

LA MITOLOGÍA COMO PUENTE CULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A SINOHABLANTES: ESTUDIO DE CASO

Antares Borja Pérez de Amézaga Torres
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

RESUMEN

La opinión generalizada sobre los estudiantes chinos de español es, en líneas generales, negativa, en la medida en que, debido a sus características, a los docentes se les hace difícil involucrarlos en las prácticas propias de las metodologías participativas actuales. Del mismo modo, también se considera que emplear contenidos culturales puede entorpecer el aprendizaje, pues su complejidad provoca que el alumno desvíe su atención. Nosotros consideramos que ambos «problemas» no son tal cosa, ya que, por un lado, con un mayor conocimiento de este estudiante y un esfuerzo por adaptar nuestro método, esas dificultades se pueden revertir; y, por otro, porque introducir la cultura no es un fin en sí mismo, sino un medio para aprender la lengua y la realidad sociocultural que la rodea. En el presente trabajo, presentamos el resultado de nuestra investigación sobre estas cuestiones con el objetivo de mostrar la utilidad de la mitología en la enseñanza de español como lengua extranjera a sinohablantes a partir de un método que combine sus preferencias de aprendizaje con las nuestras y con las opiniones de los estudiantes al respecto, según hemos observado en el estudio de caso que llevamos a cabo en nuestra tesis doctoral*.

PALABRAS CLAVE: ELE, aprendientes sinohablantes, método ecléctico, mitología en ELE.

MYTHOLOGY AS A CULTURAL BRIDGE IN TEACHING SPANISH TO SINO-SPANISH SPEAKERS: A CASE STUDY

ABSTRACT

The general opinion about Chinese students of Spanish is, in general, negative, insofar as, due to their characteristics, teachers find it difficult to involve them in the practices of current participatory methodologies. In the same way, it is also considered that using cultural content can hinder the learning, since its complexity causes the student to divert their attention. We consider that both «problems» are not such thing, since, on the one hand, with a greater knowledge of this student and an effort to adapt our teaching method, these difficulties can be reversed, and, on the other, because introducing culture is not an end in itself, but a way to learn the language and, furthermore, the socio-cultural reality it contains. Therefore, in this paper I wish to present the result of my research on these issues with the aim of showing the use of mythology in teaching Spanish as a foreign language to Chinese speakers through a method that combines their preferences of learning with ours and the opinions of the students in this regard, which we have known with the case study that I carried out during the completion of my doctoral thesis.

KEYWORDS: SFL, Sino-speaking learners, eclectic method, mythology in SFL.



1. INTRODUCCIÓN

En el campo de la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE) existe la idea generalizada de que el aprendiente chino, con un bagaje cultural muy marcado, tiene unas características en sus formas de estudio y de «estar» en clase especiales que dificultan su proceso de aprendizaje. Pensamos que a esta afirmación no le falta razón, pero estamos convencidos de que, con un mayor conocimiento de este tipo de estudiante y un esfuerzo por adaptar nuestro método de enseñanza, esas dificultades se pueden revertir.

Asimismo, es habitual escuchar que el uso de la mitología en clases de lenguas extranjeras, debido a su complejidad, entorpece el aprendizaje de la lengua que se estudia. Nosotros tenemos una opinión diametralmente opuesta, pues consideramos que esas voces parten de una idea equivocada, esto es, que el objetivo es centrarse en su contenido narrativo mitológico. Nuestra idea es que los mitos sean usados como medio para aprender la lengua, lo que no es incompatible con el hecho de que podamos usarlos, además, para acercar a los estudiantes la realidad sociocultural que contienen. Es decir, podemos usarlos para enseñar no solo lengua, sino también cultura.

Por lo tanto, con este estudio deseamos, por una parte, presentar las características del estudiantado chino, las adaptaciones metodológicas que consideramos que ayudarán a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la validez de la mitología en la enseñanza de ELE; y, por otra, mostrar los resultados que hemos obtenido en el estudio de caso que hemos realizado y que parte de la base del uso de la mitología para enseñar lengua y cultura a estudiantes sinohablantes mediante un método ecléctico para desarrollar sus competencias léxica e intercultural. Así pues, teniendo en cuenta estas premisas, nos hemos marcado los siguientes objetivos:

- Presentar las características de los estudiantes sinohablantes y el método con el que impartirles clases manteniendo un equilibrio entre sus expectativas y las nuestras.
- Demostrar las posibilidades del uso de la mitología en clases de ELE.
- Presentar los resultados de nuestro estudio de caso.

1.1. APRENDIENTES SINOABLANTES Y EL MÉTODO ECLÉCTICO

1.1.1. *Características de los aprendientes sinohablantes*

El estudiante chino suele acudir a las aulas con un bagaje cultural muy marcado por la tradición de su país, de raigambre muy profunda, enormemente diferenciada de la occidental y a la que tiene gran estima. Asimismo, por su pro-

* *La Mitología como recurso para la enseñanza-aprendizaje de lengua y cultura en el aula de ELE: estudio y propuesta didáctica para estudiantes sinohablantes* (2021), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

pia idiosincrasia, suelen ser reservados y poco participativos, pues en su cultura se aprecia sobremedida la perfección, y si no se es capaz de conseguirla (o se piensa que no se es capaz de conseguirla), se prefiere no participar. Sin duda, esta actitud es contrapuesta a la que se busca hoy en día con las metodologías comunicativas; pero cabe preguntarse si esa caracterización es totalmente cierta o es también un mito que se mantiene basado en el desconocimiento generalizado que existe sobre estos estudiantes.

Por lo tanto, con la idea de conocer sus características, partimos del concepto de «culturas de aprendizaje» de Cortazzi y Jin (1996; 2006), que incluye el conjunto de comportamientos, normas, valores, creencias y expectativas de determinados contextos educativos, con el fin de ofrecer al lector una visión más profunda de las «culturas de aprendizaje chinas».

1.1.1.1. La herencia confuciana

Los estilos de aprendizaje de los estudiantes chinos están influenciados por el confucionismo, doctrina que fue adoptada como ideología oficial durante la dinastía Han (汉朝 206 a.C.-220 d.C.) y que todavía hoy modela los comportamientos de los estudiantes a la hora de aprender. Esto no solo se refleja en la importancia que les dan a los exámenes, que funcionan como elemento determinista en sus vidas, sino también en otros elementos como:

- El papel de la memoria: debido a la necesidad de memorizar los clásicos¹ para poder acceder a un puesto de funcionario, los procesos de aprendizajes basados en ella han sido la norma en China durante siglos, hasta el punto de que los estudiantes chinos son considerados como «supermemorizadores» que se caracterizan por usar un enfoque superficial de aprendizaje. Asimismo, es importante destacar el papel que juega la memorización en el aprendizaje del idioma chino, como indica Biggs (1999 citado en Azpiroz 2013:44):

Aprender varios millares de caracteres de uso común requiere más memorización que aprender las veintisiete letras del alfabeto castellano. Sin embargo, en esas circunstancias, la memorización está al servicio de la comprensión. [...] La repetición se utiliza también como estrategia para asegurar un recuerdo correcto y aquí opera a favor del significado, no contra él.

¹ *Los Cinco Clásicos*: corpus compuesto por cinco antiguos libros que constituyen una serie de doctrinas recopiladas en este formato que Confucio enseñaba a sus discípulos y que toda persona cultivada debía conocer. Estos son: 易经-Yìjīng, conocido como *I Ching*; 书经-Shūjīng, *El libro de la historia*; 诗经-Shījīng, *El libro de la poesía*; 礼经-Lǐjīng, *El registro del rito*; y 春秋-Chūnqiū, *Anales de primavera y otoño*. Por otro lado, tenemos *Los Cuatro Libros*: una serie de textos basados en las enseñanzas de Confucio, seleccionados por Zhu Xi, en la dinastía Song, como textos de introducción al confucianismo. Estos son: 大学-Dà Xué, *El libro del Gran Saber*; 中庸-Zhōng Yōng, *La Doctrina de la medianía*; 论语-Lún Yǔ, *Las Analectas*; y 孟子-Mèngzǐ, *Mencio*.



- El papel del libro: la importancia de los clásicos ha sido tal, que el aprendiz chino aún considera que en los libros reside la verdad y considera que el profesor debe limitarse a seguir el manual con el fin de transmitir los contenidos necesarios para la realización de los exámenes.
- El papel del silencio y la reflexión: según Li, a diferencia de Occidente, en donde se considera que debatir y argumentar promueve el pensamiento y el aprendizaje, los estudiantes chinos piensan que hablar interfiere el pensamiento y la reflexión sobre las palabras del profesor. Esto se debe en buena medida a la influencia de tradiciones como el taoísmo y el budismo (Li 2012, citado en Azpiroz 2013: 43). Por lo tanto, en las «culturas de aprendizaje chinas», lo que prima no es tanto un trasiego verbal para alcanzar el conocimiento de manera conjunta, sino el silencio ante las palabras del docente, que transmite un conocimiento sobre el que el estudiante deberá llevar a cabo un proceso de reflexión que culmine con la comprensión.
- El papel del docente y el del estudiante: según Rao (1996, citado en López 2011: 37), Confucio estableció que todo buen docente debe ser un modelo encargado de transmitir el conocimiento y mostrar el camino a los estudiantes, acercándose mucho a una figura paternal a la que el estudiante debe reverenciar. Por su parte, López (2011: 29) indica que la visión general retrata a un estudiante chino caracterizado por ser pasivo; tener dificultad para formular dudas; tener falta de pensamiento crítico; usar estrategias de aprendizaje impuestas; y abusar de estrategias de memorización. En definitiva, vemos que la relación docente-estudiante queda marcada por una clara jerarquización que provoca que los estudiantes tengan una actitud pasiva con la que esperan ser totalmente dirigidos por el profesor.

1.1.1.2. La seguridad del dominio léxico

Otro de los elementos que debemos destacar en las «culturas de aprendizaje chinas» son los contenidos sobre los que tienen mayores expectativas a la hora de aprender una lengua extranjera: la gramática y el léxico. Si bien se entiende que la transmisión del conocimiento gramatical queda en manos del docente, el estudiante chino considera que el dominio del léxico queda en su mano, por lo que será el elemento sobre el que vuelque todo su esfuerzo a partir de la repetición y memorización de listas de unidades léxicas que se estudian de forma aislada. Nosotros trabajaremos esta competencia centrándonos en bloques léxicos relacionados con el contenido cultural de cada mito, para desarrollar también su competencia intercultural.

1.1.1.3. Pragmatismo versus cultura

China es un país con una historia milenaria que ha marchado en paralelo, pero prácticamente sin relacionarse, con la cultura occidental, lo que ha tenido como consecuencia un profundo desconocimiento mutuo. El nombre de China



en chino es 中国-Zhōngguó, que se traduciría como «Reino/Territorio/Nación del Medio/Centro», lo que puede darnos una idea, según su visión, del lugar que ocupa en el mundo su país y, por ende, su cultura; esto provoca que, en muchas ocasiones, parezcan mostrar poca curiosidad por la cultura de otros países y suelen responder, al presentarles algún elemento cultural diferente al suyo, con «medias sonrisas» que denotan la poca importancia que les merece. En lo que se refiere a la enseñanza-aprendizaje de LE/L2, la metodología en las clases se basa en una simbiosis entre el método de gramática-traducción y el audiolingual, en el que prima la atención casi exclusiva al léxico y la gramática (Sánchez 2009a: 7). Por lo tanto, a la hora de aprender una lengua, el estudiante chino es pragmático y centra sus esfuerzos en esos elementos, ya que será de lo que sea evaluado, dejando de lado el contenido cultural. Sin embargo, es en este contenido, junto con el léxico, en el que nosotros nos centramos.

1.1.2. *El método ecléctico*

Al tratar el papel del alumno en la tradición confuciana, comentábamos una serie de aspectos que lo convertía en un alumno con el que se suele tener dificultades a la hora de trabajar con enfoques comunicativos. Sin embargo, hoy en día abundan las nuevas lecturas sobre el papel del confucionismo que comienzan a plantear su potencial para dar lugar a un estudiante con características contrarias a las indicadas (López 2011: 29). Este cambio se basa en que donde antes se consideraba a un estudiante pasivo, ahora se hace valer la capacidad de esfuerzo. Donde antes se entendía a un alumno incapaz de plantear dudas, ahora encontramos a uno que no teme preguntar. Donde había un alumno que usaba prácticas vinculadas al antiguo estudio de los clásicos y de su lengua, hoy hay uno abierto a nuevas estrategias de aprendizaje. Finalmente, donde antes se entendía la memorización como una técnica de aprendizaje de bajo nivel cognitivo, hoy se ve como un proceso en el que se utilizan estrategias cognitivas profundas (Sánchez 2009b: 3). Así pues, nos encontraríamos ante un escenario diferente en el que los comportamientos, actitudes o valores no estarían determinados por una cultura inamovible, sino por unas condiciones educativas específicas. Por lo tanto, si no se trata de un problema cultural, sino educativo, si somos capaces de combinar lo positivo de sus culturas de aprendizaje con lo de la nuestra, entonces será posible implementar el que Liao denomina «método ecléctico comunicativo con características chinas» (1996, citado en Sánchez 2009a: 6).

A la hora de intentar aplicar esa simbiosis de métodos, nuestra intención es aprovecharnos de ese potencial de un estudiante activo y esforzado que se mantiene abierto a nuevas metodologías atendiendo a su preferencia por el dominio del léxico y con la memorización como vehículo para alcanzar el conocimiento. Para conseguir dicho eclecticismo, necesitaremos combinar la memorización por la que los chinos sienten predilección y la comunicación que busca el docente; atender a uno de los contenidos sobre los que ellos tienen más expectativas (léxico); e introducir un contenido al que no le suelen prestar atención y nosotros deseamos trabajar.



1.1.2.1. Comunicación y memorización

Hoy en día los enfoques comunicativos se basan en la importancia de la fluidez en la interacción oral, considerando la memorización de palabras y el conocimiento meticuloso de la gramática como una barrera para la comunicación (Sánchez 2009a: 16). Sin embargo, no se tiene en cuenta el hecho de que memorizar listas de vocabulario puede servir para conseguir la fluidez a partir del control del vocabulario. Por lo tanto, no creemos que sea un problema que el estudiante haga uso de esa memorización que lo hace sentirse seguro, y más aún cuando, como defiende Sánchez (2009a: 20), con dicha memorización se utilizan estrategias cognitivas profundas que actúan en el entendimiento de dicho vocabulario.

1.1.2.2. Bloques léxicos

Durante la comunicación, solemos recurrir a un contenido léxico que dominamos con el fin de facilitarnos el acto comunicativo, ya que de ese modo no tenemos que estar llevando a cabo un análisis lingüístico. Para ello, recurrimos a dos estrategias: recordar dicho contenido léxico e identificar las situaciones de uso. Así pues, dado que los estudiantes chinos sienten predilección por la memorización, puede serles útil trabajar a partir de una serie de bloques léxicos que ellos podrán memorizar sin tener que estar recibiendo explicaciones gramaticales.

1.1.2.3. Contenido cultural

Los valores y creencias de la cultura china afectan no solo al modo de aprender, sino también al modo de comunicarse, por lo que pensamos que es adecuado propiciar procesos para el desarrollo de la competencia intercultural (Sánchez 2008: 630). Así, nuestro trabajo no solo consistirá en mostrar a los estudiantes chinos características culturales de España u Occidente, sino presentarles de manera contrastiva esos elementos culturales con elementos característicos de su cultura y que ello nos sirva no solo para llevar a cabo la repetición oral para corregir y/o afianzar el contenido léxico, sino, además, para trabajar el contenido cultural.

1.2. EL USO DE LA MITOLOGÍA EN ELE

Tal y como dijimos, es habitual escuchar que la cultura y, por ende, la mitología entorpece el aprendizaje de la lengua que se estudia. Sin embargo, nuestra opinión es diametralmente opuesta, pues no hablamos de usarla para enseñar su contenido narrativo, sino como herramienta para aprender la lengua y, además, para acercar a los estudiantes la realidad sociocultural que contienen los mitos. Es decir, usarlos para enseñar no solo lengua, sino también cultura, que es un elemento esencial en el aprendizaje de lenguas extranjeras.



1.2.1. Los contenidos culturales en la enseñanza de ELE

A partir del desarrollo de las nuevas metodologías educativas, el objetivo del aprendizaje es conseguir no tanto la perfección gramatical, sino la eficiencia comunicativa; es decir, importa lo que se es capaz de hacer con la lengua más que lo que se sabe de la lengua. De ahí se derivan las ideas del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) sobre el uso social del lenguaje y los alumnos como agentes sociales que interactúan lingüística y culturalmente. Dada esa importancia del alumno como agente social que «interactúa con» personas, y la idea de que patrones lingüísticos diferentes moldean diferentes patrones de pensamiento, el papel de la cultura pasa a ser esencial. Así, aprender una lengua se convierte en la capacidad de aprender una serie de estrategias comunicativas que se derivan de los parámetros culturales en los que se desarrolla dicha lengua. Por lo tanto, la cultura, junto con la lengua misma, se debe conocer, pues solo así el acto comunicativo adquiere toda su dimensión.

Aunque desde cualquier punto de vista desde el que se decida abordar el concepto de cultura sea haga difícil acotarlo por su complejidad y extensión en significados, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras está ampliamente aceptada la división que llevan a cabo Miquel López y Sans Baulenas tras la identificación de los componentes que constituyen el contenido cultural que acompaña a las lenguas (Miquel y Sans 1992: 16-17):

- *Cultura con mayúscula* («cultura cultivada o legitimada»): abarca la noción tradicional de cultura, es decir, todo el conjunto de saberes enciclopédicos referidos a diversos campos como el arte, la literatura, la historia, la ciencia, la historia, la política, etc.
- *cultura con minúscula* («cultura esencial»): conforma el componente sociocultural y engloba todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura, todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos adscritos a una lengua y cultura comparten.
- *kultura con k* («cultura epidérmica»): comprende el saber, las costumbres, los usos o cualquier conocimiento utilizado en contextos determinados de ciertos sectores de la población y que difieren del estándar cultural y no son compartidos por todos los hablantes.

En esta clasificación, la mitología tendría un triple encaje, ya que, por una parte, siendo los mitos a su vez lengua y cultura, pues su corporeidad se materializa con las palabras de una lengua que les permiten perdurar en el tiempo y su alma es la cultura misma del pueblo que se ve reflejada en ellos, estaríamos trabajando el componente lingüístico, así como el cultural. Pero, además, estarían a caballo entre «Cultura» y «cultura», pues son un elemento sociocultural, es decir, «cultura», pero a su vez se han convertido en «literatura enciclopédica», lo que los convierte en un elemento propio de lo que ellas denominan «*Cultura con mayúscula*». Por lo tanto, con la mitología podemos trabajar lengua, «Cultura» y «cultura», y de ahí nuestro convencimiento de su utilidad como herramienta didáctica en clases de ELE.



1.2.2. La mitología en la enseñanza de ELE

La importancia de trabajar el componente sociocultural es innegable; ahora bien, ¿son los mitos un elemento sociocultural que pueda funcionar como puente intercultural en clases de ELE?, ¿sirven, además, como herramienta didáctica en clases de ELE? Nosotros pensamos que la respuesta en ambos casos es que sí.

Por lo que respecta a la primera cuestión, cabría empezar indicando que los mitos, al contrario de lo que sigue indicando la Real Academia Española, no son «narraciones maravillosas», sino relatos tradicionales paradigmáticos (García Gual 2004: 5) reflejo del pensamiento de una cultura o comunidad que «tratan de lo desconocido; tratan de eso para lo que al principio no teníamos palabras [...] y se asoman al interior de un gran silencio» (Armstrong 2020: 12). Por lo tanto, «son» cultura, pues forman parte del sistema de creencias de dicha comunidad. Siendo esto así, al trabajar con los mitos se propicia un acercamiento a la dimensión social y cultural de la lengua, que incidirá en el conocimiento de la lengua y la cultura y ayudará a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Asimismo, podremos desarrollar la competencia intercultural, ya que se fomenta el conocimiento de la cultura extranjera y se profundiza en el conocimiento de la propia para asumir con garantías el papel de intermediario cultural.

Por lo que respecta a la segunda de las cuestiones, el mito, que en principio no tiene «corporeidad» y se queda en el plano de la representación colectiva del mundo expresada con las palabras, adquiere el cuerpo de narración a través de la permanencia y fijación (Detienne 1996: 70). El sentido de la permanencia lo tienen *per se*, pues el hecho de que sea tradicional y memorable, como indica García Gual (2004: 5), permite su transmisión de generación en generación, lo que lo convierte en permanente. Sin embargo, el concepto de la fijación, que es lo que le da estabilidad, viene determinado por ese momento en el que se les da «corporeidad» con el uso de la palabra escrita. Es esta doble realidad de los mitos como cultura y lengua lo que, a nuestro entender, los hace perfectamente válidos para ser usados en clases de ELE.

Ahora bien, en cuanto a la cuestión de si son un recurso didáctico apropiado con el que enseñar contenido lingüístico y cultural y con el que fomentar la interculturalidad, aunque es innegable su «irracionalidad», no hay duda de que la tradición mítica todavía pervive en nuestros tiempos en el inconsciente colectivo e, incluso, muchas de las cosas con las cuales convivimos tienen que ver con la mitología clásica (López Valero *et al.* 2003: 125). Por lo tanto, nos parece obvio que podemos aprovechar esa proximidad y hacer de ese modo más atractivo el aprendizaje y que el alumno entienda «de una mejor manera acontecimientos y figuras que son usadas en la actualidad y que tienen su precedente en las narraciones mitológicas» (*ibidem*, 129). Se trata, en definitiva, de ayudarlos a tener «un mejor bagaje cultural, una más amplia visión de la realidad y, ante todo, tener más recursos a la hora de afrontar los conocimientos» (*ibidem*). Todo con el objetivo de que no solo sepan «hablar» español, sino que, sobre todo, sepan «comunicarse» en español.

En definitiva, consideramos que López Valero está en lo cierto cuando dice que el uso de la mitología en clase podría «entenderse como una mejora», pues, como él, pensamos que los estudiantes, partiendo de la curiosidad por esas narraciones



fantásticas, sentirán también un mayor interés por el contenido lingüístico y cultural que aprenden (*ibidem*, 130). Asimismo, consideramos, al igual que Wilson, que es una posibilidad para que los estudiantes se «adentren en una dimensión más allá de las rutinas de la cotidianeidad que provocan cierta carencia imaginativa en las aulas» (2002, citado en López Valero *et al.* 2003: 123).

Así pues, llegados a este punto, no nos queda más que reafirmarnos en nuestra idea de que la mitología es perfectamente útil para usarse en ELE con estudiantes sinohablantes, y, con el ánimo de comprobarlo, llevamos a cabo un estudio de caso cuyos detalles pasamos a comentar.

2. METODOLOGÍA

El estudio de caso que hemos llevado a cabo ha conestado de diferentes acciones que han conllevado diferentes metodologías de trabajo:

- a) Conocer al estudiantado, sus motivaciones, expectativas e intereses: para conseguirlo, además de varias sesiones de observación en el aula, les pasamos un cuestionario en el que ellos nos aportaban información al respecto.
- b) Poner en práctica nuestra propuesta: hemos usado un cuadernillo de actividades que realizaron en dos horas y cuyas actividades fueron seleccionadas de una propuesta mayor que veníamos desarrollando en el marco de otra investigación y que está pensada para ser impartida durante un periodo de un mes.
- c) Analizar su desempeño: para esto, no solo nos basamos en nuestra apreciación del desarrollo de la actividad, sino también en la corrección de las diferentes actividades.
- d) Conocer su opinión al respecto de la propuesta: para llevar a cabo esto, una vez que terminaron de realizar el cuadernillo de actividades, en la última página de este, incluíamos un nuevo cuestionario de satisfacción que les pedimos que rellenaran.

3. ESTUDIO DE CASO

3.1. ESTUDIANTES: QUIÉNES SON Y CUÁLES SON SUS MOTIVACIONES, INTERESES Y EXPECTATIVAS

En primer lugar, nos gustaría comenzar indicando el lugar en el que se realizó el estudio de caso y algunas de sus características. Este lugar fue el Centro Complutense para la Enseñanza del Español, ubicado en la Facultad de Filología de la Universidad Complutense, que viene ofreciendo cursos de español para extranjeros desde 1928 impartidos por profesores especialistas y de la propia facultad.

Algunas de sus características destacadas son: ofrece una enorme variedad de cursos; imparte todos los niveles del Marco Común Europeo; es centro examinador del DELE; tiene cursos especializados; cuenta con psicopedagogos; e, incluso, imparte un Curso Superior de Cultura (en el que realizan actividades para que los estudiantes extranjeros profundicen en el conocimiento de la cultura española).



En cuanto al curso, este era el curso de español trimestral de invierno (9 de enero-19 de marzo), tras cuya finalización los alumnos obtenían, en caso de aprobar, un certificado en el que constarán las horas, las calificaciones y los créditos (en caso de no aprobar, el centro expide un certificado de asistencia en el que consta el nivel y la duración). En cuanto a las asignaturas, se dividen por destrezas, habiendo tres asignaturas de 4 horas cada una que son obligatorias (hasta completar un total de 12 horas) y otras cuatro optativas de 2 horas cada una. Las asignaturas obligatorias son *Comprensión y expresión escrita*; *Comprensión y expresión oral*; y *Gramática y práctica*. Por su parte, las optativas son *Léxico*; *Composición*; *Prácticas*; y *DELE*.

Pensamos que a la hora de dividir las clases por destrezas esta metodología quizá no sea la más adecuada, porque, según los preceptos del MCER, la lengua debería enseñarse de una forma integral, sin esas divisiones, en donde además se dejan de lado destrezas como la interacción y la mediación (de inclusión más reciente por el MCER). No sabemos si esto se debe a la abundancia de estudiantes chinos, que están acostumbrados a ese tipo de organización, pero es un punto en el que no hemos querido profundizar con la escuela por razones de respeto hacia su forma de trabajar y organizar los cursos.

Pasando ahora a los estudiantes, el grupo estaba compuesto por 16 estudiantes, de los que 14 eran chinos (8 hombres y 6 mujeres) y 2 no chinos (un chico escocés y una chica francesa, aunque criada en Singapur) con edades comprendidas entre los 19 y los 21 años (a excepción de dos estudiantes, un chico de 25 y una chica de 29) y con conocimientos de idiomas extranjeros que abarcaban un nivel alto de español (así lo autocalificaron los propios estudiantes; como referencia, cabe indicar que las clases que recibían correspondían a un nivel intermedio B2), de inglés y otros como el francés, japonés, portugués, coreano y cantonés, de los que aseguraban tener un dominio bajo o intermedio².

Además de las sesiones de observación que nos sirvieron para obtener información relativa a ciertos aspectos interesantes como las formas de relacionarse entre ellos o con los docentes, la principal herramienta que utilizamos para conocerlos fue un cuestionario que resultó esencial a la hora de conseguir información relacionada con sus motivaciones, intereses y expectativas, y cuyos datos presentamos a continuación. En primer lugar, con el objetivo de conocer sus motivaciones para aprender una lengua extranjera (fig. 1), les pedimos que valoraran con una nota entre 0 y 3 (*no*; *poco*; *sí*; *mucho*) unas opciones que les dábamos.

Tal y como podemos comprobar, la razón principal por la que quieren aprender una lengua extranjera es para *entender las diferencias culturales*, obteniendo un total de 38 puntos (media de 2,71), situándose muy cerca del «mucho». En segundo y tercer lugar eligieron *mejorar las oportunidades de vida* y *desenvolverse en la vida profesional*, ambos elementos de carácter socioeconómico.

² Participaron los 16 estudiantes, pero hemos decidido centrarnos en el trabajo realizado por los estudiantes chinos, ya que ellos son el objeto de nuestro interés.



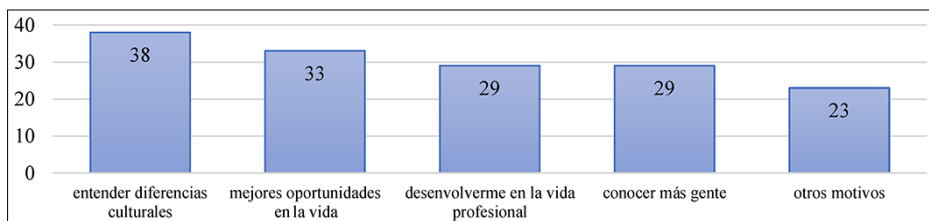


Figura 1. Motivos para estudiar una lengua extranjera. Fuente: elaboración propia.

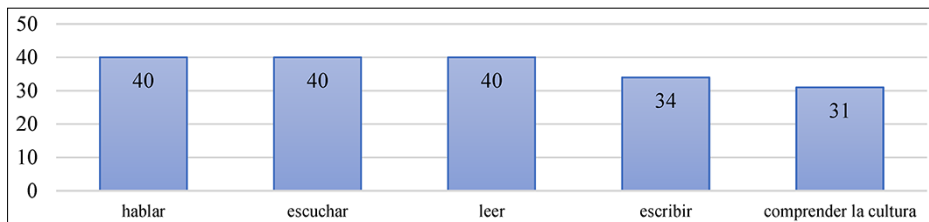


Figura 2. Competencias más importantes. Fuente: elaboración propia.

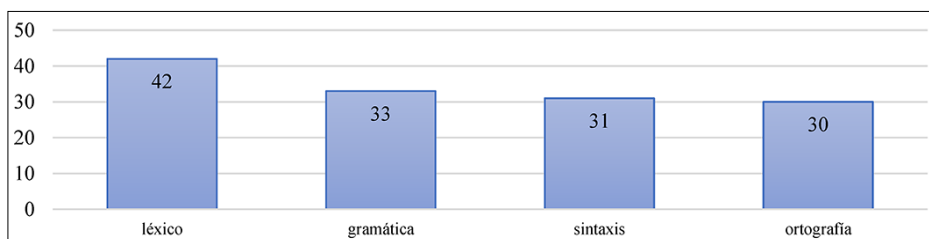


Figura 3. Elemento fundamental de la lengua. Fuente: elaboración propia.

Una vez conocidas sus motivaciones, nos interesamos por saber qué competencias (fig. 2) y elementos de la lengua consideraban fundamentales (fig. 3).

Como se puede observar, de la primera gráfica podemos sacar dos conclusiones. La primera es que lo que más les interesa es la comunicación oral, ya que hablar y escuchar comparten el primer puesto; igual resultado se observa en la lectura, probablemente motivado por la necesidad de poder desenvolverse en la vida cotidiana. La segunda conclusión, que nos resulta extraña, es que *comprender la cultura* queda en último lugar, lo que choca frontalmente con la idea de que la razón fundamental para aprender una lengua extranjera era para *entender las diferencias culturales*.

Por lo que podemos sustraer de la segunda, como era de esperar, el *léxico* ocupa la primera de sus preocupaciones. Sin embargo, nos ha resultado descorazonador el hecho de que, aunque esté en segunda posición, la preocupación por la



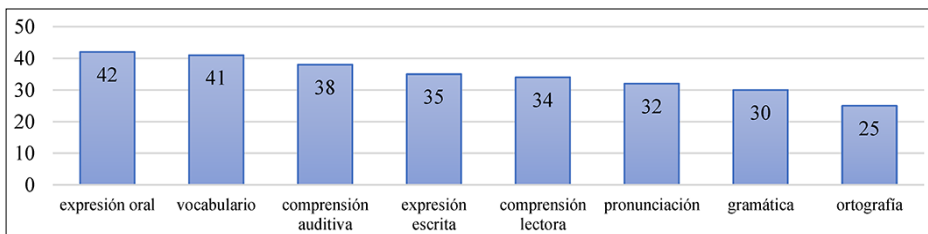


Figura 4. Aspectos que desean mejorar. Fuente: elaboración propia.

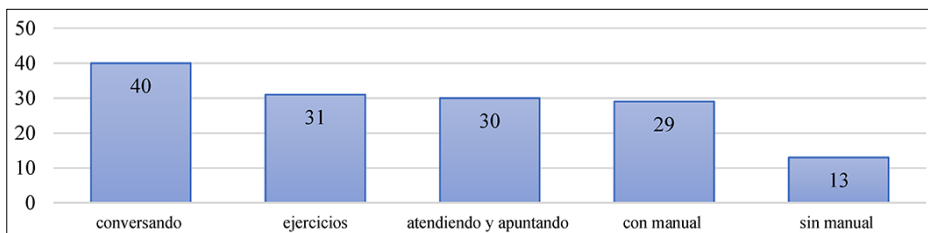


Figura 5. Preferencias de aprendizaje. Fuente: elaboración propia.

gramática quede tan alejada de la preocupación por el léxico, cuando lo esperable era que ambas estuvieran a la par.

A continuación, quisimos saber sus expectativas de aprendizaje, es decir, qué puntos, en concreto, deseaban mejorar (fig. 4).

Tal y como podemos observar, quieren mejorar aquellas competencias que pueden llevarlos a tener una mejor comunicación oral, ya que las tres primeras son tanto la expresión oral como la comprensión auditiva, acompañadas ambas de una mejora en su competencia léxica. Nos ha sorprendido que, mientras la expresión oral y el vocabulario sobrepasan los 40 puntos, la comprensión auditiva, que es fundamental para poder comunicarse, se queda un poco por debajo de los 40 puntos. Además, también nos ha llamado la atención que parecen no tener gran preocupación por la pronunciación, un elemento al que los chinos, por las diferencias entre las dos lenguas, suelen prestar muchísima atención. Consideramos que la falta de preocupación por ambas cuestiones puede deberse al mismo motivo: su nivel es ya lo suficientemente bueno como para no preocuparse en exceso por la comprensión auditiva y la pronunciación.

Finalmente, también queremos destacar la sorpresa que nos ha causado una preocupación tan baja por mejorar la gramática, que es, junto con el léxico, uno de los elementos predilectos a la hora de estudiar de los alumnos chinos. Probablemente, al igual que en los casos anteriores, también se deba a que consideran que ya tienen un dominio amplio de esta.

En lo concerniente a sus preferencias de aprendizaje (fig. 5), les pedimos que se posicionaran en torno a varios aspectos como la metodología, las dinámicas y el papel del profesor, así como sus preferencias a la hora de aprender la gramática y el vocabulario.



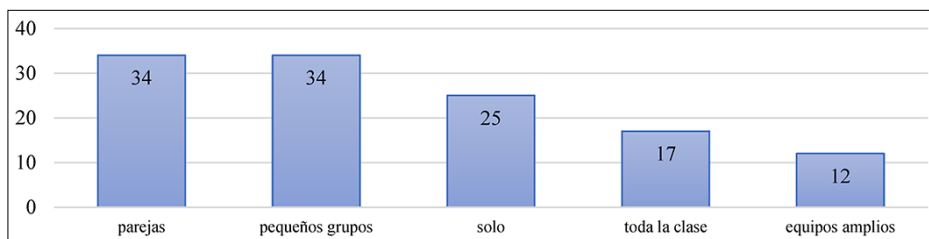


Figura 6. Preferencias sobre las dinámicas de trabajo. Fuente: elaboración propia.

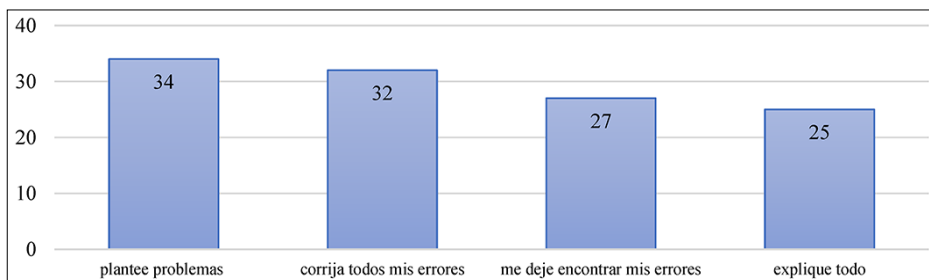


Figura 7. Preferencias sobre el papel del profesor. Fuente: elaboración propia.

Al observar la gráfica, podemos comentar tres cosas. La primera es que, al contrario de lo que está comúnmente extendido sobre el alumnado chino, esto es, que no le gusta que la clase esté basada en la conversación, sino más bien en las explicaciones del profesor, nuestro grupo ha indicado claramente con 40 puntos (2,85-95%) que prefiere que en su proceso de aprendizaje la conversación sea el hilo conductor.

El segundo aspecto es la última y bajísima posición que ocupa la opción de aprender sin ningún manual, hecho que sí corrobora uno de los mitos sobre los estudiantes chinos, que es el pavor que sienten a que el docente no haga uso de ningún manual. Como ya dijimos, esto se debe a la importancia que han tenido los libros clásicos en el aprendizaje a lo largo de la historia, lo que ha provocado que aún hoy se siga considerando que en ellos reside la verdad.

Sin embargo, y entrando en el tercer aspecto, llama la atención que la opción inmediatamente anterior sea que desean aprender usando el manual. Es decir, parece que, aunque sí desean tener un manual que les sirva de guía, este es el elemento que menos desean usar. Quizá nos encontramos con un cambio de tendencia en las formas de aprendizaje, desde el apego extremo a los manuales a un desapego cada vez mayor.

Con las siguientes dos preguntas deseábamos saber la forma en la que ellos quieren llevar a cabo las actividades (fig. 6), es decir, su propio papel en el aula y el papel que desean que desempeñe el docente (fig. 7).



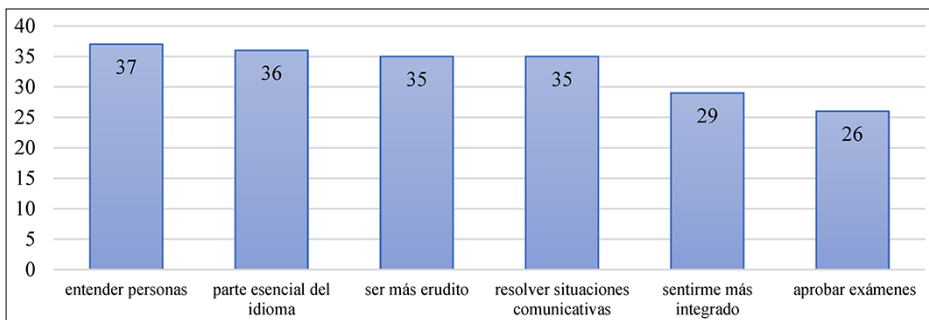


Figura 8. Interés en el aprendizaje del componente cultural. Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la primera de las cuestiones, parece que podemos ver tres tendencias. Por un lado, la preferencia del trabajo en grupos reducidos, ya sean parejas o pequeños grupos; en segundo lugar, la posición intermedia que ocupa el trabajar solo; y, en tercer lugar, la última posición que ocupan aquellas dinámicas que impliquen el trabajo en grandes grupos. Nos da la sensación de que las respuestas que pudiera dar un grupo de estudiantes occidentales no variarían gran cosa o, si acaso, esa opción de trabajar solo obtendría menos puntuación y se equipararía a una opción tan poco deseada como la de trabajar en grandes grupos.

Por lo que respecta a la segunda pregunta, también consideramos que son visibles tres tendencias. Por un lado, el interés por que el profesor les plantee problemas que ellos mismos se vean obligados a solucionar; y, por el otro, y relacionado con esto (por contraposición), ese último puesto del deseo de que el profesor lo explique todo. Este es otro dato que desmonta uno de los mitos sobre los estudiantes chinos, según el cual el docente debe ser un transmisor de conocimientos que haga de guía y ofrezca todas las respuestas a todas las dudas. La tercera cuestión es ese puesto intermedio entre dos opciones antagónicas, como son las de *que me corrija todo* y *que me deje encontrar mis errores* (la primera tiene una puntuación de 32 frente a 27 la segunda), lo que parece indicar que los alumnos buscan un docente alejado del clásico profesor chino y que tenga una actitud mixta con la que les plantee unos problemas que ellos tengan que resolver por su cuenta, pero manteniéndose siempre ahí para resolver y corregir sus dudas, en lugar de «forzarlos» a que las resuelvan por ellos mismos.

Finalmente, quisimos saber su actitud con respecto a la idea de aprender cultura (fig. 8) cuando estudian una lengua extranjera y si les gustaría que se usara la mitología (fig. 9) en las clases de ELE.

Tal y como podemos comprobar, en primer lugar y con respecto al aprendizaje del contenido cultural, los estudiantes indicaron la importancia de conocer los aspectos culturales, al ser la mejor ayuda para comprender al otro, ya que es una parte esencial de la lengua; por lo tanto, aprender cultura es una parte fundamental en su proceso de aprendizaje del idioma.



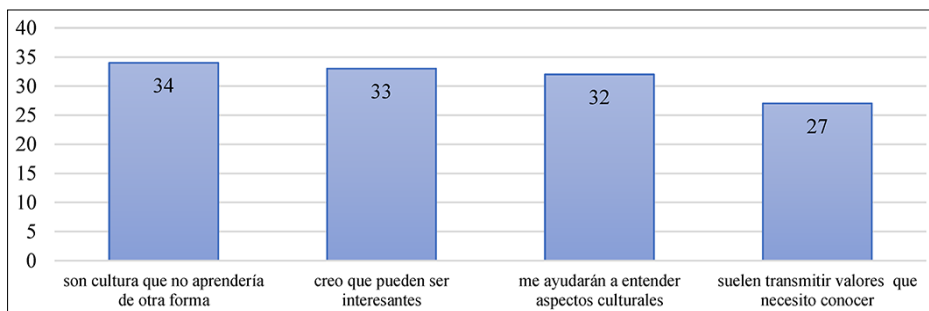


Figura 9. Razones para conocer los mitos. Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar, por lo que respecta a la posibilidad de que se use la mitología, todos los alumnos respondieron que estarían interesados; y, al darnos los motivos, vemos que, a pesar de que los cuatro enunciados que ofrecíamos eran igualmente válidos, nos sorprende que la opción referida a los valores quede alejada, sin llegar siquiera a esa valoración de $2=sí$. Esto nos lleva a pensar que, o bien no consideran los valores que transmiten los mitos como necesarios, o bien, aun siendo valores necesarios, al ser ellos de otra cultura con otros valores diferentes, no tienen interés en conocerlos. En cualquier caso, queremos destacar las dos primeras respuestas, pues consideramos que son motivación suficiente para nosotros seguir trabajando en esta línea, ya que los estudiantes, como nosotros, entienden que es una cultura que no aprenderían de otra forma y que, además, puede ser interesante.

En definitiva, los resultados nos indican que los alumnos ven el aprendizaje de una lengua extranjera, por un lado, como un medio para entender las diferencias culturales, y, por el otro, como una forma de mejorar sus oportunidades futuras en la vida al poder ser capaces de desenvolverse mejor en el ámbito profesional. Para conseguir estos objetivos desean poner el énfasis de su aprendizaje en las competencias más relacionadas con la comunicación verbal, como son la comprensión auditiva y la expresión oral, así como a su competencia léxica.

En lo referido a sus preferencias de aprendizaje, en primer lugar, parece desmontarse el mito según el cual al alumnado chino no le gustan las clases basadas en la conversación, sino centradas en las explicaciones del profesor, ya que un 95% indicó que prefiere que en su proceso de aprendizaje la conversación sea el hilo conductor, aunque desechaban por completo la idea de prescindir de un manual de clase, aun siendo el elemento que menos desean usar. En segundo lugar, la preferencia por el trabajo en grupos reducidos y una metodología de aprendizaje en la que el profesor les plantee problemas que ellos mismos se vean obligados a solucionar, antes que uno que simplemente se limite a impartir clases magistrales, pero manteniéndose como apoyo para resolver y corregir sus dudas.



¿Qué palabras han encontrado que se relacionen? Anótenlas a continuación:

- mácula
- Vía Láctea
- planeta
- Bigbang.
- átomo
- energía
- teoría de la relatividad
- explosión

B) En segundo lugar, vamos a trabajar por parejas. Por turnos, un alumno (A) le dirá al otro (B) las palabras que ha buscado y este tratará de explicar el significado y si no es capaz, se apuntará esa palabra para su propia lista. Después cambio de turno.

Lista del estudiante A

Lista del estudiante B

origen

universo

metafísica (filosofía . causas . primeras)

fuerzas elementarias

Imagen 1. Muestra de Ejercicio 1, Actividad 1.

3.2. RESULTADOS

3.2.1. Corrección de las actividades

Mostraremos algunos ejemplos de ejercicios realizados por diferentes estudiantes para que se pueda ver con claridad el trabajo que hicieron (imagen 1).

Como podemos comprobar, el alumno ha buscado una serie de palabras relacionadas con las imágenes que presentábamos (algunas muy interesantes como *Big Bang* o *explosión*) y luego ha anotado el listado de palabras que encontró su compañero en la actividad (también encontró palabras interesantes como *origen* o *fuerzas elementarias* [sic]). Esto responde perfectamente a lo que pretendíamos, que no era otra cosa que hacer que cada estudiante buscara un léxico relacionado con el tema que presentábamos y que intercambiara lo que había encontrado con un compañero que, además, tenía que explicar esas palabras. Al respecto del léxico, queremos indicar que otros estudiantes trabajaron con palabras tan interesantes como *nebulosa*, *grieta*, *nacer*, *explosión*, *materia oscura* o, incluso, *Génesis*, todas ellas cercanas a esa idea del comienzo del todo. Sin embargo, no hubo ninguno que pusiera nada relacionado con la mitología, ya fuera grecolatina o china. En definitiva, creemos que se cumplió con el objetivo de la actividad, aunque no llegaron tan lejos como deseábamos (que sacaran a la luz por iniciativa propia esas palabras relacionadas con los mitos).

En la imagen 2 podemos ver cómo el alumno ha completado con éxito el ejercicio y, además, nos da pie para comentar algunas cosas. En primer lugar, podemos ver cómo en la parte superior izquierda el alumno se ha anotado una palabra que no conocía que afecta a la relación entre *Gea* y *Urano*; es decir, no solo hemos conseguido que conozca a los personajes mitológicos y que trabaje con la idea del árbol genealógico, sino que, incluso, ha aprendido una palabra relacionada con las



A) El profesor va a proyectar la estructura de un árbol genealógico y entre todos vamos a intentar colocar a cada personaje en su sitio:

Incesto m. Éter

¡Cuidado! No están las Ninfas

B) Ahora trabajaremos por parejas. Cada alumno deberá buscar quién era cada uno de los personajes mitológicos que le ha tocado en su tarjeta. A continuación, explicará al otro quien era para que ambos puedan rellenarlas correctamente.

Alumno A	Alumno B
Éter: dios del cielo superior y representación de la luz nacido de la	oscuridad (Érebo) y la noche (Nix)
Hémera: diosa primordial del día	
Uranos: titán primordial del cielo	
Montañas: dios de las montaña (Ourea)	
Eros: dios de la atracción sexual, el amor y el sexo	
Ponto: dios del mar	

Alumno B	Alumno A
Caos: el estado primigenio del cosmos	
Gea: la tierra	
Tártaro: infierno	
Ninfas:	
Érebo: la oscuridad	
Nix: diosa de la noche	

C) Los elementos fueron las divinidades con las que comenzó existir el mundo. A continuación, individualmente, intenten ubicar a los personajes/elementos en el siguiente dibujo.

¡Cuidado! No están: Caos, Nix, Eros ni las Ninfas

Imagen 2. Muestra de Ejercicio 2, Actividad 1.

relaciones intrafamiliares. En segundo lugar, nos ha parecido adecuado poner el ejemplo de este estudiante porque consideramos que ha rellenado el cuadro, tanto con su información como con la del compañero, de una manera bastante completa y detallada (imagen 3).

De este ejercicio queremos destacar no tanto el trabajo realizado con las partes del cuerpo, que ha sido adecuado y nos ha servido para ver la dificultad de diferenciar en las imágenes la representación entre *médula* y *tendones*, sino el de los adjetivos, ya que podemos comprobar cómo ha rellenado una interesante lista de la

C) A continuación trabajaremos los adjetivos. Busca un sinónimo y un antónimo que pueda ser usado con los diferentes elementos.

	sinónimos	antónimos
sol brillante	luminoso	oscuro
viento primaveral	suave	duro
hermosa luna	bella	fea
trueno ensordecedor	ruidoso	leve silencioso,
incontables estrellas	numerosas	escasas pocas
grandes montañas sagradas	consagrado	profano
amplios caminos	pleno	estrecho
blanco jade	albarizo	negro
infinitas reservas de minerales	grande	escasa
enormes y tumultuosos ríos	grandes y turbulento	pequeño y pacífico
tierras fértiles	fecuendo	improductiva

Imagen 3. Muestra de Ejercicio 2, Actividad 2.

que se le podrían, llegado el momento, corregir varias opciones (*viento invernal* en lugar de *duro*, *fecundo* en lugar de *fecuendo* [sic]) u ofrecer otras alternativas. Algo que, además, podrían hacer entre los propios estudiantes si se les da la oportunidad de comparar sus listas.

Es decir, con el ejercicio no solo hemos conseguido que trabajen con un léxico relacionado con el cuerpo humano de cierta dificultad, sino que, además, hemos conseguido que, a partir unos adjetivos dados, busquen sinónimos y antónimos, ampliando aún más su competencia léxica (imagen 4).

B) Relaciona a los tres personajes mitológicos con su condición y su significado.

Deucalión	titán rey	Zeus	dios	Prometeo	titán
titán	rey	dios			

Ser sobrenatural que puede ser adorado, respetado o temido por sus adeptos y seguidores. Pueden ser concebidos como las autoridades o controladores de cada aspecto de la vida humana (tales como el nacimiento, la muerte o la otra vida) y los creadores de la Tierra o el Universo. *dios*

Eran una raza de poderosa relacionada con diversos conceptos primordiales, algunos de los cuales simplemente se extrapolaban de sus nombres: el océano y la tierra, el Sol y la Luna, la memoria y la ley natural. *titán*

Gobernante de una etnia, nación o estado que normalmente recibe su cargo de manera heredada y cuyo poder puede ser absoluto, ceremonial o limitado. Es relativamente común que su puesto se asocie a alguna leyenda de carácter mítico, asociada a una intervención divina. *rey*

C) Buscan las figuras análogas en tu cultura.

Cultura grecolatina	Cultura china
Dios	Nü Wa 神仙
Titán	Pan Gu 巨人 Kan Fu
Rey	Da Yu 皇帝 Huang Di

Imagen 4. Muestra de Ejercicio 2, Actividad 3.

Aquí podemos comprobar cómo el Apartado B) del ejercicio resultó sencillo, a pesar de ese error inicial al calificar a *Deucalión* como *titán*. Sin embargo, en el Apartado C) hubo un error recurrente que deseamos comentar.

Nuestra intención era que los alumnos pusieran figuras análogas a los conceptos de *dios*, *titán* y *rey*, lo que en chino hubiese sido *dios*, *gigante* y *emperador*, pues no existen los conceptos de *titán* y *rey* tal y como los entendemos en Occidente, y eso es precisamente lo que queríamos que vieran los estudiantes. No obstante, todos los estudiantes realizaron el ejercicio de una manera diferente a la que buscábamos, ya que lo que hicieron fue buscar un personaje mitológico que cumpliera esa función. Así, en el caso de este estudiante, para la figura de *dios* usó a *Nü Wa*, para la de *titán* a *Pan Gu* y para la de *rey* a *Da Yu*. Además, como la mayoría de sus compañeros, tradujo de una manera no del todo correcta esos conceptos que les habíamos dado, pues 巨人(jùrén), que usó para *titán*, en realidad significa «gigante» o «coloso» (la palabra adecuada es 泰坦-tàitān, que es una translación fonética del inglés al chino), y 黄帝(huángdì), que usó para *rey*, en realidad significa «emperador amarillo», siendo lo correcto escribir 国王(guówáng). Evidentemente, este ejercicio, o más correctamente el modo en que lo formulamos, requiere una corrección por nuestra parte.

Al igual que en el caso anterior, lo que más nos interesa comentar de este ejercicio (imagen 5) es un hecho curioso en el que no caímos a la hora de confeccionarlo y que pasamos a comentar brevemente. En realidad, las únicas respuestas fal-

	V	F
1. El amarillo en todo momento ha sido el color de mayor nobleza en China	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Hoy en día la bandera China tiene cinco estrellas doradas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. El amarillo es el color de la familia imperial y los demás no pueden usarlo	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. El amarillo está asociado al sol y el oro	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. El oro y la riqueza se asocian al amarillo, sin embargo la tierra y la cosecha al verde	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6. La raza amarilla está asociada al dragón amarillo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. La cultura china se ve reflejada en el valor del color amarillo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Habitualmente, el amarillo está relacionado con sentimientos positivos	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Imagen 5. Muestra de Ejercicio 2, Actividad 3.

sas, según el texto, eran la 3 y la 5, pero cuatro de los estudiantes señalaron también la 8. Al principio nos sorprendió, pero haciendo un poco de memoria pronto entendimos que el color amarillo también está vinculado a otro ámbito menos «positivo»: el sexual. Así, en China los libros y películas «amarillos» (黄书-huángshū y 黄色电影-huàngsè diànyǐng) son aquellos de contenido sexual o pornográfico.

Por lo tanto, no es de extrañar que algunos estudiantes, en lugar de ceñirse a responder conforme a lo que les ofrecía el texto, lo hicieron basándose en su realidad cultural. Esto es un hecho sumamente interesante que nosotros hemos sido capaces de descifrar gracias al conocimiento de la cultura china, pero que sin duda hubiese provocado bastantes interrogantes en profesorado no instruido en el chino.

3.2.2. Opinión de los estudiantes

Como punto final, presentamos la opinión que les mereció a los estudiantes la actividad. Para ello realizamos una breve encuesta al final en la que tenían que valorar de 0 a 3 (0=no, 1=un poco, 2=sí y 3=mucho) diferentes aspectos de la actividad y cuyos resultados presentamos en la figura 10 expresados en porcentajes:

A la hora de pedirles que valoraran el contenido de nuestra propuesta, vemos que el 100% de ellos consideraron que el trabajo con la mitología fue interesante (64,29%) o muy interesante (35,71%). En cuanto a los temas mitológicos que seleccionamos, vemos que el 92,85% los valoró como interesantes (57,14%) o muy interesantes (35,71%), mientras que solo el 7,15% los consideró poco interesantes. Por lo que respecta a los contenidos lingüísticos y culturales, el 85,71% los consideró apropiados (35,71%) o muy apropiados (50%), siendo considerados poco apropiados por un 14,29%. Y en cuanto a su opinión sobre si habían echado en falta algún tipo de contenido, ningún alumno optó por la opción «mucho»; sin embargo, sí encontramos resultados muy cercanos entre los que consideraron que faltaron contenidos (42,85%) y los que no (57,15%).



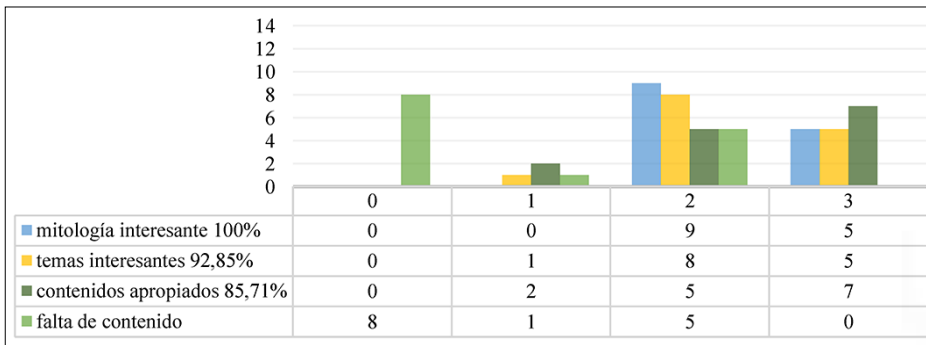


Figura 10. Opinión sobre los contenidos de la propuesta. Fuente: elaboración propia.

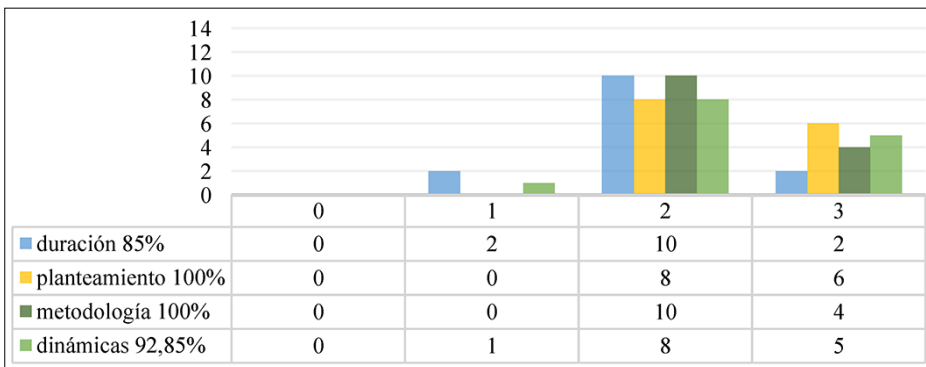


Figura 11. Opinión sobre la metodología y la organización. Fuente: elaboración propia.

Por lo que respecta a sus valoraciones en cuanto a la metodología y la organización (fig. 11), podemos ver que un 85% consideró que la duración fue adecuada (71,42%) o muy adecuada (14,29%), mientras que otro 14,29% la consideró poco adecuada. Por lo que respecta a la pregunta 2, sobre si pensaban que los ejercicios estaban bien planteados, el 100% consideró que estaban bien (57,15%) o muy bien (42,85%); y la pregunta 3, sobre la metodología, el 100% la consideró acertada (71,42%) o muy acertada (42,85%). Es decir, parece apreciarse un apoyo rotundo a nuestra propuesta, lo que nos lleva a plantearnos si esto se debe a que realmente hicimos una buena propuesta, o si se puede deber al hecho de que la falta de referencias y la novedad jugó a nuestro favor. Algo similar ocurre en la pregunta 4, donde una vez más las cifras son similares, ya que un 57,15% consideró las dinámicas apropiadas, mientras que un 35,71% las consideró muy apropiadas; sin embargo, esta vez un estudiante (que representa un 7,15% del total) consideró que las dinámicas eran «poco» apropiadas.



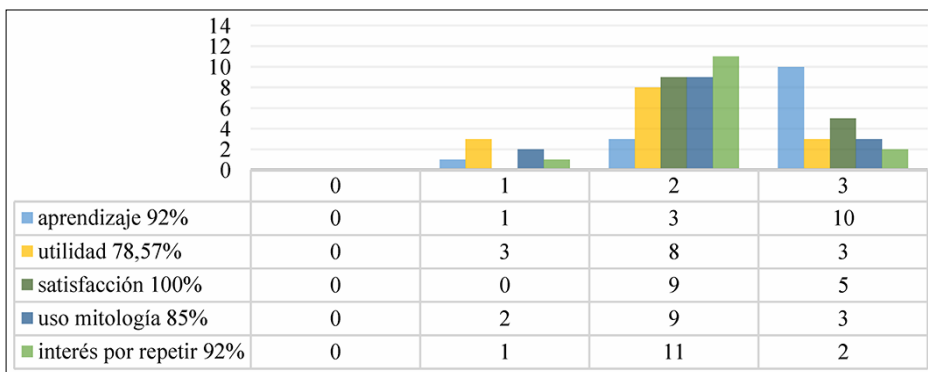


Figura 12. Valoración de la propuesta y sugerencias. Fuente: elaboración propia.

Por último (fig. 12), vemos cómo un 92,85% contestó que sí habían aprendido lengua y cultura (de esa cifra, un 71,42% indicó que mucho), lo cual hace que nuestro principal objetivo con la actividad se vea refrendado. En cuanto a las preguntas sobre su valoración de si consideran la actividad útil para su formación o no y sobre su satisfacción, creíamos que, llegado este momento y a pesar de que les había parecido interesante, no lo consideraban útil. Sin embargo, vemos cómo un 78,57% sí la consideró útil (57,14%) o muy útil (21,41%), mientras que un 21,43% solo le vio un poco de utilidad, aunque, eso sí, el 100% quedó satisfecho (64,29%) o muy satisfecho (35,71%). Por su parte, en la pregunta 4, un 85% consideró apropiado el uso de la mitología para aprender idiomas (el 64,29% consideró que apropiado y el 21,41% que muy apropiado) y, finalmente, un 92% indicó su interés por repetirla.

4. CONCLUSIONES

Esta investigación nació con el claro propósito de mostrar la utilidad de usar la mitología en clase de ELE con un grupo de estudiantes chinos a fin de desarrollar sus competencias léxica e intercultural. La razón principal era que entendíamos que, siendo los mitos a su vez lengua y cultura, pues su corporeidad se materializa con las palabras de una lengua que les permiten perdurar en el tiempo y su alma es la cultura misma del pueblo que se ve reflejada en ellos, podíamos usarlos para trabajar esas dos realidades que hoy forman parte inalienable de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

Una vez finalizada, consideramos que hemos alcanzado los tres objetivos que nos marcamos. En primer lugar, hemos conseguido sacar a la luz las claves esenciales a la hora de acercarse a la realidad un estudiante que suele ser difícil de tratar, debido a una cultura de aprendizaje que está determinada por cuestiones culturales e históricas profundas. Asimismo, hemos conseguido dejar claro que es esencial combinar las formas de estudio y expectativas de este tipo de aprendiente con



metodologías comunicativas en una suerte de «método ecléctico» con el que prestamos atención no solo a lo que nosotros buscamos o deseamos, sino también a lo que quieren aprender ellos y cómo desean hacerlo.

En segundo lugar, creemos haber dejado claro que los mitos son perfectamente útiles en clases de ELE, pues con ellos no solo se puede trabajar el léxico que consideremos oportuno, sino que, además, podemos centrarnos en temas culturales que los acerquen a la realidad sociocultural de la lengua que estudian, ayudándolos a conocer con mayor profundidad la cultura ajena y la suya propia.

En tercer lugar, el estudio de caso nos ha permitido conocer una ingente cantidad de información, como la de que el alumnado chino consultado ve el aprendizaje de lenguas extranjeras como una oportunidad para acercarse a la cultura de los otros, así como una forma de mejorar sus futuras oportunidades en la vida. Además, descubrimos la importancia que le dan a una mejora, sobre todo, de la comprensión auditiva y la expresión oral, pero también a la competencia léxica. Asimismo, hemos descubierto que prefieren tener un proceso de aprendizaje basado en la conversación y en el que el docente les plantee problemas y actividades de diferente índole que ellos mismos se vean obligados a solucionar; y que, aunque desechan la idea de prescindir por completo de un manual de clase, este es el elemento que menos desean usar a la hora de aprender.

En cuanto a su actitud con respecto a la cultura en general, y al uso de los mitos en particular, pudimos comprobar que son conscientes de que su aprendizaje será de ayuda para entender mejor a la gente, así como que están abiertos a trabajar con la mitología, al verla como una cultura que no aprenderían de otra forma, que les servirá para entender aspectos culturales que desconocen, y que, además, es interesante.

En definitiva, creemos que podemos concluir reafirmandonos en nuestra idea de que la mitología es una herramienta susceptible de ser usada en las clases de ELE con estudiantes sinohablantes, ya que no solo cumple con los requisitos necesarios a nivel de forma y contenido, sino que, puede resultar especialmente útil para aprender, además de la lengua, algunos aspectos socioculturales desconocidos por el estudiantado chino. De este modo, los ayudamos a conocer la lengua en toda su dimensión.

RECIBIDO: noviembre de 2021; ACEPTADO: septiembre de 2022



BIBLIOGRAFÍA

- ARMSTRONG, Karen (2020): *Breve historia del mito*, Madrid: Siruela.
- AZPIROZ, María del Carmen (2013): «El estudiante chino de español como lengua extranjera (ELE). Diálogo entre la cultura china y el contexto educativo», *Cuadernos de Investigación Educativa* 4 (1), 39-52.
- BIGGS, John Burville (1994): «Asian learners through Western eyes: An astigmatic paradox», *Australian and New Zealand Journal of Vocational Educational Research* 2 (2): 40-63.
- CORTAZZI, Martín y Jin LIXIAN (1996): «Cultures of learning: Languages classrooms in China», en Hywell Coleman (ed.), *Society and the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, 169-206.
- CORTAZZI, Martín y Jin LIXIAN (2006): «Changing Practices in Chinese Cultures of Learning», *Language, Culture and Curriculum* 19 (1): 5-20.
- CORTÉS MORENO, Maximiano (2011): «Adaptaciones del enfoque comunicativo y de los materiales didácticos comunicativos a los alumnos chinos como estrategias de motivación», en Narciso Contreras e Isabel Sánchez (eds.), *Actas del I y II EPES de la Universidad de Jaén. El español para sinohablantes. Estudios, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje*, Jaén: Publicaciones de la Universidad de Jaén, 11-48.
- DETIENNE, Marcel (1996): «El mito. Introducción. Teorías de la interpretación de los mitos en los siglos XIX y XX», en Ives Bonnefoy et al. (eds.), *Diccionario de las mitologías. Volumen I. Desde la prehistoria hasta la civilización egipcia*, Barcelona: Ediciones Destino, 60-77.
- DONÉS ROJAS, Rocío (2009): «Los referentes culturales en el proceso de enseñanza/aprendizaje del ELE», *II Jornadas de Formación de Profesores de ELE: Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje del Español en China. Instituto Cervantes de Pekín y Consejería de Educación, Suplementos MarcoELE* 8: 1-22. URL: http://marcoele.com/descargas/china/dones_referentesculturales.pdf; 02/11/21.
- GARCÍA GUAL, Carlos (2004): *Introducción a la mitología griega*, Madrid: Alianza Editorial.
- LITTLETON, C. Scott (1973): *The new comparative mythology: an anthropological assessment of the theories of Georges Dumézil. Revised Edition*, Berkeley, Los Ángeles, London: University of California Press, 32-38. URL: <https://books.google.es/books?id=KuSy6xW99agC&printsec=frontcover&dq=isbn:9780520024045&hl=es&sa=X&ved=0ahUKewj9ufv9vjRAhVF6xoKHbU7A88Q6AEIHDA#v=onepage&q&f=false>; 02/11/21.
- LÓPEZ TAPIA, Francisco Javier (2011): *La enseñanza de léxico a estudiantes chinos. Criterios para el análisis del tratamiento del léxico en manuales de ELE* [Tesis de maestría, Universidad de Barcelona], 28-39.
- LÓPEZ VALERO, Amando y Eduardo ENCABO FERNÁNDEZ (2001): «De mitos, leyendas y cuentos: necesidad didáctica del género narrativo», *Contextos educativos*, 4: 241-250.
- LÓPEZ VALERO, Amando et al. (2003): «Cómo enseñar a través de los mitos. La Didáctica de la Lengua y la Literatura en una fábula alegórica», *Didáctica (Lengua y Literatura)* 15: 121-138. URL: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0303110121A>; 02/11/21.
- MIQUEL LÓPEZ, Lourdes y Neus SANS (2004 [1992]): «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua», *RedELE* 0: 1-13. URL: https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9; 02/11/21.



- RAO Zhenhui (1996): «Reconciling communicative approaches to the teaching of English with traditional Chinese methods», *Research in the Teaching of English* 30 (4): 458-469. URL: <http://www.jstor.org/pss/40171552>; 02/11/21.
- SÁNCHEZ GRIÑÁN, Alberto José (2008): *Enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia].
- SÁNCHEZ GRIÑÁN, Alberto José (2009a): «Reconciliación metodológica e intercultural. Posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China», *MarcoELE* 8: 1-40. URL: http://marcoele.com/descargas/8/albertosanchez_comunicativaenchina.pdf; 02/11/21.
- SÁNCHEZ GRIÑÁN, Alberto José (2009b): «Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español», *II Jornadas de Formación de Profesores de ELE: Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje del Español en China. Instituto Cervantes de Pekín y Consejería de Educación, Suplementos MarcoELE* 8: 1-38. URL: http://marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan_estrategias.pdf; 02/11/21.
- TEJERO ROBLEDO, Eduardo (1997): «El retorno de los mitos. Mitología. Literatura. Transferencia didáctica», *Didáctica (Lengua y Literatura)* 9: 279-310. URL: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9797110279A>; 02/11/21.



