C2=100.0%). Cabe destacar que es un poco extraño que les resulte a los participantes con niveles de A2 y B1 más difícil el doble subtítulo que el subtítulo en español, esto puede estar causado por la razón que hemos mencionado anteriormente, como solo hay 2 participantes de A2 y 8 de B2, se trata de poca cantidad de representantes de estos dos niveles, de hecho, hay mucho sesgo que puede afectar el resultado.

32.10. Utilidad de las modalidades del subtítulo para aprender el español

Tabla 19. Utilidad del subtítulo de la modalidad del subtítulo y nivel de español

		Ninguno	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Utilidad de las modalidades del subtítulo	Subtítulo en chino	9.1%	0.0%	0.0%	12.5%	0.0%	0.0%	0.0%
	Doble subtítulo	68.2%	0.0%	50.0%	50.0%	70.8%	60.0%	75.0%
	Subtítulo en español	22.7%	0.0%	50.0%	25.0%	25.0%	33.3%	25.0%
	Sin subtítulo	0.0%	0.0%	0.0%	12.5%	4.2%	6.7%	0.0%

En cuanto a la opinión de los encuestados sobre la utilidad de las modalidades del subtítulo para el aprendizaje del español, la mayoría de los encuestados de todos los niveles consideran que la modalidad de doble subtítulo es la modalidad más útil para aprender el idioma español (no se han presentado o no tienen certificado de ningún nivel=68.2%; A2=50.0%; B1=50.0%; B2=70.8%; C1=60.0%; C2=75.0%), otra modalidad reconocida como manera útil con el fin de mejorar la lengua española es la del subtítulo en español (no se han presentado o no tienen certificado de ningún nivel=22.7%; A2=50.0%; B1=25.0%; B2=25.0%; C1=33.3%; C2=25.0%). Por otro lado, ambas modalidades, subtítulo en chino (no se han presentado o no tienen certificado de ningún nivel=9.1%; A2=0.0%; B1=12.5%; B2=0.0%; C1=0.0%; C2=0.0%) y sin subtítulo (no se han presentado o no tienen certificado de ningún nivel=0.0%; A2=0.0%; B1=12.5%; B2=4.2%; C1=6.7%; C2=0.0%) han sido reconocidas como maneras poco útiles o inútiles para aprender español para los participantes de todos los niveles.

32.11. Ventajas e inconvenientes de las modalidades del subtítulo

Aparte de medir el acierto de las preguntas sobre los cuatro fragmentos con diferentes modalidades del subtítulo y preguntar acerca de la experiencia del visionado, también se ha preguntado de manera abierta por las ventajas y desventajas del uso de los distintos subtítulos a través del visionado de los fragmentos.

Tabla 20. Ventajas e inconvenientes de las modalidades del subtítulado

VENTAJAS	n	DESVENTAJAS	n
Subtítulos en Chino			
Ayuda el entendimiento y no hace falta pensar mucho	60	Es inútil para aprender español	53
Resulta como un entretenimiento	4	Se presta más atención al subtítulo que al fragmento	13
Ayuda a mejorar el español	3	No se puede aprender vocabulario	11
Es adecuada para todos los niveles	2	Es difícil mantener el significado real y fiable de la versión original	8
Ayuda a aprender la traducción	1	No ayuda la comprensión auditiva	4
Ayuda a mejorar la comprensión auditiva	1	No ayuda a mejorar la ortografía	1
Subtítulos Bilingües			
Es útil para aprender el español	47	No da tiempo a leer todos los subtítulos	12
Ayuda al entendimiento del fragmento	32	Se presta más atención al subtítulo chino que los dos subtítulos a la vez	11
Ayuda a la traducción	18	Ocupa mucho espacio de la pantalla	9
Ayuda a ampliar el vocabulario	4	Se tiende a leer sin escuchar	6
Puede divertirse mientras estudia	2	Puede estar mal traducido	1
Ayuda a mejorar la comprensión auditiva	1		
Subtítulos en Español			
Ayuda a aprender español	41	Es difícil entender el fragmento	32
Ayuda a entender mejor el fragmento	15	No da tiempo suficiente para leerlo	6
Ayuda a mejorar la comprensión auditiva	9	Inútil para los niveles iniciales	5
Evitar la pérdida de los detalles del contenido	8	No se puede saber el significado del vocabulario y las frases	4
Ayuda a ampliar el vocabulario	7	Se tiende a prestar atención al subtítulo sin escuchar	3
Ayuda a concentrarse y prestar atención solo en el fragmento	6	No hay diversión y resulta que pierden el interés/ paciencia fácilmente	3
Es adecuada para los estudiantes con el nivel de español avanzado	3		
Hace a las audiencias pensar y dejar una impresión más profunda del fragmento	2		
Ayuda a mejorar la pronunciación	2		
Sin Subtítulos			
Ayuda a aprender el español	44	Es difícil entender el fragmento	53
Ayuda a mejorar la comprensión auditiva	39	Hace a las audiencias perder el interés/paciencia fácilmente	9
Ayuda a concentrarse	5	No es adecuada para niveles iniciales y intermedios	6
Es adecuada para niveles avanzados	3	Provoca incomodidad	3
Crea una situación inmersa	2	No sirve para mejorar el español	1

Excepto los subtítulos en chino, las otras tres modalidades han sido indicadas por los participantes como opciones que les pueden ayudar a mejorar el español. Sin embargo, los subtítulos en español y la versión original sin subtítulos requieren un nivel intermedio o avanzado de los espectadores, si no, pueden causar fácilmente pérdida de interés y paciencia. Así que su uso

estará más limitado con respecto al aprendizaje a través del visionado de los medios audiovisuales subtitrados.

La modalidad favorita de los participantes según los resultados anteriores son los subtítulos bilingües, aunque sobre sus funciones para el aprendizaje de español desde distintas perspectivas, también tienen algunos inconvenientes, tales como la mayor atención hacia el subtítulo en chino, la rapidez del cambio del subtítulo correspondiente a los diálogos y la ocupación de espacio de la pantalla.

33. Discusión y Conclusión

A través de los resultados obtenidos, se puede observar que los medios audiovisuales sirven para aprender los aspectos socioculturales, e incluso sin la ayuda del subtítulo. Con respecto al entendimiento del contenido de los fragmentos tanto general como detallado, un subtítulo de todo tipo otorga una gran ayuda, sobre todo cuando contiene el subtítulo en chino. En cuanto al aprendizaje de expresiones lingüísticas, los subtítulos también muestran una función muy positiva. No obstante, la versión original sin subtítulos también es la que se suele utilizar en las clases de ELE en general, pero parece que no ofrece un fomento alto de la comprensión del contenido y la expresión lingüística del fragmento en comparación con los fragmentos que contienen subtítulos.

En cuanto a la relación entre el acierto de las preguntas y los años del aprendizaje de español, tanto en el fragmento original sin subtítulos como en los fragmentos con subtítulos en español y bilingües, se tiene una correlación positiva con algunas preguntas, sean de contenido o de conocimientos socioculturales, o sean de expresión lingüística. No obstante, no existe ninguna asociación entre la experiencia del aprendizaje y la corrección de las preguntas con el fragmento con subtítulos en chino, por lo que se podría intuir que da

igual el nivel previo que tienen los alumnos, se puede conseguir el mismo resultado a través del visionado de medios audiovisuales con subtítulos en chino, es decir, el uso de los subtítulos interlingüísticos no son adecuados para aprender español.

Según su reciente experiencia del visionado de los cuatro fragmentos con distintas modalidades del subtítulo, los participantes demuestran una preferencia destacable de los subtítulos bilingües. Este resultado puede deberse a que el uso del doble subtítulo ofrece más comodidad y facilidad al visionar el fragmento, por lo tanto, ha sido indicado como la modalidad más útil para aprender español. Mientras que los subtítulos en español han sido señalados como la segunda modalidad más útil para el aprendizaje, pero es sorprendente que los participantes la hayan mostrado como el tipo de subtítulo que facilita más el entendimiento en comparación con el uso del doble subtítulo, los cuales cuentan con la ayuda del subtítulo chino. Además, aunque los subtítulos en chino son los más fáciles para los participantes, muy poca gente los ha elegido como modalidad favorita, es decir, los alumnos prestan más atención e importancia a las funciones didácticas que a la facilidad a la hora de seleccionar las modalidades del subtítulo.

A pesar de la confirmación de los participantes de las funciones positivas de los subtítulos bilingües para el aprendizaje de español, tales como el entendimiento, la traducción, el vocabulario, la comprensión auditiva, el aumento del interés y el entretenimiento, ellos también han destacado algunos inconvenientes en su uso. Por ejemplo, la falta de tiempo al leer todos los subtítulos, aunque esta falta de tiempo puede ayudar poco a poco a fomentar la lectura rápida. También dicen que tienden a prestar más atención a los subtítulos en chino que en a ambos al mismo tiempo. Ellos sin olvidar que como las dos líneas del subtítulo ocupan un buen espacio en la pantalla puede reducir la estética mostrada en los medios audiovisuales.

En conclusión, tanto según los resultados de acierto de las preguntas del experimento como según las opiniones de los participantes acerca de su

reciente experiencia, los subtítulos bilingües son los favoritos para ellos, en la misma línea que el resultado del cuestionario anterior realizado a los 315 alumnos chinos.

CAPÍTULO IX. FASE II: EXPERIMENTO CON EL PRIMER CAPÍTULO DE *EL MINISTERIO DEL TIEMPO*

Después de conocer las opiniones de los alumnos chinos a través del primer cuestionario sobre su serie favorita y la modalidad del subtítulo preferida, se llevó a cabo el experimento (pretest) con cuatro fragmentos, cada uno con un tipo distinto del subtítulo, y se volvió a corroborar esta vez de manera práctica (y no puramente reflexiva) que los subtítulos bilingües son los más aceptados y los fragmentos subtítulos favorecen el aprendizaje de la L2.

Sobre las cuestiones socioculturales, no se ha notado una diferencia muy sobresaliente en el uso de distintos subtítulos mediante el experimento anterior. Esto podría deberse a que solo hay una pregunta sobre cada aspecto en cada fragmento. Por este motivo, en el presente experimento (el central de este trabajo de investigación), se ofrecen más preguntas y con una duración más larga del visionado, un capítulo entero, la mitad con doble subtítulo y la otra mitad sin subtítulos, con el fin de poder medir mejor la función del visionado con subtítulos sobre los conocimientos lingüísticos y socioculturales.

34. Selección del material

34.1. *El Ministerio del Tiempo*

Según el resultado del primer cuestionario, la serie *El Ministerio del Tiempo* ha sido seleccionada como la favorita de los alumnos chinos. Y en el experimento con cuatro fragmentos, los participantes también han expresado su satisfacción y gusto por dicha serie. Por lo tanto, en el presente experimento se continúa con esta serie, no solo por estas dos razones también por la potencia didáctica que contiene.

El Ministerio del Tiempo es una producción de género fantástico y ficción histórica producida por Onza Partners y Cliffhanger (temporadas 1 a 3) y Globomedia (temporada 4) para La 1 de Televisión Española (la televisión pública), ideada por los hermanos Pablo y Javier Olivares. La serie se trata de viajes al pasado de los trabajadores del ministerio del tiempo para impedir cambios históricos. La serie se estrenó por primera vez el 24 de febrero de 2015 en La 1 de RTVE, y hasta 2020 contaba con un total de cuatro temporadas y 42 capítulos¹⁷.

A los pocos días de su estreno, esta serie se convirtió en uno de los ejemplos más interesantes y famosos, ya que antes de que finalizara la primera temporada, habían surgido estudios académicos que ponían en valor aspectos formales y de contenido de la serie, así como su repercusión en las comunidades de fans y en la crítica de televisión especializada (Scolari y Establés, 2017).

No solo ha ganado popularidad en la audiencia española, sino que ha llegado a tener seguidores a nivel internacional. Los integrantes de la comunidad fanática se hacen llamar a sí mismos "ministéricos". Muchos espectadores van al centro de Madrid para visitar la famosa puerta del ministerio. Además, hay muchos foros y grupos creados por fans en las redes sociales. Siguiendo con esta popularidad, esta excelsa serie ha llegado también a China gracias a las asociaciones de subtítulos: ShenYing¹⁸ y YYeTs¹⁹. Después de la aparición de los capítulos subtítulos por ellas, la televisión nacional de China (CCTV) en febrero de 2018, importó oficialmente

¹⁷ *El Ministerio del Tiempo* en RTVE play, con el enlace <https://www.rtve.es/play/videos/el-ministerio-del-tiempo/>

¹⁸ La asociación de subtítulos ShenYing, de nombre chino 深影字幕组 Shēn Yǐng Zì Mù Zǔ, tiene todos los productos audiovisuales subtítulos por ella disponibles en el siguiente enlace: https://sub.shinybbs.vip/?page_id=152

¹⁹ La asociación de subtítulos YYeTS, en chino 人人影视 Rén Rén Yǐng Shì, tiene todos los productos audiovisuales subtítulos por ella disponibles en el siguiente enlace: <https://m.yysub.net/#/>

la Temporada 1 en la versión subtitulada.

Aparte de ser una serie exitosa tanto a nivel nacional, como a nivel internacional que ha llegado al otro lado del mundo, a un país como China, *El Ministerio del Tiempo* cuenta con unas características favorables para la enseñanza y aprendizaje del español que no tienen otras series.

En primer lugar, *El Ministerio del Tiempo* ofrece unos sólidos conocimientos culturales y un bagaje histórico que se presenta mediante una sucesión de eventos o misiones. Toda la serie está llena de referencias culturales e históricas de España, lo que permite que en nuestros oídos resuenen los nombres de algunos famosos, desde el nombre de célebres artistas como Diego Velázquez, Dalí, Picasso, hasta el nombre de grandes escritores, como Lope de Vega, Cervantes o Federico García Lorca. De esta forma, los personajes textualizados en los manuales de China, como el Lazarillo de Tormes o El Cid han revivido a través de la pantalla. Debido a que *El Ministerio del Tiempo* toma la historia como eje de las tensiones y de la trama (Molina Gil, 2017), acontecimientos que suelen ser insípidos para los alumnos se han convertido en un trasfondo divertido en la serie: por ejemplo, la unión de los reinos de los Reyes Católicos, la Guerra de la Independencia contra Francia, la Generación del 27 o la Independencia de Filipinas, etc. Además,

las misiones en las que se embarca la patrulla permiten identificar algunos tópicos de la idiosincrasia española como la picaresca, el humor, el ansia por desobedecer las normas, la improvisación y falta de planificación, las tensiones territoriales o nacionalistas como enfrentamientos propios y casi necesarios de auto identificación o afirmación de unas formas de ser español ante o frente a otras formas de serlo (Miranda Galbe y Cabezuolo Lorenzo, 2018, p.21).

Rodríguez Mansilla (2015) también confirmó la función de *El Ministerio del Tiempo* de revisar la historia de España y divulgarla con el fin de transmitir y generar una conciencia histórica a la audiencia. De esta manera, el aprendizaje

se consigue de una manera inconsciente y lúdica a través del visionado de la serie.

Sin embargo, hay bastantes series con muchos elementos culturales e históricos, por lo que cabe preguntarse ¿qué le hace ser especial a *El Ministerio del Tiempo* para aplicarla en la enseñanza y aprendizaje de español? Las series como *Isabel*, *El tiempo entre costuras*, *Rey Emperador*, *Velvet*, etc. tratan también de historias sucedidas en un periodo histórico concreto, mientras que *El Ministerio del Tiempo*, con los viajes al pasado realizados y conectados con la actualidad, otorga un recurso más atractivo en comparación con las otras. Adicionalmente, al basarse cada capítulo en diferentes etapas históricas, se pueden ofrecer elementos frescos e innovadores a los espectadores y aumentar su motivación para seguir viéndola. De este modo, se puede aprender una gran cantidad de conocimientos culturales e históricos mediante el visionado ameno y divertido, y es adecuada de usar para aprender la lengua española.

Por otro lado, el trío protagonista representa las características de personas que provienen de diferentes épocas. Alonso de Entreríos es un soldado sevillano de los Tercios de Flandes del Siglo XVI. Es un hombre de honor con valores muy antiguos, tiene todas las características de un soldado perfecto, valiente, sereno, obediente al comandante y a la autoridad. Amelia Folch, una de las primeras universitarias de España que estudia en la Universidad de Barcelona en el siglo XIX, es una mujer sobresaliente, muy inteligente y decente, con la mente abierta y gran memoria fotográfica, que se encarga de ser el cerebro del equipo. Por último, Julián Martínez, que es enfermero de SAMUR-Protección Civil, es el único protagonista que es de la actualidad y, aunque no tiene unas características tan marcadas y relevantes como las de otros dos protagonistas, juega un papel primordial en las misiones del viaje al pasado por sus conocimientos más desarrollados y actuales, también ayuda a los otros dos a acostumbrarse y conocer mejor el mundo contemporáneo de hoy en día. Todos ellos, junto con los jefes, como Ernesto

Jiménez, Irene Larra y Salvador Martí, ofrecen representantes de cada periodo histórico. A través de su convivencia, se pueden ver multitud de diferencias de aspectos extralingüísticos de diferentes épocas y variación diacrónica del español, especialmente marcadas en el personaje de Alonso de Entreríos, que en ocasiones simula el uso de un español arcaico o de formas antiguas de la lengua española (Miranda Galbe y Cabezuelo Lorenzo, 2018).

No obstante, es escasa la variación diatópica en esta serie. Aunque los protagonistas vienen de distintas ciudades, no respetan el supuesto acento de origen y todos ellos comparten un español estándar actual. Ni Amelia tiene acento catalán, ni Alonso tiene acento sevillano. Por consiguiente, el aprendizaje de las variaciones lingüísticas diatópicas por los espectadores no es muy representativo. Aunque no se explota particularmente la variación lingüística diatópica, cuenta con gran variación diacrónica y el uso correcto del español, puesto que la serie cuenta con la colaboración del Instituto Cervantes que garantiza un buen uso de la lengua y cultura españolas (Sancha Escudero, 2015).

Por último, por ser una serie creada por españoles para audiencias españolas es un material auténtico, que ofrece situaciones reales para que los alumnos puedan vivir y aprender de una manera inmersa.

34.2. Selección del capítulo

Como la serie se desarrolla a través de unas historias sucesivas y relacionadas, en primer lugar, se ha elegido la primera temporada para evitar al máximo la confusión o el mal entendimiento que se pueda generar por no conocer bien a los protagonistas o las historias anteriores.

La adquisición de los conocimientos lingüísticos a través del visionado de las series no debería tener una gran diferencia al ver diferentes capítulos, ya que son recursos auténticos que no cesan de otorgar el input lingüístico. Lo

que destaca a la serie *El Ministerio del Tiempo* entre todas las series es su gran repositorio de conocimientos culturales y socioculturales, de hecho, en cuanto a la selección del capítulo para el experimento, se centra más en estos aspectos.

Según el Inventario del Centro Virtual Cervantes, los referentes culturales²⁰ consisten en:

- 1). Conocimientos generales de los países hispanos: geografía física; población; gobierno y política; organización territorial y administrativa; economía e industria; medicina y sanidad; educación; medios de comunicación; medios de transporte y política lingüística.
- 2). Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente: acontecimientos y personajes históricos y legendarios; acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural.
- 3). Productos y creaciones culturales: literatura y pensamiento; música; cine y artes escénicas; arquitectura y artes plásticas.

Mientras que los saberes y comportamientos socioculturales tratan de:

- 1). Condiciones de vida y organización social: identificación personal; la unidad familiar; calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos; comidas y bebidas; educación y cultura; trabajo y economía; actividades de ocio hábitos y aficiones; medios de comunicación e información; la vivienda; servicios; compras; salud e higiene; viajes; alojamiento y transporte; ecología y medio ambiente; servicios sociales y programas de ayuda; seguridad y lucha contra la delincuencia.
- 2). Relaciones interpersonales: en el ámbito personal y público; en el ámbito

²⁰ Inventario de referentes culturales en el Centro Virtual Cervantes: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_inventario.htm

profesional y en el ámbito educativo.

3). Identidad colectiva y estilos de vida: identidad colectiva: sentido y pertenencia a la esfera social; tradición y cambio social; espiritualidad y religión; presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros; fiestas, ceremonias y celebraciones.

Teniendo en cuenta los referentes culturales y los saberes y comportamientos socioculturales, se ha llevado a cabo un análisis de contenido de los ocho capítulos de la primera temporada de *El Ministerio del Tiempo* con la ayuda de un alumno español de cuarto año del grado de Filología Hispánica, que conoce bien los aspectos culturales y socioculturales representados en la serie (Libro de codificación, ver anexo 4).

Gráfico 19. Referentes culturales demostrados en cada capítulo

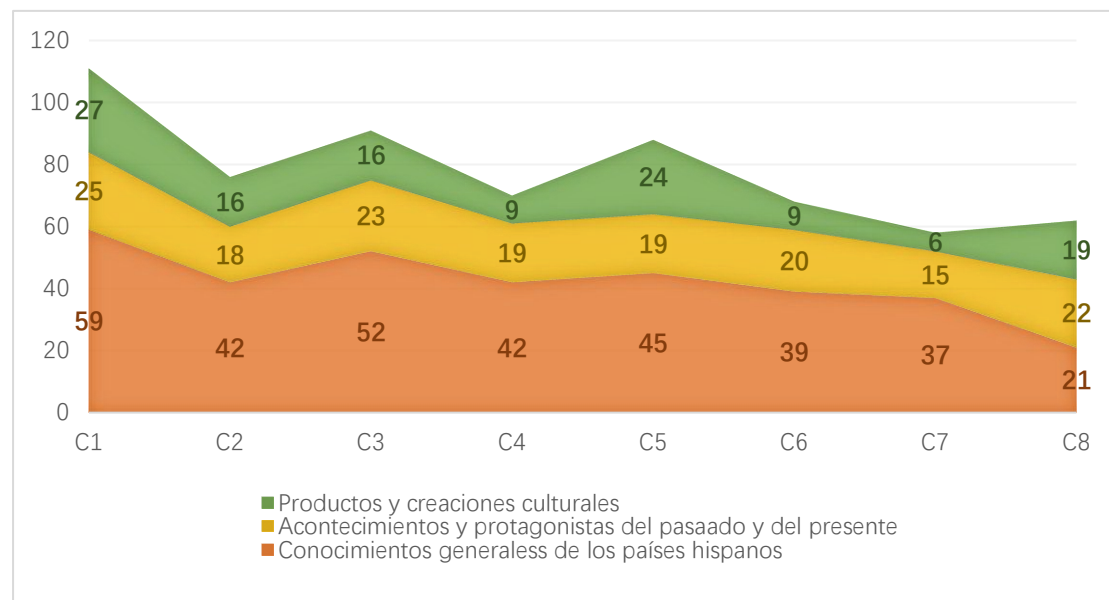
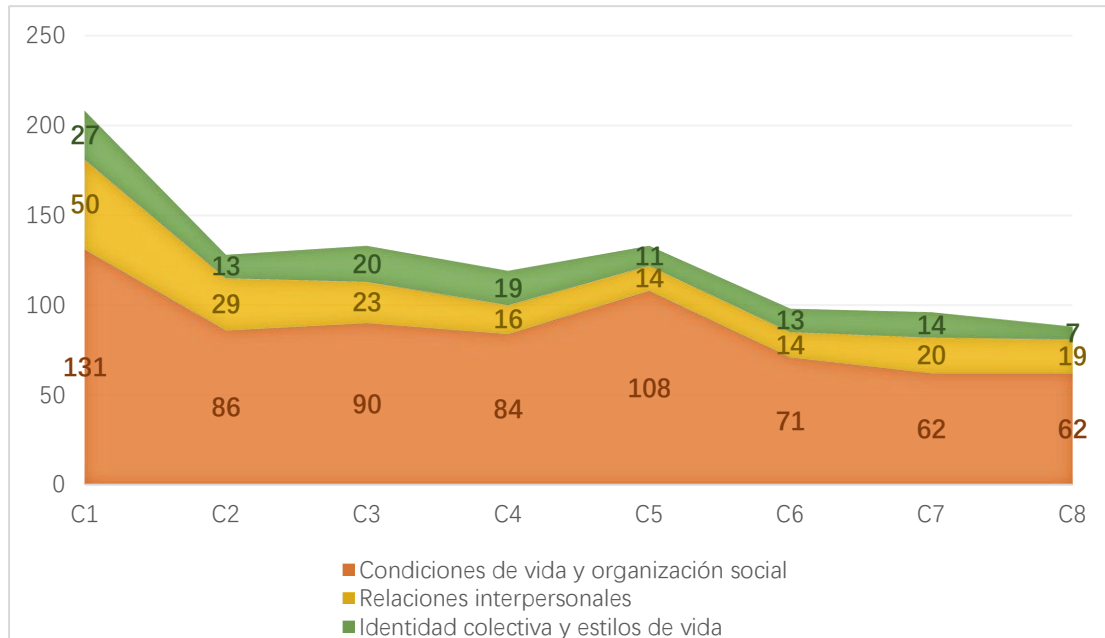


Gráfico 20. Saberes y comportamientos socioculturales de cada capítulo



Los resultados indican que, tanto con respecto a los distintos aspectos de los referentes culturales (ver gráfico 19) como a los saberes y comportamientos socioculturales (ver gráfico 20), el primer capítulo cuenta con una cantidad de representación mayor a todos los demás siete capítulos. Por consiguiente, se ha seleccionado el primero capítulo de la primera temporada de la serie *El Ministerio del Tiempo* como el material para llevar a cabo el experimento.

El primer capítulo se titula “*El tiempo es el que es*”, y Vílchez (2016) nos ha ofrecido un análisis del contenido de este capítulo:

- Presentación del fondo histórico de cada protagonista:

Al empezar el capítulo, Alonso de Entrerríos echó en cara a su superior la matanza de su ejército en **Flandes**, y fue condenado a muerte. Pero fue salvado por Ernesto Jiménez, el funcionario del Ministerio del Tiempo.

Otra funcionaria, Irene Larra viajó al siglo XIX para visitar a Amelia Folch, una de las primeras universitarias que cuestionaba los dogmas de su profesor.

Mientras que, en la actualidad, el año 2015, Julián en su trabajo en el SAMUR, vio a un soldado muerto vestido con ropas de soldado de **la época napoleónica** y a otros dos que escaparon del edificio en el incendio. Ernesto e Irene visitaron a Julián en su casa y le preguntaron por los soldados que vio en el incendio. Finalmente, lo llevaron a un edificio ruinoso (el Ministerio del Tiempo) y le presentaron al jefe del Ministerio, Salvador, momento en el que se procesó una conversación repleta de referencias históricas, cinéfilas y con humor inteligente:

“Así, el Ministerio del Tiempo utiliza las llamadas puertas temporales para arreglar los desaguisados que pudieran producirse en el pasado y mantener la historia tal y como está porque, al fin y al cabo, el tiempo es el que es”.

- Desarrollo de la historia

Como Julián es la única persona que vio a los soldados franceses, le pidieron describir el físico de ellos y el gran pintor español **Velázquez** llevó a cabo el retrato.

Los dos soldados escapados del incendio fueron a una librería de Madrid para buscar libros sobre **la Guerra de la Independencia**, donde observaron que Francia perdió la guerra y, posteriormente, todas sus conquistas. Por lo tanto, decidieron volver a su época para cambiar la historia.

Por consiguiente, la primera misión del grupo recién formado por Alonso, Amelia y Julián fue viajar al siglo XIX para evitar el cambio histórico. También fue donde se encontraron a **El Empecinado**, el guerrillero que fue uno de los líderes que condujo a España a la victoria contra los franceses. Debido a que los soldados franceses supieron el poder y la importancia de El Empecinado en la guerra, le dispararon, pero al final Julián avisó al Ministerio para que trajeran a médicos del presente con el fin de salvar su vida.

35. Diseño del instrumento

35.1. Diseño del material audiovisual

De acuerdo con los resultados obtenidos del experimento anterior, la tendencia de los alumnos sinohablantes hacia el uso de los subtítulos bilingües es patente. Por lo tanto, en esta investigación experimental se enfoca en indagar sus funciones en el aprendizaje de diferentes aspectos lingüísticos y socioculturales de lengua española en comparación con el uso de la versión original sin subtítulos.

Como se ha seleccionado el primer capítulo de la primera temporada de la serie de *El Ministerio del Tiempo*, se ha dividido el capítulo en dos partes. La primera parte, con una duración de 34:35 minutos, que se presenta con los subtítulos bilingües (chino y español), contiene subtítulos editados por la autora de la investigación con la herramienta *Aegisub*. La segunda parte de versión original sin ningún tipo del subtítulo, tiene una duración de 35:21 minutos.

35.2. Diseño del test

Con el fin de medir la función del visionado de la serie y de los subtítulos bilingües, se han diseñado 3 test y un cuestionario de evaluación por parte de los participantes. Los 3 test cuentan con un pretest (antes del visionado del fragmento), un test dedicado a la primera parte de la serie con doble subtítulo y otro test orientado a la segunda parte de la serie de versión original.

35.2.1. Pretest

En el pretest (ver anexo 5), se ha preguntado a los participantes sobre los

datos demográficos y experiencia sobre el aprendizaje de lengua española, esto es, el género, nivel de español según el examen de DELE o SIELE, años del estudio de español, estancia en el extranjero (país y duración) y la nacionalidad de los profesores nativos de español que les han enseñado.

También se les ha presentado preguntas sobre cuatro aspectos lingüísticos relacionados con el contenido del capítulo entero de la serie. En primer lugar, se ha preguntado por conocimientos previos culturales y socioculturales, sobre Diego Velázquez, la Guerra de la Independencia de España, *Terminator*, equipos de fútbol de España y el uso de "mi reina". La siguiente parte se centra en las expresiones lingüísticas y el léxico, tales como las palabras con el significado de "避免" (evitar), el significado de "almohadilla" y "La Corona", junto con la explicaciones del significado de las expresiones como "hay moros en la costa", "tener entradas" y "no le quitaré ojo". Tras ello, la siguiente parte trata de algunas preguntas gramaticales que consisten en rellenar las frases con la conjugación adecuada del verbo dado según el contexto, y con las tres preguntas gramaticales se intenta valorar el manejo del condicional, los tiempos de pasado y el subjuntivo. Un ejemplo de pregunta:

- ¿Estás casado?

- _____(estar). Murió.

Por último, se ha preguntado sobre los conocimientos previos de la variación lingüística, como el uso de "vos" en su uso para distinguir una persona educada según sus expresiones lingüísticas.

35.2.2. Test 1 sobre el fragmento con doble subtítulo y Test 2 sobre el fragmento original sin subtítulos

Antes de todo, se ha ofrecido en ambos test (ver anexo 6 y 7) las fotos de los cuatro protagonistas con sus nombres correspondientes (Alonso de

Entrerríos, Amelia Folch, Julián Martínez y Salvador Martí) para que los estudiantes no se confundan por los nombres a la hora de responder el test (ver imagen 10).

Imagen 10. Presentación de los protagonistas

Alonso de Entrerríos



Amelia Folch



Julián Martínez



Salvador Martí



La primera parte se constituye de cinco preguntas en cada test sobre el contenido general o detallado de los fragmentos, es decir, para evaluar la comprensión auditiva. Hay preguntas de tipo test con tres opciones, también existen preguntas de tipo verdadero y falso.

La segunda parte del test es sobre los conocimientos culturales y socioculturales presentados en los fragmentos: cada test cuenta con 5 preguntas de este enfoque, por ejemplo, indicar la ciudad donde está el acueducto o elegir la explicación correcta sobre qué es la extra de Navidad. Con el fin de destacar la utilidad de los medios audiovisuales y el subtítulo, en cada test hay algunas preguntas repetidas del pretest, para poder observar si a través del visionado, los participantes pueden responder las preguntas sobre los conocimientos desconocidos. En este caso, en el test 1 se ha pedido indicar la foto de Diego Velázquez entre diferentes pintores famosos de España, elegir los dos países protagonistas de la Guerra de la Independencia, o decir qué es "Terminator" según lo que ha dicho el protagonista Julián. En el test 2, hay preguntas sobre la indicación del logo del equipo de fútbol del Atleti entre los logos de otros equipos y elegir la explicación adecuada sobre la estrategia de El Empecinado para ganar la guerra.

La tercera parte se concentra en el léxico y en las expresiones idiomáticas, tales como elegir la traducción correcta al chino de la palabra "horca" o el significado de "otro gallo cantaría". Igual que la parte anterior, cuenta con varias preguntas que se han preguntado en el pretest: en el test 1, se ha pedido la traducción al chino de "Corona", "entradas" y el significado de "impedir". En el test 2, se ha vuelto a preguntar sobre el significado de "almohadilla" y de las expresiones "hay moros en la costa" y "no quitarle ojo".

La cuarta parte se enfoca en las formas verbales, igual que en el pretest, y examina principalmente el uso de los tiempos de pasado y del subjuntivo. En este caso, no se repiten las preguntas, pero sí sus usos.

Por último, en cada test hay preguntas sobre la variación lingüística, por ejemplo, la comprensión de palabras acortadas (explicar el significado de "na" y "p'al"), e indicar las diferencias lingüísticas de los tres protagonistas que provienen de tres épocas distintas.

35.2.3. Postest: Cuestionario de evaluación de la experiencia

En el cuestionario de evaluación de la experiencia (ver anexo 8) del visionado de las dos partes de la serie, con subtítulos bilingües y sin subtítulos, se ha preguntado por la preferencia de la modalidad del subtulado para aprender español y para las futuras visualizaciones de otros productos audiovisuales. También se ha consultado el nivel de incomodidad de ver la serie con doble subtítulo, el nivel de dificultad de ver la serie sin subtítulos, el nivel de entretenimiento al visualizar los dos vídeos y sus ganas de seguir viendo otros capítulos de la serie proyectada, todas estas últimas preguntas han sido medidas según la escala *Likert* de 1 a 5.

36. Participantes

Este experimento cuenta con la participación de 14 estudiantes chinos de la Universidad de Salamanca. Son alumnos del Grado de Hispánicas, Máster o de Doctorado que tienen un nivel B2 o C1, ya que este experimento contiene una parte de versión original sin subtítulos, por lo tanto, los alumnos chinos que tienen un nivel inferior a B2 no serían muestreos adecuados para este experimento. Todos ellos están informados de que su participación dentro del experimento es una parte de la tesis doctoral y de que sus datos serán tratados anónimamente. Entre ellos, 13 son mujeres (92,9%) y uno es hombre (7,1%), 11 de ellos tienen el nivel B2 (78,6%) de español y 3 con el nivel C1 (21,4%), con una media del estudio de español de 5 años y medio. Como el experimento se ha realizado de manera presencial en la Universidad de Salamanca, todos ellos están en situación de inmersión. Su estancia en España tiene una media de duración de 2,57 años. Algunos de ellos han sido instruidos por profesores nativos de España (64,3%) y otros también han tenido profesores nativos de países latinoamericanos (42,9%), tales como cubanos y argentinos.

37. Procedimiento del experimento

El experimento tiene una duración de dos horas, todo el experimento ha sido realizado presencialmente el día 11 de marzo de 2022 en el aula de la Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca, utilizando los equipos informáticos del aula.

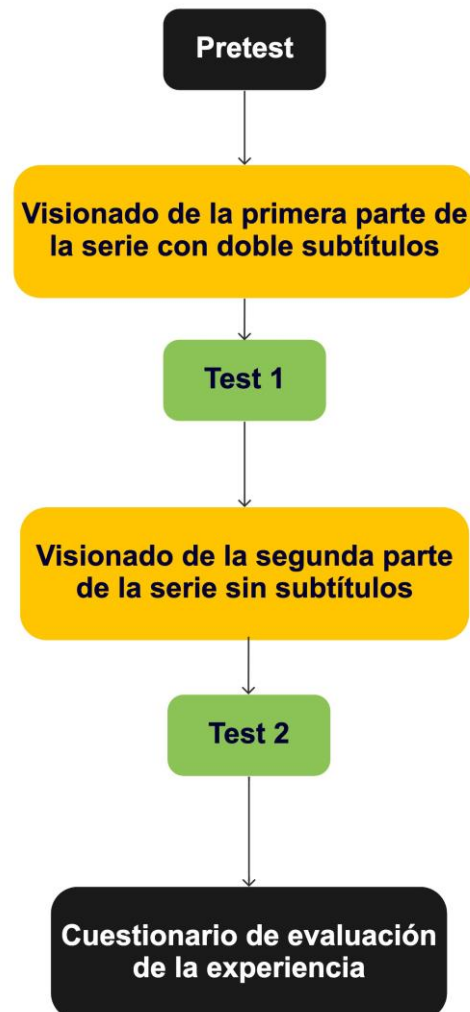
Antes de empezar, se ha informado a los participantes que este experimento consiste en visionar dos fragmentos del primer capítulo de la primera temporada de la serie *El Ministerio del Tiempo* y después del visionado de cada fragmento hay que responder un test sobre lo que acaban de ver en la serie. Se ha advertido de los detalles del test porque según las investigaciones anteriores (Wang, Ji y Xu, 2017), cuando los alumnos están

informados del procedimiento, sus resultados en el aprendizaje son mejores que los que no han sido informados. También se les ha hecho saber que antes de empezar han de responder un pretest y después de terminar hay un cuestionario de evaluación (postest).

A cada participante se le ha ofrecido bebida y comida para tomar durante el visionado para imitar un entorno relajado en la visualización como cuando están fuera del aula de ELE.

Antes del visionado, se ha repartido el pretest a los participantes y se les ha dado tiempo suficiente para responder todas las preguntas durante aproximadamente 10 minutos. Una vez que todos entregaron el pretest, empezó la proyección de la primera parte de la serie con doble subtítulo (34 minutos y 35 segundos). Cuando finalizó la primera parte, se les dio el test 1 con unos 15 minutos para contestar. Justo al terminar, se proyectó la segunda parte en versión original sin subtítulos (35 minutos y 21 segundos) y después respondieron el test 2. En cuanto entregaron el test 2, se les repartió el cuestionario postest, y los participantes se podían marchar directamente después de entregar el cuestionario de evaluación de la experiencia. Durante todo el proceso, se pidió a los participantes que fueran sinceros y que no usaran el teléfono móvil para buscar información para la traducción de las palabras y que si no sabían la respuesta, podían dejarlo en blanco sin ningún problema, puesto que no es ningún tipo de examen formal y se lleva a cabo de manera anónima.

Figura 5. Procedimiento del experimento



Después del experimento, las respuestas han sido introducidas en SPSS para el siguiente análisis.

38. Resultados del pretest

38.1. Enfoque cultural y sociocultural

1). ¿Conoce a Diego Velázquez? ¿Qué conoce de él?

6 participantes confirman que conocen a Diego Velázquez (42,9%), entre

ellos, uno ha destacado su profesión como pintor, y otros 4 no solo saben su profesión, también han mencionado su obra más relevante—*Las Meninas* o la época a la que pertenece este famoso artista.

2). ¿Sabe algo sobre la Guerra de la Independencia de España?

Con respecto a esta pregunta, solo 3 alumnos (21,4%) dicen que sí que conocen algo de esta guerra, pero solo uno de ellos tres ha indicado la fecha y la razón de la finalización de dicha guerra.

3). ¿Conoce *Terminator*?

Solo un estudiante (7,1%) conoce la película *Terminator*, sin embargo, no ha enseñado ninguna información detallada sobre ella.

4). ¿Conoce algunos equipos del fútbol de España? ¿Cuáles son?

El fútbol parece ser el campo más conocido por los alumnos chinos, 13 de todos los participantes (92,9%) dicen que sí que conocen los equipos de fútbol de España. Cuatro de ellos han indicado un equipo, cinco alumnos han señalado dos equipos y dos participantes han enseñado tres equipos, también hay uno que ha mostrado cuatro equipos y otro con cinco equipos de fútbol de España. Entre los equipos más destacados está el Real Madrid, el Atlético de Madrid y el Barça.

5). ¿Conoce a El Empecinado? ¿Qué conoce de él?

Debido a que no se trata de un personaje que está dentro de los manuales ni es tan famoso a nivel internacional como el pintor Diego Velázquez, ningún

participante demuestra conocimiento hacia El Empecinado.

6). ¿Cuándo se usa “(mi) reina” cuando hablan los españoles?

Aunque no se trata de un uso formal que se enseña dentro del aula de ELE con los manuales didácticos, como los participantes tienen experiencia de su estancia en España, conocen este uso por las situaciones de la vida cotidiana. Así que ocho de ellos confirman que conocen este uso, y que se utiliza de una manera coloquial para mostrar cariño entre las personas que tienen relaciones en general íntimas, entre amigas, parejas, etc.

Sin duda ninguna, el fútbol es el campo más conocido por los participantes, puede ser por las aficiones y el gusto personal de ellos, también puede ser por ser un tema de la actualidad, por eso los alumnos lo conocen mejor. Igual que el uso de “mi reina”, como se usa hoy en día, hay más aciertos por los alumnos. Sin embargo, con respecto a la historia o personajes históricos como El Empecinado, los participantes no tienen un conocimiento muy profundo y lo muestran menos aún con las películas del pasado. Diego Velázquez, al ser un pintor español que se enseña en todas las instituciones como una parte de la cultura de España, es muy conocido por los alumnos chinos.

38.2. Enfoque léxico y expresivo

1) Intente escribir todas las palabras que signifiquen “避免”.

Todos los participantes han respondido con la traducción al español “evitar” y solo uno de ellos también ha escrito su sinónimo “impedir”, que también es la palabra surgida en la serie del experimento.

2). ¿Qué significa "hay moros en la costa"?

No hay ningún participante que conoce el significado de esta expresión lingüística.

3). ¿Qué significa "La Corona"?

Solo un alumno ha podido responder el significado de Corona con C en mayúscula, el resto ha puesto su significado cuando la palabra tiene la C en minúscula, es decir, el aro, hecho de flores o de metal, que ciñe la cabeza y se usa como adorno por los reyes. Tres participantes indican que es la marca de una cerveza y otro alumno dice que significa coronavirus. Podemos entrever que generalmente se conoce bien el significado de "corona", pero no saben qué significa "Corona" cuando se escribe con la C en mayúscula.

4). ¿Qué significados tiene "tener entradas"?

Seis de los participantes han indicado el significado de tener billetes o acceso a entrar a algún sitio. Pero ninguno de ellos conoce el uso de descripción física de las sienes cuando han perdido parte del cabello.

5). ¿Qué significa "no le quitaré ojo"?

En cuanto a esta expresión, la mitad de los participantes la conoce y ha dado su traducción correspondiente en chino.

6). ¿Qué significa "almohadilla"?

10 alumnos dicen que almohadilla significa almohada de tamaño pequeño pensando que almohadilla es la forma diminutiva de la palabra almohada. Sin

embargo, aunque tienen todos experiencia de vivir en España, y seguramente han llamado por teléfono algunas veces introduciendo extensiones, nadie ha reconocido el significado de almohadilla como el marcador “#” del teléfono.

Primero, se puede ver que el vocabulario del manual de español sí que lo reconocen bien, como que la traducción de “避免” es evitar, que también es una palabra usada con mucha frecuencia tanto en la vida cotidiana como en la vida académica. No obstante, su sinónimo “impedir” no ha sido conocido por la mayoría de los participantes. Lo mismo pasa con la palabra “entrada”, solo conocen su significado de billete y el acceso a entrar, pero no llegan a conocer su significado descriptivo que antecede generalmente a la alopecia.

Segundo, se nota una falta de conocimiento sobre las expresiones lingüísticas, en este caso, las frases hechas o los refranes. Aunque no tienen mucho peso en la enseñanza y los manuales de China, están incluidos en las nociones del inventario de los niveles avanzados según el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007). Así que, aunque los alumnos consiguen obtener el certificado de un nivel avanzado de DELE, su conocimiento sobre las expresiones lingüísticas todavía es insuficiente.

Tercero, a pesar de que no conocen muchos significados o el significado correcto de las palabras, es bueno saber que los alumnos tienen la capacidad de relacionar una palabra desconocida con las conocidas en su vida cotidiana, por ejemplo, con saber el uso del diminutivo pueden asociar almohadilla con almohada pequeña, y relacionar Corona con la marca de cerveza según su experiencia diaria. Esta es una muestra de que no se aprende solo mediante la pura memorización, sino también se tiene la capacidad de reflexionar, de relacionar y de intuir.

38.3. Enfoque gramatical

1). ¿Se imaginan lo que _____ (pasar) si lo consiguieran?

La única respuesta correcta es "pasaría".

5 personas han rellanado el hueco con una de las respuestas correctas, es decir un 35,7% de los participantes conoce bien el uso del condicional, entre otros.

2). - ¿Estás casado?

- _____(estar). Murió.

En este caso, "estuve" y "estaba" ambos cuentan como respuestas correctas. Y 9 alumnos (64,3%) han podido respondido bien esta pregunta con un buen manejo de los tiempos de pretérito perfecto simple y del imperfecto. Uno de los alumnos ha respondido con "había estado" confundiendo el uso de los pretéritos del verbo haber.

3). Como tuviera que estar esperando a que tú te _____ (decidir)...

En esta pregunta, se puede responder con "decidieses", "decidieras" "decidas", "hubieses decidido" y "hubieras decidido", y solo 6 alumnos (42,9%) muestran un conocimiento suficiente del subjuntivo, al menos de pretérito imperfecto.

Se puede observar que aunque los alumnos ya llevan muchos años aprendiendo español, y con experiencia de estudiar en España y tienen un nivel intermedio alto o avanzado, todavía no manejan muy bien los usos gramaticales, en este caso se puede ver la escasez de conocimiento o

capacidad del uso del condicional, tiempos verbales del pasado o el subjuntivo.

38.4. Enfoque de variación lingüística

1). En el siglo XVI, si alguien usa "vos", "mentís", ¿quién es el sujeto? ¿Se usa ahora?

Tabla 21. Tabla cruzada entre tener un profesor latinoamericano y el conocimiento sobre el uso de "vos"

		Sujeto		Si se usa ahora	
		Incorrecto	Correcto	Incorrecto	Correcto
Tener profesor	No	4	4	2	6
latinoamericano	Sí	4	2	1	5

Según los resultados mostrados en la tabla 21, haber tenido profesores de países latinoamericanos no afecta al conocimiento sobre el uso de "vos", se puede ver desde otra perspectiva que los profesores de todas las nacionalidades han enseñado o mencionado sobre la variación lingüística diacrónica y diatópica, aunque solo menos de la mitad de los participantes la conocen bien. Además, el voseo no es la tendencia mayoritaria en América y solo se usa en algunos países como Argentina y Uruguay.

2). Hoy en día, cuando escucha a algún hispanohablante hablar, ¿es capaz de distinguir si es una persona educada o maleducada? ¿Cómo lo distingue?

La mitad de los participantes expresan que son capaces de distinguir si una persona es educada a través de su pronunciación, entonación, el uso de usted, el léxico que usa, etc. Y otra mitad muestran que no saben cómo distinguirlo mediante la escucha.

38.5. Resultados de todos los enfoques

Tabla 22. Acierto 100% de cada enfoque

Enfoque cultural y sociocultural	Enfoque léxico y expresivo	Enfoque Gramatical	Enfoque de Variación lingüística
7,1%	7,1%	21,4%	28,6%

Parece que el enfoque gramatical y el de variación lingüística son más fáciles para alumnos que el enfoque cultural y sociocultural junto con el de léxico y expresión lingüística por tener un acierto superior en todas las preguntas.

39. Resultados del Test 1 con el visionado con doble subtítulo

39.1. Compresión auditiva

1) Alonso es el culpable de la pérdida de la guerra en Flandes por haber atacado antes de tiempo.

- **Falso (85,7%)**

- Verdadero

2). Amelia conoce a Lope de Vega, esto es porque...

A. Amelia vive en el Siglo de Oro, por eso conoce a Lope de Vega.

B. Amelia es una de las primeras universitarias y conoce a muchos autores. (85,7%)

C. Amelia es una escritora igual que Lope de Vega, por eso se conocen.

3). ¿Cuál es la función de las puertas del tiempo?

A. Funcionan como máquinas del tiempo para viajar al futuro.

B. Viajar al pasado para mejorar el presente.

C. Viajar al pasado para impedir los cambios en el pasado. (85,7%)

4). ¿Julián quiere trabajar en el Ministerio del Tiempo?

A. No, pero va a trabajar allí por la amenaza del jefe Salvador. (85,7%)

B. No, pero como tenía problema con sus compañeros del trabajo anterior, ha decidido quedarse.

C. Sí, le parece muy curioso el Ministerio del Tiempo y quiere trabajar allí.

5). En la serie hay una conversación entre Alonso y Julián, ¿a qué se refiere Julián?

Alonso: ¿Ahora somos soberanos o rendimos pleitesía?

Julián: Sí, al Banco Central Europeo.

A. España perdió la guerra contra Europa, por lo tanto, hay que devolverle el dinero.

B. España ahora debe mucho dinero a Europa, por lo tanto, hay que obedecerle. (64,3%)

C. España debió mucho dinero por la Guerra de la Independencia a Europa, por lo tanto, hay que devolverle el dinero.

Sobre la comprensión auditiva con el apoyo de subtítulos bilingües, se puede considerar un nivel de corrección bastante alto, ya que cuatro de las cinco preguntas cuentan con un porcentaje de acierto del 85,7%. Solo la última pregunta ha tenido un nivel de acierto más bajo, con un 64,3%. Esta pregunta tiene menos acierto porque se trata de una frase con ironía, con el humor de

Julián, y se requiere unos conocimientos anteriores de la situación económica de España y su relación financiera con Europa, por lo tanto, aunque los alumnos tienen un nivel suficiente como para entender el contenido de la serie y tienen suficiente vocabulario para poder comprender la frase, no es tan fácil poder entender el humor (Alonso García, 2005) y la ironía (Villarubia Zúñiga, 2010) como una manera indirecta del habla.

39.2. Cultura y pragmática sociocultural

1). ¿Cuál es la pintura "Las Meninas"?

A

B (85,7%)

C



2). ¿Quién es Diego Velázquez?

A (100%)

B

C



3). ¿En qué ciudad está este acueducto?



A. Ávila

B. Segovia (78,6%)

C. Mérida

4). ¿La Guerra de la Independencia fue entre qué países?

A. España y Francia (100%)

B. España y Alemania

C. Rusia y Francia

5). *Terminator* ¿qué es según Julián?

A. Una película (64,3%)

B. Una canción

C. Un cantante

Con respecto a la cultura y pragmática sociocultural, las preguntas sobre Diego Velázquez y los países incluidos en la Guerra de la Independencia han tenido un acierto de un 100%. Podría ser porque Diego Velázquez ha salido muchas veces en la serie, y podría verse como uno de los protagonistas de

este capítulo y la Guerra de la Independencia es el fondo histórico y el tema principal de este capítulo, por consiguiente, los espectadores tienen un mejor entendimiento sobre ellos.

Al contrario, las preguntas sobre la ciudad a la que pertenece el acueducto y sobre *Terminator* han sido señaladas con un acierto bastante menor (78,6% y 64,3%). Las razones podrían ser que en el capítulo, el escenario del acueducto solo duró un par de segundos con el nombre de la ciudad en la parte inferior de la pantalla, y que luego no hay ningún otro contenido o momento donde se vuelva a mencionarlo; por eso, si los participantes no están muy concentrados, podrían saltar e ignorar este escenario sin prestar mucha atención. Pasa lo mismo con *Terminator*, Julián solo ha mencionado su nombre en la conversación, sin ninguna imagen o escenario mostrados, es decir, los espectadores solo lo pueden intuir según el contexto y el canal sonoro, ya que no hay ningún soporte del canal visual; de hecho, es normal obtener este resultado inferior en comparación con las otras preguntas. Así que se puede predecir que, con el fin de conseguir un mejor entendimiento y aprendizaje, el audio debería corresponder a la imagen visual, y también es importante la repetición de los elementos que se quieren aprender.

39.3. Léxico y expresiones idiomáticas

1). La mujer de Alonso le dice: "Por él, mañana tu capitán estará en su cama y tú en la horca". ¿Qué significa horca?

A. 绞刑架 (100%)

B. 监狱

C. 坟墓

2). En la frase "¿Queréis trabajar para un despacho secreto de la Corona?", ¿cuál es el significado de la Corona?

A. 王冠, 冠状物

B. 爵冠, 爵位

C. 王室, 皇室 (100%)

3). Cuando Julián describe el aspecto del delincuente, dice: "Tenía poco pelo, así, como con entradas". ¿Qué significa entradas?

A. 出口

B. 脱发 (57,1%)

C. 胡子

4). El jefe Salvador dice: "Si en este país todos fueran nobles como Alonso y avanzados como Amelia, otro gallo cantarían". ¿Qué significa 'otro gallo cantarían'?

A. Las cosas sucederían de forma distinta. (92,9%)

B. La gente se quejaría igual.

C. A los extranjeros les daría envidia.

5). Amelia pregunta: "¿Quieren impedir que España gane la Guerra de la Independencia?", ¿Qué significa impedir?

A. no pedir

B. parar

C. evitar (85,7%)

Según los resultados del enfoque del léxico y las expresiones idiomáticas, se puede revelar que el vídeo con doble subtítulo ha ayudado mucho al entendimiento de la expresión lingüística. En este caso, un 92,9% de los

participantes ha entendido el significado de "otro gallo cantaría" que es una expresión excluida en la mayoría de los manuales didácticos de español. También todos ellos han conseguido captar el significado de la palabra "horca" y "Corona" con la C en mayúscula. Con respecto al significado de la palabra "impedir", 12 de ellos han podido indicar su sinónimo "evitar" mientras que dos alumnos han elegido "parar" como opción, que, a pesar de no ser la opción correcta, sí que tiene un significado similar, y que nadie ha elegido como opción "no pedir", porque parece que ellos sí que han podido entender el significado de "impedir" a través del visionado con la ayuda del doble subtítulo, y no han intentado adivinar su significado por el prefijo.

El peor índice de acierto que se ha tenido ha sido en la pregunta sobre el significado de "entradas", solo 57,1% de los participantes han seleccionado la opción correcta.

Imagen 11. Escenarios de la descripción de la figura física de los sospechosos



Los que no han acertado la opción correcta, han elegido la opción C "barba". Aunque en este escenario está bien subtulado con los dos idiomas y se trata claramente del pelo de los sospechosos, como Julián estaba con la mano en la barba mientras pensaba, podría ser por esta razón que los espectadores suponen que como se está tocando la barba, la descripción es

para la barba y no para el pelo. Por otro lado, ninguno ha elegido la opción A "salida", es decir, ya saben que la palabra "entradas" aparte de poder significar el acceso a entrar o salir, también se puede ser utilizada para la descripción física de una persona, con el problema de no saber distinguir con claridad si es para describir la barba o pelo de la cabeza. De hecho, los gestos pueden causar un mal entendimiento de los espectadores si ellos no tienen una buena competencia extralingüística, aunque el contexto y el subtítulo han indicado perfectamente el significado.

39.4. Gramática

1). ¿No ____ (hacer, en el pasado) fotografías? Pues hazlas.

Respuestas correctas: hacías/ hiciste **(78,6%)**

2). - Me extraña que ____ (anular) su ejecución.

- No la anularán. Tendrán su ejecución.

Respuestas correctas: anulen/ anularan/ hayan anulado **(42,9%)**

3). Tarde o temprano _____ (tener, en el pasado) que pasar algo.

Respuestas correctas: tenía/ tuvo/ tendría **(85,7%)**

En cuanto a la primera pregunta, solo tres personas no han respondido con las respuestas correctas, un participante lo ha dejado en blanco, uno ha rellenado con "has hecho" y otro con "hacía", se puede ver que hay confusión en el uso de tiempos de pasado, mientras que otro ha confundido la persona.

La segunda pregunta tiene el porcentaje más bajo entre todas, sin embargo, los errores no son por falta de conocimiento del uso del subjuntivo, sino el uso fallido de la persona, ya que casi todas las personas (6 participantes) que no

han respondido bien esta pregunta, han rellenado con "anule", excepto uno que ha respondido con "anularía" y otro con "anulo". Así que, aunque se han confundido la persona, 12 de 14 participantes (85,7%) manejan bien el uso del subjuntivo.

La última pregunta tiene la corrección más alta entre las tres preguntas, uno ha respondido con "tuve" confundiendo el sujeto y otro ha rellenado con "tuviera" usando el condicional en una ocasión impropia.

De hecho, parece que la mayoría de los participantes no tienen mucho problema con el uso de los tiempos de pasado ni la selección modal, pero sí que no manejan bien el impersonal.

39.5. Variación lingüística

1). Ha visto los fragmentos de presentación de Alonso, Amelia y Julián. Cuando hablan, ¿qué diferencias lingüísticas hay entre ellos? (puede ser el vocabulario que usan, la forma de hablar...apunte todas las diferencias que ha notado)

11 (78,6%) de los participantes han podido indicar las diferencias lingüísticas entre los tres protagonistas, por ejemplo, muchos de ellos han destacado que Alonso siempre habla de "vos" y de una manera más anticuada, y Amelia suele hablar con "usted" con unas pautas más claras y una pronunciación perfecta y por lo que se le nota la alta educación que ha recibido, como ha indicado un alumno, "Amelia habla de una manera más fina". Mientras que Julián, habla como las personas de la actualidad, siempre tutea y suelta improperios o frases más coloquiales.

2). La gente que dice "no me jodas; a tomar por saco; puta suerte" ¿tiene que ser una persona muy maleducada?

A. Sí, porque las personas educadas nunca la usarían, ni siquiera en ocasiones informales.

B. Sí, porque son las típicas frases que dice la gente menos educada.

C. No, porque las puede usar cualquier persona en ocasiones informales. (85,7%)

3). Cuando alguien dice "No va a ser bueno el **jodio**, es Velázquez", ¿de qué época sería esta persona?

A. Época de Alonso

B. Época de Julián (71,4%)

C. Época de Amelia

El porcentaje del acierto sobre las preguntas de las variaciones lingüísticas usadas en la parte de la serie con doble subtítulo no es bajo, la mayoría de ellos pueden distinguir la variación diacrónica entre los tres protagonistas (pregunta 1 y 3) y también saben diferenciar el uso formal e informal para identificar si se trata de un uso considerado de mala educación (pregunta 2).

39.6. Resumen de los resultados del test 1

Según los resultados mostrados en la tabla 23, después del visionado de la serie con doble subtítulo, los participantes han conseguido un mejor conocimiento sobre léxico y expresiones idiomáticas, que tiene una media de acierto del 87,14%, seguido por los conocimientos culturales y socioculturales (85,72%) y la comprensión auditiva (81,42%). Al contrario, el aprendizaje obtenido de las variaciones lingüísticas (78,57%) y de gramática (69,07%) no es muy relevante en comparación con los otros enfoques, aunque tampoco se

considera como un nivel de acierto muy bajo.

Se podría decir que la serie con subtítulos bilingües ayuda a los cinco aspectos del aprendizaje de la lengua española, sobre todo a la comprensión auditiva, componentes culturales y socioculturales junto con el léxico y la pragmática de expresiones idiomáticas.

Tabla 23. La media de la corrección de los diferentes enfoques de Test 1

	Comprensión auditiva	Cultura y sociocultura	Léxico y expresión	Gramática	Variación lingüística
Media	81,42%	85,72%	87,14%	69,07%	78,57%

40. Resultados del Test 2 con el visionado sin subtítulos

40.1. Comprensión auditiva

1). ¿Por qué Julián recuerda claramente que el día en el que ganó el 'Atleti' en el año 1996 fue sábado?

A. Porque fue con su padre a ver el partido de fútbol.

B. Porque es muy fan del 'Atleti'.

C. Porque fue el día que empezó a salir con su mujer Maite. (78,6%)

2). ¿Por qué Julián no pagó la cuenta y huyó en el bar?

A. Solo tenía billetes grandes y no tenía sueltos.

B. No está viviendo en esa época, aunque no pague, la policía no lo va a pillar.

C. Solo tenía euros y no tenía pesetas. (85,7%)

3). ¿Por qué Julián hizo una foto al general francés con el móvil?

A. Para probar si funcionaba bien el móvil.

B. Es la persona a quien estaban buscando, hizo la foto para mostrársela a los compañeros del Ministerio del Tiempo. (92,9%)

C. Como el general dijo que se iba a encargar de este asunto, hizo la foto para guardar un testimonio por si acaso.

4). ¿Cómo sabe Amelia que Eusebio Castañeda es El Empecinado?

A. Porque está su foto en el libro que está en la habitación del hombre francés. (78,6%)

B. Porque Amelia lee muchos libros y lo vio anteriormente en los libros.

C. Porque la camarera se lo contó a Amelia.

5). El Empecinado (Eusebio Castañeda) siempre fue muy valorado tanto por el rey como por el pueblo.

- Verdadero

- Falso (42,9%)

Se puede observar que después de visionar la serie de versión original sin el soporte del subtítulo, el porcentaje de acierto de las preguntas de la comprensión auditiva no es muy alto. Cuando se trata de un contenido más general o relacionado con el contexto, los participantes suelen tener un mejor resultado. Por lo contrario, cuando se trata del contenido muy detallado, y no se ha mencionado en el contexto, menos de la mitad de las personas han podido responder correctamente.

La pregunta cinco se trata de un contenido sumamente detallado y solo se puede conseguir la respuesta según un diálogo entre Alonso y Amelia:

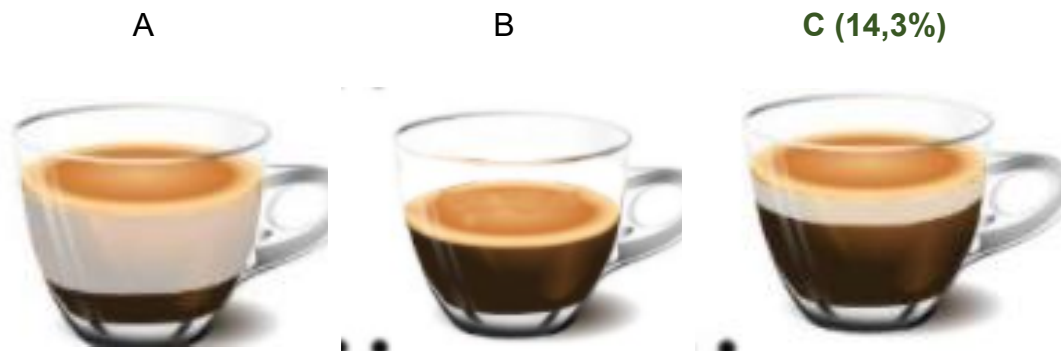
- Alonso: Su rey estará orgulloso de él.

- Amelia: Su rey lo mandó ejecutar a él y a muchos otros que lucharon por España.

A través de este diálogo, se puede saber que El Empecinado no ha sido bien valorado por el rey, por lo tanto, se debería elegir "falso". Sin embargo, si los espectadores no han entendido muy bien estas dos frases, es imposible acertar la opción correcta, teniendo en cuenta de que nadie tenía conocimiento previo sobre este personaje. Por lo tanto, el acierto de esta pregunta es muy bajo.

40.2. Cultura y pragmática sociocultural

1). ¿Qué imagen muestra cómo es un cortado?



2). ¿Qué es una peseta?

A. Moneda antigua de España (85,7%)

B. Manera informal para decir euro

C. Los sueltos del dinero

3). ¿Cuál es el logo del equipo de fútbol del Atleti?

A



B



C (71,4%)



4). ¿Qué es la extra de Navidad?

A. Las vacaciones extras de Navidad.

B. El salario extra de Navidad. (50%)

C. El viaje extra a través de las puertas del tiempo durante Navidad.

5). ¿Cuál es la estrategia de El Empecinado para ganar la guerra?

A. Formar un grupo de soldados de honor y luchar hasta la muerte.

B. Atacar con guerrillas en todas partes, sin avisar y huir rápidamente. (35,7%)

C. Atacar a la vez por todas partes hasta que gane en la mayoría de los sitios.

Con respecto al aspecto cultural y sociocultural, parece que los espectadores con el visionado de la serie sin subtítulos tienen peores resultados que el apartado anterior con el doble subtítulo. Todas las preguntas han sido mencionadas en la serie, las preguntas 2, 3 y 4 han salido en

escenarios, es decir contienen el canal visual y auditivo, aunque no durante muchos segundos, y la pregunta 5 ha sido explicada por Amelia en la serie. La única pregunta que no ha sido bien mostrada en la serie es la pregunta 2, porque Julián pidió un café cortado pero no se tiene ningún escenario para mostrar cómo es el café, de hecho, se es necesario un conocimiento previo sobre este tipo de café para poder responder esta pregunta.

40.3. Léxico y expresiones idiomáticas

1). En la frase "Marcas el número, almohadilla y la fecha a la que llamas". ¿Qué significa almohadilla?

A. 井号 (50%)

B. 星号

C. 连接号

2). En la frase "la alcoba para usted y su mujer y el chiscón para su criado". ¿Qué significa chiscón?

A. 卫生间

B. 小房间 (64,3%)

C. 茅屋

3). En la frase "Tranquilo, que no te hace falta el puñal". ¿Qué significa puñal?

A. 匕首 (57,1%)

B. 拳头

C. 手帕

4). La camarera/ limpiadora dijo a Amelia cuando estaban las dos en la

habitación del general francés "Ojito, que hay moros en la costa". ¿A qué se refiere con 'hay moros en la costa'?

A. Qué Amelia tenga cuidado porque hay mucha gente mala.

B. Para alertar de un posible peligro en ese momento. (64,3%)

C. Es un insulto para los extranjeros, en este caso, para los franceses.

5). Alonso dijo a Amelia "Tranquila, no le quitaré ojo". ¿A qué se refiere con no quitarle ojo?

A. No va a pelear otra vez.

B. No va a volver a llamar tanto la atención.

C. Va a estar atento a otra persona y no va a perderle de vista. (57,1%)

Las preguntas tanto sobre el léxico como sobre las expresiones lingüísticas tienen un porcentaje de corrección bastante bajo. Comparándolo con los resultados del test con subtítulos bilingües, que tiene la media de acierto de un 87,14% en las preguntas de léxico y expresiones lingüísticas, en este test sin subtítulos, solo se tiene una media de acierto de un 58,59%.

Por ejemplo, la pregunta dos sobre qué significa "chiscón", sería difícil saber qué significa claramente según el contexto, pero sí que es posible eliminar la opción A "卫生间" (baño), por la frase "la alcoba para usted y su mujer y el chiscón para su criado". Según el contexto, están reservando habitaciones para dormir, así que se podría suponer que chiscón es un tipo de habitación para los criados que es inferior al tipo de habitación para los dueños, y como es para vivir, no sería el baño. Y en los escenarios posteriores, también se ha presentado escenarios de cómo es la habitación de Alonso, y se ve obviamente que no es un "茅屋" (barraca). Sin embargo, como los participantes no han podido entender bien esta palabra, no son capaces de relacionarla con

otros escenarios.

Con las preguntas 4 y 5 pasa lo mismo, el significado de las expresiones lingüísticas se puede entender según los diálogos si se hubieran podido comprender del todo. Pero parece que les resulta muy difícil de comprender sin el apoyo de subtítulos.

40.4. Gramática

1). Hace unos días pensaba que nada ____ (merecer) la pena, y cuando me obligaron a trabajar en el Ministerio del Tiempo ____ (creer) que sería una locura.

Respuestas correctas: merecía **(50%)**

creía/ creí **(78,6%)**

2). Yo estaba con la ambulancia por la zona. Es más, ____ (ser) el primero en llegar a socorrerla.

Respuesta correcta: fui **(42,9%)**

3. Ojalá te ____ (oír, en el presente) mi madre.

Respuestas correctas: oyera/ oyese/ oiga **(64,3%)**

Sobre la primera pregunta, los participantes que no han respondido correctamente han ofrecido respuestas como "mereció", "había merecido" y "merecería", mientras que según el contexto la mejor opción sería "merecía" que demuestra un manejo insuficiente de los pretéritos simples y del condicional. Para el segundo hueco, han respondido "creara", "creyé" y "cre" lo que indica la falta de capacidad para conjugar verbos en pretérito perfecto simple en verbos irregulares. En cuanto al tercer hueco, en la pregunta 2 cuatro

participantes han respondido con “fue”, entendiendo el sujeto como tercera persona, mientras que otros tres han respondido “sería” confundiendo el pretérito perfecto simple con el condicional, es decir, han confundido un hecho que ha pasado con uno que podría haber pasado. Los errores encontrados en la última pregunta se concentran en la confusión de la persona y el tiempo verbal, ya que dos personas han respondido “oigas” considerando que el sujeto es el pronombre “tú” en vez de ser la madre, y otros han respondido “oyes” o “oye”, cometiendo los errores tanto de persona como de selección modal, ya que en este caso con “Ojalá” se debería rellenar con un subjuntivo no con indicativo.

40.5. Variación lingüística

1). La camarera/ limpiadora dijo: “Perdone, que la nueva no se entera de na”. Y “Anda, dale tú tieso p’al pasillo”. ¿Qué significa “na” y “p’al”? ¿Es un uso de la gente mal educada? **(92,9%)**

2). En la frase “en cuanto eche de aquí a unos pesados”, el actor en vez de decir “pesados” dijo “pesaos”. ¿Está mal dicho? **(78,6%)**

Con respecto a las preguntas sobre las variaciones lingüísticas, los alumnos sí que tienen un porcentaje de acierto muy alto. 13 de ellos han indicado que en la frase de pregunta 1, “na” significa nada y “p’al” tiene el significado de “para el” y saben que no es una forma mal dicha sino una forma contractas o apocopadas que forman parte del habla oral. Sobre la segunda pregunta, 11 personas dicen que la gente hispanohablante suele omitir la “d” intervocálica y que es una forma correcta de hablar, y solo 3 de ellos piensan que está mal dicho u opinan que en este caso es obligatorio poner la “d”.

Los participantes han podido responder muy bien las preguntas, debido a

que estas dos preguntas, aunque están muy relacionadas con la serie proyectada, también pueden ser respondidas adecuadamente según los conocimientos previos y las experiencias en la estancia en España.

40.6. Resumen de los resultados del test 2

De acuerdo con los resultados señalados en la tabla 24, después del visionado de la serie de versión original sin subtítulos, los participantes solo han conseguido un nivel considerable de la comprensión auditiva (75,74%) y variación lingüística (85,75%). Con respecto al resultado del aprendizaje de aspectos culturales y socioculturales, léxico y expresiones idiomáticas junto con gramática, no ha sido muy satisfactorio, ya que los tres enfoques cuentan con una media de corrección inferior al 60%.

Se podría decir que ver la serie sin subtítulos sí que puede ayudar a fomentar la capacidad de la comprensión auditiva y el conocimiento de variación lingüística, sin embargo, no otorga una gran ayuda para aprender sobre elementos culturales y socioculturales, y su función para la adquisición de léxico y expresiones lingüísticas y gramática también es bastante limitada.

Tabla 24. La media de la corrección de los diferentes enfoques de Test 2

	Comprensión auditiva	Cultura y sociocultura	Léxico y expresión	Gramática	Variación lingüística
Media	75,74%	51,42%	58,59%	58,95%	85,75%

41. Comparación de los resultados del Test 1 y del Test 2

Después de ver los resultados de los tres test llevados a cabo por los catorce participantes, se ha de realizar una comparación entre ellos para destacar la modalidad más eficaz a la hora de aprender la lengua española para los alumnos sinohablantes.

Tabla 25. Comparación de la media de la corrección de los tres test

	comprensión auditiva	cultura socio-cultura	léxico expresión	gramática	variación lingüística
Pretest		40%	25%	47,63%	57,17%
Test 1	81,42%	85,72%	87,14%	69,07%	78,57%
Test 2	75,74%	51,42%	58,59%	58,95%	85,75%

Mediante los resultados de la comparación demostrados en la tabla 25, se puede percibir que la serie tanto de versión original sin subtítulos o con doble subtítulo, favorece al aprendizaje de las competencias culturales y socioculturales, de léxico y expresiones idiomáticas, de gramática y de variación lingüística, puesto que, en comparación con los resultados obtenidos del pretest, todos los aspectos lingüísticos han conseguido una mejora considerable.

Comparando el funcionamiento entre la versión con subtítulos bilingües y la versión sin subtítulos, es fácil advertir que el doble subtítulo ha otorgado un gran apoyo al aprendizaje de español para los espectadores. Sobre la comprensión auditiva, aunque no existe una gran diferencia, el doble subtítulo ha permitido a los participantes entender mejor tanto los contenidos en general como lo detallados de la serie sin el apoyo del subtítulo. En cuanto a los aspectos culturales y socioculturales, con el visionado con doble subtítulo ha destacado por una gran disimilitud con la versión original, una con un 85,72% de la media de corrección y otra con un 51,42%. La misma falta de semejanza ha sido revelada cuando se trata de las respuestas sobre el léxico y expresiones idiomáticas. Con respecto al aprendizaje de variaciones lingüísticas diatópicas y diacrónicas, la versión original presenta un mejor desempeño, además de que es el único apartado con un resultado superior al uso de doble subtítulo. No obstante, tampoco existe una gran desigualdad con los resultados del pretest, así que parece ser que las variaciones lingüísticas, en vez de depender de las dos versiones visionadas, depende de más de los

conocimientos previos según sus estudios o experiencias en el extranjero. Por último, aunque la media de acierto de las preguntas gramaticales tanto del test 1 (69,07%) como del test 2 (58,95%) es superior a la del pretest (47,63%), tampoco existe una diferencia muy representativa, lo que nos lleva a la conclusión de que la gramática no se adquiere rápida y fructuosamente a través de la serie en ninguna versión de subtítulo y es más dependiente de los conocimientos previos de los participantes.

Por si se cuestiona sobre la eficacia didáctica superior de los subtítulos bilingües en comparación con la versión original sin subtítulo (ya que las preguntas son distintas, aunque pertenecen al mismo enfoque lingüístico), se va a realizar una comparación de los resultados sobre las preguntas hechas tanto en el pretest como en los dos test. Como parece que el visionado de la serie subtítulo tiene una mayor utilidad para el aprendizaje de conocimientos culturales y socioculturales junto con el léxico y expresiones orales, se va a focalizar en la comparación de estos dos enfoques.

Figura 6. La mejora de los conocimientos culturales y socioculturales después del visionado

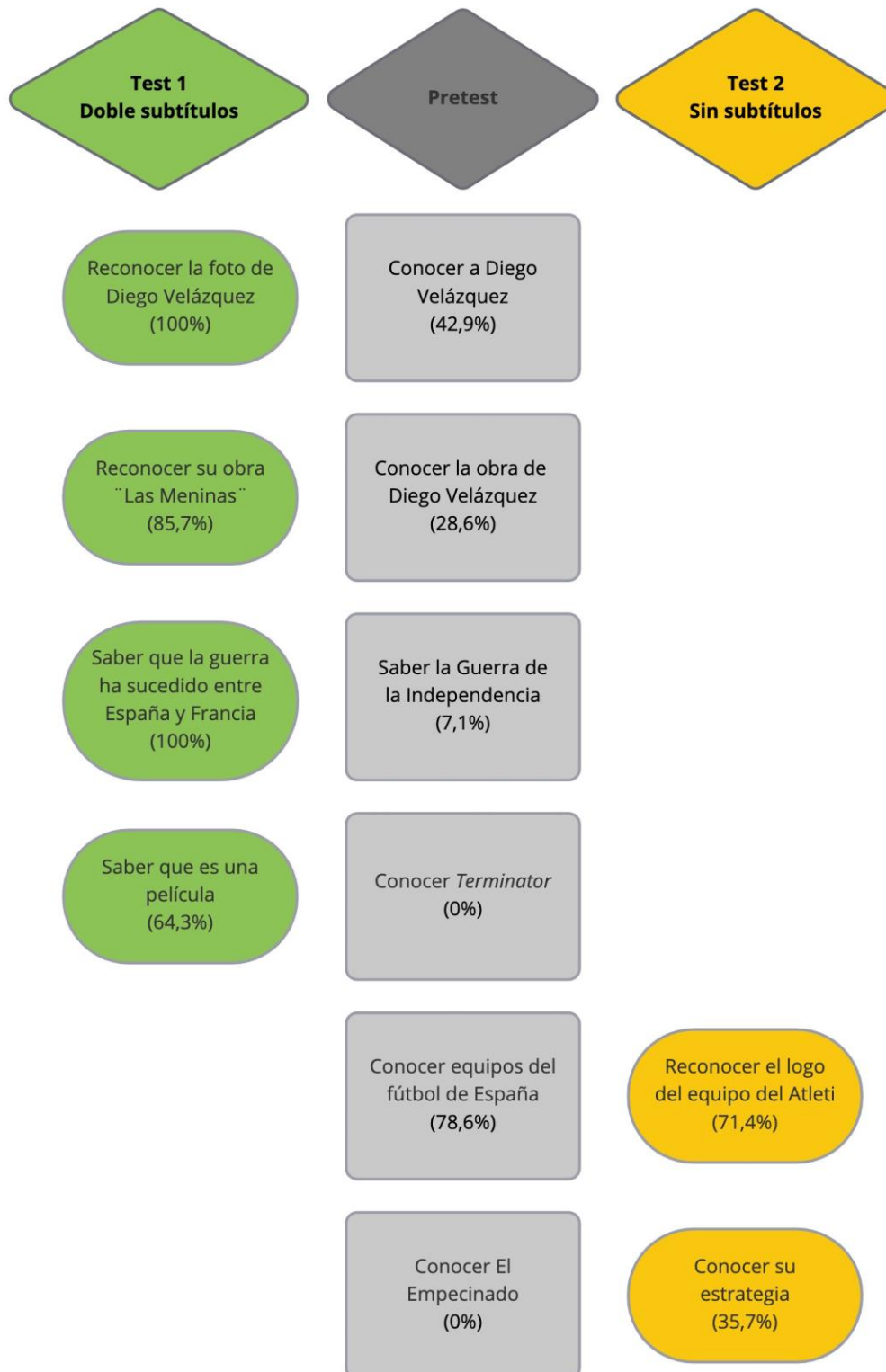
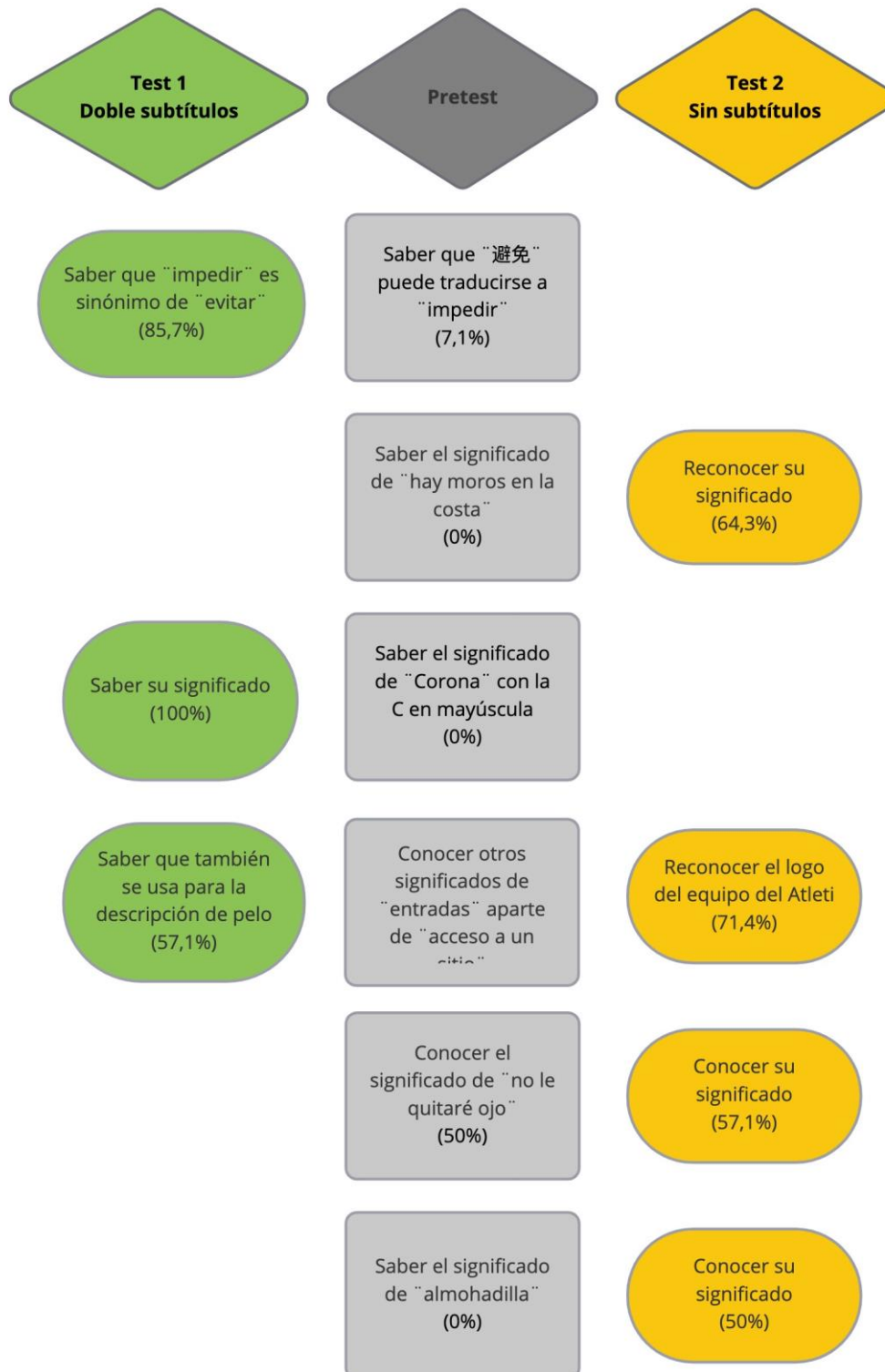


Figura 7. La mejora de los conocimientos del léxico y expresiones idiomáticas después del visionado



Aparte de ver el avance del conocimiento de la media de todos los participantes, se pueden comprobar las diferencias de la mejora de cada participante mediante los siguientes gráficos:

Gráfico 21. Comparación del acierto de preguntas culturales y socioculturales entre pretest, test 1 y test 2 de cada participante

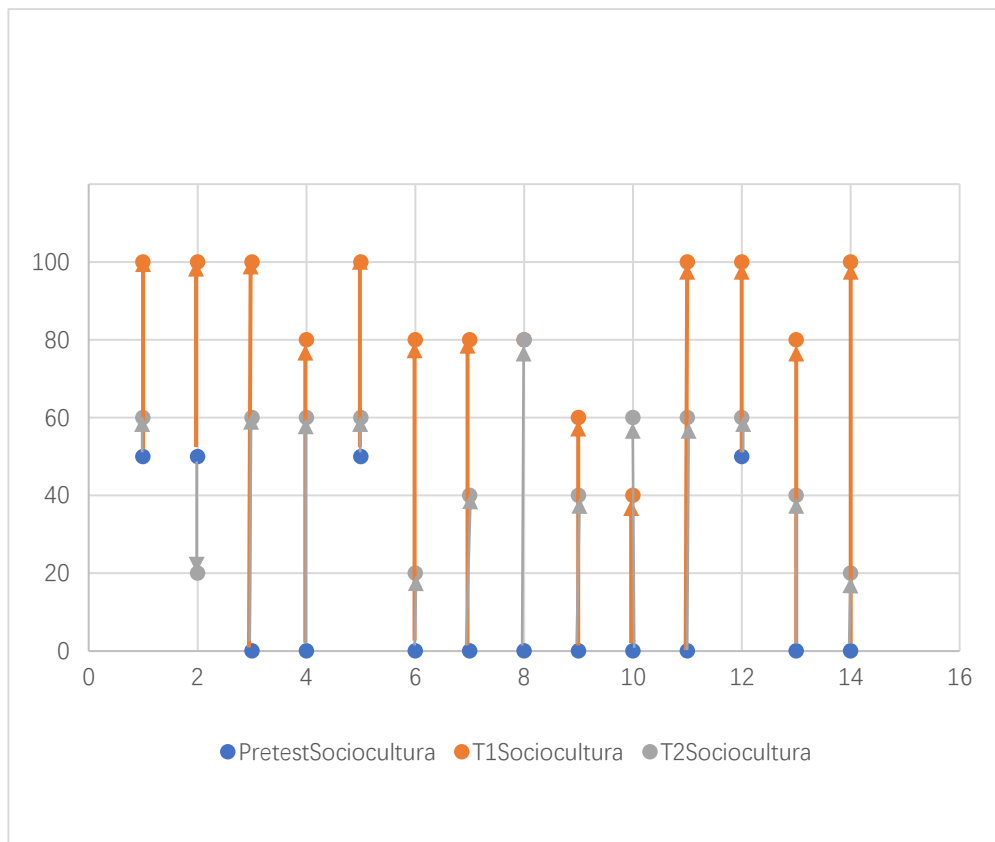
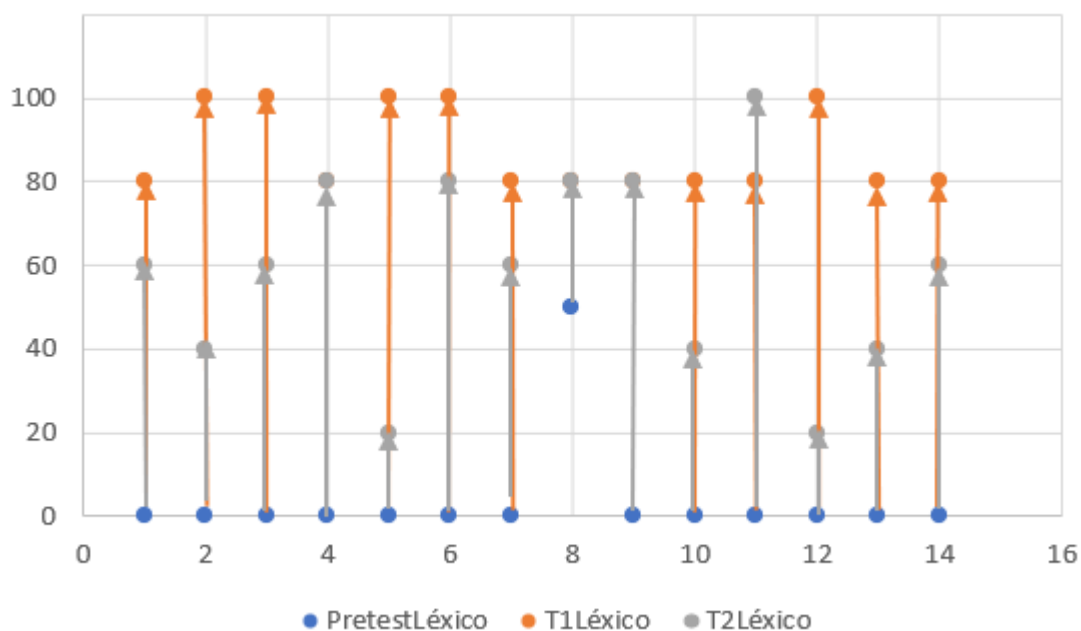


Gráfico 22. Comparación del acierto de preguntas de léxico y expresiones idiomáticas entre pretest, test 1 y test 2 de cada participante



En general, cada uno de los participantes ha subido el porcentaje del acierto con el visionado de la serie y con los subtítulos bilingües se señala un mejor avance tanto sobre los aspectos culturales y socioculturales junto con los de léxico y expresiones lingüísticas. Así que no solo aumenta la media, sino que cada uno de ellos ha fomentado el aprendizaje.

42. Resultados del cuestionario de la evaluación de la experiencia (postest)

Una vez que se finalizó el visionado de las dos partes de la serie *El Ministerio del Tiempo*, se repartió un cuestionario de evaluación de la experiencia recién obtenida sobre las dos versiones de la serie.

Pregunta 1. ¿Qué vídeo te ha gustado más para el aprendizaje de español?

- **Vídeo con doble subtítulo (78,6%)**

- Vídeo sin subtítulos (7,1%)

- Ninguno (14,3%)

Pregunta 2. ¿Qué modalidad del subtulado elegirías para la visualización de otros productos audiovisuales?

- **Doble subtítulo (78,6%)**

- Sin subtítulos (7,1%)

- Ninguno (14,3%)

Pregunta 3. ¿Te ha resultado muy incómodo ver la serie con doble subtítulo?

1 nada incómodo	2	3	4	5 muy incómodo
(64,3%)	(7,1%)	(14,3%)	(0%)	(14,3%)

M=1,93; DT=1,492

Pregunta 4. ¿Te ha resultado muy difícil ver la serie sin subtítulo?

1 nada difícil	2	3	4	5 muy difícil
(0%)	(21,4%)	(50%)	(28,6%)	(0%)

M=3,07; DT=,730

Pregunta 5. Indica el nivel de entretenimiento al visualizar el vídeo con doble subtítulo y sin subtítulos

	1 muy aburrido	2	3	4	5 muy entretenido
Doble	0%	21,4%	7,1%	42,9%	28,6%
Sin	0%	21,4%	50%	28,6%	0%

M_{doble}=3,79; DT_{doble}=1,122; M_{sin}=3,07; DT_{sin}=,730

Pregunta 6. ¿Tienes ganas de seguir viendo los siguientes capítulos de la serie?

1 pocas ganas	2	3	4	5 muchas ganas
(0%)	(7,1%)	(14,3%)	(21,4%)	(57,1%)

M=4,29; DT=,994

Se puede confirmar, en primer lugar, que a la mayoría de los participantes (78,6%) les ha gustado aprender español a través de una serie subtitulada con subtítulos bilingües y que van a usar esta modalidad del subtitulado para la visualización futura de los medios audiovisuales.

En segundo lugar, la mayoría de ellos declara que el visionado con doble subtítulo no causa incomodidad ninguna (64,3%) o solo muy poca incomodidad que se puede omitir. Ellos piensan que el visionado sin el apoyo del subtitulado es un poco o bastante difícil, pero tampoco es muy difícil para poder entenderlo, ya que cuentan con un nivel de B2 y C1. También hay un par de informantes (7,1%) a los que les resulta claramente incómodo visionar la serie subtitulada con doble subtítulo.

En tercer lugar, se puede ver que con el doble subtítulo aumenta el nivel de entretenimiento en comparación con la versión original, lo que puede motivar a los alumnos hacia un aprendizaje autónomo con más ánimo y menos ansiedad.

Por último, parece que es el punto más importante, ya que los participantes tienen ganas de seguir viendo la serie (M=4,29), lo que significa que les ha atraído la serie y les interesa mantener la continuidad con ella; por lo tanto, se percibe que con este método se podría dirigir un aprendizaje a largo plazo fuera del aula por cuenta propia de los alumnos.

43. Observaciones de las reacciones

Aparte de fijarse en los resultados obtenidos del experimento, también es imprescindible observar las reacciones de los alumnos durante el visionado (Bell, 2000; Gómez, 2003; Çakir, 2006).

Según la observación de la organizadora de este experimento, hay un tipo de reacción que debe destacarse y es la risa de los estudiantes. Es notable que durante la primera parte del visionado con doble subtítulo hay más risas en el aula que en la segunda parte.

Durante la proyección de la primera parte del primer capítulo de *El Ministerio del Tiempo*, casi todos los espectadores se han reído cuando salieron los siguientes escenarios:

- Irene besó a Amelia, y Amelia se quedó muy sorprendida.
- Las diferentes formas de saludar entre los tres protagonistas, cuando Alonso ha saludado agachándose con la mano en el pecho, mientras que Julián quería dar dos besos a ellos dos y Amelia demostró su incomodidad y la falta de costumbre hacia esa acción.
- Cuando Julián elogia el dibujo sobre los dos sospechosos, y es informado de que es Velázquez y es imposible no dibujarlo bien.
- Alonso bajando la ventana del coche y mira con una mirada asombrada e inocente hacia el exterior, ya que es un mundo nuevo para él.
- Cuando Julián recibe el parte médico y se entera de que ha sido escrito por Salvador para amenazarle para trabajar en el Ministerio del Tiempo.
- Cuando Irene pasa un tampón a Amelia y Amelia se siente muy avergonzada en ese momento.
- Cuando los dos franceses salen de la librería y salta la alarma por robar el libro, y los dos están asustados y empiezan a correr.

Sin embargo, en la segunda parte de la visualización, los momentos de risas han disminuido relevantemente.

- Solo un espectador se ha reído cuando Salvador dijo que son españoles, así que improvisen.

- Dos personas se han reído por el escenario en el que Alonso dudaba de que una dama no sabría montar el caballo, pero resulta que Amelia sí sabe, pero Julián no.

- Otro escenario en que se ha reído dos espectadores es cuando Julián dice un nombre falso para reservar la habitación en la taberna, mientras que Alonso y Amelia dicen sus nombres verdaderos siendo totalmente sinceros con el dueño.

- Una persona se ha reído cuando la camarera/ limpiadora descubre el libro del siglo XXI, y Amelia para que no se entere la existencia de las puertas del tiempo, le miente diciendo que es un libro raro porque está en francés.

- Cuando Angustias se queja de que El Empecinado no tiene la seguridad social para registrarlo en el hospital, dos participantes se han reído.

Por otro lado, se tienen en cuenta los comentarios y las sensaciones de los participantes, ya que cuando entregaron el último cuestionario de evaluación, casi la mitad de ellos han expresado que el visionado sin subtítulo es bastante difícil y les cansaba un poco al verlo. También es verdad que ya llevaban un rato haciendo el experimento que es bastante largo.

44. Discusión y conclusión

Como los resultados obtenidos a través del experimento de cuatro fragmentos con diferentes modalidades del subtítulo (parte II) no muestran una gran diferencia ni mejoría en los distintos aspectos lingüísticos debido a la corta duración de cada fragmento y proporcionan una cantidad limitada de preguntas para medir bien la eficacia; por este motivo, en este experimento (parte III) se han proyectado dos partes, cada una con una duración de alrededor de 35 minutos del primer capítulo de la serie *El Ministerio del Tiempo*, que es la serie preferida por los 315 participantes en el cuestionario anterior. Parece que la selección del material ha sido exitosa, puesto que después del experimento, una media de 4,29 (con un total de 5) de los participantes tienen ganas de seguir viendo los siguientes capítulos de la serie, lo que indica que el material seleccionado y proyectado ha conseguido despertar el interés de los estudiantes.

Con respecto al rendimiento del visionado con doble subtítulo y sin subtítulos, los resultados revelan que el uso de la serie y el uso de los medios audiovisuales tanto de versión original como con doble subtítulo, favorece el aprendizaje de español en todos los aspectos lingüísticos examinados. Por tanto, respecto a este experimento, se podría confirmar que en general la aplicación de los medios audiovisuales es un buen método para aprender lengua española.

En cuanto a la comprensión auditiva, el visionado con subtítulos bilingües demuestra un ligero mejor resultado que el visionado de versión original: la diferencia es más notable sobre todo cuando se trata de los contenidos detallados, con el apoyo del subtítulo en los dos idiomas. Aunque en el contenido que es detallado y con un escenario de poca duración, los espectadores pueden comprender a través del mensaje remitido por los dos idiomas, cuando no existe este apoyo, a los alumnos les cuesta más captar la información exacta para poder entender todo el contenido. Sin embargo, como los participantes ya tienen un nivel de español intermedio alto y avanzado, los

contenidos generales y relacionados con el contexto no les resultan muy complicados llegar a comprenderlos.

Desde la perspectiva cultural y sociocultural, según los resultados del pretest, se puede observar que los alumnos chinos, aunque con un nivel bastante alto de español, no conocen amplia y profundamente la historia, la cultura o los componentes socioculturales de España, solo tienen conocimientos sobre los personajes muy famosos a nivel internacional e incluidos en muchos manuales didácticos, como Diego Velázquez, pero tampoco saben mucha más información sobre él, ya que solo una cantidad muy reducida de ellos han podido indicar la profesión o la obra de dicho artista. Pero sobre las cuestiones que les interesan sí que tienen un conocimiento abundante; en este caso, los equipos del fútbol de España. Casi todos los estudiantes experimentados pueden numerar algunos equipos españoles.

Los resultados del experimento destacan que ver la serie con doble subtítulo aumenta notablemente los conocimientos culturales y socioculturales (con un aumento del 45,72%) que ver la versión original sin subtítulo (con un aumento del 11,42%). Aunque los subtítulos bilingües juegan un papel muy importante durante el visionado para aprender referentes culturales y socioculturales, no todos los referentes proyectados pueden ser aprendidos por los alumnos. De acuerdo con los resultados, para una mejor adquisición, se requiere que el canal visual sea correspondiente al canal textual y con una explicación adecuada; es decir, no vale solo ver el escenario o imágenes si el referente no está explicado por escrito. Como los subtítulos transcriben tal cual lo que dicen los protagonistas, se puede confirmar que, para aprender los componentes culturales y socioculturales a través de los medios audiovisuales, el canal visual, textual y auditivo tienen que ser presentados al mismo tiempo.

Con respecto al aprendizaje del léxico y las expresiones lingüísticas, ver la serie con doble subtítulo también ha presentado un apoyo más eficaz (con un aumento del 62,14%) que ver la serie sin subtítulos (con un aumento del 33,59%) en comparación con los resultados de pretest. El doble subtítulo,

gracias a contener subtítulos tanto en chino como en español, ofrece el significado y la traducción de cada una de las palabras e indicaciones de la interpretación de las frases y diálogos de una manera instantánea. De hecho, mientras que las palabras o las expresiones coinciden con la presentación de los escenarios y se relacionan con el contexto, los espectadores pueden comprenderlas con mayor certeza y facilidad. Por el contrario, sin la ayuda de los subtítulos, los alumnos se encuentran más perdidos, se concentran en intentar entender el contenido general de los diálogos, sin poder averiguar el significado de cada palabra y expresión.

Sobre la mejora en variación lingüística, no hay una diferencia relevante entre los tres test, pero sí que, sobre este aspecto, la versión original sin subtítulos (con un aumento del 28,58%) ha presentado un mejor resultado que verla con doble subtítulo (con un aumento del 21,40%). No obstante, la mejoría no es muy notoria, y parece ser que este aspecto es más dependiente de los estudios anteriores y la estancia en países hispanohablantes que en el visionado de la serie sin o con subtítulo.

El enfoque principal de los alumnos chinos es la gramática. A pesar de ello, los resultados no señalan una relación positiva y significativa con el visionado de ninguna parte de la serie. Esto podría indicar que el aspecto gramatical está más relacionado con el estudio previo y no se puede conseguir una mejora a través del visionado de los medios audiovisuales, al menos no a corto plazo. Pero se ha realizado un análisis de los errores cometidos en las tres pruebas para ver qué puntos gramaticales manejan bien o no los alumnos chinos.

Tabla 26. Análisis de errores gramaticales cometidos

Correcto	Incorrecto	n	Tipo de error
pasaría	n/c	1	
	pasó	2	Tiempo verbal incorrecto
	pasé	1	Tiempo verbal incorrecto
	había pasado	1	Tiempo verbal incorrecto
	pasara	1	Tiempo verbal incorrecto
	pasará	3	Tiempo verbal incorrecto
hacías hiciste	n/c	1	
	has hecho	1	Tiempo verbal incorrecto
	hacía	1	Persona gramatical incorrecta
merecía	n/c	1	
	merecería	1	Tiempo verbal incorrecto
	había merecido	1	Tiempo verbal incorrecto
	mereció	2	Persona gramatical incorrecta
	merecían	1	Persona gramatical incorrecta
estuve estaba	n/c	1	
	estará	1	Tiempo verbal incorrecto
	estoy	2	Tiempo verbal incorrecto
	había estado	1	Tiempo verbal incorrecto
anulen anularan	anule	7	Persona gramatical incorrecta
	anularía	1	Tiempo y modo verbal incorrecto
creía creí	creara	1	Modo verbal incorrecto
	creyé	1	Conjugación fallida
	cre	1	Conjugación fallida
decidieses decidieras decidas hubieses decidido hubieras decidido	n/c	2	
	decidiera	2	Persona gramatical incorrecta
	decidirías	1	Modo verbal incorrecto
	decidiría	2	Modo y persona verbal incorrectos
	decidiste	1	Modo verbal incorrecto
	decidí	1	Modo verbal incorrecto
	ha decidido	1	Modo y persona verbal incorrectos
tenía tuvo tendría	tuviera	1	Modo verbal incorrecto
	tuve	1	Persona gramatical incorrecta
oyera oyese oiga	n/c	1	
	oyes	1	Modo y persona verbal incorrectos
	oye	1	Modo verbal incorrecto
	oigas	2	Persona gramatical incorrecta
fui	sería	3	Tiempo verbal incorrecto
	fue	4	Persona gramatical incorrecta
	es	1	Modo y persona verbal incorrectos

De acuerdo con los errores, se puede percibir que existen numerosos casos de tiempos del pasado, los errores en el uso de persona, en la conjugación, en el uso del subjuntivo y condicional que no están suficientemente asentados en los estudiantes y estos se cometen a pesar de tener un nivel bastante alto de español; es decir, son errores fosilizados.

Por último, al igual que los resultados del cuestionario dirigido a 315 encuestados y del experimento de 4 fragmentos hacia 75 participantes, los 14 participantes de este experimento también han declarado su preferencia por el uso del doble subtítulo para aprender español y declaran su intención de seguir usando esta modalidad para futuros visionados de los productos audiovisuales españoles. En suma, nuevamente han rechazado por lo general su preocupación por la distracción e incomodidad causadas por el doble subtítulo de dar un mensaje supuestamente sobrecargado. Los participantes muestran que el nivel de comodidad de ver la serie de esta manera es bastante alto y, que sin su apoyo, resulta un poco difícil entender los contenidos de la serie. Por ende, si a todos los participantes que tienen un nivel intermedio y avanzado de español les cuesta entender la serie sin subtítulos, es fácil suponer que proyectar los medios audiovisuales en versión original sin subtítulos a estudiantes que tengan un nivel inferior, no van a ser un método muy eficaz y es probable que les produzca ansiedad y desánimo.

Es obligatorio destacar que ambos tipos de visionado producen un nivel de entretenimiento alto y que los alumnos se sienten más entretenidos al ver la serie con doble subtítulo (media de 3,79 con un total de 5) que sin subtítulos (media de 3,07 con un total de 5). De hecho, se puede confirmar también que los medios audiovisuales son un método divertido de aprender español para los alumnos chinos, especialmente cuando se trata de verlos en versión con doble subtítulo.

CONCLUSIONES

De acuerdo con la literatura especializada en ELE, los alumnos sinohablantes se caracterizan por ser callados y pasivos, los cuales generalmente aprenden a través de la pura memorización, ejercitación, preparación previa y el repaso bajo el motivo principal de conseguir buena nota en los exámenes y tener un trabajo decente. De hecho, según los resultados del cuestionario respondido por 315 participantes, ellos aprenden con mayor frecuencia memorizando el vocabulario en comparación con otros métodos de aprendizaje. Se debe destacar que también usan con mucha frecuencia los medios audiovisuales y la comunicación con los nativos para aprender español. Además, reconocen estar deseando que los profesores apliquen más recursos audiovisuales y juegos interactivos en clases ya que no están satisfechos con los métodos tradicionales de enseñanza que están recibiendo.

Con respecto a los puntos débiles de los alumnos chinos, los encuestados expresan que la mayor complejidad del español es la comprensión auditiva y la expresión e interacción orales, lo que confirma los anteriores estudios investigadores (Jannie Penner, 1995; Sánchez Griñán, 2009; Bega González, 2015, entre otros muchos), en los cuales se expresan las escasas competencias comunicativas de los estudiantes sinohablantes y su falta de capacidad para mantener una conversación en español con éxito.

Por lo que atañe a los referentes culturales y socioculturales, aunque se han renovado los manuales añadiendo dichos referentes, la cantidad sigue siendo reducida comparándolo con lo que es necesario conocer en la vida diaria en los países hispanohablantes. Es más, los encuestados manifiestan que detrás de la comprensión auditiva y la expresión e interacción orales, los aspectos culturales, históricos, literarios y socioculturales son los aspectos que más problemas les plantean. No obstante, a la mayoría de ellos les interesa tener más conocimientos sobre estos aspectos. Ello indica que no han tenido oportunidades suficientes para conocerlos. Como están muy interesados, si

tienen más acceso a este tipo de conocimientos, pueden lograr un mejor aprendizaje de los componentes culturales y socioculturales.

En cuanto a los materiales audiovisuales preferidos por los alumnos chinos, entre todas las telenovelas y series ofrecidas como opciones, los estudiantes han elegido la serie *El Ministerio del Tiempo*, *El Tiempo entre Costuras* y *Gran Hotel* como sus tres favoritas. Parece que les gustan más las series de aventuras y de suspense, que pueden captar la atención más fácilmente para seguir las escenas de mayor intensidad. Sumado a eso, estas series cuentan con un rico trasfondo histórico, por lo que se ve que no solo quieren saber cómo es España en la actualidad, sino que también están dispuestos y preparados para conocer el pasado del país desde una perspectiva más global y enriquecedora.

En relación con las diferentes modalidades del subtítulado, en los subtítulos interlingüísticos, la corrección de las preguntas con su uso muestra que no existe ninguna correlación con la experiencia del aprendizaje según los resultados del pretest del experimento, y son considerados inadecuados para aprender español, ya que es posible deducir que no importa el nivel previo que tienen los alumnos, ya que se puede conseguir el mismo resultado a través del visionado de medios audiovisuales con subtítulos en chino. Mientras que, según los resultados de todas las investigaciones llevadas a cabo, los subtítulos bilingües (en chino y en español) son los preferidos por los alumnos chinos con mayor diferencia en comparación con otras modalidades. Ellos han expresado las opiniones muy positivas sobre el doble subtítulo, y como expresan, son herramientas muy útiles para aprender español para alumnos de todos los niveles, sobre todo para la comprensión auditiva, la ampliación del vocabulario y la traducción, gracias a su combinación de subtítulos de dos idiomas que ofrece la traducción instantánea de cada palabra y frases. Las mayores preocupaciones de otros investigadores (Bisson, Van Heuven, Conklin y Tunney, 2014) por el uso del doble subtítulo son, por un lado, la distracción y la dependencia de los subtítulos, especialmente el subtítulo chino;

por otro lado, la sobrecarga por la información remitida por los dos subtítulos. Pero según las respuestas de los participantes de nuestros experimentos, la mayoría es capaz de fijarse en los subtítulos de dos idiomas al mismo tiempo y no les incomoda la presentación de los dos subtítulos a la vez, lo que confirma los resultados obtenidos por Vanderplank (1988) y Kruger, Doherty y Soto Sanfiel (2017).

Acerca de las distintas utilidades de los medios audiovisuales para el aprendizaje de español, a través de los resultados del experimento, se puede confirmar que estos, sean subtitulados o no, favorecen el aprendizaje de aspectos culturales y socioculturales, léxico y expresiones idiomáticas, gramática, comprensión auditiva y los conocimientos de las variaciones lingüísticas tanto diatópicas como diacrónicas. A pesar de ello, su función hacia la adquisición de los conocimientos culturales y socioculturales y del léxico y expresiones es mucho más notable que hacia el aprendizaje de la gramática y de la variación lingüística. Creemos que este resultado ocurre porque el aprendizaje de la gramática se requiere una enseñanza directa y sistemática por los profesores, acompañada con una serie de actividades y ejercicios para conocer claramente las normas gramaticales, ponerlas en función/ práctica para que se almacenen en la memoria. En suma, es un aspecto lingüístico sumamente complicado para ser aprendido o mejorado a corto plazo, así que, con solo una hora de visualización (que al fin y al cabo es lo que ha supuesto esta investigación), es casi imposible obtener un mayor avance gramatical. Por otro lado, la variación lingüística se aprende a través de las propias experiencias contactando con personas nativas de diferentes zonas geográficas, clases sociales o edades. Muchos usos anticuados también pueden ser enseñados por los profesores o aprendidos a través de la lectura de muestras de distintas épocas. Además, los resultados del experimento no indican ninguna asociación positiva y significativa entre el conocimiento sobre las variedades lingüísticas y la nacionalidad de los profesores nativos de los países hispanohablantes.

A pesar de que ambas versiones de la serie han ayudado a mejorar, sobre todo, los componentes culturales y socioculturales mientras aumentan el vocabulario y expresiones lingüísticas, se demuestra una gran diferencia entre el visionado de la serie con subtítulos bilingües y el de la serie sin subtítulos. Según los resultados del experimento, la aplicación del doble subtítulo ayuda a los alumnos a conseguir un nivel de corrección mucho más alto en las preguntas de comprensión auditiva, saberes culturales y referentes socioculturales, traducción del vocabulario y reconocimiento de las expresiones lingüísticas, en comparación con el visionado sin ellos.

Sobre la comprensión auditiva, gracias a la combinación del canal auditivo, visual y textual de la serie subtitulada, los espectadores pueden entender mejor los contenidos generales y detallados, puesto que el doble subtítulo, aparte de ofrecer la transcripción de los diálogos de los actores palabra a palabra, también proporciona la traducción de las frases al chino. De este modo, aunque la audiencia no pueda seguir bien las conversaciones por la alta velocidad del habla o no entiendan el mensaje remitido en español, la combinación de los dos subtítulos les facilita el entendimiento de todos los detalles de la serie. Por el contrario, con el visionado de la versión original sin el apoyo del subtítulo, si los espectadores no tienen un nivel suficiente de español, no solo ocurre que no puedan entender bien los contenidos, sino que también es probable producir desánimo o desmotivación por pensar que nunca van a entender el español "real". En el caso del experimento, los participantes cuentan con un nivel B2 o C1 de español, y, aunque tienen un nivel bastante alto, cuando el doble subtítulo no está facilitado, se pierden muchos detalles del contenido de la serie.

Con referencia al léxico y las expresiones idiomáticas, como el doble subtítulo presenta los dos idiomas simultáneamente, cuando no conocen una palabra o una expresión, pueden localizar su traducción correspondiente inmediatamente. Sin embargo, el canal textual debe estar estrechamente asociado al canal visual; si no, aunque por el contexto los espectadores pueden

adivinar el significado correcto, con un escenario no correspondiente a los subtítulos, se puede desviar su entendimiento y en vez de averiguar el significado según el contexto, confían en la traducción dada en ese momento, lo que lleva hacia una confusión del significado por no tener el escenario y textos coincidentes. Al contrario, cuando visionan la serie sin subtítulos, los alumnos solo pueden adivinar el significado de las palabras y expresiones según el contexto, aunque consigan averiguar sus significados, puede perder la atención a las palabras o fragmentos siguientes por estar pensando la en la palabra anterior. Además, aunque sepan más o menos el significado según el contexto, es difícil conocer su traducción exacta al chino.

Pasa lo mismo con el aprendizaje de saberes culturales y referentes socioculturales. Con el doble subtítulo pueden tener una explicación visual tanto a través de las imágenes como del texto, sobre todo, cuando estos elementos surgen en el escenario de una manera independiente sin tener mucha asociación con el contexto. El doble subtítulo favorece el entendimiento, mucho más que la versión sin subtítulos.

Además, se ha de tener en cuenta que los participantes de este experimento tienen un nivel intermedio y avanzado, por lo que, si incluso ellos consiguen un resultado mucho más bajo de acierto al ver la serie sin subtítulos que con doble subtítulo, cuando los estudiantes tengan menos nivel de español, esta diferencia aumentará. De hecho, para los alumnos que tienen un nivel inferior a B2 y C1, no es recomendable usar los medios audiovisuales de versión original como un material de enseñanza o de aprendizaje, ya que la posibilidad de causar la ansiedad y la desmotivación es muy alta.

Hablando del nivel de ansiedad y desmotivación, los medios audiovisuales aparte de ayudar a los alumnos a aprender la lengua y la cultura, también son un buen método para despertar su interés, minimizar el nivel de ansiedad de la clase por estar pendientes y nerviosos por la probable pregunta que les toca responder o por no saber la respuesta correcta. Además, la mayoría de los 315 participantes del cuestionario manifiestan que ven los productos audiovisuales

con el fin de aprender y divertirse a la vez. Es más, según los resultados del cuestionario de evaluación de la experiencia del experimento, los alumnos indican que el nivel de entretenimiento que han tenido durante el visionado de la serie con doble subtítulo es mayor que cuando ven la serie sin subtítulos. Sin duda ninguna, también hay que destacar que una mayoría absoluta de los participantes demuestran sus ganas de seguir viendo los otros capítulos de *El Ministerio del Tiempo*, lo que refleja que el visionado de la serie les ha conseguido despertar el interés exitosamente. Esto también es una señal hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos con la compañía de los medios audiovisuales.

En conclusión, visionar los medios audiovisuales es un método fructuoso para el aprendizaje de español para los estudiantes sinohablantes, sobre todo con el apoyo de subtítulos bilingües, y los lleva hacia un aprendizaje más eficaz. Por lo tanto, deben realizarse más aplicaciones de los recursos audiovisuales subtitulados tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de lengua española.

LIMITACIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES

Con los nuevos avances de la tecnología, el aprendizaje no se limita a utilizar los materiales, también se pueden crear materiales como complemento del aprendizaje. El presente trabajo se ciñe al input de los medios audiovisuales subtítulos, aunque sería interesante en el futuro averiguar el output de los alumnos después de la utilización de ellos, puesto que la subtitulación (crear y añadir subtítulos) de los productos mediáticos está cada vez más valorada en el aprendizaje de lenguas extranjeras. No pocos investigadores (Díaz Cintas y Muñoz Sánchez, 2006; Sokoli, 2006; Talaván Zanón, 2006; Lertola, 2015; Álvarez Sánchez, 2017; Talabán, 2019; Torralba Miralles, 2020) han confirmado la utilidad de la subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras, tanto en la comprensión auditiva (Alabsi, 2020), como en la expresión escrita (Talaván, Ibáñez y Bárcena, 2017; Ávila Cabrera y Correal Esteban, 2021), también en el conocimiento intercultural (Borghetti y Lertola, 2014). Es más, según los resultados del cuestionario de la presente tesis, los encuestados que han tenido experiencia trabajando en una asociación de subtitulación manifiestan que dicha experiencia les ha ayudado bastante a mejorar su nivel de español. Por lo tanto, Díaz Cintas (1995) anima a los docentes a que incorporen la subtitulación en la enseñanza curricular.

Aparte de la subtitulación, también se podrían aprovechar los subtítulos de otra manera con prácticas de doblaje o la interpretación visual (Dai, 2005; Gao, 2017). Gracias a los medios audiovisuales subtítulos, nos otorgan abundantes tipos de aplicaciones a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, por lo que se intentarán llevar a cabo las investigaciones de las distintas perspectivas en el futuro.

BIBLIOGRAFÍA

- Aksakal, N. (2015). Theoretical View to The Approach of The Edutainment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 1232–1239. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.081>
- Al momani, R. R. (2009). El Profesor De E/LE Como Agente De Adquisición Sociocultural. *El Profesor de Español LE-L2: Actas Del XIX Congreso Internacional de La Asociación Para La Enseñanza Del Español Como Lengua Extranjera (ASELE)*, 145–158. Servicio de Publicaciones.
- Al Surmi, M. (2012). Authenticity and TV Shows: A Multidimensional Analysis Perspective. *TESOL Quarterly*, 46(4), 671–694. <https://doi.org/10.1002/tesq.33>
- Alabsi, T. (2020). Effects of adding subtitles to video via apps on developing efl students' listening comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(10), 1191–1199. <https://doi.org/10.17507/tpls.1010.02>
- Alcaraz Andreu, C., & González Argüello, V. (2019). Gamificación y ELE: ¿moda pasajera o ha venido para quedarse? *E-Sedll*, 2, 57–73. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/158577/1/693080.pdf>
- Alcoholado, A., & Angelada Escudé, M. (2011). Usar las manos: elaboración de material didáctico para asignaturas extralingüísticas en china. SinoELE (Ed.), *IV Jornadas de formación de profesores de español como lengua extranjera en China-Didáctica y materiales en el aula de E/LE en China* (pp. 31–59). http://sinoele.org/images/Congresos/IVJornadas/Actas/alcoholado-anglada_31-59.pdf
- Aldukhayel, D. (2021). The effects of captions on L2 learners' comprehension of vlogs. *Language Learning and Technology*, 25(2), 178–191.

Alharthi, T. (2020). Can adults learn vocabulary through watching subtitled movies? An experimental corpus-based approach. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 9(3), 219–230. <https://doi.org/10.18488/JOURNAL.23.2020.93.219.230>

Alonso García, P. J. (2005). Riendo se entiende la gente: el humor en la clase de ELE. *Asele. Actas XVI. Centro Virtual Cervantes*, 124–132. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0124.pdf

Álvarez Baz, A. (2012). *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.

Álvarez González, S. (2010). La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Las Lenguas*, 9. http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530b5622eba1a.pdf

Álvarez Sánchez, P. (2017). Una imagen vale más que mil palabras: la subtitulación como recurso didáctico en el aprendizaje de lenguas. *Reedit: Revista Electrónica de Didáctica de La Traducción y La Interpretación*, 11, 16–32. https://www.researchgate.net/profile/Patricia-Alvarez-Sanchez/publication/322830090_2017_Una_imagen_vale_mas_que_mil_palabras_La_subtitulacion_como_recurso_didactico_en_el_aprendizaje_de_lenguas/links/5a9447f9aca272140567437d/2017-Una-imagen-vale-mas-que-

Álvarez, I., & Qian, K. (2012). Supporting intercultural learning: For beginners' Chinese language learners at the open university, UK. *Researching Intercultural Learning: Investigations in Language and Education*. 209-234. Palgrave Macmillan, London.

- Américo, M., Grande, F. C., & Tobgyal da Silva, J. F. (2015). Un Acercamiento Al Eduentrenimiento. *Questión Revista Especializada En Periodismo y Comunicación*, 1(45), 1–5.
- Amine, N. (2005). *La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. 43–54.
- An, Z., & Liu, L. (2008). 影视欣赏与语言教学和文化习得 [Film Appreciation Language Teaching and Culture teaching]. *Journal of Hunan University of Science and Engineering*, 29(3), 47–49.
- Anaya Durand, A., & Anaya Huertas, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, Ciencia, Educación*, 25(1), 5–14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=48215094002>
- Areizaga, E. (2002). El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico. *Cultura y Educación*, 14(2), 161–175.
- Areizaga, E., Gómez, I., & Ibarra, E. (2005). El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 27–46. <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/download/188/184>
- Argüelles Díaz, A. (2015). *Los anuncios en la clase de ELE: una propuesta didáctica*. (TFM). Universidad de Oviedo, Oviedo, España.
- Arroyo Fernández, M. (1999). ¿Cabén los chistes en el aula? Algunos principios para la aplicación del humor en clase y para su integración en los materiales de ELE. *ASELE. ACTAS X*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/766113.pdf>

- Ávila Cabrera, J. J., & Corral Esteban, A. (2021). The project SubESPSkills: Subtitling tasks for students of Business English to improve written production skills. *English for Specific Purposes*, 63, 33–44. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2021.02.004>
- Ayora Esteban, M. del C. (2017). La competencia sociolingüística y los componentes culturales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del español en un contexto de submersión lingüística. *Pragmalinguística*, 25, 31–49.
- Baloco Navarro, C. P. (2017). En la frontera del Entretenimiento y la Educación: Juegos Serios. *CEDOTIC Revista de Facultad de Ciencias de La Educación*, 2(2), 30–46. <http://investigaciones.uniatlantico.edu.cu/revistas/index.php/CEDOTIC/article/download/1869/3177/>
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid, España. Arco Libros-La Muralla, S.L.
- Barballo Busto, N., & Gómez Bedoya, M. (2009). La explotación de una imagen en la clase de E/LE. *RedELE Revista Didáctica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*, Junio, 1–16.
- Barroso, S. B., & Dandrea, F. D. (2009). El abordaje de la pragmática sociocultural en la enseñanza de ELE y la literatura como herramienta metodológica para la reposición de contextos socioculturales. *Actas Del V Coloquio CELU "Lengua, Identidad y Procesos de Integración Regional" La Evaluación y Certificación En Relación Con Estos Procesos*. https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/coloquios/6_coloquio/barroso_dandrea.pdf
- Bayon, V. (2004). Exploiting films and multiple subtitles interaction for casual foreign language learning in the living room. *International Conference on Entertainment Computing*, 235–240.

- Bazzocchi, G. (2006). El uso de la televisión en la clase de español como lengua extranjera. *Enciclopedia Del Español En El Mundo, Anuario Del Instituto Cervantes 2006-2007*, 364–371. https://cvc.cervantes.es/LENGUA/ANUARIO/ANUARIO_06-07/pdf/ele_04.pdf
- Bega González, M. R. (2015). Dificultades metodológicas de los estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera. *Onomázein: Revista Semestral de Lingüística, Filología y Traducción*, 32(2), 227–238. <https://doi.org/10.7764/onomazein.32.13>
- Bell, A. (2000). El vídeo auténtico es una fuente importante de variación en la enseñanza del español como lengua extranjera. *ASELE. ACTAS XI*, 749–758. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/608506.pdf>
- Biggs, J. B. (1991). Approaches to learning in secondary and tertiary students in Hong Kong: Some comparative studies. *Educational Research Journal*, 6, 27–39. https://www.hkier.cuhk.edu.hk/journal/document/ERJ/erj_v6_27-39.pdf
- Birulés Muntané, J., & Soto Faraco, S. (2016). Watching subtitled films can help learning foreign languages. *PLoS ONE*, 11(6), 1–10. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158409>
- Bisson, M. J., Van Heuven, W. J. B., Conklin, K., & Tunney, R. J. (2014). Processing of native and foreign language subtitles in films: An eye tracking study. *Applied Psycholinguistics*, 35, 399–418. <https://doi.org/10.1017/S0142716412000434>
- Bisson, M. J., Van Heuven, W. J. B., Conklin, K., & Tunney, R. J. (2013). Incidental Acquisition of Foreign Language Vocabulary through Brief Multi-Modal Exposure. *PLOS ONE*, 8(4). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0060912>

- Blanco, E. (2019, November 6). China tiene 50.000 estudiantes de español y la cifra crecerá porque “hay margen”, según académico de la lengua. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/vida/20191106/471432711964/china-tiene-50000-estudiantes-de-espanol-y-la-cifra-crecer-a-porque-hay-margen-segun-academico-de-la-lengua.html>
- Borghetti, C., & Lertola, J. (2014). Interlingual subtitling for intercultural language education: a case study. *Language and Intercultural Communication*, 14(4), 423–440.
- Brandimonte, G. (2003). El soporte audiovisual en la clase de E/LE: el cine y la televisión. *XIV Congreso Internacional de ASELE*, 870–881. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0871.pdf
- Bravo Bosch, M. C. (1997). La Televisión y E/LE: Presente Y Futuro. *A SELE. ACTAS VII, 1997*, 187–194. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0185.pdf
- Brown, H. D. (2000). Principles of Language Learning and Teaching. In *Language* (Vol. 57, Issue 3). Longman. <https://doi.org/10.2307/414380>
- Buckingham, D., & Scanlon, M. (2004). Education, Entertainment and Learning in the Home. *British Journal of Educational Studies*, 52(1), 97–98.
- Bustos Gisbert, J. M. (1997). Aplicaciones del vídeo a la enseñanza de español como lengua extranjera. *Revista Carabela*, 93–105. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/42/42_093.pdf
- Caimi, A. (2006). Audiovisual translation and language learning: The promotion of intralingual subtitles. *JoSTrans The Journal of Specialised Translation*, 6(1).

- Çakir, Í. (2006). The Use of Video As an Audio-Visual Material in Foreign Language Teaching Classroom. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 5(4), 67–72. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1102619.pdf>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Carlos, O. (2015). *Muestreo no probabilístico por bola de nieve*. Netquest. <https://www.netquest.com/blog/es/blog/es/muestreo-bola-nieve>
- Carson, J. G., & Nelson, G. L. (1996). Chinese students' perceptions of ESL peer response group interaction. *Journal of Second Language Writing*, 5(1), 1–19.
- Casañ Pitarch, R. (2017). Videojuegos en la enseñanza de lenguas extranjeras: actividades y recursos para el aprendizaje. *Tonos Digital*, 33(0), 1–10. <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/1744/922>
- Castro, M. (2009). Las connotaciones socioculturales en el proceso de adquisición del léxico. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 11, 67–86. https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.decastro.pdf
- CECLA & INCAE (2017). *Investigación del empleo y flujo laboral de los expertos en idioma español en China*. (n.d.). Retrieved April 8, 2021, from <http://espanol.cri.cn/economy/report/3168/20170126/333592.html>
- Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE*. (n.d.). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm

Centro Virtual Cervantes. *Competencia sociocultural*. Diccionario de términos clave de ELE.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.

Centro Virtual Cervantes. *Competencia sociolingüística*. Diccionario de términos claves de ELE.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociolingüistica.htm

Centro Virtual Cervantes. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Chen, J., & Deng, X. (2003). 外语教师课堂行为对学生学习焦虑的影响 [La influencia de los comportamientos de los profesores de lenguas extranjeras en clase a la ansiedad del aprendizaje de los alumnos]. *Journal of Chengdu University*, 3, 84–86.

Chen, J. (2017). 儒家思想对中国教育的影响. [La influencia del confucianismo en la educación china]. *国家教师科研专项基金科研成果*, 5, 915-918.

Chen, K. (2021). *Hand in Hand*.

Cheng, C. (2013). 影视欣赏对学习二语习得能力产生的影响 [El impacto de la apreciación del cine y la televisión en las habilidades de adquisición de la segunda lengua de los estudiantes]. 青春岁月.

Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de sintaxis*.

Chomsky, N. (1988). *Language and Problems of Knowledge*. The Managua.

Chomsky, N. (1959). Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 1, 26–58.

- Clark, J. M., & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3(3), 149–210. <https://doi.org/10.1007/BF01320076>
- Consejo de Europa. *Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas*. (2001).
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm
- Contreras Izquierdo, N. M., & Sánchez López, I. (2011). *El español para sinohablantes. Estudios, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje*. Universidad de Jaén.
- Coomber, J., Peet, H., & Smith, C. (1998). *Teaching Vocabulary: A Methods Course. Manual*.
- Corona, F., Cozzarelli, C., Palumbo, C., & Sibilio, M. (2013). Information Technology and Edutainment: Education and Entertainment in the Age of Interactivity. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 4(1), 12–18. <https://doi.org/10.4018/jdlldc.2013010102>
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1996). Cultures of learning: language classrooms in China. *Society and Language Classroom*, 169–206. <https://doi.org/10.1097/01.ju.0000169487.49018.73>
- Cortés Moreno, M. (2002.). *Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje de ELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/52/52_077.pdf
- Cortés Moreno, M. (2006). Enseñanza sociocultural a alumnos chinos (I). *DidactiRed, Centro Virtual Del Instituto Cervantes*. https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/agosto_06/28082006.htm
- Cortés Moreno, M. (2008). Enseñanza sociocultural a alumnos chinos (I). *DidactiRed, Centro Virtual Del Instituto Cervantes*.

- Cortés Moreno, M. (2013). Expectativas de los alumnos taiwaneses de ELE: una encuesta a principiantes universitarios. *SinoELE: Revista de Enseñanza de ELE a Hablantes de Chino*, 42–75.
- D'Ydewalle, G., Praet, C., Verfaillie, K., & Van Rensbergen, J. (1991). Watching subtitled television- Automatic reading behavior. *Communication Research*. *Communication Research*, 18(5), 650–666.
- Dai, J. (2005). 影视字幕与外语教学 [Captioned Video and Foreign Language Learning]. *CAFLEC*, 103, 18–22.
- Damaris Cordero, B., & Martín Núñez, A. (2018). El uso de técnicas de gamificación para estimular las competencias lingüísticas de estudiantes en un curso de ILE. *Revista de Lenguas Modernas*, 0(28), 269–291.
- Danan, M. (2004). Captioning and subtitling: Undervalued language learning strategies. *Meta Journal Des Traducteurs Translators' Journal*, 49(1), 67–77. <https://doi.org/10.7202/009021ar>
- Danan, M. (1992). Reversed Subtitling and Dual Coding Theory: New Directions for Foreign Language Instruction. *Language Learning*, 42(4), 497–527. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb01042.x>
- Davis, R. S. (1998). Captioned video: making it work for you. *HOW Journal*, 3(1), 59–63.
- Díaz Cintas, J. (1995). El subtitulado como técnica docente. In *School of Professional Development* (Vol. 12, pp. 1–3).
- Díaz Cintas, J. (2003). *Teoría y práctica de la traducción audiovisual inglés-español*. Ariel.
- Díaz Cintas, J. (2006). *Competencias profesionales del subtitulador y el audiodescriptor*. <https://www.researchgate.net/profile/Jorge-Diaz-Cintas/>

[publication/314275671_Competiciones_profesionales_del_subtitulador_y_el_audiodescriptor/links/58becd8c458515dcd28e20b6/Competencias-profesionales-del-subtitulador-y-el-audiodescriptor.pdf](https://www.ucl.ac.uk/dl/library/publication/314275671_Competiciones_profesionales_del_subtitulador_y_el_audiodescriptor/links/58becd8c458515dcd28e20b6/Competencias-profesionales-del-subtitulador-y-el-audiodescriptor.pdf)

Díaz Cintas, J. (2012). Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. *Abehache*, 3(2), 95–114. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1451727/>

Díaz Cintas, J., & Muñoz Sánchez, P. (2006). The Journal of Specialised Translation Fansubs: Audiovisual Translation in an Amateur Environment. *The Journal of Specialised Translation*, 6, 37–52. http://discovery.ucl.ac.uk/1451700/1/Diaz-Cintas_diaz_munoz_JoSTrans_06.pdf

Dixon, D. H., Dixon, T., & Jordan, E. (2022). Second language (L2) gains through digital game-based language learning (DGBLL): A meta-analysis. *Language Learning & Technology*, 26(1), 1–25. <http://hdl.handle.net/10125/73464>

Donés Rojas, R. (2009). Los referentes culturales en el proceso de enseñanza/Aprendizaje de ELE en China. *MarcoELE*, 8, 1–22. https://marcoele.com/descargas/china/dones_referentesculturales.pdf

Dong, Y. (2009). Elaboración de materiales didácticos en China. *I Congreso de Español Como Lengua Extranjera En Asia-Pacífico (CE/LEAP)*, 59–73. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/06_plenaria_03.pdf

Dong, Y., & Liu, J. (1999). *Español Moderno 1*. Foreign Language Teaching And Research Press.

Dong, Y., & Liu, J. (2014). *Español Moderno 1* (1st ed.). Foreign Language Teaching And Research Press.

- Domínguez Cuesta, C., & Suárez López, C. (2001). Uso de materiales publicitarios en formato de vídeo en la enseñanza de español como lengua extranjera. *Actas Del XII Congreso Internacional de ASELE: Tecnologías de La Información y de Las Comunicaciones En La Enseñanza de La E/LE*, 635–646. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2554101.pdf>
- Du, W. (2018). In *Música y canciones en la enseñanza de ELE en China y en España* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/49390/1/T40281.pdf>
- Dulay, H., & Durt, M. (1977). Remarks on creativity in language acquisition. *Viewpoints on English as a Second Language*, 2(95–126).
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ensinck, M. (2013). Generación Z: La vida a través de una pantalla. *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/lifestyle/generacion-z-la-vida-a-traves-de-una-pantalla-nid1547175/>
- Falcón Sifuentes, N. (2021). *Estrategia metodológica para el interés por el aprendizaje del inglés en los estudiantes de administración de una universidad privada de Lima* (TFM). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/776250bf-58f5-47ab-9ffb-c8e7727388b6/content>
- Ferreira, C. C., Amorim Barbieri Durão, A. B., & Benítez Pérez, P. (2006). ¿Por qué trabajar con la competencia sociocultural en la clase de ELE? *Actas Del III Simposio Internacional José Carlos Lisboa de Didáctica Del Español Como Lengua Extranjera Del Instituto Cervantes de Río de Janeiro*, 153–160. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2006/17_ferreira-amorim-benitez.pdf

- Ferrer Plaza, C. (2007). *Reflexiones sobre el uso del diccionario en la clase de E/LE*. 2362–2370. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/NumerosEspeciales/2006_ESP_09_Actas1erCongreso/Ponencias/2006_ESP_09_03Rodriguez.pdf?documentId=0901e72b80e52c9c
- Ferrés, J. (1988). *Vídeo y educación*. Ediciones Paidós.
- Frumuselu, A. D., Maeyer, S., Donche, V., & Colon Plana, M. del M. G. (2015). Television series inside the EFL classroom: Bridging the gap between teaching and learning informal language through subtitles. *Linguistics and Education*, 32, 107–117. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.10.001>
- Galindo Merino, M. (2005). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *Interlingüística*, 16(1), 431–441. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2514240.pdf>
- Gant Guillory, H. (1998). The Effects of Keyword Captions to Authentic French Video on Learner Comprehension. *CALICO Journal*, 15(1–3), 89–108. <https://doi.org/10.1558/cj.v15i1-3.89-108>
- Gao, Y. (2017). 字幕影视在我国西班牙语本科教学中的应用价值 [El valor de las películas y televisión subtítuladas en la enseñanza del español como asignatura de grado en China]. *Overseas English*, 138–139.
- García Legazpe, F. (2004). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. http://www.researchgate.net/profile/Jesus-Alonso-Tapia/publication/38405727_Motivar_para_el_aprendizaje_desde_la_actividad_orientadora_elaboracion_aplicacion_y_evaluacion_de_un_programa_para_la_mejora_de_la_motivacion_para_el_aprendizaje_en_alumnos_de_1
- García Mata, J. (2003). La autenticidad de los materiales de enseñanza-aprendizaje y el uso de los medios de comunicación audiovisuales y

- escritos en la clase de E.L.E. XIV Congreso Internacional de ASELE, 882–894. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1159668>
- García, B. (2017). Bilingual subtitles for second-language acquisition and application to engineering education as learning pills. *Computer Applications in Engineering Education*, 25(3), 468–479. <https://doi.org/10.1002/cae.21814>
- García Moreno, Á., & Sevilla Vallejo, S. (2019). El método IBI en la enseñanza de ELE. Aplicación de la gamificación en el Camino de Santiago. *Foro de Profesores de E/LE*, 15. <https://doi.org/10.7203/foroele.15.16027>
- Garza, T. J. (1991). Evaluating the use of captioned video materials in advanced foreign language learning. *Foreign Language Annals*, 24(3), 239–258.
- Gatbonton, E., & Segalowitz, N. (1988). Creative Automatization: Principles for Promoting Fluency within a Communicative Framework. *TESOL Quarterly*, 22(3), 473–492. <https://doi.org/10.2307/3587290>
- Gee, J. P. (2005). *Why video games are good for your soul: Pleasure and learning*. Commen Ground.
- Gee, J. P. (2005). Learning by Design: Good Video Games as Learning Machines. *E-Learning*, 2(1), 5–16. <https://doi.org/10.2304/elea.2005.2.1.5>
- Gee, J. P. (2003). What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy. *ACM Computers in Entertainment*, 1(1). <https://doi.org/10.1108/et.2004.00446dae.002>
- Geovanni Javier, G. R., Diana Edith, R. S., & Mayra Selene, U. A. (2016). Estrategias Didácticas Para Desarrollar El Interés Y El Aprendizaje De Una Segunda Lengua Extranjera Strategies To Develop Teaching and

- Learning Interest a Second Foreign Language. *Revista Ra Ximhai*, 12(6), 205–214. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194013.pdf>
- Gómez Jimeno, C. (2006). La Importancia de Enseñar la Cultura en el Aprendizaje de un Idioma. *TOLEITOLA. Revista de Educación Del C eP de Toledo*, 8, 18–34. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/93634/00620093000016.pdf?sequence=1>
- Gómez Remedio, G., Borrero Ochoa, V. V., & Velázquez Reyes, Y. (2019). Principales tendencias sobre la competencia sociocultural en la carrera de lenguas extranjeras. *Opuntia Brava*, 11(2), 333–343.
- Gómez, M. (2003). Estrategias de un modelo de aprendizaje: La televisión por satélite para la elaboración de planes de clases en la enseñanza del inglés. *Anales de La Universidad Metropolitana*, 3(2), 159–169. <https://bit.ly/2WozxgV>
- Gómez, S. (2004). Metodología y didáctica de la enseñanza de la historia y la cultura españolas para alumnos extranjeros. *Actas Del Programa de Formación Para El Profesorado de Español Como Lengua Extranjera Del Instituto Cervantes de Múnich (2003–2004)*, 104–111. http://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2003-2004/11_gomez.pdf
- González Puy, I. (2006). El español en china. *Enciclopedia Del Español En El Mundo: Anuario Del Instituto Cervantes*, 133, 133–142. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_24.pdf
- Grimm, A. (2019). Los marcadores de realidad en las telenovelas mexicanas y su uso en el aula de ELE. *Juarte de San Juan. Filología y Didáctica de La Lengua*, 119–149.

- Gu, M. Y. (2004). 论中国传统文化对中国教育的影响 [La influencia de la cultura tradicional china en la educación china]. *Journal of Hangzhou Teachers College*, 1(1), 1.
- Guerra de la Rosa, M., Vargas Días, L. E., Acosta Villa, L., Sánchez de Moya, A., Hernández Montero, A., Olaya Correa, A., Mendoza Larios, E., Lubo Ebrath, F., Motta Vásquez, I., De la Cruz Theran, I., Gómez Lizcano, J., Ruiz Ojeda, J., Fuentes, M., Uribe Grajales, V., Arvalo Ascaino, Y., & Camargo Casadiego, Y. (2018). La lúdica una estrategia de mediación para el desarrollo de competencias en el aprendizaje del idioma inglés. *Cultura Educación y Sociedad*, 9(3), 513–520. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.61>
- Guglielmino, L. M. (1986). The Affective Edge: Using Songs and Music in ESL Instruction. *Adult Literacy and Basic Education*, 10(1), 19–26.
- Guo, H. (2017). 大学英语自主性教学模式研究 ——中英文双语字幕英文原声电影赏析法 [Un estudio sobre el modelo de enseñanza autónoma del inglés en la universidad - Un método de apreciación de películas inglesas con subtítulos bilingües en inglés]. *The Journal of Shandong Agriculture and Engineering University*, 34(4), 34–37.
- Haensch Dueñas, R., & Vicente Llavata, S. (2007). *Los contenidos socioculturales en la didáctica de las lenguas extranjeras*. 119–128. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/64834/4900526.pdf?sequence=1>
- Hale, J. (2019). *More than 500 hours of content are now being uploaded to YouTube every minute.* Tubefilter. <https://www.tubefilter.com/2019/05/07/number-hours-video-uploaded-to-youtube-per-minute/>

- Han, Y. (2010). 影视字幕的选择对学习二语习得的影响 [Los efectos de la selección de los subtítulos en la adquisición de una segunda lengua por parte de los alumnos]. *Movie Review*, 70–71.
- Harackiewicz, J. M., & Hulleman, C. S. (2010). The Importance of Interest: The Role of Achievement Goals and Task Values in Promoting the Development of Interest. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(1), 42–52. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00207.x>
- Hau, K. T., & Salili, F. (1991). Structure and semantic differential placement of specific causes: Academic causal attributions by Chinese students in Hong Kong. *International Journal of Psychology*, 26(2), 175–193.
- Hayati, A., & Mohmedi, F. (2011). The effect of films with and without subtitles on listening comprehension of EFL learners. *British Journal of Educational Technology*, 42(1), 181–192. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.01004.x>
- He, D. (2018). *Foreign language learning anxiety in China: Theories and applications in English language teaching: Theories and Applications in English Language Teaching*. Springer Nature.
- Hernández Campoy, J. M., & Scheu, D. (2001). La Competencia Sociocultural en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. *Cuadernos de Filología Inglesa*, 9(2), 105–123. https://marcoele.com/descargas/enbrape/velegal_sociocultural.pdf
- Hu, B., & Liao, M. (2000). 儒家教育思想的基本特征与当代教育改革 [Las características básicas del pensamiento educativo confuciano y la reforma educativa contemporánea]. *教育与现代化*, 4.
- Hu, G. (2002). Potential Cultural Resistance to Pedagogical Imports: The Case of Communicative Language Teaching in China. *Language, Culture and Curriculum*, 15(2), 93–105. <https://doi.org/10.1080/07908310208666636>

- Hu, R. (2014). *当下的应试教育 [The current exam-oriented education]*. Universidad de Mongolia Interior.
- Huang, Y. (2021). 浅析泰国电视剧对大学生泰语学习的影响 [Análisis de la influencia de las series tailandesas en el aprendizaje de la lengua tailandesa entre los estudiantes universitarios]. *Today's Massmedia*, 6, 150–153.
- Huang, Y. (2018). 大学英语听说趣味性与知识性结合探讨 [La exploración de la combinación de diversión y conocimiento en la comprensión auditiva y la expresión oral del inglés en la Universidad]. *Ming Ri Feng Shang*, 195.
- Huergo, J. A. (2008). La relevancia formativa de las pantallas. *Comunicar*, 15(30), 73–77. <https://doi.org/10.3916/c30-2008-01-011>
- Hulstijn, J. H. (2012). Incidental Learning in Second Language Acquisition. In C.A. Chapelle (Ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 5, 2632–2640. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0530>
- Hunt, A., & Beglar, D. (2002). Teaching Vocabulary. Current Research and Practice in Teaching Vocabulary. In *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice* (pp. 258–266). Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En *Sociolinguistics* (pp.269-285). Harmondsworth: Penguin Books.
- I Torrens, D. B. (2019). *Neurociencia para educadores. Todo lo que los educadores siempre han querido saber sobre el cerebro de sus alumnos*. Alianza.
- Ignátieva Solianik, N. (1991). Lenguaje y cultura en sociolingüística y el aspecto sociocultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Estudi*

- os de *Lingüística Aplicada*, 0(14), 40–52. <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/download/164/150>
- Jin, L., & Cortazzi, M. (1998). Dimensions of dialogue: large classes in China. *International Journal of Educational Research*, 29(8), 739–761. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(98\)00061-5](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(98)00061-5)
- Jin, L., & Cortazzi, M. (2006). Changing Practices in Chinese Cultures of Learning. *Language, Culture and Curriculum*, 19(1), 5–20.
- Jin, L., & Cortazzi, M. (2013). Education Reform in China. In J. Ryan (Ed.), *Education Reform in China: Changing Concepts, Contexts and Practices*. Routledge.
- Katchen, J. E. (1998). *Who Durnit? Language Activities for Mystery Movies*. 1–7.
- King, J. (2002). Using DVD feature films in the EFL classroom. *International Journal of Phytoremediation*, 15(5), 509–523.
- Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of motivation definitions, with a suggestion for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(4), 345–379. <https://doi.org/10.1007/BF00993889>
- Kramersch, C. (1968). Language and Culture. *AILA Review*, 2(2), 254–255.
- Kramersch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press. <https://doi.org/10.2307/3586656>
- Kruger, J. L., Doherty, S., & Soto Sanfiel, M. T. (2017). Original language subtitles: Their effects on the native and foreign viewer. *Comunicar*, 25(50), 23–32. <https://doi.org/10.3916/C50-2017-02>

- Kruger, J. L., Szarkowska, A., & Krejtz, I. (2015). Subtitles on the moving image: an overview of eye tracking studies. *Refractory: A Journal of Entertainment Media*, 25, 1–14. https://www.researchgate.net/profile/Jan-Louis-Kruger/publication/272162238_Subtitles_on_the_Moving_Image_An_Overview_of_Eye_Tracking_Studies/links/550f7e5a0cf2ac2905ae5e51/Subtitles-on-the-Moving-Image-An-Overview-of-Eye-Tracking-Studies.pdf
- Kumar Singh, V., & Mathur, I. (2010). El cine como instrumento didáctico en las aulas de ELE en un país de Bollywood. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 11, 1–18.
- Lamprea Chaves, M. de los Á., & Mora Gutiérrez, J. P. (2000). Los anuncios publicitarios de televisión en la clase de español. *ASELE. ACTAS XI*, 843–850. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/608516.pdf>
- Lertola, J. (2015). Subtitling in Language Teaching: Suggestions for Language Teachers. *Subtitles and Language Learning*, 245–267.
- Leys, S. (2019). *Analectas (Arca de sabiduría) (Traducción al español)*. Editorial Edaf, S.L.
- Li, M. (2016). *An Investigation into the Differential Effects of Subtitles (First Language, Second Language, and Bilingual) on Second Language Vocabulary Acquisition* (Tesis doctoral). The University of Edinburgh, Scotland.
- Li, Y. (2005). “发霉的奶酪”和“填不饱肚子的维 C--评关于应试教育与素质教育的一场争论 [“Queso mohoso ” y “ Vitamina C insatisfecha”: una controversia sobre educación orientada a exámenes y educación de calidad]. *Exploring Education Development*, 62–65.
- Li, Y. (2006). 变革传统的学校教育 创建开放的学习环境 [Reformar la educación escolar tradicional y crear un entorno de aprendizaje abierto].

-
- Journal of Tianjin Normal University (Elementary Education Edition)*, 7(2), 48–52.
- Liao, S., Kruger, J. L., & Doherty, S. (2020). The impact of monolingual and bilingual subtitles on visual attention, cognitive load, and comprehension. *Journal of Specialised Translation*, 33, 70–98.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*. Oxford University Press.
- Lin, J., & Cheng Lee, L. (2018). The relation between cinema, subtitled series and Spanish learning for Chinese students of Spanish language. *Proceedings of the 6th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM 2018)*, 971–977. <https://doi.org/10.1145/3284179.3284337>
- Lin, J., & Cheng Lee, L. (2022). El visionado de películas y series subtituladas en el aprendizaje de lengua española en los estudiantes chinos. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 34. https://marcoele.com/descargas/34/lin-lifen-subtitulos_estudiantes_chinos.pdf
- Lin, P. (2021). Developing an intelligent tool for computer-assisted formulaic language learning from YouTube videos. *ReCALL*, 1–16. <https://doi.org/10.1017/S0958344021000252>
- Liu, R. (2016). 浅析影视欣赏在英语中的教与学 [Un análisis de la enseñanza y el aprendizaje de la apreciación del cine y la televisión en inglés]. *INSIGHT*, 51.
- Liu, S. (2010). 论儒家教育思想的精华与糟粕 [La esencia y la escoria de los pensamientos educativos confucianos]. *教育文化论坛*, 4, 78–83.

- Liu, Y. (2016). 浅析电视新闻中字幕的作用 [Análisis del papel de los subtítulos en los informativos televisivos]. *Journal of News Research*, 7(21), 151.
- Liu, Y., & Han, L. (2014). 影视作品在跨文化交际能力培养中的应用探索 [A study of the Application of Films and TV Shows to the Cultivation of Intercultural Communicative Competence]. *Foreign Language Research In Northeast Asia*, 13–18.
- López Martínez, L. (2020). La difusión de la cultura en el aula de ELE a través de las series de televisión. *Lingüística hispánica teórica y aplicada*, 225–235. <http://dx.doi.org/10.18778/8220-201-4.16>
- Lorenzo, F. (2006). *Motivación y segundas lenguas*. ARCO/LIBROS.
- Lozano, G., & Ruiz Campillo, J. P. (1996). Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos. *Didáctica Del Español Como Lengua Extranjera*, 3, 127–155.
- Lu, X., Tang, J., & Luo, X. (2007). 中国应试教育的制度分析 [An Analysis of the Examination-Oriented Education System of China]. *Journal of Hubei University of Economics*, 5(6), 5–12.
- Lu, X. (1918). *狂人日记 [Diario de un loco]*. 新青年.
- Luan, H. (2011). *Confusion in the Reality of Education: Quality Education and Examination-oriented Education*. 220–221. <https://doi.org/10.14018/j.cnki.cn13-1085/n.2011.19.132>
- Machín Gutiérrez, M., & Andújar Molina, O. (2018). De pilotos, premieres y "seriefilias". *Hispania*, 101(1).
- Malone, T. W. (1981). Toward a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive Science*, 4, 333–369. [https://doi.org/10.1016/S0364-0213\(81\)80017-1](https://doi.org/10.1016/S0364-0213(81)80017-1)

- Marco Martínez, C., & Lee Marco, J. (2010). La enseñanza del español en China: Evolución histórica, situación actual y perspectivas. *Revista Cálamo FASPE*, 56, 3–14.
- Markham, P. L. (1989). The Effects of Captioned Television Videotapes on the Listening Comprehension of Beginning, Intermediate and Advanced ESL Students. *Educational Technology*, 29(10), 38–41. <https://www.jstor.org/stable/44426019?seq=1>
- Martinez Arbelaz, A. (2004). El componente cultural en los cursos de español como L2: una propuesta de clase fuera de clase. *El Español, Lengua Del Mestizaje y La Interculturalidad*, 586–597.
- Martínez Lirola, M. (2005). ¿Qué relación guarda la motivación con los problemas de disciplina durante la adolescencia en los programas de educación bilingüe en EEUU? *Porta Linguarum*, 3, 21–34. <https://doi.org/10.30827/digibug.29118>
- Maslow, A. (1974). *A theory of human motivation*.
- Mayer, R. E. (2003). Cognitive Theory of Multimedia Learning. *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 43–71). Cambridge University Press.
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (1998). A Cognitive Theory of Multimedia Learning: Implications for Design Principles. *Multimedia Learning*, 1–8.
- Mayer, R. E. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 31–48).
- Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal communication*. Routledge.
- Melloni, A. (1987). En torno al uso de la televisión en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Lenguas Modernas*, 14, 153–162. <https://boletinjidh.uchile.cl/index.php/LM/article/download/45855/47879>

Ministerio de Educación de la República Popular China. (2018). *关于举办新修订普通高中课程方案和艺术、德语、日语、俄语、法语、西班牙语课程标准国家级示范培训班的通知* [Convocatoria del curso de formación del modelo nacional sobre el nuevo plan de estudio].

Ministerio de Educación y Formación Profesional: *China, Japón y Corea del Sur*. (2020). <https://www.educacionyfp.gob.es/china/estudiar/en-china.html>

Ministerio de Relaciones Exteriores de la República Popular China. (2020). *中国同西班牙的关系* [Relaciones entre China y España]. (n.d.). https://www.fmprc.gov.cn/web/gjhdq_676201/gj_676203/oz_678770/1206_679810/sbgx_679814/

Miquel, L., & Sans, N. (2004). El componente cultural: Un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 0. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72261/00820083000373.pdf?sequence=1>

Miranda Galbe, J., & Cabezuelo Lorenzo, F. (2018). La importancia de la documentación histórica en el relato transmedia: El caso de "El Ministerio del Tiempo". *Revista de Ciencias de La Comunicación e Información*, 23(1), 15–27.

Mitterer, H., & McQueen, J. M. (2009). Foreign subtitles help but native-language subtitles harm foreign speech perception. *PLoS ONE*, 4(11), 1–5. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0007785>

Molina Gil, R. (2017). Sociedad, historia, literatura: El Ministerio del Tiempo como relato fantástico y la vigilancia histórica del sujeto. *Cuadernos de Aleph*, 9, 155–174.

Morales Gálvez, C., Arrimadas Gómez, I., Ramírez Nueda, E., López Gayarre, A., & Ocaña Villuendas, L. (2000). La enseñanza de las lenguas

- extranjerías en España. In *Ministerios de Educación, Cultrua y Deporte. Centro de Investigación y Documentación Educativa*. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/8757/19/0>
- Moreno Martínez, N. M., Leiva Olivencia, J. J., & Matas Terrón, A. (2016). Mobile learning, Gamificación y Realidad Aumentada para la enseñanza-aprendizaje de idiomas. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 6, 16–34.
- Mu, H. (2011). 影响外语学习的两大因素和英语影视赏析教学 [Dos factores importantes que afectan al aprendizaje de lenguas extranjeras y a la enseñanza con la apreciación del cine y la televisión en inglés]. *Journal of Mudanjiang Normal University*, 4, 118–119.
- National Bureau of Statistics (2019). *Boletín de la Encuesta Nacional de Empleo del Tiempo 2018*. http://www.stats.gov.cn/tjsj/zxfb/201901/t20190125_1646796.html#:~:text=居民看电视的平均,时间最短,为42分钟。
- Neil Leveridge, A., & Yang, J. (2013). Testing learner reliance on caption supports in second language listening comprehension multimedia environments. *ReCALL*, 25(2), 199–214.
- Ochoa, C. (2015). *Muestreo no probabilístico por bola de nieve*. Netquest. <https://www.netquest.com/blog/es/blog/es/muestreo-bola-nieve>
- OECD. (2019). PISA 2018 Results Combined Executive Summaries. In *OECD: Vols. I, II & III*. https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf
- Okan, Z. (2003). Edutainment: Is learning at risk? *British Journal of Educational Technology*, 34(3), 255–264. <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00325>
- Onza Partners, N., & Cliffhanger, N. (2015). *El Ministerio del tiempo*. <https://www.rtve.es/play/videos/el-ministerio-del-tiempo/>

- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House.
- Paivio, A. (1986). *Mental Representations: A Dual-Coding Approach*. Oxford University Press.
- Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de Segundas Lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Penner, J. (1995). Change and conflict: Introduction of the communicative approach in China. *TESL Canada Journal*, 1–17.
- Peters, E. (2018). The effect of out-of-class exposure to English language media on learners' vocabulary knowledge. *ITL: International Journal of Applied Linguistics*, 169(1), 142–168.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos: Teoría, investigación y aplicaciones* (2nd ed.). Pearson Prentice Hall.
- Porras González, N. I., Montero Cádiz, M. M., & González, J. (2017). Fortalecimiento de la Competencia Sociocultural en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. *Rastros Rostros*, 19(35), 1–9. <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2017.35.05>
- Pozzo, M. I., & Fernández, S. S. (2008). La cultura en la enseñanza de español LE: Argentina y Dinamarca, un estudio comparativo. *Diálogos Latinoamericanos*, 14, 97–126. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16201406>
- Prensky, M. (2001). Digital Game-Based Learning. In *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1), 1-4.

- Puig Ferré, M. (2009). Programación de unidades didácticas de cultura española en un entorno de enseñanza universitario chino. *SinoELE: Revista de Enseñanza de ELE a Hablantes de Chino*, 1, 1–68. <http://www.sinoele.org/images/Revista/1/puig.pdf>
- Puig, F., & López, E. (2009). *Así son*. Beijing: Beijing Language and Culture University Press.
- Qian, L., & Wang, Y. (2006). 应试教育条件下的学生学习行为模型 [Modelo de comportamiento de aprendizaje del estudiante bajo educación orientada a exámenes]. *教育与经济*, 1, 55–58.
- Quinn, C. (2001). mLearning: Mobile, Wireless, In-Your-Pocket Learning. *LiNE Zine*. https://www.researchgate.net/profile/Clark-Quinn/publication/343083598_mLearning_Mobile_Wireless_In-Your_Pocket_Learning/link/5f15dfcba6fdcc3ed718d7bf/mLearning-Mobile-Wireless-In-Your-Pocket-Learning.pdf
- Quintana Peña, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. *Psicología: Tópicos de Actualidad*, 47–84. <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/3634305-Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana.pdf>
- Rajesh Raj, S. N., Sen, K., Annigeri, V. B., Kulkarni, A. K., & Revankar, D. R. (2015). Joyful learning? The effects of a school intervention on learning outcomes in Karnataka. *International Journal of Educational Development*, 40, 183–195. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.09.003>
- Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006. (2007). *Boletín Oficial del Estado Legislación Consolidada* (Issue 4). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/29/1629/con>

- Richard Amato, P. A. (2003). *Making it Happen: From Interactive to Participatory Language Teaching: Evolving Theory and Practice*. Pearson Education.
- Ritterfeld, U., & Weber, R. (2005). Video Games for Entertainment and Education. *Playing Video Games-Motives, Responses, and Consequences*, 399–413.
- Robles Ávila, S. (2002). Lengua en la cultura y cultura en la lengua: la publicidad como herramienta didáctica en la clase de E/LE. *ASELE. Avtas XIII El Español, Lengua Del Mestizaje y La Interculturalidad*, 720–730. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0720.pdf
- Rodríguez López, B. (2005). Las canciones en la clase de español como lengua extranjera. *ASELE. ACTAS XVI*, 806–816. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2154576.pdf>
- Rodríguez Mansilla, F. (2015). “Tiempo de pícaros”: la picaresca en El ministerio del tiempo. *Impossibilia*, 10, 74–96.
- Rokni, S. J. A., & Ataee, A. J. (2014). Movies in EFL classrooms: With or without subtitles. *The Dawn Journal*, 3(1), 715–726. <https://thedawnjournal.in/wp-content/uploads/2013/12/4-Dr.-Seyed.pdf>
- Roses Nieves, L., Reynosa Morales, M., & Barriel Guevara, M. T. (2017). Desarrollo de la competencia sociocultural: uso de materiales audiovisuales en las clases de ELE en situación de inmersión sociocultural. *Santiago*, 93–106.
- Rubinstein, S. L. (1967). *Principios de psicología general*. Grijalbo.

- Sadow, S. A. (1987). Experiential Techniques that Promote Cross-Cultural Awareness. *Foreign Language Annals*, 20(1), 25–30. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1987.tb02910.x>
- Sancha Escudero, A. (2015). *La enseñanza de mecanismos intensificadores para la clase de ELE de nivel B a través de la serie televisiva El Ministerio del Tiempo*. CIESSE-Comillas-UC.
- Sánchez Chévez, L. E. (2013). La comprensión lectora: hacia una aproximación sociocultural. *Diá-Logos*, 12, 7–16. <https://doi.org/10.5377/dialogos.v0i12.2191>
- Sánchez Griñán, A. J. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Universidad de Murcia.
- Sánchez Griñán, A. (2009a). Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Como Lengua Extranjera*, 8, 1–40. <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152527010.pdf>
- Sánchez Griñán, A. (2009b). Estrategias de aprendizaje de ELE de sinohablantes (comprensión) y para sinohablantes (instrucción): un proyecto abierto. *SinoELE: Revista de Enseñanza de ELE a Hablantes de Chino*, 1, 1–12. <https://www.sinoele.org/images/Revista/1/estrategias.pdf>
- Sánchez Griñán, A. J. (2017). Reconciliación metodológica e intercultural: Posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China. *Parolas Languages via PublishDrive*.
- Sánchez Griñán, A. J., & Melo, M. (2009). *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Voces del Sur. <http://www.sinoele.org/images/Resenas/quesaber-intro.pdf>

- Santiago Araújo, V. L. (2008). The educational use of subtitled films in EFL teaching. In *The didactics of audiovisual translation* (pp. 227–238). John Benjamins.
- Santos Rovira, J. M. (2011). Dificultades específicas de los sinohablantes aprendices de español. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 54, 161–176.
<https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/download/490/520>
- Saricoban, A., & Metin, E. (2000). Songs, verse and games for teaching grammar. *The Internet TESL Journal*. https://www.researchgate.net/profile/Esen-Metin/publication/273060634_Songs_Verse_and_Games_for_Teaching_Grammar_httpitesljorgTechniquesSaricoban-Songshtml/links/593901e24585153206f561be/Songs-Verse-and-Games-for-Teaching-Grammar-http-itesljorg-Techniques
- Scolari, C. A., & Establés, M. J. (2017). El ministerio transmedia: expansiones narrativas y culturas participativas. *Palabra Clave*, 20(4), 1008–1041.
<https://doi.org/10.5294/pacla.2017.20.4.7>
- Shao, X., & Zhang, F. (2008). A study of College Students' English Learning Anxiety in Network and Multimedia Environment. *CAFLEC*, 121, 28–32.
- She, Y. (2000). 英文影视与英语语言学习 [Medios audiovisuales en inglés y el aprendizaje de lengua inglesa]. *Journal of Liming Vocational University*, 26(1), 49–52.
- Sitman, R., & Lerner, I. (1995). Queridas, odiadas, pero nunca ignoradas: Las telenovelas en la clase de ELE. *ASELE. ACTAS VI*, 245–248.
https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCEQFjAAahUKEwjpjPL3q8HIAhVBahoKHSjifAvQ&url=http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0244.pdf&usq=AFQjCNFTeofLy74mc8RXamGmMH3_P8X6Zw&sig2=f74eHsVibW

- Sokoli, S. (2006). Learning via Subtitling (LvS): A tool for the creation of foreign language learning activities based on film subtitling. *Audiovisual Translation Scenarios: Proceedings of the Marie Curie Euroconferences MuTra: Audiovisual Translation Scenarios*, 1–8.
- Song, Y. (2018). Aplicación del enfoque cultural del MCER en el aula de ELE. *IMonográficos SINOELE de IX Congreso Internacional de La Asociación Asiática de Hispanistas*, 17. https://www.sinoele.org/images/Revista/17/monograficos/AAH_2016/AAH_2016_yerim_song.pdf
- Spöttl, C., & McCarthy, M. (2004). Comparing knowledge of formulaic sequences across L1, L2, L3, and L4. In *Formulaic Sequences: Acquisition, processing and use* (pp. 191–225). John Benjamins.
- Spychala, M. (2014). El enfoque cognitivo y los modelos de procesamiento de la información en el aprendizaje autónomo de ELE desde una perspectiva intercultural. *Enseñanza de ELE Centrada En El Alumno*, 2010, 923–931. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/asele/pdf/25/25_0923.pdf
- Stempleski, S. (1992). Teaching communication skills with authentic video. *Video in Second Language Teaching: Using, Selecting, and Producing Video for the Classroom*, 24.
- Stevick, E. W. (1976). *Memory, Meaning and Method: Some Psychological Perspectives on Language Learning*.
- Stipek, D. (1988). *Motivation to learn: From theory to practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Su, C. S. (2010). La motivación del aprendizaje de español de los estudiantes universitarios chinos y taiwaneses. *Actas Del XLV Congreso Internacional de La AEPE*, 241–251. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_45/congreso_45_22.pdf

- Suen, H. K. (2005). The hidden cost of education fever: Consequences of the Keju-driven education fever in ancient China. *Education fever in Korea, education fever in the world: Analyses and policies*. 299–334.
- Sun, Q., & Xu, T. (2020). 俄语电影汉俄双语字幕在俄语学习中的作用 [Study on Role of Bilingual Subtitles in Russian Movies in Russian Learning]. *Teaching of Forestry Region*, 3, 71–75.
- Sun, Z. (2009). 儒家教育传统的基本特征及其意义 [Las características básicas y el significado de la tradición educativa confuciana]. *Journal of Shaanxi Normal University*, 38, 89–90.
- Talaván Zanón, N. (2006). Using subtitles to enhance foreign language learning. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*, 6, 41–52. http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero6/talavan.pdf
- Talaván Zanón, N. (2009). *Aplicaciones de la traducción audiovisual para mejorar la comprensión oral del inglés*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Talaván Zanón, N. (2011). La influencia efectiva de los subtítulos en el aprendizaje de lenguas extranjeras: análisis de investigaciones previas. *Sendeb*, 22, 265–282. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/sendeb/article/view/354>
- Talaván Zanón, N. (2012). Justificación teórico-práctica del uso de los subtítulos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *TRANS*, 16(1), 23–37. <https://doi.org/10.24310/trans.2012.v0i16.3209>
- Talaván Zanón, N. (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Editorial Octaedro.

- Talaván Zanón, N. (2019). Using subtitles for the deaf and hard of hearing as an innovative pedagogical tool in the language class. *International Journal of English Studies*, 19(1), 21–40. <https://doi.org/10.6018/IJES.338671>
- Talaván Zanón, N., & Ávila Cabrera, J. J. (2015). Audiovisual reception and MALL: Adapting technology to real needs. *Porta Linguarum*, 24, 33–46. <https://doi.org/10.30827/digibug.53789>
- Talaván Zanón, N., Ibáñez, A., & Bárcena, E. (2017). Exploring collaborative reverse subtitling for the enhancement of written production activities in English as a second language. *ReCALL*, 29(1), 39–58.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Longman.
- Toro Escudero, J. I. (2009). Enseñanza del español a través del cine hispano; marco teórico y ejemplos prácticos. *II Jornadas de Formación de Profesores ELE: Estrategias de Enseñanza Y Aprendizaje Del Español En China*, 8, 1–68. http://www.marcoele.com/descargas/china/ji.toro_cinehispano.pdf%5Cnhttp://marcoele.com/descargas/china/ji.toro_cinehispano.pdf
- Torralba Miralles, G. (2020). El uso de subtítulos pasivos y activos en la enseñanza de lenguas extranjeras: una revisión de las posibilidades didácticas de ambos recursos. *Íkala*, 25(1), 231–250. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a11>
- Tsui, A. B. M. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. In *Voices from the language classroom: Qualitative research in second language education* (pp. 145–167). Cambridge University Press.
- Tufte, T. (2005). Entertainment-education in development communication. *Media and Global Change. Rethinking Communication for Development*, 159–174.

TVE. (1979-2001). *Barrio Sésamo*.

Usero Piernas, M. (2016). *La motivación en la enseñanza de ELE a través del cine. Una propuesta didáctica con la serie de televisión "Vientos de agua"* (TFM). Universitatis Islandiae Sigillum, Islandia.

Valle Revuelta, S. (2018). *El programa televisivo como recurso para la enseñanza/ aprendizaje de español lengua extranjera* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.

Van Ek, J. A., & Melville Trim, J. L. (1984). *Across the Threshold: Reading from the Modern Languages Projects of the Council of Europe*.

Vanderplank, R. (1988). The value of teletext sub-titles in language learning. *ELT Journal*, 42(4), 272–281.

Vázquez Torronteras, A., Álvarez Baz, A., & Ma, L. (2020). Historia y situación actual de la enseñanza de español en la R. P. China. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 2(14), 7. <https://doi.org/10.17345/rile14.2978>

Velasco Pascual, E. (2019). *La enseñanza del español como lengua extranjera en contexto de inmersión en sinohablantes. Análisis de manuales y propuestas didáctica* (TFM). Universidade do Minho, Braga.

Vellegal, A. M. (2009). ¿Qué enseñarles a nuestros alumnos para que no pasen por maleducados? El componente sociocultural en la clase de ELE. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 9, 1–11. https://marcoele.com/descargas/enbrape/vellegal_sociocultural.pdf

Veljković Michos, M. (2021). *La innovación y las nuevas tecnologías en el aula de ELE gamificación y TIC*. Universidad de Salamanca.

- Vicerrectorado de Investigación y Transferencia. (2021). *Manual de Buenas Prácticas en Investigación*. Universidad de Salamanca.
<https://investigacion.usal.es/>
- Vílchez, F. (2016). *Análisis de El Ministerio del Tiempo. Temporada 1. Capítulo 1: El tiempo es el que es*. Las Cosas Que Nos Hacen Felices.
<https://www.lascosasquenoshacenfelices.com/analisis-de-el-ministerio-del-tiempo-1x01-el-tiempo-es-el-que-es/>
- Villa Ramos, M., Ramírez Romero, J. L., & Tapia Meneses, R. (2008). El Uso del Vídeo en la Enseñanza del Inglés Como Lengua Extranjera. *Mextesol Journal*, 32(1). <http://mextesol.net/journal/public/files/3ef08c2a60c814e2681ac105c8ba11bc.pdf#page=28>
- Villarubia Zúñiga, M. (2010). La Ironía Y El Humor a Través De La Literatura. Una Dimensión De La Pragmática Cognitiva En La Enseñanza Ele. *MarcoELE. Revista de Didáctica*, 10, 1–51. <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152532008.pdf>
- Vorderer, P., & Ritterfeld, U. (2003). Children´s future programming and media use between entertainment and education. *The Faces of Televisual Media*, 241–262.
- Wang, A., & Pellicer Sánchez, A. (2022). Incidental Vocabulary Learning From Bilingual Subtitled Viewing: An Eye-Tracking Study. *Language Learning A Journal of Research in Language Studies*, 1–41.
<https://doi.org/10.1111/lang.12495>
- Wang, C. (2004). 认真对待“轻视知识”的教育思潮 ——再评由“应试教育”向素质教育转轨提法的讨论 [A Critical Reflection on the Thought of “Despising Knowledge”– in Chinese Basic Education]. *Peking University Education Review*, 2(3), 5–23.

- Wang, H. (2005). 字幕对伴随性词汇习得的影响 [The effects of captions on Chinese EFL students incidental vocabulary acquisition]. *CAFLEC*, 102, 47–52.
- Wang, T., & Moore, L. (2007). Exploring Learning Style Preferences of Chinese Postgraduate Students in Australian Transnational Programs. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 3(2), 31–41. <https://doi.org/10.5172/ijpl.3.2.31>
- Wang, X (2015). 阿凡题《全国中小学生学习压力调查》出炉 [Una encuesta nacional sobre la presión del estudio de los estudiantes de primaria y secundaria]. 网易教育频道综合. <https://www.163.com/edu/article/B98RFFJB00294IJT.html>
- Wang, Y. (2009). 影视字幕对词汇附带习得的影响 [El efecto de los subtítulos del cine y la televisión en la adquisición incidental de vocabulario]. *Crazy English Magazine*, 3, 55–57.
- Wang, Y., Ji, X., & Xu, M. (2017). 基于字幕影视的二语词汇学习中注意增强手段的有效性分析 [A study of the effectiveness of notice-enhancing means in subtitled-video-based SL vocabulary learning]. *Journal of Hebei University of Technology (Social Science Edition)*, 9(1), 68–73. <https://doi.org/10.14081/j.cnki.cn13-1396/g4.2017.01.013>
- Wang, Y. (2015). 关于字幕辅助视听理解的质性研 [Un estudio cualitativo sobre el subtulado para la comprensión audiovisual]. *GaoDengJiaoYu*, 93. <https://doi.org/10.16550/j.cnki.2095-9214.2015.13.028>
- Webb, S. (2015). Extensive viewing: Language learning through watching television. *Language Learning Beyond the Classroom*, 159–168.
- Webb, S., & Rodgers, M. P. H. (2009). Vocabulary demands of television programs. *Language Learning*, 59(2), 335–366.

- Williams Zambrano, M. S., Llor Fernández, M. N., Carrera Moreno, G. W., Véliz Robles, F. M., & Congo Maldonado, R. (2018). Recursos Didácticos Audiovisuales y su Impacto en el Aprendizaje del Idioma Inglés. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 9(1), 37–54. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6595067.pdf>
- Wong, L. L. C., & Nunan, D. (2011). The learning styles and strategies of effective language learners. *System*, 39, 144–163.
- Wright, A. (1976). *Visual Material for the Language Teacher*. Longman.
- Wu, J., & Lv, L. (2015). 美剧与英语学习 [Serie americana y el aprendizaje de inglés]. *Journal of Language and Literature Studies*, 9, 164–167.
- Xia, R. (2005). 素质教育与应试教育 [Educación de calidad y educación orientada a exámenes]. *Journal of Jining Teachers College*, 26(3), 77–78.
- Xin, L. (2004). Foreign Language Anxiety in Technology Enhanced Language Learning. *Journal of Southwest JiaoTong University*, 5(4), 73–76.
- Xu, D., & Ji, W. (2009). 论高校的应试教育 [Educación orientada a exámenes en universidades]. *高教高职研究*, 170–171.
- Xu, X. (1992). 试论应试教育与素质教育 [Educación orientada a exámenes y educación de calidad]. *教育理论与实践*, 12, 2–5.
- Yang, M. (2004). De la lingüística aplicada a la enseñanza del español. *Suplementos SinoELE*, 1–68. <http://www.bibliotecagonzalodeberceo.com/berceo/YangMing/YangMing.pdf>
- Yang, T. (2013). Metodología y manuales en la enseñanza de español a sinohablantes. *SinoELE: Revista de Enseñanza de ELE a Hablante*

- s de Chino, 9(2), 17–41. http://sinoele.org/images/Revista/8/Articulos/tayang_17-41.pdf
- Yang, X. (2020). 字幕形式对大学生英语视听学习影响的实证研究 [An empirical study of the effects of subtitle forms on college students' English audio-visual learning] (TFM). University of South China, China.
- Yang, Y. (2014). 字幕对学生学习成效影响的实证研究 [The effects of captions on learners' listening performance and vocabulary acquisition]. *Journal of JIXI University*, 14(3), 79–82. <https://doi.org/10.16792/j.cnki.1672-6758.2014.03.028>
- Yang, Y. (2019). 儒家教育思想对现代教育的影响 [Las influencias de los pensamientos educativos confucianos en la educación moderna]. *管子学刊*, 4, 109–114.
- Yarlequé Mora, Y., Montecé Moreno, O., & Blümel, M. (2016). *Análisis de la didáctica de recursos de multimedia en la adquisición de una lengua extranjera*. 1–17.
- Zanón Gómez, J., & Estal Villarino, M. G. (1999). Tareas formales para la enseñanza de la gramática en clase de español. In *La enseñanza del español mediante tareas* (pp. 73–100).
- Zhang, H. (2011). 论“第二代”应试教育及其超越 [“Segunda generación” de la educación orientada a exámenes y su trascendencia]. *基础教育课程*, 43, 20–26.
- Zhang, L. T., & Cassany, D. (2019). El fenómeno «danmu» y la participación mediática: Comprensión intercultural y aprendizaje de lenguas a través de «El Ministerio del Tiempo». (Spanish). *Comunicar*, 58, 19–29.
- Zhang, Q. (2004). 大学生英语课堂学习焦虑及期望的调查分析 [Un análisis sobre la ansiedad del aprendizaje y la expectativa de los universitarios en

clase de inglés]. *Journal of Southwest University for Nationalities*, 25(6), 394–397.

Zhang, X (Productor). (2021). *A Love for Dilemma* [serie de televisión].

Zhang, Z. (2005). 应试教育, 素质教育, 全面发展教育: 教育发展三阶段 [Las tres etapas del desarrollo de la educación: educación orientada a exámenes, educación de calidad y educación para el desarrollo integral]. *上海教育科研*, 23–24.

Zheng, G. (2012). 看美剧附带词汇习得 [Adquisición de vocabulario incidental al ver series americanas]. *Research of Teaching Methodology*, 97–98.

Zhou, J. (2006). 周济详解应试教育为何愈演愈烈 [Zhou Ji explica detalladamente por qué se está intensificando la educación orientada a exámenes]. *基础教育课程*, 62–63.

Zhou, W., & Huang, X. (2001). 如何有效利用影视片进行外语教学 [Cómo utilizar eficazmente películas para la enseñanza de lenguas extranjeras]. *Journal of Social Science of Jiamusi University*, 19(4), 144–145.

2018 年全国高校西班牙语专业四级水平测试 [Examen Nacional para Estudiantes de Licenciatura de Filología Española nivel 4 del año 2018].

2018 年全国高校西班牙语专业八级水平测试 [Examen Nacional para Estudiantes de Licenciatura de Filología Española nivel 8 del año 2018].

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario de versión en español

El uso de los productos audiovisuales españoles de los estudiantes chinos de español

Investigación de la Universidad de Salamanca en el doctorado en Español: Investigación Avanzada en Lengua y Literatura. El objetivo de este cuestionario es conocer los hábitos y las preferencias del uso de los productos audiovisuales y la subtitulación de los estudiantes chinos de español para el aprendizaje de la lengua española. Le agradeceríamos si las contestara con sinceridad, sus respuestas se mantendrán en el anonimato, por ello hemos obviado su nombre. Si necesita más información contacte con Lin Jia en el correo electrónico linjia@usal.es

Datos personales

1. Género

- Femenino
- Masculino

2. Edad

- 18
- 19
- 20
- 21
- 22
- 23
- 24
- 25
- 26
- 27

- 28
- 29
- 30
- >30

3. Nivel del estudio

- Bachillerato
- Cursando la carrera
- Licenciatura
- Cursando el máster
- Máster
- Cursando el doctorado
- Doctorado
- Otro

4. El tiempo que lleva aprendiendo español

- Menos de 1 año (<1)
- Igual o más de 1 año, pero menos de 2 años (=>1, <2)
- Igual o más de 2 años, pero menos de 3 años (=>2, <3)
- Igual o más de 3 años, pero menos de 4 años (=>3, <4)
- Igual o más de 4 años, pero menos de 5 años (=>4, <5)
- Igual o más de 5 años, pero menos de 6 años (=>5, <6)
- Igual o más de 6 años, pero menos de 7 años (=>6, <7)
- Igual o más de 7 años (=>7)

5. Nivel del español (DELE/ SIELE)

- No se ha presentado o no tiene certificado de DELE/ SIELE de ningún nivel
- A1
- A2

B1

B2

C1

C2

6. Nivel del español (Examen de español como especialidad-EEE)

No se ha presentado o no tiene certificado de EEE de ningún nivel

Nivel 4

Nivel 8

Las dificultades y los hábitos del aprendizaje del idioma español

7. ¿Cuáles son los aspectos del español que le plantean más problemas? [multiopciones]

Comprensión auditiva

Expresión e interacción orales

Comprensión lectora

Expresión e interacción escritas

Vocabulario

Gramática

Cultura, historia y literatura

Otro

Ninguno es difícil para mí

8. La frecuencia del uso de los siguientes medios para aprender o practicar español

	nunca	casi nunca	a veces	casi siempre	siempre
Memorizar vocabulario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hacer ejercicios de gramática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ver series españolas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ver películas españolas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escuchar la radio española	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Leer libros en español	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ver noticias en español	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escuchar música española	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ver documentales españoles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ver dibujos animados españoles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hablar con los nativos para practicar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Nivel de interés por la cultura, historia, literatura y las costumbres españolas

	No me interesa nada	Me interesa poco	Indiferente	Me interesa mucho	Me interesa totalmente
Cultura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Historia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Literatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Costumbre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Las preferencias sobre las series españolas

10. ¿Cuáles de las siguientes series españolas ha visto y le han gustado? [multiopciones]

- El tiempo entre costuras
- El ministerio del tiempo
- El barco
- La casa de papel
- Élite
- El internado
- Gran hotel
- Las chicas del cable

- Isabel
- La peste
- Vis a Vis
- Muñecas
- Criminal
- El vecino
- Altamar
- Hache
- Arde Madrid
- Fugitiva
- La otra mirada
- Hermanos
- El príncipe
- Física o química
- Velvet
- Ángel o demonio
- Otras
- Nunca veo series españolas
- No me gustan las series españolas

Los hábitos y las preferencias sobre el uso de la subtitulación de los medios audiovisuales

11. Cuando ve las series/ películas/ programas españoles, ¿qué modalidad es su favorita?

- Sin subtítulo
- Solo subtítulo chino
- Solo subtítulo español
- Doble subtítulo (chino y español)
- Doblado al chino

12. Cuando ve series/ películas/ programas españoles con doble subtítulo (chino y español), ¿en qué subtítulo se fija más?

- No leo ningún subtítulo (ni chino ni español)
- Me suelo fijar más en el subtítulo en chino
- Me suelo fijar más en el subtítulo en español
- Me suelo fijar en los dos subtítulos (chino y español) a la vez

13. ¿Leer los subtítulos mientras ve las series/ películas/ programas españoles le incomoda o le desvía la atención?

	No me incomoda ni me desvía	Me incomoda y me desvía un poco	Me incomoda y me desvía a veces	Me incomoda y me desvía bastante	Me incomoda y me desvía totalmente
Leer los subtítulos mientras ve las series/ películas/ programas españoles con subtítulos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Funciones del subtítulo

14. La función del subtítulo para el entendimiento de los productos audiovisuales españoles

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Los subtítulos me ayudan entender mejor las series/ películas/ programas españoles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. ¿Le parece útil aprender español a través de ver series/ películas/ programas españoles con el subtítulo de las siguientes modalidades?

	Nada útil	Poco útil	Útil	Muy útil	Totalmente útil
Ver series/ películas/ programas sin subtítulo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ver series/ películas/ programas con subtítulo chino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ver series/ películas/ programas con subtítulo español	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ver series/ películas/ programas con doble subtítulo (chino y español)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ver series/ películas/ programas doblados a chino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Asociación de subtitulación de los productos audiovisuales españoles

16. ¿Tiene experiencia trabajando en alguna asociación de subtitulación de los productos audiovisuales españoles?

 No

 Sí

17. ¿En qué trabaja en la asociación de subtitulación de los productos audiovisuales españoles? [multiopciones]

 Transcripción (Transcribir en español los diálogos)

 Traducción (Traducir el subtítulo español al chino)

 Revisión (Revisar la redacción del subtítulo español o/y la traducción al chino)

Trabajos técnicos (Cronograma, edición, efectos especiales, etc.)

Otros trabajos

18. ¿Usted cree que ha mejorado su nivel de español por trabajar en la asociación de subtitulación de productos audiovisuales españoles?

	No ha mejorado nada	Ha mejorado poco	Ha mejorado	Ha mejorado mucho	Ha mejorado totalmente
Mejora del nivel de español por trabajar en la asociación de subtitulación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Opinión sobre el uso de los medios audiovisuales en el aprendizaje de la lengua española

19. Cuando ve las series/ películas/ programas españoles (con/sin subtítulo), ¿cuál es su intención?

	Totalmente por estudiar	Casi siempre por estudiar	Tanto por estudiar como por interés	Casi siempre por interés	Totalmente por interés
Motivo y objetivo del uso de los productos audiovisuales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. A parte de los métodos ya conocidos en la enseñanza de español, ¿cuál de los siguientes medios prefiere que los profesores apliquen en su clase? [multiopciones]

Ver series españolas en clase

Ver películas españolas en clase

Ver programas españoles en clase

Escuchar música española en clase

Tener juegos de interacción en clase

Otros tipos de actividades

Estoy totalmente satisfecho con la clase actual, no hace falta añadir nada más

Anexo 2. Cuestionario de versión en chino

西班牙语专业中国学生对西班牙视听传媒产品的使用

萨拉曼卡大学，西班牙语语言及文学高级研究博士专业的调查研究。本问卷调查旨在了解西班牙语专业的中国学生在西班牙语语言学习中，对西班牙视听传媒产品及其字幕的使用习惯和偏好。如果您能按照真实情况如实回答此份问卷，我们将不胜感激。问卷以不记名方式填写，因此您的回答将以匿名的形式反馈给我们。如您想要了解更多研究相关信息，请通过邮件 linjia@usal.es 联系林佳。

个人信息

1. 性别

女

男

2. 年龄

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

>30

3. 学历

高中

本科在读

本科

硕士在读

硕士

博士在读

博士

其他

4. 学习西班牙语的时间

少于一年 (<1)

一年或一年以上, 但少于两年 (=>1, <2)

两年或两年以上, 但少于三年 (=>2, <3)

三年或三年以上, 但少于四年 (=>3, <4)

四年或四年以上, 但少于五年 (=>4, <5)

五年或五年以上, 但少于六年 (=>5, <6)

六年或六年以上, 但少于七年 (=>6, <7)

七年或七年以上 (=>7)

5. DELE/ SIELE 西班牙语考试等级

从未参加过 DELE 和 SIELE 的考试或未获得任何等级的证书

A1

A2

B1

B2

C1

C2

6. EEE 中国西班牙语专业等级考试等级(Examen de español como especialidad-EEE)

从未参加过 EEE 考试或未获得任何等级的证书

专业四级

专业八级

西班牙语学习中的困难及习惯

7. 对您来说, 西班牙语中哪些方面对您来说最困难?

听力理解

口语表达

阅读理解

写作

词汇

语法

文化, 历史及文学

其他

哪一项对我来说都不难

8. 用以下方式学习或练习西班牙语的频率:

	从不	很少次	有时	几乎总是	总是
记忆(背)单词	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
做语法练习题	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
看西班牙的电视剧	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
看西班牙的电影	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

听西班牙的广播	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
阅读西班牙语的书籍	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
看西班牙语的新闻	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
听西班牙的音乐	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
看西班牙的纪录片	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
看西班牙的动画片	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
通过和当地人交流来练习	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. 对西班牙文化，历史，文学和风俗习惯的感兴趣程度：

	我一点都不感兴趣	我不是很感兴趣	无所谓	我非常感兴趣	我完全感兴趣
文化	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
历史	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
文学	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
风俗习惯	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

关于西班牙电视剧的偏好

10. 以下的哪些西班牙电视剧您曾看过并且喜欢看？

- El tiempo entre costuras 时间的针脚
- El ministerio del tiempo 时间管理局
- El barco 船
- La casa de papel 纸钞屋
- Élite 名校风暴
- El internado 寄宿学校疑云
- Gran hotel 浮华饭店

- Las chicas del cable 接线女孩
- Isabel 伊莎贝拉
- La peste 黑死病
- Vis a Vis 面对面
- Muñecas 六个姬友一台戏
- Criminal 审讯室
- El vecino 邻居侠
- Altamar 海上谋杀案
- Hache 女毒枭
- Arde Madrid 燃烧呀马德里
- Fugitiva 逃离
- La otra mirada 另一面
- Hermanos 手足
- El príncipe 普林西佩
- Física o química 物理化学
- Velvet 天鹅绒坊
- Ángel o demonio 天使亦魔鬼
- 其他
- 我从来不看西班牙的电视剧
- 我不喜欢西班牙的电视剧

在视听传媒中使用字幕的习惯及偏好

11. 当您看西班牙电视剧/电影/电视节目时，哪种字幕方式是您最喜欢的？

- 无字幕
- 只有中文字幕
- 只有西班牙语字幕
- 双语字幕（中文和西语）
- 中文配音

12. 当您在看有双语字幕（中文和西语）的西班牙电视剧/电影/电视节目时，您更专注于哪个语言的字幕？

- 我不看任何字幕（既不看中文也不看西语）
- 我经常更专注于看中文字幕
- 我经常更专注于西语字幕
- 我经常同时专注于看两种字幕（中文和西语）

13. 在看西班牙电视剧/电影/电视节目的同时，看字幕会不会令您不适或分散您的注意力？

	既没有让我感到不适，也不会分散我的注意力	会让我有些许不适，并会稍微分散我的注意力	有时会令我感到不适并分散我的注意力	会很大程度的让我感到不适并分散我的注意力	完全会令我感到不适并分散我的注意力
在看西班牙电视剧/电影/电视节目的同时看字幕	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

字幕的功能

14. 字幕有助于理解西班牙视听产品的作用

	完全不同意	不同意	无所谓	同意	完全同意
字幕帮我更好的理解西班牙电视剧/电影/电视节目	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. 您认为你通过看有以下种类字幕的西班牙电视剧/电影/电视节目, 对您的西班牙语学习有帮助吗?

	完全没有用	不是很有用	有用	非常有用	完全有用
看无字幕的电视剧/电影/电视节目	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
看有中文字幕的电视剧/电影/电视节目	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
看有西语字幕的电视剧/电影/电视节目	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
看有双语字幕 (中文和西语) 的电视剧/电影/电视节目	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
看中文配音的电视剧/电影/电视节目	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

西班牙影视字幕组

16. 您有在西班牙影视字幕组工作的经验吗?

没有

有

17. 在西班牙影视字幕组中, 您所负责的工作是什么?

听译 (听写出西班牙语台词)

翻译 (将西班牙语字幕翻译成中文)

校对 (校对西班牙语字幕的听写或/和中文翻译)

技术工作（时间轴，编辑，特效等）

其他工作

18. 您认为通过在西班牙影视字幕组的工作，您的西班牙语水平有因此而提高吗？

	没有任何提高	提高很少	有提高	有很大的提高	完全有提高
通过在西班牙影视字幕组的工作，提高了西班牙语水平	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

在西班牙语学习中，对于视听传媒应用的观点

19. 当您在看西班牙电视剧/电影/电视节目（有/无字幕）的时候，您的目的是什么？

	完全是为了学习	几乎总是为了学习	既是为了学习也是因为兴趣	几乎总是因为兴趣	完全因为兴趣
用视听产品的原因及目的	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. 在西班牙语教学中除了我们熟悉的方法，您更希望老师在课堂上应用以下哪些方法？

在课堂上看西班牙的电视剧

在课堂上看西班牙的电影

在课堂上看西班牙的电视节目

在课堂上听西班牙的音乐

在课堂上开展互动游戏

其他种类活动

我对现在的课堂完全满意，不需要增加任何活动

Anexo 3. Cuestionario del experimento de 10 minutos

Hoja de la encuesta del experimento

Sección 1: Subtítulo chino

1. Dice un actor: "Somos españoles, ¿no? Improvisen". ¿Por qué piensa que sus compañeros pueden improvisar siendo españoles?

- A. A los españoles siempre les han enseñado cómo improvisar.
- B. Los compañeros son expertos de la improvisación.
- C. Los españoles tienen fama de no prepararse bien las cosas.

2. ¿De quién es el arma?

- A. De los asesinos.
- B. De la policía municipal.
- C. De la policía nacional.

3. En la frase "还要防止有人用被偷的枪支来改变历史", ¿qué palabra ha utilizado para expresar "防止"?

- A. Evitar.
- B. Prevenir.
- C. Impedir.

Sección 2: Doble subtítulo

1. Según la época histórica mencionada en el fragmento, ¿qué país ganó la guerra de la Independencia?

- A. España.
- B. Francia.
- C. Portugal.

2. La protagonista no sabe montar a caballo porque las damas de esa época no saben montar a caballo.

A. Verdadero.

B. Falso.

3. ¿Qué significa "tener un disgusto"?

A. Darle asco a alguien.

B. Pasar algo indeseable.

C. Tener algo que no le gusta.

Sección 3: Subtítulo español

1. En el siglo XIX, ¿los criados pueden vivir con igualdad a los dueños según este fragmento?

A. Sí, porque el criado puede tomar copas junto con su dueño en el mismo bar.

B. No, porque el criado solo sirve para proteger a su dueño del peligro.

C. No, porque el alojamiento del criado es mucho peor que el alojamiento de los dueños.

2. ¿Por qué el protagonista hace una foto al general francés en el bar?

A. Porque el general dijo que él se ocuparía del militar que pegó a la camarera y el protagonista quiere tener una foto para poder encontrar al responsable de este asunto.

B. Porque el general estaba en un incendio, justamente lo que ellos están buscando, y el protagonista quiere guardar la foto para mostrársela a sus compañeros del ministerio.

C. Porque es el general más famoso de Francia de la historia y el protagonista quiere guardarla como un recuerdo.

3. ¿Cuál es el significado correcto de "matar el rato"?

A. Matarlos en un rato.

B. Terminar el último momento de la fiesta.

C. Emborracharse mucho y olvidarse del tiempo.

Sección 4: Sin subtítulo

1. En la época de Amelia (la protagonista), ¿qué tipo de mujer se considera que es moderna?

A. Mujer joven casada.

B. Mujer joven con estudios.

C. Mujer joven con hijos.

2. ¿Podría adivinar la razón por la que la protagonista y el general francés prestan tanta atención a Eusebio Castañeda?

A. Porque Eusebio Castañeda ayudó a Alonso a luchar contra los dos franceses.

B. Porque el arma que tiene Eusebio Castañeda ha sido robada de algún militar francés.

C. Porque saben que Eusebio Castañeda es un personaje famoso e importante para la guerra.

3. ¿Qué significa la frase "No fuiste el único"?

A. Pensar igual, opinar lo mismo.

B. No haber ido solo.

C. No ser nada especial.

1. ¿Qué modalidad del subtítulado prefiere para visualizar este fragmento?

Subtítulo en chino	Doble subtítulo en chino y en español	Subtítulo en español	Sin subtítulo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. ¿Qué modalidad del subtítulado le ha resultado más cómodo al visualizar este fragmento?

Subtítulo en chino	Doble subtítulo en chino y en español	Subtítulo en español	Sin subtítulo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. ¿Qué modalidad del subtítulado le ha resultado más difícil para entender este fragmento?

Subtítulo en chino	Doble subtítulo en chino y en español	Subtítulo en español	Sin subtítulo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. En su opinión, ¿qué modalidad del subtítulado es más útil para usted para aprender español a través de este fragmento?

Subtítulo en chino	Doble subtítulo en chino y en español	Subtítulo en español	Sin subtítulo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. ¿Nos podría indicar las ventajas y los inconvenientes de cada tipo de subtítulado para usted?

	Ventajas	Inconvenientes
Subtítulo en chino		
Doble subtítulo en chino y en español		
Subtítulo en español		
Sin subtítulo		

¿Cuánto tiempo lleva aprendiendo español? _____ (años)

¿Cuál es su nivel de español? DELE _____ NIVEL4/8 _____

Edad _____

Sexo: Mujer/ hombre

Anexo 4. Libro de codificación de los referentes culturales y saberes y comportamientos socioculturales

REFERENTES CULTURALES			
1. conocimientos generales de los países hispanos			
1.1. Geografía física			
1.1.1. climas			
1.1.2. particularidades geográficas			
1.1.3. fauna y flora			
1.2. Población			
1.3. Gobierno y política			
1.3.1. poderes e instituciones del Estado			
1.3.2. derechos, libertades y garantías			
1.3.3. partidos políticos y elecciones			
1.4. Organización territorial y administrativa			
1.4.1. demarcación territorial y administrativa			
1.4.2. capitales, ciudades y pueblos			
1.5. Economía e industria			
1.6. Medicina y sanidad			
1.7. Educación			
1.8. Medios de comunicación			
1.8.1. prensa escrita		1.8.1. prensa escrita	
1.8.2. televisión y radio		1.8.2. televisión y radio	
1.9. Medios de transporte		1.8.3. Internet	
1.9.1. transportes de largo recorrido: aviones, trenes y barcos		1.9. La vivienda	
1.9.2. transporte urbano e interurbano		1.9.1. características y tipos	
1.9.3. transporte por carretera		1.9.2. acceso a la vivienda y al mercado inmobiliario	
1.10. Religión		1.10. Servicios	
1.11. Política lingüística		1.10.1. instalaciones deportivas	
2. Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente		1.10.2. parques y zonas verdes	
2.1. Acontecimientos y personajes históricos y legendarios		1.10.3. mobiliario urbano	
2.2. Acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural		1.10.4. mantenimiento y limpieza de espacios públicos	
3. Productos y creaciones culturales		1.10.5. protección civil	
3.1. Literatura y pensamiento		1.11. Compras	
3.2. Música		1.11.1. tiendas y establecimientos	
3.2.1. música clásica		1.11.2. precios y modalidades de pago	
3.2.2. música popular y tradicional		1.11.3. hábitos de consumo	
3.3. Cine y artes escénicas		1.12. Salud e higiene	
3.3.1. cine		1.12.1. salud pública	
3.3.2. teatro		1.12.2. centros de asistencia sanitaria	
3.3.3. danza		1.13. Viajes, alojamiento y transporte	
3.4. Arquitectura		1.13.1. viajes	
3.5. Artes plásticas		1.13.2. hoteles y alojamientos	
3.5.1. pintura		1.13.3. aeropuertos, puertos, ferrocarriles y carreteras	
3.5.2. escultura		1.13.4. transporte urbano	
3.5.3. fotografía		1.14. Ecología y medio ambiente	
3.5.4. cerámica y orfebrería		1.14.1. relación con la naturaleza y protección del medio ambiente	
SABERES Y COMPORTAMIENTOS SOCIOCULTURALES		1.14.2. parques naturales y rutas	
1. Condiciones de vida y organización social		1.14.3. desastres naturales	
1.1. Identificación personal		1.15. Servicios sociales y programas de ayuda	
1.1.1. nombres y apellidos		1.15.1. atención a personas mayores	
1.1.2. documentos e identificación		1.15.2. atención a inmigrantes	
1.2. La unidad familiar		1.15.3. atención a persona sin recursos económicos	
1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos		1.15.4. atención a personas maltratadas	
1.4. Comidas y bebidas		1.15.5. ONG	
1.4.1. cocina y alimentos		1.16. Seguridad y lucha contra la delincuencia	
1.4.2. convenciones sociales y comportamientos en la mesa		2. Relaciones interpersonales	
1.4.3. establecimientos		2.1. En el ámbito personal y público	
1.5. Educación y cultura		2.1.1. relaciones sentimentales, familiares y de amistad	
1.5.1. centros de enseñanza		2.1.2. relaciones entre clases sociales, generaciones y sexos	
1.5.2. biblioteca, museos y centros culturales		2.1.3. relaciones entre vecinos	
1.6. Trabajo y economía		2.1.4. relaciones con la autoridad y la administración	
1.7. Actividades de ocio hábitos y aficiones		2.1.5. relaciones con personas desconocidas	
1.7.1. hábitos y aficiones		2.2. En el ámbito profesional	
1.7.2. espectáculos		2.2.1. relaciones con los compañeros de trabajo	
1.7.3. actividades al aire libre		2.2.2. relaciones con clientes	
1.7.4. deportes		2.3. En el ámbito educativo	
1.8. Medios de comunicación e información		3. Identidad colectiva y estilos de vida	
		3.1. Identidad colectiva: sentido y pertenencia a la esfera social	
		3.1.1. configuración de la identidad colectiva	
		3.1.2. participación ciudadana y pluralismo	
		3.1.3. minorías étnicas	
		3.2. Tradición y cambio social	
		3.3. Espiritualidad y religión	
		3.4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros	
		3.5. Fiestas, ceremonias y celebraciones	
		3.5.1. fiestas populares	
		3.5.2. celebraciones y actos conmemorativos	
		3.5.3. ceremonias y ritos funerarios	

Anexo 5. Pretest del experimento

PRETEST

Género

Nivel de español (DELE/SIELE)

Años de estudio de español

Estancia en el extranjero (país)

Estancia en el extranjero (duración)

Nacionalidad del profesor nativo de español

A1	A2		B1		B2		C1		C2		
<1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	>10

CULTURA/SOCIOCULTURA

1. ¿Conoce a Diego Velázquez? ¿Qué conoce de él? (si no lo conoce, ponga solo no).

2. ¿Sabe algo sobre la Guerra de la Independencia de España?

3. ¿Conoce *Terminator*?

4. ¿Conoce algunos equipos del fútbol de España? ¿Cuáles son?

5. ¿Conoce a El Empecinado? ¿Qué conoce de él?

6. ¿Cuándo se usa "(mi) reina" cuando hablan los españoles?

LÉXICO

1. Intente escribir todas las palabras que signifiquen "避免".

2. ¿Qué significa "hay moros en la costa"?

3. ¿Qué significa "La Corona"?

4. ¿Qué significados tiene "tener entradas"?

5. ¿Qué significa "no le quitaré ojo"?

6. ¿Qué significa "almohadilla"?

GRAMÁTICA

1. ¿Se imaginan lo que _____ (pasar) si lo consiguieran?

2. - ¿Estás casado?

- _____ (estar). Murió.

3. Como tuviera que estar esperando a que tú te _____ (decidir)...

VARIACIÓN LINGÜÍSTICA

1. En el Siglo XVI, si alguien usa "vos", "mentís", ¿quién es el sujeto? ¿Se usa ahora?

2. Hoy en día, cuando escucha a algún hispanohablante hablar, ¿es capaz de distinguir si es una persona educada o maleducada? ¿Cómo lo distingue?

Anexo 6. Test 1 sobre la primera parte de la serie con doble subtítulo

Presentación de los protagonistas

Alonso de Entreríos

Amelia Folch

Julián Martínez

Salvador
Martí



TEST 1

COMPRENSIÓN ORAL

- Alonso es el culpable de la pérdida de la guerra en Flandes por haber atacado antes de tiempo. (Verdadero/Falso)
- Amelia conoce a Lope de Vega, esto es porque...
 - Amelia vive en el Siglo de Oro, por eso conoce a Lope de Vega.
 - Amelia es una de las primeras universitarias y conoce a muchos autores.
 - Amelia es una escritora igual que Lope de Vega, por eso se conocen.
- ¿Cuál es la función de las puertas del tiempo?
 - Funcionan como máquinas del tiempo para viajar al futuro.
 - Viajar al pasado para mejorar el presente.
 - Viajar al pasado para impedir los cambios en el pasado.
- ¿Julián quiere trabajar en el Ministerio del Tiempo?
 - No, pero va a trabajar allí por la amenaza del jefe Salvador.
 - No, pero como tenía problema con sus compañeros del trabajo anterior, ha decidido quedarse.
 - Sí, le parece muy curioso el Ministerio del Tiempo y quiere trabajar allí.
- En la serie hay una conversación entre Alonso y Julián, ¿a qué se refiere Julián?

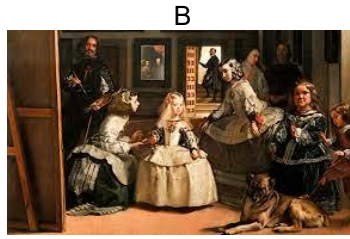
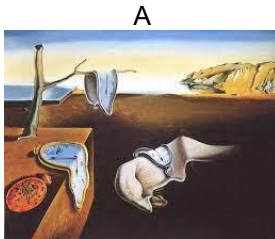
Alonso: ¿Ahora somos soberanos o rendimos pleitesía?

Julián: Sí, al Banco Central Europeo.

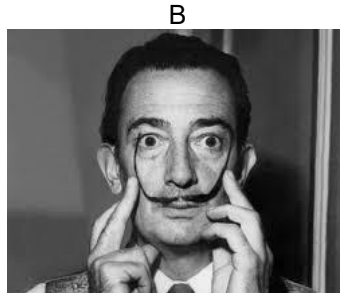
 - España perdió la guerra contra Europa, por lo tanto, hay que devolverle el dinero.
 - España ahora debe mucho dinero a Europa, por lo tanto, hay que obedecerle.
 - España debió mucho dinero por la Guerra de la Independencia a Europa, por lo tanto, hay que devolverle el dinero.

CULTURA/ PRAGMÁTICA SOCIOCULTURAL

1. ¿Cuál es la pintura "Las Meninas"?



2. ¿Quién es Diego Velázquez?



3. ¿En qué ciudad está este acueducto?



A. Ávila

B. Segovia

C. Mérida

4. ¿La Guerra de la Independencia fue entre qué países?

A. España y Francia

B. España y Alemania

C. Rusia y Francia

5. ¿Terminator ¿qué es según Julián?

A. Una película

B. Una canción

C. Un cantante

LÉXICO Y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS

1. La mujer de Alonso le dice: "Por él, mañana tu capitán estará en su cama y tú en la horca". ¿Qué significa horca?

A. 绞刑架

B. 监狱

C. 坟墓

2. En la frase "¿Queréis trabajar para un despacho secreto de la Corona?", ¿cuál es el significado de la Corona?

A. 王冠, 冠状物

B. 爵冠, 爵位

C. 王室, 皇室

3. Cuando Julián describe el aspecto del delincuente, dice: "Tenía poco pelo, así, como con entradas". ¿Qué significa entradas?

A. 出口

B. 脱发

C. 胡子

4. El jefe Salvador dice: "Si en este país todos fueran nobles como Alonso y avanzados como Amelia, otro gallo cantaría". ¿Qué significa 'otro gallo cantaría'?

A. Las cosas sucederían de forma distinta.

B. La gente se quejaría igual.

C. A los extranjeros les daría envidia.

5. Amelia pregunta: "¿Quiéren impedir que España gane la Guerra de la Independencia?", ¿Qué significa impedir?

A. no pedir

B. parar

C. evitar

GRAMÁTICA

1. ¿No ____ (hacer, en el pasado) fotografías? Pues hazlas.
2. - Me extraña que ____ (anular) su ejecución.
- No la anularán. Tendrán su ejecución.
3. Tarde o temprano _____ (tener, en el pasado) que pasar algo.

VARIACIÓN LINGÜÍSTICA

1. Ha visto los fragmentos de presentación de Alonso, Amelia y Julián. Cuando hablan, ¿qué diferencias lingüísticas hay entre ellos? (puede ser el vocabulario que usan, la forma de hablar...apunte todas las diferencias que ha notado)

2. La gente que dice "no me jodas; a tomar por saco; puta suerte" ¿tiene que ser una persona muy maleducada?

- A. Sí, porque las personas educadas nunca la usarían, ni siquiera en ocasiones informales.
- B. Sí, porque son las típicas frases que dice la gente menos educada.
- C. No, porque las puede usar cualquier persona en ocasiones informales.

3. Cuando alguien dice "No va a ser bueno el **jodío**, es Velázquez", ¿de qué época sería esta persona?

- A. Época de Alonso
- B. Época de Julián
- C. Época de Amelia

Anexo 7. Test 2 sobre la segunda parte de la serie original sin subtítulos

Presentación de los protagonistas

Alonso de Entreríos

Amelia Folch

Julián Martínez

Salvador
Martí



TEST 2

COMPRENSIÓN ORAL

- ¿Por qué Julián recuerda claramente que el día en el que ganó el 'Atleti' en el año 1996 fue sábado?
 - Porque fue con su padre a ver el partido de fútbol.
 - Porque es muy fan del 'Atleti'.
 - Porque fue el día que empezó a salir con su mujer Maite.
- ¿Por qué Julián no pagó la cuenta y huyó en el bar?
 - Solo tenía billetes grandes y no tenía sueltos.
 - No está viviendo en esa época, aunque no pague, la policía no lo va a pillar.
 - Solo tenía euros y no tenía pesetas.
- ¿Por qué Julián hizo una foto al general francés con el móvil?
 - Para probar si funcionaba bien el móvil.
 - Es la persona a quien estaban buscando, hizo la foto para mostrársela a los compañeros del Ministerio del Tiempo.
 - Como el general dijo que se iba a encargar de este asunto, hizo la foto para guardar un testimonio por si acaso.
- ¿Cómo sabe Amelia que Eusebio Castañeda es El Empecinado?
 - Porque está su foto en el libro que está en la habitación del hombre francés.
 - Porque Amelia lee muchos libros y lo vio anteriormente en los libros.
 - Porque la camarera se lo contó a Amelia.
- El Empecinado (Eusebio Castañeda) siempre fue muy valorado tanto por el rey como por el pueblo. (Verdadero / Falso)

CULTURA/ PRAGMÁTICA SOCIOCULTURAL

- ¿Qué imagen muestra cómo es un cortado?



2. ¿Qué es una peseta?
 A. Moneda antigua de España B. Manera informal para decir euro C. Los sueltos del dinero

3. ¿Cuál es el logo del equipo de fútbol del Atleti?



4. ¿Qué es la extra de Navidad?
 A. Las vacaciones extras de Navidad.
 B. El salario extra de Navidad.
 C. El viaje extra a través de las puertas del tiempo durante Navidad.
5. ¿Cuál es la estrategia de El Empecinado para ganar la guerra?
 A. Formar un grupo de soldados de honor y luchar hasta la muerte.
 B. Atacar con guerrillas en todas partes, sin avisar y huir rápidamente.
 C. Atacar a la vez por todas partes hasta que gane en la mayoría de sitios.

LÉXICO

1. En la frase "Marcas el número, almohadilla y la fecha a la que llamas". ¿Qué significa almohadilla?
 A. 井号 B. 星号 C. 连接号
2. En la frase "la alcoba para usted y su mujer y el chiscón para su criado". ¿Qué significa chiscón?
 A. 卫生间 B. 小房间 C. 茅屋
3. En la frase "Tranquilo, que no te hace falta el puñal". ¿Qué significa puñal?
 A. 匕首 B. 拳头 C. 手帕
4. La camarera/ limpiadora dijo a Amelia cuando estaban las dos en la habitación del general francés "Ojito, que hay moros en la costa". ¿A qué se refiere con 'hay moros en la costa'?
 A. Que Amelia tenga cuidado porque hay mucha gente mala.
 B. Para alertar de un posible peligro en ese momento.
 C. Es un insulto para los extranjeros, en este caso, para los franceses.
5. Alonso dijo a Amelia "Tranquila, no le quitaré ojo". ¿A qué se refiere con no quitarle ojo?
 A. No va a pelear otra vez.
 B. No va a volver a llamar tanto la atención.
 C. Va a estar atento a otra persona y no va a perderle de vista.

GRAMÁTICA

1. Hace unos días pensaba que nada ____ (merecer) la pena, y cuando me obligaron a trabajar en el Ministerio del Tiempo ____ (creer) que sería una locura.
 2. Yo estaba con la ambulancia por la zona. Es más, ____ (ser) el primero en llegar a socorrerla.
 3. Ojalá te ____ (oír, en el presente) mi madre.

VARIACIÓN LINGÜÍSTICA

1. La camarera/ limpiadora dijo: "Perdone, que la nueva no se entera de na". Y "Anda, dale tú tieso p-al pasillo". ¿Qué significa "na" y "p-al"? ¿Es un uso de la gente mal educada?
2. En la frase "en cuanto eche de aquí a unos pesados", el actor en vez de decir "pesados" dijo "pesaos". ¿Está mal dicho?

Anexo 8. Cuestionario de evaluación de la experiencia

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

¿Qué vídeo te ha gustado más para el aprendizaje de español?

- Vídeo con doble subtítulo
- Vídeo sin subtítulo

¿Qué modalidad de subtitulado elegirías para la visualización de otros productos audiovisuales?

- Doble subtítulo
- Sin subtítulo

¿Te ha resultado muy incómodo ver la serie con doble subtítulo?

1 nada incómodo	2	3	4	5 muy incómodo
-----------------	---	---	---	----------------

¿Te ha resultado muy difícil ver la serie sin subtítulo?

1 nada difícil	2	3	4	5 muy difícil
----------------	---	---	---	---------------

Indica el nivel de entretenimiento al visualizar el vídeo con doble subtítulo.

1 muy aburrido	2	3	4	5 muy entretenido
----------------	---	---	---	-------------------

Indica el nivel de entretenimiento al visualizar el vídeo sin subtítulo.

1 muy aburrido	2	3	4	5 muy entretenido
----------------	---	---	---	-------------------

¿Tienes ganas de seguir viendo los siguientes capítulos de la serie?

1 pocas ganas	2	3	4	5 muchas ganas
---------------	---	---	---	----------------