

ZHENZHEN  
YU



**COMILLAS**  
UNIVERSIDAD PONTIFICIA

ICAI

ICADE

CIHS

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

# **Metodología de la enseñanza de la literatura en la clase de ELE en España y su aplicación en la titulación de Filología Hispánica en China**

Autor: ZHENZHEN YU

Director: Dra. Dña. MARÍA PILAR ÚCAR VENTURA

**Metodología de la enseñanza de la literatura en la clase de ELE en España y su aplicación en la titulación de Filología Hispánica en China**



MADRID | Febrero de 2024

## **Dedicatoria**

A mi familia, por su confianza incondicional

## Agradecimientos

La realización de esta tesis doctoral no habría sido posible sin el apoyo, la colaboración y la ayuda constante de una serie de profesores. En este apartado, quisiera dar las gracias a todos los que me han ayudado.

Deseo expresar mi más profundo agradecimiento, en primer lugar, a mi directora y tutora, María Pilar Úcar Ventura, por haberme aceptado, orientado y facilitado los materiales para que sea viable esta investigación. Gracias a ella por su paciencia, disponibilidad y generosidad para compartir su experiencia y amplio conocimiento sobre la literatura de España y del mundo hispánico. Siendo una excelente docente, investigadora y también escritora literaria que, con suma paciencia, revisó la tesis y realizó numerosas correcciones, he tenido muchísima suerte y ha sido para mí un honor poder investigar con ella. Es imposible describir en unas breves palabras el grado de agradecimiento que siento hacia ella, así como mi admiración por su labor docente, su talento en la escritura y su calidad humana. Sobre todo, su confianza en mi trabajo y su capacidad para guiar mis ideas han sido un apoyo invaluable, sin las cuales no hubiera sido posible el cumplimiento de este trabajo.

Gracias a todos los profesores y estudiantes que participaron en las entrevistas y las encuestas; sin sus respuestas, habría sido imposible realizar este trabajo. Mención especialmente al profesor Tao, también mi tutor de posgrado, por haberme guiado y ayudado desde mi grado hasta hoy en día. Al profesor Zheng, por haberme ofrecido toda la ayuda sin ninguna reserva. Al profesor Chang, por su virtud e increíble amabilidad, que me ha ayudado desde el posgrado. A la profesora Ana Serradilla y la profesora Azucena Mora, por haberme contestado e inspirado con toda su amabilidad. A la profesora Rosana Acquaroni, por haberme respondido y prestado generosamente tanto sus artículos como sus libros en esta área. A la profesora Rocío Santamaría, por haberme quitado mi inquietud y presentado a más profesorado para las entrevistas. A la profesora Teresa Simón, por haberme ayudado tanto y por su acompañamiento durante todo el proceso de la entrevista.

Quiero expresar mi gratitud también a mi familia. Sabía que, sin su apoyo y confianza incondicional, mi tesis doctoral no hubiese sido posible; a Guo Shuchong y Li Jiayin, por compartir conmigo momentos tanto alegres como tristes, por escucharme, por toda su

compañía y valor para seguir adelante; a todos mis compañeros, amigos y alumnos en China y en España por haberme apoyado.

Igualmente, también doy gracias a la Universidad Pontificia Comillas, en especial a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, y a la Escuela de doctorado, a todos los profesores a los que he conocido, ya que, con su paciencia y dedicación, me guiaron hacia el mejor de los caminos.

Por último, un agradecimiento especial a todos los profesores que componen el comité de defensa de tesis doctoral.

## Resumen

Tal y como se describe en el título de la tesis: *Metodología de la enseñanza de la literatura en la clase de ELE en España y su aplicación en la titulación de Filología Hispánica en China*, la idea principal del presente trabajo es conocer los aspectos principales (el currículo, los materiales didácticos y la didáctica) de la enseñanza de la literatura en España, sobre todo, las metodologías, a fin de ver las posibilidades de aplicarlas en la carrera de Filología Hispánica en China.

El planteamiento de la presente tesis doctoral se basa en tres teorías principales, que son: la factibilidad de utilizar la literatura en el ámbito E/LE, la importancia de la enseñanza de literatura en la educación general, LE, sobre todo, ELE; y, por último, el concepto de educación y competencia literarias. En la primera parte teórica se introduce la definición de la literatura en ambos países. Siguiendo el concepto de “subjetividad”, nuestra investigación debe encontrar una definición más específica de literatura para el aprendizaje de lenguas extranjeras basada en las necesidades de los lectores. La definición de literatura se determina a través de cinco funciones (o etapas) en la enseñanza de lenguas y lenguas extranjeras.

En la segunda parte teórica, además de describir la presencia de la literatura en la enseñanza de la lengua extranjera desde sus inicios hasta la actualidad y su importancia, también hemos revisamos los modelos didácticos en la enseñanza de la literatura. Para ser precisos, del último modelo “Modelo basado en el conocimiento textual: la Educación Literaria”, introducimos la tercera parte de la teoría, que es el concepto de educación y competencia literarias, que no es común en China, especialmente para el área de nuestra investigación, ELE en China.

Dado que el contexto de China siempre ha tenido un “carácter especial chino” y que es muy diferente al de los países europeos, también hemos preparado una parte del marco contextual que se explicará como contexto general: primero, la situación básica del sistema educativo chino, los requisitos y exámenes nacionales, a través de lo cual podemos comprender la importancia del español como lengua extranjera; en segundo lugar, la situación de la educación superior en China, pues necesitamos entender la clasificación de las universidades chinas y algunas políticas básicas de las carreras de filología de lenguas extranjeras, así como las características de los estudiantes chinos; en tercer lugar, una breve historia de ELE en China hasta 2010 y una breve introducción de su actualidad (2011-2021), basada en los datos obtenidos de los documentos internos proporcionados por la “Subcomisión de Español de Comité de Orientación para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros del Ministerio de Educación Superior” en su reunión anual.

La investigación empírica se divide en dos partes: entrevistas al profesorado que se encarga de la enseñanza de literatura en la educación superior, y una encuesta a los estudiantes universitarios. El trabajo de la entrevista y el cuestionario comienza con la selección de entrevistados y encuestados. Hemos encontrado doce profesores encargados de las asignaturas relacionadas con literatura hispánica y 235 estudiantes de la carrera de

Filología Hispánica de nueve universidades en China, considerando su ubicación y su clasificación china; en el caso español, dieciséis profesores de literatura, la mayoría de los cuales son también expertos en ELE, y 103 estudiantes de las carreras seleccionadas de nueve universidades. Esto se debe a que no existe una carrera que pueda igualar perfectamente a todas las características de las que goza la Filología Hispánica en China.

Tanto las entrevistas al profesorado como las encuestas al alumnado se dividen en cinco aspectos: datos personales, aspectos relacionados con la literatura, el currículo y los planes de estudio, los materiales didácticos y la didáctica; siguiendo la misma división, también realizamos el análisis de los datos logrados. En el proceso de la obtención de los datos, analizamos simultáneamente los currículos (en la situación china, el Estándar Nacional chino; en España, los BOE) y los planes de estudios de las universidades seleccionadas, así como los manuales empleados. La comparación y discusión final siguen a esta división en cinco partes.

Posteriormente, realizamos algunas sugerencias sobre la formación del profesorado que imparte las asignaturas de literatura, preparamos algunas indicaciones detalladas para la enseñanza de la literatura en el plan de estudios a partir de los tipos, los objetivos de la asignatura de literatura, el número apropiado de estudiantes de una clase de literatura, lo que ofrece el semestre, así como unas sugerencias para los materiales didácticos de Literatura Hispánica, por ejemplo, el contenido específico y su forma de presentación. Entre ellos, destaca el cambio ideológico desde la enseñanza de la literatura a la educación literaria, así como la introducción de la competencia literaria y el cambio de meta de la clase de literatura en China, que ya no se centra en lograr conocimientos literarios, sino más bien en orientar la formación de competencias y el hábito de realizar lecturas literarias.

Finalmente, nuestras propuestas didácticas se basan en el Método del enfoque por tareas, que se caracteriza por su practicidad y utilidad para crear actividades según diferentes y diversos formatos, y el Modelo basado en el conocimiento textual: la Educación Literaria, ya que enfatiza la formación de las competencias (se destaca la literaria) y el hábito de realizar lecturas literarias, así como una variedad de formas de despertar el interés de los estudiantes por aprender literatura dentro y fuera de clase.

## Abstract

As described in the title of the thesis: Methodology of the Teaching of Literature in the ELE Classroom in Spain and its Application in the Degree of Hispanic Philology in China, the main idea of the present work is to know the main aspects (curriculum, teaching materials, and didactics) of the teaching of literature in Spain, especially the methodologies, to see the possibilities of applying them in the degree of Hispanic Philology in China.

The approach of this doctoral thesis is based on three main theories: the feasibility of using literature in the field of E/LE; the importance of teaching literature in general education, LE, especially ELE; and, finally, the concept of literary education and literary competence. The first theoretical part introduces the definition of literature in both countries. Following the concept of “subjectivity”, our research should find a more specific definition of literature for foreign language learning based on readers' needs. The definition of literature is determined through five functions (or stages) in language and foreign language teaching.

In the second theoretical part, in addition to describing the presence of literature in foreign language teaching from its early days to the present and its importance, we have also reviewed the didactic models in literature teaching. To be precise, from the last model, “Textual Knowledge-Based Model: Literary Education,” we introduced the third part of the theory, which is the concept of literary education and literary competence, which is not common in China, especially for the area of our research, ELE in China.

Since the context of China has always had a “Chinese special character” and is very different from that of European countries, we have also prepared a part of the contextual framework to be explained as a general context: first, the basic situation of the Chinese education system, the national requirements and exams, through which we can understand the importance of Spanish as a foreign language; second, the situation of higher education in China, as we need to understand the classification of Chinese universities and some basic policies of foreign language philology majors, as well as the characteristics of Chinese students; third, a brief history of ELE in China up to 2010 and a brief introduction of its current situation (2011-2021), based on the data obtained from the internal documents provided by the “Spanish Subcommittee of Foreign Language Teaching Guidance Committee of Ministry of Higher Education” at its annual meeting.

The empirical research is divided into interviews with faculty responsible for teaching literature in higher education and a survey of university students. The interview and questionnaire work begins with the selection of interviewees and respondents. We found twelve professors in charge of subjects related to Hispanic literature and 235 students of the Hispanic Philology degree from nine universities in China, considering their location and their Chinese classification; in the Spanish case, sixteen literature professors, most of whom are also experts in ELE, and 103 students of the selected degrees from nine universities. This is because no career can perfectly match all the characteristics enjoyed by Hispanic Philology in China.

The faculty interviews and student surveys are divided into five aspects: personal data, literature-related aspects, curriculum and syllabus, teaching materials, and didactics; following the same division, we also analyzed the data obtained. While getting the data, we analyzed the curricula (in the Chinese situation, the Chinese National Standard; in Spain, the BOE), the selected universities' syllabi, and the textbooks used. The final comparison and discussion follow this five-part division.

Subsequently, we made some suggestions on the training of teachers who teach literature subjects and prepared some detailed indications for the teaching of literature in the curriculum based on the types, the objectives of the literature subject, the appropriate number of students in a literature class, what the semester offers, as well as some suggestions for the teaching materials of Hispanic Literature, e.g., the specific content and its form of presentation. Among them, the ideological shift from teaching literature to literary education stands out, as well as the introduction of academic competence and the change of the goal of the literature class in China, which is no longer focused on achieving literary knowledge but rather on guiding the formation of skills and the habit of doing literary readings.

Finally, our didactic proposals are based on the Task Approach Method, which is characterized by its practicality and usefulness in creating activities according to different and diverse formats; the Model is based on textual knowledge and literary Education since it emphasizes the formation of competencies (academic competence is highlighted), the habit of doing literary readings, and a variety of ways to arouse students' interest in learning literature inside and outside the classroom.

## Índice general

Índice general.....	VIII
Referencia de siglas y abreviaturas.....	XI
Índice de figuras.....	XIV
Índice de Muestra .....	XVII
Índice de Anexos .....	XVII
<b>1 Introducción .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Justificación de la investigación .....</b>	<b>2</b>
1.1.1 Resumen de la propuesta de tesis .....	2
1.1.2 Estado de la cuestión .....	6
1.1.3 Fin del trabajo .....	12
<b>1.2. Objeto de estudio .....</b>	<b>16</b>
<b>1.3 Estructura .....</b>	<b>19</b>
<b>2 Marco teórico. Visión general de la literatura y la educación literaria.....</b>	<b>22</b>
<b>2.1 Concepto de literatura .....</b>	<b>23</b>
2.1.1 Concepto de literatura en España .....	23
2.1.1.1 Evolución.....	23
2.1.1.2 Actualidad.....	26
2.1.2 Concepto de literatura en China .....	28
2.1.2.1 Evolución.....	28
2.1.2.2 Actualidad.....	31
2.1.3 Definición “subjetiva” de literatura .....	32
2.1.4 Definición de literatura para el aprendizaje de la lengua extranjera .....	33
<b>2.2 La importancia de la literatura para la educación y la enseñanza .....</b>	<b>36</b>
2.2.1 Definición de educación .....	36
2.2.2 La importancia de la literatura para la educación en general .....	37
2.2.3 La importancia de la literatura para la enseñanza de la lengua extranjera .....	38
2.2.3.1 La literatura en enseñanza de la lengua extranjera desde sus inicios hasta la época actual.....	39
2.2.3.2 La presencia de la literatura para la enseñanza de la lengua extranjera en China .....	43
2.2.3.3 La presencia de la literatura en El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER) y en el Plan Curricular del Instituto Cervantes .....	44
2.2.3.4 La importancia de la literatura para la enseñanza del español .....	52
2.2.3.5 Revisión de métodos para la enseñanza de la literatura .....	58
<b>2.3. El concepto de educación literaria .....</b>	<b>63</b>
2.3.1 Enseñar literatura a estudiantes extranjeros.....	63
2.3.2 De la enseñanza de la literatura a la educación literaria.....	65
2.3.3 La educación literaria .....	67
2.3.4 De la competencia comunicativa a la competencia literaria.....	69
<b>3 Marco contextual. Observación y análisis de la actualidad en China .....</b>	<b>75</b>
<b>3.1 Sistema educativo de China .....</b>	<b>76</b>
3.1.1 Antes de la fundación de la República Popular China .....	76
3.1.2 Después de la fundación de la República Popular China .....	77
3.1.3 Actualidad.....	79
<b>3.2 La importancia de la educación de lengua extranjera en China.....</b>	<b>83</b>
3.2.1 Una revisión general de la historia y la metodología de la enseñanza .....	83
3.2.2 La situación actual bajo las nuevas estrategias nacionales.....	87
<b>3.3 Requisitos y exámenes nacionales .....</b>	<b>91</b>
3.3.1 De primaria a secundaria: entrevista o examen de la propia escuela secundaria .....	91
3.3.2 De la educación secundaria inicial a la avanzada: selectividad 中考.....	91

3.3.3 De la educación secundaria a la universidad: selectividad 高考.....	92
3.3.4 De la licenciatura al posgrado: examen nacional y entrevista de cada carrera de cada universidad 全国硕士研究生招生考试.....	93
3.3.5 De posgrado a doctorado: examen y entrevista de cada carrera en cada universidad ..	94
<b>3.4 La educación superior en China .....</b>	<b>95</b>
3.4.1 La educación superior y la universidad en China .....	95
3.4.1.1 Una breve historia durante el pasado de la universidad china.....	95
3.4.1.2 La actualidad de la universidad en China .....	100
3.4.1.3 La clasificación de la universidad en China y la situación del español en la misma .....	103
3.4.2 La carrera de lenguas extranjeras en la universidad y las universidades de lenguas extranjeras en China .....	107
3.4.2.1 Breve revisión de las universidades de lenguas extranjeras en China.....	108
3.4.2.2 Denominación única de carrera de todo el país y la meta de formación integral .....	109
3.4.3 Características de los estudiantes universitarios chinos .....	110
<b>3.5 La historia (hasta 2010) de la enseñanza del español en China .....</b>	<b>116</b>
3.5.1 La historia de 1952 a 2000 .....	116
3.5.2 La historia de 2000 a 2010 concentrada en la licenciatura de Filología Hispánica....	120
<b>3.6 La actualidad (2011-2021) de la enseñanza del español en Filología Hispánica en China .....</b>	<b>124</b>
3.6.1 Programas, currículos y estándares nacionales.....	124
3.6.2 ELE en China (2010-2021).....	128
3.6.2.1 El crecimiento del estudio de español en China .....	128
3.6.2.2 Problemas encontrados en Filología Hispánica bajo este crecimiento.....	133
<b>4 Metodología de la investigación y diseño.....</b>	<b>141</b>
<b>4.1 Metodología de la investigación .....</b>	<b>142</b>
4.1.1 Importancia de la metodología .....	142
4.1.2 La metodología mixta.....	143
4.1.3 Técnicas de trabajo .....	147
<b>4.2 Diseño de la investigación .....</b>	<b>153</b>
4.2.1 Selección de carreras y universidades .....	153
4.2.1.1 China.....	153
4.2.1.2 España.....	168
4.2.2 Análisis del contenido .....	180
4.2.2.1 El proceso y los documentos para analizar.....	182
4.2.3 Entrevista al profesorado .....	183
4.2.3.1 Estructura de la entrevista.....	184
4.2.3.2 Participantes.....	186
4.2.3.3 Procedimiento y cronograma respecto a la entrevista .....	201
4.2.4 Cuestionario al alumnado .....	203
4.2.4.1 Estructura del cuestionario .....	205
4.2.4.2 Procedimiento y cronograma respecto al cuestionario .....	205
4.2.5 Comparación.....	207
4.2.5.1 Procedimiento de la comparación.....	208
<b>5 La educación literaria actual en la carrera de Filología Hispánica en China.....</b>	<b>210</b>
<b>5.1 Datos personales .....</b>	<b>212</b>
5.1.1 El profesorado.....	212
5.1.2 El alumnado .....	221
<b>5.2 Aspectos relacionados con el bloque literario .....</b>	<b>226</b>
5.2.1 El profesorado.....	226
5.2.2 El alumnado .....	236

<b>5.3 Currículo y plan de estudios (exigencia de la asignatura de literatura en el currículo)</b>	<b>249</b>
5.3.1 Estándares Nacionales para la Calidad de la Enseñanza de Filología Hispánica (2017)	249
5.3.2 Los planes de estudio de las universidades seleccionadas	253
5.3.3 El profesorado	266
5.3.4 El alumnado	276
<b>5.4 Materiales didácticos y manuales</b>	<b>281</b>
5.4.1 Presentación de los manuales en China	281
5.4.2 El profesorado	291
5.4.3 El alumnado	304
<b>5.5 Didáctica</b>	<b>321</b>
5.5.1 El profesorado	322
5.5.2 El alumnado	330
<b>6 La educación literaria actual en las carreras seleccionadas en España</b>	<b>344</b>
<b>6.1 Datos personales</b>	<b>346</b>
6.1.1 El profesorado	346
6.1.2 El alumnado	352
<b>6.2 Aspectos relacionados con el bloque literario</b>	<b>357</b>
6.2.1 Profesorado	357
6.2.2 El alumnado	365
<b>6.3 BOE y plan de estudios (exigencia de la asignatura literatura en el currículo)</b>	<b>374</b>
6.3.1 El BOE	374
6.3.2 Los planes de estudios de las universidades seleccionadas	378
6.3.3 El profesorado	405
6.3.4 El alumnado	417
<b>6.4 Materiales didácticos</b>	<b>421</b>
6.4.1 El profesorado	421
6.4.2 El alumnado	432
<b>6.5 Didáctica</b>	<b>444</b>
6.5.1 El profesorado	444
6.5.2 El alumnado	454
<b>7 Yuxtaposición, comparación y discusión</b>	<b>465</b>
<b>7.1 Datos personales</b>	<b>466</b>
7.1.1 Comparación y discusión	467
7.1.2 Sugerencias y propuestas	470
<b>7.2 Aspectos relacionados con el bloque literario</b>	<b>473</b>
7.2.1 Comparación y discusión	474
7.2.2 Sugerencias y propuestas	478
<b>7.3 El currículo y el plan de estudios</b>	<b>480</b>
7.3.1 Comparación y discusión	481
7.3.2 Sugerencias y propuestas	487
<b>7.4 Los materiales didácticos</b>	<b>495</b>
7.4.1 Comparación y discusión	496
7.4.2 Sugerencias y propuestas	499
<b>7.5 La didáctica</b>	<b>510</b>
7.5.1 Comparación y discusión	511
7.5.2 Sugerencias y propuestas	514
<b>8 Conclusiones</b>	<b>521</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>548</b>
<b>Anexos</b>	<b>577</b>

## Referencia de siglas y abreviaturas

**ELE:** Español como lengua extranjera

**LE:** Lengua extranjera

**MCER:** *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*

**PCIC:** *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

**Estándar Nacional chino:** *Estándares Nacionales para la Calidad de la Enseñanza de Filología Hispánica (2017)*

**EEE4:** Examen de Español como Especialidad de nivel 4

**EEE8:** Examen de Español como Especialidad de nivel 8

**1ª fase:** “一本” se refiere a las universidades que tienen derecho de admitir a los estudiantes en la primera fase

**2ª fase:** “二本” se refiere a las universidades que tienen derecho de admitir a los estudiantes en la segunda fase

**3ª fase:** “三本” se refiere a las universidades que tienen derecho de admitir a los estudiantes en la tercera fase; a diferencia de las de “一本” y “二本”, la tercera fase de admisión empieza después de las dos primeras, que son al mismo tiempo

**DELE:** Diploma de Español como Lengua Extranjera. Son títulos oficiales de español que otorga el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación de España. Tienen reconocimiento internacional y vigencia indefinida

**SIELE:** Servicio Internacional de la Lengua Española, un servicio de evaluación y certificación del grado de dominio del español a través de medios electrónicos, dirigido a estudiantes y profesionales de los cinco continentes

**CNKI:** *China National Knowledge Infrastructure*, una base de datos de recursos de conocimiento de China

**BIT:** Universidad Politécnica de Beijing (*Beijing Institute of Technology*)

**BFSU:** Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing (*Beijing Foreign Studies University*)

**NNU:** Universidad Normal de Nanjing (*Nanjing Normal University*)

**CNUEF:** Universidad Normal de la Capital (*Capital Normal University*)

**BISU:** Universidad de Estudios Internacionales de Beijing (*Beijing International Studies University*)

**CZU:** Universidad de Changzhou (*Changzhou University*)

**XFU:** Universidad Xi'an Fanyi (*Xi'an FanYi University*)

**GUFL:** Universidad de Lenguas Extranjeras de Guangxi (*Guangxi University of Foreign Languages*)

**AHMU:** Universidad Maanshan (*Maanshan University*)

**UAB:** Universidad Autónoma de Barcelona

**UAM:** Universidad Autónoma de Madrid

**UCM:** Universidad Complutense de Madrid

**UGR:** Universidad de Granada

**US:** Universidad de Sevilla

**Comillas:** Universidad Pontificia Comillas

**UAX:** Universidad Alfonso X el Sabio

**Nebrija:** Universidad Nebrija

**VIU:** Universidad Internacional de Valencia

## Índice de cuadros

Cuadro 1: Resultado de la búsqueda en la base de datos Web of Science.....	8
Cuadro 2: Resultado de la búsqueda en la base de datos SCOPUS.....	9
Cuadro 3: Resultado de la búsqueda en la base de datos CNKI.....	11
Cuadro 4: Resumen del concepto de literatura en Occidente.....	27
Cuadro 5: Resumen del concepto de literatura en China.....	32
Cuadro 6: Definición de literatura desde la subjetividad personal.....	33
Cuadro 7: Literatura en la comprensión de la lectura en MCER.....	46
Cuadro 8: Nuevas escalas de literatura en el <i>Volumen Complementario</i> de MCER.....	48
Cuadro 9: Géneros literarios de transmisión oral y escrita en el PCIC clasificados por niveles.....	50
Cuadro 10: “Literatura y pensamiento” de PCIC.....	50
Cuadro 11: Sistema Educativo de China.....	80
Cuadro 12: Decretos relacionados con la enseñanza de la lengua extranjera (2011-2021).....	88
Cuadro 13: Síntesis de los diseños de los métodos mixtos.....	146
Cuadro 14: Resumen de las universidades seleccionadas en China.....	167
Cuadro 15: Resumen de las universidades seleccionadas en España.....	179
Cuadro 16: Esquema de la entrevista para el profesorado.....	185
Cuadro 17: Resumen de los profesores seleccionados en China.....	191
Cuadro 18: Resumen de los profesores seleccionados en España.....	199
Cuadro 19: Cronograma de las entrevistas para el profesorado.....	202
Cuadro 20: Cronograma de las encuestas para el alumnado.....	206
Cuadro 21: Parámetros comparativos e indicadores de comparación.....	209
Cuadro 22: Comparación de años de docencia y autoevaluación del profesorado chino.....	229
Cuadro 23: Cruzada. Relación entre el nivel de interés de aprender literatura y la opción “me gusta leer”.....	239
Cuadro 24: Cruzada. Relación entre el nivel de interés de aprender literatura y la opción “Para lograr conocimientos literarios y culturales”.....	240
Cuadro 25: Cruzada. Relación entre el nivel de interés de aprender literatura y la opción “Para tener más nivel en la lengua meta”.....	240
Cuadro 26: Cruzada. Relación entre el nivel de interés de aprender literatura, las horas de dedicación a la lectura literaria y la opción “Me gusta leer”.....	243
Cuadro 27: Resumen de la presencia de literatura en el Estándar Nacional chino.....	252
Cuadro 28: Resumen de la presencia de literatura en los planes de estudio de las nueve universidades seleccionadas.....	262
Cuadro 29: Listado del corpus de los manuales en China.....	282
Cuadro 30: Ficha técnica del manual 1.....	282
Cuadro 31: Ficha técnica del manual 2.....	283
Cuadro 32: Ficha técnica del manual 3.....	284
Cuadro 33: Ficha técnica del manual 4.....	285
Cuadro 34: Ficha técnica del manual 5.....	286
Cuadro 35: Ficha técnica del manual 6.....	287
Cuadro 36: Ficha técnica del manual 7.....	289
Cuadro 37: Agrupación de los materiales didácticos usados en la clase.....	307
Cuadro 38: Tabla de contingencia. Nivel de dificultad del material didáctico y material didáctico utilizado en la clase.....	308
Cuadro 39: Comparación del nivel de dificultad con la tabla de materiales didácticos.....	308
Cuadro 40: Tabla de contingencia. Nivel de interés del material didáctico y Material didáctico utilizado en la clase.....	312
Cuadro 41: Comparación del nivel de interés con la tabla de materiales didácticos.....	313
Cuadro 42: Comparación de años de docencia y autoevaluación del profesorado español.....	359
Cuadro 43: Resumen de la presencia de literatura en el BOE.....	376
Cuadro 44: Listado de asignaturas literarias obligatorias de Filología Hispánica en la UAB.....	379
Cuadro 45: Listado de las asignaturas literarias obligatorias de Filología Inglesa en la UAB.....	381
Cuadro 46: Listado de asignaturas literarias obligatorias de Estudios de Asia Oriental en la UAB.....	382
Cuadro 47: Listado de asignaturas literarias obligatorias de Filología Hispánica en la UAM.....	383
Cuadro 48: Listado de asignaturas literarias obligatorias de Filología Inglesa en UAM.....	385
Cuadro 49: Listado de asignaturas literarias obligatorias de Estudios de Asia Oriental en la UAM.....	386
Cuadro 50: Listado de las asignaturas literarias obligatorias de Filología Hispánica en la UCM.....	387
Cuadro 51: Listado de asignaturas literarias obligatorias de Estudios Ingleses en UCM.....	388
Cuadro 52: Listado de asignaturas literarias obligatorias de Grado en Estudios de Asia Oriental en la UCM.....	390
Cuadro 53: Listado de asignaturas literarias obligatorias de Filología Hispánica en la UGR.....	392
Cuadro 54: Listado de asignaturas literarias obligatorias de Estudios Ingleses en UGR.....	394
Cuadro 55: Listado de asignaturas literarias obligatorias de Estudios de Asia Oriental en la UGR.....	396
Cuadro 56: Listado de asignaturas literarias obligatorias de Filología Hispánica en US.....	397
Cuadro 57: Listado de las asignaturas literarias obligatorias de Estudios Ingleses en la US.....	399

Cuadro 58: Listado de las asignaturas literarias obligatorias de Estudios de Asia Oriental en US.....	400
Cuadro 59: Resumen de la presencia de literatura en los planes de estudio de las universidades seleccionadas.....	401
Cuadro 60: Agrupación de los materiales didácticos usados en la clase .....	434
Cuadro 61: Tabla de contingencia. Nivel de dificultad del material didáctico y Material didáctico utilizado en la clase .....	435
Cuadro 59: Comparación del nivel de dificultad con la tabla de materiales didácticos .....	435
Cuadro 63: Tabla de contingencia. Nivel de dificultad del material didáctico y Material didáctico utilizado en la clase .....	436
Cuadro 64: Comparación del nivel de interés con la tabla de materiales didácticos .....	437
Cuadro 65: Parámetro comparativo 1 .....	466
Cuadro 66: Parámetro comparativo 2 .....	473
Cuadro 67: Parámetro comparativo 3 .....	480
Cuadro 68: Parámetro comparativo 4 .....	495
Cuadro 69: Parámetro comparativo 5 .....	510
Cuadro 70: Notas y clases cursadas 1994-1998 (la traducción) .....	578

## Índice de figuras

Figura 1: El concepto de competencia comunicativa .....	71
Figura 2: Tasa bruta de matriculación de acceso a la educación superior en China (1970-2015).....	101
Figura 3: Matriculación total en educación terciaria y tasa bruta de matriculación (2015-2020).....	101
Figura 4: Crecimiento del número de estudiante de EEE4 de 2000-2010.....	121
Figura 5: Crecimiento del número de estudiante de EEE8 de 2005-2010.....	122
Figura 6: Sistema de las asignaturas en el Estándar Nacional chino .....	128
Figura 7: Crecimiento de universidades (2011-2021) .....	130
Figura 8: Crecimiento del alumnado (2011-2017).....	130
Figura 9: Crecimiento del profesorado (2011-2017) .....	130
Figura 10: Cambio de comparación entre estudiantes y profesores (2011-2017) .....	130
Figura 11: Comparación del profesorado y el alumnado de los años 2002, 2007, 2012 y 2017 .....	134
Figura 12: Metodología y técnicas más concretas de la investigación .....	152
Figura 13: Etapas en diseño de cuestionarios .....	204
Figura 14: Porcentaje. La edad del profesorado chino .....	212
Figura 15: Porcentaje. Titulación del profesorado chino.....	214
Figura 16: Porcentaje. Nivel de lengua meta del profesorado chino .....	215
Figura 17: Porcentaje. Área de especialidad del profesorado chino.....	217
Figura 18: Porcentaje. Asignatura que imparte el profesorado chino.....	219
Figura 19: Porcentaje. El alumnado chino por sexos.....	221
Figura 20: Porcentaje. Universidad en la que estudia el alumnado chino .....	222
Figura 21: Porcentaje. Carrera que está cursando el alumnado chino .....	223
Figura 22: Porcentaje. Curso en que está el alumnado chino .....	223
Figura 23: Porcentaje. Nivel de lengua del alumnado chino .....	224
Figura 24: Porcentaje. Nivel de lengua del alumnado chino de 1ª y 2ª fase.....	224
Figura 25: Porcentaje. Nivel de lengua del alumnado chino de 3ª fase.....	225
Figura 26: Porcentaje. Horas semanales que dedica a la lectura el profesorado chino .....	226
Figura 27: Porcentaje. Años de experiencia como profesor/a de literatura del profesorado chino .....	228
Figura 28: Porcentaje. Autoevaluación de conocimientos literarios por parte del profesorado chino .....	229
Figura 29: Porcentaje. Asistencia a seminarios, etc. del profesorado chino .....	231
Figura 30: Porcentaje. Dificultades que encuentra en la enseñanza de literatura el profesorado chino .....	233
Figura 31: Porcentaje. Vías para adquirir el bloque literario según el profesorado chino.....	235
Figura 32: Porcentaje. Motivo para elegir la asignatura del bloque literario por parte del alumnado chino.....	237
Figura 33: Porcentaje. Nivel de interés de aprender literatura del alumnado chino.....	238
Figura 34: Porcentaje. Motivo para interesarse por aprender literatura por parte del alumnado chino.....	239
Figura 35: Porcentaje. Nivel de la importancia de la literatura para el aprendizaje de la lengua según el alumnado chino .....	240
Figura 36: Porcentaje. Horas semanales dedicadas a la lectura literaria del alumnado chino.....	241
Figura 37: Porcentaje. Horas semanales dedicadas a la lectura literaria del alumnado chino de la 1ª y 2ª fase .....	242
Figura 38: Porcentaje. Horas semanales dedicadas a la lectura literaria del alumnado chino de la 3ª fase.....	243
Figura 39: Porcentaje. Dificultades ante el aprendizaje del bloque literario por parte del alumnado chino .....	244
Figura 40: Porcentaje. ¿La asignatura del bloque literario debe ser obligatoria según el profesorado chino?.....	267
Figura 41: Porcentaje. Número de las asignaturas literarias en los cuatro años según el profesorado chino.....	268
Figura 42: Porcentaje. Semestre adecuado para ofrecer la asignatura literaria según el profesorado chino .....	269
Figura 43: Porcentaje. Necesidad de ofrecer una asignatura en chino para aprender conocimientos literarios según el profesorado chino.....	270
Figura 44: Porcentaje. El número idóneo de horas semanales de asignaturas literarias según el profesorado chino.....	271
Figura 45: Porcentaje. El número real y el número idóneo de alumnos según el profesorado chino.....	272
Figura 46: Porcentaje. Meta para la enseñanza de literatura según el profesorado chino .....	273
Figura 47: Porcentaje. ¿Ha conocido la competencia literaria el profesorado chino?.....	274
Figura 48: Porcentaje. El estado de las asignaturas literarias según el alumnado chino .....	277
Figura 49: Porcentaje. ¿El bloque literario debe ser obligatorio según el alumnado chino?.....	277
Figura 50: Porcentaje. Número idóneo de horas de asignatura literaria según el alumnado chino .....	278
Figura 51: Porcentaje. Meta del aprendizaje de las asignaturas literarias según el alumnado chino .....	279
Figura 52: Porcentaje. Materiales didácticos empleados en la clase de literatura en China.....	291
Figura 53: Porcentaje. Existencia de manual oficial o más empleado en la clase de literatura en China .....	292
Figura 54: Porcentaje. Satisfacción con los materiales didácticos del profesorado chino.....	293
Figura 55: Porcentaje. ¿Complementa las clases con otros materiales el profesorado chino? .....	294
Figura 56: Porcentaje. Recursos didácticos usados con frecuencia en la clase de literatura en China.....	295
Figura 57: Porcentaje. Tipo de texto literario para el alumnado chino.....	296
Figura 58: Porcentaje. Partes que debe tener el manual literario según el profesorado chino .....	298

Figura 59: Porcentaje. Género que prefiere enseñar en la clase el profesorado chino .....	299
Figura 60: Porcentaje. Época que prefiere enseñar en la clase el profesorado chino .....	299
Figura 61: Porcentaje. ¿Tiene una lista de libros recomendables el profesorado chino? .....	301
Figura 62: Porcentaje. ¿Tiene control de lectura de los libros recomendados el profesorado chino? .....	301
Figura 63: Porcentaje. ¿Lee libro electrónico el profesorado chino? .....	302
Figura 64: Porcentaje. ¿El libro electrónico va a ayudar al alumnado para el aprendizaje de literatura según el profesorado chino? .....	302
Figura 65: Porcentaje. Materiales didácticos usados en la clase de literatura en China .....	305
Figura 66: Porcentaje. Nivel de dificultad del material didáctico del alumnado chino .....	306
Figura 67: Porcentaje. Nivel de dificultad del material didáctico del alumnado chino de 1ª y 2ª fase .....	306
Figura 68: Porcentaje. Nivel de dificultad del material didáctico del alumnado chino de 3ª fase .....	307
Figura 69: Porcentaje. Nivel de dificultad de los materiales didácticos: “muy difícil” .....	310
Figura 70: Porcentaje. Nivel de dificultad de los materiales didácticos: “un poco difícil” .....	310
Figura 71: Porcentaje. Nivel de dificultad de los materiales didácticos: “normal” .....	311
Figura 72: Porcentaje. Nivel de dificultad de los materiales didácticos: “fácil” .....	311
Figura 73: Porcentaje. Nivel de interés del material didáctico del alumnado chino .....	312
Figura 74: Porcentaje. Materiales más útiles para la clase de literatura según el alumnado chino .....	314
Figura 75: Porcentaje. Las carencias de los materiales utilizados en la clase según el alumnado chino .....	315
Figura 76: Porcentaje. El género que prefiere aprender el alumnado chino .....	316
Figura 77: Porcentaje. Número de palabras que prefiere aprender el alumnado chino .....	317
Figura 78: Porcentaje. Época que prefiere aprender el alumnado chino .....	318
Figura 79: Porcentaje. Opinión sobre libro electrónico por parte del alumnado chino .....	319
Figura 80: Porcentaje. Nivel de interés del alumnado en la clase según el profesorado chino .....	322
Figura 81: Porcentaje. Metodología didáctica utilizada generalmente para ELE en China .....	323
Figura 82: Porcentaje. Metodología didáctica utilizada generalmente para la enseñanza de la literatura en China .....	325
Figura 83: Porcentaje. Principales estrategias que promueven la educación literaria según el profesor chino .....	326
Figura 84: Porcentaje. Actividades más efectivas en el aula china .....	327
Figura 85: Porcentaje. Forma de evaluación en China .....	328
Figura 86: Porcentaje. Lo que siente el alumnado chino en clase .....	330
Figura 87: Porcentaje. Uso de otros materiales por parte del alumnado chino .....	331
Figura 88: Porcentaje. Frecuencia con que se aplican los contenidos literarios por parte del profesorado chino .....	333
Figura 89: Porcentaje. Satisfacción ante la asignatura literaria por parte del alumnado chino .....	334
Figura 90: Porcentaje. Nivel de interés hacia la literatura por parte del alumnado chino .....	335
Figura 91: Porcentaje. Nivel de conocimientos adquiridos por parte del alumnado chino .....	336
Figura 92: Porcentaje. Nivel de satisfacción con la metodología por parte del alumnado chino .....	337
Figura 93: Porcentaje. Nivel de satisfacción por el ambiente del aula por parte del alumnado chino .....	338
Figura 94: Porcentaje. Ritmo de aprendizaje según el alumnado chino .....	339
Figura 95: Porcentaje. Actividades más frecuentes en clase según el alumnado chino .....	340
Figura 96: Porcentaje. Nivel de satisfacción con la forma de evaluación por parte del alumnado chino .....	341
Figura 97: Porcentaje. Edad del profesorado español .....	346
Figura 98: Porcentaje. Titulación del profesorado español .....	347
Figura 99: Porcentaje. Nivel de lengua meta del profesorado español .....	348
Figura 100: Porcentaje. Área de especialidad del profesorado español .....	349
Figura 101: Porcentaje. Asignaturas que imparte el profesorado español .....	351
Figura 102: Porcentaje. El alumnado español por sexos .....	352
Figura 103: Porcentaje. Universidad en la que estudia el alumnado español .....	353
Figura 104: Porcentaje. Carrera que está cursando el alumnado español .....	353
Figura 105: Porcentaje. Curso en que está el alumnado español .....	354
Figura 106: Porcentaje. Nivel de lengua del alumnado español .....	355
Figura 107: Porcentaje. Horas semanales que el profesorado español dedica a leer .....	357
Figura 108: Porcentaje. Años de experiencia del profesorado español como profesor/a de literatura .....	358
Figura 109: Porcentaje. Autoevaluación de conocimientos literarios por parte del profesorado español .....	359
Figura 110: Porcentaje. Asistencia a congresos por parte del profesorado español .....	360
Figura 111: Porcentaje. Dificultades que encuentra en la enseñanza de literatura el profesorado español .....	361
Figura 112: Porcentaje. Vías para adquirir el bloque literario según el profesorado español .....	363
Figura 113: Porcentaje. Motivo para elegir la asignatura del bloque literario por parte del alumnado español .....	366
Figura 114: Porcentaje. Nivel de interés de aprender literatura del alumnado español .....	367
Figura 115: Porcentaje. Motivo de interés para aprender literatura del alumnado español .....	368
Figura 116: Porcentaje. Nivel de importancia de la literatura para el aprendizaje de la lengua según el alumnado español .....	369
Figura 117: Porcentaje. Horas semanales dedicadas a la lectura literaria a la semana del alumnado español .....	369
Figura 118: Porcentaje. Dificultades ante el aprendizaje del bloque literario del alumnado español .....	370

Figura 119: Porcentaje. ¿La asignatura del bloque literario debe ser obligatoria según el profesorado español? .....	406
Figura 120: Porcentaje. Número de asignaturas literarias en los cuatro años según el profesorado español .....	408
Figura 121: Porcentaje. Semestre para ofrecer la asignatura literaria según el profesorado español .....	409
Figura 122: Porcentaje. La necesidad de ofrecer una asignatura en chino para aprender solo los conocimientos literarios según el profesorado español .....	410
Figura 123: Porcentaje. Número idóneo de horas de asignaturas literarias por semana según el profesorado español .....	411
Figura 124: Porcentaje. Número real y número idóneo de alumnos según el profesorado español .....	411
Figura 125: Porcentaje. Meta para la enseñanza de literatura según el profesorado español .....	412
Figura 126: Porcentaje. ¿Ha conocido la competencia literaria el profesorado español? .....	414
Figura 127: Porcentaje. El estado de las asignaturas literarias según el alumnado español .....	417
Figura 128: Porcentaje. ¿El bloque literario debe ser obligatorio según el alumnado español? .....	418
Figura 129: Porcentaje. Número idóneo de horas de asignatura literaria por el alumnado español .....	418
Figura 130: Porcentaje. Meta del aprendizaje de las asignaturas literarias del alumnado español .....	419
Figura 131: Porcentaje. Materiales didácticos empleados en la clase de literatura en España .....	421
Figura 132: Porcentaje. La existencia de manual oficial o más empleado en la clase de literatura en España .....	422
Figura 133: Porcentaje. Satisfacción de los materiales didácticos del profesorado español .....	423
Figura 134: Porcentaje. ¿Complementa las clases con otros materiales el profesorado español? .....	424
Figura 135: Porcentaje. Recursos didácticos usados con frecuencia en la clase de literatura en España .....	424
Figura 136: Porcentaje. Tipo de texto literario para el alumnado español .....	425
Figura 137: Porcentaje. Partes que debe tener el manual literario según el profesorado español .....	426
Figura 138: Porcentaje. Género que prefiere enseñar en la clase el profesorado español .....	427
Figura 139: Porcentaje. Época que prefiere enseñar en la clase el profesorado español .....	427
Figura 140: Porcentaje. ¿Tiene una lista de libros recomendables el profesorado español? .....	428
Figura 141: Porcentaje. ¿Tiene control de la lectura de libros recomendables el profesorado español? .....	429
Figura 142: Porcentaje. ¿Lee libro electrónico el profesorado español? .....	430
Figura 143: Porcentaje. ¿El libro electrónico va a ayudar al alumnado para el aprendizaje de literatura según el profesorado español? .....	430
Figura 144: Porcentaje. Materiales didácticos usados en la clase de literatura en España .....	433
Figura 145: Porcentaje. Nivel de dificultad del material didáctico del alumnado español .....	434
Figura 146: Porcentaje. Nivel de interés del material didáctico del alumnado español .....	436
Figura 147: Porcentaje. Materiales más útiles para la clase de literatura según el alumnado español .....	438
Figura 148: Porcentaje. Carencias de los materiales utilizados en la clase según el alumnado español .....	439
Figura 149: Porcentaje. Género que prefiere aprender el alumnado español .....	440
Figura 150: Porcentaje. Número de palabras que prefiere aprender el alumnado español .....	441
Figura 151: Porcentaje. Época que prefiere aprender el alumnado español .....	441
Figura 152: Porcentaje. Opinión sobre libro electrónico del alumnado español .....	442
Figura 153: Porcentaje. Nivel de interés del alumnado en la clase según el profesorado español .....	445
Figura 154: Porcentaje. Metodología didáctica utilizada generalmente para ELE en España .....	446
Figura 155: Porcentaje. Metodología didáctica utilizada generalmente para la enseñanza de la literatura en España ..	448
Figura 156: Porcentaje. Principales estrategias que promueven la educación literaria según el profesor español .....	449
Figura 157: Porcentaje. Actividades más efectivas en el aula española .....	450
Figura 158: Porcentaje. Forma de evaluación en España .....	452
Figura 159: Porcentaje. Lo que siente el alumnado español en clase .....	455
Figura 160: Porcentaje. Uso de otros materiales del alumnado español .....	456
Figura 161: Porcentaje. Frecuencia con que se aplican los contenidos literarios del alumnado español .....	457
Figura 162: Porcentaje. Satisfacción ante la asignatura literaria del alumnado español .....	457
Figura 163: Porcentaje. Nivel de interés del alumnado español por la literatura .....	458
Figura 164: Porcentaje. Nivel de conocimientos adquiridos por el alumnado español .....	459
Figura 165: Porcentaje. Nivel de satisfacción del alumnado español con la metodología .....	460
Figura 166: Porcentaje. Nivel de satisfacción del alumnado español con el ambiente del aula .....	461
Figura 167: Porcentaje. Ritmo de aprendizaje según el alumnado español .....	461
Figura 168: Porcentaje. Actividades más frecuentes en clase según el alumnado español .....	462
Figura 169: Porcentaje. Nivel de satisfacción del alumnado español con la evaluación .....	463

## Índice de Muestra

Muestra 1: Distribución de centros de Educación superior que ofertan español .....	132
Muestra 2: Muestras de manuales de español en China .....	136
Muestra 3: Muestras de algunos manuales de español introducidos en China .....	137
Muestra 4: Certificado de EEE4 .....	139
Muestra 5: Las universidades seleccionadas en el mapa chino .....	154
Muestra 6: Universidades seleccionadas en el mapa español .....	171
Muestra 7: Listado de créditos de las asignaturas relacionadas con literatura en la UGR .....	392
Muestra 8: Listado de la planificación de los créditos en los módulos .....	395

## Índice de Anexos

Anexo 1: Notas y clases cursadas 1994-1998 (fotos originales) .....	577
Anexo 2: Notas y clases cursadas 2004-2008 (fotos originales y su traducción) .....	580
Anexo 3: Notas y clases cursadas 2014-2018 (fotos originales y su traducción) .....	584
Anexo 5: Encuesta para el alumnado (versión español e inglés) .....	587
Anexo 6: Encuesta para el alumnado (versión español y chino) .....	591
Anexo 7: Versión español de Conclusiones .....	595

## **1 Introducción**

En esta introducción se va a explicar la justificación que motiva la investigación presente; así mismo, ofreceremos un resumen de la propuesta de tesis doctoral. Esta introducción posee, en total, tres apartados: primero, una justificación general para la investigación que sirve como primera explicación de por qué es necesario realizar una investigación así, en la cual se presenta el resumen de la propuesta, el estado de la cuestión (tanto en España como en China) y la finalidad de nuestro trabajo (tanto general como personal); segundo, el objeto de estudio, que se explica con preguntas concretas que debemos seguir para nuestra investigación; y, tercero, la estructura de la investigación, es decir, un esquema general en el que se presenta claramente el contenido de cada capítulo y sirve como visión general de nuestro trabajo.

## 1.1 Justificación de la investigación

Conviene determinar de manera explícita en qué consiste la motivación del trabajo presentado y, para ello, vamos a dividir este apartado en los epígrafes dedicados al resumen de la propuesta de tesis, a explicar la importancia de la literatura, el significativo estado de la enseñanza de español en China y las dificultades encontradas en la enseñanza de la literatura en ELE de China. Tras un breve resumen, analizaremos el estado de la cuestión, tanto el español como el chino y, finalmente, explicaremos la estructura del trabajo.

### 1.1.1 Resumen de la propuesta de tesis

La literatura, pese a ciertas consideraciones, es “modelo de lengua” (Ventura Jorge, 2015: 38), porque “se construye con la palabra” (Montesa y Garrido, 1994: 453). Al mismo tiempo, es fuente de alta calidad de cualquier lengua meta; no solo ofrece un *input* eficaz de una lengua, sino también un ángulo fabuloso para reflexionar sobre la cultura de una sociedad exótica (Kim, 2004; Peng Guiju, 2005; Mendoza, 2004; Jouini, 2008). La literatura constituye una encarnación artística y un importante portador de la lengua y la cultura: “está hecha de lenguaje, es el arte del lenguaje, es una forma especial de utilizarlo y manipularlo con fines estéticos” (Pérez Parejo, 2009: 25). También es el arte de la utilización de la lengua para reflejar las realidades sociales de un país o una nación, y promueve la formación integral de la persona, lo que hace que la literatura extranjera sea una parte esencial que nunca puede ser ignorada en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera.

Por lo tanto, la enseñanza de la literatura siempre forma parte importante de la enseñanza de la lengua y la cultura extranjeras. En el sistema educativo, la enseñanza de la literatura no solo supone el aprendizaje de asignaturas dentro de la filología, sino que también contribuye en gran manera a los intercambios interculturales, porque, cuando un amplio público lee literatura, se puede conocer la sociedad e incluso los valores de otro pueblo o nación, lo que sirve para la consideración internacional. Las asignaturas relacionadas con la literatura siempre han sido obligatorias en las carreras de lenguas extranjeras. Para cualquier universidad en China, se exige tanto en estándar curricular nacional como en la enseñanza práctica, y desempeña un papel insustituible en el desarrollo

de las competencias lingüísticas de los estudiantes de carreras de lenguas extranjeras y, al mismo tiempo, en la mejora de sus cualidades humanísticas.

En el anuario del año 2000 publicado por el Centro Virtual Cervantes ha aparecido oficialmente información detallada sobre los inicios de la enseñanza del idioma español en China, que se puede remontar hasta el siglo XVI. Posteriormente, a causa de la disolución del Imperio Español, la relación entre China y España entró en un largo periodo de silencio, así como la enseñanza del español (Fisac, 2000). Aunque la enseñanza oficial de dicha lengua ya comenzó en 1953 y el español se habla en más de treinta países, esta lengua todavía ha sido denominada en China como lengua minoritaria, a diferencia del inglés o del ruso, que se consideran lenguas mayoritarias desde hace mucho tiempo y hasta hoy en día. Esta situación no ha mejorado hasta los últimos treinta años, debido a las relaciones amistosas entre China y los países hispanohablantes. Cada vez son más las universidades en China que ofrecen la carrera de Filología Hispánica, por lo cual también se ha promovido la enseñanza tanto oficial como social en las escuelas primarias y secundarias, e incluso en las escuelas infantiles y en la educación preescolar.

Respecto a las universidades, como se ha mencionado, la enseñanza oficial de español comenzó en el año 1953 por la relación amistosa entre China y Cuba a fines de la década de 1950 y, con posterioridad, a causa del establecimiento de relaciones diplomáticas entre China y una serie de países hispanohablantes en la década de 1970, lo que ha desencadenado cierto auge en el desarrollo del ELE en China. No obstante, siempre ha sufrido retrocesos, sobre todo en algunas universidades. En el año 1999 solo había un total de doce universidades que ofrecían el título de licenciado en Filología Hispánica, cuyo número de estudiantes (se refiere a todos los estudiantes de cuatro años en total) era menor de 500.

Entrando en el siglo XXI, con la mejora continua de la fortaleza nacional de China y las crecientes relaciones políticas, económicas y culturales entre China y los países hispánicos, la demanda social de español es cada vez mayor. Bajo esta tendencia, muchas universidades han comenzado a ofrecer carreras de español. En solo diez años, de 2001 a 2010, 38 nuevas universidades en China han abierto una titulación de español, es decir, en 2010, en total, ya existían unas 50 universidades con dicha carrera. Cabe mencionar que, las que ya tenían esta carrera, también estaban ampliando los plazos de matrícula bajo las

políticas del Ministerio de Educación Nacional de China. Según los datos que provienen del libro oficial de dicho Ministerio, *Informe anual sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en China* (2011), en 2010 había, en total, más de 6500 estudiantes de Filología Hispánica en toda la China continental; es decir, se ha multiplicado más de trece veces en solo diez años.

Al entrar en la década de 2011 a 2021, el desarrollo del español continúa con su apogeo en China. Sin embargo, todavía no existen suficientes artículos sobre la situación de ELE en dicho país en los últimos diez años, según los datos que nos ofrece anualmente la Subcomisión de Español del Comité de Orientación para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros del Ministerio de Educación Superior. Podemos apreciar que tanto el número de las universidades como el de los estudiantes está creciendo a un ritmo aún mayor que antes. Hasta ahora, en China, hay en total 103 universidades con la licenciatura de Filología Hispánica y 30 con la diplomatura de Español Aplicado, según indica Lu Jingsheng en una conferencia celebrada *online* los días 5 y 6 de junio de 2021.

Debido a este intenso y rápido crecimiento, es decir, de forma “Reventón de un pozo petrolero” (*sic*), tal y como indicaba Zheng Shujiu (2015: 2), si nos concentramos en los estudios de español en las universidades, la licenciatura de Filología Hispánica, que todavía sigue la vía principal y más importante para aprender el español en China, podemos encontrar que todavía permanece en un campo de estudio muy joven; es inevitable, pues, que presente aún ciertos problemas, por ejemplo, falta de profesorado cualificado, proporción inadecuada entre profesores y alumnos, planes de estudio anticuados, escasez de manuales, metodologías antiguas para la enseñanza, etc.

En resumen, la ELE en las universidades chinas está aún por investigar en cuanto a diversos aspectos tanto teórico como prácticos, entre los cuales nos gustaría destacar para esta investigación, el estado de la enseñanza de la literatura, por su importancia insustituible en la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera y también por nuestro interés personal.

Así mismo, la investigación de la enseñanza de la literatura también es una necesidad docente nuestra, porque dicha idea de investigación proviene de una de las dificultades que se ha encontrado en la propia experiencia durante la docencia en la universidad, y es que la clase de literatura ha sido una de las más “difíciles” en la etapa del grado, tanto para el

aprendizaje de los alumnos como para la enseñanza de los profesores, aunque la mayoría de los docentes se gradúa en carreras relacionadas con la literatura.

Este problema proviene, desde una perspectiva teórica, del hecho de entrevistar a alumnos de diferentes cursos, porque esta asignatura se realiza por lo menos durante uno o dos semestres sucesivamente. Se ha encontrado que, para los alumnos, la clase de literatura tiene dos “desafectos” conceptuales inevitables: primero, no es “interesante”, y segundo, no es “útil”. Al mismo tiempo, aprovechando la oportunidad de un proyecto de investigación entre universidades, con el fin de mejorar la calidad de las clases de literatura, también se han llevado a cabo entrevistas con los profesores que imparten esta asignatura en varias universidades. Finalmente, se ha descubierto que la mayoría de los docentes tampoco posee conocimientos suficientes sobre la relación entre la enseñanza de lengua y literatura, la importancia que ocupa esta última para la formación de la competencia lingüística o sobre la formación de la competencia literaria.

Desde una perspectiva didáctica, al observar clases de literatura en dicho proyecto, se ha encontrado que algunos estudiantes que ya poseen cierto nivel de lengua española y capacidades básicas para el análisis literario tampoco pueden alcanzar la meta que plantea el profesor antes de cada clase. Se puede pensar que este hecho se debe, como indica Marta Plaza Velasco (2015) desde su experiencia de profesora en programas de literatura y ELE, a la falta de un léxico específico, del metalenguaje literario en español y a la carencia de formación en una determinada tradición crítica de análisis de textos literarios hispánicos.

Desde una perspectiva más profunda, una perspectiva conceptual, pensamos que el concepto de que “la literatura es inútil para el aprendizaje” proviene de los alumnos, y el de que “la literatura no es tan importante para la enseñanza” parte de los profesores. Ambas ideas tienen su origen en que la educación literaria no ha estado en una posición adecuada en el sistema educativo chino y, al mismo tiempo, los efectos de dicha educación tampoco han sido satisfactorios.

En conclusión, se puede deducir que la enseñanza de la literatura no ha tenido una posición adecuada ni para los alumnos ni para los profesores en la formación universitaria de la carrera de Filología Hispánica. No obstante, los estudiantes chinos necesitan conocer y aprender de la educación literaria del mundo occidental, no solo en la enseñanza de la lengua extranjera, sino también en la educación literaria del sistema educativo.

Por otro lado, reconocemos que son buenos el sistema y la tradición de la educación de España, incluida la formación literaria, lo que se evidencia en la larga historia de la literatura y en todos los niveles de la educación; también en la parte de enseñanza de lenguas extranjeras. Los españoles siempre conceden bastante importancia al desarrollo artístico y talento literario de los jóvenes; esto se demuestra en el número de grandes escritores y de ganadores del Premio Nobel de Literatura. Pensamos que el talento literario del pueblo español se debe, además de a su gran capacidad artística, a la excelente formación literaria desde la infancia, es decir, a la exitosa educación y enseñanza de la literatura.

Al mismo tiempo, como afirmó Zhou Pin (2012: 86), “La lengua es una herramienta comunicativa y un vínculo entre diferentes grupos étnicos, la cuestión del idioma es la base y el mayor obstáculo para el desarrollo de la integración regional.” Por lo tanto, en el contexto del proceso de integración europea, el fortalecimiento de la enseñanza de la lengua franca como lengua común para el desarrollo de la integración regional, al igual que la enseñanza de otras lenguas extranjeras, se ha convertido en una exigencia urgente de la reforma educativa y curricular.

Así pues, ya desde la década de los noventa, siguiendo el lanzamiento de la Unión Europea para el desarrollo de enseñanza de los idiomas, en España se puede ver que los distintos decretos educativos y documentos curriculares emitidos en el marco de la reforma educativa española han reforzado claramente las competencias y los estándares requeridos para la enseñanza de las lenguas extranjeras, por lo que cuenta con una gran experiencia y logros en la reforma de la enseñanza de las lenguas foráneas.

Creemos que merece la pena llevar a cabo una investigación al respecto sobre las metodologías de la enseñanza de lenguas extranjeras en España, con el objetivo de que los chinos podamos mejorar la educación y enseñanza literarias en la docencia de la lengua extranjera, sobre todo en el aspecto de ELE. Por lo tanto, intentamos llevar a cabo las investigaciones sobre la enseñanza de literatura en España con el objetivo de realizar una comparación entre ambos países a fin de aplicar lo bueno y lo avanzado a China.

### 1.1.2 Estado de la cuestión

El español, según las cifras que nos indica el *Anuario del Instituto Cervantes de 2021*<sup>1</sup>, es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes, tras el chino mandarín, y la tercera lengua en un cómputo global de hablantes (dominio nativo + competencia limitada + estudiantes de español), después del inglés y del chino mandarín. Al mismo tiempo, como afirma Carrillo Cruz (2019: 3), “La globalización ha traído consigo movimientos migratorios significativos que han apalancado el empoderamiento de algunas lenguas, tales como el inglés, el chino mandarín y el español.” Por eso, el español como lengua extranjera desempeña un papel muy importante en el proceso de bilingüismo y educación bilingüe desde primaria hasta la universidad.

Como consecuencia de la misma globalización, la competencia en lenguas extranjeras, la conciencia global y la comunicación intercultural están cada vez más reconocidas como claves del siglo XXI. Muchos países, tanto de habla inglesa como de otros idiomas, han optado por el proceso enseñanza-aprendizaje del español como la lengua extranjera meta para la formación de competencia en lenguas extranjeras. Según este mismo *Anuario*<sup>2</sup>, “El español se disputa con el francés y con el chino mandarín el segundo puesto en la clasificación de idiomas más estudiados como segunda lengua.” Por dicho motivo, siempre existen variados artículos e investigaciones sobre todos los aspectos de la enseñanza de español como lengua extranjera.

Sin embargo, a pesar de este aumento tan exagerado de la enseñanza del español en China, ni el currículo nacional y los planes de estudio, ni el despliegue de profesores, ni los manuales correspondientes, ni las investigaciones académicas de todos estos aspectos, han podido seguir el ritmo de este crecimiento. Por todo ello, vale la pena la investigación de cualquier aspecto de la ELE en China.

La investigación de metodologías es un área importante y común para la investigación de la enseñanza de lengua extranjera tanto en teoría como en práctica; por lo tanto, es lógico que ya exista una cierta cantidad de material sobre este tema en ambos países. Así, a fin de conocer el estado de la cuestión de nuestra investigación, lo primero que tenemos que realizar es la revisión de la literatura relevante para confirmar si también existen investigaciones semejantes que nos puedan servir como referencia, especialmente artículos

---

<sup>1</sup> [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_21/](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/)

<sup>2</sup> [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_21/informes\\_ic/p02.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/informes_ic/p02.htm)

en las tres áreas específicas: a. ELE (enseñanza de español como lengua extranjera); b. Enseñanza de literatura, o sea, educación literaria; c. Enseñanza de lenguas extranjeras en China. Por ello, los indicadores concretos para la búsqueda son: ELE, enseñanza de literatura, educación literaria, literatura y China.

En el proceso de recopilación de documentos para trabajos académicos que han sido publicados, es necesario seleccionar una base de datos para recuperar dichas publicaciones. Sobre la base de datos, además de elegir Web of Science, que se considera la más calificada, también hemos elegido SCOPUS, que se está volviendo cada vez más importante en la investigación y se ha convertido en una poderosa alternativa a ISI Web of Science a la hora de medir la influencia de las revistas; además, SCOPUS proporciona una cobertura más amplia en el campo de la literatura. Así, además de realizar las búsquedas en Web of Science, también lo vamos a llevar a cabo en SCOPUS.

Por lo tanto, utilizamos las palabras claves ya mencionadas a fin de llevar a cabo la búsqueda en los sitios web de Web of Science y SCOPUS entre los últimos diez años (2011-2021), analizamos la literatura de investigación pertinente y, finalmente, resumimos las orientaciones básicas de los estudios. La fecha de búsqueda fue el 16 de mayo de 2022.

Después de buscar con las tres palabras más específicas para nuestra investigación: ELE (español como lengua extranjera), literatura y China, supuestamente no existe ni un solo artículo relacionado con dichos términos; es decir, todavía queda como una parte en blanco que falta para la investigación.

Para seguir con nuestro trabajo, hemos suprimido la palabra clave “China” con la finalidad de encontrar más posibilidades, así:

- a. En Web of Science podemos inscribir directamente palabras claves como “español como lengua extranjera” y “literatura”. Los resultados que hemos logrado son muy específicos: tan solo cinco artículos. Como no son muchos, los vamos a citar directamente para analizarlos.

Cuadro 1: Resultado de la búsqueda en la base de datos Web of Science

Año de publicación	Autor	Título	Ideas principales (según su resumen)
--------------------	-------	--------	--------------------------------------

<b>2020</b>	Toledo-Vega, Gloria; Quilodrán, Francisco; Olivares, Miguel; Silva, Julio	Perspectivas actuales para el fomento del aula transcultural en Chile	Revisión selectiva y crítica de literatura sobre el desarrollo de aulas transculturales en el contexto escolar de Chile. Afirman que es imprescindible la enseñanza de ELE para los estudiantes no hispanohablantes, si se quiere potenciar realmente la transculturalidad en los establecimientos educacionales públicos.
<b>2020</b>	Lizasoain, Andrea; Toledo Vega, Gloria	Assessment of high school Haitian and Chilean students' writing by Language and Literature teachers in Chile	Examinan el modo en que los profesores de idiomas evalúan la escritura de sus alumnos de español como lengua extranjera de secundaria en Haití.
<b>2018</b>	Arciniegas Díaz, Hugo Armando; Suárez Cruz, Pamela Andrea; Carreño Carrillo, Sergio Andrés	Percepción docente de la repitencia en la LICEL de la UIS	Estudio de las opiniones de los profesores de diversas áreas (incluida la literatura) sobre la repitencia en la Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad Industrial de Santander (UIS).
<b>2018</b>	Quezada Camberos, Silvia; Margarito Gaspar, Mayra	La literatura como representación de la cultura mexicana para hablantes de español como lengua extranjera	Observan cómo estudiantes de español como lengua extranjera se acercan a la lectura de textos literarios que contienen frases o diálogos propios del español mexicano y analizan la manera en que la literatura les permite construir representaciones de la cultura nacional. Se relaciona más con la cultura.
<b>2017</b>	Dias Laurido, Eliana; Menezes, Nathália Oliveira da Silva	Las leyendas en las clases de español como lengua extranjera: una propuesta a partir del enfoque por tareas	Utilización del método de tareas en el aula de literatura para la enseñanza del español como lengua extranjera en la universidad de Brasil.

(Fuente: elaboración propia)

b. En SCOPUS, al no poder inscribir palabras claves como “español como lengua extranjera” directamente, hemos inscrito la palabra “ELE” por su sistema de búsqueda, y así hemos obtenido catorce resultados al principio. Sin embargo, al leer los títulos completos, tan solo cuatro de ellos están relacionados con nuestra investigación.

Cuadro 2: Resultado de la búsqueda en la base de datos SCOPUS

<b>Año de</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ideas principales</b>
---------------	--------------	---------------	--------------------------

<b>publicación</b>			<b>(según su resumen)</b>
<b>2021</b>	Minervini, R.	Teaching phraseological units through literature in the ELE classroom [Enseñar las unidades fraseológicas a través de la literatura en el aula de ELE]	Promueven la enseñanza de la fraseología en el aula de español como lengua extranjera a través de la literatura.
<b>2021</b>	Cobas, J. G.	Literature in Spanish as a Foreign Language (SFL): A journey from its early stages to the xxi century [La literatura en la enseñanza de ELE: Un trayecto desde los inicios hasta el siglo XXI]	La situación de la literatura en la historia y la actual, un recorrido diacronológico sobre la relación entre las metodologías y la literatura en la enseñanza de una segunda lengua, al tiempo que se analiza su función y tratamiento en la serie completa de ocho actuales libros de texto de español como lengua extranjera (ELE).
<b>2019</b>	Palmer, Í., Fígares, M. C. F.	Riddles in the SFL class: Oral literature, heritage and educational innovation [Adivinanzas en el aula de ELE: Literatura oral, patrimonio e innovación educativa]	Abordan la enseñanza del español como lengua extranjera (TSFL) mediante el uso de textos breves tradicionales o populares para la formación de competencia comunicativa.
<b>2016</b>	Ibarra-Rius, N.; Ballester- Roca, J.	Literature and culture for an intercultural didactics of Spanish as a foreign language (SFL) [Literatura y cultura para una didáctica intercultural del Español como lengua extranjera (ELE)]	Analizan el papel de la literatura en la pedagogía del español como lengua extranjera desde una perspectiva intercultural e investigan cómo la literatura comparada se convierte en la principal herramienta para comprender la diversidad lingüística, cultural y literaria.

(Fuente: elaboración propia)

Así pues, tenemos nueve publicaciones en total. Después de revisar sus resúmenes, podemos encontrar que solo hay dos artículos que se relacionan con nuestra investigación, o sea, que hablan sobre la enseñanza de la literatura y las nuevas metodologías para ELE, que son: “Las leyendas en las clases de español como lengua extranjera: una propuesta a partir del enfoque por tareas” y “Literature in Spanish as a Foreign Language (SFL): A journey from its early stages to the XXI century” [La literatura en la enseñanza de ELE: Un trayecto desde los inicios hasta el siglo XXI]. Definitivamente, podemos señalar que el número no es muy grande.

Lo mismo afirma Plaza Velasco (2015: 26):

Podemos encontrar muchos artículos y textos sobre la importancia de la literatura en la enseñanza de ELE y sobre explotaciones didáctica de textos literarios para las clases de lengua, pero los artículos sobre la enseñanza específica de la literatura a extranjeros ya son mucho menos numerosos, y los que abordan esta cuestión desde un punto de vista práctico o metodológico son aún más escasos.

Por tanto, podemos señalar que la falta de metodología específica no se trata de un problema singular de la enseñanza de literatura para los estudiantes chinos de ELE, sino, en general, en el espacio de ELE.

Debido a que no hay una suficiente cantidad de artículos para nuestra investigación, en cuanto a nuestra situación especial de China, hemos pensado realizar una búsqueda en el sistema académico propio del país, el CNKI (China National Knowledge Infrastructure), proyecto de conocimiento de la República Popular China, dirigido directamente por la Universidad de Tsinghua y apoyado por el Ministerio de Educación, el Departamento de Propaganda del Comité Central del Partido Comunista de China, el Ministerio de Ciencia y Tecnología, la Administración Estatal de Prensa, Publicación, Radio y Televisión y la Comisión Estatal de Planificación. Esta base de datos incluye revistas, tesis de doctorado y de máster, documentos de conferencias, anuarios, estadísticas, libros, normas, patentes y otros recursos, es decir, podemos encontrar casi todos los artículos publicados en China. Como las palabras claves las vamos a buscar en chino, primero lo traducimos literalmente como ELE (西班牙语教学), literatura (文学) y China (中国). Al igual que en Web of Science y SCOPUS no encontramos ningún resultado. Al quitar la palabra China, tampoco hay resultados, por lo que hemos de cambiar las palabras clave para nuestra búsqueda. Al teclear español (西班牙语) y educación literaria (文学教育), logramos uno; si ponemos español (西班牙语) y enseñanza de literatura (文学教学), ninguno.

Cuadro 3: Resultado de la búsqueda en la base de datos CNKI

Año de publicación	Autor	Título	Ideas principales (según su resumen)
2021	訾晴 Zi Qing	西班牙语文学与学生语言能力与综合素质培养	Tomando <i>Don Quijote</i> como ejemplo, se expresa que la literatura española es una parte importante de la enseñanza del

		La literatura española y el desarrollo de las competencias lingüísticas y generales de los estudiantes	español en la educación superior y está estrechamente relacionada con la formación integral de los estudiantes de español.
--	--	--	--

(Fuente: elaboración propia)

En conclusión, podemos afirmar claramente que la enseñanza de la literatura o la educación literaria en ELE no ha tenido suficientes investigaciones ni en China ni en España. Sobre todo, faltan trabajos de investigación sobre la enseñanza de literatura en ELE que se dediquen especialmente al contexto chino.

### 1.1.3 Fin del trabajo

La investigación de la metodología de enseñanza, que es un encuentro entre la teoría y la práctica, siempre tiene mucho sentido para ambas, así como para nuestra investigación. En un sentido teórico, el presente trabajo puede contribuir a enriquecer la teoría de la enseñanza de lenguas extranjeras y sobre todo la de ELE en el contexto chino.

Primero, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras en China, la construcción de un Sistema de Educación de Lenguas Extranjeras, o sea un Sistema de Enseñanza de Lenguas extranjeras, o mejor dicho un Sistema de Enseñanza de Lenguas Extranjeras con Características Chinas se ha convertido en un consenso en la comunidad académica china. En cuanto a la trayectoria de la construcción de dicho sistema, como afirma Chen Gang (2019: 11), hay tres caminos que se deben seguir: “En primer lugar, aprender de Occidente, ya que la creación de escuelas teóricas, modelos e incluso disciplinas en este campo tienen su origen en Occidente. En segundo lugar, debe basarse en el contexto chino. En tercer lugar, es importante tener en cuenta la tradición china de enseñanza de lenguas extranjeras.”

Por lo que respecta a nuestra investigación, tenemos documentos tanto para la investigación de la metodología occidental como para la comparación entre ambos países con el fin de analizar, aprender y aplicarlo en el contexto chino. Es decir, siendo una lengua extranjera y, al mismo tiempo, con mucho crecimiento sobre el número de estudiantes, todos los pasos de nuestra investigación sobre la enseñanza de literatura en el ámbito de lengua de español en China pueden contribuir a la construcción del Sistema de Enseñanza de Lenguas Extranjeras con Características Chinas.

Segundo, como se ha destacado muchas veces, el desarrollo de ELE en China, sobre todo en la educación superior, se efectúa de forma creciente; al mismo tiempo, no ha aumentado con el mismo ritmo el número de profesores. Por lo tanto, la investigación teórica en China es lenta y la mayoría son trabajos con la idea de introducir directamente las teorías occidentales del español como segunda lengua o lengua extranjera; por ejemplo, la introducción de las metodologías de lengua extranjera, raramente combinadas con la situación real de los estudiantes chinos, o llevando a cabo innovaciones.

En cuanto a los resultados de las investigaciones existentes, están relacionados en su mayoría con el aprendizaje lingüístico (incluyendo aspectos como la lingüística aplicada) o el aprendizaje cultural (incluyendo aspectos como el desarrollo de la competencia intercultural y sociocultural). Existe muy poca investigación sobre la didáctica de alguna clase específica, especialmente la enseñanza de la literatura en ELE, la cual también tiene mucha tradición y goza de su importancia en la educación superior, ya que, bajo la meta de formación de la competencia comunicativa, se exige una perspectiva integradora configurada por tres ejes: lengua, literatura y cultura, defendida por numerosas voces como imprescindible en la actual didáctica de ELE (Sitman y Lerner, 1999; García Naranjo y Moreno García, 2001; Peragón, 2011). Así, en algún sentido, nuestra investigación puede contribuir en la parte didáctica y rellenar este espacio vacío de enseñanza de literatura en ELE en China.

Tercero, nuestra investigación también favorece, asimismo, la parte de la investigación de enseñanza de literatura en lengua extranjera en China. Esta parte se concentra principalmente en la teoría de la literatura, como la literatura comparada, sobre todo en el área de lo que determinamos como lengua minoritaria. China es una “superpotencia” en el aprendizaje del inglés, y la investigación en didáctica de dicho idioma es considerable. Se ha establecido un sistema completo de investigación didáctica desde el nivel preescolar hasta el de la educación superior, y el avance en los estudios sobre la enseñanza y la educación en literatura inglesa también es cada vez más abundante. Sin embargo, como ocurre en Filología Hispánica, las filologías de otros idiomas que se aprenden desde cero en la universidad tampoco tienen suficientes estudios centrados en la enseñanza de la literatura. Por lo tanto, nuestra investigación tiene un sentido teórico para

la docencia literaria en todas las filologías de otros idiomas que se aprenden en la universidad china.

Además del sentido teórico, esperamos que este estudio tenga más importancia en la parte práctica. La presente tesis se centra en el creciente número de estudiantes de español, entre los que puede haber muchos de nuestros propios alumnos. La muestra y los datos para el estudio se recogieron entre ellos y los resultados de la investigación provienen de la práctica, por lo que esperamos que vuelvan a la práctica para servir de ayuda y beneficio a los estudiantes. Por supuesto, no pretendemos negar el valor de la investigación puramente teórica; no obstante, si los resultados de esta investigación pueden inspirar a los profesores y ayudar a los alumnos, preferimos afirmar que tiene más sentido que esto ocurra en el área práctica.

En China, el aprendizaje de una lengua extranjera es algo relevante para casi todos los estudiantes, especialmente en los últimos cuarenta años tras la Reforma y Apertura del país, cuando la lengua extranjera, generalmente el inglés, se convirtió en un curso básico obligatorio. Los estudiantes chinos empiezan a aprender una lengua extranjera desde la escuela primaria y siguen estudiándola hasta la universidad, por lo que se puede decir que es la asignatura que lleva más tiempo entre los estudiantes chinos. Incluso cuando empieza su vida laboral, tienen que seguir estudiando idiomas extranjeros por razones de necesidad en el trabajo o por “alguna formación continua”. No existe ninguna otra asignatura en cuanto a su longevidad e influencia en la vida.

Además de una abundante investigación sobre la teoría de la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente en la de enseñanza de inglés, debería haber una gran cantidad de investigaciones sobre la adquisición de segundas lenguas por parte de los estudiantes chinos. El problema es que no hay muchos resultados de investigaciones que puedan resolver realmente las dificultades de los alumnos chinos en el aprendizaje de lenguas extranjeras o, mejor dicho, los que puedan ser conocidos y entendidos directa o indirectamente por profesores y alumnos, y que puedan aplicarse en la práctica de la enseñanza y el aprendizaje. Este es otro caso típico de desconexión entre la teoría y la práctica.

El desarrollo de la enseñanza de la lengua española en nuestro país, que todavía se encuentra en una fase inicial de desarrollo, muestra que faltan investigaciones en muchos

aspectos. Por ello, proponemos que lo más importante en la actualidad para desarrollar la Filología Hispánica en China es acelerar y reforzar la investigación sobre la didáctica y el diseño del aula de español a fin de formar mejor y más eficazmente a los estudiantes de español ante los limitados recursos del profesorado. Por lo tanto, nuestra investigación está muy orientada a la práctica e intentamos llevarla a cabo con el objetivo de poder aplicar los resultados directamente en el aula de literatura. También estamos pensando aportar unas líneas de metodología para los profesores que quieran realizar una investigación práctica semejante.

Finalmente, cabe mencionar que nuestra investigación también tiene un sentido práctico para los profesores de ELE en los países hispanohablantes. Como afirma Sánchez Griñán (2008: 3), bajo su propia experiencia como docente de ELE en China,

Con la creencia de que la enseñanza comunicativa (o enfoque comunicativo) era universalmente válida, emprendí mi carrera profesional sin ser muy consciente o preocuparme demasiado por la cultura o nacionalidad de los que iban a ser mis alumnos [...] Pronto descubrí que el enfoque comunicativo estaba muy lejos de ser practicado, e incluso aceptado [...]

También, Vázquez Torronteras, bajo la suya, afirma que “[...] el del profesor nativo, que se ve frustrado cuando intenta emplear un enfoque completamente comunicativo en clase” (2019: 26). A veces, los profesores nativos, debido a su escasa experiencia y conocimiento con la situación de ELE en China, la cultura tradicional y el carácter de los estudiantes, creen erróneamente que alguna teoría aparentemente universal de enseñanza de una segunda lengua es también aplicable en China, pero, en realidad, al realizar sus trabajos con los estudiantes chinos, descubren que no es así. El ejemplo más representativo es la dificultad de realizar actividades con enfoque comunicativo. Por todo ello, nuestra investigación sobre la situación de ELE en China y los análisis de las aulas en dicho país puede contribuir también en la práctica de ELE para los profesores nativos.

## **1.2. Objeto de estudio**

A lo largo de nuestra experiencia docente, se ha logrado descubrir una serie de dificultades y problemas de los estudiantes para sus aprendizajes de literatura y de los profesores para sus enseñanzas. Lo que en principio parecía el reflejo de falta de esfuerzo o interés en el aprendizaje de literatura por parte de los estudiantes o de falta de preparación y experiencia en la enseñanza de literatura por parte de los profesores, resulta que se adquiere una nueva dimensión de significado al descubrir que el sustrato del problema proviene tanto de la didáctica como del concepto esencial mediante nuestra investigación previa. A partir de esta reflexión de la experiencia docente e investigación previa, surge el tema central de la tesis: la intención de mejorar la enseñanza de literatura en la clase de ELE en China, más en concreto, la de la carrera de Filología Hispánica.

Al mismo tiempo, los estudios actuales demuestran que los profesores son conscientes de que la literatura desempeña un papel fundamental en la enseñanza de una lengua extranjera, pero no existen suficientes investigaciones relacionadas con el proceso concreto de enseñanza/aprendizaje de la literatura, pues casi todos los trabajos se han quedado en explicar la importancia de la literatura o de la adquisición de la lengua mediante la misma, pero no se han preocupado tanto de la enseñanza propia de la literatura en la práctica, quedándose solo en buenas intenciones, sobre todo, en el área de ELE en China.

Ante la necesidad y la obligatoriedad del aprendizaje de literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera en la carrera de Filología Hispánica, es cada vez más necesario realizar investigaciones más prácticas como la que intentamos presentar aquí. Por todo esto, el objetivo general de nuestra tesis consiste en conocer la metodología de la enseñanza de literatura en la clase de ELE en España y aplicarla en la titulación de Filología Hispánica en China. Así pues, esperamos que esta tesis pueda contribuir a conseguir mejores herramientas y aplicaciones didácticas para la enseñanza del español como lengua extranjera.

Para este objetivo principal, que también se puede englobar en el más amplio de contribuir a la mejora de la enseñanza y aprendizaje del español en China, empezamos primero por describir algunos conceptos claves en ambos países con el objetivo de contestar las siguientes preguntas que sirven para la parte del marco teórico:

1) ¿Cuál es el concepto de literatura en ambos países? ¿Existe alguna diferencia?

2) ¿Se le da mucha importancia a la enseñanza de literatura en ambos países? ¿En la enseñanza de lenguas extranjeras? ¿En ELE? ¿Cuáles son los métodos generales para la enseñanza de literatura?

3) Para la parte de la enseñanza de literatura, también vamos a conocer el concepto de educación literaria en ambos países.

A partir de esta fase vamos a realizar una comparación ya desde los conceptos de la literatura, sobre todo en la parte de la noción de educación literaria, porque intentamos introducir y presentar desde este momento el concepto de la competencia literaria que todavía no es común en China.

Aunque este trabajo se puede aplicar principalmente en la enseñanza de español en las universidades chinas, existen otros contextos de enseñanza, como colegios, institutos o centros privados, cuyo estudio general nos aportó datos que nos ayudaron a analizar y entender la situación actual de ELE en China. Al mismo tiempo, también existe una gran diferencia en comparación entre dos países tan lejanos y con culturas tan distintas, así que también es obligatorio contestar las siguientes preguntas tanto sobre la educación general como sobre la situación de ELE en China como contexto previo:

4) ¿Cuál es el sistema educativo en China? ¿La lengua extranjera posee mucha importancia?

5) ¿Cuáles son los exámenes nacionales? ¿Se relacionan con el español?

6) ¿Cómo es la educación superior en China? ¿Qué carácter tienen los estudiantes chinos en la educación superior?

7) ¿Tiene mucha historia la ELE en China? ¿Cómo es su situación actual en la educación superior?

Una vez conocida la situación actual, nos dispusimos a seleccionar una o más carreras adecuadas que se correspondieran mejor a nuestra investigación en España. Tras diversos análisis con tablas y justificaciones mediante los datos de las páginas web oficiales de las

universidades españolas, nos decidimos finalmente por una serie de carreras como nuestra carrera meta.

Así podemos empezar la parte más importante de nuestra investigación: comparar.

La comparación se inició gracias a la labor práctica preparada en tres partes: el currículo/plan de estudios, didáctica y manuales, y metodologías tanto cualitativas como cuantitativas, para contestar las preguntas siguientes:

8) ¿Cuáles son los currículos o los planes de estudio de ambos países en la parte de enseñanza de literatura? ¿Qué comentarios realizan el profesorado y el alumnado en esta parte?

9) ¿Cuáles son los materiales didácticos más utilizados en la clase de literatura en ambos países? ¿Hay un libro o varios indicados para la enseñanza de literatura? ¿Qué opinión mantienen el profesorado y el alumnado sobre esto?

10) ¿Cuáles son las didácticas o metodologías más utilizadas en la clase de enseñanza de literatura en ambos países? ¿Qué comentarios aportan el profesorado y el alumnado en esta parte?

Al lograr todos los datos necesarios, ya podemos analizarlos para contestar las preguntas propuestas pues, tras los análisis sobre estos datos, finalmente podemos contestar la pregunta nuclear de nuestro trabajo:

11) ¿Qué semejanzas y diferencias tienen en los currículos o los planes de estudio los materiales didácticos y las didácticas de ambos países? ¿Qué partes se pueden mejorar en la situación china?

Cuando se pueda contestar dicha cuestión, cerraremos nuestra tesis porque el objetivo principal se habrá cumplido.

### 1.3 Estructura

Nuestra tesis se divide en ocho capítulos en total, es decir, una introducción, un cuerpo principal de seis capítulos, y la parte final, que contiene las conclusiones, las sugerencias de mejora, las referencias bibliográficas y los anexos.

El capítulo 1 consta de tres apartados. En primer lugar, la motivación de nuestra investigación, en la que se explica sucesivamente el resumen de la propuesta de tesis, el estado de la cuestión y el fin del trabajo. En segundo lugar, el objetivo de estudio, en el cual se presentan once preguntas como eje principal del estudio. En tercer lugar, la estructura para obtener una versión global de nuestro trabajo.

Desde el capítulo 2 empezamos ya con la parte de marco teórico, en el cual vamos a conocer, sucesivamente, el concepto de literatura, la importancia de esta para la educación y la enseñanza, y también el concepto de la educación literaria, porque, desde finales de los años ochenta, en España se plantea la idea de sustituir la enseñanza de la literatura por la educación literaria puesto que la literatura es mucho más que lo que se enseña en la escuela y tiene que ver con “multitud de aspectos personales y socioculturales” (Núñez, 2012: 45). En este sentido, parece cada día más cercana la sustitución del término enseñanza de la literatura por el de educación literaria. Al mismo tiempo, aunque en el aula se hace mucho hincapié en las metodologías, también nuestro trabajo va a concentrarse en las mismas, pues nuestro ámbito es la carrera de Filología para el desarrollo de la capacidad de lenguas con calidad humanista; en cuanto a la parte teórica, también hay que pasar de la enseñanza al nivel de la educación, porque el concepto de educación literaria puede servir como base y orientación para desarrollar las metodologías específicas en el aula.

Tras la parte del marco teórico, como el contexto de China siempre tiene un “carácter especial chino”, muy diferente a los países europeos, e incluso cuenta con unos términos y conceptos especiales que no poseen otras naciones, así, antes de llevar a cabo la investigación sobre la situación de ELE o de la enseñanza de literatura de ELE, existe una parte de marco contextual. Por ello, el capítulo 3 explicará, primero, la situación básica del sistema educativo chino, los requisitos y exámenes nacionales, con lo cual podemos conocer la importancia que adquiere la lengua extranjera, sobre todo el español; segundo, la situación de la educación superior china, en donde vamos a conocer la clasificación de las universidades chinas y también las políticas básicas de las carreras de filología de

lengua extranjera, así como las características de los estudiantes chinos; y, tercero, una breve historia de ELE en China hasta el año 2010.

Como todavía no existen muchas investigaciones sobre la situación de ELE en las universidades chinas en los últimos diez años, el primer paso de nuestro trabajo es intentar rellenar ese espacio en blanco para facilitar la búsqueda de los problemas de ELE con el fin de conocer la situación y el problema de la enseñanza de literatura en las universidades que gozan de Filología Hispánica. Esta vez las vamos a conocer de una forma más profunda y específica, porque en China, según el reconocimiento de la sociedad y sus políticas concretas, las universidades han sido clasificadas en diferentes categorías y existe una gran diferencia entre las universidades en todos sus aspectos; mientras tanto, también hay que indicar en cada una de estas categorías que existe más de una universidad que tiene carrera de español. Al reflexionar sobre ello, pensamos que podemos conocer el crecimiento del español en China.

Basándonos en todas estas informaciones de la situación de ELE en China de los últimos diez años, ya podemos empezar el capítulo 4, es decir, el diseño de la investigación. En cuanto a la parte de la situación de la enseñanza de literatura de ELE, puesto que existen grandes diferencias entre las universidades de cada categoría, la enseñanza de la literatura puede estar en muy diferentes situaciones (la calidad del estudiante, las metodologías de enseñanza, el nivel de los profesores...), por lo que encontraremos muy diferentes problemas en cada tipo de universidad. Para analizar la situación de su enseñanza con una forma más científica, vamos a investigar la situación según las diferentes categorías que hemos explicado en el apartado de la educación superior en China.

A causa de la Declaración de Bolonia<sup>3</sup>, como uno de los 29 primeros firmantes, España ha emprendido una serie de reformas de la enseñanza superior en el marco del “Proceso de Bolonia”, logrando un sistema de enseñanza superior acorde con los estándares europeos y mundiales, por lo que, en cuanto al sistema de exámenes nacionales, no existen tantas diferencias entre los países occidentales. Mientras tanto, otro rasgo llamativo de la enseñanza superior española es su equilibrio. Las universidades en España se dividen en dos tipos, las privadas y las públicas, y no hay mucha diferencia en la calidad de los estudiantes, la enseñanza y los profesores en las carreras entre las diferentes regiones o

---

<sup>3</sup> The Bologna Declaration: [http://www.magna-charta.org/resources/files/BOLOGNA\\_DECLARATION.pdf](http://www.magna-charta.org/resources/files/BOLOGNA_DECLARATION.pdf)

universidades, ni tampoco hay categorías similares a las mencionadas anteriormente en China. Así, para llevar a cabo nuestra investigación, vamos a explicar ciertos detalles en cuanto al sistema educativo y la educación superior solo en la situación china; a partir de ahí nos enfocamos directamente en las investigaciones prácticas de la clase.

A fin de realizar dichas investigaciones prácticas, lo que plantemos hacer primero es localizar algunas carreras específicas en España para establecer la comparación respecto a la carrera de Filología Hispánica en China; sin embargo, al revisar e investigar las páginas webs oficiales de algunas universidades tanto públicas como privadas, no hemos podido encontrar una carrera específica que pueda corresponderse perfectamente a la carrera de Filología Hispánica en China. Por lo tanto, en vez de centrarnos en una carrera específica, vamos a analizar una serie de estudios comunes en las universidades españolas que tengan asignaturas relacionadas con la literatura según su plan de estudios, sobre todo para el aprendizaje de otro idioma.

Tras confirmar las carreras en España, centramos la investigación en tres aspectos principales en ambos países: el currículo, los materiales didácticos y la didáctica; todo ello mediante metodologías de análisis del contenido, entrevistas y encuestas con el objetivo de adquirir un panorama más completo de la enseñanza literaria. Tras todo lo anterior, nos planteamos llevar a cabo una comparación para conocer en qué partes se puede mejorar en China y ofrecer propuestas según la misma investigación en España.

Por ello, el capítulo 5 trata de todo lo que hemos planteado en la parte del diseño, el análisis del currículo y los planes de estudios, las entrevistas con el profesorado y las encuestas para el alumnado. En el capítulo 6 vemos lo mismo en España. El capítulo 7 se centra en la comparación entre los datos que se han logrado en los dos capítulos anteriores con el fin de encontrar las sugerencias más apropiadas para China.

En el último capítulo presentamos las conclusiones y propuestas de mejora. Se trata de las conclusiones de nuestra investigación que dan respuesta a los planteamientos desde las preguntas expuestas al inicio de la tesis. Asimismo, explicamos las limitaciones de nuestro trabajo.

La presente tesis concluye con la bibliografía y los anexos. Dentro de estos se recoge información sobre documentos mencionados en la investigación, así como los modelos de cuestionarios (dos versiones), etc.

## **2 Marco teórico. Visión general de la literatura y la educación literaria**

El propósito de este capítulo es reflexionar sobre los términos de literatura y educación literaria en ambos países y reconocer su importancia. Para ellos, hemos revisado algunas de las definiciones y explicaciones propuestas por investigadores y especialistas que abordan estos conceptos desde distintas perspectivas. En primer lugar, se presenta la definición de literatura. En segundo lugar, se analiza su importancia tanto para la enseñanza de lenguas como para la de lengua extranjera, sobre todo, la de ELE. A continuación, en tercer lugar, veremos la definición de educación literaria, la introducción de la competencia literaria, y finalmente, la relación entre la competencia literaria y la comunicativa, con el propósito de conocer la importancia de la formación en esta competencia para una correcta metodología de la lengua extranjera.

## 2.1 Concepto de literatura

La definición de literatura cambia con el tiempo y de una cultura a otra. Por tanto, existen diferencias entre China y Occidente, por lo que lo dividiremos en varias partes a fin de entender el concepto de literatura desde distintas ideologías.

### 2.1.1 Concepto de literatura en España

#### 2.1.1.1 Evolución

En español, la palabra “literatura” deriva del vocablo latino *litteratura*, proveniente de *littera* (letra). De ahí deriva el concepto de teoría literaria, palabra que genera dificultades para establecer el concepto, como señala Aguiar Silva (1986), porque está afectado por la polisemia.

Por su etimología, la literatura se asocia a la cultura, pues es manifestación de belleza; una belleza expresada a través de la palabra escrita. Sin embargo, esta definición excluye la transmisión oral, que fue la primera forma de expresión literaria conocida. Quien discutió la definición del arte de escribir fue Aristóteles en su *Poética*. Según su idea de “el arte de la palabra”, la literatura era definida como un arte y, por tanto, relacionada con otras artes, y con una finalidad estética. A pesar de muchos intentos a lo largo de la historia, no ha habido consenso para alcanzar una definición universal de la literatura. (Gallardo, 2009)

La definición de literatura cambia según el contexto sociocultural e histórico, y no adquirió un significado contemporáneo hasta el siglo XIX. En el siglo XVIII su significado predominante seguía siendo el del latín original, es decir, conocimientos relacionados con el arte de escribir y leer, incluyendo también la gramática, el alfabeto, etc. A lo largo del siglo XVIII se utilizaron términos como poesía, elocuencia, verso y prosa, para aplicar el término de literatura, mientras que esta se refería principalmente al conocimiento general o a la ciencia, hasta que el término “ciencia” se especializó. A partir de finales del siglo XVIII, en el contexto de la crítica literaria, se empezó a designar un corpus de textos tal como los entendemos hoy. (Domínguez Caparrós, 2002: 15)

A lo largo de los siglos siguientes, el término siguió evolucionando y adquiriendo diferentes significados, por lo que sería más difícil establecer un concepto completo y concreto para la literatura, aunque, en general, se ha considerado que esta incluye todas las manifestaciones del arte de escribir. El profesor Prado Coelho (1970: 95) definió el

concepto de literatura como “las obras estéticas de expresión verbal oral o escrita.” Así surgió el prototipo de la definición actual.

Según la definición de la Real Academia Española, actualmente el término literatura no se refiere simple y exclusivamente a una colección de textos artísticos, sino que más allá de este significado principal también significa:

Arte de la expresión verbal.  
Conjunto de las producciones literarias de una nación, de una época o de un género.  
Conjunto de obras que versan sobre una determinada materia.  
Conjunto de conocimientos sobre literatura.  
Tratado en que se exponen conocimientos sobre literatura.  
Conjunto de obras musicales escritas para un determinado instrumento o grupo instrumental. (RAE)<sup>4</sup>

Ahora bien, cuando se trata de la definición de literatura, siempre se hace referencia simplemente al conjunto de textos que es producto artístico de la palabra. Generalmente, consta de dos partes: literatura escrita y literatura oral, es decir, texto escrito y texto oral o cantado.

Sin embargo, influenciado por diferentes teorías literarias y necesidades sociales, el término y concepto de “literatura” expresa significados más profundos en diferentes representaciones. Así que las definiciones han sido muchas, pero se pueden agrupar en una sola categoría. Todorov (2012) cree que la representación de documentos se puede dividir en dos partes: estructural y funcional. De aquí viene el concepto de la definición estructural y la funcional. Lógicamente, siguiendo el camino recorrido por la teoría literaria, la definición de literatura se ha ampliado en múltiples acepciones, al tiempo que se ve influida por diferentes planteamientos didácticos, especialmente en el apartado de definición funcional. En este sentido, la teoría literaria también ha sido influenciada por muchas respuestas, como la psicología cognitiva y varias disciplinas más.

Desde el punto de vista estructural, la literatura se caracteriza por la imitación y el uso de un lenguaje sistemático y autosuficiente, enunciación que tiene su origen en la definición de imitación de Aristóteles. Como expresa Domínguez Caparrós,

---

<sup>4</sup> <https://dle.rae.es/?w=literatura>

[...] se asigna como identificadoras de la estructura literaria: imitación de cosas ficticias, y la utilización de un lenguaje sistemático, que, por ello, atrae la atención sobre sí mismo y se convierte en autotélico, como si la lengua literaria no tuviera una finalidad mayor que desplegarse, mostrarse en su originalidad lingüístico-formal. (Domínguez Caparrós, 2009: 22)

Así, el aspecto del lenguaje mismo como fin ha llegado hoy a través del Romanticismo alemán, el simbolismo, el formalismo ruso y el *New Criticism* americano.

Uno de los conceptos aristotélicos que hay que tener en cuenta es la verosimilitud, según la cual lo que trata el texto pudo haber sucedido. Como arte, la literatura se considera la imitación del comportamiento humano y se enmarca en forma de fábulas o hechos. Este concepto literario dominó Occidente durante más de dos mil años, hasta que apareció la poética española más antigua, la *Philosophia Antigua Poética* (1616) del helenista Alonso López Pinciano (1547-1627), en la que intentó restaurar la doctrina de Aristóteles: era considerada un hecho universal en la naturaleza, dividido en hecho natural y hecho artístico. El lenguaje es lo único que crea la diferencia. Posteriormente, Ignacio de Luzán (1702-1754), quien difundió el Neoclasicismo en España, escribió en su *Poética o Reglas para la poesía en general y sus principales géneros* (años 1737 y 1789) que las características de la imitación no son suficientes para definir la poesía, porque puede confundirse con otras artes, y también concede gran importancia a la verosimilitud, pero su base es la creencia en la verosimilitud de todo lo que es creíble.

Después del surgimiento de la literatura romántica, la posición dominante de la teoría de la imitación en la investigación literaria se vio alterada, lo que afectó directamente al defecto teórico de la teoría de la imitación, es decir, que se limita a factores de verosimilitud. (Gallardo, 2009; Lu Dingyuan, 2006)

Surgieron más tarde diversas formas literarias, como el formalismo, que apareció en Rusia en los años previos a la Revolución Bolchevique de 1917 y obtuvo laureles en la década de 1920. Consistía esencialmente en el estudio de la lingüística en sus aplicaciones. La literatura, debido a que la lingüística se centra en la forma, presta más atención a la estructura del lenguaje, por lo que el formalismo se enfoca en el estudio de la estructura lingüística de los textos. Los formalistas insisten en ver una obra literaria como un conjunto de recursos que funcionan dentro de un sistema textual general. (Eagleton, 1998: 14)

Después, R. Wellek y A. Warren explicaron las definiciones estructuralistas en su libro *Theory of Literature. A Seminal Study of the Nature and Function of Literature In All Its Contexts* (1949), en el que hablaban del uso especial del lenguaje en la literatura, donde decían que el lenguaje es el material de la literatura, como la piedra o el bronce es de escultura, pinturas de cuadros o sonidos de música. Por su parte, John M. Ellis en su libro *The Theory of Literary Criticism* (1974) afirmó que es importante definir las características de un texto literario. Según Aguiar e Silva (1986: 1-9), la función poética del lenguaje permite la creación de un universo de ficción, y es el lenguaje el que “tiene poder suficiente para organizar y estructurar mundos expresivos enteros.”

Sin embargo, Todorov no defiende este tipo de definiciones, prefiriendo las funcionales, pues esta es la perspectiva adoptada por la crítica marxista. Según esta definición, la literatura se incluye en la dinámica social, las ideologías, el espacio y el tiempo, y se vincula al materialismo dialéctico (como filosofía) y al materialismo histórico (como proceso social), unida a un contexto que determina una concreta visión del mundo. Desde una perspectiva comunicativa, también ha surgido una definición que combina estructuralismo y funcionalismo en los estudios semióticos, y en este contexto la literatura es la expresión concreta de un código. Sin negar el carácter lingüístico de los textos literarios, se considera que la literatura es información en un acto de comunicación que tiene lugar en una situación particular, con un emisor, un receptor y su propio contexto. (Gallardo, 2009)

#### 2.1.1.2 Actualidad

Con el tiempo han surgido varios enfoques diferentes y las consideraciones en la literatura han evolucionado claramente. Cada autor, cada movimiento o corriente centra sus intereses de manera diferente. Mientras que los estructuralistas prestan atención al texto, algunas personas creen que la posición central es el lector. Como señaló Yao Si (1987: 35), “Establecer la posición central del lector aporta una vitalidad infinita a la realización del significado literario. Una obra literaria puede contener una variedad de posibles significados, diferentes lectores asignarán diferentes significados realistas.”

Por lo tanto, en los enfoques comunicativos de la educación y el uso de la lengua, se pone mayor énfasis en el placer de la lectura y la adquisición de la competencia literaria.

Por ejemplo, con la aceptación general de los conceptos pragmáticos y sociológicos en la literatura de los años ochenta, la literatura, en términos de su definición funcional, especialmente para la formación personal, ya no era vista simplemente como un conjunto de textos, sino considerada como “un componente del sistema humano de relaciones sociales que se institucionaliza a través de diversas instancias (la enseñanza, la edición, la crítica, etc.)” (Colomer, 1996: 143).

Influenciada por estas teorías, se considera que la literatura actual en educación y formación personal es “un instrumento social utilizado por los individuos para dar sentido a la experiencia, para entender el presente, el pasado y el futuro, para iluminar su propia entidad como personas y como miembros de una colectividad, así como para explorar los límites y posibilidad del lenguaje.” (Colomer, 2010: 7).

Cuadro 4: Resumen del concepto de literatura en Occidente

Tiempo	Definición del término	Notas
Desde la antigüedad	Saber relacionado con el arte de escribir y leer, o también gramática, alfabeto	Palabra derivada del término latino <i>litteratura</i>
Siglo III a. C.	Un arte, se relaciona con otras artes y tiene una finalidad estética	Esta definición gobernó Occidente durante dos mil años Hay que considerar la verosimilitud
Siglo XV-XVI	Un arte, se relaciona con otras artes y tiene una finalidad estética	La verosimilitud es todo lo que es creíble
De finales del siglo XVII	Los términos como poesía, elocuencia, verso, prosa, etc. para aplicar al término de literatura Literatura significaba principalmente saber o ciencia en general	
De finales del siglo XVIII	Un corpus de textos que hoy entendemos	El Romanticismo golpeó directamente el defecto teórico de la teoría de la imitación
Siglo XIX	Todas las manifestaciones del arte de escribir	
Siglo XX	Obras estéticas de expresión verbal oral o escrita	Embrión de la definición actual
Siglo XXI	-definición de RAE	Se integran las estructuralistas y funcionales desde un estudio semiótico

(Fuente: Elaboración propia basada en los datos de este epígrafe)

## 2.1.2 Concepto de literatura en China

### 2.1.2.1 Evolución

El concepto de “literatura tradicional china” es muy amplio, al igual que la palabra *literature* en Occidente y, al principio, no tenía límites fijos. En la historia de la evolución de los conceptos literarios, tanto el chino como el inglés tienen ricas connotaciones, pero la definición china es más tortuosa y refleja la complejidad y universalidad de la interacción cultural entre China, Occidente y Japón en el proceso de transformación del conocimiento en la sociedad moderna.

La palabra literatura en chino es 文学, existe desde hace mucho tiempo en los libros chinos antiguos; no obstante, su significado es diferente al de la literatura moderna y su concepto también ha experimentado un proceso de evolución. Apareció por primera vez en el libro *Analectas de Confucio*<sup>5</sup>, pero su significado es diferente del concepto de la estética moderna. Fue una de las cuatro principales especialidades del confucianismo, y se refiere principalmente a la capacidad de estudiar, dominar y narrar documentos antiguos, como poemas y reglas rituales.

Durante la dinastía Qin (221 – 207 a.C.), la palabra 文学 (literatura) se usaba para referirse a 文章 (artículos, textos) o 博学 (trabajos académicos), y también se empleaba como título para un funcionario. Más tarde, en la dinastía Han (202 a.C. – 220 d.C.), la 文学 (literatura) comenzó a dividirse en 文 y 学, determinándose las obras artísticas como 文 o 文章, mientras que los trabajos académicos eran 文 o 文学. Durante el apogeo de la sociedad feudal de China, como la dinastía Tang (618 – 907) y la dinastía Song (960 – 1279), las obras artísticas se definían como 诗<sup>6</sup>, 词<sup>7</sup>, 赋<sup>8</sup>, 传奇<sup>9</sup>, 话本<sup>10</sup>, etc. El término 文学 todavía se utiliza como término general para trabajos académicos. Esta situación duró hasta el final de la dinastía Qing (1644-1912). (Hu Qiaomu, 2009)

La literatura completó gradualmente su transformación histórica y se convirtió en una disciplina independiente, que también comenzó a prestar atención al contenido y la forma.

---

<sup>5</sup> A principios del siglo V a.C.

<sup>6</sup> Poemas.

<sup>7</sup> Un estilo lírico de poesía china surgido como un nuevo género literario a base de canciones populares.

<sup>8</sup> Un nuevo género de literatura, una prosa rimada con mucha técnica retórica.

<sup>9</sup> Es una forma de cuento ficticio en chino clásico.

<sup>10</sup> Se trata de un tipo de cuentos orales para divertir a la gente en lugares públicos.

No fue hasta el Movimiento Nueva Cultura, que surgió después del Movimiento del 4 de mayo en 1919, cuando literatura se convirtió en un término estético para el arte del lenguaje. El concepto literario de aquella época se formó sobre la base de la absorción del Occidente moderno y su sistema de conocimiento, lo cual no fue transferido directamente desde Occidente, sino desde Japón. Debido a la Restauración Meiji<sup>11</sup>, en ese momento, Japón se convirtió en un país desarrollado tanto económica como culturalmente. (Yu Laiming, 2016)

Siguiendo la idea Occidental, en el diccionario *Cihai*<sup>12</sup> compilado por Shu Xincheng y publicado en los años 30, la literatura fue definida de la siguiente manera:

La llamada literatura tiene dos significados, el general y el limitado: el significado general se refiere a la expresión de todos los pensamientos que están escritos en palabras; el significado limitado se refiere a las obras de arte que enfatizan la imaginación y las emociones. Por eso, también se llama literatura pura, y están incluidas la poesía, las novelas, los dramas, etc. (Shu Xincheng, 1947: 610).

En el *Diccionario de términos literarios* compilado por Dai Shuqing, lo correspondiente a la palabra 文学 en inglés es *literatura*. En cuanto a interpretación específica del significado, también se divide en un sentido general y un sentido limitado:

En el sentido limitado, la literatura es una obra de arte que trata de fantasía y emoción. Esto es lo que comúnmente fue llamado literatura pura; en general, la literatura incluye todos los registros, filosofías, historia, etc. de todo lo que está expresado en literatura.” (Dai Shuqing, 1931: 11)

De estas citas se puede ver que el concepto de literatura occidental moderna y su sistema de conocimiento afectaron en gran medida la definición de la literatura china en ese momento. En este contexto, la literatura (文学) en el sentido tradicional comenzó a retroceder y gradualmente se utilizaron nuevos conceptos literarios en China. Ya sea un significado general o limitado, es difícil ver la influencia de los conceptos literarios tradicionales, por lo que su significado multicapa y su antigua connotación cultural se han vuelto desconocidos.

---

<sup>11</sup> Una cadena de eventos que condujeron a un cambio en la estructura política y social de Japón en el período comprendido de 1866 a 1870.

<sup>12</sup> Se trata del diccionario y la enciclopedia más grande e importante de China, con el léxico más completo del chino mandarín estándar.

Sin embargo, algunos estudiosos han señalado que la formación de conceptos literarios modernos no es solo la contribución del pensamiento occidental, sino también la transformación del pensamiento tradicional chino, como señaló el profesor Zhu Liyuan:

Al revisar y reflexionar la evolución de la semántica de la palabra literatura (文学) en la historia de finales del siglos XIX y los comienzos del siglo XX, se puede encontrar que la literatura se ha convertido en ‘el término general de un conjunto lingüístico en sentido estético’, no solo es un resultado de la traducción directa de *literature* y la entrada unidireccional de las ideas occidentales después del intercambio entre China y Occidente, sino que también se formó por despojarse gradualmente del significado tradicional y enriquecerse con el significado moderno bajo el contexto del surgimiento de la educación moderna en China y el conocimiento tradicional afectado por la reconstrucción. (Zhu Liyuan, 2008: 80)

Durante mucho tiempo después de la fundación de la República Popular China (en 1949), la literatura se convirtió en una herramienta de propaganda de los partidos políticos. Luego lo definieron como “Literatura de 17 años” porque ocurrió de 1949 a 1966, y la característica literaria de ese período fue la de que había que “anteponer la política a la literatura”. Por lo tanto, en esta época surgió un concepto especial llamado “Literatura Popular”. Es un tipo de literatura que básicamente reemplaza la literatura vieja, decadente y atrasada de la sociedad feudal y burguesa. Aunque no es literatura completamente socialista, ya estaba en el camino para conseguirlo. (Hong Zicheng, 1998)

Se puede saltar directamente a los diez años de la Revolución Cultural. De 1966 a 1976, la vida normal se detuvo. La gente no trabajaba, no estudiaba y peleaba todos los días entre clases; la literatura ni se menciona hasta la Reforma y Apertura en 1978. El desarrollo económico y los cambios sociales reabrieron una nueva ronda de discusión teórica literaria. Por estas razones, la literatura china ha experimentado profundos cambios.

Estos cambios no solo se reflejaron en la creación literaria, sino también en los conceptos literarios, lo que propició una prosperidad sin precedentes en el pensamiento, la teoría y la crítica literaria y, obviamente, afectaron también a sus métodos de enseñanza. Al mismo tiempo, la apertura de 1978 también trajo consigo la introducción de nuevas ideas, porque, desde esa década, la literatura se ha convertido en un medio para comprender y difundir nuevas ideas como el humanismo, el realismo y la ilustración en China. Sentó una buena base para el desarrollo de la “literatura en la década de 1980” como la “edad de oro de la literatura” en la memoria del pueblo chino. De hecho, esta época dorada comenzó

en 1985. La literatura china ha mostrado un estado sumamente próspero, logrando un salto de la práctica artística a los conceptos e ideas, desde las obras y los escritores hasta la crítica y la teoría. Nuevas ideas y nuevos fenómenos surgen uno tras otro y, al mismo tiempo, también se adoptan muchos conceptos literarios del mundo occidental. (Yang Zhe, 2008)

#### 2.1.2.2 Actualidad

Al absorber los conceptos literarios occidentales y restaurar los conceptos literarios tradicionales chinos, la definición actual de la palabra 文学 (literatura) en el diccionario *Cihai* es la siguiente:

Una de las cuatro especialidades del confucianismo  
Habilidades y técnicas retóricas para escribir artículos  
El título de un tipo de oficial  
Arte que utiliza el lenguaje como herramienta narrativa para reflejar visualmente la realidad objetiva, incluyendo poesía, novelas, prosa, drama, etc. (*Cihai online*<sup>13</sup>)

Además, ahora, con la profundización de la investigación de la teoría literaria occidental y el desarrollo general de la teoría literaria tradicional china, especialmente la investigación literaria, la comunidad docente china también ha seguido la promoción de la literatura por parte de M. H. Abrams como una actividad compuesta de cuatro elementos: el mundo, el autor, la obra y el lector. El mundo es vida social y “la vida social es la fuente de todo tipo de literatura y arte” (Mao Zedong, 1991: 83). La literatura, como actividad, reproduce y presenta la vida social, pero no es literatura en sí misma, sino como materia prima que debe ser creada por el arte del autor para convertirse en obra literaria. Estos deben ser leídos, apreciados y criticados por los lectores antes de que puedan convertirse en literatura.

Esta idea de la literatura como actividad tiene sentido en la educación y la enseñanza. Como sujeto de la producción literaria, el autor no es solo el escritor de la obra, sino que también transmite su experiencia estética única del mundo a los lectores a través de la obra. El lector, como sujeto de aceptación literaria, no es solo el lector de la obra, y también lector de la obra a través de la obra, sino que también comunica espiritualmente con el autor a través de su trabajo. Por último, la literatura, como un espejo, muestra el mundo, la

---

<sup>13</sup>

[http://www.dacihai.com.cn/search\\_index.html?\\_st=1&keyWord=%E6%96%87%E5%AD%A6&p=1&itemId=503992](http://www.dacihai.com.cn/search_index.html?_st=1&keyWord=%E6%96%87%E5%AD%A6&p=1&itemId=503992)

creación del autor y los objetos de lectura de los lectores, y es la intermediaria que hace que todo esto sea posible. (Lu Dingyuan, 2006)

Cuadro 5: Resumen del concepto de literatura en China

Tiempo	Definición del término	Notas
De principios del siglo V a.C	Capacidad de aprender, dominar y narrar las documentaciones antiguas, como la poesía y las reglas rituales	La palabra literatura en chino es 文学
221 – 207 a.C.	文学 (literatura) iba utilizándose para referirse a 文章 (artículos, textos) o 博学 (trabajos académicos)	
202 a.C. – siglo IV	Se separa 文学 en 文 y 学, las obras artísticas en 文 o 文章 Y los trabajos académicos en 学 o 文学.	
Siglo V- principios de siglo XX	Término genérico de los trabajos académicos	Las obras artísticas fueron determinándose como 诗, 词, 赋, 传奇, 话本 etc.
1919-siglo XX	Término estético para indicar el arte del lenguaje Término general de un conjunto lingüístico en sentido estético	Absorber el pensamiento del Occidente moderno y su sistema de conocimiento
Siglo XXI	Definición de <i>Cihai</i>	Recibir los conceptos literarios occidentales y restituir los tradicionales chinos

(Fuente: Elaboración propia basada en los datos de este epígrafe)

### 2.1.3 Definición “subjetiva” de literatura

Ya sea en España o en China, el concepto de literatura ha experimentado un proceso evolutivo que madura y cambia con el tiempo. Los diferentes períodos siempre están completamente definidos en términos de puntos en común y momentos históricos. Como afirma Eagleton (1998: 18), “No existe literatura tomada como un conjunto de obras de valor asegurado e inalterable caracterizado por ciertas propiedades intrínsecas y compartidas.”

Sin embargo, al final, en ambos casos, no se puede negar que la literatura depende en gran medida de la subjetividad individual, y así encontramos el importante lugar del lector en la definición de literatura, ya que, como decía Yao Si (1987: 35), “son los lectores los que aportan una vitalidad infinita a la comprensión del significado del nómeno de la literatura.”

Asimismo, como describió el crítico I. A. Richards en su famoso estudio *Practical Criticism* (Richards, 1929: 358), para emitir un juicio sobre la definición de literatura

debemos reconocer que la “subjetividad” funciona de una manera específica. Barthes (1990: 242) también afirma la importancia fundamental de los lectores para la definición de literatura, señalando que “el texto literario no está acabado en sí mismo hasta que el lector lo convierte en un objeto de significado, el cual será necesariamente plural.” Se puede afirmar que distintos lectores darán a la literatura diferentes significados prácticos. En concreto, como decía Cervera (1991: 9), “Cada vez se valora más el contacto de la literatura con el lector. Entonces la literatura, sin dejar de ser un conjunto de obras con determinadas características, implica la potencia de comunicar al lector la capacidad para revivir dichas obras.”

Cuadro 6: Definición de literatura desde la subjetividad personal

Autor	Teoría
I. A. Richards (1929)	“Hay que reconocer que la <b>subjetividad</b> actúa de una forma particular”
Yao Si (1987)	“Son los <b>lectores</b> los que aportan una vitalidad infinita a la comprensión del significado del nónimo de la literatura”
Barthes (1990)	“El texto literario no está acabado en sí mismo hasta que el <b>lector</b> lo convierte en un objeto de significado”
Cervera (1991)	“Cada vez se valora más el contacto de la literatura con el <b>lector</b> ”
Guerrero (2013)	“El <b>lector</b> es quién actualiza y vivifica las palabras, el que comprende e interpreta, el que interactúa con el texto”
<b>Conclusión</b>	La <b>importante posición del lector</b> para la definición de literatura

(Fuente: Elaboración propia basada en los datos de este epígrafe)

#### 2.1.4 Definición de literatura para el aprendizaje de la lengua extranjera

Teniendo en cuenta el tema de nuestra investigación, también se debe encontrar una definición más específica de literatura para el aprendizaje de lenguas extranjeras de acuerdo con las necesidades de los lectores. Es decir, en este caso concreto, hablamos de literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras y, más concretamente, de literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Bajo la definición desde la subjetividad personal, podemos citar las ideas principales de Littlewood para definir el campo del aprendizaje de lenguas. Littlewood (1975: 177-183) se centró en la literatura en la enseñanza de lengua extranjera e identifica cinco

funciones (o etapas) en la enseñanza de lenguas extranjeras: enseñanza de lenguas, enseñanza de géneros, enseñanza de contenidos, enseñanza de ideas temáticas y enseñanza de la historia de la sociedad y de la literatura en su conjunto.

La primera función de la literatura en lengua extranjera, es decir, la etapa principal de la enseñanza de la literatura es la enseñanza de la lengua, que no es muy diferente de la enseñanza lingüística, porque ya sea el lenguaje informativo o el literario, es el núcleo principal de la lengua. Asimismo, la literatura utiliza eficazmente estructuras lingüísticas limitadas para lograr efectos comunicativos.

La distinción entre lenguaje literario e informativo surge solo cuando la enseñanza de la literatura alcanza su segunda etapa, la identificación de “variedades lingüísticas”. Además de los diferentes “géneros literarios” que se diferencian del lenguaje de la vida cotidiana, la literatura incluye todos los géneros que existen para expresar la vida y lograr determinados objetivos: desde los más solemnes y sublimes hasta los más vulgares e informales.

Tanto la primera como la segunda etapa de la literatura están estrechamente relacionadas con el lenguaje. En la tercera etapa, la literatura comienza a relacionarse con el contenido: la literatura es la expresión de un contenido, como la historia de una novela o el argumento de una obra de teatro. Cuando los lectores comienzan a explorar los significados más profundos de los personajes y los acontecimientos de las obras literarias, la literatura entra en la cuarta etapa: la expresión de la cosmovisión y la visión del autor sobre las cosas. En esta etapa, el lector pregunta: “¿Por qué el autor escribió esto?”

Estas cuatro etapas están todas relacionadas con la literatura misma. Así, la literatura, en términos lingüísticos para el aprendizaje de lenguas extranjeras, se define como:

- 1) La literatura es una serie de estructuras lingüísticas (la literatura es lenguaje).
- 2) La literatura es una variación del género.
- 3) La literatura es una forma de expresión de contenidos.
- 4) La literatura es la expresión de la cosmovisión del autor. (Zhan Liming, 2007: 173)

Cuando la enseñanza de la literatura llega a la quinta etapa, los lectores y nuestros estudiantes tienen que ir más allá de la obra propia y contactar con el mundo exterior para comprenderla, por ejemplo, entender el lenguaje y el pensamiento, la sociedad, el desarrollo de los tiempos, la vida del autor, etc. Según la propia literatura, en este caso, “5)

La literatura es el vínculo para comprender toda la cultura, la historia, la lengua, la sociedad y el desarrollo ideológico.” (Zhan Liming, 2007: 173)

Una vez que hemos definido el término “literatura”, en las siguientes secciones debemos centrarnos en la documentación sobre los requisitos de los estándares nacionales chinos, MCER y PCIC.

## 2.2 La importancia de la literatura para la educación y la enseñanza

En esta sección nos centraremos en la investigación sobre la importancia de la literatura para la educación y la enseñanza. Primero presentamos brevemente la definición de educación y la importancia de la literatura para la educación general. En cuanto a la importancia de la literatura para la enseñanza de lenguas extranjeras, primero, discutiremos la oposición de la literatura en todos los métodos importantes de enseñanza de lenguas extranjeras desde los orígenes de la enseñanza de lenguas extranjeras hasta la era actual; segundo, su presencia en la enseñanza de lenguas extranjeras en China, específicamente, los estándares nacionales para el aprendizaje de la lengua y lengua extranjera; tercero, analizaremos la presencia de literatura en los documentos oficiales del MCER y PCIC; cuarto, mostraremos claramente la importancia de la literatura para ELE; finalmente, para concluir este apartado, revisaremos los principales métodos de enseñanza de la literatura.

### 2.2.1 Definición de educación

El *Diccionario de la Lengua Española* de la RAE define la palabra educación como la “instrucción por medio de la acción docente; crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes.”<sup>14</sup> Asimismo, en *Cihai* la educación es “todo el proceso de cultivar a la nueva generación con el fin de prepararse para la vida social; se refiere principalmente al proceso de capacitación de niños, adolescentes y jóvenes en las escuelas.”<sup>15</sup> Se puede ver en ambas definiciones que la educación es una actividad que hereda la civilización y continúa la historia, porque ambas enfatizan el proceso de capacitación.

Ya sea en España o en China, el propósito de la educación es, claramente, ampliar el conocimiento, en lugar de controlar la mente y el espíritu de los estudiantes. Como contenido de la educación y vehículo de nuestra mejora espiritual, la literatura tiene un valor insustituible para ampliar nuestro espacio espiritual, enriquecer nuestras emociones internas y combatir la mediocridad y degradación de nuestro espíritu.

---

<sup>14</sup> <https://dle.rae.es/educaci%C3%B3n?m=form>

<sup>15</sup> [http://www.dacihai.com.cn/search\\_index.html?\\_st=1&keyWord=%E6%95%99%E8%82%B2&itemId=468223](http://www.dacihai.com.cn/search_index.html?_st=1&keyWord=%E6%95%99%E8%82%B2&itemId=468223)

### 2.2.2 La importancia de la literatura para la educación en general

Aunque es difícil para los estudiosos llegar a un consenso sobre la definición de literatura, nunca se ha puesto en duda su importancia. Como decía Vargas Manrique (2009: 37), “La literatura se constituye en una de las artes más trascendentales de la vida cotidiana y la vida estética del hombre” y, según Acevedo (2021: 5), “influye de manera significativa en la vida del hombre y lo hace más sensible y conocedor de su realidad” porque puede cumplir una variedad de funciones. Asimismo, la literatura ha tenido un enorme impacto en la sociedad desde la antigüedad hasta la actualidad. Guo Moruo (1983: 34) señaló que “la sociedad proporciona materiales para la literatura y la literatura proporciona normas para la sociedad.” Independientemente de la época, la literatura es una respuesta simbólica a los problemas a los que se enfrenta la humanidad y, como tal, se convierte en un libro de texto para la vida.

El profesor Cao Wenxuan (2018) cree que una persona debe poseer dos habilidades básicas: capacidad de razonamiento y capacidad de expresión. En la ideología oriental, la capacidad de razonar es muy importante y prestamos poca atención a la capacidad de expresarse. La gente da por sentado que, para un niño, desde que nace, desde que va al primer jardín infantil, a la escuela primaria, a la escuela secundaria, a la universidad, etc., toda su educación consiste en adquirir conocimientos y cultivar su capacidad de razonamiento. Ya sea la elocuencia entre Sócrates y sus discípulos, o el diálogo entre Confucio y sus alumnos, todos tienen como objetivo obtener la formación para razonar correctamente. Esta situación ha llevado a muchas personas a mejorar su capacidad de razonamiento solo después de recibir una buena educación, sin realizar tanto entrenamiento específico para la capacidad de expresión. Además de expresar lirismo y emoción, la literatura se crea principalmente para contar cosas. La literatura convierte la expresión de la narración en una forma de arte. La lectura de obras literarias, sin duda, nos ayuda a desarrollar la capacidad de expresión.

A partir de la historia del desarrollo literario, Wang Z. X. (2012) señaló que la literatura es humanismo estético, y su esencia (función y principio) es la reflexión estética sobre la era de progreso y transformación de la vida humana, así como el examen artístico del desarrollo de la autocomprensión.

Además de esta función tan práctica, el aprendizaje de la literatura puede ayudarnos a afrontar la depresión, ofrecernos una mejor comprensión del mundo en el que vivimos y, además, “nos guía hacia los demás seres humanos que nos rodean” (Todorov, 2007: 18), porque “los libros han sido tenidos en cuenta como medios para resolver, a través de personajes y hechos irreales, las situaciones difíciles de la vida, como el miedo al desamor, la soledad, el abandono, la muerte” (Rodríguez y Rincón, 2005: 37). La literatura para los lectores es una sala donde se puede confiar el espíritu, “Cuando los lectores penetran en el mundo de la literatura, es como entrar en una sala para encontrarse a uno mismo” (Qian Zhongwen, 2001: 1), Por ello, Ghosn (2001) cree que la literatura posee la posibilidad de cultivar la inteligencia emocional de los estudiantes y les ayuda a comprender el comportamiento humano.

Se puede observar que el estudio de la literatura es un medio insustituible para civilizar a las personas y cultivar las cualidades humanísticas de los ciudadanos, así como el requisito y el objetivo educativo de cualquier programa de aprendizaje de lenguas extranjeras en ambos países.

### 2.2.3 La importancia de la literatura para la enseñanza de la lengua extranjera

La literatura, pese a ciertas consideraciones, es “modelo de lengua” (Ventura Jorge, 2015: 38), porque “se construye con la palabra” (Montesa y Garrido, 1994: 453). Al mismo tiempo, siendo la fuente de alta calidad de cualquier lengua meta; no solo ofrece un *input* eficaz de una lengua, sino también tiene su funcionalidad como enriquecedor *input* lingüístico y cultural en la formación lingüístico-comunicativa del alumno, es decir, un ángulo fabuloso para reflexionar sobre la cultura de una sociedad exótica (Montesa y Garrido, 1990;1999; Martínez Sallés, 2004; Mendoza, 1993, 2004; Kim, 2004; Peng Guiju, 2005; Albaladejo, 2007; Jouini, 2008; Montesa, 2012).

Al mismo tiempo, la literatura constituye una encarnación artística y un importante portador de la lengua y la cultura: “está hecha de lenguaje, es el arte del lenguaje, es una forma especial de utilizarlo y manipularlo con fines estéticos” (Pérez Parejo, 2009: 25). También es arte de la utilización de la lengua que refleja las realidades sociales de un país o una nación y promueve la formación integral de la persona, ya que, a partir del texto literario, se puede observar, interiorizar y sistematizar conocimientos, referentes y

aplicaciones normativas, pragmáticas y funcionales (Ibarra-Rius, 2016). El texto literario posibilita recrear diversos contextos socioculturales, personajes de distintos niveles culturales, sociales o geográficos, por lo cual permite el contacto con un amplio vocabulario de registros formales o informales, con estructuras gramaticales variadas y fraseologismos de una amplia variedad connotativa y denotativa. (Montesa y Garrido, 1990 citado por Rodríguez-García, 2016). Todo hace que la literatura extranjera sea una parte esencial que nunca puede ser ignorada en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera.

En los últimos tiempos se puede ver cada vez más contribuciones en forma de intercambios de comunicaciones y ponencias en congresos, trabajos de final de máster/doctorado, artículos, capítulos de libro y monografías en torno de la literatura en la enseñanza de lengua extranjera. Por supuesto, una de las principales consecuencias de este aumento de aportes radica en la aparente aceptación de la inclusión de la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras en los círculos académicos y pedagógicos (Minervini, 2021), lo que sugiere que, al menos desde una perspectiva teórica, existe la controversia sobre la pertinencia de la literatura en el seno del aula (Ibarra-Rius, 2016).

Sin embargo, a lo largo del tiempo, el empleo de la literatura en la enseñanza de las lenguas extranjeras ha sufrido variaciones, y la propia literatura ha experimentado importantes altibajos en lo que se refiere a su presencia y protagonismo en los métodos y enfoques más relevantes adoptados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas (González Cobas, 2021; Minervini, 2021). De hecho, gozó del protagonismo más absoluto en el método gramática-traducción, mientras que, en otros métodos, como el natural, el estructural y el método directo o auditivo-oral, aparentemente es ignorada e incluso se ha acogido con cierta tibieza, al menos en los primeros años del enfoque comunicativo. Por lo tanto, hay que conocer primero la historia de la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras.

#### 2.2.3.1 La literatura en enseñanza de la lengua extranjera desde sus inicios hasta la época actual

Como afirma González Cobas (2021: 156), “La literatura ha estado presente en el ámbito de la educación desde antaño, y esta ha sido una de las causas de que también haya

sido un elemento fundamental en los primeros métodos de lenguas extranjeras.” Desde el siglo XV, ya algunos de los escritores más cultos optaron por trasladar a sus obras literarias ciertos rasgos y esquemas gramaticales propios del latín. En el siglo XVIII, las lenguas modernas entraron en el currículo de las escuelas europeas, y sus métodos de enseñanza siguieron básicamente la línea del aprendizaje del latín, que es el método gramática-traducción, también conocido ampliamente como tradicional. En este modelo, la gramática y su dominio, así como la práctica de la traducción, ocupan una posición central. Los aprendices realizaban tanto la traducción formal como la retrotraducción, centrándose en la memorización de reglas gramaticales y listas de palabras, que no siempre ni necesariamente están contextualizadas, por lo que las obras literarias se convierten en el elemento principal de esta enseñanza. En torno a ella se desarrollaban y organizaban todas las tareas y actividades que se realizaban en el aula (Ventura Jorge, 2015), ya que representa un modelo lingüístico correcto y de calidad de la lengua que se aprende. Richards y Rodgers (2003: 16) señalan que “El Método Gramática-Traducción dominó la enseñanza de lenguas europeas extranjeras desde 1840 hasta 1940 y, con modificaciones, continúa en la actualidad usándose ampliamente en algunas partes del mundo”.

Sin embargo, en la búsqueda de nuevas propuestas para la enseñanza de lenguas, el movimiento reformista de finales del siglo XIX cambió el enfoque de gramática-traducción en enseñanza. El primero en aparecer fue el de los métodos naturales; el más extendido de estos métodos es el directo, con gran repercusión en Europa y Estados Unidos. El método directo cuenta con un objetivo principal que es aprender y utilizar el lenguaje en la vida diaria, enfatizando que el aprendizaje del lenguaje debe ser similar a la forma en que los niños adquieren su lengua materna; por supuesto, al estar muy alejada del uso diario de la lengua, la literatura ha sido excluida.

Esta situación se mantuvo sin cambios hasta la década de 1950 con el surgimiento de los métodos estructurales, basados en el estructuralismo lingüístico, que también priorizaban el desarrollo y la adquisición de la lengua oral, y el desarrollo y adquisición de las destrezas orales, considerando que la literatura presenta una lengua alejada de los usos cotidianos y no contiene siempre los usos más frecuentes y cotidianos (Ventura Jorge, 2015). Al mismo tiempo, según Albaladejo (2017: 39), “las obras literarias no podían adecuarse fácilmente a la gradación lingüística seguida en los programas de lengua

estructuralistas.” Así, con el tiempo, los textos literarios dejaron de ser considerados referentes útiles de la lengua, la literatura se consideró innecesaria y prescindible, y fue excluida y sustituida por textos creados específicamente para la enseñanza de lenguas extranjeras (García Iglesias, 2017; Santamaría, 2015).

Este nuevo enfoque estructural duró desde los años sesenta hasta principios de los setenta, y en los setenta se inició el desarrollo del proyecto socio funcional con la inclusión de aspectos sociolingüísticos, aunque, en la práctica, los contenidos seguían refiriéndose a aspectos puramente lingüísticos. Aquí, la literatura tampoco encajaba en los planteamientos didácticos (Molina Gómez, 2009) ya que, ciertamente, carece de una finalidad práctica directa y ha sido creada con fines estéticos más que informativos. (Acquaroni, 2007).

En 1973, el Consejo de Europa encargó a un grupo de expertos la implementación de un programa (el Proyecto Número 4) destinado a mejorar la enseñanza de idiomas, lo cual fue crucial para un cambio importante de visión en este campo (González Cobas, 2021). No obstante, esta reorganización curricular no alcanzó a los textos literarios, es decir, no quedó espacio para la literatura en los programas de enseñanza. Como explica Acquaroni (2008: 292-293), aparecían solo al final de las unidades de los manuales y, a veces, sin ni siquiera instrucciones acerca de su explotación.

En la década de 1980, el surgimiento del enfoque comunicativo provocó cambios fundamentales en los conceptos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, el posicionamiento del currículo, la forma de entender los papeles del profesor y del alumno y el desarrollo del aula. A pesar de la variedad de formas de selección de textos dentro del enfoque comunicativo y del hecho de que los textos literarios eran materiales auténticos, en los primeros años de este nuevo enfoque la literatura todavía estaba excluida del currículo en muchos casos porque la prioridad era, de hecho, el intento de utilizar el lenguaje empleado en la vida cotidiana con fines de comunicación, mientras que los textos literarios se consideraban muy remotos o, al menos, inadecuados para este fin (González Cobas, 2021). Por consiguiente, los textos literarios quedan relegados a un segundo plano y utilizados solo en casos excepcionales, normalmente como excusa para aprender y absorber aspectos relacionados con la cultura, exclusivamente en niveles avanzados (Ventura Jorge, 2015).

Sin embargo, en las últimas décadas la literatura ha recobrado cierta importancia y vuelve a ser apreciada en la enseñanza de lenguas como un especial recurso o excusa para introducir la gramática, la morfosintaxis, la fonética, las estructuras pragmáticas... (Santamaría, 2015), de ahí que el papel de los textos literarios en el aula de la enseñanza de lengua extranjera se haya revalorizado. Como afirmaron Sitman y Lerner (1999), se estaba produciendo una revisión del concepto de competencia comunicativa, a partir de la cual la competencia cultural es una parte intrínseca de esta y en la que la literatura ocupa claramente un lugar. Además, un enfoque comunicativo comienza a tratar las muestras literarias como documentos auténticos y útiles para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en la que están escritas. Por todo ello, comienza así a defenderse el encaje perfecto de la literatura dentro de un marco comunicativo:

[...] lo que propugna el método comunicativo no es la presentación de materiales textuales que solo reproduzca una determinada actuación comunicativa o que recojan aquellos contenidos que son objeto de aprendizaje, sino la propuesta de textos lo suficientemente cargados y sugestivos como para que actúen como mediadores y provocadores de ese proceso de negociación e intercambio creativo impredecible que es la comunicación, y al que, tarde o temprano, tendrán que enfrentarse los aprendices de una lengua extranjera. (Acquaroni, 2006: 51).

Además, también cabe señalar que, con la introducción de la psicología cognitiva en la enseñanza de lenguas extranjeras a finales de los años 1990, el proceso pasó a ser el foco del aprendizaje de lenguas extranjeras, dando lugar al método de enfoque por tareas (García Iglesias, 2017). Dado que su esencia es que la ruta de aprendizaje es más importante que el objetivo, y el proceso es más importante que el contenido (Estaire, 2005; 2011), el auge del enfoque por tareas también ha desencadenado una reevaluación de los textos literarios como un recurso didáctico útil y provechoso, por lo que la literatura ha dejado de ser considerada como un impedimento para la adquisición del idioma y ha sido nuevamente integrada en los planes de enseñanza (Ventura Jorge, 2015).

De esta manera, con el paso de los años y la evolución de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, ya se puede decir que la literatura ya no representa como se creía anteriormente -solo un modelo lingüístico de referencia-, sino que aporta una variedad de elementos que pueden ser explotados en el aula: lingüística, pero también discursiva, pragmática y cultural (Minervini, 2021). Cabe señalar que este regreso se enmarca en la perspectiva textual, por lo que “no se habla tanto de literatura como de textos literarios”

(Martínez Sallés, 1999: 19), entendidos como recursos útiles para la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera teniendo en cuenta las características de sus textos auténticos (Martínez Sallés, 2004; Mendoza 2004).

A continuación, entenderemos la importancia de la literatura en la actualidad en el contexto de su presencia en la enseñanza de lenguas extranjeras en China y ELE.

#### 2.2.3.2 La presencia de la literatura para la enseñanza de la lengua extranjera en China

En la sociedad china moderna, la literatura como recurso didáctico ha entrado en las aulas de enseñanza de idiomas desde el siglo XIX; primero, en las escuelas religiosas con el objetivo de aprender inglés. Se considera un libro de texto para la enseñanza de idiomas y, lo que es más importante, un vehículo para la difusión de la cultura occidental representada por la literatura. En aquella época, la lengua inglesa y la literatura británica eran consideradas un conjunto, es decir, la enseñanza de la lengua siempre fue a través de la literatura. Esta idea de enseñanza de la lengua continuó en cualquier lengua extranjera incluso después del nacimiento de la República de China. (Guo Yangsheng, 2012).

Por ello, la literatura siempre ha sido una materia obligatoria en todos los currículos, estándar, planes de estudio y programas de lenguas extranjeras publicados en nuestro país; asimismo, se ha incluido en la asignatura de conocimientos profesionales. La necesidad de que los estudiantes de lenguas extranjeras estudien literatura es incuestionable.

Sin embargo, cuando China comenzó a implementar la política de Reforma y Apertura y a avanzar hacia la globalización económica, el papel de estudio de la literatura en el aprendizaje de lenguas extranjeras cambió enormemente. Tomemos como ejemplo la enseñanza del inglés, que es el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras más estudiado en China y puede representar la mayoría de las situaciones que se dan en otros idiomas. Con la alta velocidad del desarrollo económico, cada día hay más personas que comienzan a aprender inglés, por lo que se le concedió gran importancia; no obstante, debido al trasfondo de la globalización económica y el utilitarismo doméstico, solo se centró en el valor económico del inglés en lugar de su valor humanista.

Como resultado, el inglés pasó a ser visto como una herramienta de comunicación y una habilidad que podía aumentar las posibilidades de conseguir un trabajo decente y bien remunerado. Incluso el currículo nacional pone implícitamente más énfasis en la

competencia lingüística, en concreto en la habilidad de escuchar, hablar, leer, escribir y traducir, aunque también aparecen expresiones como “adquirir conocimientos y cualidades sobre el humanismo”.

En este contexto utilitario donde el valor económico es primordial, la literatura, que es parte e incluso esencia de la enseñanza de lenguas, ha sido marginada no solo como material de aprendizaje, sino también como materia debido a sus características no utilitarias. (Zhang Zhongzai, 2003). En fin, la enseñanza de la literatura inglesa está decayendo y se encuentra en una situación incómoda en la que no debería estar (Cheng Aimin, 2002; Lu Jie, 2003). Esto ha sucedido en cualquier enseñanza de idiomas, e incluso en la enseñanza de la lengua materna, el chino.

Sin embargo, vale la pena señalar que la diferencia entre la educación superior y las escuelas de formación es solo su naturaleza no utilitaria. Por la misma razón, para los estudiantes universitarios, especialmente los que se especializan en inglés, este idioma no es solo una habilidad lingüística, sino también la cultura y la civilización que transmite la lengua. Esto se debe también a que esta carrera siempre ha sido denominada como “filología”, no solo lengua. Por tanto, estudiar excelentes obras literarias es la mejor y más eficaz forma de comprender la cultura y la civilización occidentales. (Li Gongzhao, 2002)

De hecho, muchos expertos (Zhan Liming, 2007; Guo Jinxiu, 2009; Tang Minghui, 2008) en lengua inglesa en China han señalado que los cursos de literatura no solo proporcionan a los estudiantes el conocimiento literario necesario, sino que también mejoran sus habilidades de lectura y escritura, además de que los ayuda a consolidar y mejorar habilidades lingüísticas básicas como escuchar, leer y escribir. Por lo tanto, los cursos de literatura tienen una relación directa y extensa con la formación de habilidades lingüísticas básicas en el nivel básico del inglés universitario. Entonces, podemos decir que la literatura también juega un papel muy importante en la educación superior en China, no solo para el aprendizaje de idiomas, sino también para la formación del humanismo.

2.2.3.3 La presencia de la literatura en El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER) y en el Plan Curricular del Instituto Cervantes

## 1) MCER<sup>16</sup>

*El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)* es consecuencia de un proyecto de política lingüística promovido por el Consejo de Europa en Rüschtikon (Suiza) en el año 2001 y se enmarca en el proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, que pretende generar la unificación de las directrices para promover la comunicación e intercambio cultural entre las diferentes lenguas y culturas europeas. Publicado por el Consejo de Europa en el año 2001, este documento se considera el punto de partida para la práctica de la didáctica de la lengua en toda Europa. Él mismo se autodefine así:

El Marco de Referencia Europeo proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etcétera, en toda Europa. Describe de forma integral lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de Referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. (MCER, 2002: 1)

Una de sus principales funciones es, por tanto, proporcionar un modelo común para el diseño de programas de enseñanza de idiomas en toda Europa, así como para el diseño de orientaciones curriculares, exámenes, criterios de evaluación, materiales didácticos, manuales, etc. Asimismo, como se puede observar, el documento propone no solo promover la adquisición y el aprendizaje de la lengua, sino también definir los niveles de dominio del idioma para examinar el progreso de los estudiantes en cada etapa de aprendizaje a través de un marco desde el nivel A1 hasta el C2. Por supuesto, el objetivo principal de cada nivel es el mayor desarrollo de la competencia comunicativa, que consta de competencia lingüística, sociolingüística y pragmática. Por ello, estamos de acuerdo con Flores, quien indicó que

El enfoque adoptado en el MCER se centra en la acción, en la medida en que considera a los usuarios como miembros de una sociedad que tienen tareas que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. (Flores, 2016: 2)

---

<sup>16</sup> [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Por ello se debe saber si la literatura, como material común, satisface los propósitos de los estudiantes y reúne las condiciones necesarias para que los estudiantes adquieran las competencias comunicativas.

El MCER (2002), en su función de orientador, destaca la significación de las literaturas nacionales y regionales al considerarlas “un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar” (2002: 2). Al respecto, desde el MCER se puede observar primero que “los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos” (2002: 60); además, se incluye la comprensión de textos literarios como una competencia necesaria para completar el desarrollo integral de las competencias comunicativas.

A continuación, podemos ver que, en sus niveles de referencia, “lo literario” aparece a partir del nivel B2 como parte de los descriptores de la comprensión lectora:

Cuadro 7: Literatura en la comprensión de la lectura en MCER

COMPRENSIÓN	COMPETENCIA	B2	C1	C2
		Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo.	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.

(Fuente: MCER, 2002: 31)

En el epígrafe 4.3 Tareas y propósitos comunicativos, el MCER menciona los usos estéticos de la lengua, especificando que “los usos imaginativos y artísticos de la lengua son importantes tanto en el campo educativo como en sí mismos. Las actividades estéticas pueden ser de expresión, de comprensión, interactivas o de mediación y pueden ser orales o escritas.” Asimismo, comprenden tareas tales como: “presenciar y escenificar textos literarios como, por ejemplo, leer y escribir textos (relatos cortos, novelas, poesía, etc.), representar y presenciar como espectador recitales, obras de teatro y de ópera, etc.” (MCER, 2002: 60) Así, también confirma la importancia de la literatura de la siguiente manera:

Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera «un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar». Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos. (MCER, 2002: 60)

A continuación, aparece en las partes de actividades y estrategias correspondientes al epígrafe 4.4.2.2. Actividades de comprensión de lectura: “C2: Comprende e interpreta de forma crítica prácticamente cualquier forma de lengua escrita, incluidos textos abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos.” (2002: 71)

Incluso en el complemento que MCER<sup>17</sup> publicó en el año 2020, se ha añadido ya en la misma parte de actividades, pero en un nivel más bajo, el de C1: “Comprende una amplia gama de textos, incluidos textos literarios, artículos de periódicos o revistas, así como publicaciones profesionales o académicas, siempre que pueda releer el texto y que tenga acceso a herramientas de consulta.” (2020: 66) También está presente la literatura en la parte de actividades y estrategias del epígrafe 4.4.4.2. Actividades de mediación escrita, en el que podemos leer: “Traducción literaria (novelas, obras de teatro, poesía, libretos, etc.)” (2002: 85)

Asimismo, en la parte de las explicaciones del tipo de textos que se pueden utilizar, indica claramente la literatura como texto importante. Lo vemos en el subapartado 4.6.2. Tipos de texto, que especifica que, entre los textos escritos, están los “libros, ficción y no ficción, incluyendo publicaciones literarias.” (2002: 93)

En cuanto a las explicaciones de las competencias del usuario o alumno, la literatura aparece en la parte de las destrezas y las habilidades (saber hacer), pues es más específico, una parte insustituible del conocimiento sociocultural. Así lo leemos en el 5.1.1.2. El conocimiento sociocultural: “Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, canciones y música populares).” (2002: 101)

Con el desarrollo social, en el *Volumen Complementario* del MCER (2020) que se ha mencionado arriba, sin eliminar ninguna parte detallada relacionada con la literatura, se han añadido tres nuevas escalas relevantes para los textos creativos y la literatura. Así lo apreciamos en el siguiente cuadro:

---

<sup>17</sup> [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco\\_complementario/mcer\\_volumen-complementario.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf)

Cuadro 8: Nuevas escalas de literatura en el *Volumen Complementario* de MCER

Qué aspectos se tratan en el presente documento	Observaciones
<b>Literatura</b>	Existen tres nuevas escalas relevantes para los textos creativos y la literatura: - «Leer por placer» (proceso de comprensión únicamente; descriptores tomados de otras escalas del MCER). - «Expresar una reacción personal a textos creativos» (menos intelectual, niveles inferiores). - «Analizar y criticar textos creativos» (más intelectual, niveles más altos).

(Fuente: MCER, 2020: 33)

Así, correspondiente a estas tres nuevas escalas relevantes, también existen unos ajustes en la parte de “mediar textos”.

## 2) PCIC<sup>18</sup>

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006) es una obra representativa del Instituto Cervantes, en la que han intervenido numerosos expertos y profesores de E/LE. Su principal objetivo es “Proporcionar a los equipos docentes de la red de centros del propio Instituto, y a los profesionales relacionados con la enseñanza de ELE, un amplio repertorio de material que pueda servir a distintos fines y utilidades relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del español.” (PCIC, 2006: introducción)

Se trata de un documento de enorme importancia basado en los aportes de la investigación profesional. En los últimos años se ha utilizado como currículum en los distintos Centros Cervantes de todo el mundo.

Partiendo de los niveles comunes de referencia estipulados (A1-C2) por el MCER para crear su currículum, el PCIC se presenta como un documento muy sistemático que proporciona los materiales necesarios para preparar el contenido y alcanzar los objetivos de los niveles de referencia del curso. Por tanto, será de utilidad para cualquier iniciativa relacionada con el diseño y desarrollo curricular en el ámbito de la enseñanza E/LE, ayudando a mejorar el análisis y descripción del lenguaje. (Huang Yu-ting, 2015)

<sup>18</sup> [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm)

Además, sirve como concreción programática para el español de los postulados del MCER, porque es una referencia muy importante tanto para el aprendizaje de español como para su enseñanza. Al mismo tiempo, hay que destacar que PCIC también “trasciende el planteo de la competencia comunicativa del MCER incorporando la competencia intercultural además de la competencia de control y gestión del propio aprendizaje de la lengua.” (Flores, 2016: 3)

Debido a la importancia de la literatura en el contexto cultural de cualquier país y a la recomendación del MCER de incluirla en la planificación de unidades didácticas, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* ha incorporado dentro de sus “Referentes culturales” un apartado titulado “Productos y creaciones culturales”, y dentro de él una sección llamada “Literatura y pensamiento”, con los que se pretende que el alumno llegue a tener una visión general de algunos de los aspectos más importantes del acervo cultural hispano a partir de tres fases: aproximación, profundización y consolidación de forma de cuadro confeccionado. En dicho cuadro se incluyen cuestiones como la “Importancia de Cervantes y el Quijote en la historia de la literatura universal” (fase de aproximación), “Grandes autores españoles e hispanoamericanos” (fase de profundización) o “Cronología de la historia de la literatura española (orígenes, grandes movimientos y tendencias): del *Poema del Mio Cid* a la literatura de la postmodernidad” (fase de consolidación).

A lo largo del índice de su Proyecto Curricular, en relación con el tema de esta tesis, cabe subrayar, al igual que en el MCER, todo lo que se apunta en relación con la literatura. Podemos afirmar que esta aparece desde el nivel A1-B2 en adelante:

En el epígrafe, 7. Géneros discursivos y productos textuales. Desde el inventario A1-A2 y B1-B2 sección 1. Géneros orales y escritos. Aquí no aparece directamente el término literatura; pero sí novelas, obras de teatro y poemas que se mencionan como géneros de transmisión escrita con diferentes necesidades y se considera que se debe lograr la recepción.

Cuadro 9: Géneros literarios de transmisión oral y escrita en el PCIC clasificados por niveles

Nivel	Géneros de transmisión oral (R) (P): recepción y producción; (R): solo recepción; (P): solo producción	Géneros de transmisión escrita (R) (P): recepción y producción; (R): solo recepción; (P): solo producción
A1	-----	-----
A2	-----	Cuentos breves en versión simplificada (R)
B1	-----	Cuentos adaptados de extensión media (R) Poemas muy sencillos (R)
B2	Películas y representaciones teatrales en lengua estándar (R)	Cuentos, con limitaciones relativas a la complejidad de la trama y el uso literario de la lengua (sobrentendidos de tipo cultural, uso irónico o humorístico...) (R) Novelas breves y sencillas (R) Obras de teatro en lengua estándar (R) Poemas sencillos (R) Reseñas breves de películas, libros u obras de teatro (P) Reseñas de películas, libros u obras de teatro (R)
C1	Películas y representaciones teatrales de todo tipo (R)	Artículos de opinión en revistas especializadas o publicaciones literarias (R) Cuentos (R) Novelas (R) Obras de teatro de todo tipo (R) Poemas de cierta complejidad (R) Reseñas de películas, libros u obras de teatro (R) Reseñas de extensión media de películas, libros u obras de teatro (P)
C2	-----	Poemas (R)

(Fuente: PCIC

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/07\\_generos\\_discursivos\\_inventario\\_c1-c2.htm#p11t](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_inventario_c1-c2.htm#p11t))

Por otro lado, encontramos un epígrafe que habla totalmente sobre literatura, denominado “Literatura y pensamiento” (3.1) dentro del capítulo 10. Referentes culturales, sección 3. Productos y creaciones culturales. En él se puede observar con más detalle qué desarrollo se le debe otorgar al tema. Veámoslo en el cuadro siguiente:

Cuadro 10: “Literatura y pensamiento” de PCIC

<b>3.1. Literatura y pensamiento</b>	<b>Fase de aproximación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Grandes autores y obras literarias de proyección internacional</li> <li>▪ Importancia de Cervantes y el Quijote en la historia de la literatura universal</li> <li>▪ Valor e impacto de los grandes personajes y obras de la literatura en la cultura y en el lenguaje populares: el caso especial del Quijote</li> <li>▪ Referentes simbólicos de las grandes obras literarias en lengua española: <i>la encarnación del texto quijotesco en los grabados de Doré, los</i></li> </ul>
--------------------------------------	-----------------------------	---

		<p><i>molinos de viento en la Mancha, el comienzo de El Quijote («En un lugar de la Mancha»), la figura de don Juan, Macondo, Isla Negra.</i></p>
<b>Fase de profundización</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Grandes autores españoles e hispanoamericanos</li> <li>▪ El reflejo de los grandes hitos históricos en la literatura: <i>la llegada de Colón a América y los cronistas de Indias, la reafirmación de las independencias nacionales y la novela de la tierra, la historia hecha relato en los Episodios Nacionales, la pérdida de las colonias y la generación del 98, la poesía de José Martí, la novela de la revolución mexicana, el ciclo del dictador, la Guerra Civil española y su influjo en la poesía y la novela, la literatura de los exilios...</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Valor de la literatura como testimonio de la Historia</li> </ul> </li> <li>▪ Personajes, espacios y mitos de la literatura de los países hispanos: <i>don Quijote y Sancho, don Juan, la Celestina, Vetusta, la Pampa de Martín Fierro, el París de Cortázar, el Buenos Aires de Leopoldo Marechal y de Borges, Macondo, Comala, la Santa María de Onetti...</i></li> <li>▪ Los premios literarios</li> </ul>
<b>Fase de consolidación</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cronología de la historia de la literatura española (orígenes, grandes movimientos y tendencias): del <i>Poema del Mío Cid</i> a la literatura de la postmodernidad</li> <li>▪ Cronología de la historia de la literatura en Hispanoamérica (orígenes, grandes movimientos y tendencias): de la <i>Crónica de Indias</i> al <i>post-boom</i> de la literatura hispanoamericana</li> <li>▪ La novela española e hispanoamericana: de los libros de caballerías al boom. Amadís de Gaula, <i>El Quijote, la novela del realismo y del naturalismo español, la novela sentimental hispanoamericana, la novela de la tierra, el ciclo del dictador, realismo y experimentalismo en la novela española del siglo XX, el existencialismo y la novela, el realismo mágico y lo real maravilloso, el boom de la narrativa hispanoamericana.</i></li> <li>▪ Narrativa española actual: nueva narrativa y jóvenes escritores</li> <li>▪ Narrativa hispanoamericana actual: narrativa del <i>post-boom</i> y jóvenes escritores</li> <li>▪ El cuento en España e Hispanoamérica los cuentos de <i>El Conde Lucanor</i>, el cuento en el siglo XIX, los grandes cuentistas del siglo XX.</li> <li>▪ El ensayo en la literatura española e hispanoamericana</li> <li>▪ La poesía española e hispanoamericana: de las jarchas a la primera mitad del siglo XX</li> <li>▪ Poesía española en la segunda mitad del siglo XX: <i>generación del 50, los novísimos y la poesía postmoderna, poesías de la experiencia, las fórmulas neobarrocas, nuevas poéticas de compromiso con la realidad.</i></li> <li>▪ Poesía hispanoamericana en la segunda mitad del siglo XX: <i>antipoesía, exteriorismo, poesía coloquial...</i></li> <li>▪ El teatro en España e Hispanoamérica hasta el siglo XX: <i>La Celestina y la cuestión del género, el teatro nacional del Siglo de Oro, el teatro criollo, los grandes temas del teatro clásico español, el drama romántico y el don Juan, el sainete.</i></li> <li>▪ Teatro español e hispanoamericano en el siglo XX: <i>teatro gauchesco, Valle-Inclán y el esperpento, teatro absurdistas hispanoamericano, el universo dramático de Lorca, el teatro humorístico español de postguerra, teatro social y de compromiso, teatro independiente.</i></li> <li>▪ Teatro español e hispanoamericano más actual</li> <li>▪ Otros géneros: <i>biografías, viajes, literatura para niños</i></li> <li>▪ Corrientes de influencia de la literatura española en la hispanoamericana y de la hispanoamericana en la española: <i>el reflejo del Siglo de Oro español en la literatura hispanoamericana; Rubén Darío, el modernismo y el simbolismo en español; las vanguardias históricas</i></li> </ul>

		<p><i>a un lado y otro del océano; la influencia del boom hispanoamericano en la narrativa española actual.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Miradas femeninas y feministas en la literatura</li> </ul> <p>La industria literaria y el mercado editorial:  <i>editoriales, premios, mecanismos de promoción y difusión, programas de televisión, suplementos y revistas literarias.</i></p>
--	--	---

(Fuente: PCIC)

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/10\\_referentes\\_culturales\\_inventario.htm#p31t](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_inventario.htm#p31t)

#### 2.2.3.4 La importancia de la literatura para la enseñanza del español

La didáctica de ELE no puede abordarse desde una perspectiva monolítica que excluya la literatura, ya que el término “español” engloba una gran diversidad de culturas y literaturas a las que el estudiante puede aproximarse a través del texto literario (Ibarra-Rius, 2016). Los textos literarios proporcionan una variedad de aspectos gramaticales, funcionales, comunicativos, culturales, etc. para el aprendizaje de la lengua (Mendoza, 1993). Por tanto, las obras literarias proporcionan materiales lingüísticos y pragmáticos que pueden utilizarse en los cursos de ELE para desarrollar habilidades comunicativas, culturales y lingüísticas (Rodríguez-García, 2016). Se han podido presentar cada vez más voces que reclaman la revisión del estatus del texto literario en el aula de ELE y plantean múltiples razones sólidas para demostrar por qué la literatura es un recurso didáctico importante en las aulas de ELE.

A continuación, veamos algunas de las más importantes. Entre ellas, basta que esto sea tenido en cuenta por varios investigadores y profesores, en su mayoría españoles por su experiencia en ELE:

1) El lenguaje en la literatura es rico y variado y es un verdadero material lingüístico, porque puede ser: estándar o coloquial, formal o informal, normativo o “irregular”, por lo que la literatura siempre se considera como un “material auténtico” (Albaladejo, 2007: 5), caracterizado por su sencillez, claridad compositiva y gramatical (Mendoza, 2004; Montesa, 2012), y se ofrece un lenguaje utilizado por diferentes grupos de la sociedad. El propio Albaladejo (2007: 6) afirma que “las obras literarias no están diseñadas con el propósito específico de enseñar una lengua y que, por tanto, el alumno tiene que enfrentarse a muestras de lengua dirigidas a hablantes nativos”. Esto permite “a los alumnos interactuar

activamente con la lengua en el proceso de aprendizaje para averiguar su significado” (Brumfit, 1986: 15).

Dado que el lenguaje literario se encuentra en un contexto específico de un grupo específico, en lugar de un lenguaje aislado en la lectura informativa, los estudiantes pueden desarrollar una “sensibilidad” al lenguaje utilizado en el proceso de lectura de la literatura (Cao Honghui, 2003: 61). Por ello, Lazar expone cuál es la función formativa de la literatura en el aprendizaje lingüístico:

El estudio del lenguaje de los textos literarios contribuye a imbricar más estrechamente los programas de lengua y los de literatura. El análisis pormenorizado del lenguaje de los textos literarios ayuda a los alumnos a interpretarlos de modo significativo y a valorarlos de manera fundamentada. Al mismo tiempo, el conocimiento y la comprensión generales que los alumnos tienen en la LE resultan potenciados. A fin de que los alumnos puedan emitir juicios estéticos sobre los textos, se les anima a aprovechar su conocimiento de las categorías gramaticales, léxicas y discursivas con que están familiarizados. (Lazar, 1993: 45)

También Gilroy y Parkinson (1996: 220) expresan muy acertadamente que “La lengua literaria se aparta de la lengua corriente, representa un uso especial y marcado encaminado a la búsqueda absoluta de la belleza. El texto, consecuentemente, se erige en modelo de perfección lingüística.”

Además, como señala Ventura Jorge (2015: 36), “un mismo texto o fragmento podría ser empleado en diferentes niveles; bastaría con regular la complejidad de las actividades para acondicionarse al nivel de los estudiantes.” En las aulas de ELE, los textos literarios tienen la ventaja adicional del significado frente a productos artificiales que figuran en los manuales de ELE en forma de diálogos *ad hoc* (Montesa, 2012).

Por lo tanto, la literatura es ideal para la formación lingüística porque proporciona un buen andamiaje (Colomer, 2005) y constituye un material importante para la formación de las competencias lingüísticas de los alumnos; asimismo, la riqueza lingüística de los textos literarios facilita la labor del profesor de lengua extranjera.

2) La literatura es un fenómeno social que puede abordarse como un acto comunicativo que aspira a producir una respuesta emocional en el lector, por tanto, es también una herramienta clave que engloba y proporciona numerosos y diferentes

exponentes de uso en la construcción de la competencia comunicativa de los estudiantes de E/LE. Por supuesto, las obras literarias no están diseñadas para enseñar una lengua, sino que persigue una doble finalidad bien distinta: por un lado, iniciar un acto de comunicación con el lector y, por el otro, entretenerlos y estimular su placer por la lectura. (Mendoza, 2004; Albaladejo, 2007; Ventura Jorge, 2015; García Iglesias, 2017)

Por lo tanto, no podemos negar que los textos literarios también son muy útiles para la formación de la competencia comunicativa que, superficialmente, incluye las cuatro habilidades (habla, lectura, escritura y comprensión) que los estudiantes deben dominar para convertirse en hablantes competentes comunicativos. Consideramos que la práctica e introducción de la literatura a través de actividades de lectura y expresión oral de textos o fragmentos literarios en el aula puede desarrollar ampliamente la habilidad lectora y la comprensión escrita y oral.

3) Desde una perspectiva más profunda, la competencia comunicativa es un término muy amplio que incluye más subcompetencias, como la literaria, con la cual comprenderá de forma autónoma una mayor tipología de textos y puede facilitar el *life long learning*, incluso cuando el curso o el periodo de exposición a la lengua meta haya finalizado (Ibarra-Rius, 2016). Dicha competencia ha sido desarrollada para la educación literaria en enfoque comunicativo, y solo se puede lograr a través de la literatura. Como afirma García Iglesias,

La literatura como herramienta en el aula de ELE desarrolla la competencia literaria puesto que recaba en la capacidad del aprendiente para disfrutar e interpretar –en el sentido de moverse en el plano connotativo y apropiarse de lo que está escrito y de lo que se sobreentiende– diversos textos literarios. De esta manera, el aprendiente logra acceder a obras y autores destacados de la comunidad lectora de la lengua meta de forma activa, es decir, ejerciendo su apreciación estética. (García Iglesias, 2017: 138)

4) Debemos saber que la literatura desarrolla habilidades en las actividades lectoras que influirán en la lectura futura de cualquier tipo de texto (García Iglesias, 2017), es decir, es un material necesario y útil para la formación de la competencia lectora. El acto de cualquier tipo de lectura ampliará las experiencias lectoras, así como los conocimientos del lector; al mismo tiempo, dicho acto también desarrolla y entrena estrategias del aprendiente, a través de las cuales, nuestros estudiantes se convierten en lectores capaces que pueden

superar sus deficiencias y poseen la base para interpretar grandes cantidades de texto. Asimismo, disfrutarán de estrategias bien entrenadas para evitar bloqueos.

5) El aprendizaje de una lengua no puede basarse únicamente en una serie de actividades con contenido normativo o en la aplicación de análisis estático; la comprensión y el conocimiento de la cultura son tan importantes como el aprendizaje de su lengua, ya que su desconocimiento puede, en ocasiones, dar lugar a tergiversaciones y malentendidos entre hablantes nativos y extranjeros. Por ello, en las últimas décadas, el papel de la cultura en el aprendizaje de lenguas extranjeras, ya sean nativas o extranjeras, ha recibido una atención cada vez mayor. (Mendoza, 2008; Sánchez Griñán, 2008; Ventura Jorge, 2015; Vázquez Torronteras, 2019)

Sin embargo, los alumnos no siempre cuentan con oportunidades de exposición directa a la lengua meta, pero la literatura les permite adquirir las experiencias necesarias de la cultura a través de “un medio alternativo al contacto directo con la lengua que tienen los nativos o los extranjeros en un medio de inmersión” (Montesa & Garrido, 1994: 453). Así que la literatura ha sido reconocida durante mucho tiempo como un instrumento para aprender las claves culturales necesarias que facilitan las interacciones con hablantes nativos (Acquaroni, 2007: 15), y una de las formas más eficaces de transmitir la cultura porque,

Además de una fuente de placer, es un medio idóneo para el enriquecimiento personal y cultural de los estudiantes, ya que en ella aparecen también reflejados el estilo de vida y las costumbres de sociedades de distintas épocas, lo que la convierte en un material destacado para la transmisión de la cultura hispánica. (Ventura Jorge, 2015: 37).

El estudio de la literatura enriquece los conocimientos de los estudiantes sobre la historia, la cultura y la sociedad de los países extranjeros, porque en la literatura foránea se presentan de forma explícita e implícita las costumbres, estilos de vida, tradiciones, sistemas sociales, formas de pensar, valores y humanismo de los países distintos, es decir, todas las informaciones culturales, lo que puede llevar a una mayor comprensión de la cultura (Sitman, 1994). Sanz (2000: 25) también señaló que “la literatura nutre el lenguaje y es un espacio privilegiado que refleja comportamientos y hábitos de la vida diaria”. Por

lo tanto, leer y estudiar literatura puede ayudar a los estudiantes a comprender en cierta medida los conocimientos culturales extranjeros.

La relación entre literatura y cultura se destaca en el *Marco común europeo de referencia* (2001), que incluye la primera en el apartado “Usos estéticos de la lengua”:

Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera “un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar”. Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos (MCER, 2001: 60).

La literatura como “una de las manifestaciones lingüísticas y culturales clave” (Ibarra-Rius, 2016) es también un material idóneo para abordar la diversidad social y cultural (Colomer, 2005) y para la formación de competencia cultural, la intercultural y la sociocultural e incluso la pluricultural propugnada por el MCER (Sanz, 2000; Fontana, 2005). En fin, a través de la literatura española no solo mejoramos el dominio de la lengua de los estudiantes, sino que también despertamos su interés por la cultura y el placer por la lectura. (Morena, 1998; Leibrandt, 2006)

6) También hay algunos expertos, como Leavis (1943) y Widdowson (1984), que creen que, a través de una lectura extensa de obras literarias en diversas formas y estilos, los estudiantes adquieren inconsciente o conscientemente la intuición para juzgar la calidad de la literatura, es decir, la literatura puede ayudar a fomentar cierto espíritu crítico en los estudiantes (González Cobas, 2021). Al mismo tiempo, el análisis detallado del lenguaje literario por parte de los profesores ayuda a los estudiantes a dominar las herramientas y métodos de la crítica literaria, es decir, la literatura puede ser un material importante para desarrollar la competencia crítica de los alumnos, que también es una competencia importante para el aprendizaje de lengua y cultura, y se corresponde con la nueva exigencia en la parte de comprensión oral del MCER (2020: 11), que es “Analizar y criticar textos creativos (incluidos los literarios)”.

7) Para satisfacer estas necesidades básicas a través de la reflexión personal del lector y del placer estético, lúdico o cognitivo que deriva de la lectura, al aprender una lengua,

los estudiantes siempre buscan adquirir necesidades más profundas relacionadas con la comunicación interpersonal y el desarrollo de la identidad personal. (Ibarra-Rius, 2016)

En la enseñanza de lenguas extranjeras, la literatura es la única materia para la formación del humanismo de los estudiantes. En este punto “es donde entra la literatura como posibilidad de comprometer de un modo total a la persona en el mensaje” (Montesa y Garrido, 1994: 449). La literatura, especialmente la seleccionada en la enseñanza de lenguas extranjeras, es universal y eterna, y siempre trata de temas “como el amor, la muerte, la vejez, la amistad, etc., comunes a todas las culturas” (Albaladejo, 2007: 6). Asimismo, con el “valor estético y contenido universal y significativo, trasciende” (Cardona, 2014: 131), por lo que pueden ser utilizados en diferentes culturas, entendiendo estos temas en un contexto espacial e histórico que ayuda a formar personas (Colomer, 2005), creando empatía en los estudiantes universitarios y poseyendo así cualidades del humanismo.

8) Además de ser un material real, atemporal y universal, la literatura apoya la autonomía del educando, ya que este último participa en el proceso de interpretación e incluso de creación, por lo que la literatura es un material importante en cuanto a elevar la motivación de los estudiantes para aprender una lengua, porque la seducción por la literatura de otra cultura puede convertirse en el principal estímulo para la aproximación a la lengua extranjera, e incluso despertar en el alumnado la motivación para leer. (Sitman, 1994; Menouer, 2009; Cardona, 2014; González Cobas, 2021)

Como señala Sitman (1994: 227), “si los textos literarios son bien elegidos, pueden despertar en los alumnos la motivación para leer”, porque “debido a que su ambigüedad permite varias interpretaciones, genera un ambiente relajado ya que no existe una sola respuesta.” (Cardona, 2014: 131). De esta manera, los estudiantes puedan comentar cualquier cosa que les parezca correcta sin preocuparse por cometer errores porque no existe una respuesta única, lo que también puede estimular y desarrollar la imaginación y la creatividad, propicias para la interacción en el aula.

A los aspectos anteriores sumamos otros, como que se potencia la competencia textual, puesto que los lectores más competentes son aquellos que son capaces de reconocer e

interpretar una amplia gama de textos; que permite la activación de un gran número de estrategias (cognitivas, de memoria, afectivas); que los textos literarios hacen posible el trabajo con elementos lúdicos; que aportan gran variedad de contextos para el estudio de la lengua; que permiten la activación de procedimientos de interpretación y negociación de significados; que admiten posibilidades muy diversas de explotación (trabajo cooperativo, individual, pareja, grupo-clase); que pueden ayudar al desarrollo de la creatividad de los aprendientes en la lengua meta; que posibilitan la comprensión y la aceptación de una existencia humana que por naturaleza sea variada y diversa; y que son especialmente aptos para introducir en el aula la interculturalidad. (Cardona, 2014; González Cobas, 2021; Acevedo, 2021)

En resumen, el aprendizaje de literatura en lengua extranjera puede ayudar a los estudiantes a obtener las competencias básicas e importantes, obtener un conocimiento más amplio de la cultura de la lengua de destino y, al mismo tiempo, mejorar las cualidades humanísticas de los estudiantes. La literatura es un tesoro en términos de contenidos, ideas, formas artísticas, espíritu cultural y humanístico. También es un tesoro para otras lenguas y culturas pues, a través de su aprendizaje, los estudiantes pueden aprender y acumular experiencia, y hacer mayores contribuciones a la modernización y la civilización espiritual de la sociedad.

El debate sobre la relevancia de la literatura en el aula, al menos desde un punto de vista teórico, ha terminado. No obstante, al mismo tiempo, la práctica todavía difiere en cuanto a la concreción, porque todavía no podemos decir que la literatura propiamente dicha exista en las actividades cotidianas de formación del lenguaje comunicativo, ni en los manuales (Martín Perís, 2000; Ibarra-Rius, 2016). Así, coincidimos con la predicción de Montesa (2012: 31) sobre las clases de literatura, de que es algo que está “inacabado ya que, aunque en el principio todos estamos de acuerdo, en la práctica hay muchas dudas y desorientación”.

#### 2.2.3.5 Revisión de métodos para la enseñanza de la literatura

En el subapartado titulado “La literatura en la enseñanza de la lengua extranjera”, ya hemos conocido sucesivamente el tratamiento de la literatura en los métodos utilizados durante el proceso de enseñanza/aprendizaje de lengua extranjera, como el método

gramática-traducción, el natural, el estructural, el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas. A continuación, también repasaremos los métodos utilizados en la enseñanza de la literatura en el ámbito de la enseñanza de la lengua materna, pero también en relación con las lenguas extranjeras.

Si se analiza de forma breve la evolución de la enseñanza desde la antigüedad hasta hoy (Colomer, 1996, 2005, 2010; Balaguer, 1996; Lomas, 1996, 2002; Arciniegas, 2005; Martín Vegas, 2009; Fajardo, 2014; Cerrillo, 2016; Jordán, 2017; Salido, 2019; Gómez-Arteta, 2021; González Cobas, 2021), nos encontramos con lo siguiente:

Antes de la invención de la imprenta en el siglo XV, la enseñanza literaria formaba parte del estudio de la escritura en relación con la oralidad. En las escuelas eclesiásticas, los alumnos aprendían a transcribir textos, dictar y construir discursos utilizando recursos retóricos de obras clásicas y textos sagrados, ya que el propósito de esta formación era formar notarios, escribas y clérigos. Con la invención de la imprenta y la posibilidad de la reproducción en serie, la enseñanza de la literatura surgió inicialmente como una actividad de formación oratoria destinada a adquirir la capacidad de actuación correcta, eficaz y adecuadamente, ya que preparaba a los alumnos para las actividades comunicativas habituales de la vida social, como los sermones eclesiásticos o el discurso político, durante un amplio periodo de casi cuatrocientos años, desde mediados del siglo XV hasta finales del XIX.

Después, a medida que mejoraba la calidad del arte del discurso retórico eficaz, los estudiantes comenzaron a ser educados en el discurso narrativo, dramático, didáctico, satírico, polémico, oratorio o lírico con los clásicos grecolatinos. Los alumnos debían comentar textos clásicos generalmente por escrito y realizar una serie de ejercicios sobre determinados temas y según ciertas reglas. Estos materiales son lecturas clásicas que sirven como modelos éticos y discursivos para hablar y redactar. En cuanto a la didáctica, Martín Vegas (2009: 258), lo definió, en forma general, como “Modelo Retórico”, correspondiente con la Edad Media. Este modelo fue el vigente desde finales de la Edad Media hasta, prácticamente, el siglo XIX.

Durante el mismo período, con el advenimiento del humanismo, la enseñanza de lenguas extranjeras se centró en construir un modelo de perfección lingüística. Se admira la antigüedad clásica y se centra la atención en las lenguas clásicas (Martín Sánchez, 2009).

La literatura, también elemento fundamental y ejemplo perfecto de la enseñanza de lenguas extranjeras desde la antigüedad, siempre fue enseñada utilizando métodos similares a los de la lengua materna.

España es una potencia europea desde el siglo XVI, y la historia de la enseñanza del español como lengua extranjera comienza en el mismo periodo en el que el Imperio español abandonó las fronteras de la península (Sánchez Pérez, 1992). También en España, los siglos XVI y XVII se catalogaron como Siglos de Oro por la brillante literatura escrita, motivo por el cual la lengua española adquirió una extraordinaria difusión. De hecho, la literatura contribuyó enormemente tanto a la proyección internacional del español como a incrementar de manera muy significativa su interés por aprenderlo. El papel de la literatura no experimentó cambios en esta época.

Desde el siglo XIX, con la llegada del Romanticismo y el positivismo heredado de la tradición decimonónica, se manifestó un interés por recuperar, fijar y estudiar la literatura de las tradiciones populares, sobre todo en España, donde se ofrecía la idea de entender la literatura como la esencia cultural de una nueva nación. Más específicamente, la literatura se estudia como obras y repertorios representativos de autores con el fin de reforzar la identidad de un individuo como parte de un pueblo, a través de una imaginación y un patrimonio compartidos: cultura, lengua, territorio, un pasado célebre, todo ello contenido en una serie de obras y autores nacionales, representativos en función de intereses políticos considerables. El objetivo del estudio de la literatura es comprender los movimientos literarios, los autores y las obras más importantes a la luz de la historia literaria. En este sentido, Martín Vegas (2009: 258) define este enfoque didáctico como el “Modelo Historicista”, que fue impulsado por el auge del nacionalismo europeo en el siglo XIX y se prolongó hasta los años setenta.

Debido a razones históricas, a los trastornos provocados por la Segunda Guerra Mundial en todos los ámbitos de la vida, y a la aparición de los métodos estructurales basados en el estructuralismo lingüístico en la década de los 50 del siglo XX, la literatura, como se encontró acomodada en estos métodos y la situación real, se estimó en la enseñanza de lengua extranjera. Sin embargo, en el área de la lengua materna, el impacto del formalismo y el estructuralismo de los años setenta cambió el concepto de obra literaria. En el ámbito de la educación, el texto literario es visto como una unidad autónoma e

intrínseca constituida por el lenguaje literario, aumentando el énfasis en el conocimiento de las técnicas literarias sin abandonar por completo la prioridad de impartir el conocimiento del Canon. Como resultado, comenzó a surgir otro modelo de enseñanza, el “Modelo Textual” (Martín Vegas, 2009: 259), que servía como actividad complementaria al historicismo literario y utilizaba la crítica textual como medio intensivo para mejorar la comprensión lectora. El modelo de crítica textual también entró en las escuelas con mecanismos analíticos complejos y un fuerte enfoque en la construcción de una lectura crítica y distanciada basada en la identificación de los recursos literarios utilizados por el autor. Como señala Lomas (2002), este modelo de enseñanza de la crítica textual todavía se utiliza hoy en día y funciona bien porque se basa en la práctica textual; también se considera una forma de aprender competencia literaria y comprensión lectora.

Por tanto, la enseñanza bajo este enfoque se centra en dotar a los estudiantes de las capacidades necesarias para analizar y evaluar obras de arte creadas por autores. Más específicamente, las actividades en el aula restan importancia a la información valiosa sobre obras y autores literarios históricos y, en cambio, enfatizan la lectura de pasajes seleccionados y la búsqueda de especificidad literaria. En resumen, estos modelos del aprendizaje escolar de lectura, como aprender obras representativas y antologías de fragmentos literarios nacionales (Modelo Historicista), acompañada de ejercicios posteriores de comentario (Modelo Textual), con el fin de educación moral y lingüística, han constituido la práctica de la enseñanza de la literatura hasta los años setenta, e incluso hoy en día, tanto en la enseñanza de la lengua materna como de la extranjera.

Desde los años ochenta, la propuesta de la teoría de la recepción, la preocupación por el acto de lectura y los procesos de comprensión e interpretación del lector, el auge de los enfoques comunicativos de la enseñanza lingüística, el énfasis en el uso de la lengua (la pragmática), el manifiesto de la relación entre literatura y cultura... todo esto ha influenciado mucho a la enseñanza literaria en la lengua materna y en la extranjera. Desde entonces, el lector fue reconocido como el partícipe básico de la creación artística, hasta el punto de que no hay obra sin lector. En otras palabras, el significado que el autor atribuye a su obra de arte no puede realizarse sin la interpretación cocreadora de este participante. (Fajardo, 2014).

Desde entonces, el concepto de educación literaria se ha popularizado frente a la enseñanza de la literatura, buscando comprender, interpretar y crear literatura para estimular el interés por la lectura. En la didáctica, la enseñanza de la literatura no es ni un simple análisis y crítica de textos ni la enseñanza de conocimientos en el sentido tradicional, puesto que ya no se centra en los textos literarios sino en el proceso de lectura. Un desarrollo de la competencia, más concretamente la lectura y la crítica, podemos verlo en imitación de modelos, talleres de escritura, ejercicios estilísticos, investigación y manipulación de las formas de expresión. El corpus es más rico que nunca y contiene textos de literatura consagrada, relatos de ciencia ficción y aventuras, cómics, publicidad y cine. Todos estos materiales están dedicados a la formación comunicativa para que los estudiantes puedan contar y expresar sus experiencias lingüísticas de forma creativa. Este modelo lo define Martín Vegas. (2009: 259) como un “Modelo basado en el conocimiento textual: Educación Literaria”.

Por lo tanto, a continuación, debemos trabajar para aclarar el concepto de “educación literaria” en la enseñanza de lenguas extranjeras, la cual ha escaseado tanto en la enseñanza de la lengua extranjera como en la de la lengua materna en China.

### 2.3. El concepto de educación literaria

En esta sección nos centramos en el concepto de “Educación literaria”, un término que no ha sido ampliamente utilizado en los campos de la enseñanza de lenguas extranjeras ni en la de la lengua materna en China, y es que todavía se sigue hablando más de la enseñanza de literatura. Por lo tanto, antes de la introducción de dicho término, debemos explicar primero qué es la enseñanza de la literatura, sobre todo, a los estudiantes con carrera de Filología.

#### 2.3.1 Enseñar literatura a estudiantes extranjeros

Sobre el concepto de enseñanza de la literatura, siendo una pregunta aparentemente tan sencilla, existen ya muchos artículos que intentan responder específicamente a dicha cuestión. Entre ellos, para nuestra investigación, cabe mencionar la idea de que la enseñanza de la literatura es, en realidad, una enseñanza de conocimientos literarios, porque es justamente lo que se menciona en *MECR*, *PCIC* y los estándares nacionales.

Sin embargo, se debe hacer también una declaración sobre el término de “conocimientos literarios”. En concreto, es una distinción establecida por Carter y Long entre el *conocimiento sobre la literatura* y el *conocimiento de la literatura* (citado en Leibbrandt, 2007; Altamirano Flores, 2013; Plaza Velasco, 2015). Federico Altamirano Flores explica esta distinción de la siguiente manera:

Carter y Long (1991) explican que la enseñanza del *conocimiento sobre la literatura* se refiere a la acumulación de la información sobre los contextos literarios, fechas, autores y obras, términos literarios, datos cognitivos, referenciales y analíticos de un texto literario.

En cambio, la enseñanza del *conocimiento de la literatura*, según Carter y Long (1991), consiste en la lectura directa y placentera del texto. Este procedimiento exige, por un lado, la relación directa del estudiante con el texto y, por el otro, que el profesor tenga como objetivo principal despertar el placer por la lectura de textos literarios. (Altamirano Flores, 2013: 231)

Nuestra tradición docente es que las clases de literatura son esencialmente explicadas por el profesor de forma magistral a través de datos históricos, descripciones de movimientos literarios y generaciones de escritores, biografías e interpretaciones específicas de textos, incluyendo en ocasiones algunos ejercicios de crítica textual por parte de los alumnos. Es decir, una tradición basada principalmente en *el conocimiento sobre la*

*literatura*. Por lo tanto, hoy en día, la mayoría de los estudiosos actuales de los métodos de enseñanza de la literatura creen que la enseñanza de la literatura debe centrarse en el *conocimiento de la literatura* como una innovación en la enseñanza. Por supuesto, estamos de acuerdo con esta línea de pensamiento y creemos que es importante enfatizar la importancia de brindar a los estudiantes oportunidades para realizar su propia lectura e interpretación y motivarlos a convertirse en lectores autónomos y disfrutar de la lectura. Por ello, proponemos el concepto de transición de la enseñanza de la literatura a la educación literaria.

Siguiendo a Plaza Velasco (2015), creemos que la literatura debe considerar ambos tipos de conocimientos en el contexto de Filología en el nivel universitario. Dado que, para casi la totalidad de nuestros estudiantes es la primera vez que aprenden historia de literatura y leen textos, deben obtener conocimientos de la historia literaria española y latinoamericana (conocimientos sobre literatura), incluso en sus aspectos más básicos, pues no pueden ser excluidos de la enseñanza. Esta es una regla básica de la enseñanza de literatura en Filología Hispánica en China.

Leibrandt (2007) cree que en la enseñanza académica que se centra en la obtención de una aptitud en los estudios filológicos siempre se encuentra el modelo de *conocimiento sobre la literatura*, ya que se requieren conocimientos metalingüísticos para hablar de ella, pero la enseñanza debería centrarse más en ingresar al mundo de la literatura a través de los estudios filológicos, ya que la literatura, sin duda, nos permite tener una visión holística y establecer conexiones con su contexto histórico, social e intelectual. Es lamentable encontrar que, bajo la situación de que la enseñanza está enfocada hacia el examen del *conocimiento sobre la literatura* en vez del *conocimiento de la literatura*, el estudio de la literatura se desconecta de su desarrollo como fuente de crecimiento personal y sensibilidad hacia el mundo que los rodea. Por lo tanto, al conocer tantas innovaciones didácticas, lo que nos falta y debemos realizar con esfuerzo y urgencia en China es incluir el *conocimiento de la literatura* en nuestras clases.

En concreto, el objetivo de introducir la literatura en los cursos de E/LE no debe centrarse en conocer autores y obras de la historia de la literatura, sino en conseguir que los estudiantes lean más y mejor en español, incorporando herramientas para poder interpretar con mayor precisión lo que los rodea. Para ello, los estudiantes deben ser guiados por

profesores que asuman la tarea de “potenciar y guiar su necesaria libertad como lector para apreciar, comentar, interpretar las obras literarias, según su sensibilidad y su capacidad intrínseca de asimilación recreadora” (Simbaña y Carbajal, 2013: 182). Es decir, las aulas de ELE deberían dar prioridad a la expansión de la educación literaria de los estudiantes.

En definitiva, en cuanto a la enseñanza de la literatura en Filología Hispánica en el nivel universitario, el objetivo es tanto adquirir conocimientos literarios, como la literatura misma. Lo más importante, pues, es que, una vez finalizado el curso, los estudiantes puedan seguir leyendo y estudiando literatura de forma autónoma y mostrando interés a lo largo del camino. Por eso, como fundamento, primero debe haber un cambio conceptual de la enseñanza de la literatura a la educación literaria.

### 2.3.2 De la enseñanza de la literatura a la educación literaria

Como decía Colomer (1996: 127), “La enseñanza de la literatura se ha revelado como uno de los puntos más sensibles a la relación entre expectativas educativas y cambios sociales, y entre avances teóricos y prácticas educativas.” Para obtener una definición adecuada de la educación literaria, debemos comprender los fines y los contenidos de la enseñanza de la literatura a lo largo del tiempo.

Los orígenes de la enseñanza de la literatura como parte del estudio de la escritura se remontan al siglo XV, antes de la invención de la imprenta, en las escuelas eclesiásticas donde los estudiantes estudiaban textos clásicos y sagrados para componer y construir discursos. Tras la invención de la imprenta, durante unos cuatrocientos años, es decir, desde el siglo XV hasta finales del XIX, la educación literaria surgió como una actividad de formación de elocución que se orientaba a la adquisición de las habilidades de desenvolverse en una forma correcta, eficaz y apropiada, porque fue preparada para actividades comunicativas habituales de la vida social, como el sermón eclesiástico o el discurso político. (Balaguer, 1996; Lomas, 2002; Cerrillo, 2016)

Tras el movimiento romántico del siglo XIX, surgieron críticas a la enseñanza de la retórica, que también provocaron algunos cambios en esta orientación educativa. Por tanto, con el continuo desarrollo de la sociedad y los modelos de enseñanza, en el ámbito de la enseñanza de la literatura, debido a la llegada del Romanticismo, el positivismo, el nacionalismo, etc., surgieron el “modelo retórico”, el “modelo historicista” y el “modelo

textual”. Hasta los años sesenta, por primera vez en el Reino Unido, se suponía que la enseñanza de lenguas se basaba en una clasificación de diferentes funciones de la lengua, es decir, la enseñanza de la lengua materna o extranjera, ya no se trataba solo de gramática y vocabulario, sino de la importancia de la comunicación conceptual. Por lo tanto, el aprendizaje se centraba en comprender y gestionar la comunicación eficaz. (Lomas, 1996; Martín Vegas, 2009; Arciniegas, 2005)

Mientras tanto, en los años setenta, por primera vez desde el trabajo de Noam Chomsky, los campos de la lingüística y la lingüística aplicada notaron cierta evolución conceptual del enfoque de competencias. A principios de la década de 1970, surgió el término “competencia” para referirse a las características de capacidad de una persona para realizar con eficacia tareas específicas. El término fue adoptado unánimemente por las instituciones europeas como marco común para la educación a lo largo de Europa. Desde entonces, el término se ha utilizado y difundido ampliamente. No pasó mucho tiempo antes de que dicho vocablo comenzara a utilizarse en el sistema educativo, primero en el contexto de la investigación sobre formación profesional, con el objetivo de generalizarlo a otras etapas y niveles educativos. Posteriormente, se intentó identificar competencias básicas en educación e iniciar evaluaciones nacionales e internacionales basadas en el dominio de las competencias. (Huang Yu-ting, 2015; Trujillo Sáez, 2019)

Con la extensión e integración de estas ideas y la investigación cognitiva en la década de 1970, los conceptos comenzaron a cambiar. Así lo expresa Colomer (2010: 8): “En los años ochenta el desplazamiento teórico hacia el lector y los avances de las disciplinas psicopedagógicas han conducido a la preocupación por los procesos de comprensión y por la construcción del pensamiento cultural.” Por ello, desde finales de los años ochenta, en España se plantea la idea de sustituir la enseñanza de literatura por la educación literaria porque la literatura es mucho más que lo que se enseña en la escuela y tiene que ver con “multitud de aspectos personales y socioculturales.” (Núñez, 2012: 45) En este sentido, parece haber una creciente “sustitución del término enseñanza de la literatura por el de educación literaria” en las investigaciones, con el fin de “explicitar el cambio de perspectiva de una enseñanza basada en el aprendizaje del discente.” (Colomer, 2010: 8)

A partir de entonces, la ideología de la formación literaria comenzó a ajustarse paulatinamente, y el eje de la escuela pasó del concepto de “enseñanza literaria”, que se

centraba en comprender la función poética del lenguaje, al concepto de “educación literaria”, que enfatiza el cultivo de lectores literarios y el consiguiente desarrollo de competencia literaria, centrándose en la construcción cultural y cognitiva de la literatura. (Campillo, 1990; Gómez-Villalba, 2002; Valencia, 2018)

### 2.3.3 La educación literaria

En la década de 1970, más investigaciones cognitivas señalaron la importancia de la ficción para el desarrollo intelectual individual, lo que dio origen al concepto de competencia literaria, que se originó en los estudios literarios y estaba relacionado con la visión idealista de Chomsky sobre la competencia lingüística. Culler (1976) y Schmidt (1982) la utilizaron de manera semejante para describir el sistema literario, en el sentido de tener un cuerpo de conocimientos abstractos que ha de obtener el sujeto “adecuado” para la capacidad de recibir/aceptar y producir literatura. (Thomas, 1978; Mínguez, 2015)

En cuanto al área de enseñanza de lengua, en 1980, Aguiar e Silva ya consideró que el término educación literaria está íntimamente relacionado con la competencia literaria, es decir, cómo enseñar para adquirir una competencia de saber que permita producir, comprender y disfrutar textos literarios. Así que, sucesivamente, aunque no se escribe directamente en el currículo básico de la educación obligatoria, ya es un concepto común que la tarea principal de la educación literaria es la formación de dicha competencia. También cabe mencionar que este término ha surgido directamente como una vertiente de competencia comunicativa en la mayoría del currículo del Estado<sup>19</sup>, así como en los de las comunidades del Principado de Asturias<sup>20</sup>, Murcia<sup>21</sup>, la Rioja<sup>22</sup>. Incluso en comunidades como Andalucía<sup>23</sup>, Illes Balears<sup>24</sup>, País Vasco<sup>25</sup> ya mencionan directamente este término como una de las metas más importante para la educación literaria.

En cuanto al área de la enseñanza de la lengua extranjera, siempre se ha puesto más énfasis en la formación de la comprensión comunicativa, así como en la competencia lectora.

---

<sup>19</sup> <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>

<sup>20</sup> <https://www.educastur.es/-/curriculo-de-educacion-primaria-en-el-principado-de-asturias?inheritRedirect=true>

<sup>21</sup> <https://www.borm.es/#/home/buscador>

<sup>22</sup> [https://web.larioja.org/bor-portada/bor?filtros=%7B%22title%22%3A%22el%2520curr%25C3%25ADculo%2520de%2520la%2520Educaci%25C3%25B3n%2520Primaria%22%7D&q=&page=1&sort=fecha\\_disposicion+desc](https://web.larioja.org/bor-portada/bor?filtros=%7B%22title%22%3A%22el%2520curr%25C3%25ADculo%2520de%2520la%2520Educaci%25C3%25B3n%2520Primaria%22%7D&q=&page=1&sort=fecha_disposicion+desc)

<sup>23</sup> <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/50/1>

<sup>24</sup> <http://www.caib.es/eboibfront/cercar>

<sup>25</sup> <https://www.euskadi.eus/desarrollo-curricular/web01-a3hakade/es/>

En cuanto a la enseñanza de literatura de acuerdo con la enseñanza de lengua materna, debemos enfatizar la formación en competencia literaria, porque, como afirma Brumfit,

Cuando se le presenta un texto literario a un lector que no está familiarizado con las convenciones a través de las cuales se lee ficción, será incapaz de dotar de significado literario al texto, aunque pueda entender el significado lingüístico de las frases. Es decir, aunque tenga competencia lectora, será incapaz de leerlo como literatura, porque carece de aquello que aporta significado al texto literario: la competencia literaria. (Brumfit, 1980: 106)

Al mismo tiempo, cabe citar la definición de Culler (1978: 169) para la competencia literaria, que es el dominio de un “conjunto de convenciones para leer los textos literarios”. Como indicó Mendoza (2003: 56-57), este conjunto de convenciones está integrado por diversos tipos de saberes –sobre lengua, pragmáticos, sobre usos literarios del lenguaje, estratégicos, intertextuales, culturales... Entonces, deberíamos reconocer que, para la enseñanza de lengua extranjera, la formación de la competencia literaria es la clave más importante para la educación literaria. Lo mismo nos indica Granda (2007) claramente al señalar que, para la educación literaria, debemos orientar el desarrollo de la competencia literaria, es decir, el objetivo principal de la educación literaria es la formación de competencia literaria tanto en el área de lengua materna como en el de la extranjera.

En concreto, según García Iglesias (2017), la educación literaria en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras se puede dividir en dos etapas para los estudiantes: el desarrollo del hábito de lectura y el desarrollo de la competencia literaria. En una primera fase, la selección debe basarse en motivaciones y características estéticas similares a las de los estudiantes. Una vez desarrollado el hábito de la lectura, se debe ingresar a la segunda etapa, que también es la más importante: desarrollar la competencia literaria ofreciendo “textos más complejos que muestran de alguna manera la diversidad de épocas, de movimientos, y que conecten con el desarrollo de estrategias de comprensión e interpretación de su especificidad.” (Cassany, Luna y Sanz, 1998: 509)

Mientras tanto, en China, el término “educación literaria” todavía no ha quedado plasmado en el Estándar Nacional de lengua materna; ni siquiera se menciona el concepto de “competencia literaria”. La educación literaria ha sido definida por el profesor Huang Yaohong (2008: 24), pionero de esta área en lengua materna, como: “un método educativo

que toma la apreciación literaria como la base, y el entrenamiento emocional como su meta, integra la educación estética, la cultural y la de idiomas al mismo tiempo.”

Por ejemplo, en el *Estándar de educación obligatoria a tiempo completo* (versión 2011), el término de educación literaria o de competencia literaria no se mencionan claramente, sino que se habla más de la enseñanza de literatura. La competencia literaria ha sido mencionada de una forma más implícita: “Ser capaz de comprender y apreciar las obras literarias” (Zhong, 2011: 7). Es decir, lo que exige el estándar es una competencia de la apreciación literaria. Siguiendo la misma ideología, en el área de enseñanza de lenguas extranjeras, en el *Estándar Nacional para lengua extranjera* se escribe sobre lo mismo: la enseñanza de literatura y la competencia de la apreciación literaria. Este hecho se ve claramente en currículos estándares tanto para la filología inglesa como para la española, francesa, alemana, etc. En resumen, la educación y la competencia literarias todavía no se mencionan de forma adecuada en los currículos estándares nacionales en China.

Aunque estos términos aún no son un concepto común en la enseñanza de la literatura en el campo de los estudios de la lengua materna, en las lenguas extranjeras, debido a la influencia de la ideología occidental, han surgido artículos en los que se habla también sobre este tema en investigaciones sobre el inglés en la educación superior: “La competencia literaria es una habilidad esencial que los estudiantes de inglés deben poseer y mejorar.” (Tang Minghui, 2008: 197), “El objetivo de la enseñanza de la literatura inglesa y americana no es solo mejorar la capacidad de lectura en inglés de los alumnos, sino la literaria.” (Zhan Liming, 2007: 161), “Cultivar las habilidades literarias de los estudiantes es una exigencia de nuestro tiempo y un requisito de la enseñanza del inglés universitario.” (Wang Haijiao, 2009: 1) Por lo tanto, hay que introducirlos también en la enseñanza de español en China.

#### 2.3.4 De la competencia comunicativa a la competencia literaria

En 1971, Hyams reconoció las limitaciones de la teoría de Chomsky en la aplicación del lenguaje cotidiano e introdujo el término “competencia comunicativa”. De manera general, la competencia comunicativa se define como “un conjunto de conocimientos y habilidades que un hablante debe haber adquirido a lo largo de su vida para enfrentarse a

una situación comunicativa concreta, y a la capacidad de afrontar con éxito los múltiples condicionantes de la comunicación.” (Mendoza, 2011: 49).

Se trata de una competencia aún más complicada que la lingüística. Como afirma Lomas (1996: 26), “la competencia comunicativa es un conjunto de conocimientos, estrategia, habilidades y actitudes que hacen posible un uso adecuado, correcto, eficaz y coherente de la lengua en las diversas situaciones y contextos del intercambio comunicativo entre personas.” En definitiva, la competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad.

Desde entonces, en las últimas décadas, la lengua ya no se ve como el conocimiento gramatical que habla la lengua, sino como el conocimiento declarativo y operativo necesario para la comunicación, y la idea de la competencia comunicativa ha tenido gran influencia en el aprendizaje de lenguas (Fajardo, 2011; Morgan, 2015). No hay duda de que la función principal de la lengua es la comunicación; así, en el área de la enseñanza de la lengua extranjera, aunque el concepto de competencia comunicativa continúa siendo objeto de revisiones, cambios y ampliaciones, consecuentes con las ideas originales, cada día se va otorgando más importancia a la enseñanza y la adquisición de lengua extranjera. Actualmente, hablando sobre la enseñanza o la adquisición de una lengua, estamos centrándonos en la competencia comunicativa, porque esta tiene como objetivo la formación para un eficaz uso de la lengua, y ha sido mencionado oficialmente en la parte de enfoque adoptado en el *MCER*.

Posteriormente, otros autores dedicados al estudio de la metodología y la didáctica de lengua extranjera han profundizado en la competencia comunicativa. Lo más importante es que muchos autores han matizado las subcompetencias que entran en juego en el total de la competencia comunicativa.

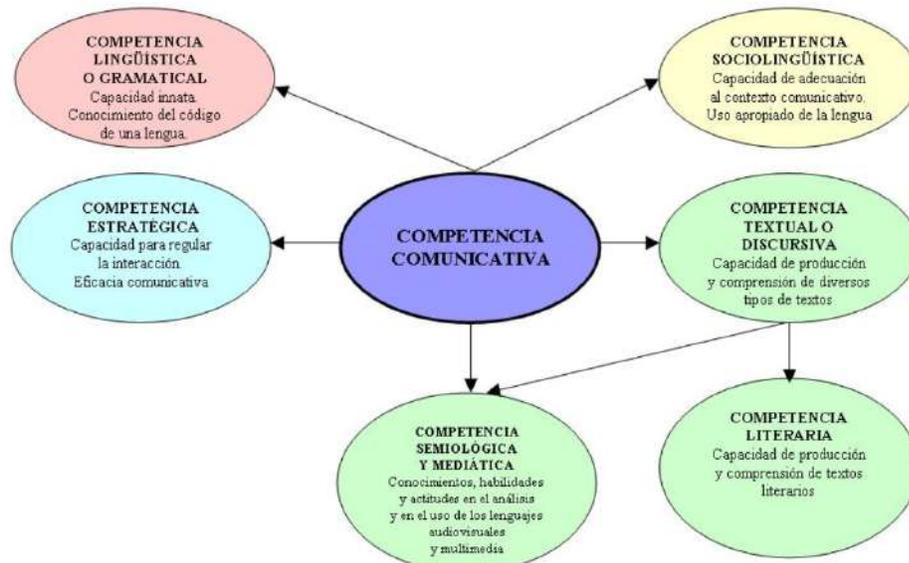
Entre ellos destacamos a Canale y Swain (1980), Canale (1983) y Hymes (1984), que proponen el modelo de competencia comunicativa integrado por las siguientes cuatro sub-competencias:

- 1) Una competencia lingüística de carácter formal que implica conocimientos sintácticos, léxicos y fonológicos;

- 2) Una competencia sociolingüística que regula la propiedad de los mensajes según la situación comunicativa;
- 3) Una competencia discursiva que domina el uso de las reglas del discurso;
- 4) Una competencia estratégica que controla la aplicación de las estrategias de comunicación para solucionar las deficiencias de las otras tres competencias.

Profundizando en esta idea vemos a Lomas (1999, 2001), que añade sub-competencias, como la literaria y la semiológica o mediática, que se efectúan durante algunos años en el ámbito de la didáctica de las lenguas. Así reflejó gráficamente el complejo concepto de competencia comunicativa:

Figura 1: El concepto de competencia comunicativa



(Fuente: Lomas, 2001: 27)

En el esquema de Lomas (2006: 27), la competencia literaria aparece como una competencia independiente de otras y hace referencia a la capacidad de producción y comprensión de textos literarios.

Las primeras definiciones sobre la competencia literaria fueron, según afirmó el escritor Bierwisch (1965: 33), “La competencia literaria es una específica capacidad que posibilita tanto la producción de las estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos.” Más tarde también lo definió desde una perspectiva educativa: “the human ability to produce poetic structures and understand their effect.” (Bierwisch, 1970: 98-99) Desde la misma perspectiva de Van Dijk (1972), en 1980 Aguiar e Silva definió la competencia literaria como un saber que permite producir y comprender textos. Esta definición ha sido considerada como la base de la competencia literaria. Posteriormente, con más investigaciones en torno a esta competencia, surgieron múltiples publicaciones que apuntaban a una definición brindando diferentes dimensiones a sus características y categorías.

Según Lomas (1996: 27), la competencia literaria ha sido “entendida como la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes que hace posible el uso y disfrute de los textos de naturaleza literaria.” Para Granda (2007: 280), la competencia literaria es “comprender el conocimiento de algunas obras y autores más representativos de la historia de la literatura, la capacidad para disfrutar e interpretar los textos literarios y la capacidad para elaborar textos con intención literaria”. También existe alguna definición más académica. Para Mendoza (2011: 56-57), la competencia literaria integra distintos bloques y tipos de conocimientos, entre los cuales se destaca, primero, el componente del “saber lingüístico”, junto a “saberes textuales, discursivos para descodificación...; saberes pragmáticos ...; conocimientos del uso literario de la lengua...; conocimientos referidos al saber cultural-enciclopédico...; diversas estrategias necesarias para leer diferentes tipos de textos...; saberes intertextuales...”

Mínguez (2015: 129) adopta otro enfoque interesante al condensar la definición de competencia literaria agregando un bloque que no ha recibido mucha atención pero que parece muy básico y necesario, que es el bloque de la actitud, porque “sin una actitud abierta hacia la lectura en general y la literatura en particular es imposible desarrollar una competencia literaria aceptable. En las actitudes, pues, incluiríamos esta predisposición inicial, pero también el interés por nuevos lenguajes, temáticas y textos; una actitud crítica ante la literatura, etc.”

En definitiva, siguiendo principalmente las definiciones que realizaron Lomas (1996, 2001) y Mínguez (2015), así como los términos similares de todos los autores que se han expuesto arriba, podemos establecer la definición de la competencia literaria a grandes rasgos, en tres dimensiones:

1) habilidades/ capacidades:

de recibir/aceptar/producir/comprender/interpretar/elaborar textos/literatura  
estético, cognoscitivo, lingüístico, cultural, cognitiva, comunicativa (en código oral o escrito)

de uso literario de la lengua (pragmático/ textual/ intertextual)

de descodificación y estrategias necesarias para leer diferentes tipos de textos

2) conocimientos/saberes:

históricos y genéricos (obras y autores)

cultura-enciclopédico/ sociocultural

convenciones culturales/ literarios

3) actitudes

de disfrutar los textos de naturaleza literaria

de implicación de la lectura

creación del propio perfil lector

interés por todo tipo de literatura.

En la actualidad, la literatura en lengua extranjera incluye no solo obras y autores representativos, sino también textos procedentes de la literatura popular, oral o anónima. Solamente en un porcentaje pequeño se introducen textos de los autores clásicos, escogidos y adecuados para la formación lingüística. Para comprender y construir el significado del contenido, además de un conocimiento suficiente de gramática y vocabulario, también se requieren varios tipos de conocimientos y la propia experiencia del lector. A partir de esta amplia gama de conocimientos y experiencias, así como de muchas otras referencias, los lectores obtendrán su propia experiencia con la lengua y la literatura mientras estudian.

Entonces, la clave de la competencia literaria es que esta ayudará a aumentar la competencia comunicativa desde su indudable calidad lingüística, que también es el objetivo educativo y la competencia prioritaria.

Además, la competencia literaria forma parte intrínseca de la competencia comunicativa y obviar esto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera puede impedir o desacelerar el desarrollo de ciertas habilidades lecto-literarias y, por ende, el desarrollo completo de la competencia comunicativa. Cabe señalar que la ampliación de la competencia literaria puede hacer muchas contribuciones a la competencia comunicativa. Dos áreas son las que tienen el mayor impacto:

- 1) En los elementos de la competencia literaria: metalenguaje, intertexto, lector, estrategias y habilidades de recepción, apreciación estética.
- 2) En la destreza lectora: estrategias comprensivo-interpretativas, experiencias lectoras, estructuras, descodificación. (García Iglesias, 2017: 153)

En definitiva, aunque la competencia literaria no es una competencia básica, siendo la meta de la educación literaria y la subcompetencia de la competencia comunicativa, también forma parte insustituible de la meta de educación literaria y del aprendizaje de una lengua extranjera.

### **3 Marco contextual. Observación y análisis de la actualidad en China**

Dado que el contexto de China siempre tiene unas peculiares “características chinas” y es muy diferente al de los países europeos, e incluso posee algunos términos y conceptos especiales que otros países no tienen, esta parte del marco contextual se explica y se resume de la siguiente manera: primero, la situación básica del sistema educativo chino, los requisitos y exámenes nacionales, de los cuales podemos entender la importancia de las lenguas extranjeras, especialmente el español; segundo, la situación de la educación superior china, en la que vamos a conocer la clasificación de las universidades chinas y también algunas políticas básicas de las carreras de filología de lengua extranjera, así como las características de los estudiantes chinos; tercero, una breve historia de ELE en China antes del año 2010.

Como todavía no existen muchas investigaciones sobre la situación de ELE en las universidades chinas en estos últimos diez años, intentaremos llenar este vacío para identificar más fácilmente los problemas de ELE a fin de comprender la situación y los problemas de la enseñanza de la literatura en las universidades que ofrecen Filología Hispánica. Lo analizaremos de una manera profunda y específica, porque en China las universidades se dividen en diferentes categorías según el reconocimiento social y las políticas específicas, y hay enormes diferencias en todos los aspectos. Al mismo tiempo, también hay que demostrar que en cada categoría existe más de una universidad que posee carrera de español. Cuando reflexionamos sobre estos temas, creemos que podemos examinar el desarrollo del español en China desde la perspectiva de esta categoría para descubrir más profundamente de dónde provienen los problemas en la enseñanza del español.

### 3.1 Sistema educativo de China

En la última década ha surgido una idea nuclear en el área de Nueva Economía Institucional (NEI) que es la de que “los sistemas son más importantes” (North, 1992: 5), es decir, el sistema afecta la eficiencia. En concreto, quiere indicar que un sistema corresponde a un nivel de eficiencia y otro corresponde a otro nivel, por lo que un sistema es mejor que el otro porque corresponde a un nivel de eficiencia más alto. Esta teoría también puede explicar el desarrollo y el progreso de la educación. La sociedad continúa reemplazando sistemas educativos menos eficientes por sistemas educativos más eficientes, que es la evolución del sistema educativo. En otras palabras, el mecanismo central del desarrollo y progreso educativo es la evolución del sistema educativo.

En cierto sentido, una historia de la educación es una historia de cambios en el sistema educativo. Por lo tanto, antes de conocer la historia del español en el sistema de la educación superior en China, especialmente la parte de educación literaria, primero debemos conocer la historia y la situación actual del sistema educativo chino.

#### 3.1.1 Antes de la fundación de la República Popular China

No se comenzó a desarrollar el aprendizaje occidental ni se fundaron tipos nuevos de escuela en China hasta el Movimiento de Autofortalecimiento<sup>26</sup>, en la década de 1860. Desde entonces, el sistema educativo feudal que había durado miles de años finalmente comenzó a colapsar y aparecieron algunas escuelas con caracteres educativos modernos en esta tierra antigua. Sin embargo, este tipo de aprendizaje de Occidente fue limitado, tan solo se abrieron unas pocas escuelas nuevas y el sistema de examen “*科舉*”<sup>27</sup> (Sistema de examen imperial chino) se mantuvo sin cambios.

La Revolución de Xīnhài<sup>28</sup> de 1911 marcó un gran avance en la reforma del sistema educativo. Su victoria se reflejó aún más en la desintegración del sistema educativo feudal

---

<sup>26</sup> El Movimiento de Autofortalecimiento (en chino 洋务运动 o 自强运动), de 1861 a 1895, fue un periodo de reformas institucionales que se produjo en el último periodo de la Dinastía Qing tras una serie de derrotas militares de China y las consiguientes concesiones a potencias extranjeras.

<sup>27</sup> El sistema de examen imperial chino (en chino 科舉) era el examen nacional que se practicó en la China imperial entre los años 606 y 1905 y consistía en una serie de pruebas que servían para seleccionar a los candidatos a funcionarios. Se caracteriza por la estructura perdurable de redacción en ocho partes y se considera el ejemplo más centralizado y absolutista de despotismo oriental.

<sup>28</sup> La Revolución de Xīnhài (en chino 辛亥革命), también conocida como Revolución china de 1911, fue una revolución que derrocó a la última dinastía imperial de China, la dinastía Qing, y estableció la República de China.

que había durado miles de años, pero el sistema educativo establecido en el sentido moderno fue rápidamente destruido por la sociedad turbulenta.

El Movimiento por la Nueva Cultura<sup>29</sup> y el Movimiento del Cuatro de Mayo<sup>30</sup> que surgieron después de 1915 criticaron ferozmente e impactaron contra el paganismo feudal bajo las banderas de la ciencia y la democracia. El mayor logro fue la promulgación del “Sistema Educativo Renxu” en 1922, que fue el resultado del aprendizaje y aprovechamiento de los logros avanzados de Occidente, especialmente de los Estados Unidos en ese momento, y el resultado de los esfuerzos por integrarlo en la realidad china.

En 1927, el Kuomintang<sup>31</sup> estableció un régimen autocrático de partido único en Nanjing. En la superficie, se formó un orden político y educativo unificado en todo el país, pero en realidad utilizaron una gran parte de los recursos sociales en la lucha contra el Partido Comunista para mantener su régimen dictatorial. Por lo tanto, durante sus más de veinte años de gobierno en China continental, no se pudo formar una sociedad estable y unificada, ni se pudo planificar, organizar e implementar una modernización educativa a gran escala. (Li Chunyan, 2009: 176)

En resumen, en esta etapa no se llegó a aprobar ninguna reforma efectiva del sistema educativo ni se estableció ningún marco institucional para apoyar la transformación de la modernización de la educación, lo que ha restringido fundamentalmente el desarrollo de la modernización de la educación en China.

### 3.1.2 Después de la fundación de la República Popular China

Después de la fundación de la República Popular China en 1949, China estableció una autoridad social y política extensa y estable en el sentido moderno y, por primera vez, logró de manera constructiva el primer objetivo importante de la reforma del sistema educativo, formando un marco centrado en una concentración altamente centralizada y un sistema

---

<sup>29</sup> El Movimiento por la Nueva Cultura (en chino 新文化运动) fue un movimiento en China en las décadas de 1910 y 1920 que criticó las ideas chinas clásicas y promovió una nueva cultura china basada en ideales occidentales como la democracia y la ciencia.

<sup>30</sup> El Movimiento del Cuatro de Mayo (en chino 五四运动) fue un movimiento social chino, que tuvo lugar en Pekín el 4 de mayo de 1919, con la participación principalmente de jóvenes estudiantes, a través de diversas formas de manifestaciones, peticiones, huelgas y enfrentamientos violentos con el gobierno. Fue un profundo movimiento patriótico del pueblo chino contra el imperialismo y el feudalismo.

<sup>31</sup> El Kuomintang (en chino 中国国民党) se traduce literalmente como “Partido Nacionalista Chino”. Es un partido político nacionalista chino de la República de China fundado tras la Revolución de Xinhai de 1911.

económico planificado altamente unificado; así que la modernización de la educación china ha entrado por primera vez en la etapa de construcción independiente e integral.

En septiembre de 1949 se celebró la Conferencia Consultiva Política del Pueblo Chino y se aprobó el *Programa Común* con efecto constitucional provisional. En el Capítulo V “Política de Educación Cultural” podemos leer el artículo 41, que establecía el contenido básico y la naturaleza fundamental del sistema educativo. En él se declara claramente que “La educación de la República Popular de China es una educación con naturaleza de nueva democracia, nacional, científica y popular.” Esta es la posición básica del estado de la educación en los primeros días de la fundación de la República Popular China.

Del 23 al 31 de diciembre de 1949, el Ministerio de Educación convocó la Primera Jornada Nacional de Trabajo Educativo y propuso que “la educación debe estar al servicio de la construcción del país”. Luego se convocaron sucesivamente la Primera Conferencia Nacional de Educación Superior, la de Educación Secundaria, la de Primaria y la de Educación Étnica. Por lo tanto, desde 1950 hasta 1954, el Ministerio de Educación promulgó sucesivamente varias regulaciones legislativas sobre el sistema escolar y, básicamente, se determinó el sistema educativo de China.

Desafortunadamente, debido a una serie de errores importantes en la toma de decisiones nacionales, el proceso de modernización educativa se estancó durante los tres períodos de desastre histórico: la “Gran hambruna china”<sup>32</sup>, el “Gran Salto Adelante”<sup>33</sup> y la “Revolución Cultural”<sup>34</sup>, por lo que China volvió a caer en una situación de debilidad. No fue hasta la celebración de la Tercera Sesión Plenaria del XI Comité Central del Partido Comunista de China cuando la modernización se restableció como el objetivo fundamental del desarrollo social, y la reforma institucional y la innovación se han convertido en los temas más urgentes y realistas de la China contemporánea. Por supuesto, esto también incluye la reevaluación y el establecimiento del sistema educativo.

---

<sup>32</sup> La Gran Hambruna China (en chino 大饥荒), fue el período de la República Popular de China entre 1959 y 1961 caracterizado por una hambruna generalizada. Las principales causas fueron el Gran Salto Adelante, la comuna popular y otros errores políticos.

<sup>33</sup> El Gran Salto Adelante (en chino 大跃进) fue una campaña de medidas económicas, sociales y políticas implantadas en la República Popular China entre 1958 y 1961 con el objetivo de transformar la tradicional economía agraria china a través de una rápida industrialización y colectivización. Fue un gran fracaso, y causó la muerte por inanición de gran cantidad de campesinos.

<sup>34</sup> La Revolución Cultural (en chino 文化大革命), conocida también como la Gran Revolución Cultural Proletaria, fue un movimiento sociopolítico que acaeció en China desde 1966 hasta 1976. Debido a que duró diez años, también se le conoció en tiempos posteriores como los Diez años de disturbios civiles y agitación.

Como resultado de esta reunión, China inició una reforma de gran alcance del sistema económico de mercado en 1978, lo que provocó cambios profundos en la sociedad china y también reformas en el sistema educativo.

### 3.1.3 Actualidad

Durante las últimas dos décadas, la educación en China se ha ido equiparando a la del mundo occidental, a través de reformas y modificaciones curriculares. Desde 1981, China ha implementado un sistema de títulos divididos en tres niveles: licenciatura, maestría y doctorado. Sucesivamente, en 1985 empezó la reforma educativa que serviría de guía para años posteriores, y en el mismo año el Comité Central del Partido Comunista de China emitió la *Decisión sobre la reforma del sistema educativo*. Más tarde, en 1993, el gobierno chino publicó el *Esquema de la reforma y el desarrollo de la educación*. En 1999 el Comité Central del Partido Comunista de China y el Consejo de Estado sacaron a la luz la *Decisión sobre la profundización de la reforma educativa y la promoción integral de la educación de calidad*. Bajo la guía de estos documentos esquemáticos, las reformas de nuestro sistema de educación superior se han ido sucediendo paso a paso. Según la *Ley de Educación* (Asamblea Popular Nacional, 1995), el sistema educativo moderno en China se ha dividido, desde la perspectiva de educación formal, en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior (Ley de Educación de República Popular China, artículo 17).

Presentamos el Sistema Educativo actual reflejado en el cuadro siguiente:

Cuadro 11: Sistema Educativo de China

Año escolar	Edad	curso	Ciclo	Etapa	Estudios							
22	27	3º	3º	Educación Superior 高等教育	Estudios de Doctorado (3-7 años) 博士							
21	26	2º	2º		Estudios de posgrado/máster (2 o 3 años) <sup>1,2</sup> 硕士研究生							
20	25	1º	1º									
19	24	3º	3º		Licenciatura /Bachelor (4 años Con título) 学士本科生	Dos años de experiencia laboral O lograr un título de licenciatura						
18	23	2º	2º			Diplomatura (3 años Sin título) 大专	Educación Adulta 3º 成人继续教育	Educación vocacional de 5 años <sup>4</sup> 五年高职教育	Educación técnica de 5 años 五年技校教育			
17	22	1º	1º									
16	21	4º	4º		Selectividad 高考							
15	20	3º	3º									
14	19	2º	2º									
13	18	1º	1º	Selectividad 中考								
12	17	3º	3º						Educación Secundaria (Bachillerato) 中等教育	Educación secundaria avanzada 2º 高中	Educación de formación profesional <sup>3</sup> 中等职业教育	Educación Adultos 2º 成人高中
11	16	2º	2º									
10	15	1º	1º									
9	14	9º	Educación obligatoria	Educación Secundaria 中等教育	Educación secundaria inicial 1º (3 años) 初中							
8	13	8º			Educación Primaria 初等教育	Educación primaria (6 años) 小学						
7	12	7º		Educación Preescolar 学前教育		Educación infantil (3 años) 幼儿园						
6	11	6º			Educación Preescolar 学前教育	Educación infantil (3 años) 幼儿园						
5	10	5º				Educación Preescolar 学前教育	Educación infantil (3 años) 幼儿园					
4	9	4º					Educación Preescolar 学前教育	Educación infantil (3 años) 幼儿园				
3	8	3º			Educación Preescolar 学前教育			Educación infantil (3 años) 幼儿园				
2	7	2º				Educación Preescolar 学前教育		Educación infantil (3 años) 幼儿园				
1	6	1º	Educación Preescolar 学前教育	Educación infantil (3 años) 幼儿园								
	5	3º		Educación Preescolar 学前教育	Educación infantil (3 años) 幼儿园							
	4	2º			Educación Preescolar 学前教育	Educación infantil (3 años) 幼儿园						
	3	1º	Educación Preescolar 学前教育			Educación infantil (3 años) 幼儿园						

[Fuente: Elaboración propia basada en los datos del BOE<sup>35</sup>; Embajada de España acreditada en China<sup>36</sup>; Gobierno Popular Central de la República Popular China<sup>37</sup>; *Criterio curricular de lengua china y literatura de educación obligatoria* (edición 2022); *Criterio curricular de lengua china y literatura de educación secundaria avanzada* (edición 2003)]

Notas:

1) Hay dos tipos de posgrado en China: uno se llama posgrado/máster profesional que dura dos años, y otro posgrado/máster académico, tres años;

2) No están incluida las carreras especiales, como medicina;

3) Está concluida: *中等专业学校* (escuelas profesionales secundarias), *职业高中* (escuelas secundarias vocacionales), *技工学校* (escuelas técnicas) y *成人中等专业学校* (escuelas profesionales secundarias para adultos);

4) Los estudiantes de educación profesional de escuelas secundarias vocacionales y de escuelas técnicas pueden realizar el examen de selectividad, o pueden seguir sus estudios durante cinco años;

5) En algunas partes de China, además del sistema de “seis años de primaria, tres de secundaria inicial”, también existe otro tipo que es “cinco años de primaria, cuatro de secundaria inicial”, pero ambos permanecen los nueve años de educación obligatoria.

En concreto, las etapas del sistema educativo se dividen en las siguientes: Educación Infantil (desde 3 hasta 6 o 7 años); Educación Primaria (a partir de los 6 o 7 años), con una duración de 5 o 6 años; Educación Secundaria que incluye Educación Secundaria Inicial y Avanzada, cada etapa tiene una duración de tres años. La educación obligatoria en China tiene una duración de nueve años, es decir, seis años de Educación Primaria y tres años de Educación Secundaria Inicial, o cinco años de Educación Primaria y cuatro años de Educación Secundaria Inicial. La Educación Superior se divide en diplomatura de dos o tres años, títulos de licenciatura de cuatro años, títulos de maestría de dos o tres años y doctorados de tres o cuatro años (*Elaboración Conjunta de Doce Universidades Normales*, 2002).

Por otra parte, al igual que otros países, China también cuenta con Formación Profesional y Educación de Adultos (*Ley de Educación de República Popular China*,

---

<sup>35</sup> [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22163](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22163)

<sup>36</sup> <https://www.educacionyfp.gob.es/china/estudiar/en-china.html>

<sup>37</sup> [http://www.gov.cn/guoqing/2021-08/31/content\\_5634299.htm](http://www.gov.cn/guoqing/2021-08/31/content_5634299.htm)

artículo 19), que son partes obligatorias del sistema educativo chino y desempeñan un papel muy importante para mejorar las cualificaciones de la ciudadanía en las diferentes áreas.

En resumen, desde la fundación de la República Popular China, el gobierno siempre ha otorgado gran importancia al desarrollo de la educación y ha formulado una variedad de leyes en diferentes etapas para proteger el derecho de todos a la educación.

Al mismo tiempo, cabe mencionar que también se ha llevado a cabo una gran cooperación y extensos intercambios educativos internacionales. El 7 de abril de 1981 el Ministerio de Educación de China y de España firmaron en Madrid el *Acuerdo de Cooperación China-España en Cultura, Educación y Ciencia*<sup>38</sup>. Según el artículo 6, China y España se reconocen mutuamente títulos académicos. Más tarde, con la estrecha cooperación educativa entre ambos países, se promulgó el 24 de diciembre de 2007 el *Acuerdo en materia de reconocimiento de títulos y diplomas entre el Gobierno del Reino de España y el Gobierno de la República Popular de China*<sup>39</sup>, siendo un acuerdo surgido del artículo 6 anteriormente citado. Además, declararon el mutuo reconocimiento de estudios, títulos, diplomas y grados académicos. Asimismo, se indica claramente la homologación entre los dos países.

En cualquier caso, estos dos documentos han sentado una buena base para que los alumnos chinos estudien en España, especialmente para recibir educación superior. Además, dado que China tiene varias restricciones en los exámenes de acceso a posgrados para estudiantes que solo tienen diplomaturas, en España se pueden solicitar directamente títulos de maestría en algunas universidades, por lo que cada vez más estudiantes chinos están dispuestos a venir a España para continuar sus estudios.

Por tanto, hasta el día de hoy no podemos hablar de diferencias significativas entre los sistemas educativos chino y español u occidental. Lo cierto es que hay varias cuestiones que difieren de la educación que se realiza en los países occidentales, y estas cuestiones las descubriremos a continuación, porque son las claves para entender las actitudes del aprendizaje tanto para literatura como para lengua extranjera.

---

<sup>38</sup> <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1983-21122>

<sup>39</sup> [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22163](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22163)

### 3.2 La importancia de la educación de lengua extranjera en China

La enseñanza de lenguas extranjeras forma parte de la educación general de la sociedad y es parte integrante de su superestructura. La lengua extranjera es una de las diversas asignaturas de la educación escolar y está estrechamente relacionada con la planificación educativa global y los objetivos generales de formación escolar. Además, como afirmó Zhao Bi:

Influenciada por muchas teorías básicas de la lingüística, la literatura, la psicología y la pedagogía, la idea de la enseñanza de lenguas extranjeras está siempre vinculada a las necesidades reales de la sociedad orientadas a las lenguas extranjeras. (Zhao Bi, 1988: 6)

A continuación, siguiendo las investigaciones que han llevado a cabo especialistas y profesores como Adamson (2004), Dai Weidong (2010), Fu Ke (1986), Li Chuansong (2009), Liu Daoyi (2015) y Wen Qiufang (2013), vamos a obtener una idea principal de la importancia de la educación de la lengua extranjera en China.

#### 3.2.1 Una revisión general de la historia y la metodología de la enseñanza

Hasta el momento presente, China siempre ha concedido gran importancia a la enseñanza de lenguas extranjeras. Aunque su enseñanza como asignatura no apareció oficialmente en el sistema escolar de China hasta principios del siglo XX, la educación de la lengua extranjera informal se puede remontar hasta principios de la dinastía Ming, en el siglo XIV. Con el desarrollo del comercio exterior y las actividades económicas del gobierno de aquel entonces, las interacciones con los extranjeros se hicieron cada vez más frecuentes, y la demanda de lenguas extranjeras sirvió como un importante apoyo lingüístico para la comunicación entre diferentes países.

La enseñanza de lenguas extranjeras en el sentido profesional de China comenzó en 1892, marcada por el establecimiento de la Escuela Normal de Pekín de Tongwen, cuyo objetivo era promover la traducción. En 1902, el gobierno Qing promulgó el *Estatuto de las Escuelas Secundarias de Qin Ding* que, por primera vez, convirtió las lenguas extranjeras en el plan de estudios principal de las escuelas secundarias por decreto estatal. En 1913, tras la Revolución de 1911, el Gobierno de Nanjing promulgó las *Normas del Plan de Estudios de Inglés para las Escuelas Secundarias*, que también marcaron, por

primera vez en la historia del desarrollo educativo de China, el hecho de que el inglés se prescribía como una asignatura obligatoria en la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas secundarias de manera uniforme en todo el país.

Por otra parte, debemos señalar que casi no había libros de texto de idiomas en este período: el contenido de la enseñanza universitaria de inglés era principalmente el estudio de la literatura inglesa, y el método de enseñanza era el de gramática-traducción, que se parecía a los métodos empleados para enseñar el chino tradicional. Por tanto, este método fue muy adecuado para el aprendizaje de idiomas extranjeros en China, porque el objetivo inicial no era otro que la traducción. De hecho, este método siguió siendo objetivo principal hasta bien entrado el siglo XX. En realidad, este método de gramática-traducción ha persistido en las aulas de China y todavía hoy mantiene una gran influencia.

Debido a las enormes diferencias geográficas y de condiciones, China no empezó a incluir asignaturas de lenguas extranjeras en los exámenes de acceso a la universidad hasta 1958, pero no se incluían en la puntuación total y solo se utilizaban como referencia. Fue también durante este periodo, a causa del estudio del sistema educativo soviético, cuando surgieron en China diversas universidades especializadas en idiomas. Durante este periodo, el método de gramática-traducción ha caracterizado la forma de enseñar y aprender las lenguas extranjeras en China. Entre 1960 y 1966 hubo un intento de ponerse al día con los métodos empleados en Occidente, sobre todo, el método audio-lingual. Sin embargo, con la Revolución Cultural cesó todo, incluida la evolución en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En 1986, la Comisión Estatal de Educación emitió los *Dictámenes sobre la Reforma y el Fortalecimiento de la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras en las Escuelas Secundarias*, lo que marcó el vigoroso desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras en China. En 1993, en la enseñanza del inglés en las escuelas secundarias de China se comenzó a utilizar nuevos materiales didácticos que integraban la escucha, la escritura, el habla y la lectura, lo que marcó el comienzo del proceso de enseñanza del inglés moderno, que se ajusta según las normas internacionales de enseñanza de lenguas extranjeras. Al mismo tiempo, debido a las necesidades económicas y diplomáticas nacionales, cada vez más universidades comenzaron a solicitar las carreras de idiomas. A mediados de los años

noventa, doscientas universidades iniciaron carreras de inglés, y en 2010 ya había más de mil.

Desde 2011, con la introducción del *Plan Nacional de Reforma y Desarrollo de la Educación a Medio y Largo Plazo (2010-2020)*, la educación en lenguas extranjeras de China ha seguido desarrollándose y mejorando en escala y calidad. Como afirmó el mismo plan: “La enseñanza de lenguas extranjeras se ha convertido en una parte indispensable e importante del sistema educativo chino, contribuyendo a la formación de ciudadanos altamente cualificados con capacidad para servir al país y al pueblo en la competencia internacional.” (Zhong, 2010: 66)

En 2012, antes de la publicación oficial de la estrategia de “la Franja y la Ruta”, había más de mil universidades con carreras de lenguas extranjeras en educación superior en todo el país. De ellas, 1246 son en inglés (incluyendo 994 en Filología Inglesa, 146 en Inglés de Negocios y 106 en inglés de Traducción), 137 en Filología Rusa, 102 en Filología Alemana, 126 en Filología Francesa, 43 en Filología Española, 32 en Filología Árabe, 506 en Filología Japonesa y un número significativo de universidades, unas 60, ofrecen las carreras de filología de idiomas no generales, como coreano, italiano, portugués, tailandés, etc. En cuanto a la educación básica, hay más de 157.14 millones de alumnos desde el tercer año de la escuela primaria hasta el último año de la escuela secundaria que estaba estudiando lenguas extranjeras (principalmente inglés, y también ruso, japonés y algunos otros idiomas que se enseñan en algunas regiones específicas).<sup>40</sup>

No cambió mucho la metodología en el área de enseñanza oficial de lenguas extranjeras, pero los contenidos y objetivos educativos han cambiado significativamente respecto al pasado, ya que las lenguas extranjeras (principalmente el inglés) ocupan cada día más exámenes, sobre todo la Selectividad para el acceso a la universidad. En los siguientes capítulos describiremos con más detalle todos estos exámenes.

Desde el regreso del inglés a las aulas a finales de los años cincuenta, acompañado de la intensificación de los métodos tradicionales a través de la llamada “lectura intensiva” (Yang Zhe, 2008: 10), una adaptación del método de gramática-traducción, que es la principal asignatura de la enseñanza de inglés y otras carreras de filología hasta hoy en día.

---

<sup>40</sup> Fuente de datos: Discurso de Liu Guiqin, director general del Departamento de Enseñanza Superior del Ministerio de Educación, en la “Reunión inaugural 2013-2017 del Comité de Conocimiento de la Enseñanza Profesional de Lenguas y Literaturas Extranjeras del Ministerio de Educación”, 13 de julio de 2013.

Entre 1960 y 1966, la enseñanza de idiomas en China estuvo influenciada por la lingüística aplicada estadounidense, y surgió el método audio-lingual, que consideraba la ejercitación oral como medida conductista adecuada para el aprendizaje correcto de la lengua extranjera. Los años setenta en China fueron una etapa muy inestable, así que es normal que nadie prestara atención a la educación de lenguas extranjeras.

En la década de 1980 no hubo muchos cambios en la forma de enseñar y aprender lenguas extranjeras, a pesar de los primeros intentos de una enseñanza comunicativa. El contenido de los textos cambió por la situación de la sociedad, pero la combinación de audio-lingualismo y gramática-traducción se hacía aún más sólida. Pues bien, la gran aceptación de este método es un hecho claro, ya que es muy compatible con el sistema de evaluación por exámenes que, al fin y al cabo, es crucial para introducirse en el mundo laboral de un traductor, intérprete o profesor.

El método enfoque comunicativo de enseñanza fue promovido integralmente y aplicado sistemáticamente en China a finales de la década de 1980. El *Basic Spirit of the English Teaching Syllabus for English Majors in Higher Education*, publicado en 1987, enumeró el método enfoque comunicativo como uno de los cinco métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en China. Desde la reforma de la enseñanza del inglés en los años noventa, el método enfoque comunicativo se ha vuelto más próspero en la enseñanza de lenguas extranjeras y se caracteriza por un contenido rico y sistemas complejos. En la nueva reforma de la enseñanza de lenguas extranjeras del siglo XXI también se ha propuesto claramente una variante del enfoque comunicativo: el método enfoque por tareas (*Task-based Language*). (Chen Yanjun, 2015)

Como vemos, se han introducido varios métodos de enseñanza de lenguas foráneas procedentes del extranjero desde los años sesenta. Muchos profesores chinos han realizado investigaciones exhaustivas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en China y se han inspirado en métodos de distintas etapas, e incluso han “inventado” otros métodos de enseñanza de lenguas extranjeras adecuados para China de acuerdo con las condiciones específicas de los estudiantes chinos (Zhao Lupin, 2005), como el método de enseñanza de

lenguas extranjeras de dieciséis caracteres<sup>41</sup> de Zhang Sizhong (Zhang Sizhong, 1999) y el Trinidad de Ma Cheng (Ma Cheng, 2011). Se puede ver que no importa cuál es la tendencia política actual, pues la enseñanza de lenguas extranjeras todavía está impregnada de características chinas.

### 3.2.2 La situación actual bajo las nuevas estrategias nacionales

Con la creciente fuerza del poder nacional integral de China, especialmente la aplicación de iniciativas y estrategias nacionales como “la Franja y la Ruta”, “La cultura china se globaliza” y “La participación en la gobernanza mundial”, la importancia de la enseñanza de lenguas extranjeras es cada vez mayor. Como afirmó Dai Dongwei (2009: 38), “Con la situación internacional y el continuo desarrollo de nuestra sociedad y economía, el valor y la importancia de la enseñanza de lenguas extranjeras que se lleva a cabo en esta etapa en China también está experimentando profundos cambios.”

En marzo de 2015, la Comisión Nacional de Desarrollo y Reforma, el Ministerio de Asuntos Exteriores y el Ministerio de Comercio de China publicaron conjuntamente la *Visión y acción para promover la construcción del Cinturón Económico de la Ruta de la Seda y la perforación de la Ruta de la Seda Marítima del Siglo XXI*, proponiendo la construcción de “la Franja y la Ruta”. Solo en el año 2015, más de cincuenta países han expresado claramente su participación. (Wei Hui, 2015)

Además, en octubre de 2015, 46 universidades chinas y extranjeras establecieron la Alianza Estratégica Universitaria de “la Franja y la Ruta” y alcanzaron el *Consenso de Dunhuang*<sup>42</sup> a fin de realizar las integraciones de la educación superior con el fin de servir mejor a los países de esta estrategia de desarrollo. Con el objetivo de encajar con la estrategia de “la Franja y la Ruta”, las universidades chinas han abierto más carreras de idiomas con modelos innovadores para la formación de talentos de lenguas extranjeras.

Al año siguiente, mientras el gobierno chino promovía la iniciativa “la Franja y la Ruta”, el Ministerio de Educación China confirmó oficialmente que la interoperabilidad lingüística es un importante requisito previo y una garantía fundamental para dicha

---

<sup>41</sup> Se domina así porque este método fue resumido en dieciséis caracteres, que son “适当集中, 反复循环, 阅读原著, 因材施教”. Significa literalmente: concentración adecuada, ciclos repetidos, lectura de textos originales, enseñar según cada situación.

<sup>42</sup> <http://www.chinanews.com/gn/2015/10-17/7574778.shtml>

promoción. Para satisfacer la demanda de talentos de lenguas extranjeras en esta nueva situación, las universidades de China han seguido estableciendo o restableciendo carreras de idiomas en los países de “la Franja y la Ruta”. La cantidad de aprendizaje de lenguas extranjeras en China ha aumentado más que nunca, casi se podría decir que de forma exagerada.

Por supuesto, el gobierno chino también ha promulgado varios decretos para apoyar y mejorar diferentes tipos de enseñanza de idiomas en el país. Con referencia a los libros nombrados en el *Informe anual sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en China*<sup>43</sup>, que se ha publicado cada año desde el 2011 hasta el 2020, podemos concluir remarcando los decretos más importantes para el desarrollo, a fin de dejar clara la importancia de las lenguas extranjeras en China.

Cuadro 12: Decretos relacionados con la enseñanza de la lengua extranjera (2011-2021)

Año de publicación	Nombre del decreto	Sentido para la educación de lengua extranjera
2011	<i>Plan Nacional de Reforma y Desarrollo de la Educación a Medio y Largo Plazo (2010-2020)</i>	Fomentar a los estudiantes con un enfoque en el logro de la calidad integral en el aprendizaje de lenguas extranjeras
2012	<i>Estándares curriculares de inglés para la educación obligatoria (edición 2011)</i>	La enseñanza básica de lenguas extranjeras debe centrarse en un equilibrio entre instrumentalidad y humanismo
	<i>Plan decenal de desarrollo de la informatización de la educación (2011-2020)</i>	Construcción y aplicación del corpus lingüístico
2013	<i>El programa marco para la reforma de la prueba de acceso a la educación superior para 2014-2016</i>	Reforma del inglés en el examen de educación superior para que la asignatura se examine de la misma forma a los estudiantes de humanidades y a los de ciencia
	<i>La profunda integración de las tecnologías de la información y la educación: un nuevo comienzo de la informatización de la educación en China</i>	El planteamiento de MOCC en educación de lengua extranjera en China

<sup>43</sup> Wen Qiufang, 2013; Wen Qiufang, 2013; Wen Qiufang, 2014; Wang Wenbin, 2015; Wang Wenbin, 2016; Wang Wenbin, 2017; Wang Wenbin, 2018; Wang Wenbin, 2019; Wang Wenbin, 2020; Wang Wenbin, 2021.

<b>2014</b>	<i>Dictámenes de aplicación del Consejo de Estado sobre la profundización de la reforma del sistema de exámenes y matrículas</i>	Mantener el valor y la importancia del inglés
<b>2015</b>	<i>Guía para la enseñanza del inglés en la universidad</i>	Énfasis en la flexibilidad y la apertura de los planes de estudio de cada universidad <sup>44</sup>
	<i>Estándares Nacionales para la Calidad de la Enseñanza de Licenciado de Filología</i>	Establecer la norma básica para la enseñanza de las lenguas en China
<b>2017</b>	<i>Estándares Curriculares Generales de Secundaria Superior y el Programa Curricular de Lengua China y Literatura y Otras Asignaturas</i>	Concluir seis idiomas en total, entre ellos el inglés, el ruso, el japonés, el francés, el alemán y el español; lo que afectará a la orientación y a la vía de reforma del plan de estudios de la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas secundarias superiores y tendrá un profundo impacto en el desarrollo de todo el plan de estudios básico de la enseñanza de lenguas extranjeras
<b>2018</b>	<i>China's Standards of English Language Ability (CSE)<sup>45</sup></i>	Indicar de forma estándar los niveles de competencia de alumnos y usuarios de inglés, desde el principiante hasta el avanzado Tener mucho sentido para la evaluación de los exámenes y orientación de enseñanza

(Fuente: elaboración propia con datos de libros de *Informe anual sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en China* y estadísticas del sitio web del Ministerio de Educación)

En cuanto a la metodología, se continúa utilizando los métodos provenientes de fuera y los de China, y van surgiendo cada día más métodos que se consideran especialmente desde el punto de vista de la enseñanza de lenguas extranjeras en China. Entre ellos, cabe destacar el método Production-oriented Approach (POA), que ha sido inventado por la profesora Wen Qiufang y su equipo de investigación. Se trata de una teoría pedagógica nacida y criada en China y dedicada a resolver los problemas de la enseñanza de lenguas extranjeras en China, con una marcada identidad china. Ha sido desarrollada cada día de forma más completa en los últimos diez años (Wen Qiufang, 2008, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018; Wen Qiufang, 2016). En algún sentido, se parece al método por tareas en los tres niveles de filosofía, supuestos y procesos de enseñanza; pero, en la práctica, en la enseñanza de lengua extranjeras funciona mejor el método POA (Deng Longhai, 2018; Tang Meihua, 2020; Zhou Guofang, 2021).

<sup>44</sup> Wang Shouren, 2016.

<sup>45</sup> [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb/gzdt\\_gzdt/s5987/201804/t20180416\\_333331.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/201804/t20180416_333331.html)

En definitiva, nadie discute la necesidad de aprender lenguas extranjeras como necesidad ineludible para los seres humanos. Con el desarrollo de la economía china, esta necesidad se ha incrementado aún más. Por lo tanto, la investigación en lenguas extranjeras siempre ha ocupado una posición cada vez más importante. Además, con la implementación de iniciativas y estrategias nacionales como “la Franja y la Ruta”, “La cultura china se globaliza” y “La participación en la gobernanza mundial”, la demanda de talentos en idiomas extranjeros se ha vuelto más urgente, y esto “ha llevado a un énfasis sin precedentes en la enseñanza de lenguas extranjeras.” (Li Ming, 2018: 7)

Con este fin, el gobierno ha propuesto y propondrá más políticas educativas para promover las lenguas extranjeras en la educación básica y la educación superior, especialmente para aclarar la orientación de las disciplinas, fortalecer la reestructuración y lograr la innovación en la educación superior, con el fin de construir un sistema de enseñanza de lenguas extranjeras con características chinas y también un sistema más concreto para la formación de calidad.

Además de la importancia que se nos indica en los decretos, para cerrar este apartado, vale la pena citar un párrafo de la profesora Liu Daoyi, en el que se muestra claramente la importancia de las lenguas extranjeras desde otra perspectiva, la del chino común y corriente:

En China, el aprendizaje de una lengua extranjera es algo relevante para casi todos los estudiantes, especialmente en los últimos 40 años. Después de la Reforma y Apertura, la lengua extranjera se ha convertido en una asignatura básica y obligatoria, los estudiantes chinos empiezan a aprenderlo desde la escuela primaria y continúan estudiando en la universidad hasta el postgrado. E incluso, después de empezar a trabajar, los trabajadores de diferentes oficios también deben seguir estudiando inglés por razones como el empleo, los títulos y la formación continua. Así que la asignatura de lengua extranjera no se parece a ninguna otra en cuanto a su longevidad e influencia.” (Liu Daoyi, 2015: 97)

### 3.3 Requisitos y exámenes nacionales

Siendo un “país de exámenes”, estos están presentes en todo el proceso educativo, desde la escuela primaria hasta la educación superior. Por lo tanto, los exámenes, como parte del proceso educativo escolar, son una parte de la educación a la que todos los chinos están muy acostumbrados. Es un fenómeno común en nuestra práctica educativa utilizar los resultados de los exámenes como único criterio para medir la calidad del aprendizaje y la educación de los estudiantes, lo que conduce a la indeseable situación de “lo que se aprende y lo que se enseña debe seguir exactamente lo que se examina” (Liu Haifeng, 2002; Du Feifei, 2013). Por lo tanto, para comprender mejor la importancia de las lenguas extranjeras, sobre todo, el español, también es necesario entender correctamente los requisitos y exámenes nacionales, especialmente los requisitos y exámenes oficiales.

#### 3.3.1 De primaria a secundaria: entrevista o examen de la propia escuela secundaria

De acuerdo con la política de Educación Obligatoria de China y las leyes y regulaciones relacionadas, no es necesario realizar un examen de ingreso para entrar a la escuela secundaria, y la mayoría de los estudiantes deben ingresar a la escuela secundaria más cercana a su casa. Sin embargo, las escuelas secundarias privadas y algunas escuelas secundarias públicas grandes todavía realizan exámenes de selección. Dado que la matrícula en escuelas de calidad es limitada, los niños son muy competitivos, por lo que se esfuerzan mucho desde pequeños. (Wang Hua, 2011: 12)

Con la competencia tan feroz en la educación primaria, actualmente los estudiantes chinos de primaria, además de dominar el inglés con un nivel de B1 o B2, ya empezaron sucesivamente su tercera e incluso su cuarta lengua. Siendo un idioma muy popular en China, el español ha sido una opción prioritaria para muchos alumnos. Por lo tanto, ahora hay muchos estudiantes de primaria que ya empiezan a aprender el español como tercera o cuarta lengua con el fin de tener más competencia a la hora de las entrevistas.

#### 3.3.2 De la educación secundaria inicial a la avanzada: selectividad 中考

La educación secundaria en China se divide en dos niveles: inicial y avanzado. La educación secundaria inicial forma los últimos tres años de la educación obligatoria y, después de completar esta etapa, los estudiantes deben realizar una selectividad nacional,

llamada oficialmente *The Academic Test for the Junior High School Students*, para acceder a la educación secundaria superior. Este examen nacional sirve no solo para detectar si los estudiantes de la escuela secundaria han alcanzado cierto nivel que indican los Criterios Curriculares Oficiales, sino que también constituye una prueba de selección de la escuela secundaria superior basada en la educación obligatoria de nueve años. Por ello, se trata de uno de los dos exámenes nacionales más importantes para los estudiantes chinos.

Desde 1983, las lenguas extranjeras (inglés, español, ruso, japonés, alemán, francés) se incluyen oficialmente entre las asignaturas que se podían elegir libremente para la selectividad de ingreso a la universidad. A partir de entonces podemos encontrar que la lengua extranjera ha alcanzado una importancia de igualdad a las dos asignaturas básicas: las matemáticas y la lengua china y literatura. Más tarde, con la promulgación del *Criterio Curricular de Escuelas Secundaria Avanzadas*, emitido por el Ministerio de Educación el 16 de enero 2018, el español ha sido incluido oficialmente otra vez como idioma oficial. Es precisamente por esta nueva política por la que los gobiernos provinciales han comenzado a ajustar la selectividad de ingreso de escuelas secundarias avanzadas, para adaptarse mejor a la nueva selectividad de ingreso a la universidad, por lo que de nuevo se ha prestado mucha atención al aprendizaje de español en la escuela secundaria en el área de la educación obligatoria.

### 3.3.3 De la educación secundaria a la universidad: selectividad 高考

Uno de los problemas más graves de la China moderna es su gran población y sus recursos limitados. Asimismo, el número de estudiantes que espera recibir educación superior es mucho mayor que la oferta universitaria. Por lo tanto, incluso hoy en día, la selección de admisión a la universidad sigue siendo extremadamente competitiva. Aunque la escuela ha ido ampliando sucesivamente los plazos de matrícula en licenciaturas y diplomaturas desde el año 1999, según datos del Ministerio de Educación<sup>46</sup>, en el año 2020 la tasa bruta de matrícula en educación superior es solo del 54,4%, es decir, la mitad de los estudiantes de secundaria no tienen oportunidades para recibir una educación superior.

---

<sup>46</sup> [www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb/gzdt\\_gzdt/s5987/202103/t20210301\\_516062.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202103/t20210301_516062.html)

Por lo tanto, la selectividad nacional de ingreso a la universidad ha sido considerada la forma más razonable de resolver el problema a la hora de garantizar la equidad en las admisiones universitarias. Basado en el modelo de examen imperial tradicional, la selectividad nacional de ingreso a la universidad permite a los estudiantes esforzarse por lograr buenas perspectivas académicas en una plataforma justa y sobresalir basándose en sus propias fortalezas. En gran medida, la política de la selectividad de ingreso a la universidad de China ha jugado un papel decisivo en el desarrollo de la educación de los estudiantes. Cualquier cosa que sea requerida en esta selectividad, deben aprenderla los alumnos. Un estudiante extranjero que vive en China afirmó: “la política de la selectividad de ingreso a la universidad tiene un gran efecto rector sobre lo que están aprendiendo los estudiantes desde el nacimiento.” (Michael Santé, 2013: 66)

Por lo tanto, siendo una asignatura obligatoria y que, al mismo tiempo, goza de una nota de igualdad que las matemáticas y la lengua china y literatura, la importancia de la lengua extranjera es indiscutible. Además, la promulgación del *Criterio Curricular para la Enseñanza del Español en Escuelas Secundaria Avanzadas (2017)*<sup>47</sup>, el original (2018) y luego el *Criterio Curricular para la Enseñanza del Español en Escuelas Secundaria Avanzadas (2020 revisado)* demostraron la importancia del español en la educación china, lo que, a su vez, llevó el aprendizaje del español a otro nivel.

3.3.4 De la licenciatura al posgrado: examen nacional y entrevista de cada carrera de cada universidad *全国硕士研究生招生考试*

El examen nacional unificado de ingreso para estudiantes de posgrado (*Unified National Graduate Entrance Examination*) se refiere al término general de los exámenes organizados por las autoridades educativas y las universidades de admisión para la selección de estudiantes de posgrado. Los exámenes contienen dos partes en general, la prueba preliminar y la segunda. Para ambas, la lengua extranjera siempre ha sido un examen obligatorio en cualquier carrera, ya sea en humanidades o ciencias, e incluso hay una entrevista de lengua extranjera durante el segundo examen, cuyos resultados se incluyen oficialmente en la puntuación total.

---

<sup>47</sup> [https://pekin.cervantes.es/imagenes/File/academica/2020/plan\\_curricular\\_espanol\\_2020.pdf](https://pekin.cervantes.es/imagenes/File/academica/2020/plan_curricular_espanol_2020.pdf)

Sin embargo, con el enorme crecimiento de las titulaciones relacionadas con el español (Filología Hispánica, Español, Español Aplicado...), hasta 2015 solo hay en total doce universidades o centros académicos que tienen un programa de máster relacionado con las carreras de español, y que cuentan con 160 estudiantes en total cada año (Lu Jingsheng, 2014: 5). Se puede observar que la competencia entre los estudiantes universitarios que estudian español se ha vuelto más intensa, lo que también es una razón importante para el aumento del número de estudiantes chinos que estudian en España. Según los datos de la Consejería de Educación en Pekín (Lis, 2016: 30), entre los más de cinco mil estudiantes que han solicitado el visado en la Embajada de España en Pekín, el 70,89% ha cursado estudios de idioma en universidades chinas.

3.3.5 De posgrado a doctorado: examen y entrevista de cada carrera en cada universidad

El examen de doctorado lo organiza cada universidad, por lo que el tiempo de examen específico de cada universidad es diferente y generalmente se divide en examen de primavera y examen de otoño. Al igual que en España, la solicitud y examen de un doctorado es muy difícil, e igual que dicho examen para el posgrado, la lengua extranjera siempre ha sido obligatoria para cualquier carrera. Cabe mencionar que para los estudiantes posgrados de español e incluso para los profesores de español es aún más difícil. Como la misma profesora Lu Jingsheng (2018: 5) afirmó, “tres universidades imparten cursos de español en el nivel de doctorado y cuentan con 21 doctorandos cada año.”

En resumen, al analizar las selectividades y exámenes nacionales de China, podemos concluir que las lenguas extranjeras tienen una importancia innegable en la actualidad. Al mismo tiempo, encontramos que en toda selección o prueba de acceso se puede utilizar el español como lengua extranjera, lo que muestra la importancia irremplazable y única del español en China.

### 3.4 La educación superior en China

En China, la universidad es considerada una institución muy importante, y desde la escuela primaria en adelante, los estudiantes ya tenemos el concepto de que solo los mejores alumnos pueden ingresar en la universidad, creando así un alto nivel de educación desde una edad muy temprana, ya en la educación infantil. Existen muchos criterios para la clasificación de las universidades chinas. Dependiendo de su clasificación en la lista, las universidades exigirán mayor o menor puntuación en la selectividad de acceso. Sin embargo, el alumnado considera primero el prestigio de las universidades y, después, las carreras. En total, las universidades chinas cuentan con una estructura bien definida y común en todo el país. Así, a continuación, echaremos un vistazo al panorama general de la educación superior china.

#### 3.4.1 La educación superior y la universidad en China

Con la idea de tener un panorama de la educación superior y las universidades en China, dividimos este apartado en varias partes: en primer lugar, presentamos una breve historia de la educación superior en China desde su primera aparición a finales del siglo XIX hasta principios del siglo XXI; en segundo lugar, ofrecemos una visión general de la situación actual basada en datos oficiales del Ministerio de Educación; partiendo de ello, ya entramos en la parte de la explicación de las clasificaciones de las universidades chinas. Sobre todo, nos centraremos en la situación de la enseñanza de español en cada categoría según la clasificación.

##### 3.4.1.1 Una breve historia durante el pasado de la universidad china

Para encontrar los orígenes de la universidad en China, debemos remontarnos a la época de la China imperial, concretamente a finales de la dinastía Qing. El inicio se debió en gran medida a las fuerzas modernizadoras de China que se oponían al sistema imperial del examen 科举 (keju) y pretendían implantar un sistema escolar moderno como el de Japón y los países occidentales. Con este fin, se lanzó una reforma conocida como los “Cien días de reforma” en 1898, en la cual el emperador de aquel entonces promulgó unos cuarenta decretos destinados a modernizar el país en todos los ámbitos de la sociedad china. Uno de ellos fue establecer la primera universidad moderna, la Escuela Superior de Jingshi

en Beijing (Egido, 2007: 169). La reforma fracasó; pero, afortunadamente, el decreto que ordenaba la creación de la primera universidad siguió adelante. Desde entonces comenzó el sistema universitario en China.

El sistema universitario en la China moderna fue introducido por Occidente. En la historia de más de cien años de desarrollo universitario, aunque siempre hemos tratado de superarnos, todavía estamos en un proceso de aprendizaje constante del avanzado sistema universitario occidental. Gracias a los artículos de Fairbank (1997), Fernández Lommen (2001), Egido (2007), Li Aihua (2009), Liu Chao (2009), Domínguez Menéndez (2017) y Rodríguez Asien (2018), podemos organizar y concluir la historia de la universidad china en tres etapas según la transformación de los objetivos de aprendizaje.

#### 1) La primera transformación

Fue marcada por la promulgación del nuevo sistema académico “Sistema Educativo Renxu” en 1922.

La educación superior en la antigua China cuenta con una historia de más de dos mil años de desarrollo. En el sentido moderno, las universidades chinas son importadas y trasplantadas de países extranjeros. Marcado por el establecimiento de “La Escuela de Primera Clase de la Academia Tianjin Zhongxi” por Sheng Xuanhuai en 1895, comenzaron a surgir las universidades chinas modernas. La Escuela Superior de Jingshi, fundada en 1898 por la reforma, se convirtió en la primera universidad nacional. Sin embargo, debido a que el Examen Imperial, 科举, seguía siendo la forma oficial y principal de educación respetada por el gobierno y los eruditos en ese momento, también estas nuevas instituciones educativas tuvieron defectos en las instalaciones de las carreras y los niveles de gestión escolar. Por todo ello, el desarrollo de las universidades chinas modernas cayó en una situación difícil a fines del siglo XIX e incluso sufrió sucesivas suspensiones.

A principios del siglo XX, a partir de la reforma del “Late Qing reforms”<sup>48</sup>, llevada a cabo a finales de la dinastía Qing, muchos eruditos esperaban cambiar la situación por utilizar el “arte occidental” y el “lenguaje occidental” con el fin de reparar la educación

---

<sup>48</sup> Las reformas de finales de la dinastía Qing (en chino 晚清改革), conocidas como Nuevas Políticas de finales de la dinastía Qing (en chino 清末新政), fueron una serie de reformas culturales, económicas, educativas, militares y políticas implementadas en la última década de la dinastía Qing para mantener la dinastía en el poder después de las invasiones de las grandes potencias de la Alianza de las Ocho Naciones en liga.

feudal y así esforzarse por proporcionar un cambio de nivel más profundo de educación en China. En 1904 se promulgó “Presented School Regulation”<sup>49</sup>, que estableció el sistema escolar en la China moderna. Utilizando principalmente el sistema educativo japonés como referencia para formular el sistema escolar, desde entonces, las universidades chinas han formado básicamente un sistema educativo basado en el modelo japonés en partes de sistema escolar, plan de estudios y métodos de enseñanza. La abolición del Examen Imperial en 1905 y la victoria de Japón en la guerra rusojaponesa estimularon directamente la implementación generalizada de este sistema educativo. Surgió sucesivamente un gran número de instituciones de educación superior de nuevo estilo y así se ha completado prácticamente el sistema moderno de educación superior chino.

En 1912, el primer centro superior creado en China, la Escuela Superior de Jingshi, cambió oficialmente su nombre a la Universidad de Beijing, que hoy sigue siendo la mejor universidad en China. Esta fue la primera vez que el término “universidad” surgió en la historia china. Hacia 1915, debido a la naturaleza feudal y al mayor militarismo contenido en la educación japonesa, que no ayudaba ni podía ayudar a resolver los problemas a los que se enfrentaba la educación china, el modelo de educación superior japonés fue objeto de crecientes críticas. Así comenzó la primera transformación importante en la educación de la universidad, marcada por la promulgación del nuevo sistema académico “Sistema Educativo Renxu” en 1922. Esta transformación fue construida principalmente basándose en el sistema educativo estadounidense. Esto se debe principalmente a que, desde el inicio del Movimiento de la Nueva Cultura, un gran número de alumnos que estudiaban en los Estados Unidos regresaron a China, por lo que la influencia de los Estados Unidos fue superando gradualmente a la de otros países.

Según los datos propuestos por el profesor Gu Míngyuan (1984), uno de los más influyentes y prolíficos investigadores chinos en el campo de la educación comparativa, antes de la fundación de la República Popular China en el año 1949, en toda China solo se crearon 204 instituciones de educación superior, con un total de 117.000 estudiantes y 185.000 graduados.

---

<sup>49</sup> El Reglamento Escolar Presentado (en chino 《奏定学堂章程》) fue el primer sistema escolar chino moderno que se promulgó por decreto educativo y se aplicó en todo el país. Definió claramente el plan de estudios de la educación escolar, la administración educativa y la gestión escolar según la división de varias etapas, como la educación primaria, la educación secundaria y la educación superior. Tuvo un impacto significativo en la educación china moderna.

## 2) La segunda transformación

Se vio marcada por el establecimiento de la Universidad Renmin de China en 1950 y la reforma del Instituto de Tecnología de Harbin.

Después de la fundación de la República Popular China, cuando la sociedad, la política y la economía del país sufrieron cambios tremendos, el modelo universitario de China también experimentó un cambio importante.

En diciembre de 1949, el Ministerio de Educación convocó la Primera Jornada Nacional de Trabajo Educativo y estableció la política de reforma educativa: “Con base en la nueva experiencia educativa en las antiguas áreas comunistas, absorber la experiencia útil de la vieja educación y construir una nueva educación democrática con la ayuda de la experiencia avanzada de la construcción educativa de la Unión Soviética”. En la práctica concreta posterior de la reforma educativa, se tomó el camino para copiar completamente el modelo educativo soviético.

En el campo de la educación superior, marcado por el establecimiento de la Universidad Renmin de China en 1950 y la reforma del Instituto de Tecnología de Harbin, el sistema de educación universitaria de China comenzó a adorar ciegamente y a copiar mecánicamente el modelo soviético. Las características más obvias fueron las siguientes: estimular un sistema universitario basado en una sola disciplina, es decir, una universidad en un determinado campo de estudio; cambiar el sistema de organización interna original de “Universidad-Instituto-Facultad” por el de “Universidad-Facultad-Departamento de carrera”; extender el concepto educativo marxista como la corriente principal, enfatizando que la educación debe servir a la sociedad e integrarse con el trabajo productivo.

Después de seis años de reformas, en 1955 las universidades de China básicamente habían establecido un modelo de educación superior de gestión centralizada que se adaptaba al sistema político socialista y al sistema económico planificado. En ese momento, las 227 universidades existentes estaban dirigidas y administradas directamente por ministerios centrales, como el Ministerio de Educación. Posteriormente, en 1963, China estableció un sistema nombrado “administración doble”, según el cual la educación superior era administrada por el gobierno central y, al mismo tiempo, por las provincias y regiones autónomas para garantizar su calidad. Durante este periodo, todos los

universitarios graduados podían conseguir un trabajo asignado por el gobierno, y este suponía la única fuente de financiación. (Hong Zhenzhu, 2011)

De hecho, todavía podemos encontrar huellas de esta etapa en las universidades actuales.

### 3) La tercera transformación

Estuvo marcada por la promulgación de la *Decisión del Comité Central del Partido Comunista de China sobre la Reforma del Sistema Educativo* de 1985.

Después de la etapa de Reforma y Apertura, el desarrollo de la educación superior en China ha entrado en un nuevo período histórico, pues la educación se convirtió en la principal protagonista de la modernización del país. A partir de este momento, el cambio educativo comenzó a vincularse al desarrollo económico y social de China (Serrano, 2010: 687), y la educación se definió como un pilar fundamental de la modernización del país.

En el nuevo período de desarrollo social e histórico, el antiguo sistema educativo ya no podía cumplir con los requisitos del desarrollo social para la educación. Por lo tanto, empezó la reforma educativa china de 1985 con la promulgación de la *Decisión del Comité Central del Partido Comunista de China sobre la Reforma del Sistema Educativo* en el mismo año y, sucesivamente, sus enmiendas y complementos de 1993, 1998, 2001, 2004. Recientemente, en el año 2014, se ha producido una ordenación de la educación cada día más moderna, configurada y que sigue configurando el sistema educativo actual.

Lideradas por la transformación de los conceptos educativos, las universidades chinas comenzaron a integrarse en la tendencia de reforma y desarrollo social, empezaron a mirar el mundo, estudiaron y aprendieron de la experiencia de desarrollo de las universidades extranjeras y exploraron su propio camino hacia el desarrollo universitario. En este proceso de aprendizaje, las universidades europeas y estadounidenses se han convertido en los principales objetivos. Esto se debe a que, en el siglo XX, la educación superior europea y estadounidense, especialmente esta última, desempeñó un importantísimo papel en el desarrollo social y se convirtió en el centro de atención mundial.

Además, la tendencia de desarrollo de la internacionalización de la educación superior ha convertido en una tendencia inevitable para las universidades chinas la integración con los estándares internacionales. Aprovechar y aprender de los modelos de educación

universitaria más avanzados del mundo se ha convertido en una opción inevitable para el desarrollo de las universidades chinas. Hasta hoy en día, la tercera transformación de las universidades chinas aún está en marcha.

En resumen, la transformación y el desarrollo de las universidades chinas durante un siglo ha estado en el proceso de aprendizaje del modelo universitario occidental. La dependencia y trascendencia de este modelo ha formado el contexto general del proceso de transformación y desarrollo de las universidades chinas. En la actualidad, la exploración independiente y la elección racional se han convertido en las disciplinas básicas para la construcción y desarrollo de las universidades en China. Finalmente, se perfiló un modelo de educación universitaria socialista con características chinas.

#### 3.4.1.2 La actualidad de la universidad en China

Tras la Reforma y Apertura, ha habido un rápido crecimiento de la demanda en la sociedad de talentos especializados de alto nivel y la necesidad urgente de que las personas reciban oportunidades de educación superior, lo que ha provocado que la educación superior se desarrolle a una velocidad sin precedentes. En línea con esta tendencia creciente, China ha implementado un plan de expansión de la matrícula en la educación superior desde el año 1999, pasando de “una educación de élite” a “una educación popular” (Qiu Cong, 2020: 35). Desde entonces, hay cada vez más estudiantes que ingresan en las universidades y la escala de la educación superior se expande significativamente.

Figura 2: Tasa bruta de matriculación de acceso a la educación superior en China (1970-2015)



[Fuente: Phil Baty (2019: 21)]

Figura 3: Matriculación total en educación terciaria y tasa bruta de matriculación (2015-2020)



(Fuente: Boletín Estadístico Nacional sobre el Desarrollo de la Educación en 2020<sup>50</sup>)

Las matriculaciones en la educación superior aumentaron del 4% de 1990 al 22% de 2010 y el 40% de 2015, por lo que se aumenta a un ritmo del 3% cada año. En 2012, según el mismo artículo de Qiu Cong (2020: 36), la tasa bruta de matrícula en la educación superior alcanzó el 30%, lo cual marcó la educación superior de China, que entró en la etapa de “popularización” reconocida internacionalmente. En el año 2019 ya vemos más del 50%, en comparación con el año 1977. El primer año de la recuperación de la selectividad ha mejorado mucho. Sin embargo, la situación es todavía muy competitiva, a pesar de estas cifras; particularmente si hablamos del acceso a universidades prestigiosas.

En la actualidad, la educación superior china sigue inmersa en un periodo de prosperidad a principios del nuevo siglo y experimenta más cambios que nunca. Sin embargo, frente a un crecimiento de tan gran escala y a la atención política y económica del gobierno, nos hemos enfrentado aún a más problemas.

Por ello, lo que más destaca para nuestra investigación es el desequilibrio de la docencia y la instalación escolar, así también en la calidad de los estudiantes universitarios. Desde los años noventa, en China se ha iniciado una política de inclinación hacia las universidades importantes (según la categoría que vamos a explicar a continuación) en la asignación de recursos de educación superior.

Por lo tanto, la financiación del Ministerio de Educación refleja una grave desviación de política, pero, al mismo tiempo, quiere garantizar la calidad de la educación superior, para lo cual ha realizado configuraciones específicas del sistema (hasta la denominación) y también ha unificado los estándares de calidad de la enseñanza de cada carrera. Sin embargo, el resultado fue contraproducente: debido a las enormes diferencias entre estudiantes de la misma carrera en diversas universidades, se han generado grandes dificultades a la enseñanza específica de los profesores. Por ejemplo, la carrera de licenciado en español en todas las universidades se llama Filología Hispánica, pero la nota de corte del bachillerato para acceder a la universidad es muy diferente: oscila de 650/750 a 400/750.

---

<sup>50</sup> [http://www.gov.cn/xinwen/2021-08/28/content\\_5633911.htm](http://www.gov.cn/xinwen/2021-08/28/content_5633911.htm)

En resumen, bajo la próspera educación superior China, todavía quedan muchos problemas por resolver.

#### 3.4.1.3 La clasificación de la universidad en China y la situación del español en la misma

Según los datos del Ministerio de Educación China, hasta el año 2020 hay 2738 universidades en todo el país. Con un número tan grande en el campo de la investigación en educación superior, existen también varias clasificaciones para investigaciones específicas. Por ello, para nuestra investigación seguimos los métodos que nos plantea el gobierno chino, los datos de Hu Binxian (2006), Mao Daowei (2008), Que Mingkun (2022), Lei Jiabing (2011), Yang Lin (2008), Yang Rongwei (2016), Wu Wei (2012) y las páginas oficiales del Ministerio de Educación China. Finalmente, hemos enfocado nuestra clasificación en tres tipos:

##### 1) Según el funcionamiento

En los *Dictámenes del Ministerio de Educación sobre el establecimiento de instituciones de educación superior en el período del decimotercer quinquenal*, emitidos por el Ministerio de Educación en 2017, con base en la orientación de la formación del talento, la educación superior de China se divide en tres tipos: investigación, aplicación y competencias profesionales. Por ello, podemos distinguir:

a. Universidades de investigación: universidades que ofrecen más carreras de licenciados, ponen la investigación en primer lugar, y están comprometidas con la formación de talentos de alto nivel, la investigación y el desarrollo tecnológico. En concreto, se refieren a universidades en las que el número de estudiantes de posgrado ocupa un número similar al número de estudiantes de licenciatura, o incluso el número de estudiantes de posgrado ocupa una proporción mayor.

b. Universidades de aplicación: universidades no basadas en la investigación como orientación, sino en la aplicación. Principalmente se concentran en la educación del licenciado y ofrecen apoyo al talento y servicio intelectual en las necesidades de las industrias y las empresas locales, así como el desarrollo estratégico de la industria emergente y el desarrollo social.

c. Universidad de competencias profesionales: son principalmente las universidades de formación profesional y la tecnología aplicada, basadas en la orientación de la formación de talentos en tecnología y profesión aplicada. Poseen tanto la enseñanza de licenciatura como la de diplomatura, pero la mayoría son para la diplomatura.

Respecto a la enseñanza del español en la educación superior en China, debemos destacar que en cada uno de estos tres niveles hay más de una universidad que ofrece cursos de español relevantes y, por supuesto, fuera de las de diplomatura (que también tiene otro nombre: “español aplicado”). Todas reciben el nombre de Filología Hispánica y en ellas se utiliza el mismo estándar.

## 2) Según las características (disciplina académica o campo de estudio)

En 1952, después de que el gobierno central ajustara las instituciones estatales de educación superior según el modelo soviético, se estableció un sistema de educación superior basado en disciplinas o especialidades. Bajo este sistema, las universidades de todo el país se clasifican por disciplinas académicas. A excepción de unas pocas universidades que todavía mantienen múltiples disciplinas, la mayoría de las universidades se centran en un solo campo de estudio.

Por lo tanto, las universidades chinas se dividían aproximadamente en diez tipos: ciencia e ingeniería, formación docente (normal), agricultura y silvicultura, lengua, deportes, medicina, finanzas y economía, política y derecho, arte, etnia. No obstante, desde la década de 1990, cuando comenzó la tercera reforma de la educación superior en China, las universidades chinas comenzaron a convertirse gradualmente en universidades de dirección integral. Sin embargo, hasta hoy en día, esta clasificación tiene todavía muchos impactos en la sociedad.

Así, según esta teoría, las universidades también pueden dividirse en:

a. Universidades características en algún campo de estudio: estas universidades generalmente se pueden reconocer por su nombre, como la Universidad Politécnica de Beijing, la Universidad Forestal de Beijing, la Universidad Normal de Beijing, la Universidad Central de Finanzas y Economía, la Universidad de lenguas extranjeras de

Beijing, etc. Las mejores carreras de este tipo de universidad son las del campo de estudio de la propia universidad, porque siempre están muy apoyadas tanto por la universidad como por el gobierno.

b. Universidades integrales: en general, las que establecen al menos diez disciplinas o más ya se pueden definir como universidad integral; por ejemplo, las dos mejores de China: la Universidad de Beijing y la Universidad de Tsinghua.

Curiosamente, con la creciente importancia del español en China, hasta ahora, incluso varios tipos de universidades características y también las integrales contienen más de una universidad en la que se ofrece la carrera unificada de Filología Hispánica; por ejemplo, la Universidad Politécnica de Beijing, que se especializa en ingeniería, tiene Filología Hispánica y utiliza el mismo Estándar Nacional chino que en otras.

### 3) Según el nivel

Antes existían universidades del “Proyecto 985” y del “Proyecto 211”, pero estos términos han desaparecido de los documentos sobre los principales puntos de trabajo educativo nacional ya desde el año 2015. No obstante, por haber tenido su función, todavía se emplean para la solicitud de la universidad tras la selectividad y, al mismo tiempo, para la admisión de posgrado. Para nuestro análisis, vamos a seguir estas antiguas categorías.

A continuación, veremos el orden del nivel desde el más alto al más bajo:

a. El proyecto 985<sup>51</sup>: el 4 de mayo de 1998, el Ministerio de Educación formuló e implementó el *Plan para la Promoción de la Educación en el Siglo XXI*, que se enfocó en apoyar a varias instituciones de educación superior en política y economía con el fin de que pudieran crearse como universidades y disciplinas académicas de una clase avanzada mundial. Este proyecto fue denominado “Proyecto de Construcción Universitaria de Clase Mundial”, de forma abreviada, “Proyecto 985”. Después de la finalización de la tercera construcción de este proyecto en el año 2010, finalmente se seleccionaron un total de 39 universidades, las cuales son las mejores en China hasta hoy en día. Por ello, han gozado

---

<sup>51</sup> [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/s7065/200612/t20061206\\_128833.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/s7065/200612/t20061206_128833.html)

de lo mejor, tanto económica como políticamente en toda China, por lo que son siempre las primeras opciones para los estudiantes.

b. El proyecto 211<sup>52</sup> se refiere a una política implementada por el gobierno chino para el desarrollo de la educación superior en China desde el año 1990. Con la implementación del proyecto, hasta 2009, momento en que finalizó, 112 universidades fueron seleccionadas en todo el país, y a cada una de ellas le proporcionó el gobierno un tratamiento prioritario en financiación y política. En consecuencia, estas 112 universidades han gozado de muchos beneficios en su desarrollo y también son primeras opciones para el alumnado.

c. Las universidades de “一本” y “二本”: “一本” se refiere a las universidades que tienen derecho de admitir a los estudiantes en la primera fase; y “二本”, en la segunda fase. Después del examen de ingreso a la universidad, cada provincia publica una nota de corte de la primera, la segunda y la tercera fase. Las universidades de la primera fase pueden tener una nota de admisión más alta que la de la primera fase, así como de la segunda y de la tercera. Por supuesto, cuanto mejor sea la universidad, la nota de admisión será más alta. Todas las universidades del “Proyecto 985” y del “Proyecto 211” son de la primera fase. Al mismo tiempo, algunas carreras universitarias de segunda fase también pueden tener una nota más alta que algunas carreras de las universidades de primera fase. Por eso, la admisión de la primera y la segunda fase empiezan al mismo tiempo. Además, curiosamente, no existe ninguna universidad privada en la primera fase, aunque sí existen algunas en la segunda, pero no están en una posición alta todavía.

d. Las universidades de “三本”: siguiendo la explicación anterior, las universidades de “三本” son las que tienen derecho de admitir a los estudiantes de tercera fase. A diferencia de las de “一本” y “二本”, la tercera fase de admisión empieza después de las dos primeras, que son al mismo tiempo.

Entre las universidades de “三本” también existen dos tipos: el primero fue nombrado instituto dependiente o de segundo nivel, porque pertenecía administrativamente a alguna

---

<sup>52</sup> [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/s7065/200512/t20051223\\_82762.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/s7065/200512/t20051223_82762.html)

universidad de las primeras dos fases, por ejemplo, el Instituto Gengdan de la Universidad de la Industrial de Beijing. Se trata de algo parecido al centro universitario CETT de la Universidad de Barcelona o INTUI o CEDEU de la Universidad Rey Juan Carlos. En el certificado de graduación se indica claramente en nombre del instituto y, en algún sentido, todavía tiene prioridad a la hora de admitir a los estudiantes en la selectividad.

El segundo tipo, generalmente, son universidades privadas, pero también cuentan con apoyo financiero del gobierno local. No obstante, la mayoría depende de las tasas de matrícula que pagan los estudiantes.

e. Las universidades de formación profesional o técnica: estas universidades solo tienen carreras de diplomatura. Es muy parecido a la formación profesional o la educación de *Vocational school* de los países occidentales. En China, esta educación siempre dura tres años y no tiene título oficial, sino certificado de graduación. Como algunos niveles anteriores también tienen carreras de diplomatura, estas universidades de formación profesional ya no tienen tanta competencia en la admisión de la selectividad.

Al igual que en la clasificación anterior, más de una universidad en cada nivel ofrece la carrera de español, excepto que la carrera de español de diplomatura haya sido nombrada Español Aplicado. El problema es el mismo: compartimos el mismo sistema curricular y seguimos el mismo Estándar Nacional a pesar de las diferencias del nivel de las universidades y de los alumnos.

En fin, al conocer las diferentes clasificaciones de los tres tipos de universidades chinas, ya hemos descubierto de antemano muchos problemas que se han encontrado o se encontrarán en la enseñanza del español en China.

### 3.4.2 La carrera de lenguas extranjeras en la universidad y las universidades de lenguas extranjeras en China

La educación superior de lenguas extranjeras es la etapa más alta de la educación de lenguas extranjeras. En la mayoría de los países del mundo, los cursos de idiomas extranjeros ya son obligatorios y la edad de recepción de la enseñanza del idioma es generalmente desde los seis, siete u ocho años hasta la adolescencia. El grupo destinatario de la educación superior de una lengua extranjera suele ser el de los adultos, que ya tienen

muchos años de experiencia en el aprendizaje de una lengua extranjera. A pesar de que empiecen de cero en un curso de idiomas, ya han tenido una amplia experiencia en inglés u otros idiomas durante la enseñanza secundaria. Así lo afirmó el profesor Zhang Chenxiang:

Esta es una característica especial de la educación superior en lenguas extranjeras. La enseñanza de lenguas extranjeras en el extranjero se centra en las escuelas primarias y secundarias, mientras que la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel universitario no es tan importante como en China, lo cual es una característica china que no se puede ignorar al investigar la enseñanza superior de lenguas extranjeras en China. (Zhang Chenxiang, 2012: 106)

Bajo este contexto, y en consonancia con la investigación de la tesis, tenemos que explicar cómo son las carreras de lenguas extranjeras en las universidades chinas, sobre todo, las universidades de lenguas extranjeras, basándonos asimismo en el *Informe anual sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en China*.

#### 3.4.2.1 Breve revisión de las universidades de lenguas extranjeras en China

El desarrollo de las universidades de lenguas extranjeras es una rama importante del desarrollo de la educación superior en China. En la década de 1940, China comenzó a establecer escuelas de idiomas extranjeros en el sentido moderno, con el objetivo de cultivar talentos en idiomas extranjeros para el país y la sociedad. Tras la fundación de la R.P. China, debido a la estrecha cooperación entre China y la Unión Soviética, la demanda del país de talentos de habla rusa creció muy rápidamente. Como resultado, se creó una serie de instituciones de educación superior y de universidades que se centraban exclusivamente en la enseñanza del idioma ruso.

Posteriormente, en la década de 1960, la aplicación de la política de “diplomacia multilateral” provocó un aumento de la demanda de otras lenguas extranjeras. Como resultado, surgió una serie de nuevas escuelas y universidades de lenguas extranjeras que, después de años de reorganización y transformación, han desempeñado y desempeñan un papel importante como el de otras universidades en algún campo de estudio. Antes de la ampliación de admisión de la educación superior en China en el siglo XX, las carreras de idiomas extranjeros estaban más concentradas en varias universidades del campo de lenguas extranjeras, pero, tras dicha ampliación, se han transformado totalmente de

universidades con un único campo a múltiples campos, mientras que otras universidades también empezaron a aumentar el número de carreras de lengua extranjeras.

Sin embargo, cabe señalar que, en comparación con las universidades integrales de otros campos, especialmente de las lenguas extranjeras como el francés, el alemán y el español, que no se aprenden tanto como el inglés, el ruso o el japonés en China, todavía se concentran en las universidades de lenguas extranjeras. Por lo tanto, generalmente, las carreras de lenguas extranjeras en estas universidades siempre han estado a la vanguardia tanto en la reforma, la evaluación innovadora, como en la enseñanza y la investigación. Se puede observar que, en el contexto del desarrollo de la educación superior integrada, las carreras de lenguas extranjeras de las universidades del campo de lengua extranjera siguen siendo muy representativas e informativas.

#### 3.4.2.2 Denominación única de carrera de todo el país y la meta de formación integral

Con el vigoroso desarrollo de los cursos de idiomas extranjeros en China, han aparecido en el mercado diversos tipos y formas de organizaciones, centros, academias de formación en lenguas extranjeras a fin de satisfacer las necesidades de los estudiantes a la hora de aprender idiomas extranjeros. Estas nuevas situaciones han debilitado en cierta medida las ventajas de desarrollo de las carreras de lenguas extranjeras, por lo que, en el proceso de desarrollo de la educación superior, las carreras de lenguas extranjeras se han visto afectadas desde muchos aspectos.

En este entorno, se planteó en los años ochenta el objetivo de “formar talentos prácticos e integrales” en algunas de las universidades más importantes del país. De acuerdo con dicho objetivo, se abrieron diferentes tipos de asignaturas obligatorias u optativas bajo la premisa de que las asignaturas relacionadas con idiomas siguen siendo principales y se ajustan a las normas nacionales, así como el enfoque continúa siendo la formación de habilidades lingüísticas. Por ejemplo, en Filología se ofrecen asignaturas de comunicación, negociación, administración, etc. En los últimos años de los noventa, el Ministerio de Educación emitió *Algunas opiniones sobre la reforma de la enseñanza de grado en lenguas extranjeras para el siglo XXI*, señalando que la lengua extranjera es solo una habilidad y un vehículo, y que se debe fortalecer las habilidades en lenguas extranjeras al tiempo que se añade otros contenidos en esta carrera. Además, según una investigación

de mercado realizada en ese momento, los talentos de lenguas extranjeras integradas con conocimientos fuera del idioma eran más reconocidos por el mercado laboral. (Wang Yan, 2005; Dai Weidong, 2007)

En este entorno, en 2015 se publicó oficialmente la *Guía para la Enseñanza del Inglés en la Universidad*, que fue investigada y preparada desde el año 2013, y en el cual se incluyó el “Inglés para Fines Especiales” (*ESP: English for Specific Purposes*) en el sistema curricular de inglés de la universidad, lo que puso en marcha una nueva ronda de reforma de la enseñanza de dicho idioma, especialmente en lo que respecta a la construcción del plan de estudios. Profesores como Xu Jianyin (2017) y Ji Peiyin (2017) aconsejaron hacer la integración mediante diversos recursos de enseñanza en varias facultades dentro de la misma universidad, lo cual podría ser de ayuda a una enseñanza cooperativa de ambas facultades con integración científica de los recursos de enseñanza y aprendizaje asociados. Esta sería una manera eficaz de recomendar con éxito los cursos ESP; todo esto es algo de lo que pueden aprender otras lenguas.

Actualmente, todas las universidades que ofrecen carreras de lenguas extranjeras están haciendo lo mismo. Sin embargo, hay diferentes puntos de vista y distintas prácticas sobre lo que se debe utilizar para “integrar” con el aprendizaje de lenguas en la formación de las carreras de lenguas extranjeras y cómo implementar y hacer cumplir el concepto de “integración” en el modo de formación específico, dependiendo de la situación de cada lengua extranjera. Además, aunque existen numerosas recomendaciones para la integración de carreras de lenguas extranjeras, debido a las limitaciones y a la situación especial de cada universidad, se puede ver que todavía se debe dar prioridad a las asignaturas de idiomas cuando hay una limitación de tiempo y de créditos en el programa de aprendizaje.

### 3.4.3 Características de los estudiantes universitarios chinos

En China todos los estratos sociales cuentan con una serie de principios regidos por conceptos desde la antigüedad. A fin de conocer las características de los estudiantes chinos que aprenden un idioma se han realizado numerosos estudios y artículos. La mayoría poseen una introducción general del sustrato cultural más relevante, el confucianismo, sobre todo cuando el autor es extranjero, ya que se intenta explicar a partir de él las

dificultades pedagógicas de una enseñanza con un enfoque comunicativo ya que, por supuesto, la cultura es un factor que se debe tener en cuenta a la hora de realizar estudios humanísticos, tanto para orientar la investigación como para explicar los fenómenos (Hofstede, 2005; Sánchez Griñán, 2008; Carretero, 2008), y no cabe duda de que los pensamientos culturales tradicionales han influido en la forma de pensar de los chinos y también en la de aprender.

Sin embargo, por la misma razón, siempre hay algunos malentendidos culturales. Por ejemplo, la mayoría de los investigadores definen a los estudiantes chinos como aprendices de la cultura confuciana, cuando en realidad esta constituye una parte importante de la cultura tradicional. Simplemente equiparar la cultura tradicional china con la cultura confuciana ya es algo incompleto. En realidad, el confucianismo, el budismo y el taoísmo constituyen al mismo tiempo el contenido de la cultura china. No obstante, esta tesis se relaciona con la cultura, pero no solo sobre la cultura. Por ello, no nos enfocaremos en la explicación del origen del aspecto que se presenta en el aula, sino que el mismo aspecto ya es suficiente.

Tras analizar diversas investigaciones y artículos sobre los aspectos de los estudiantes chinos desde la enseñanza del inglés (Hua Weifen, 2010; Zeng Jiayan, 2016; Zhao Tong, 2015) y de la del español (Jin y Cortazzi, 2001; Sánchez Griñán, 2008; Álvarez, 2012; Huang Yu-ting, 2015; Vázquez Torronteras, 2019), desde la perspectiva de los profesores chinos y extranjeros, y desde los enfoques culturales como los de la enseñanza práctica, podemos concluir con tres características comunes sobre el modo de ser, el método de aprendizaje y la actitud en el aula:

1) Los estudiantes chinos se caracterizan por la pasividad, la obediencia y la falta de creatividad, individualismo y pensamiento crítico.

Desde el punto de vista cultural, influenciado por nuestro tradicional confucianismo y taoísmo, por ejemplo, el pensamiento confucionista de “Los tres guías cardinales: el gobernante guía al sujeto, el padre guía al hijo y el marido a la mujer” o el del taoísmo sobre “*无为* (wuwei)”<sup>53</sup>, vemos que todos destacan por la obediencia a la autoridad, la humildad en el mundo, la imparcialidad, la unidad y la armonía, y también por los

---

<sup>53</sup> No hacen esfuerzos para crecer, simplemente, lo hacen.

conceptos de “obediencia”, “colectivismo” y “responsabilidad social”. Bajos ellos, los alumnos son considerados buenos estudiantes por no hacer cosas con las que sus padres y maestros no están de acuerdo, y a menudo se les critica por sus luchas personales y por expresar su individualidad.

Además, la cultura de Confucio y Mencio ha tenido un profundo impacto en la educación escolar. Confucio, en particular, siempre ha sido conocido como un “sabio” en la cultura china debido a su destacada contribución a la educación, lo que también ilustra el alto estatus social de los profesores en la sociedad china. Hay tres de las instrucciones de Confucio que influyeron directamente en la escolarización: respetar a los maestros, memorizar lo aprendido y practicar nuevos conocimientos de forma repetida. Al mismo tiempo, la filosofía de Confucio siempre hizo hincapié en la importancia de la “acción” sobre las “palabras” y de los resultados sobre el proceso.

Bajo este concepto común en la educación china, los estudiantes chinos, influidos por esta ideología, no se interesan por las discusiones, los debates y los procesos de razonamiento, sino que consideran a los profesores y los libros de texto como representantes de la sabiduría y la fuente del conocimiento. La relación entre profesores y alumnos es más parecida a la relación entre autoridad y seguidores, en la que el respeto al profesor significa obediencia, por lo tanto, la tarea de los alumnos es escuchar atentamente las conferencias del profesor en clase y estudiar el material, leer el texto, memorizar las palabras y hacer los ejercicios fuera de clase. Por ello, es habitual que los alumnos supriman sus propias ideas y escuchen y confíen totalmente en los profesores, los mayores y los libros. En términos generales, es poco probable que una educación basada en tales valores produzca un gran número de personas independientes e innovadoras y, mucho menos, pensadores críticos.

Desde un punto de vista práctico, debido a la existencia de varios exámenes de idiomas con características chinas, los estudiantes ponen más énfasis en la lectura y la escucha intensiva tradicional para conseguir una mayor puntuación, prestando atención a la precisión del idioma; por ello, también tienden a carecer del espíritu de aventura en el uso del idioma, por su demasiada precisión y estabilidad. Este tipo de exámenes también están orientados a una educación que ahoga la iniciativa y la creatividad de los estudiantes en el aprendizaje, convirtiendo este en una aceptación pasiva. Por ejemplo, los estudiantes

chinos suelen sentirse “inseguros” sobre el uso de estrategias especulativas en el aprendizaje de idiomas. Cada vez que encuentran una palabra nueva, tienden a buscarla primero en el diccionario, en lugar de razonar y adivinar sobre ella para entenderla en su contexto.

## 2) Imitación, interacción y memorización mecánica

Los tres aspectos que influyen profundamente en la educación son: respetar a los maestros, memorizar lo aprendido y practicar nuevos conocimientos de forma repetida. Por tanto, para los estudiantes chinos, gran parte de la formación desde la niñez hasta la edad adulta es la memorización, la imitación y la práctica repetida. Los estudiantes escuchan al profesor en silencio en clase o repasan lo que han aprendido una y otra vez. No hacen preguntas, no piensan demasiado y prefieren escuchar antes que hablar. Eso también se puede explicar por la cultura tradicional, y es que, tradicionalmente, el objetivo principal del aprendizaje es para los exámenes. Por esta razón, los estudiantes otorgan gran importancia a la memorización, la imitación y la repetición constante, porque es lo más efectivo para 科举 (examen imperial) y para la selectividad actual, que se caracteriza por su papel dogmático del conocimiento más que por una mente abierta.

Un gran número de investigaciones sobre la enseñanza de la lengua inglesa ha demostrado sistemáticamente que los estudiantes chinos tienen una capacidad de memoria excelente y bien entrenada y, aunque suelen prestar atención a las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras, tienden a memorizar palabras, frases, oraciones y otros materiales lingüísticos de memoria, lejos del contexto, porque la mayoría de la meta de aprender no es utilizarlos sino presentarse a los exámenes.

## 3) “面子 (mianzi)”, “脸 (lian)” y la doctrina de la medianía

Uno de los aspectos clave para el aprendizaje del idioma es la actitud que toman los estudiantes en el aula. La mayoría de los profesores extranjeros pueden tener la impresión en clase de que los estudiantes chinos siempre son muy callados, pero con un gran deseo de aprender bien. Para entender los comportamientos que se presentan, cabe mencionar las palabras “面子” y “脸” en la cultura china.

He Xiaojing (2008), profesora de Filología Hispánica de la Universidad de Lenguas Extranjeras de Beijing, ha presentado y explicado oficialmente estas palabras con una versión española. Más tarde lo citan Álvarez (2012: 306) y Vázquez Torronteras (2019: 59), lo que ayuda a entender mejor el significado de dichos términos desde el punto de vista de los profesores nativos.

La palabra “面子 (mianzi)” significa “imagen mental” y la palabra “脸 (lian)” significa “cara”. “面子 (mianzi)” se refiere a la reputación de una persona, que abarca situaciones como su estatus profesional o su nivel económico. “脸 (lian)” se refiere al carácter moral de cada individuo, “que se obtiene actuando de la manera en que la sociedad espera que se haga.” (Vázquez Torronteras, 2019: 59)

Así que, en el aula del aprendizaje de idiomas, un espacio público con atención del profesor y de los compañeros, lo que deben hacer los chinos es mantener e incluso lograr más el “脸 (lian)” y el “面子 (mianzi)”. Bajo esta ideología, en las clases se puede observar que los alumnos, especialmente cuando su nivel no es el suficiente, generalmente mantienen un estado de solo escucha, rara vez hablan y no participan en las actividades, salvo que se sientan realmente seguros de lo que van a decir y así vencer el miedo de cometer un error, con el fin de que pueda salvaguardar así su “脸 (lian)”. En caso de que lo hagan bien, podrán también lograr más “面子 (mianzi)” al mismo tiempo.

Por supuesto, en el aula real siempre hay preguntas sencillas y alumnos con alto nivel, pero lo extraño es que casi siempre permanecen en silencio. Esto se debe a otro fenómeno de la cultura china que es la “medianía”. Esta doctrina también proviene de una gran obra del confucianismo, *Doctrina de medianía*, donde nos explica la clave para cultivar la naturaleza humana y las formas de aprendizaje. Tras una evolución de mil años, esta palabra ya se ha convertido en una manera de vivir y comportarse. Para lograr armonía y equilibrio, siempre se debe mantener un estado de medio en todo, es decir, no sobresalir por encima de los demás, ser “egoísta”.

Citamos de nuevo al profesor Vázquez Torronteras (2019), pues nos abre un punto de vista totalmente nuevo del profesor extranjero de español, ya que, a veces, los profesores chinos no notamos o no prestamos mucha atención porque ya es normal en nuestra cultura. Nos indica en su tesis que, a diferencia de los estudiantes occidentales, los chinos siempre

prefieren hablar después de clase y nunca durante la clase, y la tendencia del alumnado a no sobresalir en el aula existe en diferentes niveles: el alumno que tiene menos nivel hará lo posible para no quedar como un mal estudiante, y los que poseen un nivel mejor, o sea que pueden ser más brillantes, frenan y limitan su potencial para intentar no destacar entre los demás. Así es una demostración de esta cultura de medianía.

Por lo tanto, debido a las muchas características del aprendizaje de idiomas para los estudiantes chinos, estas siempre deben tenerse en cuenta al desarrollar actividades dentro y fuera del aula a fin de dirigir un enfoque coherente y adecuado para el alumnado chino. Una vez comprendidos estos conocimientos necesarios, analizaremos a continuación el desarrollo de la enseñanza del español en nuestro país, especialmente el de la enseñanza de la literatura.

### 3.5 La historia (hasta 2010) de la enseñanza del español en China

En el anuario del año 2000 publicado por el Centro Virtual Cervantes se ofrece oficialmente información detallada sobre los orígenes de la enseñanza del español en China, que se remonta al siglo XVI. Posteriormente, a causa de la disolución del Imperio Español, desapareció la relación entre China y España, y entró en un largo periodo de silencio, así como la enseñanza del español. (Fisac, 2000)

Aunque la enseñanza oficial del idioma español ya comenzó en 1952 y el español se habla en más de treinta países, ha sido denominado en China como lengua minoritaria; a diferencia del inglés o del ruso, que se consideran mayoritarias desde hace mucho tiempo. Esta situación no ha mejorado mucho hasta los últimos treinta años. Debido a las relaciones amistosas entre China y los países hispanohablantes, cada vez son más las universidades en China que ofrecen carreras de Filología Hispánica, lo cual también ha promovido mucho la enseñanza tanto oficial como social en las escuelas secundarias, primaria y academias de lenguas, e incluso en las escuelas infantiles y de educación preescolar.

Al investigar, hemos encontrado tanto artículos en español como en chino que tratan este tema: los de González Puy (2006), Sánchez Griñán (2008), Marco Martínez (2010), Álvarez (2012), Bai Qingshi (2014), Wei Huang (2014), Zheng Shujiu (2015), Chen Shuo (2017), Vázquez Torronteras (2018, 2019, 2020), Lu Jingsheng (2018), Li Changhong (2019) y también muchas entrevistas en la página web<sup>54</sup> de ambas lenguas. Basándonos en estos artículos como referencia y también en los datos que nos proporciona la Subcomisión de Español del Comité de Orientación para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros del Ministerio de Educación Superior en la reunión anual, intentamos analizar los datos para nuestra investigación posterior.

#### 3.5.1 La historia de 1952 a 2000

Tras la fundación de la R.P. China y debido a la estrecha relación entre China y la Unión Soviética durante este periodo, todo el sistema de educación chino seguía el de la Unión Soviética, convirtiéndose el ruso así, durante los primeros años de la fundación china, en segunda lengua obligatoria en los centros educativos. Por lo mismo, las primeras universidades de lengua extranjeras fueron fundadas para formación profesional de ruso.

---

<sup>54</sup> <https://cvc.cervantes.es/obref/china/entrevista.htm>

En 1952 había siete institutos de ruso en el país y en diecinueve universidades se estableció el departamento de dicho idioma. Además, las relaciones diplomáticas entre China y otros países occidentales seguían siendo escasas, por lo que la enseñanza de otras lenguas extranjeras era casi inexistente.

#### 1) El periodo de 1952-1969

El motivo para el establecimiento de una carrera oficial de español fue la celebración de un congreso en Beijing en 1952, al que asistieron delegaciones de países hispánicos como Perú, Chile, Ecuador, México y Colombia. En ese momento fue cuando el gobierno chino descubrió la necesidad de la formación de traductores e intérpretes de español. De modo que, en los años siguientes, se comenzaron a impartir los primeros cursos de español en la Universidad de Lenguas Extranjeras de Beijing. Con la ayuda de expertos rusos con experiencia en enseñanza de lenguas y que hablaban español, se definió el plan de estudios según y se inauguró en esta universidad la primera licenciatura en Filología Hispánica. Incluso algunos de los primeros estudiantes de español fueron transferidos de la carrera de ruso. Y en 1955 vino la primera profesora española, María Lecea.

Sucesivamente, el español fue introducido en la Universidad de Economía y Comercio Exterior de Beijing, la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái y la Universidad de Beijing. Dado que el ruso todavía ocupaba una situación insustituible en el aprendizaje de la primera lengua extranjera en China durante los años cincuenta, en el año 1956 solo había once profesores de español chinos y algunos profesores rusos para la enseñanza de español. Así, desde 1953 hasta 1956 solamente se graduaron 41 alumnos de español. Eso no es una situación particular de la carrera de español, sino que fue similar para casi todas las carreras de lenguas.

En los años sesenta, China empezó a establecer una relación diplomática muy amistosa con Cuba, y en 1960 se abrieron nuevos departamentos de español en universidades como la Universidad de Beijing o la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai. Entre 1960 y 1969, cien alumnos chinos fueron a Cuba para su educación secundaria y universitaria. Al mismo tiempo, la situación de la enseñanza de español mejoró también tras la fundación de departamentos de español con la función de investigación de enseñanza y didáctica en las universidades. Tras muchas investigaciones

tanto en las experiencias occidental para el aprendizaje de español como las del aprendizaje de lenguas extranjeras en China, en 1962 el Departamento de Español de la Universidad de Lenguas Extranjeras de Beijing publicó el primer libro de texto, o sea, un manual para la enseñanza, *Español*, que supuso un primer y gran paso para la sistematización de la enseñanza del español en China (Dong Yangsheng, 2009: 59).

## 2) El periodo de 1970-1980

Debido a una serie de errores importantes en la toma de decisiones a nivel nacional, todo el sistema educativo cayó en recesión durante los tres periodos de desastre histórico que comenzaron en 1959 y terminaron en 1977. Sin embargo, con el rápido aumento de las relaciones diplomáticas con los países hispanoamericanos en los años setenta, la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española recibió un pequeño auge. Catorce universidades establecieron la carrera de Filología Hispánica sucesivamente para satisfacer las necesidades de cooperación económica e intercambios culturales entre China y los países latinoamericanos.

De 1973 a 1979, China envió más de cien estudiantes a México, Perú y Venezuela y en el mismo periodo vinieron treinta estudiantes de países latinoamericanos a estudiar y vivir en China. Con un intercambio tan próspero, se fundaron sucesivamente muchos centros de estudio, como el Instituto de América Latina (1960); la Asociación China de Historia Latinoamericana (1979), la Asociación China del Estudio de la Literatura Española, Portuguesa y Latinoamericana (1979); la Asociación China de Enseñanza e Investigación del Español y del Portugués (1982), y la Asociación China de Estudios Latinoamericanos (1984).

## 3) El periodo de 1980-1990

Tras la Reforma y Apertura del año 1978, la economía y el sistema de educación de toda China entraron en una etapa totalmente nueva de apertura que trajo consigo cambios significativos en numerosos ámbitos de la sociedad. En ella se desarrolló la educación en todos los aspectos, y así se recuperó la enseñanza de lenguas extranjeras, sobre todo de los idiomas inglés y japonés porque, durante los primeros años, los intercambios se limitaron a los países de habla inglesa y a los del entorno geográfico chino.

Igual que la etapa anterior, la situación de la enseñanza del español es completamente opuesta a la del país. A finales de la década de 1970, el número de estudiantes españoles cubrió rápidamente las necesidades de la época. Además, en la etapa inicial de Reforma y Apertura, lo que necesitaba China con urgencia eran experiencias de inversión extranjera, tecnología y gestión empresarial moderna, que no eran los puntos fuertes de los países hispanohablantes. Afectado por esto, los intercambios entre China y los países de habla hispana han progresado lentamente, lo que ha resultado en una demanda decreciente de estudiantes españoles.

En 1979 solo se matricularon quince nuevos estudiantes en todo el país. En 1982 el número total de estudiantes de licenciatura de Filología Hispánica era de 116. Bajo esta situación clave, en 1982, en la Universidad de Lenguas Extranjeras de Shanghái se celebró el Seminario Nacional de Universidades que Imparten Carrera de Español por Departamento de Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional. Allí se promulgó la propuesta oficial de “reducir el número de centros y plazas de esta especialidad con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza y enfocarse más en la investigación y la formación docente” y se afirmó que debía reducirse de once a siete el número de universidades con carrera de Filología Hispánica y tan solo ofertar entre 30 y 40 plazas para la admisión total en todo el país. Como resultado, la escala de la enseñanza del español en China se hundió y muchos profesores cambiaron de especialidad, lo que desencadenó una carencia de profesionales de lengua española de la que no se ha logrado recuperar hasta prácticamente hoy en día.

#### 4) El periodo de 1990-2000

Afortunadamente, este retroceso no duró muchos años pues, a mediados de los ochenta, debido al desarrollo económico, especialmente a los éxitos diplomáticos y económicos entre China y los países de habla hispana, la enseñanza del español se fue recuperando. Más concretamente, 1997 fue un año de auge económico en China, lo que también aceleró el desarrollo del español. El profesor Lu afirmó en su artículo “El español en los organismos internacionales: reflexiones sobre el desarrollo de la enseñanza del español en mi país” (1999) que China siempre mantendría cierta demanda de talentos

españoles, y la enseñanza del español correspondiente también debería mantener una cierta escala bajo cualquier circunstancia.

Hasta el año 1999 solo había un total de doce universidades que ofrecían título de licenciado de Filología Hispánica, cuyo número de estudiantes (refiriéndose al número total de estudiantes de los cuatro años en total) era menor de 500. Un ejemplo oficial muy convincente lo recoge el libro del profesor Zheng Shujiu (2015), en el que nos cuenta que, en 1999, al primer Examen de Español como Especialidad de nivel 4 (EEE4) solo asistieron en total 124 alumnos de seis universidades. En palabras de Zheng (2015: 1): “Esta prueba debe ser el examen nacional con el menor número de participantes.”

### 3.5.2 La historia de 2000 a 2010 concentrada en la licenciatura de Filología Hispánica

Para la investigación posterior nos enfocamos en la situación de la enseñanza del español de licenciatura, porque la de diplomatura no se compartía desde el mismo Estándar Nacional que la de licenciatura, así como los manuales, el plan de estudio, etc.

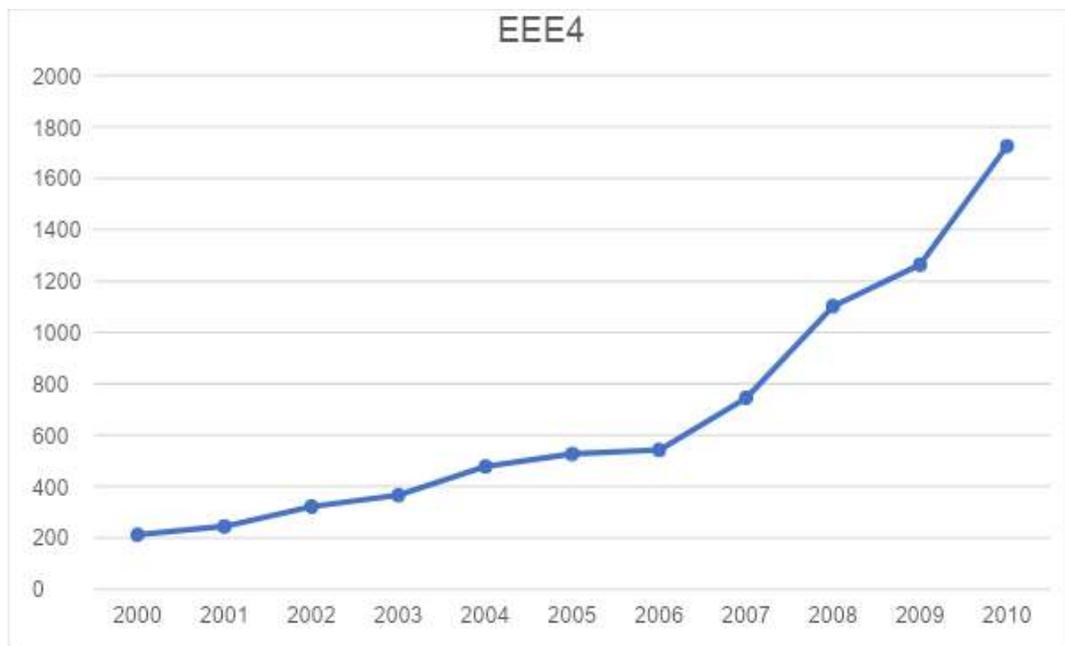
Después de entrar en el siglo XXI, China ha ampliado continuamente su apertura al mundo exterior, la construcción económica nacional y los intercambios han seguido desarrollándose a un ritmo rápido. Debido a su importancia como país económico, China debe tener una gran demanda de recursos naturales y mercados internacionales. Y los países hispánicos, especialmente América Latina, tienen especialmente ventajas en estos aspectos. Por lo tanto, los intercambios entre China y los países hispánicos han mostrado un rápido crecimiento en todos los aspectos. Las relaciones entre los países, especialmente las diplomáticas, han alcanzado un nuevo nivel y, en este contexto, la enseñanza del español ha alcanzado su segundo auge.

Además, a partir de finales de los años noventa, el Ministerio de Educación Nacional continuó implementando diversas reformas en la educación superior, incluidas las relacionadas con la enseñanza del español, o más bien con la enseñanza de todas las lenguas extranjeras, es decir, la integración de las escuelas de lenguas extranjeras. Siguiendo el sistema educativo soviético, hasta el año 2000, las universidades chinas impartían fundamentalmente una única disciplina académica. A partir de este año, el gobierno central chino fusionó y reorganizó las universidades en 1952, lo que supuso un cambio fundamental en el sistema de educación superior existente. A partir de entonces, las

carreras de lenguas extranjeras ya no son las únicas establecidas por las universidades identificadas como “lenguas extranjeras” o “estudios internacionales”, sino que cualquier universidad china ya podría solicitar y ofrecer dichas carreras según su desarrollo y su necesidad. Este cambio del sistema educativo ha acelerado la difusión de la carrera de español por toda China.

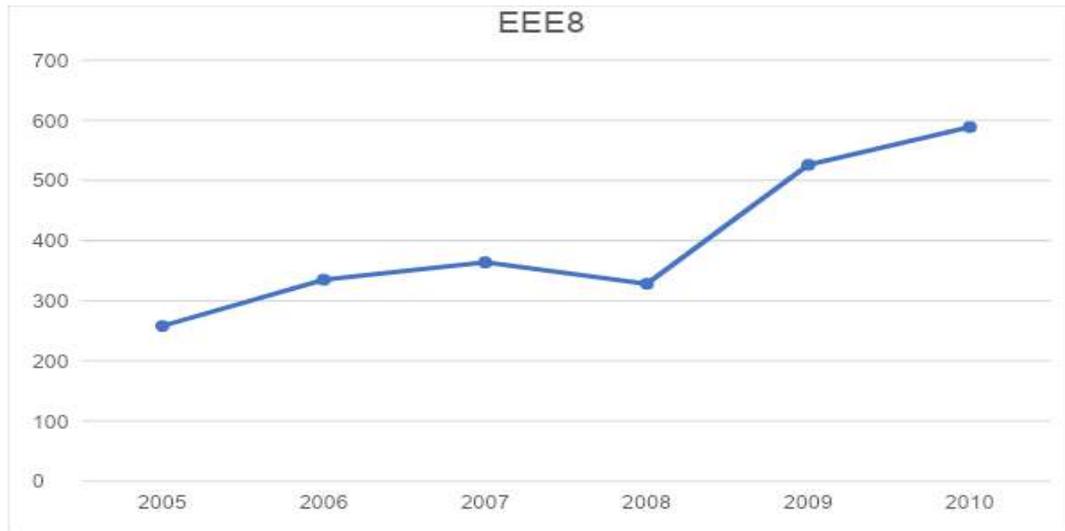
Bajo esta situación, el español recibe su primera década de prosperidad, de 2000 a 2010. Según los datos de los artículos mencionados, durante estos diez años se abrió la carrera de Filología Española justamente en cincuenta universidades con sus nuevos departamentos de español en China. Así, en el año 2010 el número de alumnos matriculados en el EEE4 (Examen de Español como Especialidad de nivel 4) fue de 1726, catorce veces más la cifra de 1999. Los siguientes gráficos muestran este gran ritmo de crecimiento en el número de alumnos de español en el examen de EEE4 (2000-2010) y EEE8 (2005-2010).

Figura 4: Crecimiento del número de estudiante de EEE4 de 2000-2010



(Fuente: Elaboración propia según Zheng, 2015)

Figura 5: Crecimiento del número de estudiante de EEE8 de 2005-2010



(Fuente: Elaboración propia según Zheng, 2015: 002)

El desarrollo de estos diez años, según nos indica el profesor Zheng (2015: 2), es de la forma “Reventón de un pozo petrolero” (sic), es decir, un crecimiento masivo, irregular e incontrolado.

Al concentrarnos en los estudios de la universidad, la licenciatura en Filología Hispánica, que es la vía principal y la más importante para aprender el español en China, es un campo de estudio todavía muy joven. Inevitablemente presenta ciertos problemas, por ejemplo, la falta de profesorado cualificado, la proporción desequilibrada entre el número de profesores y alumnos, los planes de estudio similares y anticuados, la escasez de manuales, las metodologías del siglo pasado para la enseñanza, etc. En definitiva, aunque se están abriendo nuevos departamentos de español en China a un ritmo vertiginoso, todavía son incapaces de satisfacer las necesidades de los estudiantes chinos y la demanda de estudios de español.

A causa de su relevancia y para acabar este capítulo, aquí cabe citar el texto de Zheng Shujiu:

La educación carece de una planificación y disposición general macro, científica y racional que esté en consonancia con el rápido desarrollo de la sociedad, y se encuentra básicamente en un estado de desarrollo desordenado y espontáneo. El contenido y los métodos de enseñanza están anticuados y no se ajustan a las

tendencias internacionales en la enseñanza de lenguas extranjeras. El plan de estudios sigue basándose en ideas de enseñanza tradicionales y carece de innovación, y es similar de una universidad a otra. Faltan investigaciones sobre la motivación, los hábitos de aprendizaje y la autoevaluación de los estudiantes de español, así como sobre la evaluación de los estudiantes por parte de los empleadores y sus necesidades. Se carece de una serie completa, sistemática y científica de materiales de enseñanza del español con un enfoque reformado, que esté en consonancia con el desarrollo de la sociedad de la información. (Zheng Shujiu, 2015: 002)

Lamentablemente, desde el punto de vista actual, algunos problemas sí están mejorando, pero la mayoría de ellos aún no se han resuelto.

### **3.6 La actualidad (2011-2021) de la enseñanza del español en Filología Hispánica en China**

Todavía no existen muchos artículos sobre la situación del español en los últimos diez años, sobre todo en los últimos cinco, así que, usando los datos originales que nos ofrece anualmente la Subcomisión de Español del Comité de Orientación para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros del Ministerio de Educación Superior, vamos a conocer la situación última de ELE en las universidades chinas.

El 21 de noviembre de 2016, el presidente Xi señaló lo siguiente en un discurso en el congreso peruano: “En el nuevo siglo, China y América Latina han logrado un desarrollo a gran escala” y “América Latina se ha convertido en el segundo destino más grande para la inversión china en el exterior después de Asia”. Bajo este plano, el desarrollo del español sigue su auge en China. Hasta el año 2021, en China hay en total 103 universidades con licenciatura de Filología Hispánica y 30 con diplomatura de español aplicado, según lo que nos indica Lu Jingsheng en una conferencia celebrada *online* el 5 y 6 de junio de 2021.

Según Vázquez Torronteras (2020: 15), “el español en la R.P. China tuvo su momento de eclosión en los años ochenta y, actualmente, está viviendo su apogeo. El número de estudiantes que en la actualidad dedica parte de sus esfuerzos a aprender español es especialmente relevante en las universidades.”

Para facilitar el hecho de conocer y abordar los problemas de ELE en la situación actual, es necesario entenderla de forma más profunda y concreta, por tanto, nos fijaremos en la parte de la clasificación de universidades que se ha explicado antes. Pero, antes de nada, debemos tener unos conocimientos básicos sobre los estándares nacionales de la carrera de Filología Hispánica, de acuerdo con las normativas especiales para la enseñanza de lengua extranjera.

#### **3.6.1 Programas, currículos y estándares nacionales**

Entre 1949 y 1956 se extendió muy rápidamente la enseñanza del ruso por toda China. Con la ayuda de profesores nativos se elaboraron poco a poco los planes curriculares, programas y materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje del ruso. Hoy en día continuamos con los mismos planes. Según Consuelo Marco Martínez (2010), en 1984 se estudiaban en China 34 idiomas extranjeros y, antes de la publicación del Estándar

Curricular de la educación superior para cada idioma, estos 34 idiomas seguían un Estándar Curricular único, el *Estándar Curricular para la etapa básica de las especialidades de lengua segunda en educación superior*. Debido a la lejanía del tiempo, no hemos podido encontrar el documento original de esta normativa, pero podemos brindar un documento de notación como muestra de un estudiante de Filología Hispánica que se graduó en la universidad de XISU en 1998 para ver cuáles eran las asignaturas que tenían bajo este Estándar Curricular (Anexo 1). Desde aquel entonces, los entornos curriculares de universidades de todo el país ya eran similares y básicamente seguían las ideas tradicionales de enseñanza. A pesar de que el título de las asignaturas no siempre es el mismo, el contenido siempre es similar (Zheng Shujiu, 2015).

En 1998 fue promulgado e implementado el primer Estándar Curricular de español, el *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas (1998)*, el cual había sido preparado durante más de diez años. Poco tiempo después, en el año 2000, se publicó el *Programa de Enseñanza para Cursos Superiores de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas (2000)*. Ambos son elaboraciones de la Subcomisión de Español del Comité de Orientación para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros del Ministerio de Educación Superior y así se completó toda la educación superior. Debido a la falta de documentación, no hemos logrado encontrar estos dos programas que han mencionado el profesor Zheng Shuji (2015), Marco Martínez (2010) y Vázquez Torronteras (2019) en sus artículos. Para nuestra investigación, también vamos a presentar una muestra de nota de una alumna del curso 2004-2008 de XISU (Anexo 2), y una de una alumna del curso 2014-2018 de la Universidad de Xi'an Fanyi (Anexo 3). De esta manera, podemos observar claramente la situación real bajo estos dos programas.

Sánchez Griñán (2008: 97), Álvarez (2012: 183) y Vázquez Torronteras (2019: 169), tres profesores nativos de ELE con mucha experiencia en China, confirmaron la importancia de los documentos anteriores para comprender el proceso de enseñanza/aprendizaje. Al mismo tiempo, mencionaron y analizaron estos dos proyectos en su artículo basándose en su propia experiencia docente y proponiendo otra perspectiva extranjera, especialmente una comparación con los que ofrecen los programas *MCER* y *PCIC*. Podemos concluir señalando los puntos que más les llamaron la atención:

1) Hay demasiado contenido de educación moral, se sigue prestando igual atención al profesionalismo y a la educación moral, a inculcar el patriotismo y el colectivismo en los estudiantes.

2) Hay una falta generalizada de consideraciones pedagógicas y metodológicas, mencionándose solo la fonética, el léxico, la gramática, así como las cuatro destrezas (audición, habla, lectura y redacción). En cuanto a la competencia comunicativa, solo se le sigue dando importancia al “arte comunicativo”, pero no se establece ninguna pauta metodológica, ni se menciona como competencia comunicativa o pragmática.

3) En cuanto al papel del profesor, se repite la dicotomía especialidad – moral. Se ha producido un estancamiento de creencias, actitudes y métodos a causa de la sobrevalorada la experiencia del profesor, el respeto innecesario al profesor y la falta de un reciclaje de conocimientos por parte del profesorado. Tampoco se menciona el papel de los profesores nativos.

4) En cuanto al alumno, bajo una formación integral, además de que debe seguir un esquema rígido dentro e incluso fuera de la clase (porque vive en la universidad), se plantea el plan de estudios según dichos programas, y también debe perseguir tanto el entusiasmo como el respeto al profesor y a los mayores en general como una parte moral. Asimismo, se menciona especialmente el objetivo de reforzar la conciencia de competición.

Con todo, conceptos como la moral, el respeto a los profesores y a los mayores y la conciencia de las competencias muestran que los profesores de ELE en China se enfrentan a una filosofía de la educación algo distinta a los parámetros occidentales, por lo que Vázquez Torronteras (2019) recomienda que cualquier profesor nativo de ELE que intente trabajar en China debería leer estos programas antes de realizar su trabajo.

Como señala Zheng Shujiu (2015: 2), el diseño y la ideología rectora de estos dos estándares curriculares seguían siendo productos de la llamada “educación de élite” y no tuvieron en cuenta la gran disparidad y la procedencia en la situación de los estudiantes y los profesores de español en las universidades después del año 2000. Bajo *La Ley de la República Popular de China sobre la Educación Superior y de la Reforma Educativa a largo plazo y el Plan de Desarrollo (2010 – 2020)*, en 2017, después de otros diez años de preparación, el Grupo de Redacción de Normas Nacionales Profesionales Españolas promulgó oficialmente los nuevos *Estándares Nacionales para la Calidad de la Enseñanza*

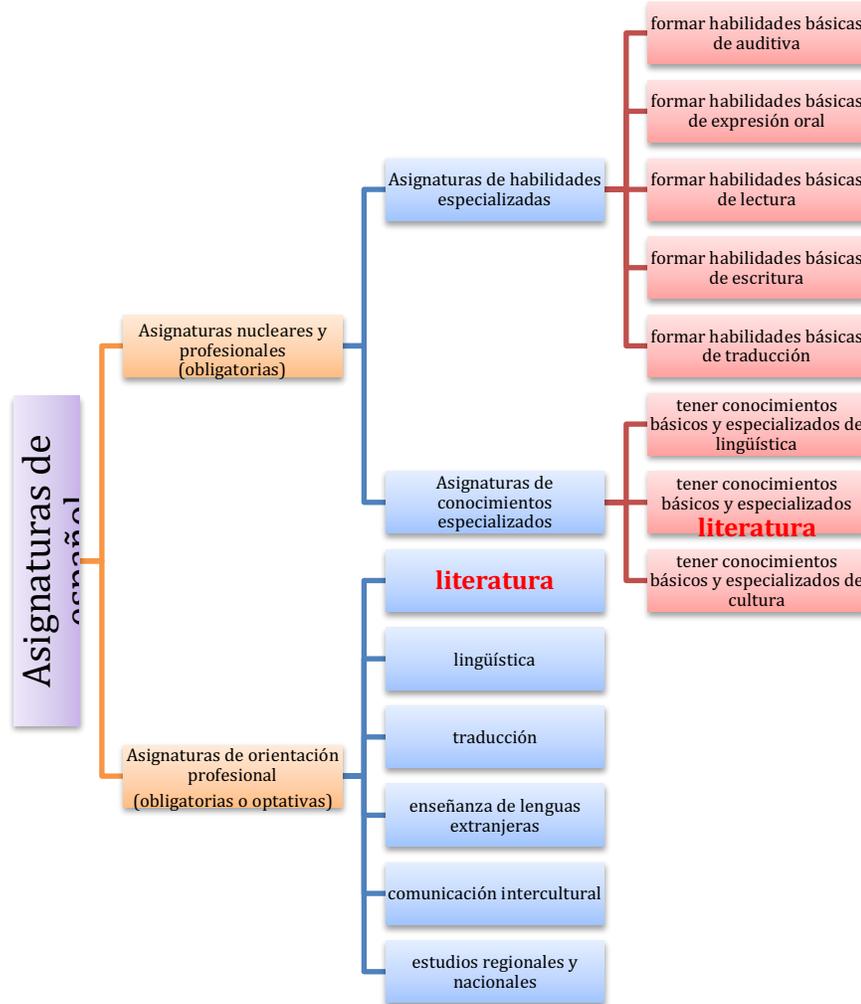
*de Filología Hispánica*. Este nuevo documento, a pesar de intentar unificar los estándares en todas las universidades de China continental, también exige que todas las universidades tengan “identidad propia” en algún sentido. Veamos directamente el documento original (Anexo 4) para obtener una idea general y para analizar la parte de literatura en el capítulo siguiente.

En *Estándares Nacionales para la Calidad de la Enseñanza de Filología Hispánica (2017)*, se detallan los objetivos y las especificaciones para la formación de los estudiantes de carrera de Filología Hispánica en las universidades de educación superior de China. Entre las especificaciones de formación, se destacan dos partes: los requisitos de calidad y los de conocimientos. Al igual que en el programa anterior, la moral y el patriotismo siguen siendo conceptos presentes en la parte de requisitos de calidad, y también se establece que la “cualidad humanística” debe ser uno de los requisitos básicos para los estudiantes de carrera de español, así que podemos concluir que, en relación con nuestra tesis, la importancia de la literatura es tan evidente en este nuevo estándar como en los programas anteriores. Además, en el apartado de los requisitos específicos de conocimiento, que se basan en tres pilares: lengua, literatura y cultura, se exponen directamente y se enfatiza la literatura hispánica. Asimismo, se afirma que los alumnos deberán conocer la historia de la literatura hispánica, los principales géneros literarios y los escritores más importantes, así como sus obras.

El Estándar Nacional chino divide las asignaturas de español de cuatro años en dos módulos principales: asignaturas nucleares y profesionales y asignaturas de orientación profesional. Las primeras son generalmente obligatorias y se subdividen en asignaturas de habilidades especializadas y en las de conocimientos especializados. Las asignaturas de habilidades de español se refieren a asignaturas de formación en varias habilidades, como auditiva, expresión oral, lectura, escritura y traducción, mientras que las asignaturas de conocimientos especializados incluyen asignaturas básicas de conocimiento de lengua, literatura y cultura. Las asignaturas de orientación profesional conforman una parte con más flexibilidad, porque las universidades pueden ofrecer distintas asignaturas según sus propios objetivos y especificaciones de formación, y las clases pueden dividirse en asignaturas obligatorias y optativas, y pueden incluir literatura, lingüística, traducción, enseñanza de lenguas extranjeras, comunicación intercultural, estudios regionales y

nacionales, y lenguas extranjeras especializadas. Para tener una versión más clara, lo mostramos con un gráfico:

Figura 6: Sistema de las asignaturas en el Estándar Nacional chino



(Fuente: elaboración propia con referencia en el *Estándar Nacional*)

### 3.6.2 ELE en China (2010-2021)

#### 3.6.2.1 El crecimiento del estudio de español en China

Según el reconocimiento de la sociedad y unas políticas concretas, las universidades chinas han sido clasificadas en diferentes categorías, y en cada una de ellas existe más de una universidad que tiene carrera de español. Al reflexionar sobre todo esto, pensamos que podemos conocer el crecimiento del español en China desde la perspectiva de esta categoría,

de modo que descubriremos más profundamente de dónde provienen los problemas de la enseñanza de la literatura española. Todos los datos provienen de los materiales que nos ofrece la Subcomisión de Español del Comité de Orientación para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros del Ministerio de Educación Superior en su reunión anual y nacional.

Para ello, analizamos la información de las páginas web de 103 universidades, así como los documentos nacionales en los que identificamos la categoría de cada universidad con Filología Hispánica, y separamos en tres tipos las 102 universidades (excepto una que es una universidad militar que no tiene ningún dato): 1. Las de “proyecto 985” y “proyecto 211”; 2. Las de 1ª y 2ª fases; 3. Las de 3ª fase. No vamos a incluir las universidades de formación profesional o técnica, porque no se ha impartido desde el mismo Estándar Nacional.

Figura 7: Crecimiento de universidades (2011-2021)

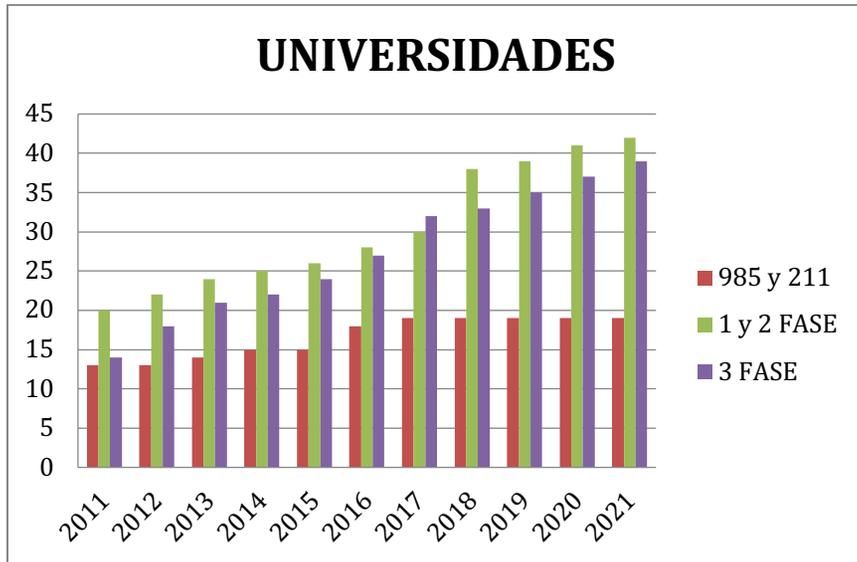


Figura 9: Crecimiento del profesorado (2011-2017)

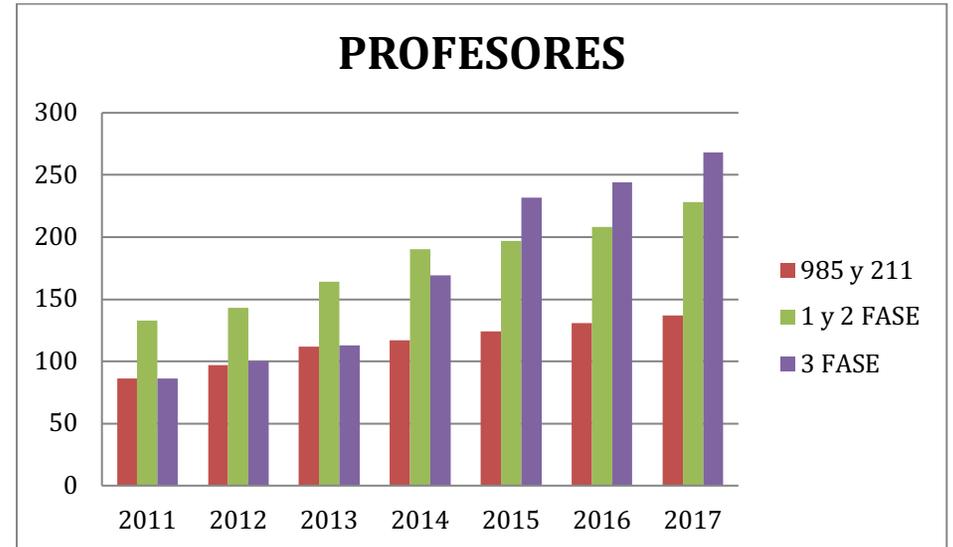


Figura 8: Crecimiento del alumnado (2011-2017)

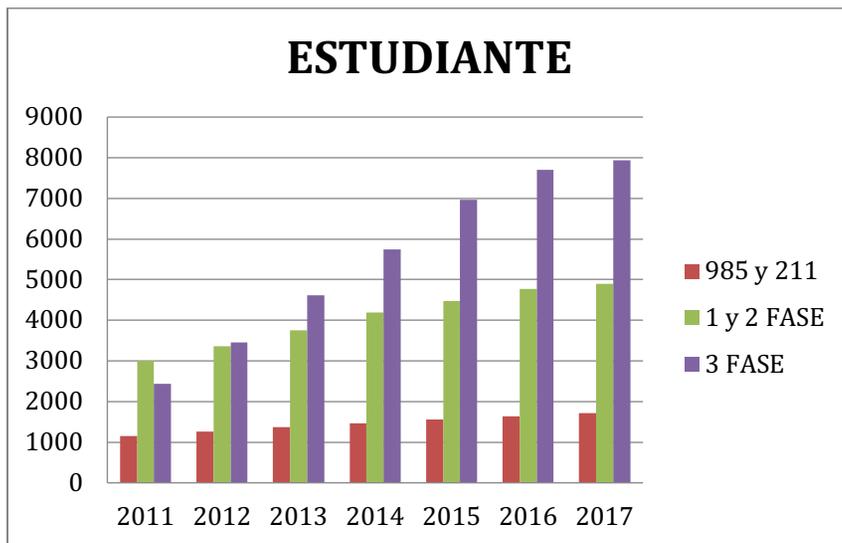
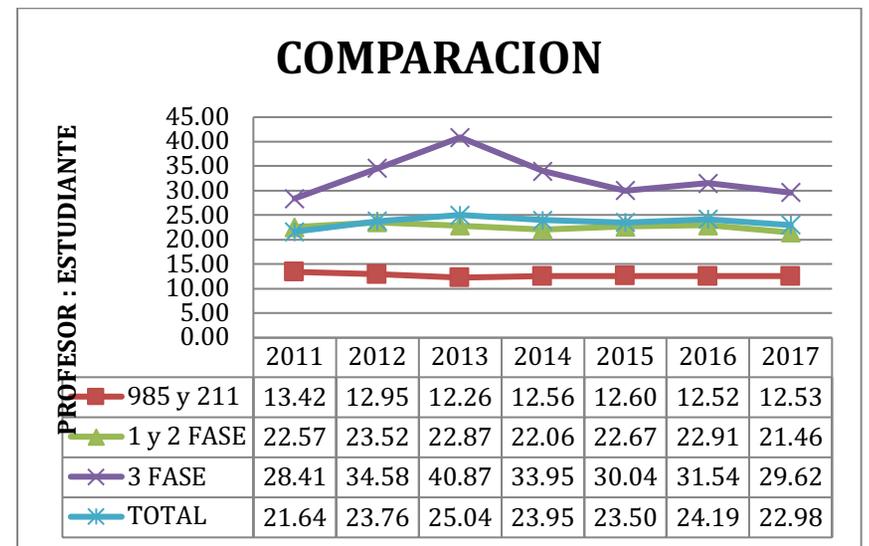


Figura 10: Cambio de comparación entre estudiantes y profesores (2011-2017)



1) Solo poseemos los datos numéricos de estudiantes y profesores hasta la reunión de 2017. El Subcomité explicó varias razones, los principales son: la reorganización del comité; la falta de docentes, por lo que no hay tiempo de tareas administrativas; el aumento del número de estudiantes; y el hecho de que, desde la pandemia, no se ha celebrado la reunión anual hasta 2022.

2) Lo primero que nos llama la atención es el número de las universidades de 3ª fase, pues podemos apreciar que, en los últimos diez años, es la parte que más ha crecido, no solo en cuanto al número de universidades, sino también en el crecimiento de estudiantes. El crecimiento en la tercera fase muestra la prosperidad verdadera del español. Sin embargo, no hay universidades de investigación en la tercera fase, por lo que, los que se quieren formar en estas universidades son estudiantes que buscan la competencia comunicativa del español, es decir, deben tener una mejor comprensión del español para utilizarlo en futuros trabajos. Según esta tasa de crecimiento, el incremento de los docentes universitarios de 3ª fase, en comparación con los de 1ª y 2ª, es muy lento y no se corresponde al de los alumnos.

2) El número de universidades de los proyectos 985 y 211, que son las mejores, siempre ha aumentado a un ritmo muy lento y ha dejado de crecer en los últimos cinco años. En primer lugar, solo hay un centenar de universidades de este tipo, no es un número grande. Aunque esta tasa de crecimiento ya no es muy rápida en comparación con otras universidades, el ritmo es muy alarmante.

En segundo lugar, la mayoría de las universidades de este tipo son de investigación, y las diecinueve tienen carreras de español. Esto demuestra que los estudiantes que más necesita la sociedad ya no están orientados a la investigación, sino a la práctica. Quizás por esta razón, el número de estudiantes, si bien también crece con las universidades y las políticas para ampliar los períodos de inscripción, está creciendo a un ritmo más lento y conveniente.

En tercer lugar, el crecimiento de los docentes. En comparación con otras universidades, solo este tipo de universidad tiene un ritmo que se corresponde con el de los estudiantes y siempre mantiene la proporción docente-alumno Estándar Nacional, 1:13 (1 profesor, 13 estudiantes).

3) El número de las universidades de 1ª y 2ª fase ha aumentado mucho también; actualmente estas universidades representan la mayor proporción de todas las que ofrecen

carreras de español. No obstante, en cuanto al número de estudiantes, no ha crecido tanto como el de 3ª fase. Eso se debe a que las políticas para estas universidades no son las mismas que las de 3ª fase, que se enfocan más en las demandas sociales locales. Las de 1ª y 2ª fase también tienen que establecer carreras de español para cumplir la integridad y diversidad tanto para la universidad como para su provincia o ciudad.

Por lo mismo, ahora en casi cada provincia de China ya por lo menos hay una universidad con carrera de Filología Hispánica, fuera de las regiones autónomas de Xinjing y Tíbet. Mostramos ahora las cifras con una foto de la embajada de España acreditada en Beijing, aunque el número no es tan específico.

Muestra 1: Distribución de centros de Educación superior que ofertan español



Centros de educación superior que ofertan español

(Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional<sup>55</sup>)

<sup>55</sup> <https://www.educacionyfp.gob.es/china/estudiar/en-china.html>

Finalmente, para resumir los datos comentados, en cuanto al aumento en el número de docentes, también existe una proporción desequilibrada entre los profesores y los alumnos. Aunque la situación no es tan grave como la de la 3ª fase, hay que poner más atención en su cantidad y extensión.

### 3.6.2.2 Problemas encontrados en Filología Hispánica bajo este crecimiento

Ante este crecimiento, han surgido muchos problemas en diversos aspectos de ELE y, lamentablemente, la mayoría de ellos no han sido solucionados hasta el día de hoy, por lo que podemos decir que también merece una investigación académica para mejorarlo. En cierto sentido, creemos que nuestra investigación es más significativa de lo que pensábamos. A continuación, enumeramos y explicamos los temas más serios e importantes para continuar nuestro trabajo:

#### 1) La inconveniente proporción entre profesores y alumnos

No es necesario analizar demasiado esta cuestión, que se puede observar directamente en las cifras de la Figura 11. Sin embargo, es necesario citar los gráficos de proporción profesor-alumno de 2002, 2007, 2012 y 2017, pues muestra que este es un problema que se mantiene desde hace mucho tiempo. Los datos provienen del artículo de Vázquez Torronteras (2020: 7).

Figura 11: Comparación del profesorado y el alumnado de los años 2002, 2007, 2012 y 2017



[Fuente: Elaboración propia basada en los datos de Vázquez Torronteras (2020: 7)]

Por lo tanto, se puede observar que, desde que entramos en el siglo XXI, que es el comienzo de todo este auge, y debido al crecimiento de estudiantes, el número de docentes ya no aumenta al ritmo correspondiente al alumnado. En el documento *Estándares Nacionales para la Calidad de la Enseñanza de Filología Hispánica* y su fuente *Estándares Nacionales para la Calidad de la Enseñanza de Filología de Lenguas Extranjeras* del libro *Estándares Nacionales para la Calidad de la Enseñanza de Filología en Educación superior*, publicado en el año 2015, establecen claramente que la proporción entre los alumnos y profesores deben ser inferior a “13:1” en Filología Hispánica y “18:1” en Filología de Lenguas Extranjeras. Podemos comprobar que esta demanda solo se cumplió en la situación del año 2002. Posteriormente, a partir de 2007, ya era de “20:1”, y los años siguientes fueron aún peores en la proporción.

Al analizar los datos anteriores de 2011 a 2017, podemos ver este problema desde una perspectiva más específica. Además, también encontramos que, desde la situación general, la proporción de estudiantes por docentes aún está desequilibrada. Una conclusión más detallada es la siguiente: la situación de las mejores universidades, las de “985 y 211” se corresponde más o menos con la demanda del Estándar Nacional de la carrera de español;

la de segundo tipo, las universidades de 1ª y 2ª fase, está en el mismo nivel de la de la media de todas las universidades con especialidad en español y ya ha superado mucho los requisitos de dicho Estándar Nacional del español, y también el de las lenguas extranjeras; mientras que la situación de las universidades de 3ª fase es la peor entre todas. Al mismo tiempo, de hecho, los estudiantes de estas universidades siempre encuentran más problemas en sus estudios, por lo que necesitan más apoyo de los profesores.

Además, fuera del problema de la falta de profesorado, también hay otras complicaciones entre los que ya son profesores. El libro de Zheng Shujiu (2015: 62) contiene un capítulo completo de 69 páginas con datos del profesorado hasta el año 2012 para explicarnos de forma muy completa el problema de los docentes, de dónde provienen estas dificultades y posibles soluciones. Podemos resumir que los problemas existen en casi todos los aspectos: la inconveniente proporción en el sexo, la edad, el título académico (licenciado, posgrado y doctorado), el título de profesorado (catedrático, profesor titular y profesor asistente), profesor nativo. Además, no hay suficientes cambios en los últimos años para resolver estos inconvenientes. Según el último dato que nos proporcionó el comité en el año 2017, entre los 633 profesores solo hay 112 que tienen título de doctorado, once con título de catedrático y 62 titulares.

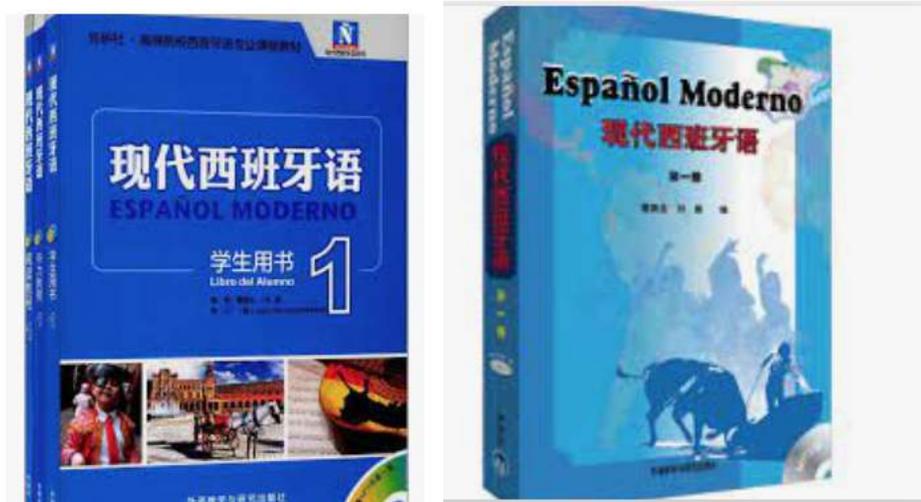
En resumen, la grave escasez de personal docente, especialmente de profesores altamente cualificados, es la raíz de otros problemas, como la calidad de la enseñanza, la falta de investigación académica, la ausencia de publicación de manuales, etc. Todo ello debe abordarse de inmediato.

## 2) La falta de manuales

Hay dos casas editoriales importantes en toda China en cuanto a las publicaciones de la enseñanza de lengua extranjera: *Foreign Language Teaching and Research Press* y *Shanghai Foreign Language Education Press*. Ambas pertenecen a las dos universidades más importantes en la enseñanza e investigación de lenguas extranjeras, la Universidad de Lenguas Extranjeras de Beijing y la de Shanghai, así que la mayoría de los manuales originales que se usan en ELE son de estas dos casas editoriales, y sus autores son profesores de las citadas universidades.

Cualquier estudiante que haya aprendido español o cualquier profesor extranjero que haya enseñado en China, debe conocer el manual *Español Moderno*, publicado en 1999 y basado en el viejo manual *Español*, que se ha utilizado hasta hoy. En el año 2014 se ha publicado una nueva versión. Aunque no es algo obligatorio, este manual es básicamente el predeterminado para la asignatura “español intensivo” (también se ha traducido como “español elemental” o “lectura intensiva”, la asignatura más básica para aprender la pronunciación y la gramática) en cualquier universidad que tenga la carrera de Filología Hispánica.

Muestra 2: Muestras de manuales de español en China



Además de este manual, hasta 2018, y durante treinta años del desarrollo en China, se han publicado unos sesenta manuales para diferentes asignaturas de Filología Hispánica. Sin embargo, como nos indica Zheng (2015: 3), “Hasta ahora todavía no hay un juego de manuales sistemático, científico y correspondiente al desarrollo social.” Siendo profesora de español de la universidad, también la experiencia propia nos indica que la situación real es que querríamos ofrecer asignaturas correspondientes al Estándar Nacional, pero no contamos con manuales suficientes y adecuados.

Afortunadamente, esta situación ha mejorado mucho estos últimos tres años, pues habrá en breve un juego de treinta manuales correspondientes al sistema de “Nuevo Español Moderno”, que recogerá todas las asignaturas de los cuatro años de licenciatura.

Además, también hay cada día más manuales introducidos desde España que tendrán su versión en chino, y que pueden servir tanto para la enseñanza, como para la investigación académica.

Muestra 3: Muestras de algunos manuales de español introducidos en China



### 3) Falta de exámenes correspondientes

En 1998 se publicó el *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas (1998)*, según el cual se empezó el primer Examen de Español como Especialidad de nivel 4 (EEE4) en el año siguiente. En 2005, bajando los cinco años de experiencia de EEE4 y las demandas principales del *Programa de Enseñanza para Cursos Superiores de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas (2000)* comenzó el primer Examen de Español como Especialidad de nivel 8 (EEE8). Así, desde entonces, por primera vez en

China tenemos un examen oficial y de reconocimiento nacional para los estudiantes licenciados en carrera de español.

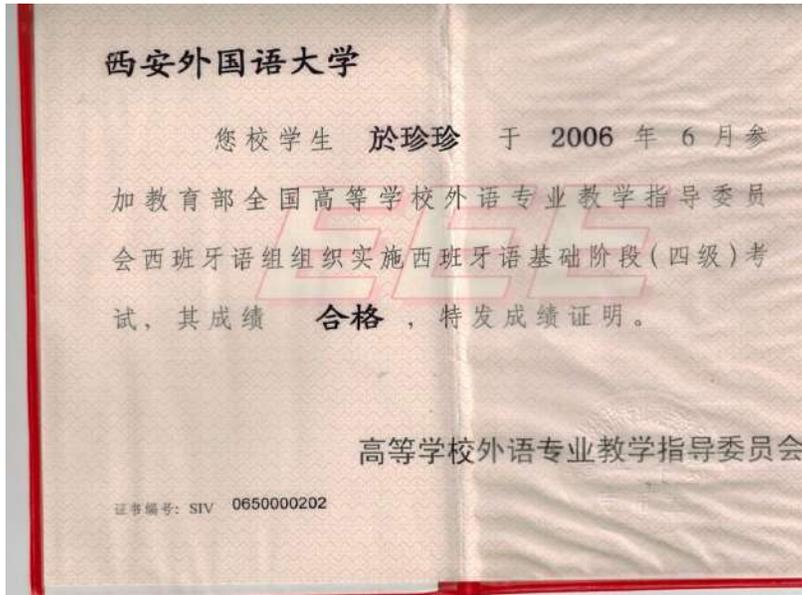
Debido al aumento exponencial de las universidades y los alumnos que se presentan al examen, así como por su reconocimiento social, se ha convertido en el examen de español con mayor influencia y escala en China. El profesor Zheng Shujiu, uno de los primeros iniciadores de dicho examen, lo ha definido como:

A diferencia de otros exámenes de español como el DELE y el FLPT (Foreign Language Proficiency Test), este se trata de un sistema de evaluación con características propias chinas, desarrollado por la unión de profesores de español en China en el proceso de establecer un sistema de educación y enseñanza de la lengua española y, al mismo tiempo, está basándose razonablemente en los últimos conceptos de enseñanza y en métodos y modelos de enseñanza avanzados de China y de los extranjeros. (Zheng Shujiu, 2015: 132)

Al igual que este tipo de examen de otros idiomas en China, el EEE4 y EEE8 lo pueden realizar únicamente los licenciados y solo hay dos oportunidades, por lo que posee unas desventajas inevitables. En cuanto al propio examen, en comparación con el MCER que siempre tiene demandas de cuatro habilidades en lengua extranjeras, el EEE4 solo tiene partes de lectura y comprensión auditiva, y no se enfoca en el conocimiento intercultural sino solo en gramática y en ejercicios de traducción. Por su parte, el EEE8 tiene cuatro partes para el examen (lectura, oral, auditivo y escrito), y también se concentra en gramática y traducción.

Cabe mencionar que la situación siempre es peor para los estudiantes de las universidades de 3ª fase, pues, al no tener tanto talento para aprender, la mayoría de ellos terminan sin aprobar ninguno de estos exámenes, porque el EEE4 tiene un nivel DELE B1-B2, y el EEE8, B2-C1.

Muestra 4: Certificado de EEE4



El Instituto Cervantes entró en China en el año 2006 e introdujo el examen DELE, lo que ayudó mucho a la situación de los exámenes oficiales de español. A esta convocatoria puede participar cualquier persona que haya estudiado español como lengua extranjera. Con seis niveles al mismo tiempo se puede satisfacer las necesidades de diferentes estudiantes. El único problema es que, en sus quince años de desarrollo, hasta ahora solo hay tres sedes en China (Beijing, Shanghai y Hongkong), por lo que no ha podido satisfacer las necesidades de los diferentes estudiantes.

La situación está mejorando gracias a la entrada de SIELE, que llegó a China en el 2017. Después de una extensión de cuatro años, ahora hay un total de 32 centros<sup>56</sup> y está presente en casi todas las ciudades importantes de China, lo que facilita la situación. Sin embargo, dada la flexibilidad de otras pruebas de idiomas, todavía esperamos más pruebas oficiales de español con “características chinas”.

4) La única denominación de la carrera y el único Estándar Nacional

Para el título de licenciatura en español, en China solo tenemos una única carrera llamada Filología Hispánica y para realizar las asignaturas contamos con dos programas

<sup>56</sup> [http://www.siele.org.cn/#/examination\\_centers](http://www.siele.org.cn/#/examination_centers)

unificados: el *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas (1998)* y el *Programa de Enseñanza para Cursos Superiores de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas (2000)*. El mismo profesor Zheng afirmó que:

Los dos programas de estudio siguen siendo producto de la llamada “educación de élite”, pero ante las enormes diferencias entre los profesores y los alumnos de español de las distintas universidades, es necesario revisarlos con el fin de hacerlos más científicos, más actuales y acordes con la situación real de la enseñanza del español en China. (Zheng Shujiu, 2015: 004)

Bajo esta situación, en 2017, después de otros diez años de preparación se promulgó oficialmente el nuevo documento *Estándares Nacionales para la Calidad de la Enseñanza de Filología Hispánica*, redactado por el Grupo de Redacción de Normas Nacionales Profesionales Españolas. Sin embargo, esta nueva norma nacional no trae suficientes cambios y “libertad” tal y como esperábamos. Por tanto, el primer tema en el que hay que centrarse sigue siendo el mencionado muchas veces antes, es decir, ante tantas diferencias entre universidades, profesores y calidad de estudiantes, seguimos siguiendo el mismo Estándar Nacional. Eso no solo será difícil para el aprendizaje, sino aún más complicado para la docencia. Lo más importante es que, con tantos estudiantes, se necesita una formación más “práctica”.

En fin, los últimos diez años, como afirman muchos eruditos tanto en China como en España, el español en China “está viviendo su apogeo” y esta prosperidad va a seguir con la relación cada día más estrecha entre China y los países hispánicos, lo cual ha traído tantas oportunidades como desafíos para ELE. A lo largo de este capítulo, a través de los datos e información de Filología Hispánica que hemos expuesto, actualmente, con este crecimiento y un número tan grande de estudiantes, vemos que la situación va mejorando poco a poco, pero, al mismo tiempo, todavía tenemos muchos aspectos de ELE para mejorar.

Por ello, tras conocer la situación general, realizamos a continuación un estudio sobre la situación actual de la enseñanza de la literatura de Filología Hispánica para nuestra investigación.

#### **4 Metodología de la investigación y diseño**

Este capítulo detalla la metodología y el diseño de investigación adoptados y los procedimientos metodológicos seguidos para esta tesis. En primer lugar, se introduce la importancia de la metodología, así como la metodología mixta, y las técnicas específicas que seguirá nuestro estudio: el análisis del contenido, la entrevista, la encuesta y la comparación que vamos a seguir para nuestra investigación. En segundo lugar, veremos una presentación detallada sobre el diseño que contiene la selección de las universidades y el profesorado, el proceso concreto y también los esquemas de la entrevista y la encuesta.

## 4.1 Metodología de la investigación

La primera parte se concreta en la metodología de la investigación y el procedimiento metodológico seguido en esta tesis. Empezaremos por el reconocimiento de la importancia de la metodología. En segundo lugar, se define el tipo de metodología mixta. En tercero, se explica e indica detalladamente las técnicas concretas que se van a utilizar en esta tesis.

### 4.1.1 Importancia de la metodología

La metodología es siempre un concepto muy discutido, pero, en un sentido amplio, se ha considerado como una teoría del método. La mayoría de los estudiosos chinos siguen la definición del término “metodología” que proviene de *Cihai*: “La metodología es la doctrina y la teoría de los métodos de comprensión y transformación del mundo. Existen la metodología científica filosófica, la metodología científica general y la metodología científica específica.” Debido a que el término español “metodología” está compuesto del vocablo “método” y el sustantivo griego “logos”, se puede antedatar su significado en el antiguo griego, que es “Seguir el camino correcto” (Wu Yuandong, 2008: 1). En la actualidad, según el *Diccionario de la Real Academia Española*, la metodología es la ciencia que estudia el método, el cual se define como “conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en una exposición doctrinal.”<sup>57</sup>

Para una definición adecuada, debemos conocer primero su importancia. Desde principios del siglo XVII, la metodología ya empezó a adquirir más importancias en la investigación de cualquier disciplina, porque en aquel entonces, para conocer más la realidad, se necesitaba desarrollar nuevos procedimientos e instrumentos para el progreso de las ciencias. En los años ochenta del siglo XX, en el área de educación, se ha empezado a prestar atención a la metodología, lo que ha generado un aumento de su investigación. Algunos estudiosos han llegado a afirmar con rotundidad que, para que se produzca un avance en la ciencia de la educación, debe producirse primero en la metodología. Hasta hoy en día, en dicha área, la metodología en la investigación ha ido adquiriendo un amplio desarrollo como fundamentación teórica de los métodos, como una “ciencia” del método y también el estudio sistemático, lógico de los principios y estrategia que rigen la investigación.

---

<sup>57</sup> <https://dle.rae.es/metodolog%C3%ADa?m=form>

La determinación de la metodología es clave en el diseño, así como en la tarea que debe emprender el investigador educativo. (Ander-Egg, 1995: 39, Sabariego Puig, 2009: 79; Lu Mingyu, 2012: 6).

Correspondiendo a esta importancia, Sabariego Puig (2009: 79) la definió así: “La metodología significa el estudio del método, la lógica de la investigación, la lógica de los métodos.” Además, también hay en ambos países investigadores que la definen como “el principio básico o el enfoque fundamental para la comprensión y la transformación de un objeto determinado guiado por un punto de vista determinado.” (Sun Zhendong, 2008: 88), o como “el conjunto de procesos que el hombre debe seguir en el proceso de investigación y demostración de la verdad, lo que permitirá aplicar el conocimiento y llegar a la observación, descripción y explicación de la realidad.” (Rodríguez Peñuelas, 2010: 24)

Al mismo tiempo, se debe destacar la afirmación de Hueso González. Para él la metodología “se trata, pues, de optar por una estrategia de investigación general, ya sea de índole cuantitativa, cualitativa o mixta... se escogerán las técnicas de recolección y las técnicas de análisis, esto es, las herramientas más específicas de investigación.” (Hueso González, 2012: 8).

En resumen, la metodología está estrechamente relacionada con la palabra “método”, es “la teoría o doctrina del método” (Webster’s Third New International Dictionary, G.C Merrian Company. 1968: 1423). En concreto, en el área de educación, “se trata de una teoría que examina la adecuación del método a su objeto, y reflexiona de forma exhaustiva sobre los distintos métodos científicos con el fin de promover el desarrollo metodológico y la resolución de problemas.” (Wang Yanmin, 2010: 11) Así, explicándolo en una forma más práctica, podemos definir que la metodología es un principio, un enfoque, un proceso, una ciencia, una teoría muy importante que debe seguir para la investigación.

Al mismo tiempo, la metodología ha evolucionado a través de diferentes etapas históricas hasta formar un sistema complejo que comprende la metodología filosófica, la metodología científica general (ciencias naturales, humanidades y sociales) y la metodología específica de cada disciplina. Generalmente, se clasifica como la metodología cuantitativa, cualitativa o mixta.

#### 4.1.2 La metodología mixta

Cuando observamos nuestro mundo, integramos de forma natural en lugar de separar; utilizamos todos los medios y datos a nuestro alcance para dar sentido a una situación sin distinguir mucho en los métodos cuantitativos o cualitativos, es decir utilizamos métodos mixtos para dar sentido a las cosas. Así es igual en el área de la investigación educativa.

Durante los últimos años del siglo XX y la primera década del XXI, nació el método mixto. En concreto, como afirmó Pereira (2011: 18), “la metodología mixta surgió entre los años 1960 a 1970, pero no se le otorgó una denominación propia.”. Durante los años ochenta se fortaleció ese tipo de opción metodológica y los planteamientos en investigación continuaron combinando los enfoques cuantitativo y cualitativo, y ha evolucionado exponencialmente a lo largo de los últimos veinte años (De Lisle, 2011; Pérez, 2011; Denscombe, 2014; Fàbregues *et al.*, 2021).

Este aumento ha sido meteórico, hasta el punto de que se le ha llamado el “tercer movimiento metodológico” (Johnson *et al.*, 2007; Teddlie y Tashakkori, 2009), el “tercer paradigma de investigación” (Johnson y Onwuegbuzie, 2004; Denscombe, 2008; Johnson *et al.*, 2007) y el “tercer camino” (Gorard y Taylor, 2004). Por supuesto, se ha utilizado también cada día más en el área de la investigación educativa, porque este paradigma surge como la posibilidad de establecer un puente entre los paradigmas cualitativo y cuantitativo y, con su apoyo como estrategia de mediación, se logró una postura más flexible y enriquecida para sustentar la investigación.

Además de la suma importancia que posee la metodología mixta, también cabe mencionar que esta tiene más función en la recogida, el análisis y la combinación de datos cuantitativos y cualitativos en un único estudio o serie de estudios, porque el enfoque de una combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas proporciona una mejor comprensión en la investigación que cualquiera de las dos por separada. Esto se debe, en algún sentido, a que los problemas de investigación no son exclusivamente cuantitativos o cualitativos, así que el uso de un solo tipo de datos, una sola metodología, un solo paradigma, una sola forma de ver el problema o de realizar la investigación, puede ser injusto e incompleto para dejar claro el tema que se investiga. Al mismo tiempo, una investigación puede tener más de una fase, y la metodología mixta siempre puede ser realizada dentro de las fases y entre ellas (Creswell y Plano Clark, 2011; Louis Cohen, 2018).

En concreto, en el campo de la investigación educativa, las metodologías mixtas nos ayudan a utilizar una combinación de datos cuantitativos y cualitativos para un acercamiento con la realidad, así con una combinación interceptada de estrategias y procesos para abordar la complejidad de algún fenómeno de la educación (Ramírez-Montoya, 2020).

En conjunto, estas son algunas de las razones más importantes por las que apoyamos la metodología mixta en nuestra investigación.

No existe una definición simple o única de la metodología mixta. La investigación con esta metodología siempre ha sido entendida como una combinación de las metodologías cuantitativas y cualitativas. Por ello, ha sido formalmente definida como una clase de investigación donde los investigadores combinan técnicas, métodos, aproximaciones, conceptos o lenguaje cuantitativo y cualitativo dentro de un estudio simple (Johnson y Onwuegbuzie, 2004; Vildósola Tibaud, 2009).

Desde esta perspectiva, Creswell y Plano Clark (2011) ofrecen una definición más introductoria, y consideran que la metodología mixta es una investigación llevada a cabo por uno o más investigadores que combinan varios elementos de metodologías cuantitativas y cualitativas (por ejemplo, en lo que respecta a las perspectivas, la recopilación y el análisis de datos), junto con la naturaleza de las inferencias realizadas a partir de la investigación, y cuyo propósito es ofrecer una comprensión más rica y fiable (más amplia y profunda) de un fenómeno que la que ofrecería una única metodología.

En resumen, el objetivo de la metodología mixta no es el de reemplazar la metodología cualitativa y cuantitativa, sino más bien, extraer de ambas sus fortalezas y minimizar sus debilidades (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2010).

Bajo este objetivo principal, en un diseño con metodología mixta siempre se debe combinar las metodologías cualitativa y cuantitativa con el fin de resolver los problemas de investigación que no pudieran ser abordados por un solo paradigma. Los diseños con metodología mixta han sido clasificados en cuatro tipos principales: triangulación, incrustación de dominancia, exploración y explicación secuenciales (Creswell y Plano, 2011; Castañer Balcells, Camerino Foguet y Anguera Argilaga, 2013).

Cuadro 13: Síntesis de los diseños de los métodos mixtos

Tipología	Caracterización	Representación
Triangulación	Su objetivo es obtener datos diferentes pero complementarios sobre el mismo tema. Los métodos cualitativos y cuantitativos son implementados en un mismo tiempo y gozan de la misma importancia.	
Incrustación de dominancia	Uno de los datos se convierte en el soporte del otro. Dada la necesidad de dar respuesta a diferentes preguntas, cada una requiere diferentes datos.	
Exploración	También implica dos fases, de modo que los resultados obtenidos con la aplicación del método cualitativo contribuyen al desarrollo de la parte cuantitativa.	
Explicación secuencial	Los datos cualitativos ayudan a explicar los resultados cuantitativos iniciales. Primero se recogen y analizan los datos cuantitativos y luego se desarrolla la fase de estudio cualitativo.	

(Fuente: Creswell y Plano, 2011)

Notas:

CUAN: cuando los datos de orden cuantitativo son preeminentes.

CUAL: cuando los datos de orden cualitativo son preeminentes.

Cuan: cuando los datos de orden cuantitativo son complementarios.

Cual: cuando los datos de orden cualitativo son complementarios.

Denzin (1970) define la triangulación en investigación como la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos o métodos de investigación en el estudio de un fenómeno singular. Según el aspecto en el que se adopte la estrategia de combinación se puede hablar de:

- 1) Triangulación de fuentes de datos que consiste en la consideración del punto de vista de los distintos grupos que conforman la realidad objeto de estudio.

2) Triangulación de investigador que supone la participación de varios investigadores en el proceso y cuyo objetivo es compensar el sesgo potencial derivado del análisis de los datos desde una única perspectiva.

3) Triangulación teórica aplicando en la investigación las distintas teorías existentes sobre un tema con el objeto de encontrar los aspectos complementarios aplicables al tema de investigación que aportan las distintas perspectivas.

4) Finalmente, la triangulación metodológica consiste en la combinación de varios métodos de recogida y análisis de datos para acercarse a la realidad investigada.

En la presente tesis, la recolección de datos será tanto cuantitativa como cualitativa; se implanta al mismo tiempo y goza del mismo peso. Por lo tanto, al definir desde una forma concreta, adoptamos el diseño de triangulación de metodología mixta.

A continuación, vamos a concentrarnos en las técnicas concretas que se utilizarán en la presente tesis, con el orden del proceso de la investigación.

#### 4.1.3 Técnicas de trabajo

El término “técnica” procede del griego *tejne*: guía a la acción práctica. Las técnicas de investigación social han sido definidas más como procedimientos, pasos, medios o formas metodológicas y sistemáticas. A través de ellas, los investigadores reunirán y ordenarán información y datos de manera inmediata antes de someterlos a análisis y operativizar. Las técnicas tienen ventajas e inconvenientes al mismo tiempo, y no se puede garantizar ni considerar que una técnica sea más importante que otras, ya que todo depende del tipo de investigación que se realiza y de la capacidad del investigador para utilizar estas técnicas en el momento más adecuado (Gallego, 2009; Centty Villafuerte, 2010; Rojas Crotte, 2011; Flores, 2021).

Las técnicas más utilizadas para recolectar información son las siguientes:

Encuestas: consiste en hacer preguntas a un grupo de personas y registrar sus respuestas.

Entrevistas: consiste en hacer preguntas directamente a un individuo o grupo de individuos con el objetivo de recopilar información.

Observación: consiste en observar directamente a personas, grupos o eventos para recopilar información.

Análisis de documentos y registros: se utiliza a fin de recopilar información a partir de documentos y registros existentes, como informes, libros, artículos, etc.

Pruebas y experimentos: se llevan a cabo para recopilar información sobre una variable o relación de variables, mediante la manipulación controlada de una o más variables y la observación de los resultados.

Análisis de datos: consiste en el análisis de grandes cantidades de datos para extraer patrones y tendencias que puedan ser útiles en la recopilación de información.

Estas son solo algunas de las técnicas más utilizadas para recopilar información; además, también hay censos, registros, sesiones de grupo, grupos focales, test, etc. (López-Roldán, 2015; Gil Pascual, 2016; Bernal Pablo, 2018; Alegre Brítez, 2022)

Por una parte, la investigación cuantitativa se enfoca en medir variables y analizar datos numéricos para entender y describir patrones y tendencias en la información. Las técnicas se agrupan en:

Encuestas: se pueden usar para recopilar información de un gran número de personas sobre sus opiniones, actitudes, comportamientos, etc.

Experimentos: consisten en manipular una o más variables y medir su efecto en otras variables, para entender la relación entre ellas.

Análisis de datos secundarios: se realiza para analizar datos que ya han sido recopilados y registrados por otras fuentes, como estadísticas gubernamentales, encuestas de opinión pública, etc.

Modelos matemáticos y estadísticos: se utilizan para describir y predecir relaciones entre variables, así como para realizar inferencias sobre una población a partir de una muestra.

Análisis factorial: se emplea para identificar los factores subyacentes que explican la variabilidad en un conjunto de variables.

Regresión: se usa para modelar la relación entre una variable dependiente y una o más variables independientes.

Podemos contar también con el análisis de contenidos cuantitativos y estadísticas, censos, observación científica... Estas son solo algunas de las técnicas más comunes utilizadas en la investigación cuantitativa (Gil Pascual, 2016; Alegre Brítez, 2022).

Por otra parte, la investigación cualitativa se enfoca en entender y describir la experiencia y los puntos de vista de las personas sobre un tema en particular. Las técnicas más comunes que se utilizan en la investigación cualitativa son las siguientes:

Entrevistas: consiste en hacer preguntas abiertas y exploratorias a un individuo o grupo de individuos con el fin de recopilar información detallada sobre sus experiencias, opiniones y perspectivas.

Observación participante: consiste en participar activamente en una actividad o grupo social con el objetivo de obtener una comprensión profunda de la experiencia y las perspectivas de las personas.

Grupos focales: consiste en reunir a un pequeño grupo de personas para discutir y compartir sus opiniones y perspectivas sobre un tema en particular.

Análisis temático: trata de la identificación y clasificación de patrones y temas emergentes en la información recopilada a través de entrevistas, observación, documentos, etc.

Análisis de contenido: se utiliza para analizar y categorizar información contenida en documentos, grabaciones de audio o vídeo, imágenes, etc.

Etnografía: consiste en la observación sistemática y el análisis de un grupo social o cultura para entender su modo de vida, normas y valores.

Tenemos también el análisis de documentos y registros. (Munarriz, 1992; Martínez Godínez, 2013; Gil Pascual, 2016; López, 2016).

La elección de la técnica apropiada depende de muchos factores, como el propósito de la recopilación de información, el tipo de información que se debe recopilar, la población o fuente de información que se utilizará, la naturaleza de las variables y la disponibilidad de datos.

En nuestra tesis, como en la mayoría de los trabajos de este tipo, encontramos una clara división entre la investigación teórica y la práctica. Existe un apartado puramente teórico que corresponde a la definición de unos términos que se van a utilizar en la tesis,

en nuestro caso, el de literatura, educación literaria, la competencia literaria, así como su importancia correspondiente.

Para la redacción de la parte teórica, lo que utilizamos es la técnica documental. Como afirma Borda Pérez (2013: 62), “La técnica documental permite la recopilación de información para enunciar las teorías que sustentan el estudio de los fenómenos y procesos. Incluye el uso de instrumentos definidos según la fuente documental a que hacen referencia.” Es decir, la técnica documental se refiere principalmente a la recopilación, identificación y organización de los documentos para formar un conocimiento de un estudio o un hecho. Uno de los principales enfoques de la técnica documental consiste en recopilar y cotejar una gran cantidad de información sobre el objeto de estudio y también sobre el trasfondo histórico social y cultural del desarrollo del tema en su momento desde documentos y lecturas, que son las materias primas para conocer la realidad social y los acontecimientos históricos.

Por eso, en nuestro caso, para finalizar esta parte teórica, hemos recopilado numerosos libros, tesis y artículos a fin de definir el término “literatura” en ambos países y tratar así su relación con el aprendizaje de una lengua. Posteriormente, el siguiente objetivo es declarar la importancia de la literatura para la educación. Por ello, nos centramos en la importancia de la literatura para la educación general y la enseñanza de lenguas extranjeras, y como testimonio y paso más avanzado de la misma, proponemos la presencia de literatura en la lengua extranjera en los documentos oficiales en China y en el *MCER* y el *PCIC* a fin de afirmar la importancia de la literatura en ELE.

Al encontrar que ya desde los años ochenta, en España se ha cambiado el término de “enseñanza de literatura” por el de “educación literaria”, trabajamos primero con la definición de educación literaria en ambos países, y también con el concepto de la competencia literaria, algo que todavía no es común en la enseñanza de literatura en China. Este concepto es la clave para comprender el núcleo de la educación literaria occidental, pues nos muestra los puntos clave a los que debemos prestar atención en las clases de literatura y nos ayuda a hablar sobre la actualidad de la enseñanza de literatura en ELE en China.

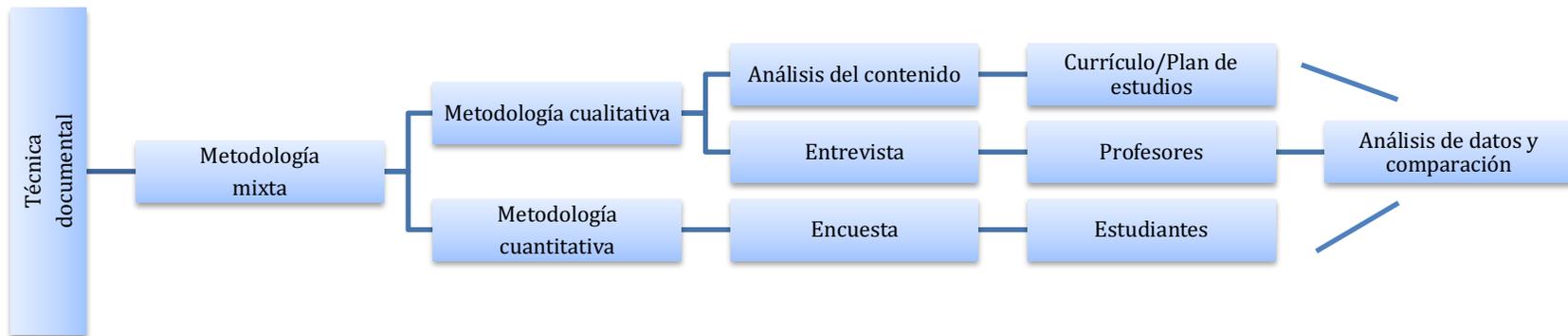
Antes de profundizar en la enseñanza de literatura en ELE tuvimos que presentar en qué situación se encuentra actualmente la enseñanza de ELE en China. Para ello, es

necesario utilizar todavía la técnica documental puesto que el contenido principal de esta parte consiste en la realización de recopilación de lecturas de este campo, como testimonio, con el fin de manifestar la realidad actual del sistema educativo de China, la educación superior china, y la historia y la actualidad de ELE en China. Una vez que hayamos completado la parte puramente teórica, podemos pasar a la parte de enseñanza de literatura ELE en China. Ante la situación actual, realizamos la siguiente investigación desde tres aspectos: el currículo del gobierno y los planes de estudio de cada universidad, los materiales didácticos (manuales, apuntes...) que se utilizan en la clase y la didáctica en el aula. Al mismo tiempo, para la comparación final, tendremos que conocer los mismos aspectos en la situación de las carreras elegidas en España.

Entonces, el siguiente trabajo ya no se organiza simplemente utilizando técnicas de análisis de contenido, sino también de diversas técnicas, como entrevistas para los profesores y encuestas para alumnos en ambos países, empleando la idea de metodología mixta con el objetivo de conocer de primera mano cómo se enseña la literatura en la clase de ELE en China y en España. En definitiva, se trata de la búsqueda de testimonios, tanto personales como impresos, que nos pusieran de manifiesto la realidad actual de este campo. Finalmente, tras obtener datos suficientes, llevaremos a cabo la comparación y proponemos sugerencias para mejorar la situación actual de la enseñanza de literatura en ELE de China. Por todo ello, las técnicas concretas que utilizaremos para nuestra investigación son: análisis de contenido, entrevista, encuesta y comparación.

Veamos ahora la siguiente figura con el fin de explicar de forma más clara la metodología y las técnicas concretas de nuestra investigación.

Figura 12: Metodología y técnicas más concretas de la investigación



(Fuente: Elaboración propia)

## 4.2 Diseño de la investigación

El diseño de la investigación consiste en la selección de las universidades y el profesorado en ambos países, presentaremos los motivos de la selección y también las presentaciones breves de las universidades y el profesorado, al mismo tiempo las presentaciones de las metodologías que se van a utilizar.

### 4.2.1 Selección de carreras y universidades

Sin duda alguna, la carrera en China que vamos a investigar es Filología Hispánica. En cuanto a la parte de España, ya tenemos una selección correspondiente, así que, a continuación, viene la parte de selección de las carreras y las universidades.

#### 4.2.1.1 China

Carrera: Filología Hispánica

Universidades seleccionadas: nueve

La selección de las universidades en China se debe a dos motivos principales: la geografía y las clasificaciones.

Decidimos elegir universidades que cubran un amplio radio territorial de China: ignoramos las regiones más occidentales de China, ya que, por un lado, hemos tenido en cuenta la densidad de población, y es que la mayor parte de la población china se concentra en el sector este del país. Según el séptimo boletín censal nacional de China<sup>58</sup>, realizado en el año 2021, la región oeste solo ocupa un 27.12% de la población total; por otro lado, según los datos que nos ha proporcionado sucesivamente la Subcomisión de Español del Comité de Orientación para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros del Ministerio de Educación Superior, en estas provincias hay muy pocas universidades que cuenten con la carrera de Filología Hispánica y, en caso de que la tengan, fueron creadas en los últimos diez años, por lo que no tienen mucha experiencia docente.

---

<sup>58</sup> [http://www.gov.cn/guoqing/2021-05/13/content\\_5606149.htm](http://www.gov.cn/guoqing/2021-05/13/content_5606149.htm)

## Muestra 5: Las universidades seleccionadas en el mapa chino



Nos hemos centrado en elegir universidades de todo tipo según la clasificación que hemos descrito en los capítulos anteriores. Las universidades chinas, generalmente, se han clasificado desde su funcionamiento, sus características (disciplina académica o campo de estudio) y su nivel. Reconociendo la existencia de diferencias en cada nivel, nuestra investigación en profundidad sobre la enseñanza de la literatura universitaria seguirá principalmente este nivel de clasificación, sin olvidar incluir las otras dos formas de clasificación, es decir, las universidades seleccionadas han podido presentar casi todos los tipos de diferentes calificaciones simultáneamente y es muy completa.

A continuación, vamos a presentar brevemente las universidades seleccionadas y la situación de la Filología Hispánica; también el motivo de la selección con un orden basado en su clasificación en el Ranking QS<sup>59</sup>, el más reconocido en China.

<sup>59</sup> <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2023>

1) Universidad Politécnica de Beijing<sup>60</sup> (*Beijing Institute of Technology*, BIT) que ocupa el puesto 355 en el Ranking QS. Fue fundada en Yan'an en 1940 y es la primera institución de la historia del Partido Comunista de China que se dedicó a la enseñanza y la investigación en ciencias naturales. En 1949 se trasladó a Beijing y se convirtió en la primera institución de la industria de defensa nacional de China. Es la primera universidad de ciencia y tecnología fundada por el Partido Comunista de China, y ha sido una de las primeras universidades en entrar en el “Proyecto 985” y el “Proyecto 211” nacionales.

La carrera de Filología Hispánica de la Facultad de Español fue inaugurada en el año 2013 con el fin de cultivar talentos extranjeros altamente cualificados con espíritu humanista, científico y moral. Apoyándose en los ventajosos recursos de la universidad en las carreras de ciencia, ingeniería y gestión, en comparación, la carrera de Filología Hispánica de esta universidad ha gozado de una mejor condición de enseñanza e investigación con modernas instalaciones docentes, avanzados laboratorios de idiomas y abundante material bibliotecario. Además, posee un “Laboratorio Clave de Ingeniería del Lenguaje” y “Computación Cognitiva del Ministerio de Industria y Tecnología de la Información”, algo que no han tenido otras universidades. Por todo ello, la carrera de Filología Hispánica de BIT fue acreditada por el Ministerio de Educación como “licenciatura de primera clase de Beijing”. Actualmente, la carrera de Filología Hispánica cuenta con seis profesoras chinas y un profesor extranjero; entre ellos, tres doctores, tres doctorandos y dos profesores titulares.

En resumen, esta universidad fue seleccionada por nuestra investigación por los siguientes motivos: primero, geográficamente se sitúa en la capital, Beijing, que generalmente goza de más recursos educativos; segundo, según las clasificaciones mencionadas, BIT no solo es una de las universidades características en algún campo de estudio, en este caso, del campo de ciencia y tecnología, sino que también fue una de las primeras universidades que entraron en el “Proyecto 985”, primer nivel en nuestra investigación; y, tercero, a causa de las buenas condiciones académicas, instalaciones y experiencia docente de más de diez años, ha gozado de mucha fama entre la carreras de Filología Hispánica en China.

---

<sup>60</sup> <https://www.bit.edu.cn/>

2) Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing<sup>61</sup> (*Beijing Foreign Studies University*, BFSU) con puesto 801 en el Ranking QS, fue fundada en Yan'an en 1941. Es la primera escuela de enseñanza superior de lenguas extranjeras fundada por el Partido Comunista de China. Con el objetivo de una formación integral, se ha conformado un modelo de desarrollo de las carreras de filología coordinada de múltiples disciplinas como la literatura, el derecho, la economía, la administración y la educación. Siendo una de las primeras del “Proyecto 211”, hasta 2023, BFSU ha sido aprobada para ofrecer 101 lenguas extranjeras, 47 de las cuales son únicas en China. Es, actualmente, la mayor base de construcción de lenguas extranjeras de China; además, ha firmado convenios de intercambio y cooperación con 299 universidades e instituciones académicas de 84 países, y ha construido 23 Institutos Confucio y Aulas Confucio independientes en 18 países de todo el mundo.

La carrera de Filología Hispánica de la Facultad de Español, como hemos explicado en la parte de la historia de ELE en China, fue abierta en 1953 y es la primera vía oficial del aprendizaje de español. Posteriormente, en 1979 organizó por primera vez en China el curso de posgrado del título de español y en 1996 el Ministerio de Educación le otorgó el primer derecho de ofrecer el título de doctorado de español. En los setenta años transcurridos desde su fundación, ha formado a un gran número de profesionales de alto nivel en los campos de la traducción, las relaciones exteriores, la docencia y la investigación.

Siendo el origen de la enseñanza del español en las universidades chinas, la Facultad de Español de BFSU ha acumulado los más ricos recursos didácticos y experiencia docente, y ocupa una posición de liderazgo nacional en cuanto a formación de personal, construcción de disciplinas, logros docentes y resultados académicos. Ha creado un sistema curricular que se ajusta a las características de la lengua y la cultura chinas, y los planes de estudio, tanto del grado como del posgrado, se han convertido en un modelo de referencia para todas las universidades chinas con Filología Hispánica. Encomendada por el Comité de Orientación para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros del Ministerio de Educación Superior, ha elaborado los *Estándares Nacionales para la Calidad de la Enseñanza de Filología Hispánica*, el plan de estudios de los cursos básico y superior de la especialidad

---

<sup>61</sup> <https://www.bfsu.edu.cn/>

de español en la enseñanza superior, el plan de estudios para el Examen de Español como Especialidad de nivel 4 (EEE4) y el de nivel 8 (EEE8) y otros documentos de orientación didáctica. Ha editado una serie de manuales y materiales didácticos básicos, la mayoría de los cuales se han convertido en los materiales didácticos más utilizados, además de ser los oficiales para la enseñanza de español en las universidades de toda la China. Es responsable del diseño, calificación y organización de los exámenes de EEE4 y EEE8 para la carrera de Filología Hispánica en las universidades de todo el país. Edita y publica la única revista académica para la investigación de Filología Hispánica en China, *Serie Española*, que se ha convertido en una importante plataforma para los intercambios académicos en este campo. Cuenta con un sólido profesorado y una completa gama de direcciones temáticas, y es la primera en China en ofrecer tres direcciones de desarrollo temático para estudiantes universitarios en lingüística y traducción, literatura y cultura, y estudios de países y regiones, proporcionando el mayor número de recursos de cursos en este campo y satisfaciendo el desarrollo individual de los estudiantes.

Actualmente, hay en total veinte profesores en el departamento de español, incluyendo dos catedráticos, nueve profesores titulares y tres expertos extranjeros. El profesorado del departamento es el más fuerte de toda China por su edad, alto título académico y buena estructura académica.

En resumen, BFSU fue seleccionada por nuestra investigación debido a su importancia única en la carrera de Filología Hispánica para toda China. Según las clasificaciones, BFSU no solo es una de las universidades características en el campo de lenguas extranjeras, sino que también fue una de las primeras universidades que entraron en el “Proyecto 211”, primer nivel en nuestra investigación.

3) Universidad Normal de Nanjing<sup>62</sup> (*Nanjing Normal University*, NNU) con puesto 1001 en el Ranking QS. Las principales raíces de NNU pueden remontarse hasta la fundación del Colegio Normal de Sanjiang en 1902, una de las cunas de la formación superior del profesorado en China. Siendo universidad centenaria, NNU posee un rico patrimonio cultural con muchos maestros y educadores famosos y, actualmente, es una universidad clave en el “Proyecto 211”.

---

<sup>62</sup> <http://www.nnu.edu.cn/>

Desempeñando plenamente su papel de liderazgo en la construcción de las disciplinas educativas, ahora cuenta, a nivel nacional, con trece cursos de alta calidad, ocho cursos abiertos de vídeo de alta calidad, quince cursos de intercambio de recursos de alta calidad, nueve cursos abiertos en línea de alta calidad, cuatro cursos de enseñanza experimental de simulación virtual de “primera clase”, dos equipos de profesores famosos en la enseñanza de filosofía y política de alta calidad, siete cursos de demostración de enseñanza bilingüe de alta calidad del Ministerio de Educación, y un curso modelo de desarrollo profesional y orientación laboral de universidades nacionales. También ha tenido 21 manuales de planificación nacional, dos centros de demostración de enseñanza experimental a nivel nacional, y cuatro laboratorios virtuales piloto de enseñanza e investigación del Ministerio de Educación. Así mismo, ha sido seleccionada como base de formación de profesores famosos del Ministerio de Educación de 2022 a 2025, base nacional de formación de talentos e investigación científica en disciplinas básicas de artes y ciencias, así como base nacional de investigación y enseñanza en disciplinas básicas de ciencias.

La carrera de Filología Hispánica se creó en 2008. A diferencia de otras universidades, al establecer esta carrera, ya contaba con un programa bilingüe (español + inglés) de cinco años de duración, cuyo objetivo es formar profesionales de lenguas extranjeras con competencias profesionales tanto en español como en inglés en las áreas de comprensión auditiva, comprensión lectora, escritura y traducción. En particular, en 3º, 4º y 5º año, los estudiantes recibirán formación para traducir entre español e inglés. Este es el primer intento que se hace en la carrera de Filología Hispánica en las universidades chinas. En concreto, dicho programa exige a los estudiantes dominar al mismo tiempo dos lenguas extranjeras, español a nivel EEE8 e inglés a nivel TEM-4 (*Test for English Majors-Band 4*).

En cuanto a profesorado, en la actualidad hay cuatro profesores chinos a tiempo completo, todos ellos son doctores. Hay un profesor extranjero español y un profesor extranjero latinoamericano, ambos expertos y eruditos en lengua y literatura españolas con una rica experiencia docente e investigadora. Cabe destacar que el departamento ha firmado un acuerdo de cooperación con la Consejería de Educación de la Embajada de España, que proporciona una gran ayuda en términos de recursos educativos, formación del profesorado y organización de concursos.

Esta universidad fue seleccionada por nuestra investigación por los siguientes motivos: primero, por su situación geográfica, pues está ubicada en Nanjing, capital de la provincia de Jiangsu, que ocupa el segundo lugar en PIB del país. Siendo una universidad ubicada directamente debajo de la capital de la provincia de Jiangsu, ha recibido gran atención por parte del gobierno provincial y ha realizado una enorme contribución al desarrollo de la universidad; segundo, según las clasificaciones mencionadas arribas, NNU no solo es una de las universidades características en algún campo de estudio, en este caso, del campo de educación y la formación del profesorado, sino que también fue una de las universidades que entraron en el “Proyecto 211”, primer nivel en nuestra investigación; y, tercero, con sus más de quince años en experiencia docente en el área de formación del profesorado, la de más de quince años en la de Filología Hispánica, y sobre todo su plan de estudio de la formación bilingüe, ha gozado de mucha fama su carrera de Filología Hispánica en China.

Ya tenemos tres universidades seleccionadas para representar el primer nivel de nuestra investigación. A continuación, vamos a conocer las tres universidades seleccionadas para representar el segundo nivel. Ya no podemos seguir el orden del Ranking QS, porque solo presenta las primeras 1500 universidades en el mundo. Según su evaluación, desafortunadamente, las universidades siguientes ya no están en dicha lista. Por lo tanto, vamos a seguir el orden del Ranking de Universidad de China<sup>63</sup> (*China University Ratings*), que es una marca líder en los rankings universitarios chinos, con una influencia social significativa y un valor de referencia autorizado.

4) Universidad Normal de la Capital<sup>64</sup> (*Capital Normal University, CNUEF*), fundada en 1954. Se trata de una universidad de formación del profesorado que abarca artes, ciencias, ingeniería, administración, derecho, educación, lenguas extranjeras y arte. Desde su fundación, la universidad ha formado a más de 200000 profesionales de alto nivel en diversos campos, y es una base importante a la hora de proporcionar profesores cualificados para la educación básica en Beijing.

---

<sup>63</sup> <https://www.cnur.com/rankings/505.html>

<sup>64</sup> <https://www.cnu.edu.cn/>

Siendo una universidad con carácter de formación del profesorado, cuenta con siete equipos docentes nacionales; tres zonas experimentales nacionales para la innovación del modo de formación de talentos; doce cursos de alta calidad a nivel nacional; un curso de demostración de enseñanza bilingüe de alta calidad a nivel nacional; veinte manuales planificados por el Ministerio de Educación, cinco manuales de planificación nacional; un curso abierto de vídeo de alta calidad a nivel nacional, seis cursos nacionales de intercambio de recursos de calidad y ocho cursos nacionales de intercambio de recursos de calidad para la formación del profesorado. Además, como una de las instituciones aprobadas por el Ministerio de Educación Nacional China para aceptar estudiantes extranjeros, CNUEF es la única base de modelo para estudiar en China concedida por el Ministerio de Educación entre las universidades, así como una base para la formación de talentos nacionales para la “Franja y Ruta” en Beijing. Al mismo tiempo, se ha enfocado mucho en las actividades de intercambio cultural internacional. En la actualidad, CNUEF ha establecido intercambios y cooperación interuniversitaria con 286 universidades de 50 países, y cuenta con una cobertura completa, desde grado hasta doctorado, para los estudiantes internacionales de 97 países.

La carrera de Filología Hispánica fue establecida en 1960 y es uno de los trece primeros puntos oficiales de enseñanza de español en China. En 2008 fue aprobada por el Ministerio de Educación como una de las cinco universidades con “Filología Hispánica con carácter propio” en China. Aprovechando las ventajas del carácter de formación del profesorado, Filología Hispánica en CNUEF posee dos direcciones características: lengua extranjera + formación del profesorado/práctica docente educativa, o lengua extranjera + historia universal, centrada en la formación integral.

El departamento de español cuenta con un equipo de profesorado experimentado y altamente cualificado. Tiene en total trece profesores, todos con título de doctor; entre ellos hay un catedrático y cuatro profesores titulares. Además, el departamento de español se ha esforzado por elaborar la asignatura “Lectura de la literatura española”<sup>65</sup> en forma MOCC. Se trata del único material didáctico de literatura hispánica en forma digital en China y ha sido premiado por el gobierno de Beijing con el distintivo de “Materiales didácticos de alta calidad para estudiantes de licenciatura”.

---

<sup>65</sup> <https://www.icourse163.org/course/CNU-1003017007>

En resumen, esta universidad fue seleccionada por nuestra investigación porque tiene ya una larga historia de la enseñanza de español, es una de las cinco universidades con “Filología Hispánica con carácter propio”, tiene una asignatura premiada de Literatura Española, lo que se corresponde mucho con nuestra investigación y, además, cuenta con dos profesores que han publicado sendos manuales oficiales para Filología Hispánica: *Manual de la Literatura Hispanoamericana* y *Manual de la Literatura Española*. Además, según las clasificaciones mencionadas, CNUEF es una de las universidades características en algún campo de estudio, en este caso, el campo de educación y formación del profesorado. Pertenece a “一本” y “二本” (1ª y 2ª fase), el segundo nivel en nuestra investigación.

5) Universidad de Estudios Internacionales de Beijing<sup>66</sup> (*Beijing International Studies University*, BISU) se fundó en octubre de 1964 sobre la base de la antigua Escuela de Lenguas Extranjeras de la Agencia de Noticias Xinhua<sup>67</sup>. Es una universidad que se caracteriza por las lenguas extranjeras y el turismo. Aprovechando al máximo las ventajas del Ministerio de Cultura y Turismo, ha promovido activamente la formación en integración de cultura y turismo, servicios y comercio cultural, traducción de políticas públicas, comunicación cultural extranjera y estudios regionales y nacionales.

BISU hace hincapié en internacionalización integral, ha establecido intercambios y cooperación con más de 180 universidades e instituciones educativas de más de cuarenta países de todo el mundo. Este intercambio no es solo para los estudiantes, sino que también, cada año, la universidad envía a un cierto número de profesores al extranjero para su perfeccionamiento, visitas de estudio, investigación en colaboración o enseñanza del chino como lengua extranjera.

La carrera de Filología Hispánica se abrió en 1964 y es una de las primeras establecidas en China, con lengua y literatura española como asignatura principal y mención del turismo como asignatura especial. Ha formado a muchos estudiantes de español con carácter aplicado en asuntos exteriores, turismo, economía y comercio, cultura,

---

<sup>66</sup> <https://www.bisu.edu.cn/index.html>

<sup>67</sup> La Agencia de Noticias Xinhua es la agencia oficial de noticias del gobierno de la R.P. China y la más grande e influyente en China.

etc., para el servicio del desarrollo económico y social de Beijing. En la actualidad hay un total de 18 profesores chinos con un 40% de catedráticos y profesores titulares, y tres profesores extranjeros que cubren España y América Latina. Apoyado por la Embajada de Perú acreditada en China y la Universidad San Ignacio de Loyola de Perú, se creó el único Centro de Estudios Culturales Peruanos en 2014, que es una institución de colaboración docente-investigadora y ha desempeñado un importante papel en la elevación del nivel de los estudios sobre los países latinoamericanos y en la integración de los recursos de investigación latinoamericanos.

BISU fue seleccionada por nuestra investigación porque, en primer lugar, posee una larga historia de la enseñanza de español y está entre las más fuertes en cuanto a su calidad docente; segundo, en cuanto a nuestra investigación, es la única universidad seleccionada que todavía emplea profesorado extranjero para las asignaturas de literatura, algo muy común antes de la pandemia; finalmente, según las clasificaciones ya conocidas, BISU es una de las universidades características en algún campo de estudio, en este caso, el campo de lengua extranjera y pertenece a “一本” y “二本” (1ª y 2ª fase), el segundo nivel en nuestra investigación.

6) Universidad de Changzhou<sup>68</sup> (*Changzhou University, CZU*) se fundó en 1978, justamente al comienzo de la Reforma y Apertura de China. Siendo una universidad integral, CZU cuenta con un amplio abanico de disciplinas y características distintivas, como ingeniería, ciencia, gestión, economía, literatura, derecho, arte, medicina, agricultura y educación. Al ser una importante ciudad abierta del sur de China, la universidad insiste en concentrarse en el intercambio estudiantil y académico, así como en la cooperación en investigación. Por ello, la universidad ha establecido una estrecha cooperación con más de sesenta universidades de más de treinta países y regiones.

Filología Hispánica fue abierta en el año 2011, siguiendo la política de cooperación internacional de la universidad. Actualmente, ha establecido intercambios y cooperación interuniversitaria con más de diez universidades de países hispanohablantes y ha puesto en marcha programas de “3+1”, de “2+1+1” y otros parecidos con estas universidades. Junto

---

<sup>68</sup> <https://cczu.edu.cn/main.htm>

con la Universidad de Bolívar, se crea el primer Instituto Confucio en Venezuela y el Aula Confucio en la comunidad autónoma de Andalucía, España. Apoyado por el Ministerio de Educación Nacional, se abrieron el Instituto de Estudios Interculturales y el Centro de Estudios Latinoamericanos, los cuales han promovido intercambios entre el Gobierno de Jiangsu y los países hispánicos. En la actualidad, en el departamento de español hay doce profesores chinos y dos profesores extranjeros. Entre ellos, cinco son doctores, cinco están cursando estudios de doctorado y dos son profesores titulares.

En fin, CZU fue seleccionada por nuestra investigación porque, en primer lugar, a pesar de que la carrera solo tiene doce años de experiencia, apoyada por la universidad ya ha logrado mucho prestigio en el área de español en China, por su docencia de muy alto nivel y también por sus intercambios internacionales de un modo de escolarización multiforme y multicanal; segundo, según las clasificaciones mencionadas, CZU es una universidad integral y pertenece a “一本” y “二本” (1ª y 2ª fase), el segundo nivel en nuestra investigación.

Hasta aquí están las tres seleccionadas para presentar las universidades del segundo nivel. A continuación, presentamos las del tercer nivel:

7) Universidad Xi'an Fanyi<sup>69</sup> (*Xi'an FanYi University, XFU*), fundada en 1987 por el Sr. Ding Zuyi, distinguido educador y pionero de la educación privada en China. Tras más de treinta años de desarrollo, se ha convertido en una universidad privada e integral centrada principalmente en las carreras de humanidades y de la empresa y economía. Con el fin de construir una universidad privada de primera clase con características distintivas y un papel modélico en la comunidad local, XFU ha innovado continuamente el programa de cultivar talentos aplicados compuestos de “lengua extranjera + profesión + habilidades modernas” y “profesión + lengua extranjera + habilidades modernas” y el estricto sistema de formación escolar denominado “totalmente cerrado y paramilitar” (no se permite a los estudiantes salir del campus durante la semana). De acuerdo con sus propias características y la nueva normalidad de desarrollo, en los últimos cinco años, la tasa de empleo de los graduados se ha mantenido por encima del 90%.

---

<sup>69</sup> <https://www.xafy.edu.cn/>

La carrera de Filología Hispánica comenzó en 2013 con el objetivo de cultivar talentos aplicados en lengua española que puedan satisfacer las necesidades del desarrollo económico y social de la región. Con el fin de alcanzar dicho propósito, aprovechando el estricto sistema de formación “totalmente cerrado y paramilitar”, la carrera se caracteriza por sus abundantes actividades culturales y concursos en español fuera del aula en el campus, como el concurso de doblaje en español, el concurso de oratoria en lengua española, el concurso de teatro en español, el concurso de micro vídeos “Contar historias chinas en un idioma extranjero”, así como muchas otras actividades con el fin de mejorar la motivación de los estudiantes para estudiar y animarles a aplicar sus conocimientos en la práctica. En la actualidad, cuenta con once profesores chinos sin título de doctorado o profesores titulares.

XFU fue seleccionada porque representa la Filología Hispánica de las universidades privadas en China. Según las clasificaciones, XFU es una universidad privada de característica integral y de funcionamiento de la aplicación, con especialidad en lengua extranjera. Es de la “三本” (3ª fase), que fue definida como el tercer nivel en nuestra investigación.

8) Universidad de Lenguas Extranjeras de Guangxi<sup>70</sup> (*Guangxi University of Foreign Languages*, GUFL), fundada en 2004 como escuela de formación profesional. Al pasar una serie de evaluaciones, se convirtió en universidad en el año 2011, y es la primera universidad privada de la provincia Guangxi que se enfoca en lenguas extranjeras. Debido a su especial ubicación geográfica, la escuela se caracteriza por “servir a la frontera, acoplarse a la ASEAN<sup>71</sup>”. Así mismo, destaca por haber tomado siempre como labor básica el fortalecimiento del profesorado. En 2013, se creó un centro de desarrollo del profesorado, se formuló un plan para la construcción del cuerpo de maestros, mejora constantemente el sistema y sus mecanismos, aumenta los esfuerzos de formación, y ha hecho de la construcción del profesorado la clave para mejorar el nivel docente y garantizar la calidad de la enseñanza.

---

<sup>70</sup> <https://gxufl.edu.cn/>

<sup>71</sup> Asociación de Naciones de Asia Sudoriental.

Filología Hispánica se estableció en 2017, con el objetivo de cultivar talentos en lengua española aplicados a servir al desarrollo económico y social de la región. Se ha construido activamente una plataforma para las actividades prácticas de los estudiantes, y así se les ha guiado y organizado para que participen en actividades de práctica social con el fin de mejorar continuamente su capacidad profesional y su calidad integral en la práctica. Como resultado, existen diez bases de prácticas fuera del campus para los estudiantes de Filología Hispánica, que proporcionan a los estudiantes prácticas cognitivas profesionales y prácticas diarias. Además, se invita al aula a expertos de dichas bases para que ofrezcan cursos prácticos y conferencias relevantes y, asimismo, participen en la revisión del plan de estudios. En la actualidad, en el departamento de español en GUFL hay ocho profesores, entre ellos, un profesor titular.

GUFL fue seleccionada especialmente por su ubicación. Se trata de la única universidad de características de lenguas extranjeras de la provincia de Guangxi y la única que ofrece Filología Hispánica; además, es una carrera recién fundada y presta mucha atención a la formación del profesorado. Según las clasificaciones citadas, es una universidad privada con característica de lengua extranjera y de funcionamiento de la aplicación. Pertenece a la “三本” (3ª fase), que fue definida como el tercer nivel en nuestra investigación.

9) Universidad Maanshan<sup>72</sup> (*Maanshan University*, AHMU), fundada en el año 2003 y reformada con la inversión y la cooperación de Shenzhen Saiwei Intelligence Co., Ltd. en 2014. Actualmente, es una universidad privada y de funcionamiento aplicado bajo la supervisión del Departamento Provincial de Educación de Anhui y dirigida por dicha empresa. Debido a su naturaleza corporativa como empresa, AHMU ha adoptado la integración de la industria y la educación, y la cooperación internacional, como dos vías para lograr un rápido desarrollo. Por ejemplo, se centra en el desarrollo de las carreras de ingeniería, y cuenta con varias facultades especiales, como la de innovación de inteligencia artificial y la de Tencent Cloud Big Data. Al mismo tiempo, la universidad mantiene una amplia y profunda cooperación con universidades de Japón, Reino Unido, Italia, Tailandia

---

<sup>72</sup> <https://masu.edu.cn>

y España. De entre todas ellas, se debe destacar la Universidad de Medicina e Ingeniería de Osaka de Japón, que coopera para la formación de talentos interdisciplinarios en robótica de servicios y gestión sanitaria en torno a la salud.

Filología Hispánica se creó en el año 2020 con orientación a la dirección empresarial, centrándose en la aplicación y haciendo hincapié en la alineación con la demanda del mercado. En la actualidad, hay solo tres profesores, pero uno de ellos tiene muchos años de experiencia en la industria internacional de la ingeniería, lo cual corresponde a los objetivos de formación.

AHMU fue seleccionada por su ubicación y porque es una universidad integral. Además, siendo una universidad con menos de tres años de experiencia en la carrera de Filología Hispánica, es interesante conocer su situación actual. Según las clasificaciones mencionadas arriba, es una universidad privada e integral y de funcionamiento de la aplicación, y es de la “三本” (3ª fase), que fue definida como el tercer nivel en nuestra investigación.

Ya están las nueve universidades seleccionadas para nuestra investigación. A fin de demostrar la complejidad de nuestras opciones en cuanto a las clasificaciones, he aquí una tabla para conocerlas de formas más clara:

Cuadro 14: Resumen de las universidades seleccionadas en China

Orden	Nombre de la universidad	Año de la fundación de Filología Hispánica	Clasificación de la universidad				Fase para nuestra investigación	Motivos principales para la selección
			Funcionamiento	Características (disciplina académica o campo de estudio)	Nivel	tipo		
1.	Beijing Institute of Technology (BIT)	2013	Universidades de investigación	Universidades características en el campo de ciencia y tecnología	“Proyecto 985” “Proyecto 211”	Pública	1º nivel	1. Es del “Proyecto 985”; 2. Es del campo de la ciencia y tecnología.
2.	Beijing Foreign Studies University (BFSU)	1953	Universidades de investigación	Universidades características en el campo de lengua extranjera	“Proyecto 211”	Pública	1º nivel	1. Es el origen de Filología Hispánica; 2. Es del “Proyecto 211”; 3. Es líder en investigación académica, internacionalización y profesorado de Filología Hispánica.
3.	Nanjing Normal University (NNU)	2008	Universidades de investigación	Universidades características en el campo de educación y formación del profesorado	“Proyecto 211”	Pública	1º nivel	1. Tiene un programa bilingüe (español + inglés) de cinco años de duración; 2. Es del “Proyecto 211”; 2. Es del campo de educación y formación del profesorado.
4.	Capital Normal University (CNUEF)	1960	Universidades de investigación	Universidades características en el campo de educación y formación del profesorado	“一本” y “二本” (1ª y 2ª fase)	Pública	2º nivel	1. La carrera de Filología Hispánica tiene dos direcciones (menciones) especiales; 2. Es una de las de las cinco universidades con “Filología Hispánica con propia carácter”; 3. Tiene un curso de forma MOCC de Literatura Española y está premiado; 4. Su profesorado ha publicado dos manuales de literatura.
5.	Beijing International Studies University, (BISU)	1964	Universidades de investigación	Universidades características en el campo de la lengua extranjera y el turismo	“一本” y “二本” (1ª y 2ª fase)	Pública	2º nivel	1. Una profesora extranjera imparte la asignatura de literatura; 2. Tiene el único Centro de Estudios Culturales Peruanos en China.
6.	Changzhou University (CZU)	2011	Universidades de investigación	Universidades integrales	“一本” y “二本” (1ª y 2ª fase)	Pública	2º nivel	1. Tiene programas de formación cooperativa con universidades hispánicas; 2. Tiene el Centro de Estudios Latinoamericanos que se especifica en Literatura Latinoamericana.
7.	Xi’an FanYi University (XFU)	2013	Universidades de aplicación	Universidades integrales	“三本” (3ª fase)	Privada	3º nivel	1. Tiene un estricto sistema de formación; 2. Tiene una alta tasa de empleo;
8.	Guangxi University of Foreign Languages (GUFL)	2017	Universidades de aplicación	Universidades características en el campo de la lengua extranjera	“三本” (3ª fase)	Privada	3º nivel	1. Tiene una ubicación especial; 2. Tiene diez bases de práctica para estudiantes de español.
9.	Maanshan University (AHMU)	2020	Universidades de aplicación	Universidades integrales	“三本” (3ª fase)	Privada	3º nivel	1. Es una carrera recién abierta; 2. Tiene una dirección de ingeniería.

(Fuente: Elaboración propia)

Se puede ver en el mapa y en el cuadro que la selección de universidades fue muy completa en cuanto a la geografía y en términos de clasificación, de modo que tendremos una investigación que puede describir la realidad de la enseñanza de literatura en la carrera de Filología Hispánica, en base a la entrevista y la encuesta de las universidades seleccionadas.

#### 4.2.1.2 España

Carreras:

Con la finalidad de poder realizar estas investigaciones prácticas, lo primero que tenemos que hacer es localizar algunas carreras concretas en España para poder llevar a cabo la comparación. Respecto a la carrera de Filología Hispánica en China, al principio decidimos unos puntos clave para revisar las carreras de las universidades españolas, tanto públicas como privadas, con el fin de encontrar alguna carrera ideal. Estas consideraciones son las siguientes:

- 1) Una carrera de Grado, porque Filología Hispánica en China es un grado. Tras la investigación, encontramos que, tanto en las universidades públicas como en las privadas, existen carreras de máster de español como lengua extranjera; por ese motivo, también puede ser considerable para nuestra investigación.
- 2) Una carrera de filología (estudios), o sea de una lengua, porque solo estas carreras cuentan con asignaturas de literatura. Aunque estas carreras tienen su nombre registrado oficialmente como filología de alguna lengua en el Ministerio de Educación de España, pueden llevar nombres distintos según la necesidad de cada universidad; generalmente, fueron determinadas como estudios de una lengua o directamente filología de una lengua.
- 3) Una carrera de lengua extranjera porque, en cuanto a la didáctica o la metodología, existen diferencias entre lengua extranjera y lengua materna. Si la carrera es de una lengua extranjera que se aprende desde cero, será mejor.
- 4) Una carrera relacionada con la enseñanza de español, pues nuestra lengua meta es dicho idioma.

Así, al revisar e investigar las páginas webs oficiales de universidades tanto públicas como privadas, nos encontramos que, al analizarlas en las tablas, no hemos podido

encontrar una carrera específica que se corresponda perfectamente, o sea, el 100%, a la carrera de Filología Hispánica en China o que cumpla los cuatro requisitos clave al mismo tiempo. Por lo tanto, en vez de centrarnos en una carrera específica, vamos a analizar una serie de carreras comunes en las universidades españolas que cuentan con asignaturas relacionadas con la literatura según su plan de estudios, sobre todo para el aprendizaje de otro idioma. En resumen, las carreras seleccionadas son las siguientes:

- 1) Grado en Lengua y Literatura española/Filología Hispánica, porque se corresponde a nuestra investigación y tiene asignaturas relacionadas con la literatura española;
- 2) Grado en Estudios Ingleses/Filología Inglesa, que también es sobre la enseñanza de una lengua extranjera y tiene asignaturas relacionadas de la literatura;
- 3) Grado de Estudios de Asia Oriental, porque el idioma chino, coreano o japonés se aprende desde cero en esta carrera, lo cual se parece mucho a la situación del aprendizaje de español en Filología Hispánica en China, y cuenta con asignaturas de literatura.

Además de cumplir, por lo menos, con los tres puntos clave citados, estos grados se consideran muy adecuados para nuestra investigación, puesto que son carreras que están presentes en la mayoría de las universidades públicas y que ya tienen cierto bagaje en la enseñanza, por lo que poseen mucha información didáctica y de investigación, y se pueden utilizar como referencia. Al mismo tiempo, al revisar el boletín oficial y su plan de estudios, hemos comprobado que, en algún sentido, los planes son muy parecidos a los de China, sobre todo en cuanto a la literatura en la estructura del plan. De esta forma, será más fácil y tiene más sentido el llevar a cabo una comparación documental sobre esta parte en nuestra investigación.

Nuestro objetivo final es entender el nivel avanzado de la educación literaria española de ELE en la aplicación de Filología Hispánica en China, así que vamos a enfocarnos directamente en los profesores del Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, donde siempre se pone énfasis en la formación del profesorado de ELE y cuenta con asignaturas para enseñar cómo se imparte las asignaturas de literatura en ELE.

De todas formas, como comentaba, ninguna de estas carreras es perfecta para nuestra investigación, pues cada una tiene sus carencias para nuestra comparación; sin embargo, al mismo tiempo, cada carrera también nos aportará visiones diferentes y prácticas. Por ore

lado, debemos destacar que los profesores que seleccionamos y entrevistamos son todos expertos en ELE. En el caso de las universidades públicas, además de impartir clase en las carreras seleccionadas para nuestra investigación, la mayoría de ellos está dando clase también en el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en la misma universidad e incluso en el centro de idiomas de la universidad donde trabajan. Aquellos que hemos seleccionado y entrevistado en universidades privadas también han impartido clase en algunas carreras públicas. Por tanto, podemos señalar que nuestra investigación es bastante completa.

#### Universidades:

En junio de 1999, 29 países europeos firmaron en Bolonia (Italia) la “Declaración de Bolonia”, con el objetivo de promover el desarrollo de la integración regional en la enseñanza superior europea, fortalecer los intercambios y la identidad cultural de la educación superior europea y mejorar la cohesión regional y la competitividad internacional (Fan Yihong, 2011). España, como uno de los primeros 29 firmantes de la Declaración, también ha llevado a cabo una serie de reformas de la educación superior en el marco del “Proceso de Bolonia” a fin de reorganizar el sistema de educación superior con la finalidad de mejorar los mecanismos de formación de las universidades y lograr un sistema de enseñanza superior acorde con los estándares europeos y mundiales. Es decir, en cuanto al sistema y exámenes nacionales no existen tantas diferencias entre los países occidentales.

Otro rasgo muy llamativo de la enseñanza superior española es su equilibrio. Hay dos tipos de universidades en España, las privadas y las públicas. No hay mucha diferencia en la calidad de los estudiantes (la nota de corte de bachillerato para la misma carrera en cualquier universidad es parecida), ni en la enseñanza ni en los profesores en las mismas o similares carreras entre las diferentes regiones o universidades, ni tampoco hay categorías similares a las mencionadas anteriormente en la parte de China. Entonces, para nuestra investigación, no vamos a tardar mucho en explicar con detalle lo referido al sistema educativo, la educación superior, etc. Por lo tanto, en cuanto a la selección de las universidades en España, no tenemos requisitos específicos como los exigidos en China a

causa de su desequilibrio en la educación, pero hemos intentado tener en cuenta la parte de la geografía y el tipo de universidad.

Geografía: geográficamente, hemos conseguido por lo menos una universidad de las cinco ciudades más importantes en España, sobre todo, en cuanto a recursos de educación: Madrid, Barcelona, Valencia, Sevilla y Granada.

Muestra 6: Universidades seleccionadas en el mapa español



Tipo: con el objetivo de alcanzar una investigación lo más completa posible, hemos logrado contactar con universidades públicas y privadas. A continuación, presentamos brevemente las universidades seleccionadas y el motivo de su selección; con un orden basado en su clasificación en el Ranking QS.

1) Universidad Autónoma de Barcelona <sup>73</sup> (UAB), fundada en 1968, es una universidad pública que tiene mucho prestigio en España. Reconocida por su excelencia investigadora y su alta calidad docente tanto en Europa como en todo el mundo, actualmente, en ella se imparten 105 titulaciones de grado, 328 programas de postgrado y 90 programas de doctorado en la universidad. En los últimos años, UAB ha trabajado con mucho esfuerzo en términos de calidad docente, atracción de talento internacional y acceso a una investigación influyente. Como resultado, la universidad ha sido reconocida mundialmente y ha ido escalando posiciones en diferentes rankings con un importante impacto internacional. En el Rankings QS 2023, que es el más valorado en China, la UAB ocupa el puesto 178 en todo el mundo y el primer puesto en España. Además, UAB también se ha enfocado mucho en promover programas académicos y la movilidad de talentos. Gracias a ello, ha atraído también a muchos estudiantes del extranjero. Actualmente, cuenta con un total de 3513 estudiantes con movilidad internacional.

Se trata de la universidad de primera elección para los estudiantes chinos que realizan la solicitud. Según la página web oficial de la universidad, se gradúan cada año más de 400 estudiantes chinos en diversas áreas. Así pues, ya sea en España o en China, la UAB es una de las universidades clave para nuestra investigación. Al mismo tiempo, además de tener la carrera del Máster en Lengua Española, Literatura Hispánica y Español como Lengua Extranjera, la universidad imparte las tres carreras que hemos seleccionado: Grado en Lengua y Literatura Española, Grado en Estudios Ingleses y Grado de Estudios de Asia Oriental. Así mismo, debido a que el español está en su apogeo en China y, al mismo tiempo, el aprendizaje del chino es muy popular en todo el mundo, desde hace dos años la UAB empezó a ofrecer un nuevo grado: Estudios de Español y Chino: Lengua, Literatura y Cultura, con el fin de impartir una formación de talento bilingüe que puede dedicarse a muchas áreas. Para nuestra investigación tuvimos la suerte de entrevistar a una profesora que imparte la asignatura de literatura en esta carrera y también en el Grado en Lengua y Literatura Española.

---

<sup>73</sup> <https://www.uab.cat/>

2) Universidad Autónoma de Madrid<sup>74</sup> (UAM), es una universidad pública española ubicada en Madrid y fundada en 1968. Se sitúa la primera en el ranking de las seis universidades públicas de la Comunidad de Madrid y es una de las universidades españolas con mayor crecimiento, reconocimiento internacional y nivel internacionalizado con solo más de 50 años desde fundación. Actualmente, con un Ranking QS en el puesto 215 en el mundo, el tercero en España, en la UAM se imparten 54 titulaciones de grado, 90 de máster y 35 programas de doctorado. Desde su fundación, la UAM cuenta con un entorno académico muy fuerte. En la actualidad, la universidad tiene varios centros de investigación conjuntos con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), lo que subraya el fuerte espíritu investigador de esta universidad. Por su importante posición en España, su ambiente académico y su rica oferta en la rama de Arte y Humanidades, la UAM es una de las universidades de ensueño para muchos estudiantes chinos, especialmente los que se especializan en Filología Hispánica.

La Universidad Autónoma de Madrid es la primera universidad española en mantener un intercambio con universidades chinas; hasta ahora sigue concediendo una gran importancia a la cooperación y el intercambio con universidades de China. Según las investigaciones anteriores, debido a su fuerte ambiente académico, la UAM es la primera opción para los estudiantes chinos de Filología Hispánica que quieren cursar un máster. Para nuestro estudio, además de tener la carrera del Máster en Lengua Española: Investigación y Prácticas Profesionales, la universidad tiene, al mismo tiempo, las tres carreras que hemos seleccionado: Grado en Estudios Hispánicos: Lengua Española y sus Literaturas, Grado en Estudios Ingleses y Grado en Estudios de Asia y África: Árabe, Chino y Japonés. Por lo tanto, también ha sido una universidad importante para nuestra investigación.

3) Universidad Complutense de Madrid<sup>75</sup> (UCM), fundada oficialmente en 1499 y cuyo origen se remonta a 1293. Después de crecer y desarrollarse a lo largo de casi cinco siglos, actualmente es la mayor universidad presencial de España, con la mejor oferta educativa, cultural y deportiva, y tiene el sistema educativo más amplio y completo en

---

<sup>74</sup> <https://www.uam.es/uam/inicio>

<sup>75</sup> <https://www.ucm.es/>

cuanto a cursos y áreas de especialización. La Universidad Complutense ha sido tradicionalmente clasificada entre las mejores universidades del mundo; actualmente ocupa el puesto 226 del Ranking QS, siendo así la cuarta de España, y ofrece un total de 73 programas de grado, 159 programas de máster y 57 programas de doctorado. Además, la UCM siempre presta mucha importancia a la internacionalización, tiene acuerdos de colaboración con 340 universidades de todo el mundo y 934 institutos de 77 países, por lo que los estudiantes tendrán muchas oportunidades de intercambio académico. Debido a lo mismo, en cuanto al área de la investigación académica, también tendrá acceso a las investigaciones más avanzadas de otras universidades.

La universidad también se caracteriza por contar con un profesorado de primera categoría y una formación del profesorado con mucho prestigio. Por lo tanto, las entrevistas con los profesores de la UCM son muy representativas. Mientras tanto, los estudiantes chinos siempre han sido uno de los grupos más importantes en esta universidad, especialmente en su Centro de idiomas. Como resultado, los profesores de la UCM siempre poseen mucha experiencia en la enseñanza a estudiantes chinos. Por supuesto, la universidad cuenta con el Máster en Español como Segunda Lengua y también con las tres carreras para nuestra investigación, a saber, Grado en Español: Lengua y Literatura, en Estudios Ingleses y en Estudios de Asia Oriental. Sobre todo, la carrera de Estudios Ingleses ocupa el primer puesto de la clasificación Ranking QS en España; por lo tanto, es un modelo sin duda para nuestra investigación.

4) Universidad de Granada<sup>76</sup> (UGR), fue fundada en 1531. Imparte 112 títulos de grado, 154 títulos de máster y 28 programas de doctorado, y está reconocida como la institución educativa más importante del sur de Europa en cuanto a número de estudiantes, investigación académica e instalaciones de infraestructura. En casi 500 años de existencia, la Universidad de Granada ha sido testigo de la historia de Granada y ha influido en el desarrollo social y cultural de la ciudad. Siendo una institución de carácter docente e investigador, la UGR es el verdadero centro educativo y cultural del sur de España con sus 4193 publicaciones en WoS. En los últimos años, a punto de cumplir 500 años, la UGR ha afrontado oportunidades de crecimiento sin precedentes y se ha convertido en una de las

---

<sup>76</sup> <https://www.ugr.es/>

principales universidades de España con el puesto de 494 en el mundo, y el número 12 de España en el Ranking QS.

La UGR ocupa el primer puesto de la clasificación Ranking QS en España y los puestos 51-100 en todo el mundo en cuanto a los campos de lenguas, literatura, humanidades y traducción. Por lo tanto, ha sido una universidad con mucha experiencia en el área de investigación. Además de tener las carreras de Filología Hispánica, Estudios Ingleses y Estudios de Asia Oriental y el máster en Enseñanza de Español Lengua Extranjera: Lengua, Cultura y Metodología, es una de las primeras universidades españolas en ofrecer Estudios de Asia Oriental en grado y en máster. Asimismo, cuenta con muchas investigaciones sobre la enseñanza de idiomas tanto académicas como prácticas, especialmente desde cero, que son muy útiles para nuestra investigación.

5) Universidad de Sevilla<sup>77</sup> (US), fundada en 1505, es la universidad pública con más de 500 años de historia del sur de España. Como una de las universidades más antiguas de Europa, la US es rica en humanidades y tiene una gran reputación dentro del país. Debemos destacar que la Universidad de Sevilla ocupa el tercer lugar en España y el primero en Andalucía en términos de número total de estudiantes y personal. Tiene 67 grados, 91 programas de máster y 99 de doctorado. Actualmente está clasificada en el puesto 561-570 por el Ranking QS, y en el número 15 en España.

Para nuestra investigación, la US también goza al mismo tiempo del Grado en Estudios Ingleses, Filología Hispánica, Estudios de Asia Oriental y Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y de Otras Lenguas Modernas. Es, además, la primera universidad del programa “*China Friendly*” de España y cuenta con diversos programas de estudios de intercambios con las universidades en China y con una plantilla profesional de profesores de español especialmente para estudiantes chinos, a uno de los cuales tuvimos la suerte de entrevistar.

6) Universidad Pontificia Comillas<sup>78</sup> (Comillas) fue fundada en Comillas (Cantabria) en 1890. Se trata de una universidad privada española, dirigida por la Compañía de Jesús.

---

<sup>77</sup> <https://www.us.es/>

<sup>78</sup> <https://www.comillas.edu/>

Es una de las universidades más prestigiosas de España, con su lema: El valor de la excelencia. Ha aparecido mucho en los rankings internacionales, porque es una de las pocas universidades privadas de España que se encuentra entre las mil primeras a nivel internacional; más en concreto, ocupa un puesto entre el 601-650 del Ranking QS en todo el mundo y el número 17 en España.

Comillas es una de las primeras universidades privadas españolas reconocidas oficialmente por el Ministerio de Educación China, es ampliamente reconocida y apreciada y mantiene programas de cooperación a largo plazo con universidades importantes en China, como la Universidad de Beijing, la Universidad de Negocios Internacionales y Economía, la Universidad Renmin de China y la Universidad Jiao Tong de Shanghai. La universidad se caracteriza por sus carreras de educación, y es conocida como la cuna de los expertos de educación en España. Ante todo, posee una de las clasificaciones más altas del país en educación primaria y secundaria. Por tanto, la entrevista de los profesores de Comillas ha sido muy importante para nuestra investigación sobre educación literaria.

7) Universidad Alfonso X el Sabio<sup>79</sup> (UAX), fue fundada en 1993. Es una universidad privada ubicada en la Comunidad de Madrid, y ya tiene más de 25 años de experiencia dedicada a ofrecer una educación de calidad. Se caracteriza por una formación académica de calidad mediante la práctica, por lo tanto, se autodenomina “La Universidad de la Empresa”, ya que nace como un proyecto empresarial para lograr la inserción de los alumnos egresados en el mundo laboral. Además, para la tasa del empleo de los estudiantes, la UAX está muy vinculada con el mundo empresarial, al contar con un total de 8800 convenios de colaboración con diferentes organismos, empresas, despachos, centros, etc.

El Ministerio de Educación China añadió a la UAX a la lista de instituciones reconocidas en 2017 y, en el mismo año, la universidad nombró al embajador chino en España, Lyu Fan, profesor honorario de la universidad. Por lo tanto, la universidad ha tenido una relación muy estrecha con China. Al mismo tiempo, la UAX también tiene el máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, y cuenta con más de diez centros para realizar las prácticas. Por ello, la entrevista con los profesores de este máster tiene mucho sentido para nuestra investigación.

---

<sup>79</sup> <https://www.uax.com/>

8) Universidad Nebrija<sup>80</sup> (Nebrija), fundada en 1995, es una universidad española privada e independiente y pionera en el campo de la innovación educativa. Incorpora la experiencia práctica profesional e internacional en todos sus cursos desde el primer año de su existencia, y refuerza las habilidades y conocimientos necesarios para una carrera profesional. Enseñar la lengua y cultura española a los estudiantes extranjeros y subrayar la necesidad de formación de los profesionales de la enseñanza del español como lengua extranjera fue el primer objetivo de la institución Nebrija, predecesora de la universidad. Actualmente, Nebrija es una importante base de formación de profesores para la enseñanza del español como lengua extranjera en España y ocupa el primer puesto en el Ranking QS entre las carreras en España dedicadas a la enseñanza del español como lengua extranjera. Por lo tanto, esta universidad tiene mucha fama en el área de ELE.

Nebrija concede gran importancia al desarrollo internacional. Desde 2010 ya tiene una oficina en China, por lo que cada año muchos estudiantes chinos vienen a estudiar idiomas o a continuar sus estudios allí. Su Máster en Español como Lengua Extranjera: Didáctica e Investigación también ha gozado de mucha fama en China. Por ello, también hemos entrevistado a sus profesores para nuestra investigación.

9) Universidad Internacional de Valencia<sup>81</sup> (VIU), fue creada en 2008 por el Gobierno Autonómico de la Comunidad Valenciana. Se trata de una universidad privada de carácter internacional propiedad del Grupo Planeta. Siendo una universidad fundada recientemente, VIU ha favorecido la idea de “Estudiar desde donde quieras” para contemplar la posibilidad de seguir formándose a lo largo de la carrera profesional. Bajo esta idea principal, se fundó en 2008, como una Universidad Digital Nativa, una Universidad *online*, con un profundo respeto por la educación superior y una decidida apuesta por la innovación tecnológica.

Para nuestra investigación, cuenta con un Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Es una universidad única en comparación con otras, porque es totalmente *online* y el máster también se imparte a través de una metodología digital, con

---

<sup>80</sup> <https://www.nebrija.com/>

<sup>81</sup> <https://www.universidadviu.com/es/>

trabajos fin de máster, exámenes y clases en línea. Por todo ello nos ha parecido interesante y útil conocer la educación literaria bajo esta situación.

A continuación, elaboramos una tabla para conocerlas de formas más clara:

Cuadro 15: Resumen de las universidades seleccionadas en España

Orden	Nombre de la universidad	Año de la fundación	Tipo de la universidad	Carreras para nuestra investigación	Motivos principales para la selección
1.	Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)	1968	pública	Máster en Lengua Española, Literatura Hispánica y Español como Lengua Extranjera; Grado en Lengua y Literatura Española; Grado en Estudios Ingleses; Grado Estudios de Asia Oriental.	1. Ocupa el primer puesto en el Ranking QS de toda España; 2. Es la universidad de primera elección para los estudiantes chinos cuando realizan su solicitud; 3. Tiene un grado en Estudios de Español y Chino: Lengua, Literatura y Cultura.
2.	Universidad Autónoma de Madrid (UAM)	1968	pública	Máster en Lengua Española: Investigación y Prácticas Profesionales; Grado en Estudios Hispánicos: Lengua Española y sus Literaturas; Grado en Estudios Ingleses; Grado en Estudios de Asia y África: Árabe, Chino y Japonés	1. Es la primera universidad española en mantener un intercambio con universidades chinas; 2. Tiene un fuerte ambiente académico.
3.	Universidad Complutense de Madrid (UCM)	1449	pública	Máster en Español como Segunda Lengua; Grado en Español: Lengua y Literatura; Grado en Estudios Ingleses; Grado en Estudios de Asia Oriental (Lenguas Modernas y sus Literaturas).	1. Es la mayor universidad presencial de España con la mejor oferta educativa, cultural y deportiva, y tiene el sistema educativo más amplio y completo en cuanto a cursos y áreas de especialización; 2. Hay muchos estudiantes chinos; 3. La carrera Estudios Ingleses ocupa el primer puesto de la clasificación Ranking QS en España.
4.	Universidad de Granada (UGR)	1531	pública	Máster en Enseñanza de Español Lengua Extranjera: Lengua, Cultura y Metodología; Grado en Filología Hispánica; Grado en Estudios Ingleses; Grado en Estudios de Asia Oriental (Lenguas Modernas y sus Literaturas).	1. Está reconocida como la institución educativa más importante del sur de Europa; 2. Es el verdadero centro educativo y cultural del sur de España con sus 4193 publicaciones en WoS; 3. Ha ocupado el primer puesto de la clasificación Ranking QS en España en cuanto a los campos de lenguas, literatura, humanidades y traducción.
5.	Universidad de Sevilla (US)	1505	pública	Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y de Otras Lenguas Modernas; Grado en Filología Hispánica; Grado en Estudios Ingleses; Grado en Estudios de Asia Oriental.	1. Es rica en humanidades y tiene una gran reputación dentro de España; 2. Tiene una plantilla profesional de profesores de español especialmente para estudiantes chinos.
6.	Universidad Pontificia Comillas (Comillas)	1890	privada		1. Es ampliamente reconocida y apreciada en China; 2. Se caracteriza por sus carreras de educación, es conocida como la cuna de los expertos de educación en España.
7.	Universidad Alfonso X el Sabio (UAX)	1993	privada	Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera	1. Ha tenido una relación muy estrecha con China; 2. Tiene más de diez centros para hacer prácticas de ELE.
8.	Universidad Nebrija (Nebrija)	1995	privada	Máster en Español como Lengua Extranjera: Didáctica e Investigación	1. Es una importante base de formación de profesores para ELE; 2. Ocupa el primer puesto en el Ranking QS de carrera en España en ELE.
9.	Universidad Internacional de Valencia (VIU)	2008	privada	Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera	1. Es una Universidad Digital Nativa, una Universidad <i>online</i> .

(Fuente: Elaboración propia)

Como se puede observar en el mapa y la tabla, las universidades que hemos elegido en España son muy completas en cuanto a ubicación y tipología. Al mismo tiempo, cada universidad posee muchas características propias dignas de estudio, por lo que tendremos diversas oportunidades para aprender más sobre cómo mejorar la educación literaria, ya que nuestro objetivo de investigación se basa en entrevistas a profesores y cuestionarios a estudiantes en las universidades seleccionadas.

#### 4.2.2 Análisis del contenido

El análisis de contenido es una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del hecho de observar y reconocer el significado de los elementos que conforman los documentos (palabras, frases) y clasificarlas para el análisis. Se trata de una metodología que busca descubrir el significado de un mensaje, ya sea este un discurso, una historia de vida, un artículo de revista, un texto escolar, un decreto ministerial o un memorando, por lo que es una técnica útil en la investigación educativa. (Gómez Mendoza, 2000; López, 2016)

Piñuel Raigada (2002) afirma que el análisis de contenido

Es un conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos o discursivos (mensajes, textos o discursos) previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior. (Piñuel Raigada, 2002: 8)

La técnica utilizada en nuestra investigación se basa fundamentalmente en el análisis de contenido, no solo porque su análisis nos ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso, sino también porque el análisis de contenido pertenece al campo de la investigación descriptiva y pretende, ante todo, descubrir los componentes esenciales de un fenómeno determinado extrayéndolos de un contenido dado, y este proceso está caracterizado por el rigor del intento de medir. (Porta, 2018)

El análisis de contenido tiene como características generales (Gómez Mendoza, 2000; López, 2016) las siguientes:

a. Se trata de una técnica indirecta, porque se tiene contacto con los individuos solo mediante los sesgos de sus producciones, es decir, con los documentos de los que se puede extraer información.

b. Estas producciones pueden tomar diversas formas: escrita, oral, imagen o audiovisual, para dar cuenta de sus comportamientos y de sus fines.

c. Los documentos pueden haber sido constituidos por una persona, por ejemplo, las cartas personales, las novelas, un diario íntimo, o por un grupo de personas, por ejemplo, las leyes o los textos publicitarios.

d. El contenido puede ser no cifrado, es decir, las informaciones que contienen los documentos no se presentan bajo la forma de números sino con expresiones verbales.

e. Es posible una deducción cualitativa o cuantitativa. En este sentido, los documentos pueden ser analizados con el objeto de cuantificar o en la perspectiva de un estudio cualitativo de elementos singulares, o los dos a la vez.

Sin duda alguna, los documentos que vamos a analizar cumplirán todas las anteriores características.

Por otro lado, el análisis de contenido se divide en seis tipos, según López Ciro (2011: 69-70):

a. El análisis de exploración de contenido. Se trata de explorar un campo de posibilidades, de investigar las hipótesis, las orientaciones o aún de servirse de sus resultados para construir cuestionarios más adaptados.

b. El análisis de verificación de contenido. Pretende verificar el realismo y la fundamentación de las hipótesis ya determinadas.

c. El análisis de contenido cualitativo. Este tipo de análisis permite verificar la presencia de temas, de palabras o de conceptos en un contenido.

d. El análisis de contenido cuantitativo. Tiene como objetivo cuantificar los datos, establecer la frecuencia y las comparaciones de frecuencia de aparición de los elementos retenidos como unidades de información o de significación (las palabras, las partes de las frases, las frases enteras, etc.).

e. El análisis de contenido directo. Se limita a tomar el sentido literal de lo que se estudia. No se busca descubrir un eventual sentido latente del discurso, sino que permanece en el nivel de sentido manifiesto.

f. El análisis de contenido indirecto. En este caso, el investigador busca extraer el contenido latente que se escondería detrás del contenido manifiesto; para ello recurrirá a una interpretación del sentido de los elementos, de su frecuencia, de su agenciamiento, de sus asociaciones, etc.

En nuestro caso, esta técnica se utilizará principalmente para conocer y analizar el currículo y los planes de estudios sobre la parte de literatura, los manuales utilizados en la misma y también los resultados de la entrevista y de la encuesta. Por ello utilizaremos los seis tipos de análisis del contenido. Más concretamente, utilizamos primero el análisis de exploración de contenido a fin de conocer las asignaturas relacionadas con la literatura en el currículo y los planes de estudios; el análisis de verificación de contenido lo utilizaremos al final para la verificación de las hipótesis que planteamos, por ejemplo, sobre cómo mejorar la clase de literatura; también hemos trabajado con el análisis de contenido cualitativo para analizar tanto la presencia de temas y conceptos de la parte teórica, como las entrevistas entre el profesorado; asimismo, planteamos emplear el análisis de contenido cuantitativo para los datos logrados en las encuestas; finalmente, hemos trabajado desde el análisis de contenido directo e indirecto con el fin de utilizar, desde la perspectiva del “sentido literal”, lo que se estudia y permanece del “sentido manifiesto”.

#### 4.2.2.1 El proceso y los documentos para analizar

En general, los documentos que queremos analizar pertenecen a dos niveles: el nacional y el universitario. Concretamente en el caso de China, en el nivel nacional pretendemos analizar los *Estándares Nacionales para la Calidad de la Enseñanza de Filología Hispánica (2017)*. Hay que destacar que este Estándar es el único documento oficial y nacional para la carrera de Filología Hispánica en China. En cuanto al nivel de la universidad, lo que vamos a analizar son los planes de estudio que aparecen en la página oficial de las nueve universidades seleccionadas.

En cuanto a España, en el nivel nacional contamos con el Boletín Oficial del Estado de los grados seleccionados, Filología Hispánica, Filología Inglesa y Estudios de Asia Oriental, ofrecido por la Agencia Estatal. En el nivel de la universidad, vamos a analizar los planes de estudios de la página oficial de cada universidad.

El análisis del bloque sobre la enseñanza de literatura en estos documentos tiene dos partes principales: en primer lugar, analizamos los requisitos existentes en los documentos nacionales y comprendemos todos los requisitos relevantes de la literatura; en segundo lugar, nos centramos en las asignaturas relacionadas con la literatura, realizamos una lista de dichas materias desde primero hasta cuarto curso, tomando como base: tipo de curso, crédito y en qué semestre se abre. Todo esto se lleva a cabo con el objetivo de analizar la estructura y obtener una comprensión detallada y real de cómo se está llevando a cabo esta enseñanza.

#### 4.2.3 Entrevista al profesorado

La entrevista fue definida como una comunicación interpersonal que se establece entre un investigador y un sujeto de investigación con el fin de obtener respuestas verbales a los interrogantes planteados sobre el tema propuesto. Se trata de un encuentro social e interpersonal, no un mero ejercicio de recopilación de datos (López, 2016). De acuerdo con lo que afirman Louis Cohen (2018) y Segovia-Pérez (2019), la entrevista es una herramienta flexible para la recogida de datos que permite el uso de canales multisensoriales: verbal, no verbal, visto, hablado, oído y, de hecho, con las entrevistas en línea, escrito. El orden de la entrevista puede controlarse sin dejar de dar espacio a la espontaneidad, y el entrevistador puede presionar no solo para obtener respuestas completas, sino también contestaciones sobre cuestiones complejas y profundas.

Al mismo tiempo, Hochschild (2009) afirma que las entrevistas pueden hacer lo que las encuestas no pueden, que es profundizar en los problemas y comprender cómo y por qué las personas construyen sus ideas de la manera en que lo hacen, cómo y por qué hacen conexiones entre ideas, valores, eventos, opiniones, comportamientos, etc. Se pueden utilizar para dar más explicaciones a los datos de la encuesta o, incluso, para preparar una encuesta.

Según Patton (1980), Lincoln y Guba (1985), Bogdan y Biklen (1992) y LeCompte y Preissle (1993), la entrevista puede dividirse en catorce tipos, que son los siguientes: (i) standardized interviews; (ii) in-depth interviews; (iii) ethnographic interviews; (iv) elite interviews; (v) life history interviews; (vi) focus groups; (vii) semi-structured interviews; (viii) group interviews; (ix) structured interviews; (x) exploratory interviews; (xi) informal

conversational interviews; (xii) interview guide approaches; (xiii) standardized open-ended interviews; (xiv) closed quantitative interviews. En nuestro caso, vamos a utilizar la entrevista semiestructurada en profundidad.

Para nuestra tesis, el propósito de la entrevista se concentra específicamente en conocer la situación de literatura en las universidades chinas y españolas, dando lugar a un diálogo más detallado a través de preguntas orientadoras y comentarios sobre la enseñanza de la literatura y, más específicamente, sobre currículo/plan de estudios, manuales/materiales didácticos o la didáctica utilizada en las aulas. Intentaremos emplear entrevistas individuales para obtener información sobre las experiencias y actitudes reales de los entrevistados hacia nuestros propósitos, a través del diálogo y el intercambio de ideas.

De acuerdo con las necesidades de la investigación, en definitiva, nuestro objetivo es, primero, analizar las dificultades que encontramos en la carrera de Filología Hispánica en China y encontrar soluciones en las carreras semejantes en España. Por ello, para la situación en China, nos preocupa más la encuesta a los estudiantes, aunque también tenemos una sección de entrevistas a profesores de Filología Hispánica. En cambio, en España, queremos destacar las entrevistas a los profesores responsables de la clase de literatura y también de ELE tanto en la universidad pública como en la privada con el objetivo de encontrar posibles soluciones. Por lo mismo, en comparación, no tendríamos una cantidad muy grande en cuanto al número de encuestas.

#### 4.2.3.1 Estructura de la entrevista

En cuanto a la estructura de la entrevista del profesorado, se organiza desde lo general a lo específico. Se divide en cinco secciones: la primera es el apartado que se ocupa del perfil del profesorado e incluye cinco preguntas sobre datos personales. La segunda cuenta con seis cuestiones que cubren los aspectos relacionados con el bloque literario. La tercera consta de siete preguntas sobre el currículo oficial, si tiene, o el plan de estudio. La cuarta sección, de diez preguntas, tiene como objetivo conocer los comentarios sobre los materiales didácticos y los manuales (si tienen), o los materiales didácticos que se utilizan en clase. Por último, la quinta parte cuenta con seis cuestiones relacionadas con la didáctica, o sea, los métodos de enseñanza que se emplean en el aula. En total, este esquema de

entrevista tiene 34 preguntas con respuestas abiertas; solo hay una versión española para los profesores de ambos países.

A continuación, presentamos el esquema:

Cuadro 16: Esquema de la entrevista para el profesorado

Bloque/Tema	Ítem
<b>Datos personales (perfil del profesor)</b>	1. Edad: 26-32; 33-39; 40-46; 47-53; más de 53 años
	2. Titulación: Grado, Máster, Doctor
	3. Nivel de lengua de enseñanza: (Lengua Materna; Lengua Segunda, C2; Lengua Segunda, C1; Lengua Segunda, B2-C1)
	4. Área de especialidad:
	5. Asignatura:
<b>Aspectos relacionados con el bloque literario</b>	6. ¿Cuántas horas lees literatura a la semana?
	7. Años de experiencia como profesor/a de literatura:
	8. Autoevaluación de conocimientos literarios: (Muy bueno; bueno; regular; mal)
	9. ¿Ha participado en seminarios, congresos o conferencias sobre el tema de literatura o didáctica de literatura durante los tres últimos años? ¿En cuántos?
	10. Como docente, ¿cuál es la dificultad que encuentra al impartir la asignatura del bloque de educación literaria?
	11. ¿Cuáles son las vías que se utilizan para adquirir el bloque literario?
<b>Currículo/plan de estudio</b>	12. ¿Tendría que ser la asignatura del bloque literario obligatoria? ¿por qué?
	13. ¿Cuántas asignaturas deberían formar el bloque literario en los cuatro años en total? ¿cuáles son y por qué?
	14. ¿En qué año debería empezar la asignatura del bloque literario?
	15. ¿Cuál sería el número idóneo de horas de asignatura literaria (o bloque literario) por semana?
	16. ¿Cuál es el número real y cuál sería el idóneo de estudiantes en las clases de asignatura literaria (o bloque literario)?
	17. ¿Cuál es la meta para la enseñanza de literatura?
	18. ¿Qué es la competencia literaria?
<b>Materiales didácticos y Manuales</b>	19. ¿Qué materiales didácticos emplea principalmente en su clase? (material del mercado editorial (manual/libro de texto); material propio, elaborado por el profesorado (apuntes); material audiovisual (PowerPoint, vídeos, películas, recursos <i>online</i> ); Otros.
	20. ¿Tiene algún libro que se utiliza oficial o principalmente en su clase?
	21. ¿Los materiales didácticos disponibles ayudan a los estudiantes a entender la literatura? (Sí, perfectamente; Sí, bien; Así-así; Poco; Nada)
	22. ¿Complementa sus clases con otros materiales (además del manual/ libro de texto)?
	23. ¿Qué recursos didácticos usa con más frecuencia y cuáles funcionan mejor en clase para enseñar contenidos literarios?
	24. ¿Qué tipo de texto literario es más adecuado para los estudiantes? (textos originales; textos graduados; textos adaptados; textos traducidos)

	25. ¿Cuáles son las partes que debe incluir un manual literario? (historia de la literatura, fragmentos de literatura, criterio/análisis de literatura)
	26. ¿Qué género y época prefiere enseñar en la clase? (narrativo, lírico, dramático; clásica, contemporánea, moderna)
	27. ¿Conviene tener una lista de libros recomendables para los alumnos? ¿tiene algún control de la lectura de dichos libros?
	28. ¿Qué le parece el libro electrónico? ¿va a ayudar al alumnado para el aprendizaje de la literatura?
<b>Didáctica de enseñanza</b>	29. ¿Cuál es la actitud del alumnado cuando enseña la asignatura del bloque literario? (muy interesados, interesados, normalmente interesados, poco interesados, nada interesados)
	30. ¿Cuál es su metodología didáctica general para la enseñanza de lengua extranjera? (método de gramática-traducción; método natural: método directo; método estructuralista; método audio-lingual; método enfoque comunicativo; método enfoque por tareas; otros)
	31. ¿Cuál es su metodología didáctica general para la enseñanza de literatura? (modelo retórico; modelo historicista; modelo textual; modelo basado en el conocimiento del texto: educación literaria)
	32. ¿Cuáles son las principales estrategias que promueven la educación literaria? (explicaciones del profesor; comentario de textos; escritura creativa; dramatización; elaboración de ensayos; juego digital; otras)
	33. ¿Cuáles son las actividades más efectivas para enseñar la asignatura del bloque literario en el aula? (trabajar en equipo; competir en equipo; hablar de la propia experiencia; hacer presentaciones; invitar a especialistas o profesores extranjeros; usar material audiovisual (películas, vídeos...); otros)
	34. ¿Cuál es la forma de evaluación? ¿y su contenido principal? (evaluación continua; evaluación final)

(Fuente: Elaboración propia)

#### 4.2.3.2 Participantes

La presentación de los profesores seleccionados de las universidades escogidas se divide también en dos partes:

##### 1) China

A continuación, realizaremos una breve introducción con los motivos de la selección en el orden de las universidades escogidas. En el caso de que una universidad tenga más de un profesor seleccionado, seguiremos el orden basándonos en su experiencia de enseñanza de español. Ya en concreto, en BFBU y CNUEF hemos entrevistado a más de un profesor; esto se debe a que las asignaturas relacionadas con la literatura en estas dos universidades han sido impartidas por diferentes profesores; por lo tanto, para garantizar la exactitud y autenticidad de nuestra investigación, hemos entrevistamos a varios docentes.

Por motivos de protección de datos, no vamos a indicar directamente los nombres del profesorado, sino que los codificamos y representamos con una letra.

1) Prfa. A, profesora titular y subdirectora de la Facultad de Español de BIT, lleva la dirección de la investigación académica en Lengua y Cultura. Es licenciada en Filología Hispánica en BISU, máster en Estudios Latinoamericanos, Cultura y Gestión de UGR y está cursando su último año de doctorando en Historia de Literatura también en la UGR. Siendo la subdirectora de la facultad, fue asignada para elaborar el plan de estudios de la carrera, ha publicado un manual y cuenta con más de cinco años de experiencia en la enseñanza de literatura en la universidad. Además, a lo largo de este curso, se ha encargado de la asignatura Literatura Hispánica I (Literatura Española) y Literatura Hispánica II (Literatura Latinoamericana).

2) Pr. B, catedrático de BFBU, presidente de la Rama de Investigación de Literatura Hispanoportuguesa de la Asociación del Estudio de la Literatura Extranjera en China, vicepresidente y director general del Comité de Orientación para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros del Ministerio de Educación Superior. Es el responsable de la revisión de *Estándares Nacionales para la Calidad de la Enseñanza de Filología Hispánica (2017)*.

Es licenciado en Filología Hispánica en BFBU, máster en Literatura Latinoamericana en BFBU y doctorado en Filología Hispánica por La Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Cuenta con más de treinta años de experiencia en la enseñanza de literatura en la universidad, ha llevado a cabo tres proyectos de la Fundación Nacional de Ciencias Sociales, ha publicado cinco monografías, editado siete manuales oficiales para Filología Hispánica, entre ellos, *Manual de la Literatura Hispanoamericana*, ha publicado cinco libros traducidos con más de cien mil de palabras, publicado nueve artículos, entre ellos cuatro del nivel SCI y ha realizado grandes contribuciones a la enseñanza y la investigación del español en China.

3) Pr. C, catedrático de BFBU, decano de Instituto de Español y Portugués de BFBU, director de la Subcomisión de Español del Comité de Orientación para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros del Ministerio de Educación Superior, vicepresidente del Comité de Orientación para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros del Ministerio de Educación Superior y redactor único de *Serie Española*, única revista académica para la investigación de Filología Hispánica en China y de *Sino-Iberoamerican Interaction*, única revista

académica, publicada en español y en portugués, que se dedica al estudio de las interacciones entre China, Iberia y América Latina.

Licenciado en Filología Hispánica en XISU, máster en Literatura Latinoamericana en BFBU y doctorado en Traducción literaria en BFBU, posee más de 25 años de experiencia en la enseñanza de literatura en la universidad, sobre todo, en la traducción de la literatura. Ha publicado dieciséis artículos y diez libros, entre ellos *Literatura española en síntesis*.

4) Prfa. D, profesora titular y subdirectora de la Facultad de Español de NNU, dirige la investigación académica en Literatura. Licenciada en Filología Hispánica en la Universidad Shandong, máster en Lengua y Literatura de USAL y doctorada en Español, ha realizado una investigación avanzada en Literatura Española e Hispanoamericana, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada de USAL, y cuenta con más de seis años de experiencia en la enseñanza de literatura en la universidad. Durante este curso se ha encargado de las asignaturas de literatura.

5) Prfa. E, profesora titular y directora de la Facultad de Español de CNUEF, encargada de la dirección de la investigación académica en Literatura. Licenciada en Filología Hispánica en BFSU, máster en Literatura Latinoamericana en BFSU y doctorada en Literatura Comparada y Literatura Extranjera en Chinese Academy of Social Sciences, institución académica nacional y centro de investigación integral más importante en el campo de la filosofía y las ciencias sociales en China.

En cuanto a la investigación literaria, ha publicado 27 artículos, todos ellos sobre la literatura española y la latinoamericana, y ha realizado la traducción de cinco libros, entre ellos, es suya la famosa traducción de *El amor en los tiempos del cólera*. En el año 2020 ha editado y publicado el *Manual de literatura española*, hasta el momento el más importante y oficial para la carrera de Filología Hispánica. Tiene más de veinte años de experiencia en la enseñanza de literatura en la universidad, y en este curso se ha encargado de la asignatura Traducción Literaria.

6) Prfa. F, profesora titular y subdirectora de la Facultad de Español de CNUEF que lleva la dirección de la investigación académica en Literatura, sobre todo de los escritores españoles de la “generación de mediados de siglo” y de la escritura sobre la infancia en la literatura española. Es también investigadora asociada en el Centro de Investigación de Poesía Extranjera de CNUEF, miembro experto de la Asociación de Traducción de China

y directora de la Sociedad de Investigación de Literatura Infantil Extranjera de la Sociedad Comparativa de Lenguas y Literaturas Chinas y Extranjeras.

Licenciada en Filología Hispánica en BFBU, máster en Literatura Latinoamericana en BFBU y doctorada en Español. Ha llevado a cabo una investigación avanzada en Literatura Española e Hispanoamericana, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada de USAL y cuenta con más de catorce años de experiencia en la enseñanza de literatura en la universidad, ha trabajado en tres proyectos de la Fundación Nacional de Ciencias Sociales, tiene una monografía publicada, *El mundo de la infancia y otros temas alusivos en la narrativa realista y fantástica de Ana María Matute*, tres libros traducidos y diez artículos, todos ellos sobre literatura. Cabe destacar que la asignatura “Lectura de la literatura española”, diseñada por ella misma y presentada principalmente en forma MOCC, ha sido premiada como material didáctico de alta calidad para estudiantes de licenciatura.

7) Prfa. G, profesora de CNUEF con la dirección de la investigación académica en Literatura latinoamericana y Literatura comparada. Tiene un doble grado en Filología Hispánica y Literatura Comparada en CNUEF, máster en Literatura Latinoamericana en BFBU y está cursando su último año de doctorando también en Literatura comparada e investigación intercultural de CNUEF. Tiene más de ocho años de experiencia en la enseñanza de literatura en la universidad, ha publicado tres artículos sobre literatura comparada entre China y América Latina, y es la segunda autora del *Manual de la Literatura Hispanoamericana*; además, en este curso se ha encargado de la asignatura Literatura latinoamericana.

8) Prfa. H, profesora de nacionalidad mexicana en BISU, lleva la dirección de la investigación académica en ELE y Literatura. Licenciada en Lengua y Literatura Hispánica en la Universidad Veracruzana de México, máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la Universidad Nacional Autónoma de México y otro en Literatura Española e Hispanoamericana, Teoría de La Literatura y Literatura Comparada en la Universidad de Salamanca, también está doctorada en Literatura Hispánica del Colegio de México.

Ya tiene más de dieciocho años de experiencia en la enseñanza de español, sobre todo en el área de enseñanza de literatura. Empezó a trabajar en BIBU en 2015; además de la labor docente, su trabajo incluye la elaboración del plan de estudios, el desarrollo de pruebas y exámenes y la orientación a los estudiantes que participan en diversos concursos

de lengua española. Asimismo, actúa como directora de TFG para orientar a los estudiantes en la redacción de sus trabajos.

9) Pr. I, profesor titular de CZU, director del Centro de Estudios Latinoamericanos, miembro experto de la Asociación de Traducción de China. Licenciado en Filología Hispánica en XISU, máster en Literatura Latinoamericana en XISU, máster en Literatura Europea y Enseñanza de Lenguas en UHU y doctorado en Literatura Europea y Enseñanza de Lenguas en UHU. Su investigación académica versa sobre el escritor Vargas Llosa, y ha publicado once artículos sobre el autor peruano y diez sobre la enseñanza de la literatura. Concentrándose en la traducción literaria, ha publicado 21 libros traducidos tanto de Vargas Llosa como de otros autores hispánicos. Acumula ya más de trece años de experiencia en la enseñanza de literatura, y ahora no solo da clase a los estudiantes licenciados, sino también a posgrados de literatura latinoamericana.

10) Prfa. J, profesora de XFU con la dirección de la investigación académica en Literatura y Cultura. Licenciada en Filología Hispánica en XISU, máster en Literatura Latinoamericana en XISU, ha enseñado durante cinco años literatura hispánica en la universidad y ha publicado cinco artículos sobre literatura latinoamericana y la enseñanza del español como lengua extranjera.

11) Prfa. K, profesora de GUFL con la dirección de la investigación académica en Literatura y Cultura. Licenciada en Filología Hispánica en XISU, máster en Estudios Latinoamericanos en UGR, ha enseñado durante tres años literatura hispánica en dicha universidad y ha publicado dos artículos sobre literatura latinoamericana y la enseñanza del español como lengua extranjera.

12) Pr. L, profesor de AHMU con la dirección de la investigación académica en Literatura y Traducción literaria. Licenciado en Filología Hispánica y máster en Literatura Latinoamérica en XISU, ha enseñado un año literatura hispánica en AHMU y ha publicado un artículo sobre traducción literaria.

Realizamos ahora un pequeño resumen en forma de tabla para conocer con detalle a nuestros profesores seleccionados:

Cuadro 17: Resumen de los profesores seleccionados en China

Orden	Nivel para nuestra investigación	Codificación	Universidad	Asignatura que imparte relacionada con la literatura	Motivo principal
1)	Nivel 1	A	BIT	Literatura Hispánica I (Literatura Española) Literatura Hispánica II (Literatura Latinoamericana)	1. Es la única profesora que imparte asignaturas de literatura; 2. Fue asignada para elaborar el plan de estudios de la carrera; 3. Tiene experiencia de estudio sobre literatura en España.
2)		B	BFBU	Historia literaria latinoamericana y lecturas literarias seleccionadas I Historia literaria latinoamericana y lecturas literarias seleccionadas II Clásicos de la literatura hispánica	1. Es catedrático en el área de literatura y enseñanza de literatura y es responsable de la revisión de <i>Estándares Nacionales</i> ; 2. Tiene más de 30 años de experiencia en la enseñanza de literatura y todavía imparte asignaturas de literatura; 3. Ha editado y publicado <i>Manual de la Literatura Hispanoamericana</i> .
3)		C	BFBU	Historia de la literatura española y lecturas literarias seleccionadas I Historia de la literatura española y lecturas literarias seleccionadas II	1. Es catedrático y decano del Instituto de Español y Portugués de BFBU, director de la Subcomisión de Español del Comité de Orientación para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros del Ministerio de Educación Superior; 2. Tiene más de 25 años de experiencia en la enseñanza de literatura y todavía imparte asignaturas de literatura.
4)		D	NNU	Literatura selecta de los países hispanohablantes Literatura latinoamericana	1. Es la única profesora que imparte asignatura de literatura; 2. Tiene título de doctorado en el área de Literatura en España.
5)	Nivel 2	E	CNUEF	Historia y comentario de la literatura española Historia y comentario de la literatura latinoamericana	1. Es directora de la Facultad de Español y tiene más de 20 años de experiencia en la enseñanza de literatura; 2. Ha editado y publicado el <i>Manual de la literatura española</i> ; 3. Es una gran traductora de la literatura hispánica.
6)		F	CNUEF	Lectura de la literatura española	1. Es una gran investigadora en China en el área de Literatura Española; 2. Tiene título de doctorado en el área de Literatura en España; 3. Diseñó y presentó principalmente en forma MOCC la asignatura "Lectura de la literatura española".
7)		G	CNUEF	Lectura de la literatura latinoamericana	1. Tiene doble grado en Filología Hispánica y Literatura Comparada; 2. Tiene título de doctorado en el área de Literatura comparada en China; 2. Es la segunda autora del <i>Manual de la Literatura Hispanoamericana</i> .
8)		H	BISU	Introducción a la literatura española Introducción a la literatura latinoamericana	1. Tiene más de 18 años de experiencia en la enseñanza de español, sobre todo en el área de literatura; 2. Es una profesora extranjera para la enseñanza de literatura; 3. Es la única profesora que imparte asignaturas de literatura en la universidad.
9)		I	CZU	Literatura española Literatura latinoamericana	1. Es especialista en la investigación académica de Vargas Llosa; 2. Tiene título de doctorado en el área de Literatura en España; 3. Ha publicado una gran cantidad de artículos sobre literatura y libros traducidos.
10)	Nivel 3	J	XFU	Literatura hispánica	1. Tiene título de máster en Literatura Latinoamericana; 2. Es la única profesora que imparte asignaturas de literatura.
11)		K	GUFL	Literatura hispánica	1. Tiene título de máster en Estudios Latinoamericanos en España; 2. Es la única profesora que imparte asignaturas de literatura.
12)		L	AHMU	Literatura hispánica	Es el único profesor que imparte asignaturas de literatura.

(Fuente: Elaboración propia)

## 2) España

Nuestra breve presentación de los docentes y el motivo de su selección también va a seguir el orden de las universidades escogidas. En el caso de que alguna universidad tenga más de un profesor seleccionado, seguiremos el orden alfabético.

1) Prfa. M, es profesora titular de UAB e investigadora posdoctoral de UCM con la dirección de la investigación académica en la literatura hispánica de los siglos XVI y XVII; también tiene experiencia en el sector editorial y en traducción literaria. Licenciada en Lengua, Literatura y Civilización Españolas de Université Paris-Sorbonne con Mención de honor, máster en Estudios Ibéricos en la misma universidad de París también con Mención de honor, posee otro máster en Edición de UPF y está doctorada en Filología Hispánica en la Universidad de Barcelona. Siendo profesora con doble nacionalidad, tiene nivel de lengua materna en castellano y francés, un C2 en inglés y catalán y también una competencia profesional completa de latín. Cuenta con siete años de experiencia como profesora de lengua y de literatura, ha publicado ocho artículos en revistas académicas importantes y ha traducido cinco libros.

Actualmente, está impartiendo clase de literatura tanto en el Grado en Lengua y Literatura Española, en el Grado en Estudios Ingleses y también en el Grado en Estudios de Español y Chino: Lengua, Literatura y Cultura. Asimismo, enfoca su investigación en la enseñanza de literatura, tanto en lengua materna como en segunda lengua.

2) Pr. N, es profesor y coordinador del Centro de Idiomas de UAB y también imparte clase de literatura en el Grado en Estudios de Español y Chino: Lengua, Literatura y Cultura en UAB. En sus más de 21 años de experiencia en ELE ha enseñado a muchos estudiantes chinos, sobre todo en literatura. Licenciado en Filología Hispánica en UAB, máster en ELE en UAB y doctorado en la misma carrera en UAB, posee más de 21 años de experiencia de ELE en el Centro de Idiomas de UAB, sobre todo con los estudiantes chinos, porque, debido al prestigio de UAB en China, hay muchos estudiantes chinos que aprenden español en dicho centro. Tiene dos artículos publicados sobre ELE para estudiantes chinos. Al mismo tiempo, es el coordinador del Centro y posee mucha experiencia en la elaboración del plan de estudios.

3) Prfa. O, es catedrática de la UAM, autora de diez libros y unos setenta artículos; Licenciada en Filología Española en UAM y doctora en Filología Española en la misma

universidad. Sus líneas de investigación giran en torno a la lengua española y su didáctica, en concreto: enseñanza de ELE, la gramática histórica, la fraseología y la lingüística aplicada. Con más de treinta años de experiencia de investigación de ELE, ha tenido experiencia en todos los aspectos relacionados con ELE; por lo tanto, tiene mucho sentido la entrevista con ella para nuestra investigación.

4) Pr. P, es profesor de grado en Estudios de Asia Oriental de UAM, también profesor en plantilla de la National Taiwán University y, al mismo tiempo, traductor jurado de chino. Licenciado en Filología Inglesa en UAM, máster en Lenguas y Culturas de Asia Oriental de la Universidad de California en Los Ángeles (EE. UU.), también tiene otro máster en Administración de Empresa en la Universidad Nacional de Taiwán, así como el doctorado en Lingüística y Lenguas en UAM. Con más de trece años de experiencia vital y laboral en Taipéi (China), es al mismo tiempo docente de español para sino-hablantes y de chino para extranjeros. Cuenta con cinco artículos publicados en esta área.

5) Prfa. Q, es profesora asociada en el Grado en Estudios Ingleses y Experta Universitaria en Español como Segunda Lengua (UNED) y en Coordinación de Proyectos de Cooperación para el Desarrollo (Universidad de Alcalá). Además, posee el título de Especialista en Didáctica del Español de los Negocios (Universidad Complutense de Madrid) y la acreditación de examinadores DELE en todos sus niveles (Instituto Cervantes). Asimismo, ha participado en cursos de evaluación y seguimiento de los planes para el fomento del bilingüismo y plurilingüismo y de iniciación al bilingüismo y a la educación bilingüe de la UNED.

Licenciada en Filología Inglesa en UCM, máster en Lingüística Aplicada de UJA y doctora en Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales (Lingüística Aplicada) en UAH, se centra en el desarrollo de métodos de enseñanza para la adquisición de lenguas extranjeras, tanto del inglés como del español y, de forma más específica, en el uso de materiales auténticos y las TIC. También dirige su actividad investigadora al estudio de las lenguas para fines específicos y al enfoque intercultural en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Hasta el momento ha publicado 22 artículos sobre ELE.

6) Pr. R, es profesor asociado del Grado en Asia Oriental (Lenguas Modernas y sus Literaturas) y también revisor oficial de las entradas (sección chino-español) de *Foreign Language Teaching and Research Publishing Co. Ltd.* (Beijing, China). Licenciado en

Historia en UCM, máster en Cultura y Sociedad China y otro máster en Chino Clásico en UAM, se doctoró en Lingüística y traducción en UCM. Con un nivel de HSK 6 de chino, C2 de inglés y la dirección de investigación sobre literatura clásica china, ha publicado 21 artículos y seis capítulos de libros sobre su área. Al mismo tiempo, es investigador del Grupo de Investigación Sinología Española Complutense: Lengua, Cultura y Sociedad (GISEC UCM), y no solo se ha encargado de la investigación y elaboración del plan de estudios de dicha carrera, sino también de la investigación de la clase de literatura china.

7) Prfa. S, es profesora de español para extranjeros en el Centro Complutense para la Enseñanza del Español (CCEE) y también imparte clase de didáctica de literatura en el máster de Español como Segunda Lengua. Tiene más de 35 años de experiencia en ELE. Licenciada en filología hispánica en UAM y doctora en lingüística aplicada en UCM, es autora de materiales didácticos que han sido publicados por diferentes editoriales (Santillana, SGEL, Difusión) y realiza numerosos cursos de formación de profesores de ELE/L2 dentro y fuera de España en distintas universidades, Consejerías de Educación e Institutos Cervantes.

Su área de investigación se centra en el desarrollo de la comprensión lectora dentro del aula de ELE y en la incorporación de la literatura –especialmente de la poesía- como herramienta didáctica, lo que se corresponde perfectamente con nuestra investigación. Además, con sus 35 años de experiencia en ELE, ha enseñado a muchos estudiantes chinos con distintos niveles y posee gran cantidad de ideas propias y opiniones sobre ELE para los estudiantes chinos.

8) Prfa. T, es profesora de ELE y de Literatura en la Fundación IES Abroad Granada y en la Fundación IES Granada e imparte clase también en el Grado en Filología Hispánica y máster en Enseñanza de Español Lengua Extranjera: Lengua, Cultura y Metodología en UGR. Ha dedicado su investigación a la poesía de Federico García Lorca y posee un nivel C2 de inglés. Licenciada en Filología hispánica en UCM, máster en Teoría de la Literatura y otro máster en Enseñanza del Español como Segunda Lengua en UGR, también tiene el doctorado en Filología Hispánica en UGR, y lleva más de 17 años de profesora de ELE. De entre ellos, más de diez años como profesional especializada en la docencia de español y literatura española en programas norteamericanos. También cuenta con 21 publicaciones

sobre literatura o enseñanza de literatura; por todo ello, ha sido muy útil nuestra entrevista con ella.

9) Prfa. U, es profesora ayudante doctora del Departamento de Lingüística General y Teoría de la Literatura de UGR. Imparte sus clases en el Grado en Estudios de Asia Oriental (Lenguas Modernas y sus Literaturas), Grado en Traducción e Interpretación, Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas y Máster en Enseñanza de Español Lengua Extranjera: Lengua, Cultura y Metodología.

Licenciada en Traducción en UGR, máster de Formación de Profesorado y también otro en enseñanza de español como lengua extranjera en UGR, además es doctora en Enseñanza de Lengua China en UGR. Posee un nivel de HSK 6 de chino y un C1 de inglés, ha trabajado como docente en la Universidad de Lengua y Cultura de Beijing y en el Instituto Cervantes de Beijing, donde también colaboró como asesora en el departamento de cultura. Asimismo, ha sido lectora AECID en la Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan (Chongqing, China) y ha colaborado como traductora, editora y revisora de chino-español en diversos proyectos institucionales. Hasta ahora ha publicado 16 artículos tanto de la enseñanza de chino como de español y un libro sobre la enseñanza de chino como LE.

10) Prfa. V, es profesora y subdirectora académica de español del Centro de Lenguas Modernas (CLM) de la Universidad de Granada desde el año 2003. Forma parte de la plantilla que imparte el Máster Universitario para la Enseñanza/Aprendizaje del Idioma Español y su Cultura organizado por el CLM en colaboración con la Consejería de Educación de la Embajada de España en Estados Unidos, porque trabaja como profesora de ELE desde 1998. Además, forma parte del profesorado del Instituto Cervantes, especialmente en la didáctica de español como lengua extranjera y enseñanza de literatura.

Licenciada en Filología Inglesa por la UGR, máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera cursado en la Universidad Nebrija y doctoranda en el programa de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Almería, hasta ahora ha participado y organizado los cursos de formación de profesorado de extranjeros de español de la Subdirección General de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación y ha

impartido cursos de formación interna sobre diferentes aspectos prácticos relacionados con la docencia de ELE, sobre todo, de literatura. A lo largo de su carrera ha participado como ponente en diferentes encuentros, jornadas y congresos relacionados con la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE); también ha publicado cinco artículos sobre ELE.

11) Pr. W, es profesor ayudante y doctorando en US. Tiene más de trece años de experiencia como profesor de ELE en China, ha trabajado sucesivamente en la Universidad Xi'an Jiaotong-Liverpool, Universidad de Chongqing, Universidad de Jilin, Changchun y Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan, Chongqing. Ha sido tutor de tesinas de licenciatura y máster y examinador DELE en el Instituto Cervantes. Imparte clases en el máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y de Otras Lenguas Modernas en US. Es licenciado en Humanidades por la Universidad Pablo de Olavide, máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera por la Universidad Rovira I Virgili y doctorando en Sociolingüística por la US. Ha publicado cinco artículos en revistas chinas sobre ELE en China.

12) Prfa. X, es profesora titular de Lengua Española y Literatura en la Universidad Pontificia Comillas (Madrid). Ha impartido cursos de doctorado y máster en Didáctica de Segundas Lenguas en la Escuela Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores y en universidades extranjeras: Wharton College, Seattle University, Université de Strasbourg, y, desde 2002, profesora invitada en la Copenhagen Business School de Dinamarca y en el Tecnológico de Monterrey (México).

Licenciada en Filología Hispánica, diplomada en Filología Francesa y doctora en Ciencias de la Educación, ya tiene más de 38 años de profesora de lengua y literatura española y ELE. Su investigación se centra en la metodología de la enseñanza del español (lenguaje para fines específicos), análisis del discurso, literatura y enseñanza de literatura, y ha publicado más de setenta artículos sobre dichas áreas.

13) Prfa. Y, es profesora asociada en el Máster Universitario de Español como Lengua Extranjera de la UAX, y también compagina su labor de profesora en la UCM con la de profesora titular de EL2 y formadora de profesores de EL2 en International House de Madrid, tarea a la que se dedica desde 1991. Además, imparte las asignaturas de “Lengua oral/Lengua escrita” y “Técnicas docentes y dinámicas de aula” en el Máster Universitario de Formación de Profesorado de EL2 de la UAH. Licenciada en Filología Hispánica,

máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera por la misma Universidad y doctorada en Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales por la UAH, con el área de investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura y más de 32 años de experiencia de profesora de ELE, actualmente es miembro del grupo de innovación GIELEN (Grupo de Innovación ELE para Niños) de la UAH y ha publicado una serie de manuales de EL2, seis capítulos teóricos sobre la enseñanza-aprendizaje y dos artículos de investigación sobre la formación del profesorado.

14) Prfa. Z, es profesora del máster de Enseñanza de Español de la Universidad Nebrija, responsable del Centro de Escritura Nebrija, y profesora asociada de español como lengua extranjera de UC3M. Licenciada en Filología Hispánica en UCM, máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en UAH, diploma de Estudios Avanzados en Educación por la UCM y doctora en Humanidades en UC3M. Es especialista en ELE, y ha colaborado e impartido cursos de formación de profesores en el Instituto Cervantes, en la Fundación Ortega y Gasset y en diferentes universidades de España, Hungría, Portugal y Argentina. Tiene más de 25 años de experiencia docente en ELE y, hasta ahora, ha publicado catorce artículos sobre ELE, sobre todo centrados en la enseñanza de la literatura y la competencia sociocultural.

15) Prfa. AA, es profesora del Máster de Enseñanza de Español de la Universidad Nebrija. Es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Salamanca, máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del español por la misma universidad y doctorada en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas por la Universidad Nebrija. Ha trabajado como lectora MAEC-AECID en la Universidad de Jordania en Ammán y en la Universidad de Delhi en India, donde dirigió la sección de español del Diploma FLE (Foreign Language Education) formando a futuros profesores de español. También ha trabajado en China en la Universidad SWUST en la provincia de Sichuan (China) y en Xi'an Jiaotong- Liverpool University (China). Entre ellos, también hay que destacar que ha colaborado como profesora de español, de literatura, escritura creativa y formadora de profesores impartiendo diferentes talleres en los Institutos Cervantes de Ammán, Nueva Delhi y Shanghai.

16) Prfa. AB, es profesora titular en el máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en UVI, profesora asociada de literatura en UAB, en UB y en la

Università degli Studi di Torino (Italia) e imparte clases de lengua y literatura en secundaria y también en el Instituto Cervantes. Licenciada en Filología Hispánica Especialidad Literatura Española en UAB, máster en Producción y Comunicación cultural en UAB y doctorada en literatura contemporánea en la misma universidad, con especialidad en Literatura comparada, Literatura contemporánea, Literatura del siglo XX y Enseñanza de literatura en ELE. Cuenta con más de 16 años de experiencia de profesora de literatura y ELE y ha publicado trece libros y tres artículos sobre dicha área.

Mostramos ahora un pequeño resumen en forma de tabla para conocer mejor a nuestros profesores seleccionados:

Cuadro 18: Resumen de los profesores seleccionados en España

Orden	Tipo de universidad	Codificación	Universidad/Centro	Carrera	Motivo principal
1)	Pública	M	UAB; UCM	Grado en Lengua y Literatura Española Grado en Estudios Ingleses Grado en Estudios de Español y Chino: Lengua, Literatura y Cultura	1. Se enfoca en la investigación en la enseñanza de literatura, tanto en lengua materna como en segunda lengua; 2. Es investigadora literaria, lengua materna de español y francés, y tiene nivel de inglés y catalán C2.
2)	Pública	N	UAB; Centro de Idiomas de UAB	Grado en Estudios de Español y Chino: Lengua, Literatura y Cultura	1. Es profesor y coordinador del Centro de Idiomas de UAB, tiene que planificar y organizar el curso; 2. Ha tenido más de 21 años de experiencia de ELE en el Centro de Idiomas de UAB, sobre todo con los estudiantes chinos.
3)	Pública	O	UAM	Máster en Lengua Española: Investigación y Prácticas Profesionales Grado en Estudios Hispánicos: Lengua Española y sus Literaturas	1. Es catedrática de UAM; 2. Se especializa en ELE, más de 30 años de experiencia de investigación de ELE.
4)	Pública	P	UAM	Grado en Estudios de Asia Oriental	1. Es al mismo tiempo docente de español para sino hablantes y de chino para extranjeros; 2. Tiene más de trece años de experiencia vital y laboral en China y es nombrado traductor jurado de chino.
5)	Pública	Q	UCM	Grado en Estudios Ingleses	1. Es experta universitaria en Español como Segunda Lengua (UNED); 2. Se especializa en enseñanza de segunda lengua (inglés) y ELE, posee el título de Especialista en Didáctica del Español y la acreditación de examinadores DELE en todos sus niveles (Instituto Cervantes) de investigación de ELE.
6)	Pública	R	UCM	Grado en Asia Oriental	1. Es revisor oficial de las entradas (sección chino-español) de <i>Foreign Language Teaching and Research Publishing Co. Ltd.</i> ; 2. Es investigador del Grupo de Investigación Sinología Española Complutense: Lengua, Cultura y Sociedad (GISEC UCM); 3. Es especialista en literatura china y su enseñanza.
7)	Pública	S	Centro Complutense para la Enseñanza del Español (CCEE) UCM	Máster de Español como Segunda Lengua	1. Tiene más 35 años de experiencia en ELE; 2. Realiza numerosos cursos de formación de profesores de ELE/L2 dentro y fuera de España; 3. Se centra en el desarrollo de la comprensión lectora dentro del aula de ELE y en la incorporación de la literatura
8)	Pública	T	Fundación IES Abroad Granada; Fundación IES Granada; UGR	Máster en Enseñanza de Español Lengua Extranjera: Lengua, Cultura y Metodología	1. Ha tenido más de 17 años como profesor de ELE, de entre los cuales, más de diez años como profesional especializada en la docencia de español y literatura española; 2. Se dedica especialmente a la investigación de la poesía de Federico García Lorca.

9)	Pública	U	UGR	Grado en Estudios de Asia Oriental Grado en Traducción e Interpretación Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas Máster en Enseñanza de Español Lengua Extranjera: Lengua, Cultura y Metodología	1. Ha trabajado como docente en la Universidad de Lengua y Cultura de Beijing y en el Instituto Cervantes de Beijing; 2. Ha sido lectora AECID en la Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan (Chongqing, China) 3. Ha colaborado como traductora, editora y revisora de chino-español en diversos proyectos institucionales.
10)	Pública	V	Centro de Lenguas Modernas (CLM) de UGR; UGR	Máster Universitario para la Enseñanza/Aprendizaje del idioma Español y su Cultura	1. Es profesora y subdirectora académica de español del Centro, que se encarga de planificar y organizar el curso; 2. Ha impartido cursos de formación interna sobre diferentes aspectos prácticos relacionados con la docencia de ELE, sobre todo, de literatura.
11)	Pública	W	US	Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y de Otras Lenguas Modernas	1. Tiene más de trece años de experiencia como profesor de ELE en China; 2. Ha sido tutor de tesinas de licenciatura y máster y examinador DELE en el Instituto Cervantes.
12)	Privada	X	Comillas	Máster en Didáctica de Segundas Lenguas	1. Ha impartido cursos de doctorado y máster en Didáctica de Segundas Lenguas en la Escuela Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores y en universidades extranjeras; 2. Tiene más de 38 años como profesora de lengua y literatura española; 3. Ha publicado más de setenta artículos sobre la metodología de la enseñanza del español, análisis del discurso, literatura y enseñanza de literatura.
13)	Privada	Y	UAX; UCM; UAH; International House de Madrid	Máster Universitario de Español como Lengua Extranjera Máster Universitario de Formación de Profesorado de ELE	1. Se centra en Didáctica de la Lengua y la Literatura y tiene más de 32 años de experiencia de profesora de ELE; 2. Ha publicado unas series manuales de EL2
14)	Privada	Z	Nebrija; UC3M	Máster de Enseñanza de Español	1. Es responsable del Centro de Escritura Nebrija; 2. Es especialista en ELE, también ha colaborado e impartido cursos de formación de profesores en el Instituto Cervantes y en diferentes universidades;
15)	Privada	AA	Nebrija	Máster de Enseñanza de Español	1. Tiene más de quince años de experiencia como profesor de ELE, entre ellos más, de diez años en China; 2. Ha colaborado como profesora de español, de literatura, escritura creativa y formadora de profesores impartiendo diferentes talleres en distintos Institutos Cervantes.
16)	Privada	AB	UVI; UAB; UB; Università degli Studi di Torino	Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera	1. Imparte clases de lengua y literatura, también en secundaria y en el Instituto Cervantes; 2. Se centra en Literatura comparada, Literatura contemporánea, Literatura del siglo XX y Enseñanza de literatura en ELE

(Fuente: Elaboración propia)

#### 4.2.3.3 Procedimiento y cronograma respecto a la entrevista

Para conocer y poder analizar los comentarios, consideraciones y opiniones de los profesores acerca del proceso de la enseñanza del bloque literario, se ha utilizado la metodología cualitativa apoyada en la entrevista. El procedimiento y el cronograma de la entrevista son los siguientes:

1) En primer lugar, enumeramos los puntos clave del bloque de literatura que queríamos comprender y medir. Esto permite seleccionar los tipos de preguntas más apropiados y reveladores para comprender y medir variables relativas al currículo/el plan de estudio, el manual/los materiales didácticos y la didáctica/los métodos de enseñanza. Hay solo una versión española del esquema de preguntas puesto que los profesores en China también tienen un nivel intermedio-alto de español. El esquema de la entrevista dirigido al profesorado consta de 34 preguntas abiertas. A la hora de ordenarlas, se ha hecho de acuerdo con la temática.

2) Para verificar la calidad de las preguntas, se realizaron tres pasos: primero, la validación de caso único; segundo, la validación de expertos y, por último, la aplicación piloto. Se contó con dos profesores que tenían experiencia sobre investigación en el ámbito educativo y literario. Se les pidió, en primer lugar, que contestaran para verificar la idoneidad de las preguntas, ver la facilidad o no de las respuestas, para conocer su extensión y comprobar si eran preguntas confusas o delicadas. Después se realizó una validación de expertos, es decir, una revisión crítica que realizan otros dos profesores con experiencia en entrevistas. Finalmente, se corrigieron algunas preguntas con más detalles.

3) Para optimizar el esquema de las preguntas, se propuso una prueba piloto a una profesora china y a una española con amplia experiencia en el campo de la literatura y la enseñanza de ELE.

4) Por último, se fijó el número de preguntas y se realizaron modificaciones para mejorar. A la hora de redactar las preguntas, se intentó también la redacción de algunas respuestas sencillas y posibles para inspirar a los profesores.

5) Las entrevistas se realizaron en la casa o en la oficina del entrevistado, de forma *on line*, o en alguna cafetería tranquila. La duración media fue de una hora y las entrevistas fueron grabadas solo la parte de voz, con el consentimiento firmado del entrevistado; posteriormente, fueron transcritas. El análisis lo hemos realizado a través de los siguientes

pasos: familiaridad, simplificación de datos, reconocimiento de patrones, reconstrucción, generalización y análisis. El análisis de datos sigue dos pasos principales: en primer lugar, realizamos un análisis direccional basado en el modelo; después, el análisis tradicional del contenido (análisis resumido) para obtener otra información relevante.

En el cuadro siguiente, se describen los pasos dados para la realización del esquema.

Cuadro 19: Cronograma de las entrevistas para el profesorado

	Cronograma										
	2022				2023						
	sep	oct	nov	dic	ene	feb	mar	abr	may	jun	jul
Documentación o revisión de los conocimientos disponibles	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V
Diseño de las preguntas de la entrevista	V	V									
Elaboración de las preguntas de la entrevista		V	V								
Prueba preliminar de la entrevista			V	V							
Aplicación de la entrevista					V	V	V	V	V	V	
Análisis estadístico de los datos de la entrevista						V	V	V	V	V	V
Elaboración de informe										V	V

(Fuente: Elaboración propia)

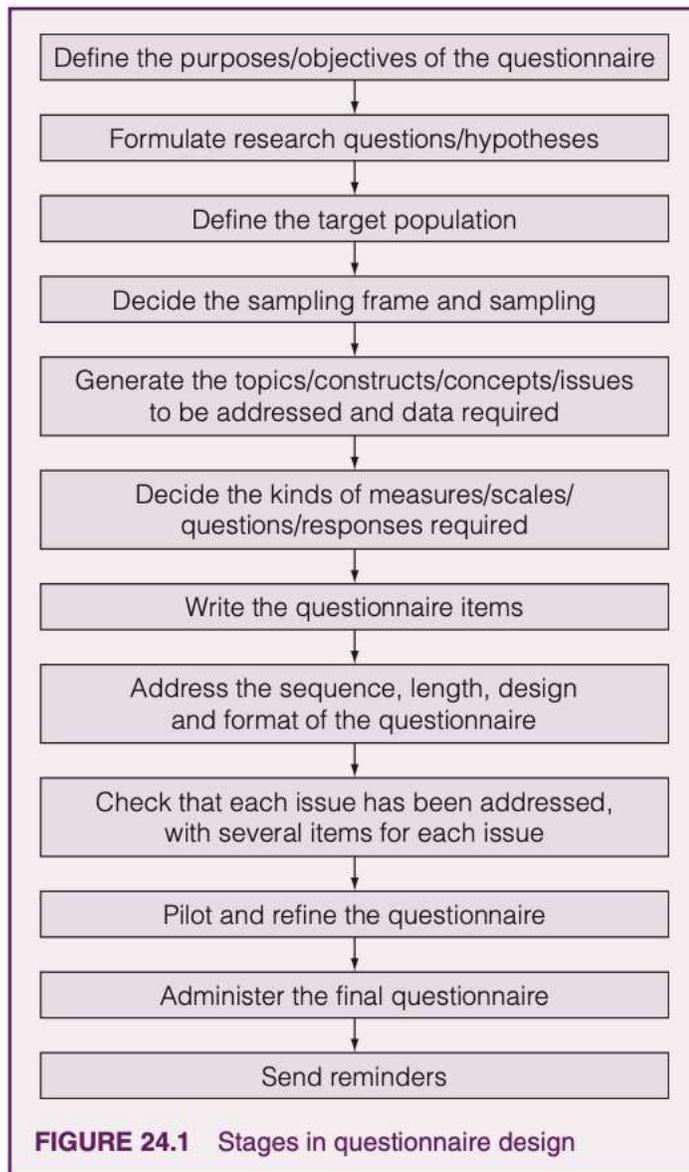
Toda investigación debe seguir un cronograma aproximativo de las actividades y fechas de investigación para que cada parte pueda tener su tiempo específico, con el fin de obtener una idea general del proceso de elaboración, en término de tiempo, días, meses y años. Nuestro cronograma se puede ver en el cuadro anterior, donde podemos comprobar que la investigación se ha desarrollado principalmente entre septiembre de 2022 y julio de 2023.

#### 4.2.4 Cuestionario al alumnado

Otro instrumento que utilizamos para recoger datos es el cuestionario. Este es un método de carácter cuantitativo y una herramienta para obtener datos que se ha utilizado mucho en el campo de las ciencias sociales, así como en la educación. Es una herramienta que permite obtener datos cuantificables a partir de una muestra amplia y aleatoria a través de la cual se puede llegar a conclusiones estadísticas de interés pedagógico. El cuestionario posee la ventaja de obtener respuestas estandarizadas y abiertas sobre una serie de temas de una gran muestra o población y es lo más adecuado para analizar datos y alcanzar resultados exactos. Al mismo tiempo es un instrumento barato, fiable, válido, rápido y fácil de completar. (Huang Yu-Ting, 2010; Louis Cohen, 2018)

El cuestionario es un instrumento ampliamente utilizado y útil para recopilar información, ya que proporciona datos estructurados, a menudo numéricos, puede administrarse sin la presencia del investigador y suele ser comparativamente sencillo de analizar. Hay dos requisitos básicos de un cuestionario, que son validez y confiabilidad. Primero, en todo cuestionario debe haber un acuerdo entre los objetivos de investigación y los del cuestionario, porque existe validez solo cuando los datos obtenidos miden o representan lo que realmente se quiere medir; segundo, la confiabilidad se refiere al grado de confianza que existe en el instrumento para obtener iguales o similares resultados, aplicando las mismas preguntas acerca del mismo fenómeno. Hay que notar que el cuestionario también tiene desventajas, como la posible falta de sofisticación, el alcance limitado y superficial de los datos recogidos, y la probable flexibilidad limitada de las respuestas. Por lo tanto, el investigador debería juzgar primero la conveniencia de utilizar un cuestionario y luego elaborarlo, pilotarlo y perfeccionarlo. (López, 2016; Louis Cohen, 2018)

Figura 13: Etapas en diseño de cuestionarios



[Fuente: Louis Cohen (2018: 472)]

Nuestra investigación utilizó cuestionarios como herramienta para la obtención de datos. Los datos que buscábamos extraer fueron cruciales para comprender el contexto de la literatura de aprendizaje actual, las ideas y las opiniones de los alumnos sobre el currículo/el plan de estudio, el material didáctico y la didáctica.

El objetivo de este trabajo es, en primer lugar, analizar las dificultades que encontramos en las profesiones lingüísticas españolas en China y encontrar soluciones en

profesiones similares en España, por lo que el cuestionario ha puesto énfasis en los estudiantes chinos y está escrito en tres idiomas, español, inglés y chino con sus significados correspondientes.

#### 4.2.4.1 Estructura del cuestionario

El cuestionario del alumnado también se organizó temáticamente y se dividió en cinco secciones, al igual que las entrevistas. La primera incluye cinco preguntas sobre datos personales para conformar un perfil general de los alumnos. La segunda se configura en torno a seis preguntas respecto a los aspectos relacionados con el bloque literario. La tercera parte consta de cuatro preguntas respecto al currículo/plan de estudio. La cuarta abarca nueve preguntas sobre los manuales, si hay, o el material didáctico que se utiliza en el aula. La quinta parte consta de once preguntas acerca de la didáctica, o sea, el método de enseñanza. En resumen, el cuestionario contiene un total de 35 preguntas. Dado que están destinados a estudiantes de ambos países, existen dos versiones: en español e inglés (Anexo 5), y en español y chino (Anexo 6). Todas las preguntas se corresponden, en algún sentido, con las de la entrevista de los profesores.

#### 4.2.4.2 Procedimiento y cronograma respecto al cuestionario

Para conocer y poder analizar las valoraciones y opiniones de los estudiantes acerca del proceso del aprendizaje del bloque literario, se utilizaron la metodología cualitativa y cuantitativa apoyada en los cuestionarios. A la hora de diseñar el cuestionario, y para obtener la máxima fiabilidad, se ha tenido en cuenta empezar por cuestiones sencillas, diseñar preguntas cerradas y, sobre todo, dejar espacio suficiente para las respuestas de las preguntas abiertas. Resumimos el procedimiento y el cronograma para la encuesta:

1) Al igual que en la entrevista, las variables de referencia para las preguntas formuladas en la entrevista también se enumeran en primer lugar. A partir de las preguntas realizadas durante las entrevistas, se diseñaron las preguntas más adecuadas y reveladoras para medir cada variable respecto al proceso de aprendizaje del bloque de literatura. En concreto, se diseñaron diferentes tipos de preguntas, como cerradas polinómicas y categorizadas con diferentes niveles de medición (escalas de Likert, escalas de intensidad),

y las preguntas tienen elecciones únicas y/o múltiples. A la hora de ordenar las preguntas se ha hecho de acuerdo con “las temáticas”, igual que en la entrevista.

2) Siguiendo el paso de las preguntas de la entrevista, para verificar la calidad del cuestionario y mejorarlo, también se realizaron los mismos tres pasos: la validación de caso único, la validación de expertos y la aplicación piloto. Sin embargo, esta vez, además de pedir a dos profesores que verificaran la idoneidad de las preguntas y realizaran una validación de expertos (revisión crítica), también tenían que verificar la idoneidad de las respuestas.

3) Para optimizar el cuestionario y analizar las respuestas, esta vez se propuso una prueba piloto a tres estudiantes de Filología Hispánica de tres tipos de las universidades chinas y a dos estudiantes españoles, uno de universidad pública y otro de la privada.

4) Una vez determinado el número final de preguntas y sus respuestas correspondientes, se redacta y mejora el cuestionario; las preguntas buscan ser integrales y tener múltiples opciones para que los estudiantes puedan encontrar sus propias respuestas a cada pregunta formulada. También intentamos redactar las preguntas de forma sencilla para que los estudiantes encuestados pudieran entenderlas fácilmente.

5) La encuesta intentaría realizarse totalmente *on line*. Durante las entrevistas con los profesores, les pregunté la posibilidad de hacer la encuesta para los estudiantes, en caso de sí, luego les envié un correo electrónico con un enlace a la encuesta. En el caso chino, utilizamos Wenjuanxin, y en el español, Google. De esta forma, hemos asegurado que nuestra encuesta ha tenido carácter total de voluntario y anónimo.

En el cuadro siguiente se describen los pasos dados para la realización del cuestionario.  
Cronograma de Actividades

Cuadro 20: Cronograma de las encuestas para el alumnado

	Cronograma											
	2022				2023							
	sep	oct	nov	dic	ene	feb	mar	abr	may	jun	jul	
Documentación o revisión de los conocimientos disponibles	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V

Diseño de las preguntas del cuestionario	V	V									
Elaboración de las preguntas del cuestionario		V	V								
Prueba preliminar del cuestionario			V	V							
Aplicación del cuestionario					V	V	V	V	V	V	
Análisis estadístico de los datos del cuestionario						V	V	V	V	V	V
Elaboración de informe										V	V

(Fuente: Elaboración propia)

Al igual que la entrevista, podemos ver que nuestro cronograma del cuestionario se ha desarrollado también entre septiembre de 2022 y julio de 2023.

#### 4.2.5 Comparación

El método comparativo es el procedimiento de comparación sistemática de objetos de estudio, se aplica para llegar a generalizaciones empíricas y a la comprobación de hipótesis y se presenta como una estrategia analítica con fines no solamente descriptivos sino también explicativos. (Pérez Liñán, 2008; Nohlen, 2020)

El método comparativo ya cuenta con una larga tradición en la metodología de las ciencias sociales. Si hacemos un breve repaso de la historia, más concretamente de la historia de la ciencia, nos llevará a darnos cuenta de que la comparación siempre se ha empleado como instrumento metodológico. En concreto, desde comienzos de la década de los setenta, la comparación se ha consolidado firmemente como un procedimiento analítico central en las ciencias políticas y no se limita a las ciencias sociales, físicas o naturales, sino que también se puede encontrar en ámbitos tan diversos como son la medicina, la literatura, la lingüística, el derecho, la historia, la sociología, la antropología y muchas otras ciencias o partes del conocimiento científico. Entre ellas también hay que destacar de forma especial la Pedagogía Comparada o la Educación Comparada. (Raventós, 1983; Schriewer, 1997; Pérez Liñán, 2008; Nohlen, 2020)

Según Bereday (1968), la aplicación del método comparado se divide en cuatro fases: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación. Más adelante, estas fases han sido ampliadas por García Garrido (1991) en las siguientes: identificación del problema y pre-hipótesis; planteamiento de la investigación; estudio descriptivo, explicativo e interpretativo; yuxtaposición y confrontación de datos; comparación, y conclusiones comparadas y de convergencia. En nuestro caso, las fases en las que nos enfocamos son la yuxtaposición y la comparación. En las partes anteriores de recogida de datos suficientes para el análisis ya hemos cumplido con las fases de descripción e interpretación; por lo tanto, como última y parte más importante de la tesis, la técnica comparativa se va a utilizar para llevar a cabo la yuxtaposición y comparación final.

La yuxtaposición se ha constituido como la fase real del estudio comparado. La investigación se ha realizado a través de la necesaria confrontación sistemática de los datos y de la información relacionada con los parámetros e indicadores de los que hemos presentado en la fase de descripción. La comparación consiste en una fase de evaluación, de resultados, de consecución, etc., a la que se llega como consecuencia de los análisis realizados en las etapas anteriores y, en especial, de los análisis de la yuxtaposición (Bereday, 1968). En este sentido, se pueden sacar conclusiones comparando las similitudes y diferencias entre los países seleccionados (China y España). Específicamente, en los datos que obtuvimos a través de investigaciones anteriores.

En resumen, como cuanto más riguroso sea el proceso de recogida de información para un proyecto de investigación, más válidos y fiables serán los resultados, hemos utilizado tanto metodología cualitativa como cuantitativa, la entrevista y la encuesta para la recogida de la información y, para los resultados, utilizaremos también ambas metodologías, el análisis del contenido y la comparación.

#### 4.2.5.1 Procedimiento de la comparación

Según García Garrido (1991), es importante tener en cuenta el “criterio de comparabilidad” para realizar un trabajo comparativo, por lo que, a efectos de este trabajo de investigación, se puede decir que existen suficientes similitudes y diferencias entre los dos países seleccionados como para poder realizar comparaciones, como las que se centran en las semejanzas en los parámetros e indicadores comunes. Al mismo tiempo, se aprecian

suficientes diferencias que enriquecen las conclusiones de estas comparaciones, con el objetivo de realizar un aprendizaje mutuo, sobre todo para la situación china, con el fin de mejorar los aspectos de educación literaria en los que presentan carencias.

Por lo tanto, una vez que los datos de las entrevistas y los cuestionarios para ambos países hayan sido recopilados, cotejados y analizados por separado, podemos comenzar la parte final del análisis de la siguiente manera:

1) Siguiendo las cinco partes de las entrevistas y las encuestas, primero distinguimos los parámetros e indicadores para las comparaciones según las preguntas que se hacen en las entrevistas y encuestas. Veámoslo en el cuadro:

Cuadro 21: Parámetros comparativos e indicadores de comparación

<b>Parámetros comparativos</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Preguntas</b>
<b>PAR 1. Datos personales</b>	Indicador 1. El profesorado	Preguntas 1-5
	Indicador 2. El alumnado	Preguntas 1-5
<b>PAR 2. Aspectos relacionados con el bloque literario</b>	Indicador 3. El profesorado	Preguntas 6-11
	Indicador 4. El alumnado	Preguntas 6-11
<b>PAR 3. Currículo/ plan de estudios</b>	Indicador 5. Currículo oficial (BOE y Estándar Nacional chino)	
	Indicador 6. Planes de estudio	
	Indicador 7. El profesorado	Preguntas 12-18
	Indicador 8. El alumnado	Preguntas 12-15
<b>PAR 4. Materiales didácticos</b>	Indicador 9. Materiales didácticos	
	Indicador 10. El profesorado	Preguntas 19-28
	Indicador 11. El alumnado	Preguntas 16-24
<b>PAR 5. Didáctica</b>	Indicador 12. El profesorado	Preguntas 29-34
	Indicador 13. El alumnado	Preguntas 25-35

(Fuente: Elaboración propia)

2) En cada parámetro ponemos, primero, la yuxtaposición, para que se pueda obtener una impresión general y luego una comparación según estos datos. Finalmente, una discusión con citas corresponde a esta comparación.

3) Tras la discusión, planteamos unas sugerencias básicas, las cuales vamos a reorganizar para ponerlas en las conclusiones de la presente investigación.

## **5 La educación literaria actual en la carrera de Filología Hispánica en China**

Con la tendencia a la globalización y la frecuente comunicación intercultural, en el siglo XXI se exige a los estudiantes, especialmente a los de lenguas extranjeras, un mayor conocimiento de la cultura y de las cualidades humanísticas, lo cual también se prescribe en el nuevo *Estándar Nacional para la carrera de Filología Hispánica* publicado en el año 2017. Entonces, teóricamente, para cualquier universidad que tenga la carrera de Filología Hispánica, la asignatura de Literatura Hispánica es insustituible. Por lo tanto, en dicho estándar no solo se han exigido las asignaturas de literatura hispánica como obligatorias, sino que también se recomiendan varias asignaturas opcionales relacionadas con las materias de la rama literaria. En resumen, el papel del aprendizaje de la literatura hispánica en Filología Hispánica es irremplazable.

Sin embargo, dado que el valor utilitario es la corriente principal de la sociedad actual, la formación de las habilidades más tradicionales y prácticas (escuchar, hablar, leer, escribir y traducir) siempre han sido el foco principal de la educación superior de los estudiantes de español. Mientras que, en comparación con estas habilidades, lo que la literatura puede proporcionar a los estudiantes es bastante abstracto y menos práctico en el uso del lenguaje. Por lo tanto, es muy común que los estudiantes estén dispuestos a dedicar más tiempo a mejorar las habilidades prácticas con el fin de prepararse para un futuro empleo. A pesar de las expectativas cambiantes del siglo XXI, donde la educación se orienta más hacia la calidad integral, la enseñanza y el aprendizaje de la literatura hispánica apenas puede sobrevivir en ELE.

Este capítulo gira en torno a los resultados obtenidos en la entrevista al profesorado y el cuestionario al alumnado en China. Al mismo tiempo, se analiza el Estándar Nacional chino y los planes de estudio con el fin de conocer la situación real de la enseñanza de la literatura en la Filología Hispánica en China. El objetivo respecto al profesorado ha sido conocer sus datos personales, su opinión sobre el bloque literario, más en concreto en los planes de estudio, el material didáctico y la didáctica o método de enseñanza. En cuanto al alumnado, hemos pretendido conocer desde los mismos tres aspectos sus opiniones, sobre todo, las dificultades encontradas en su aprendizaje de literatura, criterios de evaluación y sugerencias.

En la parte china, finalmente seleccionamos y entrevistamos a doce profesores de nueve universidades que encajan perfectamente en todas las categorías en China y en todos los niveles de nuestra investigación. Antes de comenzar, debemos recordar: primero, el esquema de la entrevista se divide en cinco partes. La primera, los datos personales; la segunda, se ha centrado en todo lo que se relaciona con el bloque literario; la tercera el estándar y los planes de estudio; la cuarta, el material didáctico; y la quinta, la didáctica/método de enseñanza. En el análisis vamos a seguir este orden también. Segundo, dividimos en dos categorías para la investigación y comparación entre las universidades con Filología Hispánica: la primera, las de 1ª y 2ª fase, que incluye también las de “Proyecto 985” y “Proyecto 211”; y la segunda, 3ª fase, porque entre estas dos categorías existe una diferencia abismal.

## 5.1 Datos personales

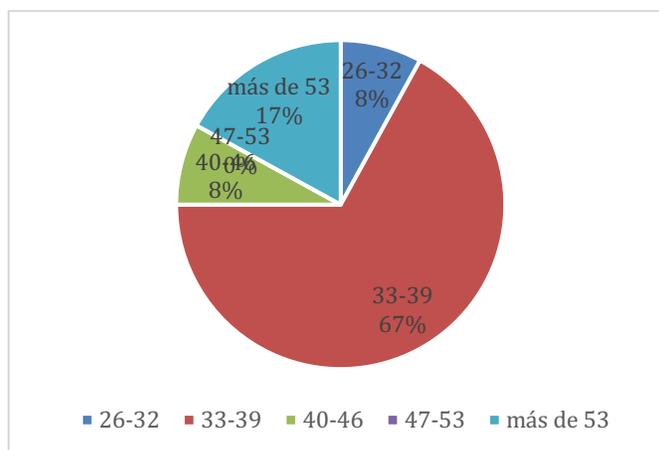
El análisis de esta primera parte es lograr informaciones básicas para continuar la investigación. En concreto, vamos a separarlas también en dos partes: la del profesorado, que proviene de los datos recogidos en las entrevistas, y la de los estudiantes, que se obtiene de la encuesta.

### 5.1.1 El profesorado

A continuación, está la parte del análisis de los datos personales en la entrevista según el orden de preguntas:

#### **Pregunta 1. Edad: 26-32; 33-39; 40-46; 47-53; más de 53 años**

Figura 14: Porcentaje. La edad del profesorado chino



La figura refleja la distribución de la gama de edad de los doce profesores entrevistados, y podemos observar que el 8% del profesorado está entre los 26 y los 32 años, el 67% entre los 33 y los 39 años, el 8% entre los 40 y los 46 años, el 17% de los docentes tiene más de 53 años y no hay nadie que esté entre los 47 y los 53 años.

Estas cifras tan visuales muestran que hay una gran escasez de profesores entre 47 y 53 años, y las entrevistas específicas con los profesores de cada universidad confirman que esta situación no solo surge entre los profesores que imparten literatura, sino que es un problema clave en la carrera de Filología Hispánica. Esto se debe a que los dos retrocesos de la enseñanza de español en China, como se ha explicado en la historia de la Filología Hispánica, es que en esa época había menos alumnos matriculados y aún menos alumnos

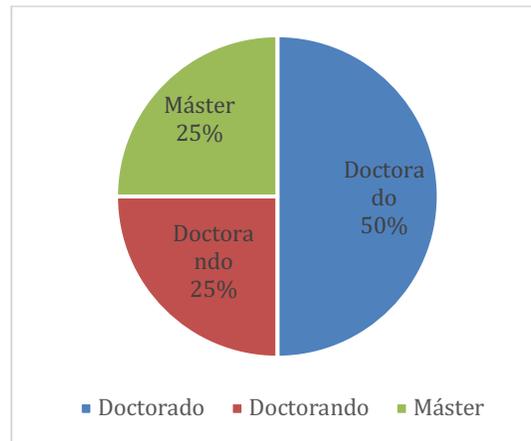
que optasen por ser profesores; incluso muchos profesores cambiaron de especialidad. Y por razones similares, la prosperidad de la enseñanza de español desde el siglo XXI, ha provocado una concentración de profesores entre los 33 y los 39 años, ya que en esa etapa hay más universidades que ofrecen Filología Hispánica, además de tener cada día más estudiantes y también más demanda del profesorado. Por ello, muchos de los alumnos de las primeras universidades que ofrecían Filología Hispánica optan por continuar sus estudios después de graduarse con el fin de incorporarse a la profesión docente.

Si analizamos más a fondo según nuestra clasificación, podemos ver que hay más problemas en las universidades de 3ª fase que en las de nivel 1ª y 2ª porque en las de 3ª fase solo hay profesores de 33 a 39 años. Esto significa que no hay profesores mayores y con más experiencia para guiarlos en la enseñanza de literatura u otras asignaturas. Así lo mencionó la profesora K en la entrevista: “También tengo mucha confusión en la enseñanza de la literatura, pues no hay profesores mayores y con más experiencia en nuestra universidad para guiarme personalmente, así que siempre tengo que resolver todo por mí misma, pero no creo que lo pueda llegar a hacer de una manera eficaz.”

Mientras tanto, podemos ver que la razonable distribución por edades de los profesores sigue estando muy relacionada con el momento de la fundación. Por ejemplo, aunque BIT y NNU ocupan los primeros puestos en el ranking y también están en el nivel 1 de nuestra investigación, la distribución por edades de los profesores no es tan razonable como la de los profesores de CNUF y BIBU. Como confirmó el profesor B, siendo oficial el origen de la enseñanza del español en China, BFSU siempre mantiene un profesorado muy razonable en cuanto a edad, título, nivel y especialización.

## **Pregunta 2. Titulación: Grado, Máster, Doctor**

Figura 15: Porcentaje. Titulación del profesorado chino



A excepción de la profesora mexicana, el resto de profesores se graduó en Filología Hispánica; y, aparte de la citada profesora extranjera, que posee un máster en Español como Lengua Extranjera, hay ocho profesores más que tienen un máster en Literatura Latinoamericana en universidades chinas, dos profesores con un máster en Estudios Latinoamericanos y uno que tiene máster en Lengua y Literatura; nueve profesores son doctores o están cursando el doctorado en algún programa relacionado con literatura.

Para los que quieren ser profesores de español en las universidades chinas, en vez de lograr un título de grado fuera del país, siempre es más aconsejable cursar Filología Hispánica en China, porque las universidades siempre prefieren un profesor que tenga la misma experiencia para sus futuros estudiantes. Este hecho nos lo confirmaron en las entrevistas la profesora D, subdirectora de la Facultad de Español de NNU y la profesora E, directora de la Facultad de Español de CNUEF. Según ellas, las universidades se inclinan más por aceptar a competidores que hayan estudiado en China, tanto en la licenciatura como en el posgrado, porque, además de tener la misma experiencia, las universidades creen que este tipo de profesor sabe cómo enseñar sistemáticamente la lengua y la gramática de una forma más accesible a los estudiantes chinos.

En cuanto a las preferencias de las carreras de máster y doctorado, desde los datos y las entrevistas concretas podemos descubrir que, en comparación, la mayoría de los profesores de literatura tiene su máster en literatura o estudios latinoamericanos, debido al énfasis puesto en los estudios relacionados con América Latina en China. Es la misma

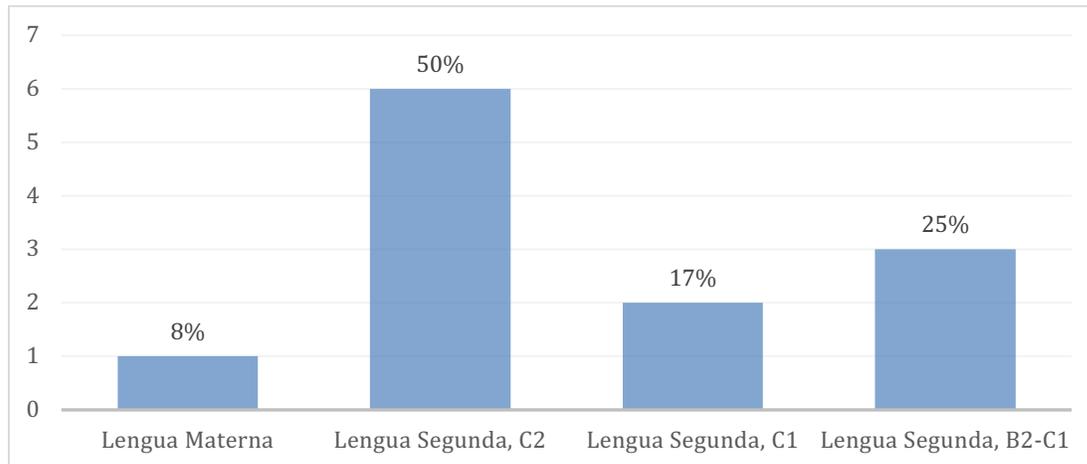
razón por la que existe una gran cantidad de Centros de Estudios Latinoamericanos en las universidades.

Si profundizamos nuestra investigación de nuevo en las categorías, podemos descubrir otra vez el grave problema sobre el desequilibrio del profesorado. Se puede apreciar que, en las tres universidades de 3ª fase, no hay ningún profesor que posea título de doctorado, que esté cursándolo o que, temporalmente, tenga algún plan de hacerlo.

### **Pregunta 3. Nivel de lengua que enseña**

**(Lengua Materna; Lengua Segunda, C2; Lengua Segunda, C1; Lengua Segunda, B2-C1)**

Figura 16: Porcentaje. Nivel de lengua meta del profesorado chino



Respecto al nivel de español, se refleja que un 8% lo tiene como lengua materna y un 92% lo tiene como segunda lengua. En concreto, el 50% de ellos confirma que tiene un nivel C2, el 17% tiene un nivel C1 y el 25%, un nivel B2-C1. Los niveles han sido confirmados no solo por una autoevaluación, sino también por los certificados de DELE, SIELE u otras formas. Por ejemplo, como afirmó el profesor B: “Para asegurarme de que soy capaz de formar a los estudiantes a fin de que puedan alcanzar un nivel C2, debo tener un nivel de más de C2.” O como señaló el profesor I, “Aunque he traducido muchos libros literarios, todavía me falta vocabulario en algún aspecto específico; por lo tanto, considero que solo tengo un nivel C1.” De todas formas, podemos confirmar que la mayoría del profesorado conoce el español y su literatura a través del aprendizaje de una segunda lengua, por lo que tampoco ha recibido una formación sistemática del aprendizaje de literatura

hispanica. Por ello, podemos deducir que el profesorado podrá encontrar dificultades en el proceso de enseñanza a la hora de explicar la literatura.

Al mismo tiempo, otra vez hemos notado el desequilibrio del profesorado. Todos los profesores del primer nivel han confirmado que tienen un nivel C2; en el 2º nivel ya existe una amplia gama de niveles lingüísticos (nativo, C1 y C2), pero los tres profesores de la 3ª fase solo tienen un B2-C1 y ninguno de ellos nos ha podido mostrar un certificado de DELE o SIELE.

Siguiendo esta pregunta, también hemos planteado otra: qué les importa más, tener un alto nivel de lengua o poseer suficientes conocimientos en algún área específica. Al principio, todos los profesores respondieron que ambas eran importantes, pero, al insistirles en elegir solo una, todos confirmaron que, como docentes, especialmente en las universidades, la lengua por sí sola no satisface los requisitos de la enseñanza superior.

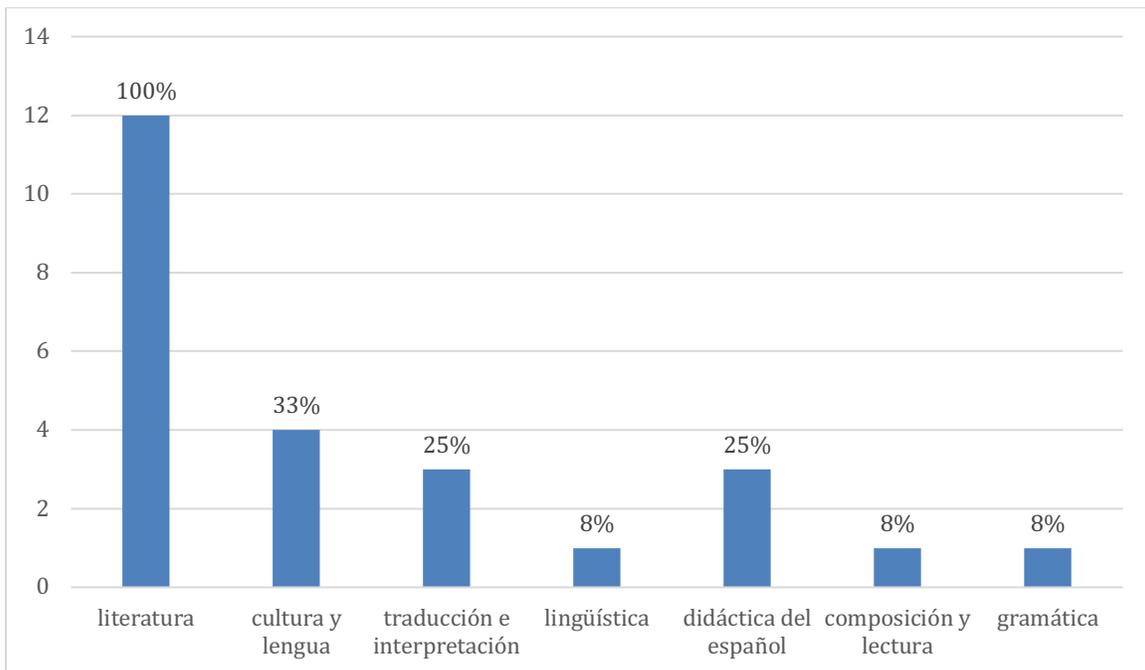
Todos confirman que ahora, al tener un nivel avanzado de lengua española, necesario para impartir clases como español intensivo, los profesores deben tener sus propias áreas de investigación, algo que no se debe dejar para el final. Como señaló el profesor I, para alcanzar un desarrollo personal, solo cuando se tenga un área de investigación propia, se pueden obtener suficientes resultados académicos para poseer un alto nivel. Además, recalca que la universidad no se puede convertir en una clase de traducción de manuales, que es algo que podría enseñar cualquier persona que hablase español y chino.

También nos contestó algo semejante el profesor C, director de la Subcomisión de Español del Comité de Orientación para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros del Ministerio de Educación Superior. Recalca que solo los profesores “del tiempo pasado” saben y se concentran en la lengua, pero que hay que tener muy en cuenta que nuestros alumnos no son los que estudian en centros de idioma, sino que nuestra carrera se llama “filología” por lo que se deben dar más contenidos aparte de la gramática, como son historia de la lengua española, retórica, literatura, cultura, traducción, etc. Para enseñar todos estos contenidos, se necesita adquirir conocimientos extralingüísticos, sin los cuales, los profesores solo saben hacer análisis de lengua y traducción entre chino y español. Este es también el motivo por el que, en China, es común todavía el empleo del método tradicional (gramática y traducción) en la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua.

Al mismo tiempo, solo el profesor B, que tiene más de treinta años de experiencia y la profesora H, que es extranjera, nos confirman que, además del idioma, los conocimientos más importantes que deben dominar los profesores es saber cómo enseñar, es decir, tener suficientes conocimientos didácticos y la capacidad de enseñar. En nuestro caso, es la capacidad del uso de la literatura para que los estudiantes sigan aprendiendo español.

#### Pregunta 4. Área de especialidad

Figura 17: Porcentaje. Área de especialidad del profesorado chino



Para conocer las especialidades que imparten e investigan los docentes, hemos planteado una pregunta abierta a los doce profesores. Se puede observar que las respuestas son: literatura; cultura y lengua; traducción e interpretación; lingüística; didáctica del español; composición y lectura; y gramática. El resultado refleja que el profesorado de literatura puede tener y tiene distintas especialidades, aunque también hay tres profesoras que solo cuentan con una. Hay, en total, seis profesores que tienen dos especialidades. A través de la figura, se puede observar que la cultura y la lengua, y la traducción e interpretación son las especialidades más repetidas.

Según las conversaciones mantenidas en la entrevista, la cultura y la lengua fueron las más escogidas ya que la literatura siempre ha sido considerada como una parte de la cultura;

la de traducción e interpretación surge porque los profesores también están traduciendo libros literarios en lengua española a chino, así que deben dedicarse al área de la traducción literaria para obtener una mejor calidad en sus traducciones. Curiosamente, además de los profesores B y H, solo hay una profesora que se dedica al área de la didáctica del español, que ha sido confirmada como una capacidad básica para el profesorado. En cuanto a las cuatro especialidades de la profesora H, nos ha explicado que, siendo una profesora extranjera, a causa de la falta de profesorado, debe impartir asignaturas que no pueden o no quieren enseñar los profesores chinos porque requieren mucha preparación previa. Afirma que ella ya tiene experiencia en las asignaturas de Composición y Lingüística Aplicada, pues también se dedica a estas áreas.

Ante esta situación les he realizado la siguiente pregunta: “¿Es mejor que los profesores tengan sus propios cursos o que puedan enseñar de todo?” Todos respondieron que, por supuesto, lo ideal sería que los profesores tuvieran su propia área de especialidad con una dirección fija, porque no solo es mejor para su desarrollo personal (pueden enfocarse siempre en la misma área de investigación académica), sino que también es una buena base para asegurar la calidad de la clase.

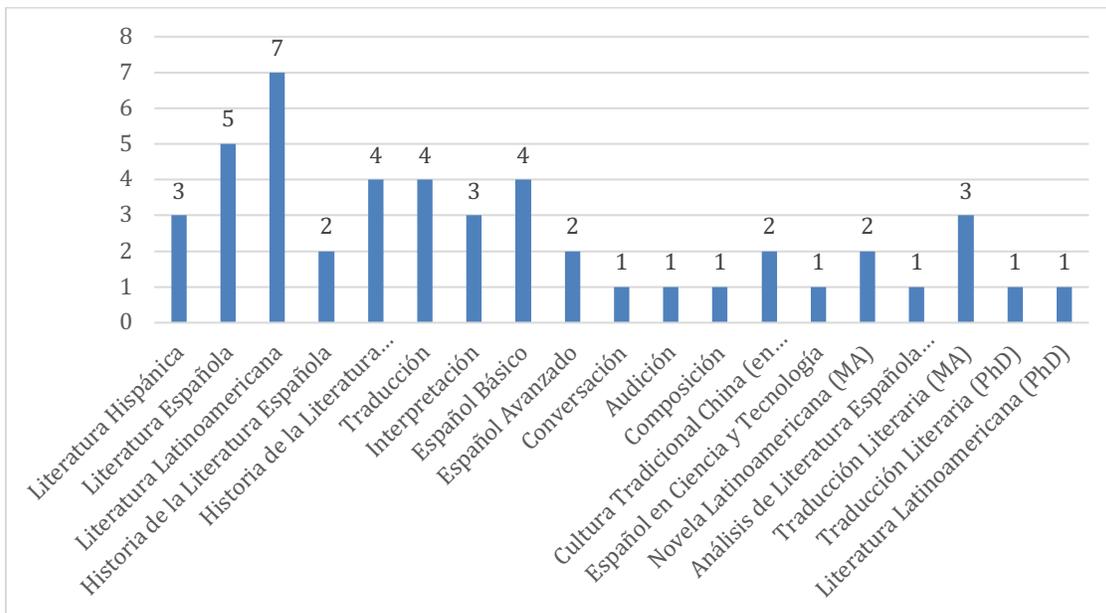
Sin embargo, a excepción de algunas universidades que llevan muchos años ofreciendo la carrera de Filología Hispánica, como BFSU o CNUF que empezaron en los años sesenta, los profesores de la mayoría de las universidades deben tener la capacidad de impartir cualquier asignatura en cualquier momento, especialmente los docentes de las universidades de 3ª fase, donde siempre existe el problema de escasez de profesorado. Por ejemplo, el Pr. L nos habló de que, desde que se fundó la carrera en 2020, sigue habiendo solo tres profesores chinos y ninguno extranjero, a pesar de que ya hay tres grados. Por ello, actualmente, los docentes tienen que impartir una amplia gama de diversas asignaturas, lo que es un verdadero sufrimiento para ellos, ya que tienen que preparar mucho material antes de la clase, pues no siempre es su especialidad. Como consecuencia, la calidad de la clase también puede llegar a ser muy baja.

Finalmente citamos, palabra por palabra, lo que nos comentó el profesor C en la entrevista. Con ello confirmamos la importancia de que los docentes deban tener su propia especialidad:

Filología Hispánica es una enseñanza superior y universitaria, por lo que el profesor debe tener un conocimiento profesional en un aspecto específico y debe ser un especialista en un campo, si no, no vale para ser profesor universitario. Si un profesor solo sabe enseñar el idioma a los alumnos, después de cuatro años, los alumnos solo saben lengua española y se gradúan de una educación superior sin un pensamiento propio, lo cual para mí es algo muy terrible. Creo que, en la universidad, o sea, en la educación superior, el alumnado no solo aprende la lengua con el profesor sino al mismo tiempo el espíritu y el pensamiento del profesor. En China, el Ministerio de Educación está poniendo cada día más énfasis en la formación de talentos integrados, pero no ha conseguido ningún resultado eficaz. En mi opinión, la clave del problema es que los profesores no se han transformado, muchos de ellos no tienen un campo propio, solo saben hablar bien el español sin tener su propia área o conocimientos interdisciplinarios, por lo que tampoco pueden formar alumnos integrados.

### Pregunta 5. La asignatura

Figura 18: Porcentaje. Asignatura que imparte el profesorado chino



Igual que en la pregunta anterior, a fin de conocer las asignaturas específicas que imparten, hemos planteado una pregunta abierta. Dado que los nombres de los cursos específicos varían de una universidad a otra, para facilitar nuestras estadísticas y análisis, hemos definido los cursos según su tipo de la siguiente manera: Literatura Hispánica (25%), Literatura Española (42%), Literatura Latinoamericana (58%), Historia de la Literatura Española (17%), Historia de la Literatura Latinoamericana (33%), Traducción (33%), Interpretación (25%), Español Básico (33%), Español Avanzado (17%), Conversación

(8%), Audición (8%), Composición (8%), Cultura Tradicional China (17%), Español en Ciencia y Tecnología (8%), Novela Latinoamericana (MA) (17%), Análisis de Literatura Española (MA) (8%), Traducción Literaria (MA) (25%), Traducción Literaria (PhD) (8%), Literatura Latinoamericana (PhD) (8%).

El resultado refleja que, además de enfocarse en las asignaturas de literatura, los profesores siempre tienen que impartir otro tipo de materia. A través de la figura, podemos ver que, fuera de las asignaturas relacionadas con literatura, Traducción es la asignatura más repetida. Podemos apreciar también que en las universidades de 3ª fase de nuestra investigación siempre hay menos opciones que las asignaturas de literatura.

Como conclusión de los datos personales del profesorado, se puede resumir que:

1) Por razones históricas, la estructura de edad del profesorado es muy problemática, especialmente para las universidades con carrera de Filología Hispánica recién fundada;

2) En general, los profesores tienen un alto nivel de español, especialmente en las universidades de 1ª y 2ª fase, que tienen generalmente un C2, pero también existe un desequilibrio entre las universidades de la 1ª y 2ª fase con las de 3ª fase;

3) Sobre la cuestión de la lengua y el conocimiento, los dos son muy importantes, pero, siendo profesores de educación superior, con un nivel avanzado de lengua (B2-C1), es más importante centrarse en otros conocimientos. La competencia de enseñar es algo a lo que deben prestar más atención, pues no recibe suficiente atención entre los docentes;

4) Las especialidades de los profesores de literatura se centran básicamente en la cultura y la traducción, sobre todo, la traducción literaria;

5) Es aconsejable y necesario que los profesores tengan su propia área de especialidad, ya que beneficia tanto a su propio desarrollo como a la calidad del aula y, además, es la base para implementar el plan gubernamental sobre la formación integral del alumnado;

6) En ocasiones, los docentes deben impartir clases que tienen poca relación con su especialidad, sobre todo en las universidades de 3ª fase;

7) Existe un gran desequilibrio entre los tres niveles de las universidades, especialmente entre las dos primeras y la tercera, en cuanto a edad, nivel de idioma, títulos, calificaciones e incluso diversidad de asignaturas literarias;

8) Actualmente, por motivos políticos, en China se presta cada vez más atención e interés a los estudios latinoamericanos, por lo que las asignaturas relacionadas con la literatura latinoamericana son más abundantes;

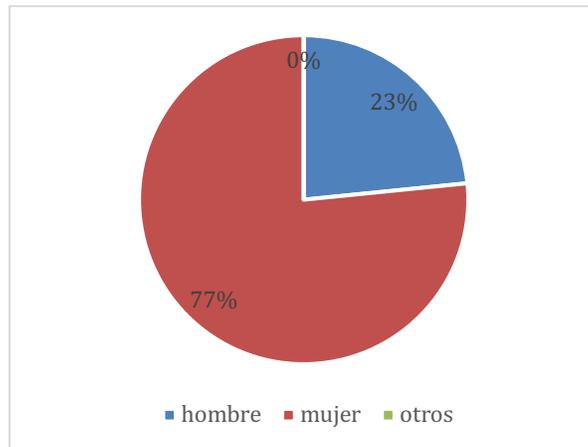
9) Los profesores extranjeros siempre están a cargo de cursos más avanzados e imparten diferentes asignaturas, independientemente de su propia especialidad.

### 5.1.2 El alumnado

En este apartado se analiza la información extraída del cuestionario aplicado al alumnado. En concreto, empezaremos por la parte de los datos personales:

#### **Pregunta 1. Sexo: Hombre, Mujer, Otros**

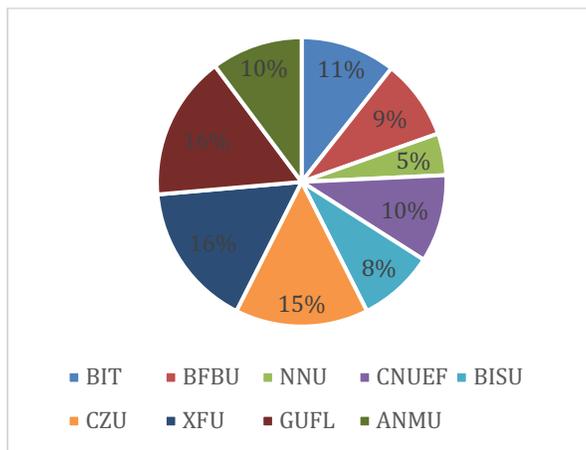
Figura 19: Porcentaje. El alumnado chino por sexos



En China, generalmente, en cualquier carrera de Filología o de lengua extranjera siempre hay menos alumnos varones; por lo tanto, el número de mujeres siempre es más elevado. En el caso de nuestra investigación, en la Filología Hispánica, también ocurre lo mismo: el 23% de los estudiantes son hombres y el 77%, mujeres, una diferencia abismal.

#### **Pregunta 2. La universidad**

Figura 20: Porcentaje. Universidad en la que estudia el alumnado chino



En nuestra investigación, hemos analizado un total de nueve universidades con 235 alumnos. Podemos apreciar que los estudiantes se distribuyen con el siguiente porcentaje: BIT (11%), BFBU (9%), NNU (5%), CNUEF (10%), BISU (9%), CZU (15%), XFU (16%), GUFL (16%), ANMU (10%). Por nuestra parte, hemos asistido presencialmente a algunas clases de literatura para poder tener un buen control del alumnado con el fin de lograr suficientes datos. Por lo tanto, con esta distribución podemos también conocer la situación real de la asistencia a las asignaturas literarias, porque, según nuestra investigación del plan de estudios de cada universidad, la mayoría las oferta solo de manera optativa.

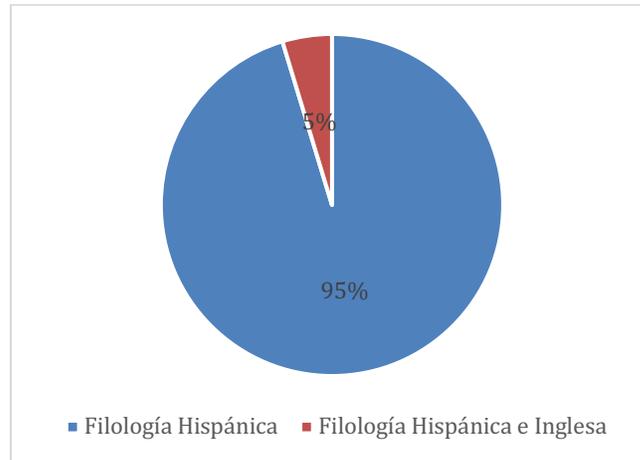
Con los datos, podemos ver que, curiosamente, al contrario de lo que pensábamos, en las universidades de 3ª fase asisten más estudiantes. No obstante, el profesorado nos explica que esto sucede así porque no hay un control del número del alumnado ni en las aulas ni para la admisión, por lo que suele haber más de 35 alumnos en una clase. Además, señalan que, a pesar de que estas asignaturas son optativas, debido al problema de la falta de profesorado en este tipo de universidad, finalmente se ha convertido en obligatoria la asignatura de literatura. Al contrario, en las universidades de 1ª y 2ª fase, las asignaturas se abren de forma optativa realmente, por lo tanto, en cada clase hay generalmente unos veinte alumnos y, en caso de ser una asignatura obligatoria, con la limitación del número de alumnos de una clase, tampoco pueden asistir tantos estudiantes al mismo tiempo, por lo tanto, siempre tienen menos alumnos.

En resumen, podemos decir que, con esta distribución, confirmamos que nuestra investigación es muy importante para todas las fases de las universidades, sobre todo para la 3ª, porque no tiene una limitación del número del alumnado, falta profesorado y las

asignaturas, en realidad, son obligatorias porque no tiene capacidad para establecer otras optativas.

### Pregunta 3. La carrera que estás cursando

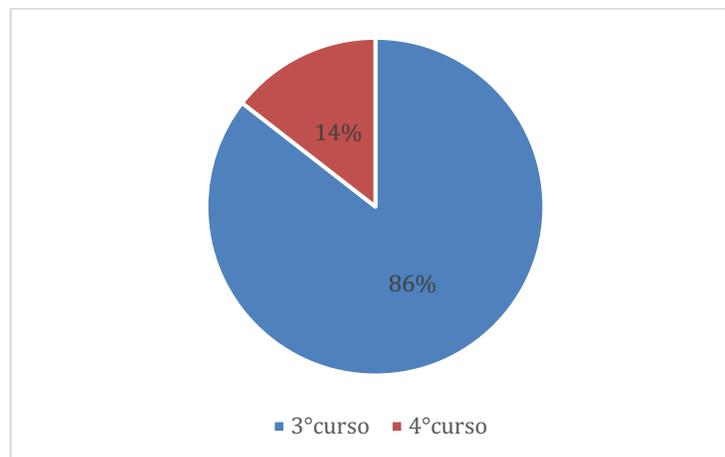
Figura 21: Porcentaje. Carrera que está cursando el alumnado chino



Sin duda alguna, como se ha explicado anteriormente, en China la carrera solo tiene un nombre en todo el país, por lo que el 95% del alumnado nos contesta “Filología Hispánica”. Entre ellos, también hay diez alumnos de NNU que estudian un doble grado, Filología Hispánica e Inglesa.

### Pregunta 4. ¿En qué curso estás matriculado/a actualmente en la universidad?

Figura 22: Porcentaje. Curso en que está el alumnado chino



Según los datos que hemos logrado, los estudiantes están matriculados en 3° y 4° curso/año.

**Pregunta 5. En la actualidad, ¿qué nivel tienes de la lengua que estudias? (Lengua materna; Lengua segunda A1; Lengua segunda A2; Lengua segunda B1; Lengua segunda B2)**

Figura 23: Porcentaje. Nivel de lengua del alumnado chino

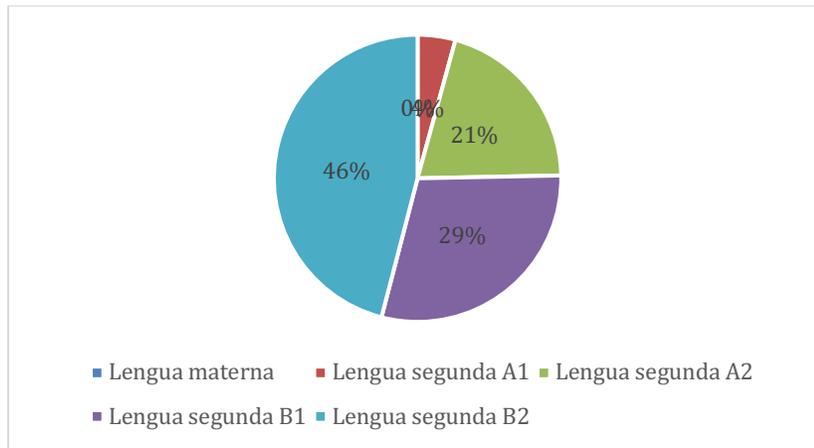


Figura 24: Porcentaje. Nivel de lengua del alumnado chino de 1ª y 2ª fase

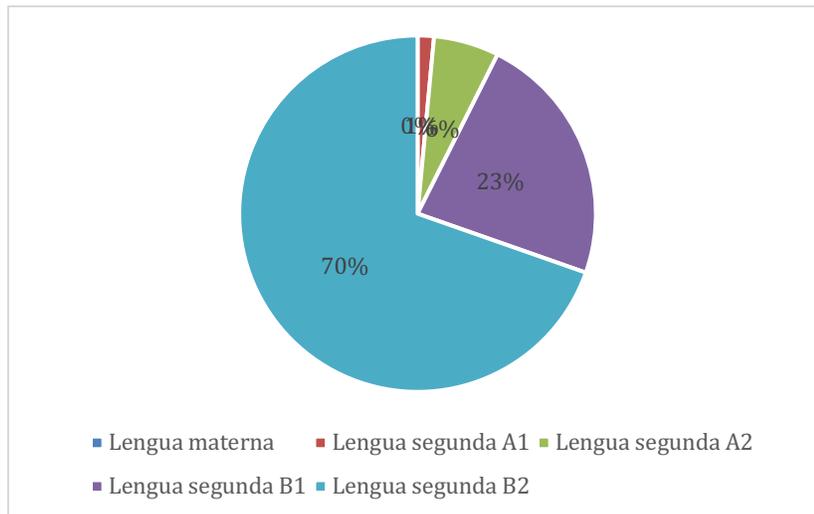
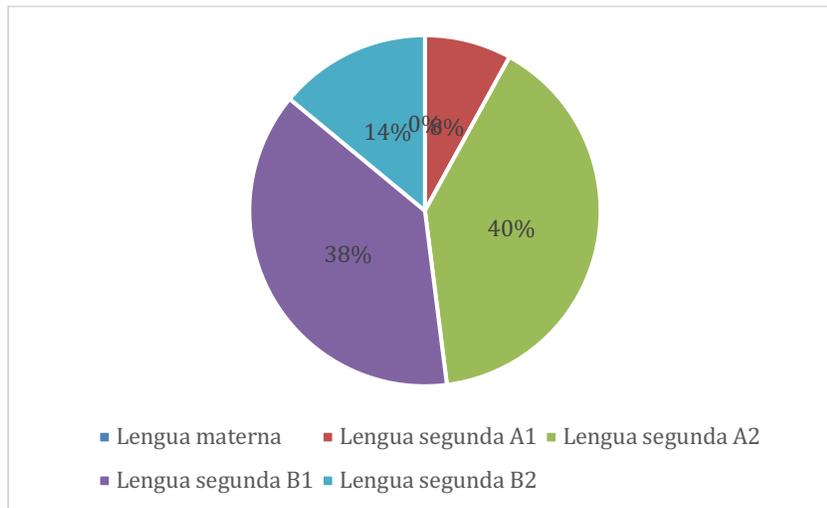


Figura 25: Porcentaje. Nivel de lengua del alumnado chino de 3ª fase



En cuanto al nivel de idioma del alumnado, podemos ver que, como ya están en el 3º y 4º curso universitario, la mayoría ya ha alcanzado el B1-B2 del español. Al mismo tiempo, podemos ver que existe una gran diferencia entre el nivel de lengua del alumnado de las universidades de 1ª y 2ª fase y las de 3ª fase, aunque estén en el mismo curso. Por lo tanto, no es recomendable que se utilice el mismo estándar y los mismos manuales para los alumnos de diferentes niveles de lengua; por consiguiente, el profesorado debe preparar sus propios materiales para realizar la clase según el nivel de lengua y la necesidad del alumnado.

Sobre la parte de los datos personales, podemos concluir con las siguientes ideas:

- 1) Siempre hay más alumnas en la carrera de Filología Hispánica;
- 2) Las universidades de 1ª y 2ª fase tienen menos problemas de profesorado, por lo que pueden ofrecer diversas asignaturas optativas según su plan de estudios; al contrario, las de 3ª fase no tienen muchas opciones para elaborar tantas asignaturas;
- 3) Siguiendo el Estándar Nacional, todas las carreras de español en China poseen el mismo nombre: Filología Hispánica;
- 4) Siguiendo el Estándar Nacional y el plan de estudios de cada universidad, las asignaturas optativas han sido abiertas en el 3º y 4º curso;
- 5) Existe una gran diferencia de nivel de lengua entre los alumnos de 1ª y 2ª fase y los de 3ª fase, aunque estén en el mismo curso.

## 5.2 Aspectos relacionados con el bloque literario

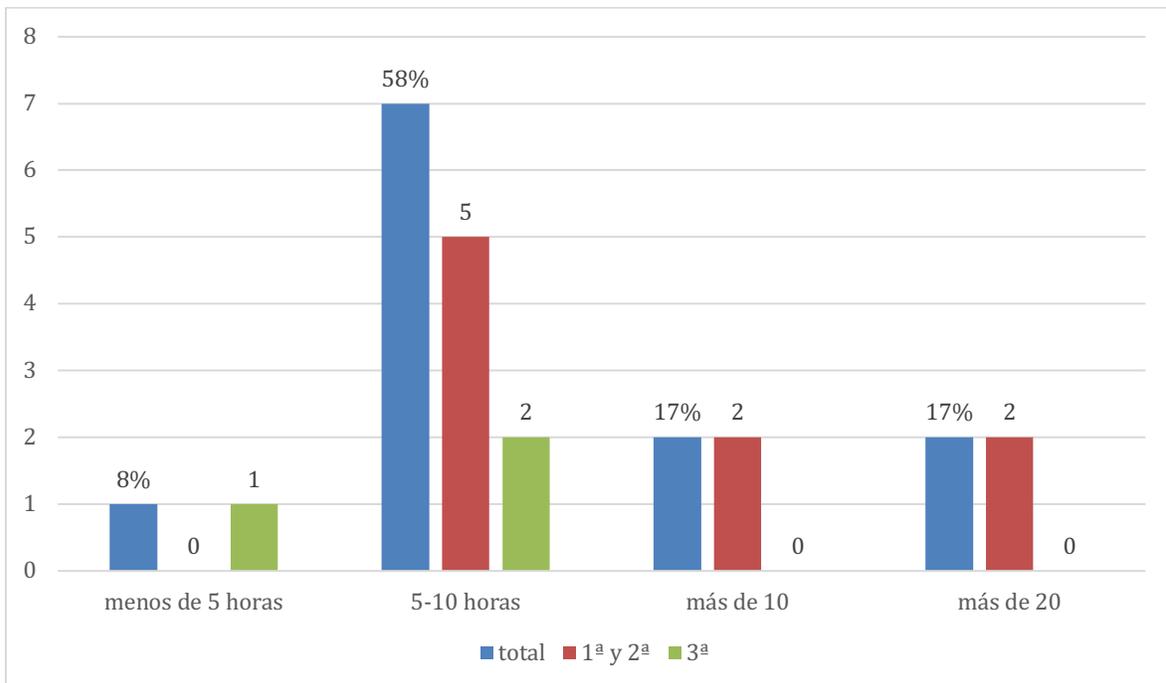
A continuación, pasaremos a presentar los resultados de la segunda parte de la entrevista docente y del cuestionario del alumnado, centrado esta vez en los aspectos relacionados con el bloque literario.

### 5.2.1 El profesorado

#### Pregunta 6. ¿Cuántas horas lees literatura a la semana?

Siguiendo la idea de que los profesores que son buenos lectores también son mejores mediadores en el aprendizaje de la lectura y la literatura, puesto que existe una indudable influencia entre la vida lectora de los profesores y las posibilidades de su actuación didáctica en la formación de lectores (Munita, 2018; Asfura, 2019), hemos planteado dicha pregunta para saber si, bajo un intenso trabajo docente y de investigación académica, todavía sacan tiempo para leer literatura.

Figura 26: Porcentaje: Horas semanales que dedica a la lectura el profesorado chino



Podemos ver que la mayoría de los profesores todavía dedica mucho tiempo a la lectura, sobre todo los de las universidades de la 1ª y 2ª fase. Más en concreto, hay un 17%

que lee más de veinte horas a la semana; un 17%, más de diez; un 58% entre cinco y diez; y un 8%, menos de cinco.

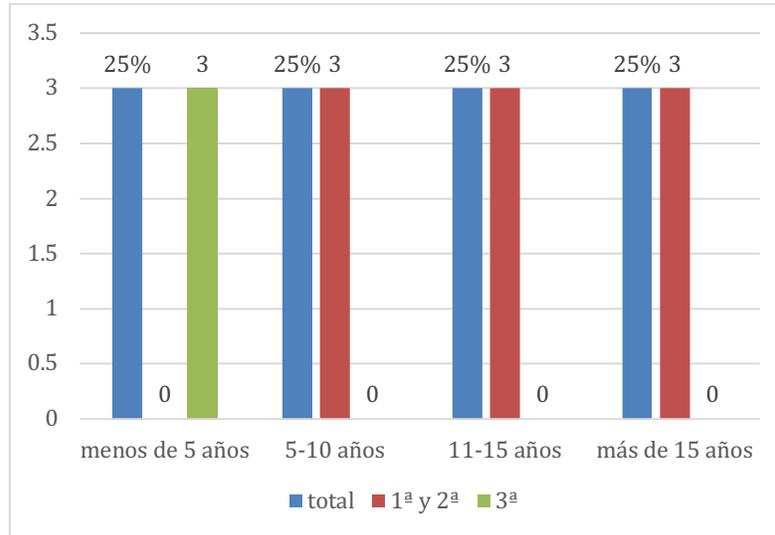
Por su parte, el profesor C, siendo decano del Instituto de Español y Portugués de BFBU y director de la Subcomisión de Español del Comité de Orientación para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros del Ministerio de Educación Superior, a pesar de estar muy ocupado en tantos asuntos administrativos y docentes, insiste en que se debe leer literatura de forma diaria. Nos explica en la entrevista que, además de ser un aficionado a la literatura, siempre ha creído que la única manera de mantener un buen nivel lingüístico en español es leyendo obras literarias de forma regular y cuantitativa. En particular, siempre ha insistido en que la importancia de leer literatura no solo consiste en una formación humanista, sino que esta acción apoya todas las competencias profesionales que deben adquirirse en los estudios de Filología, como la lingüística, cultural, lectora, intercultural, y considera que, si hay algunos que piensan que la literatura no es útil y práctica para el aprendizaje de una lengua, es porque no han leído una cantidad suficiente de libros.

La profesora E de CNUEF, directora de la Facultad de Español, también con mucho trabajo administrativo y docente, es la responsable del programa nacional de *Chinese Academy of Social Sciences*, que presenta las novedades literarias en España cada año, por lo que siempre debe leer una gran cantidad de literatura.

### **Pregunta 7. Años de experiencia como profesor/a de literatura**

En cuanto a esta pregunta, tenemos que destacar que la hemos concentrado tan solo en sus años de experiencia como profesores de literatura, no de lengua española.

Figura 27: Porcentaje. Años de experiencia como profesor/a de literatura del profesorado chino



Según la figura presentada, el 25% del profesorado lleva menos de 5 años de experiencia; el 25% entre 5 y 10 años en la enseñanza de literatura; el 25% tiene 11-15 años de trabajo en este campo; y el 25% restante, más de 15 años de experiencia. Se puede ver, en conclusión, que la mayoría tiene menos de 10 años de experiencia en la enseñanza de literatura.

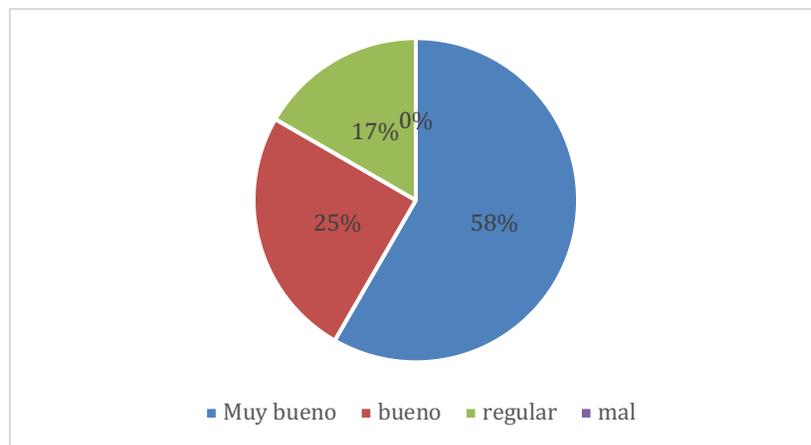
Al analizar estos datos en profundidad, se puede ver que los profesores que tienen menos experiencia se concentran en la 3ª fase de nuestra investigación, puesto que muchos de ellos se dedicaron al principio solo a la enseñanza de la lengua. Al entrevistarlos, nos explican que, cuando se estableció la carrera, no había asignaturas de literatura. En el momento en que se establecieron dichas materias, como no había profesores con más experiencia para orientarlos, debieron preparar sus clases en el área de la enseñanza de la literatura. Debido a mi propia experiencia, puedo señalar que este es, probablemente, un problema común en todas las universidades de la 3ª fase, donde, por diversas razones, los profesores no se han especializado en algún área específica desde el principio. Incluso algunas de las asignaturas más “difíciles” de impartir, como literatura, economía y teoría lingüística, no han sido asignadas a ningún profesor específico hasta ahora, sino que han sido impartidas de forma rotativa o se las han “cedido” a los profesores extranjeros.

Obviamente, los años de experiencia docente ayudan al profesorado a mejorar sus conocimientos sobre el bloque literario y a adquirir metodologías más adecuadas para la

enseñanza tanto de español como de literatura, pero también es muy razonable que los profesores en las universidades con una Filología Hispánica recién establecida tengan menos experiencia. En cuanto a la enseñanza, los profesores de más edad y experiencia suelen centrarse en la transmisión de la didáctica tradicional, y los más jóvenes suelen ser más receptivos a las nuevas ideas didácticas y no temen experimentarlas. Por lo tanto, creemos que siempre debería haber intercambios y colaboraciones periódicas y planificadas entre las universidades para lograr cierto equilibrio en ambos aspectos.

**Pregunta 8. Autoevaluación de conocimientos literarios (muy bueno; bueno; regular; mal)**

Figura 28: Porcentaje. Autoevaluación de conocimientos literarios por parte del profesorado chino



Respecto a la idea que tiene el profesorado de sus conocimientos literarios, tanto teóricos (saben cómo analizar) como prácticos (saben qué son), podemos ver que el 58% considera que son “muy buenos”, mientras que el 25% piensa que son “buenos” y el 17%, “regular”. Para profundizar en esta idea, hemos realizado una tabla con el fin de comparar la idea que tienen los docentes sobre los tres niveles de conocimientos culturales.

Cuadro 22: Comparación de años de docencia y autoevaluación del profesorado chino

Nivel	Orden	Años de docencia	Años de dedicación a la literatura	Autoevaluación
1ª y 2ª	1	5	5	Bueno

	2	30	25	Muy bueno
	3	27	27	Muy bueno
	4	6	6	Muy bueno
	5	22	22	Muy bueno
	6	14	14	Muy bueno
	7	8	8	Bueno
	8	18	15	Muy bueno
	9	11	11	Muy bueno
3ª	10	8	3	Bueno
	11	6	4	Regular
	12	4	2	Regular

Tal y como se recoge en la figura y en la tabla, podemos ver que la mayoría de los profesores con menos años de experiencia considera que tienen un nivel bajo, sobre todo los de la 3ª fase, que cuentan con menos orientación. Entendemos que es una situación lógica, por lo tanto, es necesario ofrecer recursos educativos, formación continua y orientación interuniversitaria con el fin de que adquieran más conocimientos literarios y mejorar así la calidad de la enseñanza.

Por otra parte, hemos comprobado que los conocimientos literarios no tienen mucho que ver con la edad, sino con la dedicación. Por ejemplo, los ocho profesores de nuestro mismo grupo de edad se califican de forma diferente, e incluso los del grupo de edad más joven se califican de forma alta porque poseen más experiencia en la enseñanza de la literatura. Otro ejemplo que nos ha llamado mucho la atención es el de la profesora J de XFU y el del profesor I de CZU. Ambos son licenciados en Filología Hispánica por XISU, y J se graduó en un curso de posgrado en Literatura Latinoamericana un año antes que I. En teoría, han recibido una formación literaria básicamente igual, pero J no se dedicó a la enseñanza de la literatura inmediatamente después de graduarse, por lo que se calificó a sí misma como “regular” en conocimientos literarios. Suponemos que este hecho también demuestra que, en algún sentido, el dominio de la literatura depende principalmente de un autoaprendizaje.

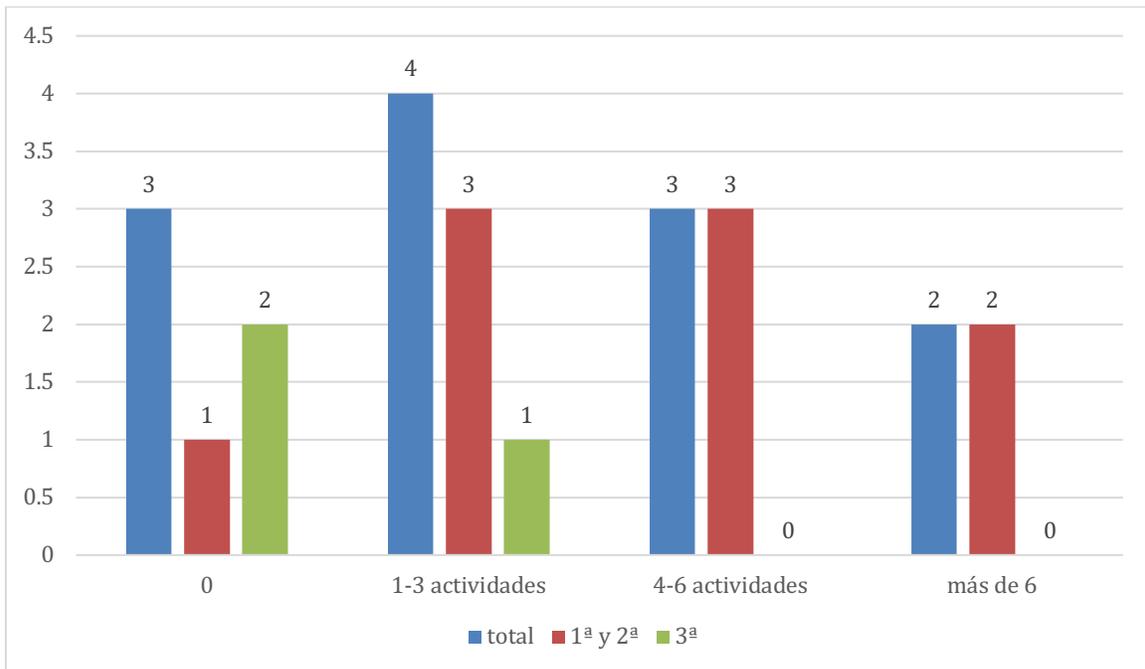
También hay que explicar un fenómeno interesante que muestra la influencia de la cultura tradicional china en la vida diaria y que surgió durante la entrevista. El profesor B de BFBU fue tutor de máster de E y G de CNUEF, que me pidieron conocer el nivel de

autoevaluación de B antes de responder, pues alegaban que no podían ponerse una nota más alta que la de su propio tutor, sobre todo en esta área. Finalmente, E eligió “bueno”, a pesar de haber publicado un manual sobre literatura latinoamericana, mientras que G escogió “muy bueno” al considerar sus 22 años de experiencia en la enseñanza de literatura y sus diversas publicaciones.

**Pregunta 9. ¿Ha participado en seminarios, congresos o conferencias sobre el tema de literatura o didáctica de literatura durante los tres últimos años? ¿En cuántos?**

El objetivo principal de esta pregunta es conocer si los docentes se han esforzado en la investigación y formación académica durante los últimos tres años, ya que, a causa de las limitaciones de la pandemia en China, existen muchas limitaciones, aunque se siguen celebrando actividades nacionales e internacionales de forma *online*.

Figura 29: Porcentaje. Asistencia a seminarios, etc. del profesorado chino



Según la figura, podemos ver que la mayoría de los docentes presta mucha atención a su formación académica y que asisten más, al contrario de lo que pensábamos, los que tienen mayor experiencia en literatura. En cuanto a los motivos, según las conversaciones de las entrevistas, podemos señalar los siguientes: los que poseen más experiencia literaria

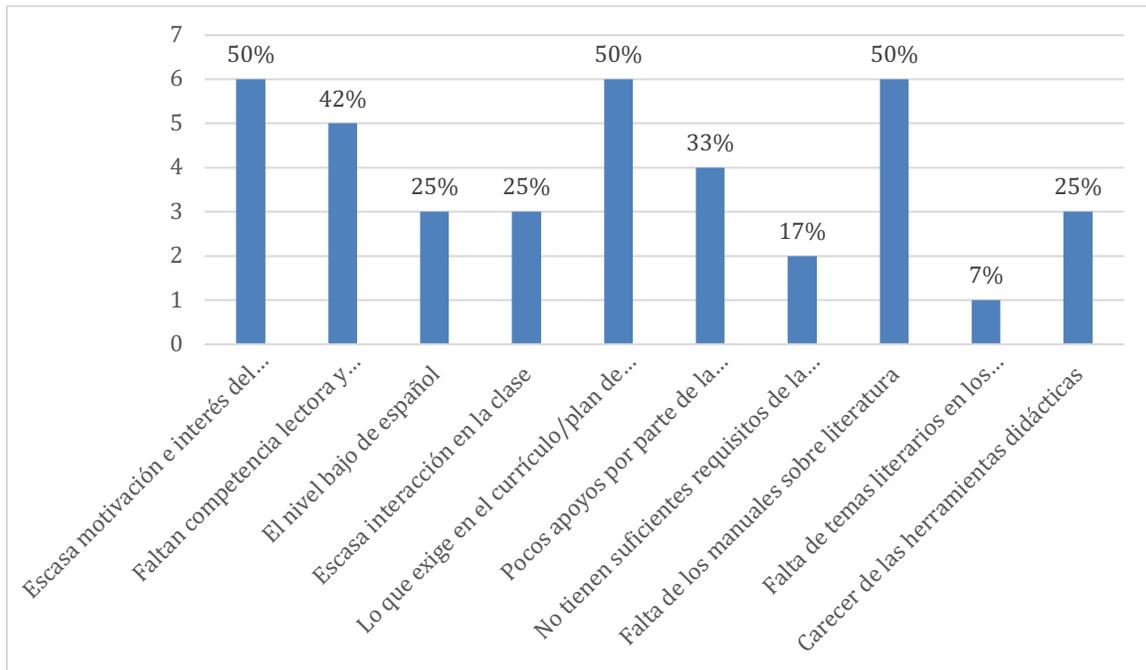
son invitados con frecuencia a dictar conferencias, por lo tanto, tienen más oportunidades; solo existe una organización que se enfoca en la investigación de la literatura hispánica y celebra cada dos años un congreso. No obstante, durante la pandemia cesaron todas las actividades, por lo que hay profesores que no han asistido a ninguna actividad. Por otro lado, siempre hay que tener una dirección especializada para poder llevar a cabo alguna investigación.

Además del conocimiento especializado en literatura hispánica, por ejemplo, la profesora F de CNUFE, que se enfoca en la literatura infantil española, a causa de la falta de congresos especializados en literatura hispánica en China, ha participado en muchos congresos interlingüísticos sobre literatura infantil, con los cuales no solo ha progresado en la parte de teoría básica, sino que ha publicado artículos relevantes.

**Pregunta 10. Como docente, ¿cuál es la dificultad que encuentra al impartir las asignaturas del bloque de educación literaria?**

Esta pregunta tiene como objetivo conocer cuáles son los problemas o dificultades que encuentra el profesorado a la hora de impartir las asignaturas del bloque literario. Podemos centrar las respuestas en cuatro aspectos principales: alumnos, profesores, manuales y plan de estudios Veámoslo en la siguiente figura:

Figura 30: Porcentaje. Dificultades que encuentra en la enseñanza de literatura el profesorado chino



Según los datos logrados en las entrevistas, para el profesorado, el problema principal se concentra en el alumnado. El 50% afirma que el problema principal radica en la escasa motivación e interés del alumnado, el 42% cree que a los estudiantes les falta competencia lectora y suficientes conocimientos literarios tanto de español como de chino, al 25% le parece que otro motivo es el bajo nivel de español, y otro 25% habla de la escasa interacción en las aulas. El profesor L de AHMU señaló que en clase sentía siempre que estaba haciendo la presentación de un monólogo, pues los estudiantes no sabían cómo interactuar con el profesor ni tampoco querían intentar hacerlo.

Los siguientes problemas con un alto porcentaje se centran en que lo que exige el currículo/plan de estudios no es razonable; el 50% del profesorado destaca que el tiempo de la clase es insuficiente, y que tan solo hay una o dos asignaturas sobre literatura en total durante los cuatro años, además de que siempre se imparten en los dos últimos semestres, cuando los estudiantes no están tan concentrados por las prácticas u otros motivos. Además, en algunas universidades estas asignaturas son optativas por falta de alumnado o de profesorado, por lo que a veces no llegan a impartirse, es decir, hay pocos apoyos por parte de la universidad; un 33% del profesorado menciona esta dificultad. Otro problema del plan de estudios es el de los requisitos: el 17% del profesorado afirma que no tiene

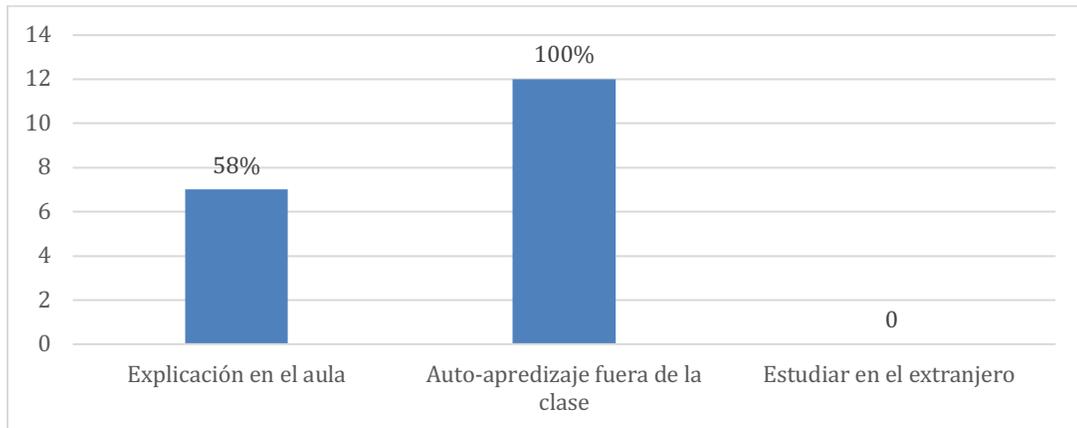
suficientes requisitos de literatura, lo cual ha provocado dos conciencias visibles. Primero, los estudiantes casi no leen fuera de clase por la falta de requisitos correspondientes; segundo, siempre se examinan de conocimientos sobre literatura (exclusivamente datos) en los exámenes oficiales en China.

La siguiente parte que se menciona mucho es la falta de manuales. El 50% del profesorado piensa que no hay manuales apropiados para los estudiantes, pues los que existen son muy difíciles y les falta conexión con la vida real, por lo que provoca un escaso interés en los estudiantes. Señaló el profesor C que, para la educación universitaria en la etapa de la licenciatura, siempre hay que seguir un manual para la enseñanza, pero los manuales actuales siempre son textos seleccionados en forma de fragmentos, lo cual conduce a una falta de estudio sistemático de la literatura y del hábito de leer la obra entera; además, recalca que no se actualizan o renuevan, ni siquiera los de historia de la literatura, y que en casi todas las universidades de China se utiliza el mismo manual, es decir, no hay una diversificación. También hay una profesora (0.8%) que menciona la falta de temas literarios en los manuales de la enseñanza de lengua.

Los últimos problemas son los que atañen a la parte del profesorado. El 25% reconoce que carece de herramientas didácticas, y es que la mayoría no tiene ni siquiera suficientes conocimientos teóricos o prácticos de literatura. Por ello, la asignatura siempre se imparte como explicaciones de conocimientos literarios o interpretación oral. El profesor C ha destacado la importancia del primer profesor, el profesor ilustrado de literatura hispánica, y pone como ejemplo la situación del Centro de Estudios Latinoamericanos de su universidad. Explica que, como los alumnos no han recibido una formación académica desde el principio por falta de profesorado adecuado, cuando llegan al tercer año, casi no hay estudiantes que escojan la dirección de la investigación latinoamericana, lo que perjudica al área de literatura en su universidad.

**Pregunta 11. ¿Cuáles son las vías que se utilizan para adquirir el bloque literario?**

Figura 31: Porcentaje. Vías para adquirir el bloque literario según el profesorado chino



Con la pregunta 11, lo que queremos es intentar conocer cuáles son las vías más importantes según los docentes para que el alumnado adquiera el bloque literario. Según el resultado del cuadro, el auto aprendizaje, más en concreto leer fuera de clase, está confirmado por el 100% de los profesores; todos han señalado que esta es la vía más importante para el aprendizaje de la literatura. El 58% también reconoce la importancia de las explicaciones en la clase, pero todos confirman que la labor de los docentes solo es una explicación general y teórica en el aula, es decir, una introducción necesaria para motivarles o una orientación contextual antes de que los estudiantes lean y hagan comentarios o análisis de la lectura.

Antes de terminar con la parte de los aspectos literarios del profesorado, señalamos las siguientes conclusiones que hemos podido extraer de los datos obtenidos:

1) La mitad de los profesores tiene un buen hábito de lectura, pues son capaces de leer al menos diez horas a la semana a pesar de su ajetreada labor docente, investigadora y administrativa. Especialmente se aprecia en los profesores de las universidades de 1ª y 2ª fase.

2) La mayoría de los docentes (75%) tiene más de cinco años de experiencia en la enseñanza de literatura, especialmente los de las universidades de la 1ª y 2ª fase. Comparando la experiencia de ELE y literatura, hay un resultado interesante: todos los profesores de las universidades de 1ª y 2ª fase, por diferentes motivos, se iniciaron en la enseñanza de la literatura hispánica inmediatamente después de haber empezado a trabajar en su universidad, mientras que los profesores de la 3ª fase tardaron más en iniciarse en la

enseñanza literaria, principalmente por el problema clave de la falta de profesorado especializado.

3) La autoevaluación de conocimientos no se relaciona con la edad, sino que está estrechamente relacionada con el número de años de enseñanza de literatura; por esto, el nivel de los docentes de 1ª y 2ª fase es mayor.

4) Un 25% del profesorado no tiene formación continua, es decir, no ha asistido a ningún tipo de congreso o seminario durante los últimos tres años, mientras que un 58% cuenta con poca formación continua, porque tan solo ha asistido a menos de tres actividades académicas.

5) Los profesores consideran que las principales dificultades en la enseñanza de la literatura provienen de la falta de interés y de motivación de los alumnos, la falta de tiempo en clase, la ausencia de manuales adecuados, etc. Hay un 25% que reconoce sus propias limitaciones.

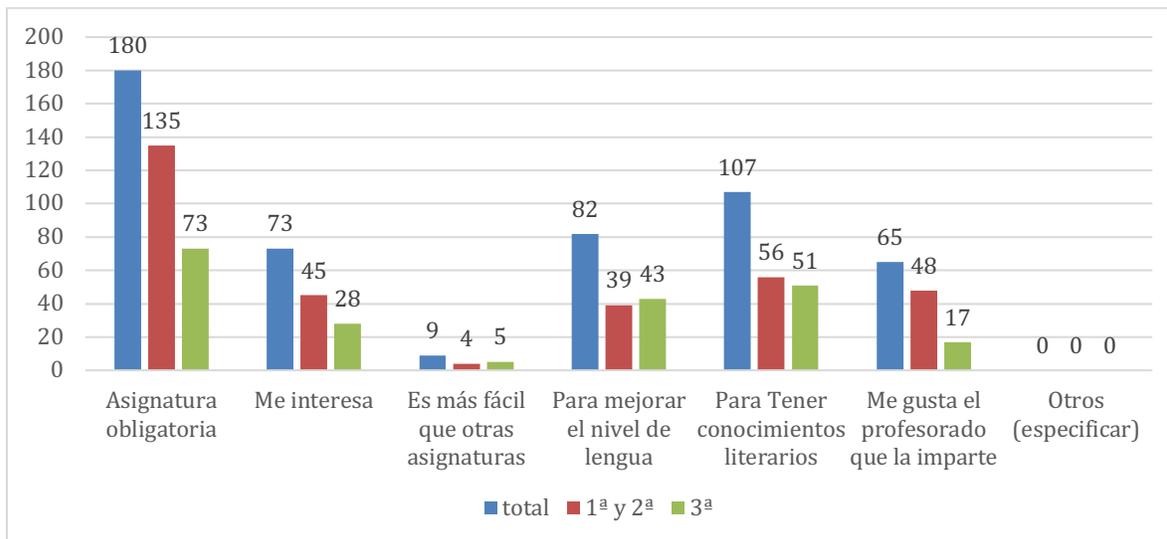
6) Lo más probable es que esta situación se deba a que todos los profesores creen que la vía principal de aprendizaje de la literatura es el autoaprendizaje de los alumnos fuera de las aulas; solo la mitad de los docentes cree que las explicaciones del profesor son igual de importantes.

### 5.2.2 El alumnado

En esta parte nos enfocamos en los aspectos relacionados con el bloque literario, que contiene cinco preguntas en total con el fin de conocer la actitud del alumnado sobre el aprendizaje de la literatura.

**Pregunta 6. ¿Por qué eliges la asignatura del bloque literario? Asignatura obligatoria; Me interesa; Es más fácil que otras asignaturas; Para mejorar el nivel de lengua; Para Tener conocimientos literarios; Me gusta el profesorado que la imparte; Otros (especificar) \_\_\_\_\_**

Figura 32: Porcentaje. Motivo para elegir la asignatura del bloque literario por parte del alumnado chino



El 77% de los estudiantes escoge las asignaturas de literatura porque es una asignatura obligatoria. El 35% para mejorar el nivel de lengua y el 46% a fin de adquirir conocimientos literarios. Razonablemente, las asignaturas de literatura no son más fáciles que otras asignaturas, por lo tanto, solo hay un 4% del alumnado que ha elegido esta respuesta. Sin embargo, lo que más nos sorprende es que habíamos previsto que no hubiera un número especialmente elevado de alumnos que escogieran literatura porque les interesase, pero no que el porcentaje iba a ser tan pequeño, pues tan solo el 31% ha elegido “me interesa”. El número es especialmente bajo en las universidades de 3ª fase.

Vale la pena destacar que 71 estudiantes no poseen ninguna motivación al inicio del curso, porque la respuesta de “asignatura obligatoria” es la única opción que han nombrado. Por ello, la introducción y orientación del profesorado es muy importante.

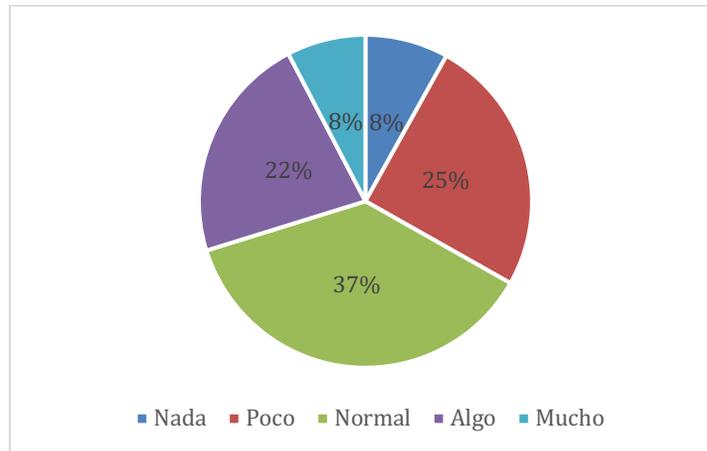
También hay que mencionar especialmente que un 46% del alumnado cree que aprender literatura es para obtener conocimientos. Este porcentaje muestra que la memorización de contenidos sigue siendo un concepto común todavía entre el alumnado chino, pero no deja de ser una motivación positiva para el aprendizaje de la literatura. Lo mismo ocurre en la opción de mejorar el nivel de lengua, pues podemos observar que los alumnos creen que tiene una relación positiva entre el aprendizaje de literatura y la lengua. No obstante, ellos deberían ser conscientes de que aprender literatura es mucho más que tan solo un aprendizaje de lengua.

Finalmente, podemos ver que también el profesorado que imparte la clase es un motivo importante para que el alumnado tenga voluntad de aprender literatura. Según la investigación de Asfura (2019), las principales influencias en los hábitos y prácticas de lectura literaria declaradas por los participantes provienen predominantemente de la escuela secundaria y de la educación superior, y se destaca que los profesores universitarios son los encargados de hacer las presentaciones a esta asignatura de literatura. Por lo tanto, relacionamos el porcentaje de esta respuesta con la pregunta 6 del profesorado, y encontramos que sí existe una relación positiva entre la hora de lectura del profesorado y el porcentaje de la opción “Me gusta el profesorado que la imparte”. Es decir, cuantas más horas lea el profesorado, más podrá influir a sus alumnos en la elección de las asignaturas de literatura.

### **Pregunta 7. ¿Te interesa aprender literatura?**

**Nada; poco; normal; algo; mucho**

Figura 33: Porcentaje. Nivel de interés de aprender literatura del alumnado chino



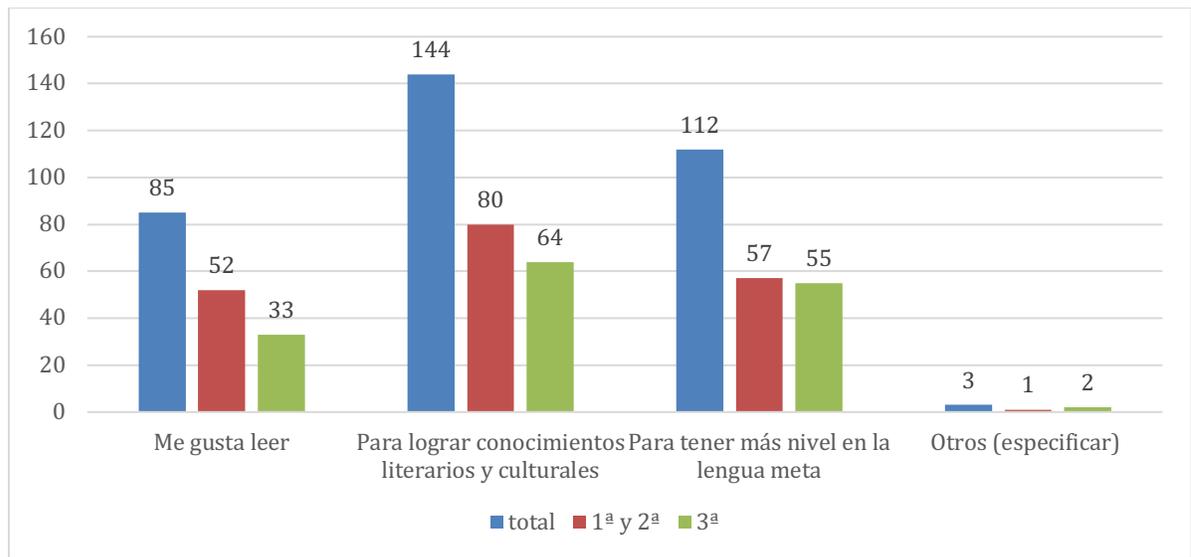
Esta pregunta se centra en la autoevaluación de su interés sobre el aprendizaje de la literatura. Al 8% de los estudiantes les interesa mucho aprender; al 22%, algo; al 37%, normal. Por lo tanto, al 33% (25%+8%) de los estudiantes no les interesa aprender literatura, lo que se corresponde con los datos presentados en la pregunta 6, pues no hay muchos alumnos eligen la opción de “me interesa”.

Con una nota media de 3, observamos que, en general, los alumnos no tienen mucho interés por aprender literatura. Debido a este motivo, los profesores han de realizar un

esfuerzo por despertar el interés del alumnado y mejorar la eficiencia del proceso de enseñanza/aprendizaje durante la clase.

**Pregunta 8. ¿Por qué te interesa aprender literatura? Me gusta leer; Para lograr conocimientos literarios; Para tener más nivel en la lengua meta; Otros (especificar)**

Figura 34: Porcentaje. Motivo para interesarse por aprender literatura por parte del alumnado chino



La opción más escogida por el alumnado ha sido la de lograr conocimientos literarios y culturales, que es algo de lo que se habla mucho en el aprendizaje de literatura en Filología Hispánica. Se trata de una confirmación de nuestra hipótesis, pues lograr conocimientos literarios es la meta principal tanto para el profesorado tanto en el plan de estudios como en el Estándar Nacional. La siguiente respuesta es la opción de “Para tener más nivel en la lengua meta”. Como ya hemos explicado, los alumnos reconocen la relación entre el aprendizaje de literatura y lengua, y creen que el aprendizaje de la primera puede mejorar su nivel de lengua. Finalmente, tan solo un 36% confirma que le gusta leer.

Cuadro 23: Cruzada. Relación entre el nivel de interés de aprender literatura y la opción “me gusta leer”

	7. ¿Te interesa aprender literatura?				
	Nada	Poco	Normal	Algo	Mucho

Me gusta leer	1	8	18	40	18
---------------	---	---	----	----	----

Cuadro 24: Cruzada. Relación entre el nivel de interés de aprender literatura y la opción “Para lograr conocimientos literarios y culturales”

	7. ¿Te interesa aprender literatura?				
	Nada	Poco	Normal	Algo	Mucho
Para lograr conocimientos literarios y culturales	11	35	52	34	12

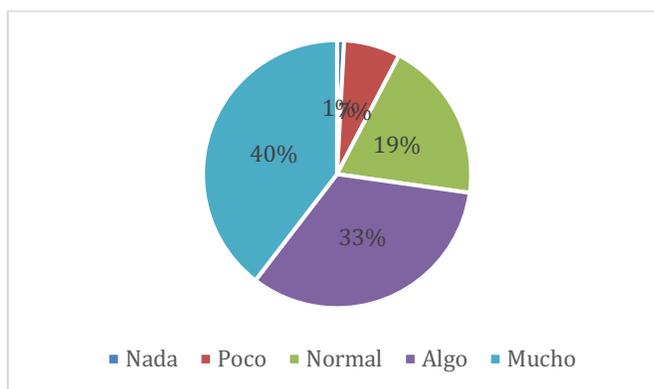
Cuadro 25: Cruzada. Relación entre el nivel de interés de aprender literatura y la opción “Para tener más nivel en la lengua meta”

	7. ¿Te interesa aprender literatura?				
	Nada	Poco	Normal	Algo	Mucho
Para tener más nivel en la lengua meta	12	27	45	22	6

De los datos extraídos de los cuadros anteriores podemos concluir con la idea de que, a los alumnos a los que les interesa aprender literatura, tienen la costumbre de leer; por el contrario, a los que les interesa menos, creen en su función de alcanzar más nivel en la lengua meta.

**Pregunta 9. ¿Te parece importante la literatura para el aprendizaje de la lengua?  
Nada; poco; normal; algo; mucho**

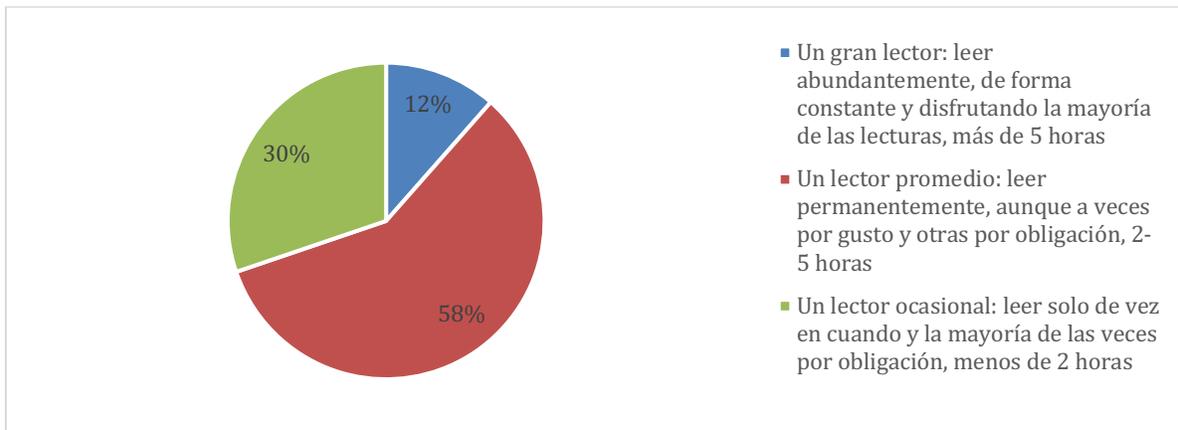
Figura 35: Porcentaje. Nivel de la importancia de la literatura para el aprendizaje de la lengua según el alumnado chino



A través de esta pregunta, intentamos confirmar si los alumnos perciben la importancia de la literatura para el aprendizaje de la lengua. Con una nota media de 3, confirmamos que el alumnado es consciente de la importancia de la literatura. Sin embargo, a pesar de conocer la importancia del aprendizaje de la literatura para la lengua meta, los alumnos aún no dedican mucho tiempo a leer.

**Pregunta 10. ¿Tienes costumbre de leer? ¿Cuántas horas lees a la semana de lengua meta? Un gran lector: leer abundantemente, de forma constante y disfrutando la mayoría de las lecturas, más de 5 horas; Un lector promedio: leer permanentemente, aunque a veces por gusto y otras por obligación, 2-5 horas; Un lector ocasional: leer solo de vez en cuando y la mayoría de las veces por obligación, menos de 2 horas**

Figura 36: Porcentaje. Horas semanales dedicadas a la lectura literaria del alumnado chino



Ante la consulta por su autopercepción como lectores de literatura, el 58% de nuestros alumnos de la muestra declara sentirse “un lector promedio”; es decir, que “lee permanentemente, aunque a veces por gusto y otras por obligación”. Tan solo un 12% de los encuestados reconoce ser “un gran lector”, declarando “leer abundantemente, de forma constante y disfrutando la mayoría de las lecturas”. El 30 % restante se percibe como “un lector ocasional”, reconociendo “leer solo de vez en cuando y la mayoría de las veces por obligación”.

Nos da mucha pena comprobar que hay un tan bajo porcentaje de alumnado que se considera como “un gran lector” y una cifra tan alta de “lector ocasional”. Este resultado se corresponde perfectamente con la dificultad de “Escasa motivación e interés del alumnado” de la pregunta 10 del profesorado, que es uno de los problemas más graves que encuentra el docente en sus clases de literatura. Se trata de una problemática recíproca, porque no hay motivación para aprender literatura, así que no quieren leer; y, como no quieren leer, hay aún menos motivación para aprender literatura. Habrá que resolver, por tanto, los dos problemas al mismo tiempo.

Figura 37: Porcentaje. Horas semanales dedicadas a la lectura literaria del alumnado chino de la 1ª y 2ª fase

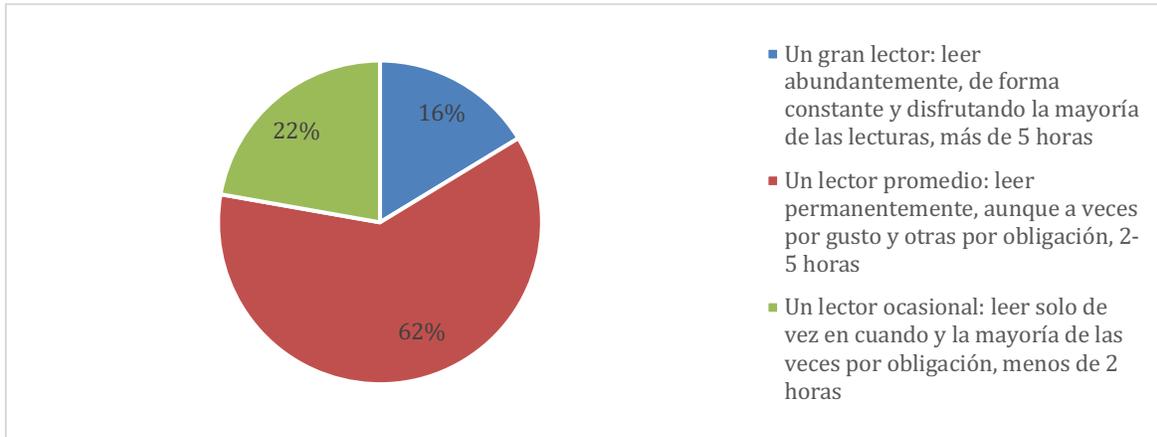
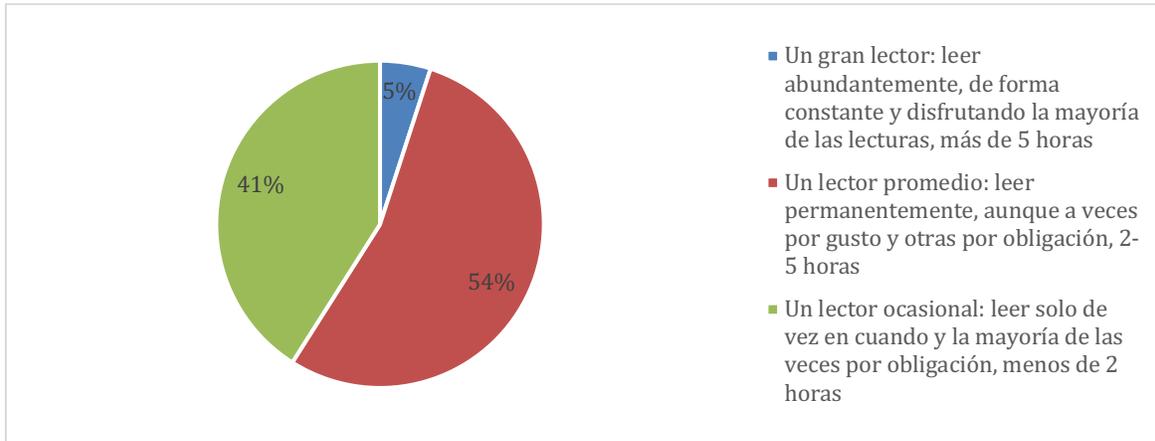


Figura 38: Porcentaje. Horas semanales dedicadas a la lectura literaria del alumnado chino de la 3ª fase



Como podemos apreciar, la situación de las universidades de 1ª y 2ª fase es un poco mejor que la de 3ª fase. Es decir, en general, el alumnado de la 1ª y 2ª dedica más tiempo a la lectura literaria; esto se debe, a lo mejor, a su costumbre de leer, a su nivel de competencia lectora y literaria, o a la suficiente orientación por parte del profesorado.

Cuadro 26: Cruzada. Relación entre el nivel de interés de aprender literatura, las horas de dedicación a la lectura literaria y la opción “Me gusta leer”

		10. ¿Tienes costumbre de leer? ¿Cuántas horas de lengua meta lees a la semana?		
		Un gran lector	Un lector promedio	Un lector ocasional
7. ¿Te interesa aprender literatura?	Nada	1	11	7
	Poco	2	29	28
	Normal	8	54	25
	Algo	9	33	10
	Mucho	7	10	1
8. ¿Por qué te interesa aprender literatura?	Me gusta leer	18	50	17

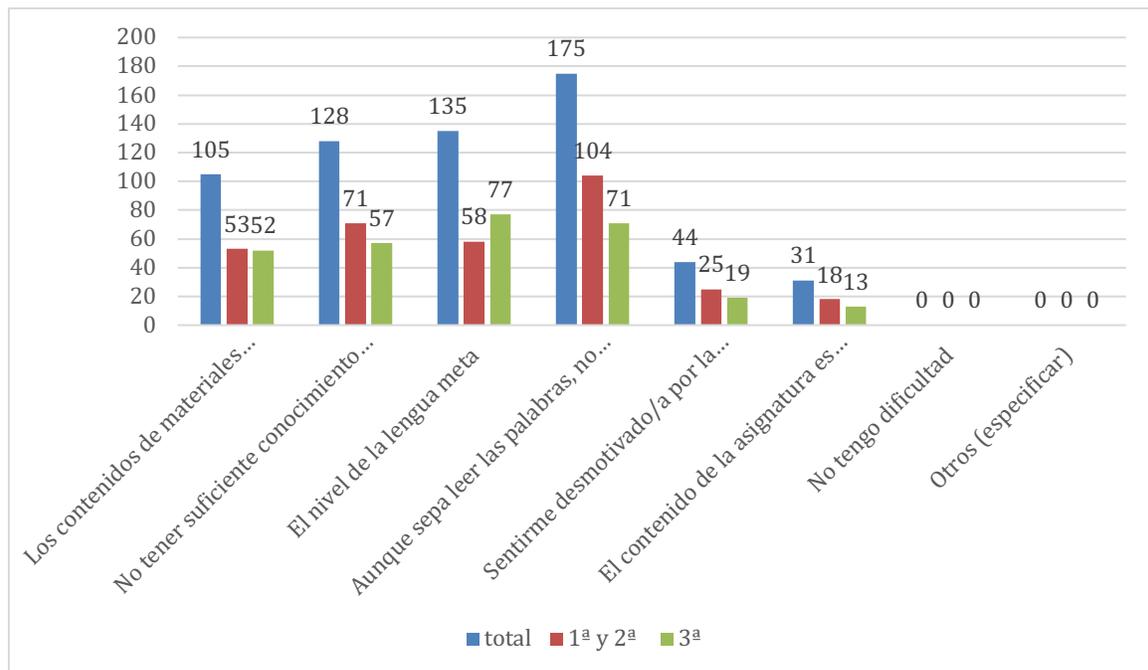
Encontramos, en una cadena lógica de confirmar, el hecho de que, los que declaran que son “un gran lector”, se interesan más por la literatura (pregunta 7) y confirman que el motivo de aprenderla es “me gusta leer” (pregunta 8).

Con estos datos, podemos deducir que la mayoría de nuestros estudiantes no posee suficiente competencia lectora en español. La citada competencia, según Plaza Velasco

(2015), dependerá de su competencia lectora en L1 y de sus competencias lingüística, cultural e intercultural en ELE y, en el caso de la lectura de textos literarios, también de su competencia literaria. Con un bajo porcentaje de la opción “Me gusta leer” de la pregunta 8, ya constatamos que la mayoría de nuestro alumnado no tiene una alta competencia lectora en lengua materna. A continuación, planteamos la pregunta 11 con las respuestas indicadas para saber si también encuentran problemas en la competencia lingüística, cultural e intercultural y literaria.

**Pregunta 11. ¿Dónde se encuentran las dificultades ante el aprendizaje del bloque literario? Los contenidos de materiales didácticos; No tener suficiente conocimiento literarios y culturales meta; El nivel de la lengua meta; Aunque sepa leer las palabras, no puedo entender el contenido literario; Sentirme desmotivado/a por la falta de sentido práctico de los cursos de literatura; El contenido de la asignatura es aburrido, falta de interés por aprender; No tengo dificultad; Otros (especificar) \_\_\_\_\_**

Figura 39: Porcentaje. Dificultades ante el aprendizaje del bloque literario por parte del alumnado chino



Cada respuesta a esta pregunta tiene la intención de representar algo más profundo. Con la primera respuesta “Los contenidos de materiales didácticos” también intentamos rescatar un comentario breve sobre los materiales, si les parece difícil, por ejemplo; “No tener suficiente conocimiento de la literatura y cultura meta” es para constatar si el alumnado posee suficiente competencia cultural e intercultural; con “El nivel de la lengua meta” intentamos evaluar si tienen suficiente competencia lingüística; “Aunque sepa leer las palabras, no puedo entender el contenido literario” puede indicar si el alumnado tiene o no suficiente competencia literaria; “Sentirse desmotivado/a por la falta de sentido práctico de los cursos de literatura” nos sirve para confirmar su motivación; y “El contenido de la asignatura es aburrido, falta de interés por aprender” trata de un criterio sobre el aspecto de la didáctica del profesorado.

Podemos ver que el problema se concentra principalmente en “Aunque sepa leer las palabras, no puedo entender el contenido literario”, porque hay un 75% del alumnado que nos confirma que tiene esta dificultad cuando realiza su aprendizaje literario. Esto muestra que a los alumnos chinos les falta aún mucha competencia literaria. No obstante, al mismo tiempo, debemos destacar nuestra comprobación con este trabajo de que este término aún no es algo común entre el profesorado.

La siguiente dificultad que se encuentra más es “El nivel de la lengua meta”, pues un 57% del alumnado ha elegido esta opción. Este hecho significa que el alumnado considera que le falta competencia lingüística para realizar su lectura literaria. En comparación, según el profesorado, el nivel del español no ha sido un problema tan grave, porque solo el 25% cree que es una dificultad que ha encontrado en su docencia. Se debe destacar que los alumnos de 3ª fase confirman, por su nivel bajo de español (un A2 por promedio), que siempre encuentran más problemas en esta parte. Suponemos, debido a los resultados que hemos ido acumulando, que esto se debe también a que en China siempre se utiliza el mismo manual y no se preparan apuntes propios.

Por lo mismo, un 45% del alumnado ha elegido “Los contenidos de materiales didácticos”. De entre ellos, 22% son alumnos de la 3ª fase. También un 50% de los docentes declaró en la entrevista que no hay suficientes manuales apropiados para los estudiantes.

Correspondiéndose a lo que piensa el profesorado, el 55% del alumnado cree que “No tener suficiente conocimiento de la literatura y cultura meta” es una dificultad que

encuentran; también el 42% del profesorado opina que es una de las dificultades principales según su experiencia. “El reconocimiento de los referentes histórico-culturales y el contexto temporal en el que la obra fue escrita y el conocimiento de las convenciones literarias” han sido dos de los cuatro factores que engloba la comprensión de un texto leído en una lengua extranjera (Davis, 1992). Por ese desconocimiento, nuestros alumnos han encontrado dificultades cuando intentan leer un texto literario. Asimismo, la falta de conocimientos tanto literarios como culturales muestra que la competencia cultural e intercultural de nuestro alumnado es insuficiente.

Curiosamente, aunque el 50% del profesorado cree que a los alumnos les falta mucha motivación, en la encuesta se muestra que solo el 19% considera la opción de “Sentirme desmotivado/a por la falta de sentido práctico de los cursos de literatura.”

Finalmente, tanto el alumnado como el profesorado se dan cuenta de que hay un problema con la didáctica, pero solo el 13% del alumnado cree que “El contenido de la asignatura es aburrido, falta de interés por aprender” y tan solo un 25% del profesorado reconoce que se carece de herramientas didácticas.

Para cerrar esta parte del cuestionario, concluimos con el recordatorio de los siguientes datos:

1) La mayoría del alumnado, un 77%, elige asignaturas de literatura porque son obligatorias. Nos da mucha pena constatar que solo hay un 31% que aprende porque “me gusta”.

2) El conocimiento literario es un tema permanente cada vez que se habla de la enseñanza de la literatura en China, no solo el alumnado (46% confirma en la pregunta 6, 61%, en la pregunta 8), sino también el profesorado (50% en la pregunta 17). Incluso en el Estándar Nacional y los planes de estudio de cada universidad confirman que, lograr estos conocimientos literarios, es una meta importante y principal de la enseñanza y el aprendizaje de la literatura.

3) También un 35% del alumnado constata que ha elegido las asignaturas literarias porque cree que puede elevar su nivel de lengua. Así podemos conocer que el alumnado conoce la relación estrecha entre el aprendizaje de la literatura y la lengua.

4) El profesorado, como encargados de la presentación de la literatura, son un factor importante para el alumnado a la hora de decidir si quieren aprender literatura, porque hay

un 28% que escoge estas asignaturas por el profesorado que imparte la clase. Además, si relacionamos esta respuesta con la pregunta 6 de la entrevista del profesorado sobre su tiempo de lectura, encontramos que las universidades con profesores que dedican más tiempo a la lectura poseen un porcentaje de respuesta más alto.

5) En general, los alumnos no tienen mucho interés en aprender literatura, porque solo hemos logrado una nota media de 3 en la pregunta 7. A través de la pregunta 8, podemos saber que la mayoría del alumnado aprende para adquirir conocimientos literarios (61%), porque estos son de los que luego se examinan, o para mejorar su nivel de idioma (48%). Tan solo hay un 36% que aprende por el motivo “me gusta leer”. Creemos que este es un problema que tiene su origen desde la educación más básica-

6) La mayoría del alumnado es consciente de la importancia de la literatura para el aprendizaje del idioma.

7) Relacionado con el porcentaje de “me gusta leer” de la pregunta 8, desde la pregunta 10 podemos ver que no hay mucho alumnado que posea la costumbre de leer en español, es decir, les falta la competencia lectora en este idioma. Según Plaza Velasco (2015), esto demuestra que también les falta la competencia lectora en L1 y las competencias lingüística, cultural e intercultural en ELE, así como la competencia literaria.

8) De acuerdo con las respuestas de la pregunta 11, confirmamos la teoría de Plaza Velasco (2015), pues podemos ver que las dificultades principales que han encontrado los alumnos son: la falta de competencia literaria (75%), la falta de competencia lingüística (57%), los inconvenientes materiales (45%), la falta de conocimientos literarios (55%), la falta de motivación (19%) y el problema de la didáctica (13%).

9) Descubrimos que el problema clave se encuentra en la falta de competencia literaria; por lo tanto, tanto el Estándar Nacional, el plan de estudios y el profesorado deben realizar cambios en la meta de la enseñanza y el aprendizaje de literatura no solo con el fin de lograr conocimientos literarios, sino también para conseguir la formación de competencia literaria en los estudiantes.

10) En opinión de los profesores, el problema clave es la falta de motivación del alumnado; al contrario, solo hay un 19% de entre los estudiantes que cree que no tiene motivación. Esto demuestra otra vez la importancia de la orientación de los docentes, y el

hecho de que casi ninguno de ellos haya percibido que hay un problema grande con la didáctica.

11) Aunque no se habla mucho del problema de la competencia lingüística en las entrevistas del profesorado, la mayoría del alumnado señala que tiene problemas con su nivel de español a la hora del aprendizaje de la literatura. Por lo mismo, también mencionan el problema de los manuales. Bajo la situación de que siempre se emplea un manual oficial, el profesorado debería prestar más atención a la preparación de la clase, e incluso preparar sus propios materiales según el nivel de idioma y las necesidades del alumnado con fin de reducir al mínimo el impacto del lenguaje.

### 5.3 Currículo y plan de estudios (exigencia de la asignatura de literatura en el currículo)

En este apartado nos centraremos en la investigación sobre la presencia del bloque literario en el currículo y los planes de estudio, así como en las opiniones del profesorado y de los alumnos sobre los mismos. Por lo tanto, la investigación tiene en total tres pasos encadenados: primero, analizamos la exigencia y los requisitos relacionados con literatura en el Estándar Nacional, ya que es la base para realizar los planes de estudio; segundo, se analiza su presencia en los nueve planes de estudio de las universidades seleccionadas, ya que se realizan según el currículo, en nuestro caso, el Estándar Nacional. En concreto, detallan lo siguiente: Meta de formación, Especificaciones de formación, Requisitos para la graduación y, sobre todo, una lista de todas las asignaturas con sus créditos, la duración y su carácter. Finalmente, para conocer mejor y analizar la situación real y la opinión de profesores y alumnos, hemos propuesto preguntas relacionadas en la entrevista y en la encuesta.

Todo este apartado se ha realizado con el fin de llevar a cabo un análisis de la estructura y conocer de forma detallada y real la situación de la educación literaria en el plan de estudios de la carrera de Filología Hispánica.

#### 5.3.1 Estándares Nacionales para la Calidad de la Enseñanza de Filología Hispánica (2017)

En el capítulo anterior ya hemos mencionado, citado y descrito brevemente los requisitos estructurales de esta carrera. Los *Estándares* son la única base oficial para seguir e implementar los planes de estudio de Filología Hispánica en todas las universidades de distintas categorías de China, por lo que tiene mucho sentido analizar ahora con detalle los distintos aspectos de la literatura que aparecen en dicho currículo.

No se habla directamente sobre literatura en el epígrafe “3. Meta de formación”. Siendo un estándar de tipo nacional, el objetivo es solo una frase muy concisa e imprecisa, pero nos parece que la literatura se incluye en la frase: “La carrera de Filología Hispánica se dedica como objetivo a cultivar a estudiantes calificados..., que dominen **los conocimientos profesionales pertinentes...**”. Vemos claro que los conocimientos de literatura deben ser uno de los conocimientos profesionales pertinentes.

En concreto, podemos ver que en el “4.1 Requisitos de calidad”, la literatura se indica implícitamente en: “Los estudiantes de español deben tener ... cualidad humanística y científica...” porque, como se ha explicado en la parte de la importancia de la literatura, confiamos en que esta sea un soporte importante para la formación de dicha cualidad. En “4.2 Requisitos de conocimiento” nos indica claramente que “Los estudiantes de español deben estudiar **conocimientos** lingüísticos, **literarios**, culturales de los países hispánicos...” y explica aún más claramente qué son los conocimientos literarios: “Los estudiantes deben estudiar la historia del desarrollo literario de los principales países hispánicos, los principales géneros literarios, autores y sus obras importantes.”

En el “4.3 Requisitos de capacidad” también se menciona que “Los estudiantes de español deben tener la competencia de utilizar el español, **la de apreciar literatura, la intercultural, la crítica** y cierta capacidad de investigación, de autoaprendizaje y de hacer práctica...”. En “10. Terminología e interpretación” se explica claramente qué es esta competencia: “Competencia de apreciación literaria: es la competencia de comprender los principales contenidos e ideas temáticas de la literatura española; Competencia de apreciar el estilo creativo del autor, las técnicas de creación y el arte lingüístico; Competencia de evaluar críticamente las obras literarias.” De forma implícita, la literatura puede incluirse en la competencia intercultural y crítica, que también se mencionan.

En el “5.2 Estructura de asignaturas”, concretamente, en “5.2.2 asignaturas nucleares y profesionales” se habla sobre las asignaturas de literatura. Según su explicación, las asignaturas núcleo y profesionales tienen dos partes, asignaturas de tecnología y de conocimientos profesionales, y la de literatura está incluida en el segundo tipo “Las asignaturas de conocimiento profesional incluyen asignaturas básicas de lengua, literatura y cultura. Más en concreto se incluye: lengua española, situación general de país español, situación general de país latinoamericano, literatura española, literatura latinoamericana, redacción académica española, etc.” Las asignaturas relacionadas con la literatura pueden profundizarse en “5.2.3 asignaturas de orientación profesional”: “Las asignaturas pueden incluir literatura, lingüística, etc.”

Como documento orientativo, este currículo no exige concretamente contenidos más específicos, pero ha indicado de forma clara la posible orientación y los requisitos mínimos. En cuanto a nuestro tema de investigación, la literatura aparece directamente solo en dos

secciones: “4. Especificaciones de formación”, donde se explican los requisitos específicos, y “5. Sistema de asignaturas”, donde se aconseja sobre cómo debe establecerse un sistema de asignaturas, qué partes tiene y qué asignaturas pueden instituirse concretamente. En breves palabras, afirmamos que, según este currículo, en algún sentido, la formación relacionada con la literatura adquiere algo de importancia. Podemos concluir con las siguientes afirmaciones:

1) El currículo tiene una exigencia muy detallada de conocimientos literarios, por lo que el foco del aprendizaje estará siempre puesto en ellos.

2) Según la interpretación específica del mismo currículo, el conocimiento literario trata de la historia del desarrollo literario de los principales países hispánicos, los principales movimientos literarios, autores y obras. Podemos deducir que, en cuanto a lo que nos exige el currículo sobre literatura, en lugar de definir un aprendizaje literario, es mejor interpretarlo como un aprendizaje sobre la historia y el contexto de la literatura, es decir, en vez de aprender conocimientos de literatura, lo que se exige es conocimiento sobre literatura.

3) Siendo una carrera de filología, posee dos términos diferentes de requisitos: para la lengua se utiliza “dominar”, pero para la literatura y los conocimientos literarios solo se queda en el nivel de “estudiar”.

4) No se menciona ni el término “educación literaria” ni el de “competencia literaria” en dicho estándar.

5) En cuanto a los requisitos de competencia, la única relacionada directamente con la literatura es la competencia de apreciar literatura, que es un término con carácter chino que proviene del Estándar Nacional de educación obligatoria. Según la explicación que se hace en el mismo currículo, se puede ver que no se habla nada sobre la competencia de disfrutar la literatura, la de cultivar el hábito de la lectura, o incluso la de crear literatura, que es lo que se exige en la competencia literaria. Así, por un lado, podemos decir que esta competencia no es tan completa como la literaria; por otro lado, debido a la falta de desarrollo de capacidades fuera de lo que se exige en el término de la competencia de apreciar literatura desde la enseñanza obligatoria, como se ha explicado anteriormente en la parte sobre las dificultades, los profesores destacan que los alumnos no tienen competencias básicas ni en su lengua materna ni en lenguas extranjeras.

6) De forma implícita, la importancia que ocupa la literatura también se muestra en la exigencia de tener cualidad humanista en la parte de la meta de formación, así como la de la formación de la competencia intercultural y crítica en la parte de los requisitos de capacidad. Como se ha explicado en el capítulo anterior, la enseñanza y el aprendizaje de literatura es un gran soporte.

7) En este documento oficial no se menciona nada sobre los requisitos para el desarrollo de las competencias básicas comunes, como la lingüística, comunicativa, lectora o literaria.

8) El hecho de que los cursos de literatura aparezcan tanto en “Asignaturas nucleares y profesionales”, que suelen ser obligatorias, como en “Asignaturas de orientación profesional”, que suelen ser optativas, muestran que, en cierto nivel, este currículo ha prestado suficiente atención al desarrollo del aprendizaje de la literatura.

9) Por tanto, teóricamente, para cualquier universidad con Filología Hispánica será obligatorio ofrecer, al menos, dos asignaturas sobre literatura hispánica, aunque no se especifique ni su carácter ni el nombre concreto, ni el tiempo ni los créditos.

10) En concreto, el profesor Zheng Shujiu, quien se ha encargado de realizar este currículo, nos propone unos consejos muy prácticos en su investigación:

La lectura y comprensión de obras literarias (texto original) son en realidad las habilidades básicas del aprendizaje de lengua extranjera, especialmente para los grados superiores, y se debe corregir la actitud de aprendizaje de los estudiantes para lograr el éxito y la ganancia rápidos. Se debe manejar adecuadamente la relación entre el conocimiento literario y la lectura de obras literarias clásicas y hacer hincapié en la comprensión lectora de las obras. Es aconsejable considerar ofrecer cursos de lectura (apreciación) de literatura en el primer semestre del tercer año y elegir clásicos literarios para mejorar la capacidad de lectura y la preparación literaria. Luego, en el segundo semestre del tercer año y el primer semestre del cuarto año, se ofrecerán literatura española y literatura latinoamericana, respectivamente. (Zheng Shujiu, 2015: 11)

Así, como conclusión, presentamos esta tabla para resumir todo lo relacionado con literatura:

Cuadro 27: Resumen de la presencia de literatura en el Estándar Nacional chino

		<b>Estándar Nacional</b>
<b>Meta de formación</b>		...que dominen los conocimientos profesionales pertinentes...
<b>Requisitos</b>	<b>Cualidad</b>	tener ... cualidad humanística...

	<b>Conocimientos</b>	...deben estudiar conocimientos literarios, culturales...
	<b>Competencia</b>	...deben tener la competencia de apreciar literatura, la interculturalidad, la crítica ...
<b>Asignatura</b>	<b>Carácter</b>	Asignaturas nucleares y profesionales Asignaturas de orientación profesional
	<b>Tipo</b>	Obligatorio y optativo
	<b>Número total</b>	2-X
	<b>Crédito total</b>	4-X
	<b>Semestre recomendable</b>	No se menciona
	<b>Nombre recomendable</b>	Literatura Española (OB) Literatura Latinoamericana (OB) Retórica Española (OP) Estilística Española (OP)

(Fuente: Elaboración propia basada en los datos del mismo Estándar)

### 5.3.2 Los planes de estudio de las universidades seleccionadas

La elaboración de los *Estándares Nacionales para la Calidad de la Enseñanza de Filología Hispánica* comenzó en el año 2013. Según su responsable, el profesor Zheng Shujiu, no hubo muchos cambios desde su primera versión en 2013 hasta la versión final publicada en 2017. Por lo tanto, desde 2013, todas las universidades con carrera de Filología Hispánica ya empezaron a modificar su plan de estudios siguiendo este Estándar Nacional. En cada reunión anual organizada por la Subcomisión de Español del Comité de Orientación para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros del Ministerio de Educación Superior, los expertos destacan la importancia de que, al elaborar el plan de estudios, cada universidad debería tener en cuenta las características de la universidad para tener una carrera de Filología Hispánica con carácter propio. Sin embargo, finalmente, son muy parecidos los planes de estudio de cada universidad.

A continuación, vamos a analizarlos con el objetivo de ver la presencia del bloque literario en cada uno de ellos. Concretamente, los pasos que vamos a seguir son los siguientes: en primer lugar, analizar la parte de presentación, la meta para la formación, los requisitos de la formación y los requisitos para graduarse; en segundo lugar, resumir todas las asignaturas relacionadas con literatura en el plan de estudios y analizar su carácter, créditos y en qué semestre se imparten; todo esto para conocer de forma detallada y real cómo se realizan las asignaturas de literatura y cómo se plantean los requisitos. Por último, tenemos que confirmar cómo se lleva a cabo, y lo haremos a través de los datos obtenidos de profesores y estudiantes.

## 1) BIT

La última versión del plan de estudios<sup>82</sup> de BIT fue publicada en su página oficial en el año 2020. Contiene siete partes en total que se explican sucesiva y claramente: 1. Meta de la formación, 2. Requisitos de graduación, 3. Matriz de requisitos de graduación y cumplimiento de competencias, 4. Criterios de aprobados y distribución de créditos, 5. Estructura académica y expedición de títulos, 6. Configuración y requisitos del doble título, 7. Anexo. Siguiendo el análisis que llevamos a cabo con el Estándar Nacional, vamos a enfocarnos específicamente en la meta de formación, los requisitos y las asignaturas en dicho plan. Además, es muy interesante conocer que esta universidad está buscando su carácter propio en Filología Hispánica, porque en el campo de ciencia y tecnología se menciona en la meta la formación de estos conocimientos.

Primero, en cuanto a la meta de formación, la literatura se menciona implícitamente: “Nuestra carrera pretende formar... talentos integrales de lenguas extranjeras y de alta cualidad con sólida habilidad de lengua, **conocimientos profesionales** y capacidad de aplicación integral... Dominar la habilidad de escuchar, hablar, leer, escribir y traducir en español, **conocer la cultura** y la situación de los países hispanohablantes, tener un nivel de dominio de una segunda lengua extranjera, también **cualidad humanista** y conocimientos de ciencia y tecnología.” Los conocimientos de literatura pertenecen a los profesionales y, según el MCER, la literatura también es una parte de la cultura y puede aportar mucho en la formación humanista. Tampoco se habla directamente de literatura en los requisitos de graduación, pero en la Matriz se explica que la asignatura Literatura Hispánica I y II aporta los siguientes requisitos: 2. Tener un alto nivel de cualidad humanística y una cierta formación científica y tecnológica; 3. Dominar la habilidad de la lengua española y conocimientos básicos de filología extranjera; 4. Tener la competencia para analizar y resolver problemas de forma autónoma aplicando conocimientos y teorías básicas de filología hispánica; 5. Tener competencia crítica, innovación, aplicación de las TI e investigación académica. Basándonos en estos requisitos y la meta de formación, podemos ver que los posibles requisitos sobre la literatura para la graduación están concentrados en la cualidad humanística y los conocimientos básicos. Es decir, no se han

---

<sup>82</sup> <https://sfl.bit.edu.cn/rcpy/bks/pyfa/4ef9abf8145e4c6baee4495d13f708c6.htm>

mencionado algunos requisitos directos como se indicaba en el Estándar Nacional: “lograr conocimientos literarios o competencia de apreciar literatura”.

En cuanto a la parte de la asignatura, se puede ver que en BIT tienen dos asignaturas con cuatro créditos: Literatura Hispánica I y II, son del tipo de asignatura profesional y nuclear, es decir, asignaturas obligatorias, y se imparten en el 6º y 7º semestre.

## 2) BFSU

Siendo el modelo de la carrera de Filología Hispánica en China en todos los aspectos, el plan de estudios<sup>83</sup> de BFSU es un paradigma para todas las universidades chinas. Dicho plan fue publicado en su página oficial ya en el año 2016 basándose en la primera versión (2013) del Estándar Nacional. En la versión del 2017 han modificado unos términos por lo que el plan de estudio de BFBU de 2016 sigue empleándose hasta ahora. Está compuesto de cuatro: 1. Breve presentación de la carrera; 2. Meta de formación y requisitos; 3. Titulación; 4. Requisitos de créditos y plan concreto.

En la primera parte se destaca que “Además, nuestra carrera también ofrece asignaturas como... **Historia y lecturas escogidas de literatura española, Historia y lecturas escogidas de literatura latinoamericana...** con el fin de ampliar las perspectivas de los estudiantes y extraer nutrientes útiles de la civilización y la cultura occidentales.” Con lo cual, ya desde el principio podemos confirmar que BFBU ha prestado mucha atención a la literatura. En la 2ª parte, la literatura no ha sido mencionada como conocimiento o competencia, sino de una forma más global: “Los graduados de Filología Hispánica deben **tener una sólida formación en lengua y literatura hispánica**, así como un amplio conocimiento de la situación cultural, histórica y política del país en el que estudian... Además de los **logros culturales e intelectuales**, los estudiantes deben tener la competencia para el aprendizaje permanente y para su progresión...”

En la 4ª parte se nos explica con mucha claridad el sistema de las asignaturas. En cuanto a las relacionadas con literatura, podemos ver que hay cuatro obligatorias con ocho créditos que son Historia y lecturas escogidas de literatura española I y II, Historia y lecturas escogidas de literatura latinoamericana I y II, y se imparten en el 4º, 5º, 6º y 7º semestre. Además, en BFBU, los estudiantes, al llegar al tercer curso, deben seleccionar

---

<sup>83</sup> Siendo un documento interno, nos lo ha prestado el director del departamento de esta universidad.

una dirección, así que tendrán más asignaturas de literatura de tipo obligatorio si escogen la especialidad de literatura. Los estudiantes de otras direcciones también pueden elegir las como optativas: Cine y literatura (dos créditos) y Literatura clásica hispánica (dos créditos), que se imparte en cualquier semestre a partir del tercer año.

### 3) NNU

Siguiendo los consejos proporcionados por la Subcomisión de Español del Comité de Orientación, la carrera de Filología Hispánica de NNU es una carrera con características propia, con una meta de formación bilingüe, español e inglés. A diferencia de la misma carrera en otras universidades, esta carrera dura cinco años, por lo tanto, teóricamente puede tener más opciones de asignaturas. El plan de estudios<sup>84</sup> fue publicado en el año 2021 y tiene cinco partes: 1. Meta de formación; 2. Disciplina principal y carreras similares; 3. Duración, requisitos de créditos y títulos concedidos; 4. Programa concreto; 5. Guía de realización.

Siendo una carrera con meta bilingüe, la 1ª parte exige ambos idiomas. En cuanto a la literatura, se explica de forma implícita en la 2ª meta: “Habilidad de la primera lengua extranjera: habilidad de escuchar, hablar, leer y escribir en español, **competencias en comunicación lingüística intercultural** en español” y, luego, de forma directa en la 4ª meta: “Domina conocimientos básicos del español y el inglés, y algunos **conocimientos profesionales pertinentes, incluida la literatura** ... ser capaz de utilizar el español y el inglés en investigación de lingüística, **literatura**, traducción, **literatura comparada** y estudios interculturales, estudios de países y regiones e investigación interdisciplinar.” No tiene requisitos específicos de literatura u otras ramas para su graduación, sino que, con lograr 180 créditos ya es suficiente.

En cuanto a las asignaturas, las relacionadas con literatura, sea de español o de inglés, son definidas como asignaturas de autodesarrollo, es decir, son optativas: Historia de la literatura española y su literatura selecta, Historia de la literatura latinoamericana y su literatura selecta de los países hispanohablantes. Cada una tiene dos créditos y se imparten en el 7º, 8º y 9º semestre siempre y cuando haya suficientes estudiantes que las escojan.

---

<sup>84</sup> <http://jwc.njnu.edu.cn/info/1431/4381.htm>

#### 4) CNUEF

Como se ha explicado en la presentación de la universidad, CNUEF es una universidad característica en el campo de educación y formación del profesorado, así que en su plan de estudios<sup>85</sup>, publicado en el 2019, aunque sigue el Estándar Nacional, también destaca mucho por su especialidad. Tiene en total siete partes: 1. Meta de formación; 2. Requisitos para graduación; 3. Duración; 4. Titulación; 5. Créditos; 6. Tabla de programa de créditos; 7. Asignaturas y su distribución. La característica propia de la universidad se presenta primero y principalmente en la meta de formación, porque se destaca que los talentos que forman “deben adaptarse a las necesidades... la enseñanza de lenguas extranjeras y la investigación académica...”, que es un área que no se ha mencionado en otras universidades.

En cuanto a la literatura, se menciona en la segunda parte. Siguiendo el Estándar Nacional, se exige a los estudiantes “...dominar conocimientos de lenguas extranjeras, **literatura extranjera**, conocimiento del país y de la región...” y “tener competencia en utilizar lenguas extranjeras, **la de apreciar la literatura**, así como **competencia intercultural y crítica...**”, que son los mismos que se explican en el Estándar Nacional. Las asignaturas relacionadas con literatura tienen dos partes. Primero, las obligatorias: Lecturas selectivas de literatura española y Lecturas selectivas de literatura latinoamericana, con dos créditos cada una y que se imparten en el último año, en el 7º y 8º semestre, respectivamente; las optativas son: Historia y crítica de la literatura española e Historia y crítica de la literatura latinoamericana, con dos créditos cada una y su apertura en el tercer año, en el 5º y 6º semestre.

#### 5) BISU

El plan de estudios<sup>86</sup> de BISU fue publicado en 2020. Al revisarlo, descubrimos que sigue las directrices de BFSU pero se explica con más detalle, puesto que cuenta con quince: 1. Presentación de la carrera; 2. Meta de formación; 3. Requisitos de formación; 4. Duración; 5. Graduación y titulación; 6. Rama; 7. Asignaturas nucleares y especiales; 8. Examen y verificación; 9. Tipo de asignaturas; 10. Práctica; 11. Segunda clase; 12.

---

<sup>85</sup> <https://jwc.cnu.edu.cn/docs/2019-12/010c8f226df64f4eae33cef3e391df15.pdf>

<sup>86</sup> <https://bkzs.bisu.edu.cn/attach/0/2204021509172884757.pdf>

Planificación de las asignaturas públicas y obligatorias; 13. Planificación de las asignaturas profesionales y obligatorias; 14. Planificación de las asignaturas profesionales y optativas; 15. Planificación de módulo de curso dual de 26 créditos. Sin embargo, el contenido real es muy parecido al de BFSU, así que vamos a enfocarnos directamente en las partes de meta de formación, requisitos de formación y asignaturas.

La literatura no ha sido mencionada en la presentación de la carrera, sino en la meta de formación, de forma implícita, para definir los talentos que quieren formar: “tienen como objetivo cultivar talentos internacionales, integrados, de alto nivel y aplicados a las lenguas extranjeras; al mismo tiempo, deben tener cierto nivel de **calidad humanística**, habilidad lingüística de español y **cierto conocimiento amplio de la literatura, la cultura** y las condiciones nacionales.” Las asignaturas relacionadas con literatura son de carácter profesional y optativo, porque están en las asignaturas para la especialidad: dirección comunicativa y humanística, y la turística. Curiosamente, las dos especialidades tienen las mismas asignaturas, es decir, siguen siendo obligatorias para todos. Ya en concreto, las asignaturas son: Introducción a la literatura española e Introducción a la literatura latinoamericana, tienen dos créditos cada una y se imparten en el 5º y 6º semestre.

#### 6) CZU

CZU es una universidad de carácter integral y, según lo que se explica en el plan de estudios<sup>87</sup>, la carrera de Filología Hispánica de esta universidad se plantea formar talentos en lengua española con una tendencia a la dirección de comercio, debido a su especial ubicación. En sus propias palabras, son “Clases relacionadas con Filología Hispánica como plataforma, y con Comercio como módulo”. El plan fue publicado en 2021 y tiene ocho partes: 1. Presentación de la carrera; 2. Requisitos de formación; 3. Sistema de asignaturas; 4. Asignaturas nucleares; 5. Créditos para graduación; 6. Trabajo y desarrollo; 7. Requisitos para cambiar de carrera; 8. Duración y titulación. Aunque tiene partes con términos diferentes, en realidad los contenidos son semejantes, ya que explican claramente las partes de la meta, los requisitos de formación y las asignaturas.

La primera aparición de literatura está en la primera parte, la presentación de la carrera, que describe así: “Como una de las carreras de lenguas extranjeras en los institutos y

---

<sup>87</sup> <http://jwc.cczu.edu.cn/2022/0104/c1408a281305/page.htm>

universidades de China, Filología Hispánica es una parte importante de las ramas de humanidades y ciencias sociales en las instituciones de enseñanza superior de China, con una base interdisciplinar que incluye la lengua española, **la literatura**, la traducción y los estudios regionales y nacionales.”

Por otra parte, la literatura no ha aparecido directamente ni en la meta de formación ni en los requisitos de formación ni en los de graduación, sino de forma implícita en los requisitos de graduación: “Requisito 2: Cualidad humanística y científica: ...que tiene un profundo espíritu **cultural**, científico y **humanístico**”, “Requisito 5: Competencia crítica e innovación y espíritu empresarial: **tener... la competencia crítica...**”, “Requisito 7: Visión internacional y competencia de comunicación intercultural: conocer la historia, economía, **cultura**, ciencia y tecnología de los países hispánicos... tener habilidades de **pensamiento intercultural...**”

Por lo tanto, con la falta de la presencia de literatura, ya podemos imaginar que tampoco hay asignaturas obligatorias de esta materia. En concreto, hay dos asignaturas optativas con dos créditos cada una y que se imparten en el 6º y 7º semestre: Literatura española y Literatura Latinoamericana. Sin embargo, según la matriz de las asignaturas y los requisitos, nos indican que estas dos asignaturas están relacionada con los requisitos de graduación: “Requisito 1: Cualidad personal y moral”, “Requisito 2: Cualidad humanística y científica”, “Requisito 3: Conocimiento y competencia de la lengua española: una base sólida en la lengua española y fuertes habilidades básicas para escuchar, hablar, leer, escribir y traducir en español; buena capacidad para aprender español y para organizar y utilizar el idioma” (vemos que no se menciona nada de literatura, tan solo de lengua), “Requisito 7: Visión internacional y competencia de comunicación intercultural”, “Requisito 10: Tener conciencia de poner énfasis en la participación laboral práctica; tener capacidad para descubrir, comprender y apreciar la belleza, así como un gusto estético sano y ascendente; tener un cuerpo fuerte, una mente sana, espíritu de trabajo y una personalidad sólida.” En fin, la literatura puede relacionarse con la capacidad para descubrir, comprender y apreciar la belleza, pero no se ha mencionado la relación entre estas asignaturas y el “Requisito 5: Competencia crítica”.

Para la evaluación nacional del Ministerio de Educación China, XFU ha publicado su último plan de estudios<sup>88</sup> en marzo del año 2023. Al revisarlo, podemos describir que, siendo una universidad de la 3ª fase, el plan de estudios destaca mucho que la meta de formación siempre es la práctica; por lo tanto, la literatura no aparece mucho en el plan. El plan consiste en doce partes: 1. Nombre y código de la carrera; 2. Meta de formación; 3. Requisitos de graduación; 4. Matriz de requisitos de graduación y vinculación de asignaturas; 5. Condición de graduación; 6. Titulación; 7. Ramas y asignaturas nucleares; 8. Duración; 9. Sistema y planificación de asignaturas; 10. Proceso de las asignaturas; 11. Programa de cursos de desarrollo de la calidad.

En cuanto a la literatura, solo aparece en la segunda parte, meta de formación, como “...tener sólidos conocimientos de los fundamentos de la lengua y la **literatura** españolas y **los conocimientos profesionales pertinentes necesarios...**”, y en la tercera, requisitos de graduación, como: “1.1 Cualidad humanística” que tiene exigencia de **la formación de la cualidad humanística**, “3.2 Competencia crítica” y “4. Competencia intercultural” que habla también de **la formación de competencia crítica e intercultural**. En cuanto a las asignaturas, solo hay una optativa de literatura con dos créditos en el 5º semestre: Introducción a la literatura hispánica. Sin embargo, según la matriz de las asignaturas y los requisitos, el plan indica que esta asignatura está relacionada con los requisitos de graduación: “1.1 Cualidad humanística”, “2.1 Conocimientos profesionales: dominar conocimientos de la pronunciación básica del español, vocabulario, gramática, estructura oracional, etc.” (algo que, como podemos apreciar, no tiene mucho que ver con literatura), “3.1 Competencia práctica” (tampoco relacionada con la literatura) y “3.2 Competencia crítica”. En ninguna de ellas se menciona la relación entre la optativa y el requisito de competencia intercultural.

## 8) GUFL

Siendo también universidad de la 3ª fase, la literatura no se menciona de forma directa en el plan de estudios<sup>89</sup>, publicado en 2016. Tampoco aparece de forma implícita como la formación de cualidad humanística que vemos en otras universidades. Tan solo se habla

---

<sup>88</sup> Siendo un documento interno, nos lo ha prestado el director del departamento de esta universidad.

<sup>89</sup> Siendo un documento interno, nos lo ha prestado el director del departamento de esta universidad.

sobre **los conocimientos de cultura** en la meta de formación: “A través del estudio sistemático de la filología hispánica y **de la cultura**, la historia, la política y la economía de los países hispanohablantes, los alumnos serán capaces de dominar las destrezas básicas de la lengua española...” Tan solo cuenta con una asignatura optativa que se puede ofrecer en el 6° o 7° semestre, con dos créditos, y el nombre de Literatura hispánica.

#### 9) AHMU

Siendo una universidad recién abierta de Filología Hispánica, el plan de estudios<sup>90</sup> fue publicado en 2020 y, en cierto nivel, se corresponde bastante con el Estándar Nacional, por lo tanto, menciona la literatura en varias ocasiones. En total tiene ocho partes: 1. Presentación de la carrera; 2. Meta de formación; 3. Requisitos de graduación; 4. Rama principal; 5. Asignaturas nucleares; 6. Sesiones principales de enseñanza práctica; 7. Condición de graduación y titulación; 8. Duración y titulación. Las asignaturas aparecen en otro documento.

La literatura se menciona, primero de forma implícita, en la segunda parte, meta de formación: “tiene **una buena calidad humanística**”; también se menciona en la tercera parte, requisitos de graduación, como “conocimientos profesionales: ...tener conocimiento de la historia, geografía, **cultura**, política, economía, diplomacia, turismo, sociedad y cultura de España y otros países hispanohablantes...” En cuanto a la competencia básica y profesional, el requisito es “**Tener cierta competencia de apreciar la literatura...** y cierta perspectiva internacional y **competencia para la comunicación intercultural**”. Al revisar el documento de las asignaturas, apreciamos que, en total, hay dos de literatura con carácter optativo y profesional: Literatura española seleccionada y Literatura latinoamericana seleccionada; ambas se imparten en el 5° y 6° semestre con el valor de dos créditos cada una.

Con el fin de realizar una comparación y un resumen claro, hemos puesto todas las informaciones sobre literatura de los nueve planes de estudio en la siguiente tabla:

---

<sup>90</sup> Siendo un documento interno, nos lo ha prestado el director del departamento de esta universidad.

Cuadro 28: Resumen de la presencia de literatura en los planes de estudio de las nueve universidades seleccionadas

		<b>Estándar Nacional</b>	<b>BIT</b>	<b>BFBU</b>	<b>NNU</b>
<b>Meta de formación</b>		...que dominen los conocimientos profesionales pertinentes...	...tener conocimientos profesionales... conocer cultura... tener cualidad humanística...	...tener una sólida formación en lengua y literatura hispánica...	... tener competencias en comunicación lingüística intercultural en español Dominar conocimientos básicos del español y el inglés, y algunos conocimientos profesionales pertinentes, incluida la literatura. Ser capaz de utilizar el español y el inglés en investigación de lingüística, literatura, traducción, literatura comparada...
<b>Requisitos</b>	<b>Cualidad</b>	tener ... cualidad humanística...	Tener un alto nivel de cualidad humanística...		
	<b>Conocimientos</b>	...deben estudiar conocimientos literarios, culturales...	Dominar... conocimientos básicos de filología extranjera...; Aplicando los conocimientos y teorías básicas de la filología hispánica para resolver el problema...	Tener amplio conocimiento de la situación cultural, histórica y política del país en el que estudian...	
	<b>Competencia</b>	...deben tener la competencia de apreciar literatura, la intercultural, la crítica...		Además de los logros culturales e intelectuales, los estudiantes deben tener la competencia para el aprendizaje permanente y para la progresión	
<b>Asignatura</b>	<b>Carácter</b>	Asignaturas nucleares y profesionales Asignaturas de orientación profesional	Asignaturas nucleares y profesionales	Asignaturas nucleares Asignaturas de orientación profesional	
	<b>Tipo</b>	Obligatorio y optativo	Obligatorio	Obligatorio y optativo	Optativo
	<b>Número total</b>	2-X	2	4+2	3
	<b>Crédito total y porcentaje que ocupa</b>	4-X 160-180 2,2%-2,5%	4 154 2,6%	8+4 143 5,6%-8,4%	6 180 0-3,3%
	<b>Semestre</b>		6, 7	4, 5, 6, 7	7, 8, 9
	<b>Nombre</b>	Literatura Española (OB) Literatura Latinoamericana (OB) Retórica Española (OP) Estilística Española (OP)	Literatura Hispánica I (OB) Literatura Hispánica II (OB)	Historia y lecturas escogidas de literatura española I y II (OB) Historia y lecturas escogidas de literatura latinoamericana I y II (OB) Cine y literatura (OP) Literatura clásica hispánica (OP)	Historia de la literatura española (OP) Historia de la literatura latinoamericana (OP) Literatura selecta de los países hispanohablantes (OP)

		CNUEF	BISU	CZU	XFU	GUFL	AHMU
<b>Meta de formación</b>			...tener cierto nivel de cualidad humanística y cierto conocimiento amplio de la literatura, la cultura...		...tener los conocimientos profesionales pertinentes necesarios...	A través del estudio sistemático de la filología hispánica y de la cultura...	...tener una buena cualidad humanística
<b>Requisitos</b>	<b>Cualidad</b>			...tener un profundo espíritu cultural, científico y humanístico...	...tener un nivel de cualidad humanística...		
	<b>Conocimientos</b>	...dominar conocimiento de lenguas extranjeras, literatura extranjera, conocimiento del país y de la región...		...conocer la historia, economía, cultura...			...tener conocimientos de... cultura...
	<b>Competencia</b>	...tener la competencia de apreciar la literatura... así como competencia intercultural y crítica...		...tener habilidades de pensamiento intercultural...	...tener competencia crítica e intercultural...		Tener cierta competencia de apreciar la literatura... y competencia para la comunicación intercultural...
<b>Asignatura</b>	<b>Carácter</b>	Asignaturas profesionales y obligatorias Asignaturas profesionales y optativas	Asignaturas profesionales y optativas	Asignaturas profesionales y optativas	Asignaturas profesionales y optativas	Asignaturas profesionales y optativas	Asignaturas profesionales y optativas
	<b>Tipo</b>	Obligatorio y optativo	Optativo	Optativo	Optativo	Optativo	Optativo
	<b>Número total</b>	2+2	2	2	1	1	2
	<b>Crédito total y porcentaje que ocupa</b>	4+4 184 2,2%-4,3%	4 166 0-2,4%	4 163.5 0-2,4%	2 166 0-1,2%	2 157 0-1,3%	4 158 0-2,5%
	<b>Semestre</b>	7,8; 5,6	5, 6	6, 7	5	6 o 7	5, 6
	<b>Nombre</b>	Lecturas selectivas de literatura española (OB) Lecturas selectivas de literatura latinoamericana (OB) Historia y crítica de la literatura española (OP) Historia y crítica de la literatura latinoamericana (OP)	Introducción a la literatura española (OP) Introducción a la literatura latinoamericana (OP)	Literatura española (OP) Literatura Latinoamericana (OP)	Introducción a la literatura hispánica (OP)	Literatura hispánica (OP)	Literatura española (OP) Literatura latinoamericana seleccionada (OP)

(Fuente: Elaboración propia basada en los datos de los mismos planes)

Como conclusión, debido a los datos extraídos del análisis de los planes de estudio, podemos decir que, en general:

1) De entre las nueve universidades solo hay tres, es decir, un tercio, que tiene una tendencia característica: NNU con formación con tendencia bilingüe (español e inglés), CNUEF con formación con tendencia a lengua con educación o lengua con historia universal y CUZ con formación con tendencia a comercio. Siguiendo dichas tendencias principales, poseen un plan de estudio más caracterizado. Con estas muestras ya podemos deducir que esta exigencia de formación característica que se destaca en la reunión anual organizada por la Subcomisión de Español del Comité de Orientación para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros del Ministerio de Educación Superior, no se ha realizado con el suficiente porcentaje

2) La mayoría, un 55%, ha elegido la especialidad (como la mención en el sistema educativo español) al llegar al tercer año. Las direcciones generales son: traducción, turismo, comunicación cultural, educación, comercio y literatura. Podemos encontrar que estas especialidades no son tan características como las tendencias, y tampoco se relacionan mucho con la situación real de la universidad o su ubicación.

3) Debido a la coincidencia entre las asignaturas nucleares y profesionales y la similitud de las especialidades que sirven como base para ofrecer optativas, podemos concluir que los contenidos principales de la meta de formación, los requisitos de graduación y las asignaturas concretas de las nueve universidades no difieren mucho entre sí.

4) Siguiendo los términos que describen las competencias, los planes de estudio tampoco mencionan las competencias básicas que se explican en el MCER, como la comunicativa, lingüística, cultural, literaria. Tan solo las definen con términos más concretos como competencia de utilizar lengua española, o habilidad de escuchar, hablar, leer, escribir.

Más en concreto en cuanto a la presencia de la literatura, podemos concluir con las siguientes ideas:

5) Ante todo, podemos encontrar que las partes pertinentes acerca de la literatura en el plan de estudios, tales como en la descripción de la meta de formación y los requisitos de graduación, la exigencia del número, tipo y crédito de asignaturas, no se han establecido

y elaborado de conformidad con las recomendaciones y orientaciones del Estándar Nacional. Pues, a pesar de que el Estándar Nacional es solo un documento de orientación, podemos ver que, de hecho, los planes de estudio han seguido las recomendaciones y orientaciones en otras partes. Tan solo en la parte de literatura, tal vez debido a la falta de sentido práctico, es donde apreciamos la escasez.

6) El 56% de las nueve universidades no ha mencionado nada directamente sobre la literatura en su Meta de formación o Requisitos de graduación, es decir, no se cita ni “lograr conocimientos literarios” ni “formar la competencia de apreciar literatura” que recomienda el Estándar Nacional. La literatura solo se ha mencionado de forma implícita como formación de cualidad humanística (56%), tener conocimientos básicos o profesionales (33%), tener conocimientos culturales (67%), formar la competencia crítica (22%) e intercultural (56%).

7) Hay que destacar que esta mención de forma implícita no fue solo definida por la investigación que hicimos en el capítulo anterior sobre la importancia de la literatura, sino que también los planes de estudio de BIT, CZU y XFU tienen una parte de Matriz de requisitos de graduación y vinculación de asignaturas, en la que se nos indica con una tabla la relación entre los requisitos de graduación y las asignaturas, entre ellas, las de literatura. Así que podemos confirmar que la literatura sí soporta estas partes específicas. Sin embargo, esta matriz no tiene un estándar uniforme, por ejemplo, el soporte de literatura para la formación de competencia intercultural ha sido afirmado en la matriz de CIT y CZU, pero no aparece en la de XFU, lo cual es algo irrazonable. De todas formas, nos parece que hay que tener un estándar único para realizar dicha matriz.

8) En cuanto a las asignaturas, podemos ver que el 67% ha establecido asignaturas relacionadas con literatura de tipo optativo. Tan solo hay tres universidades, de la 1ª y 2ª fase, que las establecen como obligatorias. Por el contrario, todas las universidades de la 3ª fase, ya sea la fundada más recientemente o la creada hace diez años, debido a que persiguen un carácter práctico, tan solo tiene asignaturas de literatura establecidas como optativas. En las entrevistas realizadas, el profesorado se ha quejado de este hecho pues, muchas veces, los estudiantes no han recibido ninguna formación literaria durante sus cuatro años universitarios.

9) Cada asignatura tiene un valor en créditos que representa las horas de clase que se van a impartir. Tras el análisis realizado de los planes de estudio de las nueve universidades, hemos descubierto que, bajo una situación ideal, es decir, han ofrecido asignaturas optativas con un porcentaje de créditos intermedio, a excepción de BFBU. Si lo vemos por las fases, el porcentaje de la 1ª fase es de 4,8%, el de la 2ª fase es el 3% y el de la 3ª, tan solo 1,7%. Claramente, para una carrera de Filología, la literatura ocupa un porcentaje muy bajo, sin mencionar que la situación real, en muchas ocasiones, es que las asignaturas optativas de literatura no se han ofrecido finalmente. Con tan pocas horas y créditos, es imposible completar el requisito que se menciona de forma directa sobre la literatura en el Estándar Nacional (algunas universidades incluso ni lo mencionan).

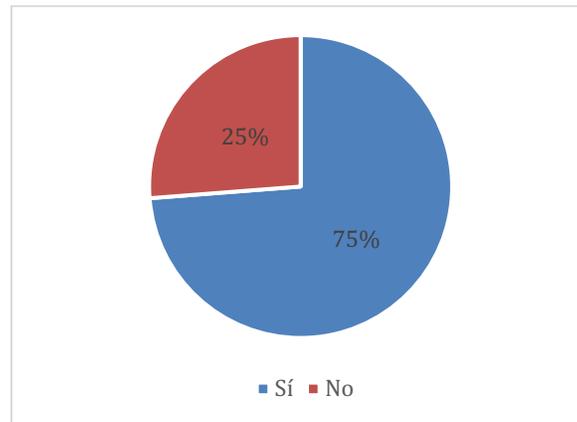
10) Los semestres en los que se imparten las asignaturas relacionadas con la literatura tampoco son muy razonables, sobre todo para los estudiantes de 3ª fase. Por lo general, un estudiante de 1ª y 2ª fase, cuando entra en el 5º semestre, ya cuenta con cierta competencia lingüística, lectora y literaria para leer y comprender los textos originales, mientras que un estudiante de 3ª fase todavía no es capaz de hacer lo mismo. Según nuestra tabla, la asignatura de literatura para estudiantes de 3ª fase, en vez de ofrecerse más tarde que en los de 1ª y 2ª fase, empieza a ofrecerse en el 5º semestre, mientras que, en las universidades de 1ª y 2ª fase, empieza en el 6º semestre e incluso en el 7º.

En definitiva, los planes de estudio no han presentado aún el requisito mínimo de lo que recomienda, orienta y exige el Estándar Nacional. Por todo ello, se debe conseguir que la literatura aparezca en todos los aspectos de los planes, sobre todo, en las asignaturas, que deberían ser obligatorias y ofrecer más créditos.

### 5.3.3 El profesorado

**Pregunta 12. ¿Tendría que ser la asignatura del bloque literario obligatoria? ¿por qué?**

Figura 40: Porcentaje. ¿La asignatura del bloque literario debe ser obligatoria según el profesorado chino?



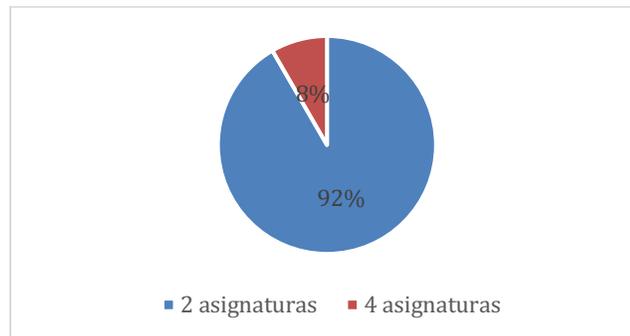
En cuanto a las asignaturas del bloque literario, es de destacar que el 75% de los profesores considera que este bloque literario es muy importante para la carrera; por lo tanto, las asignaturas relacionadas con literatura tienen que ser obligatorias. Este resultado nos indica que el profesorado es consciente de la importancia de su aprendizaje.

A los nueve profesores que están a favor de la obligatoriedad de la literatura, les hemos preguntado el motivo de su afirmación. El 56% confirma que es el soporte de la cualidad humanística, incluso una profesora afirma que la literatura es un consuelo espiritual para la humanidad; al 33% les parece que la filología debe tener claramente dos partes, lengua y literatura, por lo tanto debe ofertar asignaturas obligatorias de ambas; otro 33% señala que, desde un motivo práctico, la literatura es muy importante para la comunicación; una profesora afirma que la literatura ayuda a los estudiantes a expresarse mejor, es decir, también cumple una función lingüística.

Entre los tres profesores que creen que las asignaturas deben ser optativas, dos son de la 3ª fase y uno de la 1ª. Para los de 3ª fase, las asignaturas ya son optativas en su universidad y, según ellos, es mejor mantener esta situación porque, siendo una universidad de 3ª fase con una meta de formación muy práctica, no son muy apropiadas estas asignaturas. La profesora de 1ª fase señala que, aunque en su universidad la asignatura de literatura es obligatoria, la mayoría de los estudiantes muestra poco interés, por lo que la clase se ha convertido en un sufrimiento para ambos. Ella opina que, si las asignaturas fuesen optativas, solo asistirían estudiantes realmente interesados, por lo que aumentaría la calidad de la clase.

**Pregunta 13. ¿Cuántas asignaturas deberían formar el bloque literario en los cuatro años en total? ¿cuáles son y por qué?**

Figura 41: Porcentaje. Número de las asignaturas literarias en los cuatro años según el profesorado chino

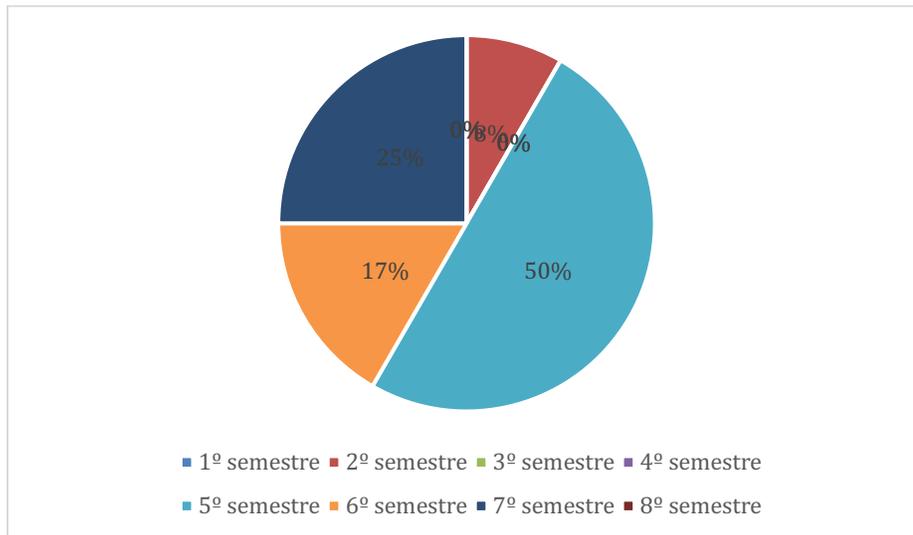


El 92% del profesorado cree que, con establecer dos asignaturas para formar el bloque literario, ya es suficiente, puesto que, alegan, siempre hay que tener en cuenta los créditos totales de la carrera. De entre ellos, un 27% afirma que, bajo una situación ideal, estas asignaturas podrían ser obligatorias y abiertas, y sería mejor ofrecer más optativas sin ningún mínimo de limitación para los estudiantes que tuvieran un interés real. Tan solo el profesor B, que tiene mucho potencial en el área de la enseñanza de literatura en Filología Hispánica, afirma que siempre debería haber cuatro asignaturas obligatorias de literatura, como él mismo estableció en BFBU.

En cuanto a los nombres y los contenidos de las asignaturas, el 92% considera que hay que nombrarlas de la forma más vaga posible, como Literatura Española y Literatura Latinoamericana, a fin de que los profesores puedan organizar la clase según la situación real del alumnado. Tan solo el profesor I aconseja enseñar la literatura directamente desde el género o la época, como aprendió en España.

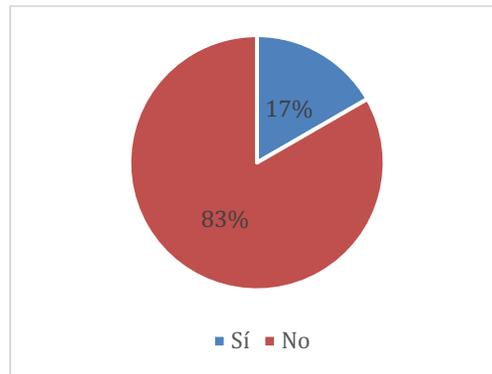
**Pregunta 14. ¿En qué año debería empezar la asignatura del bloque literario?**

Figura 42: Porcentaje. Semestre adecuado para ofrecer la asignatura literaria según el profesorado chino



El 50% del profesorado cree que se debe acceder a la enseñanza del bloque literario en el 5º semestre, después de dos años de aprendizaje del idioma, cuando ya se ha alcanzado un nivel intermedio-avanzado y se pueda leer y entender la literatura. Sin embargo, hay un 25% que piensa que la asignatura de literatura debería ofrecerse en el 7º semestre, el último año, porque ya tienen los estudiantes suficiente nivel de idioma; al 17% del profesorado le parece que es mejor ofrecerlas desde el 6º semestre; y solo el profesor C insistió en que siempre hay que empezar la enseñanza y el aprendizaje en el 1º o 2º semestre del curso, porque, como afirma, siempre hay literatura que convenga a cualquier nivel lingüístico. Por otro lado, él es consciente de que en el aprendizaje siempre hay que enseñar cosas originales (en nuestro caso, el texto literario original) desde el primer día. Esto es, efectivamente, lo más parecido al método natural, o sea, metodología de inmersión, una pedagogía que se ha utilizado mucho en el aprendizaje del inglés.

Figura 43: Porcentaje. Necesidad de ofrecer una asignatura en chino para aprender conocimientos literarios según el profesorado chino



Debido a que la mayoría del profesorado, once de doce, afirma que siempre hay que ofrecer la literatura cuando se tenga un nivel de idioma apropiado, les hemos preguntado si sería bueno que se ofreciese una asignatura de literatura hispánica en chino durante el 1º semestre como apoyo de conocimiento. Diez de los doce docentes han respondido de forma negativa porque, para ellos, la literatura sirve para un aprendizaje integral no solo de conocimientos, sino también de lengua y de diversas competencias. Los tres profesores de CNUEF nos explican que están en desacuerdo con esta idea porque, aprovechando su especialidad en educación y formación del profesorado, en la carrera de Filología Hispánica de su universidad siempre se imparten asignaturas de literatura mundial, literatura china, teoría de la literatura, literatura comparada... por lo que no hace falta ofrecerlas solo para lograr conocimientos literarios hispánicos.

En cuanto a los dos profesores que están de acuerdo con esta idea, nos explicaban que, aunque en su universidad la literatura se enseña durante el tercer curso, imparten la clase en puro chino, e incluso utilizan textos traducidos, con el fin de tener suficientes alumnos para ofrecer la asignatura, ya que es optativa, y para que, los que la escojan, puedan disfrutar más de la literatura sin el problema del idioma.

**Pregunta 15. ¿Cuál sería el número idóneo de horas de asignatura literaria (o bloque literario) por semana?**

Figura 44: Porcentaje. El número idóneo de horas semanales de asignaturas literarias según el profesorado chino



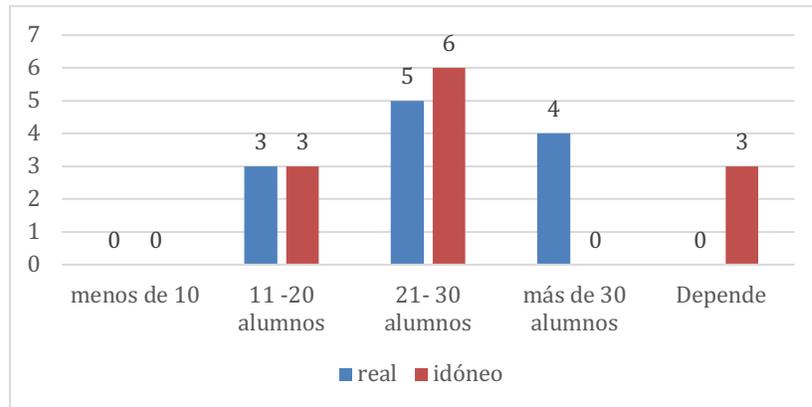
En cuanto al número idóneo de horas de asignatura literaria por semana (teniendo en cuenta además que la mayoría de los estudiantes no va a dedicar tiempo a la literatura fuera del aula), el 92 % de los docentes considera que las horas adecuadas son dos. El 8% cree que cuatro horas por semana sería recomendable; esto es, realmente, lo que se hace en BFBU.

Al mismo tiempo, hay algunos detalles que conviene explicar. El profesor C destacó que las dos horas de asignatura o bloque literario se refiere puramente a las explicaciones que hace el profesorado, pero que ahí no están incluidas las actividades que realizan los alumnos, como las presentaciones, porque, según él, sería tiempo malgastado en clase. El 33% confirma que tendrían que organizar un tiempo mínimo de horas para asegurar el aprendizaje fuera de clase a través de tareas, talleres o actividades porque, sin ellos, no podrían asegurar un buen efecto de la formación. Todos opinan que estas exigencias deberían aparecer plasmadas de alguna forma en el plan de estudios para asegurar la calidad de la clase.

**Pregunta 16. ¿Cuál es el número real y cuál sería el idóneo de estudiantes en las clases de asignatura literaria (o bloque literario)?**

Todos sabemos que, en el área de la enseñanza de lengua extranjera, el número de estudiantes es un indicador significativo para la calidad de la clase; por lo tanto, primero hemos confirmado el número real del alumnado en su universidad, y luego el número ideal.

Figura 45: Porcentaje. El número real y el número idóneo de alumnos según el profesorado chino



Por una parte, de entre las nueve universidades seleccionadas, el 44% tiene una clase de 21-30 alumnos, más en concreto, unos 25 alumnos porque, según las reglas de las universidades de 1ª y 2ª fase, los grupos deben ser menores de 30. El 33% tiene más de 30 alumnos (dos de ellas son universidades de 3ª fase, porque no tienen límite de estudiantes, y una de la 2ª fase, porque se han juntado dos grupos en uno); tan solo hay un 25% que cuenta con menos de 20 alumnos por clase, ya que las asignaturas son optativas y hay pocos estudiantes que las escogen.

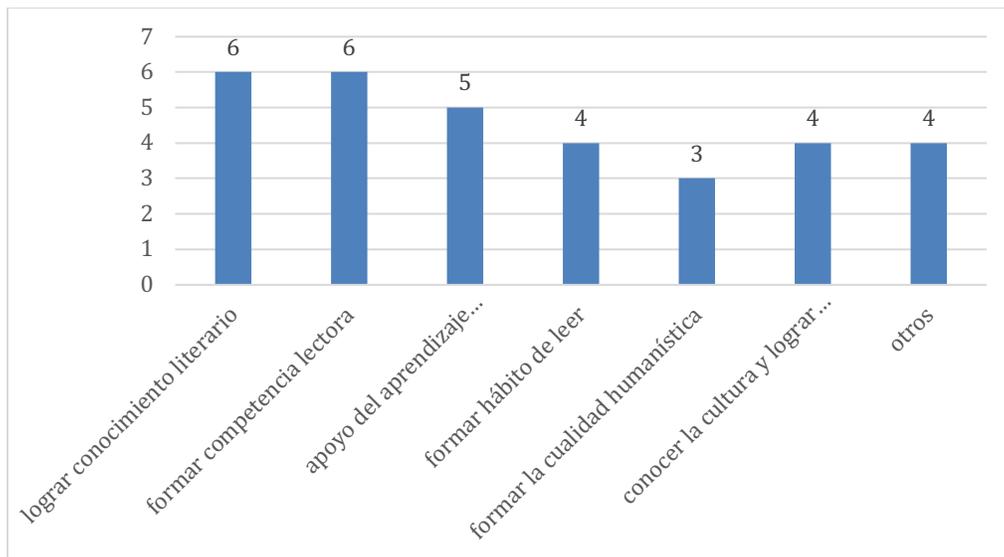
Por otra parte, si nos centramos en el número ideal de alumnos, el 50% de los profesores considera que deberían ser de 20 por aula; el 25% piensa que sería mejor unos 10 alumnos o, por lo menos, menos de 15; el 25% restante confirma que el número del alumnado depende mucho del nivel de idioma y la meta de enseñanza. El profesor C nos explicó que, para él, el docente siempre debe estar dispuesto a impartir sus clases independientemente de la cantidad y calidad del alumnado, ajustando lo necesario su pedagogía o método de enseñanza.

En conclusión, haciendo promedio de ambos resultados, se puede concluir con la idea de que la ratio ideal se sitúa en torno a un número menor de 20 estudiantes por aula, sabiendo que, en la realidad, lo normal es tener 20-30 estudiantes en las universidades de 1ª y 2ª fase y más de 30 en las de 3ª fase. Podemos afirmar que el profesorado de la 1ª y 2ª fase considera que el número de estudiantes es adecuado, mientras que el de 3ª fase, no.

**Pregunta 17. ¿Cuál es la meta para la enseñanza de literatura?**

Ya conocemos la meta real para la enseñanza literaria según el análisis del Estándar Nacional y los planes de estudio: formar una cualidad humanista y competencia de apreciación de la literatura e interculturalidad, y adquirir conocimientos literarios o culturales. No obstante, debemos tener en cuenta lo que piensan los profesores sobre dicho aspecto, ya que es un factor muy importante para la realización y organización del aula.

Figura 46: Porcentaje. Meta para la enseñanza de literatura según el profesorado chino



Durante la entrevista, los profesores han compartido muchas ideas propias sobre la meta principal de la enseñanza de literatura. Después de analizar y resumir sus opiniones y aportaciones, podemos ver que el 50% cree que la meta principal es Lograr conocimientos literarios, algo que nos exige el Estándar Nacional; otro 50% considera que la meta es Formar la competencia lectora; el 42% piensa que sirve como Apoyo del aprendizaje lingüístico; el 33%, menciona que es para Formar el hábito lector. Conocer la cultura y lograr conocimientos básicos también es una meta mencionada por el 33% del profesorado; además, el 25% cree que es necesaria para Formar la cualidad humanística. Finalmente, también se menciona Formar la competencia crítica, Formar la competencia estética, Formar la competencia literaria, Hacer una práctica de lectura...

Lógicamente, cada profesor tiene sus propias opiniones sobre la meta de la enseñanza de la literatura. Esta diversidad tan positiva es algo que siempre quiere promover la

Subcomisión de Español del Comité de Orientación para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros del Ministerio de Educación Superior, pues cada universidad tiene su Filología Hispánica caracterizada, y puede elaborar su propia meta de formación. Como afirmó el profesor C, director de dicha Subcomisión, la meta de la enseñanza de literatura siempre depende del objetivo y formación de la universidad o facultad, incluyendo la especialidad escogida por el alumnado. Sin embargo, también destacó que la meta general de la enseñanza literaria para cualquier lengua sea materna o extranjera, es la formación del hábito lector porque, en cualquier carrera, siempre se debe enseñar literatura en clase y se debe exigir aprender literatura fuera de ella, sea de la rama de filología, sea de ingeniería, porque la educación superior tiene la meta de la formación humanística como base. Así mismo, la profesora F nos explicó que el hecho de lograr conocimientos no es nada importante para los alumnos, pero la realidad (los exámenes) exige que el alumnado los aprenda. Por lo tanto, la meta de la enseñanza de literatura siempre debe tener en cuenta muy diversos aspectos.

### **Pregunta 18. ¿Qué es la competencia literaria?**

Como ya nos imaginábamos, ningún profesorado chino mencionó la competencia literaria como meta de la enseñanza de literatura. Yo, personalmente, tampoco la conocía antes de realizar esta investigación. Por este motivo, hemos puesto esta pregunta en la entrevista a fin de verificar nuestra hipótesis.

Figura 47: Porcentaje. ¿Ha conocido la competencia literaria el profesorado chino?



La mayoría del profesorado, un 83%, nos contestó que no había oído hablar nunca de dicha competencia. Las dos profesoras que sí la conocían son la profesora H, de nacionalidad mexicana, que la conoce desde su educación básica, y la profesora D, que la

aprendió cuando cursaba su doctorado en USAL. Algunos profesores nos explicaron lo que pensaban sobre la competencia literaria y mostraron un alto interés por conocerla y aplicarla en su enseñanza. Debemos destacar la afirmación del profesor B, responsable del Estándar Nacional de la versión para Filología Hispánica. Él nos señaló que la competencia de apreciación de la literatura no se corresponde con la competencia literaria, sino que es un término proveniente del Estándar Nacional de la versión para Filología Inglesa que sirve de modelo para todas las filologías. De hecho, el profesor C manifestó que el nombre de la competencia de apreciación de literatura es un término incorrecto.

Con esta última pregunta sobre competencia literaria ya cerramos las preguntas de la parte de currículo y plan de estudios. Con respeto a los datos logrados y el análisis realizado, podemos concluir con las ideas siguientes:

1) La mayoría de los profesores cree que las asignaturas de literatura deberían ser obligatorias. Cinco de ellos confirman que en su universidad son obligatorias y están totalmente conformes; cuatro contestan que en su centro son optativas, y están en desacuerdo; dos profesores de la 3ª fase afirman que las asignaturas son optativas y se muestran conformes porque corresponde con el carácter práctico de su universidad; tan solo hay una profesora de la 1ª fase que cree que la asignatura obligatoria debería cambiarse a optativa debido a la mala calidad de la clase.

2) La mayoría de los profesores opinó que sería más adecuado impartir dos asignaturas de literatura a lo largo de los cuatro años, divididas en Literatura Hispanoamericana y Literatura Española, lo que coincide básicamente con los requisitos del Estándar Nacional y los planes de estudio.

3) La mayoría del profesorado cree que las asignaturas de literatura deberían impartirse en el 5º, 6º y 7º semestre, básicamente de acuerdo con los requisitos del plan de estudios. Nos confirman que es aconsejable ofrecerlas después de haber pasado el examen de EEE4 que se realiza al final del 4º semestre. Teóricamente, para aprobarlo se debería tener un nivel B1-B2, y los docentes consideran que este nivel intermedio es adecuado para iniciar el estudio de la literatura. Así mismo, la mayoría afirma que no es buena idea impartir una asignatura de literatura en chino con el fin de lograr conocimientos literarios fácilmente, pues alegan que es más importante que los estudiantes puedan leer textos originales.

4) Se considera conveniente dedicar dos horas semanales al estudio de la literatura en el aula, pero, además, todos concuerdan en que deben diseñarse tareas razonables y organizar actividades extraescolares que puedan garantizar el tiempo suficiente para el aprendizaje y la lectura de literatura fuera del aula.

5) La mayoría de las universidades puede garantizar que el número del alumnado de la asignatura de literatura no supere las 30 personas, pero el ideal para la mayoría sigue siendo de 20 alumnos por clase, o menos. Sabemos que el número de estudiantes en el aula es un indicador para la enseñanza de lenguas extranjeras. Cuantos menos alumnos haya, mayor calidad tendrá la clase.

6) En general, la meta de la mayoría de los profesores para la enseñanza de la literatura está en consonancia con lo que exige el plan de estudios y el Estándar Nacional, ya que la finalidad que aparece con más porcentaje es la de lograr conocimientos literarios, apoyar el aprendizaje de la lengua y formar cualidades humanísticas. También cabe destacar que la mayoría de los docentes son conscientes de la necesidad del desarrollo de competencias, de modo que la competencia lectora es un objetivo para la enseñanza de la literatura mencionado por casi todos.

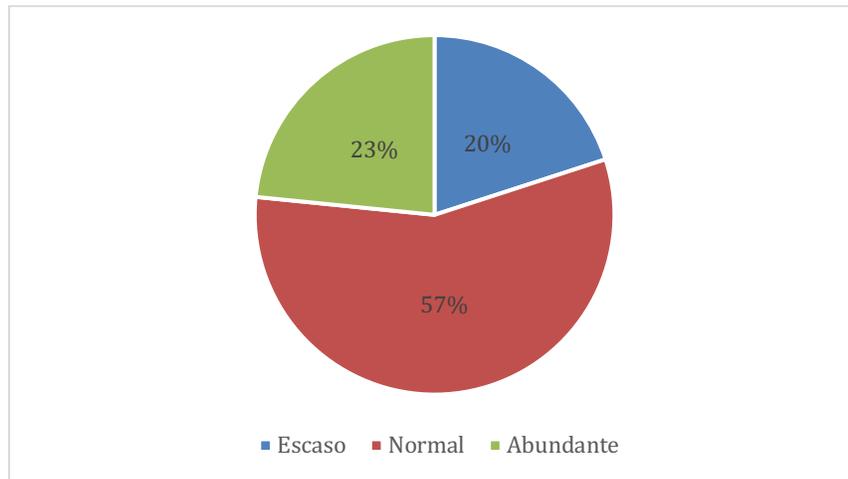
7) La competencia literaria continúa siendo un término relativamente desconocido en la enseñanza del español en China y es importante subrayar que no es lo mismo que la competencia de apreciación de la literatura mencionada en el Estándar Nacional.

#### 5.3.4 El alumnado

Para el alumnado, solo hemos preparado cuatro preguntas en la parte del currículo con el objetivo de conocer sus comentarios sobre la situación actual bajo el último Estándar Nacional y el plan de estudios de su universidad.

**Pregunta 12. El número de asignaturas cursadas del bloque literario por año te parece: escaso; normal; abundante**

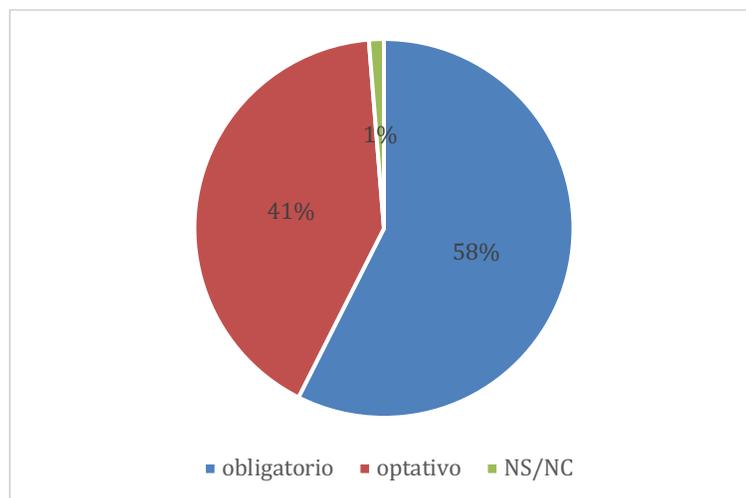
Figura 48: Porcentaje. El estado de las asignaturas literarias según el alumnado chino



En cuanto al número de asignaturas literarias durante los cuatro años universitarios, el 57% lo considera normal, el 20%, escaso y solo hay un 23% al que le parece abundante. Esto demuestra que los estudiantes no consideran excesivo el número de asignaturas literarias, por lo que sería bueno ofrecerles alguna más. En cierto sentido, también podemos deducir que, aunque no haya tantos alumnos a los que les interese realmente la literatura y la lectura, tienen voluntad de aprenderla.

**Pregunta 13. El bloque literario debería ser: obligatorio; optativo; NS/NC**

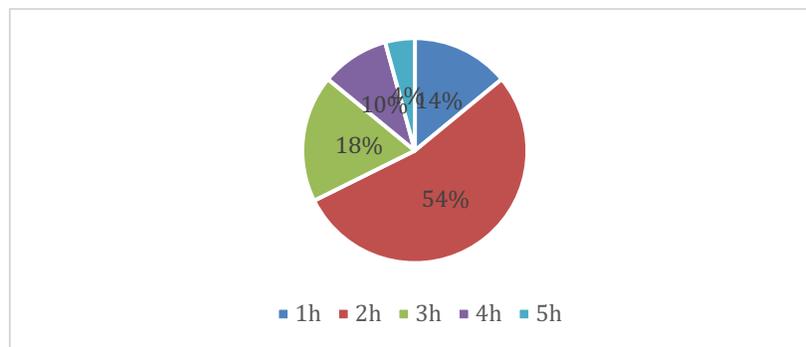
Figura 49: Porcentaje. ¿El bloque literario debe ser obligatorio según el alumnado chino?



Más de la mitad de los alumnos, el 58%, cree que el bloque literario debería ser obligatorio; por el contrario, el 41% opina que tendría que ser opcional. Esto demuestra que los estudiantes son conscientes de la importancia del aprendizaje de la literatura. Al mismo tiempo, considerando las exigencias del Estándar Nacional y la respuesta de la misma pregunta por parte del profesorado (el 75% confirmó que debía ser una asignatura obligatoria), en consecuencia, somos conscientes de que las asignaturas literarias tienen que ser obligatorias.

**Pregunta 14. El número idóneo de horas de la asignatura del bloque literario por semana sería: 1 hora; 2 horas; 3 horas; 4 horas; 5 horas**

Figura 50: Porcentaje. Número idóneo de horas de asignatura literaria según el alumnado chino

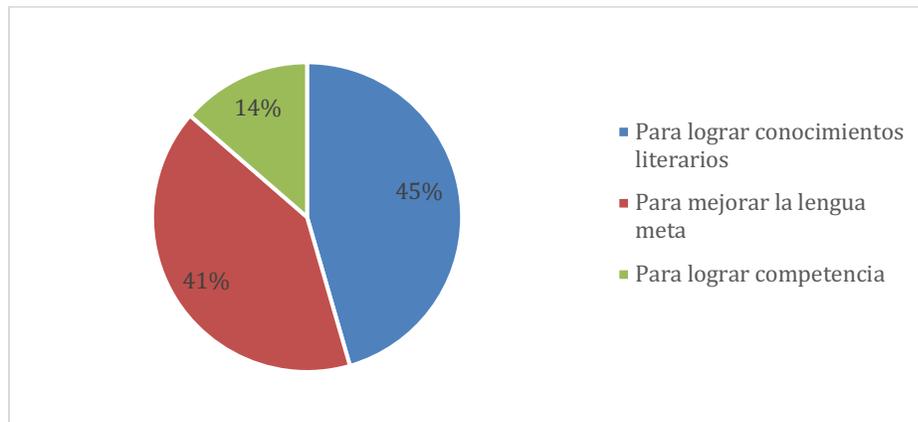


El 54% de los estudiantes opina que el número ideal sería de dos horas semanales, el 14% considera que vale con una hora; el 18% señala tres; el 10% opina que sería bueno tener cuatro horas de literatura; y el 4% afirma que cinco sería lo ideal. En resumen, la mayoría del alumnado no quiere dedicar más de dos horas al aprendizaje semanal de literatura, lo cual es muy poco.

En la misma pregunta que se planteó al profesorado, la 15, el 92 % contestó que dos horas era el número más adecuado, es decir, una asignatura a la semana. Podemos deducir que, en la situación china, esto es lo ideal tanto para alumnos como para profesores. Al mismo tiempo, tenemos que destacar que, para un mejor aprendizaje de la literatura, el 33% confirmó que había que organizar actividades fuera del aula.

**Pregunta 15. ¿Cuál es la meta del aprendizaje de la asignatura del bloque literario? Lograr conocimientos literarios; Mejorar la lengua meta; Adquirir competencias**

Figura 51: Porcentaje. Meta del aprendizaje de las asignaturas literarias según el alumnado chino



La mayoría de los alumnos, un 45%, nos confirma que su finalidad es lograr conocimientos literarios, el 41% cree que la meta principal es mejorar la lengua meta. Ambas respuestas han aparecido ya varias veces con anterioridad. Nos da mucha pena conocer que solo hay un 14% que haya elegido la opción de adquirir competencias. No es de extrañar, pues no son conceptos de los que hable mucho el profesorado, y el alumnado no ha leído el Estándar Nacional.

En resumen, podemos concluir esta parte del cuestionario con los siguientes datos:

1) Solo un 23% del alumnado cree que las asignaturas de literatura son abundantes, por lo tanto, es muy aconsejable que se ofrezcan más.

2) Más de la mitad del alumnado considera que las asignaturas de literatura deben ser obligatorias, con lo cual, confirmamos que los estudiantes son conscientes de su importancia.

3) Los estudiantes solo quieren dedicar dos horas o menos al aprendizaje de la literatura y no mencionan en absoluto trabajar más horas fuera del aula.

4) En cuanto a la meta de aprendizaje, podemos ver que la mitad del alumnado estudia la literatura para lograr conocimientos y, la otra mitad, para mejorar la lengua meta; tan solo el 14% cree que es una formación de alguna competencia. Por todo ello, podemos

deducir que el alumnado no tiene todavía suficientemente integrado los conceptos competenciales.

#### 5.4 Materiales didácticos y manuales

En los capítulos anteriores hemos confirmado la importancia de la literatura para la enseñanza de lengua extranjera y para ELE, en concreto, en la formación de las competencias y las cualidades del alumnado; al mismo tiempo, hemos mostrado la importancia de la literatura como material didáctico para el aprendizaje de la lingüística. En esta parte vamos a analizar los materiales didácticos y los manuales existentes para las asignaturas relacionadas con la literatura.

En China siempre seguimos la regla de tener algo oficial y uniforme. En cuanto a los materiales didácticos, este es el motivo de que en todas las universidades chinas con Filología Hispánica se utilice el mismo manual, *Español Moderno*, para enseñar el español. En teoría, antes de ofrecer cualquier asignatura, se debe tener un manual, por lo que vamos a desgranar ahora la historia de los manuales “oficiales” de literatura hispánica en China. Del mismo modo, veremos las opiniones del profesorado y de los alumnos sobre el uso de este material en las aulas.

##### 5.4.1 Presentación de los manuales en China

Ante todo, tenemos que destacar que, hasta hoy en día, todavía son muy escasos los manuales en China dedicados a cursos de literatura hispánica, fuera de que esta materia solo ocupa, tanto en el Estándar Nacional como en los planes de estudio, una posición subsidiaria en la enseñanza de la lengua. Del mismo modo, existen pocas casas editoriales capaces de publicar este tipo de libro. Como afirma Chen Shuo (2017), a causa de la falta de formación en historia literaria, teoría y crítica occidentales, nuestros alumnos han encontrado muchas dificultades en la comprensión del conjunto de valores del texto. El problema de la escasez de materiales específicos para la enseñanza de literatura a estudiantes chinos también radica en que la redacción de un manual que pudiese ayudarles a facilitar esta aproximación constituye un arduo trabajo.

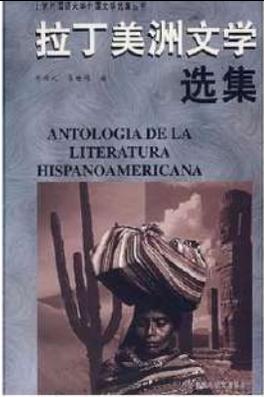
El primer manual sobre literatura fue publicado en 1982 con el nombre de *Historia breve sobre la literatura española* y dejó mucha huella en aquella época, además de que constituyó un punto de partida en China. A continuación, veremos los manuales publicados en China desde los años 80.

Cuadro 29: Listado del corpus de los manuales en China

Título	Autor	Año	Lengua
<i>La historia breve sobre la literatura española</i> 《西班牙文学简史》	Meng Fu 孟复	1982	chino
<i>Literatura española del siglo XX</i> 《20世纪西班牙文学》	Zhang Xuhua 张绪华	1997	chino
<i>Antología de la literatura hispanoamericana</i> 《拉丁美洲文学选集》	Zheng Shujiu 郑书九	1997	español
<i>La literatura española</i> 《西班牙文学》	Dong Yansheng 董燕生	1998	chino
<i>Antología de la literatura española</i> 《西班牙文学选集》	Liu Yongxin 刘永信	1998	español
<i>Historia de la literatura latinoamericana</i> 《拉丁美洲文学史》	Zhao Deming 赵德明	2001	chino
<i>Historia de la literatura española</i> 《西班牙文学史》	Sheng Shiyan 沈石岩	2006	chino
<i>Breve historia de la literatura española</i> 《西班牙文学简史》	Chen Zhongyi 陈众议	2006	chino
<i>Lecturas seleccionadas de literatura hispánica</i> 《西班牙语文学选读》	Wu Sa 吴飒	2010	español
<i>Manuales de Literatura Hispanoamericana (cultura e historia)</i> 《拉丁美洲文学教程(文史篇)》	Zheng Shujiu 郑书九; Zhou Wei 周维	2017	español
<i>Manuales de la literatura hispanoamericana (lectura)</i> 《拉丁美洲文学教程(阅读篇)》	Zheng Shujiu 郑书九	2020	español
<i>Manuales de la literatura española (lectura)</i> 《西班牙文学教程(阅读篇)》	Ding Wenlin 丁文琳; Yang Ling 杨玲	2020	español
<i>Curso de literatura</i> 《西班牙语文学教程》	María Ángeles Álvarez Martínez	2021	español

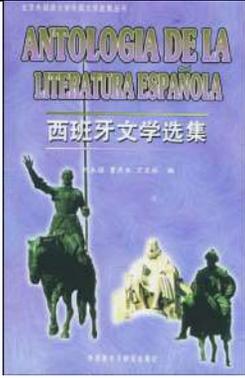
Para la siguiente presentación solo vamos a enfocarnos en los manuales de literatura en español, porque son los que se utilizan para la enseñanza de literatura en el nivel de licenciatura.

Cuadro 30: Ficha técnica del manual 1

<b>Portada</b>		<b>Autor</b>	Zheng Shujiu
		<b>Título</b>	<i>Antología de la literatura hispanoamericana</i> 《拉丁美洲文学选集》
		<b>Año</b>	1997
		<b>Ámbito</b>	Colección de fragmentos literarios de Latinoamérica
		<b>Nivel</b>	B2-C2
<b>Casa editorial</b>	Foreign Language Teaching and Research Press		
<b>Lugar de edición</b>	Beijing, China	<b>Material</b>	Libro de texto

<b>Nº de páginas</b>	959	<b>Otros materiales didácticos</b>	No
<b>Calidad del papel</b>	Blanco y negro	<b>Ilustraciones</b>	No hay
<b>Colección</b>	北京外国语大学外国文学选集丛书 Colección Antología de Literatura Extranjera de BFBU		
<b>Descripción:</b>			
<p>El plan de preparación de una antología de literatura se originó en un seminario sobre cómo enseñar literatura a los estudiantes de lenguas extranjeras de educación superior en BFBU en 1993. A medida que avanzaba el debate, un problema se planteó ante los profesores: no existía un manual sobre literatura en lengua original que fuera adecuado para el uso de los estudiantes de las universidades en China. Así, el Sr. Wang Zuoliang, catedrático en Filología Inglesa de BFBU, organizó la preparación de esta serie de antologías de literatura extranjera que contiene textos originales de once países y regiones. Aunque cada antología posee un enfoque diferente según las distintas características del desarrollo de la literatura, cada una de ellas contiene escritores representativos de todas las etapas importantes de la historia de la literatura, y abarca también los géneros principales de la literatura, como la poesía, la prosa, la novela y el teatro.</p> <p><i>Antología de la literatura hispanoamericana</i> es una selección de fragmentos de obras maestras clásicas de autores conocidos de países latinoamericanos, que puede utilizarse no solo como manual para cursos universitarios de literatura, sino también para estudiantes de posgrado. Incluye una buena selección de novelas, obras de teatro, poemas y otras obras maestras de la literatura, y va acompañado de preguntas que invitan a la reflexión, diseñadas para agudizar la competencia de análisis y el aprecio de la literatura por parte de los estudiantes.</p>			

Cuadro 31: Ficha técnica del manual 2

<b>Portada</b>		<b>Autor</b>	Zheng Shujiu
		<b>Título</b>	<i>Antología de la literatura española</i> 《西班牙文学选集》
		<b>Año</b>	1998
		<b>Ámbito</b>	Colección de fragmentos literarios de España
		<b>Nivel</b>	B2-C2
<b>Casa editorial</b>	<i>Foreign Language Teaching and Research Press</i>		
<b>Lugar de edición</b>	Beijing, China	<b>Material</b>	Libro de texto
<b>Nº de páginas</b>	938	<b>Otros materiales didácticos</b>	No
<b>Calidad de papel</b>	Blanco y negro	<b>Ilustraciones</b>	No hay
<b>Colección</b>	北京外国语大学外国文学选集丛书 Colección Antología de Literatura Extranjera de BFBU		
<b>Descripción:</b>			

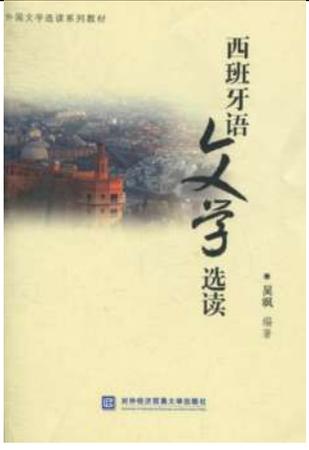
Al igual que la *Antología de la literatura hispanoamericana*, la *Antología de la literatura española* también forma parte de esta serie del programa de 1993. Los editores y autores son todos profesores chinos con mucha experiencia docente y, al sopesar las opciones elegidas, han tenido plenamente en cuenta la capacidad receptiva de los estudiantes chinos, así como las características pedagógicas de las universidades.

*Antología de la literatura española* recoge a unos ochenta escritores convenientemente ilustrados con muestras de sus obras más representativas. Con esta obra se espera que el lector se forme una idea panorámica de la evolución de la literatura española desde su origen hasta la actualidad.

Desde el momento de su publicación hasta el nuevo manual publicado por *Foreign Language Teaching and Research Press* en 2020, estos dos manuales han sido los libros de texto para los cursos de literatura de los estudiantes de Filología Hispánica en China. Es más, yo los utilicé cuando era estudiante universitaria, y los he estado empleando en el aula cuando me convertí en profesora. Además, en aquella época, este era el único manual compuesto enteramente por textos originales, porque, internet no estaba tan desarrollado como ahora, y los libros en lengua original eran difíciles de conseguir.

Sin embargo, como Zheng Shujiu (2020) mencionó en el prefacio del nuevo manual de literatura, a pesar de que la citada antología se haya utilizado en los cursos de literatura latinoamericana en casi todas las universidades con Filología Hispánica durante los últimos 20 años, en realidad, en sentido estricto, no es un manual de enseñanza sino un material de lectura. Además, como cada uno de ellos tiene casi mil páginas, es básicamente imposible enseñarlo o leerlo todo en un semestre habiendo solo dos horas de clase por semana.

Cuadro 32: Ficha técnica del manual 3

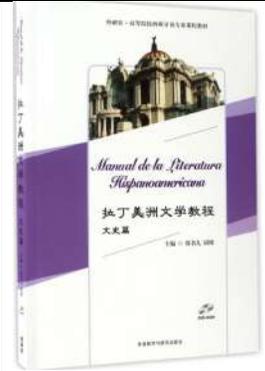
<b>Portada</b>		<b>Autor</b>	Wu Sa
		<b>Título</b>	<i>Lecturas seleccionadas de literatura hispánica</i> 《西班牙语文学选读》
		<b>Año</b>	1998
		<b>Ámbito</b>	Colección de fragmentos literarios hispánicos
		<b>Nivel</b>	B2-C2
<b>Casa editorial</b>	<i>University of International Business and Economics Press</i>		
<b>Lugar de edición</b>	Beijing, China	<b>Material</b>	Libro de texto

<b>Nº de páginas</b>	469	<b>Otros materiales didácticos</b>	No
<b>Calidad de papel</b>	Blanco y negro	<b>Ilustraciones</b>	No hay
<b>Colección</b>	外国文学选读系列教材 Serie de Manuales de Literatura Extranjera Seleccionada		
<b>Descripción:</b>			
<p><i>Lecturas seleccionadas de literatura española</i> forma parte de la Serie de Manuales de Literatura Extranjera Seleccionada, destinada a los estudiantes del curso superior de la carrera de Filología Hispánica y a los amantes de la literatura hispánica. El propósito de la compilación de este manual es que los estudiantes puedan mejorar su dominio de la lengua española, desarrollar la capacidad de apreciar la literatura hispánica y sentir el encanto de la lengua y la cultura hispánica a través del aprendizaje de la cultura hispánica.</p> <p>El manual consta de dos partes principales, Literatura Española y Literatura Latinoamericana. Debido a la limitación del tiempo de clase y a la consideración del nivel de lengua y del interés de lectura del alumnado, este libro de texto no cubre la literatura clásica. En su lugar, se incluye una selección de autores y obras representativas del siglo XIX en adelante. La atención del género se centra en la novela, pero también se tienen en cuenta la poesía y la prosa. Hay 22 unidades en total, de las cuales, doce son de autores españoles y nueve de latinoamericanos. Además de extractos de los textos originales, cada unidad va acompañada de una introducción al autor y a la obra, aforismos del autor, notas sobre vocabulario y expresiones especiales, así como preguntas para la reflexión, que pretenden ayudar al alumno a comprender mejor el sentido profundo de la obra y el nivel de escritura del autor.</p>			

Curiosamente, este manual no ha sido utilizado mucho entre los docentes chinos de las universidades con Filología Hispánica, sino que son los profesores extranjeros los que prefieren utilizarlo en sus clases de literatura, porque son más nuevos y cortos que los dos anteriores. Por una parte, se explica principalmente la literatura contemporánea y el género de la novela, y es mucho más accesible que los dos manuales anteriores; pero, por otra parte, a causa de la ausencia de otros géneros y de obras clásicas, no es un manual muy completo para la enseñanza de literatura.

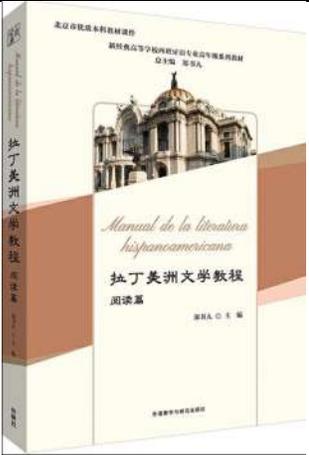
Cuadro 33: Ficha técnica del manual 4

<b>Portada</b>	<b>Autor</b>	Zheng Shujiu, Zhou Wei
	<b>Título</b>	<i>Manual de la Literatura Hispanoamericana (cultura e historia)</i> 《拉丁美洲文学教程(文史篇)》
	<b>Año</b>	2017
	<b>Ámbito</b>	Colección de fragmentos y comentarios de textos literarios

		<b>Nivel</b>	C1-C2
<b>Casa editorial</b>	Foreign Language Teaching and Research Press		
<b>Lugar de edición</b>	Beijing, China	<b>Material</b>	Libro de texto
<b>Nº de páginas</b>	328	<b>Otros materiales didácticos</b>	No
<b>Calidad de papel</b>	Blanco y negro	<b>Ilustraciones</b>	Una en cada unidad
<b>Colección</b>	新经典高等学校西班牙语专业高年级系列教材 Nueva serie de manuales clásicos para estudiantes avanzados de español de Educación superior		
<b>Descripción:</b>			
<p><i>Manuales de Literatura Hispanoamericana (cultura e historia)</i> forma parte de una nueva serie de manuales clásicos para estudiantes avanzados de español en Educación superior, y está especialmente publicado para el curso de Literatura Latinoamericana de Filología Hispánica en China; además, es adecuado para estudiantes de cuarto año y para autodidactas con un alto nivel de español. Este manual es complementario de <i>Manuales de literatura hispanoamericana (lecturas)</i>, y se basa en material textual de diccionarios literarios autorizados, enciclopedias, historias literarias clásicas, monografías literarias reconocidas y crítica literaria. Los editores han recopilado una amplia gama de ideas y conceptos de manera que el lector pueda formarse sus propios juicios y formular sus opiniones o interpretaciones.</p> <p>El diseño general del libro de texto refleja la filosofía de enseñanza del editor, y es también un nuevo intento de métodos de enseñanza y herramientas didácticas para los cursos de literatura extranjera en China. A través de este manual, los editores intentan, por un lado, cultivar el interés de los estudiantes por la literatura latinoamericana y guiarlos para que lean y comprendan la literatura y la historia relacionada con ella; por otro lado, esperan que los docentes de este curso puedan dominar más conocimientos de literatura e historia clásicas, aprender cómo impartir este curso y coordinar la relación entre el dominio de la literatura y la historia con la lectura de obras literarias clásicas.</p>			

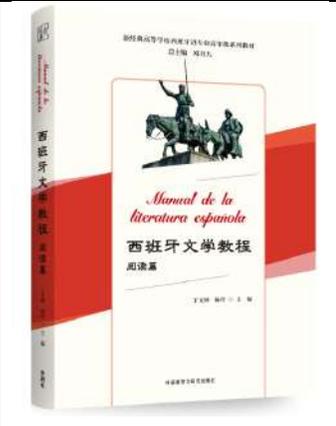
Cuadro 34: Ficha técnica del manual 5

<b>Portada</b>	<b>Autor</b>	Zheng Shujiu
	<b>Título</b>	<i>Manual de la literatura hispanoamericana (lecturas)</i> 《拉丁美洲文学教程(阅读篇)》
	<b>Año</b>	2020
	<b>Ámbito</b>	Colección de fragmentos literarios de Latinoamérica

		<b>Nivel</b>	B2-C2
<b>Casa editorial</b>	Foreign Language Teaching and Research Press		
<b>Lugar de edición</b>	Beijing, China	<b>Material</b>	Libro de texto
<b>Nº de páginas</b>	488	<b>Otros materiales didácticos</b>	Sí, fotos en CD
<b>Calidad de papel</b>	Blanco y negro	<b>Ilustraciones</b>	Cada unidad una
<b>Colección</b>	新经典高等学校西班牙语专业高年级系列教材 Nueva serie de manuales clásicos para estudiantes avanzados de español de Educación superior		
<b>Descripción:</b>			
<p>Este manual está dirigido a estudiantes de cuarto curso de Filología Hispánica y aficionados literarios con un nivel alto de español. Siendo un manual didáctico, limitado por el número total de horas del semestre, el contenido del manual comienza con el estudio del Neoclasicismo a principios del siglo XIX y termina con una obra representativa de la nueva generación de principios del siglo XXI, por lo que abarca en total dos siglos. Se han seleccionado un total de 23 capítulos clásicos de autores importantes en la historia de la literatura latinoamericana, que incluye novelas largas (fragmentos), novelas cortas, poemas, ensayos y otros géneros literarios.</p> <p>Cada unidad contiene una descripción concisa del género literario, periodo o tema relevante, así como una breve introducción al escritor elegido y a su obra, y los fragmentos van seguidos de una serie de preguntas de reflexión que el lector debe responder fuera de clase.</p> <p>El objetivo del libro de texto es guiar al estudiante para que se centre en la lectura y comprensión de la literatura clásica, y aumentar gradualmente el interés, la comprensión, la rapidez y la ligereza del lector por la literatura. La lectura y comprensión de obras literarias originales es, en realidad, un aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente las habilidades básicas de los alumnos de los cursos superiores.</p>			

Cuadro 35: Ficha técnica del manual 6

<b>Portada</b>		<b>Autor</b>	Ding Wenlin, Yang Ling
		<b>Título</b>	<i>Manual de literatura española (lecturas)</i> 《西班牙文学教程(阅读篇)》
		<b>Año</b>	2020

		<b>Ámbito</b>	Colección de fragmentos literarios de España
		<b>Nivel</b>	B2-C2
<b>Casa editorial</b>	Foreign Language Teaching and Research Press		
<b>Lugar de edición</b>	Beijing, China	<b>Material</b>	Libro de texto
<b>Nº de páginas</b>	447	<b>Otros materiales didácticos</b>	no
<b>Calidad de papel</b>	Blanco y negro	<b>Ilustraciones</b>	Cada unidad una
<b>Colección</b>	<p>新经典高等学校西班牙语专业高年级系列教材</p> <p>Nueva serie de manuales clásicos para estudiantes avanzados de español de Educación superior</p>		
<b>Descripción:</b>			
<p>Este manual está destinado a la enseñanza de cursos de literatura en Filología Hispánica en las universidades de todo el país, y es muy adecuado para estudiantes universitarios de tercer o cuarto año. Pertenece a la misma serie de <i>Manuales de literatura hispanoamericana</i>, y pronto se va a publicar <i>Manuales de literatura española (cultura e historia)</i>. Los cuatro son, en gran medida, idénticos en cuanto a estilo de compilación y disposición de las unidades. En este manual cada unidad presenta uno o varios autores representativos y selecciones de sus obras, teniendo en cuenta distintos géneros literarios como la ficción, la poesía y el teatro. La división de las unidades se basa en el desarrollo cronológico de la literatura española y en la alternancia de los distintos géneros, con el fin de proporcionar al usuario una historia más completa del desarrollo de la literatura española.</p> <p>Cada unidad consta de una página capitular, un conocimiento general de la literatura y la historia, una introducción al autor, una selección de literatura, preguntas de reflexión y una bibliografía. En las páginas capitulares hay resúmenes clásicos de los periodos literarios y de los autores tratados en la unidad, extraídos de historias literarias originales o de la crítica literaria, para que el lector pueda obtener una visión general del periodo. En la sección de conocimientos generales, hemos organizado e introducido el trasfondo histórico y los géneros literarios importantes de cada periodo literario. En la sección de perfiles de escritores, se presentan brevemente las biografías y las características de sus creaciones literarias. Las selecciones literarias constituyen la parte principal del libro, y se han seleccionado las obras más representativas de cada periodo. La unidad dedicada a la poesía cuenta con un número ligeramente mayor de selecciones, mientras que las demás unidades se centran en una o dos obras representativas, con el fin de que el lector pueda leer un capítulo relativamente completo de la obra, y así comprender mejor el estilo artístico y las características lingüísticas de la misma. Además, cada unidad está dotada de preguntas de reflexión y de una bibliografía para facilitar a los lectores la búsqueda de la bibliografía original con el fin de profundizar en la lectura y la investigación.</p>			

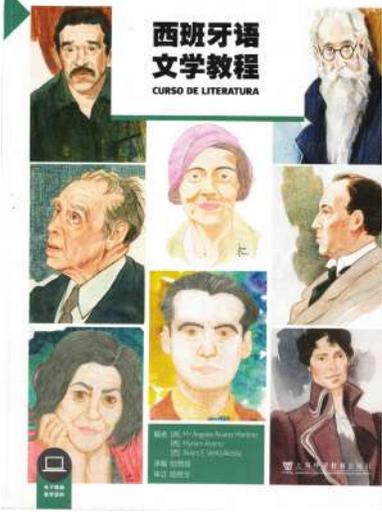
Después de entrar en el siglo XXI, y durante más de diez años, el español en China ha tenido un enorme desarrollo, sobre todo en las universidades, pues muchas han abierto recientemente la carrera de Filología Hispánica. Bajo esta situación y la urgente demanda, en el año 2009 *Foreign Language Teaching and Research Press* decidió preparar un conjunto de manuales para la carrera de Filología Hispánica en todo el país. Basándose en los manuales clásicos para la Filología Hispánica en China, *Español Moderno*, esta nueva serie de manuales se ha titulado *Serie de Español Moderno*, y estos tres manuales de literatura, incluyendo el cuarto *Manuales de la literatura española (cultura e historia)* que se va a publicar pronto, pertenecen a la nueva serie de manuales clásicos para estudiantes avanzados de español en educación superior. Se trata de una serie suplementaria para la anterior, y el objetivo final es tener un conjunto lo más completo posible para cubrir básicamente las asignaturas que se ofrecen en Filología Hispánica en China.

Por lo tanto, esta serie constituye un conjunto de manuales de literatura que cumple requisitos académicos, legibles, prácticos y acordes con las normas internacionales; por ello, se ha convertido en oficial para las clases de literatura. Así mismo, han publicado directamente un volumen de comentarios para complementar la selección de obras. Según mi experiencia docente, creo que este volumen de comentario es más útil para la preparación de la clase por parte del profesorado que para el aprendizaje del alumnado.

En general, esta serie de manuales nos ha ayudado mucho en la enseñanza de literatura, sobre todo para las universidades de 3ª fase, que siempre tiene más problemas en la calidad del profesorado. El único problema que tiene este manual lectura es que, para el alumnado, sobre todo el de la 3ª fase, es un poco difícil.

Cuadro 36: Ficha técnica del manual 7

<b>Portada</b>	<b>Autor</b>	María Ángeles Álvarez Martínez
	<b>Título</b>	<i>Curso de literatura</i> 《西班牙语文学教程》
	<b>Año</b>	2021
	<b>Ámbito</b>	Colección de fragmentos literarios hispánicos

		<b>Nivel</b>	B1-C2
<b>Casa editorial</b>	Casa Editorial Anaya Educación <i>Shanghai Foreign Language Education Press</i>		
<b>Lugar de edición</b>	Madrid, España Beijing, China	<b>Material</b>	Libro de texto
<b>Nº de páginas</b>	314	<b>Otros materiales didácticos</b>	Sí, tiene un sistema visual completo
<b>Calidad de papel</b>	Colorido	<b>Ilustraciones</b>	mucho
<b>Colección</b>	新世纪高等学校西班牙语专业本科生系列教材 Serie de materiales didácticos para estudiantes universitarios de Filología Hispánica en la educación superior en el nuevo siglo		
<p><b>Descripción:</b></p> <p>Desde el año 2005, la <i>Shanghai Foreign Language Education Press</i> coopera con el Subcomité de Español del Comité de Orientación para la Enseñanza de Idiomas Extranjeras del Ministerio de Educación Superior a fin de desarrollar conjuntamente una serie de materiales didácticos para estudiantes universitarios de Filología Hispánica en la educación superior en el nuevo siglo, y se han publicado un total de once juegos y diecinueve volúmenes. Al mismo tiempo, también presta atención a la investigación y comprensión de los libros de texto originales publicados en España y otros países, y selecciona los mejores para introducirlos en China con el fin de enriquecer y complementar la selección de libros de texto de español. El <i>Curso de literatura</i> fue compilado y publicado en respuesta al concepto y la demanda mencionados.</p> <p><i>Curso de literatura</i>, importado de la editorial ANAYA de España por el Servicio de Enseñanza en el Extranjero, es un libro de texto literario para los estudiantes de carrera de Filología Hispánica en las universidades. El libro consta de catorce unidades, tomando como eje el proceso de la historia universal, y presenta los principales géneros literarios españoles, escritores representativos y sus obras desde la Edad Media hasta nuestros días, integrando teoría literaria, historia literaria y lecturas seleccionadas, y teniendo en cuenta tanto a España como a Latinoamérica. Guiado por el enfoque comunicativo y el concepto de <i>flipped classroom</i>, el curso está totalmente optimizado para las dificultades y los puntos débiles de las clases tradicionales de literatura, y está equipado con un gran número de debates temáticos y ejercicios interactivos, proporcionando a los profesores una solución completa para la enseñanza en el aula. Se</p>			

acompaña de planes de clase electrónicos y ayudas al aprendizaje, que cubren la preparación previa, las presentaciones en clase y las evaluaciones posteriores al curso.

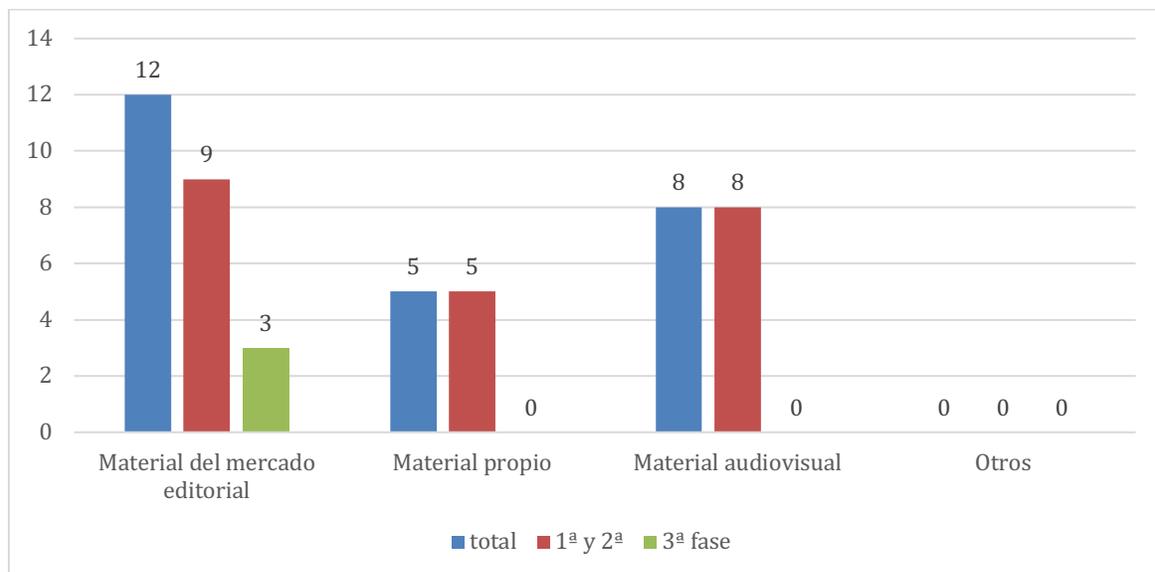
Este es el primer manual de literatura que se introduce en China. Gracias a sus abundantes materiales digitales y a sus accesibles explicaciones para el alumnado, también ha ocupado cierto porcentaje en el mercado. En las universidades que solo imparten una asignatura como Literatura Hispánica, con este manual de trescientas páginas ya es suficiente.

Así está la situación de los manuales de literatura en China. A continuación, vamos a conocer las opciones del profesorado sobre los materiales didácticos, incluidos estos manuales.

#### 5.4.2 El profesorado

**Pregunta 19. ¿Qué materiales didácticos emplea principalmente en su clase? (Material del mercado editorial (manual/libro de texto); Material propio, elaborado por el profesorado (apuntes); Material audiovisual (PowerPoint, vídeos, películas, recursos *online*); Otros)**

Figura 52: Porcentaje. Materiales didácticos empleados en la clase de literatura en China



Con esta pregunta, se pretende conocer qué materiales didácticos se emplean principalmente en la clase. Todos los profesores utilizan materiales del mercado editorial (100%); y el 67% también audiovisuales; solo hay un 42% que usa materiales propios; en realidad, entre estos cinco profesores solo hay uno que prepara los suyos. Lo otros tres son justamente autores de manuales publicados, por lo que poseen sus propios apuntes. En concreto una docente ha creado su propio MOCC para la enseñanza de literatura, por lo que podemos considerar que también tiene su propio material.

Según mi experiencia docente, en la universidad donde trabajo, es obligatorio tener un manual del mercado antes de ofrecer una asignatura, y tenemos que elaborar y plantear la clase según dicho manual. Por ello, disponemos siempre de un manual para cualquier asignatura, incluida la de literatura. Tal y como pensábamos, el 83% de los entrevistados nos confirma que es por las reglas universitarias; tan solo dos utilizan los manuales voluntariamente porque creen que los estudiantes pueden consultar directamente los textos originales en papel.

Tampoco nos sorprende que ningún profesor de la 3ª fase emplee materiales visuales. Según nos explicaron, al ser asignaturas optativas, casi nunca disponen de aulas con ordenadores, por lo que no suelen tener la oportunidad de impartir la clase con materiales visuales.

**Pregunta 20. ¿Tiene algún libro que se utiliza oficial o principalmente en su clase?**

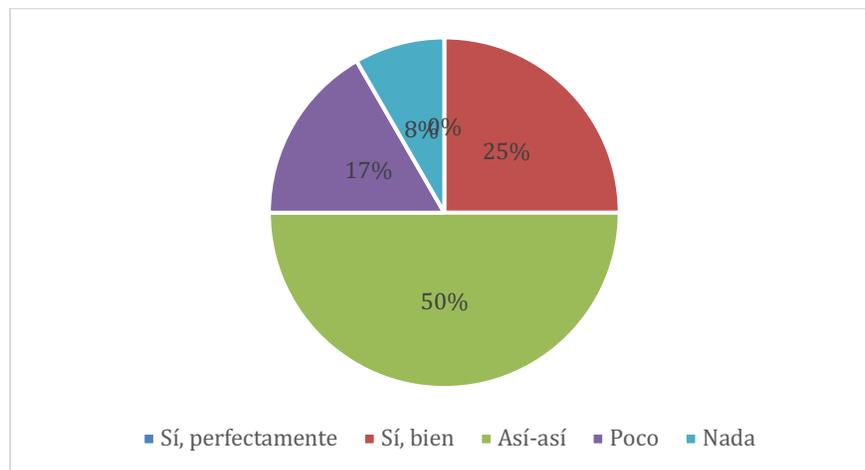
Figura 53: Porcentaje. Existencia de manual oficial o más empleado en la clase de literatura en China



El 100% del profesorado nos ha confirmado que tiene por lo menos un libro oficial que se utiliza principalmente para realizar la docencia. Según las entrevistas realizadas, sabemos que, aunque no exista cierta normativa, es costumbre utilizar como manuales oficiales los libros editados por *Foreign language Teaching and Research Press*. Para los cursos de literatura, los manuales más comunes son el de *Manuales de la literatura hispanoamericana (lecturas)* y *Manuales de la literatura española (lectura)*, y para las universidades que imparten una solo asignatura, elegirán uno entre estos dos manuales o utilizarán el *Curso de literatura* de *Shanghai Foreign Language Education Press*. Es más, si no empleasen los manuales que no estén editados por estas grandes y conocidas editoriales previamente afiliadas a la universidad, podría haber problemas en la evaluación nacional de la carrera o de la asignatura. Además, según lo ya descrito, podemos ver que no hay suficiente cantidad de manuales con textos originales disponibles en el mercado chino en la actualidad.

**Pregunta 21. ¿Los materiales didácticos disponibles ayudan a los estudiantes a entender la literatura? (Sí, perfectamente; Sí, bien; Así-así; Poco; Nada)**

Figura 54: Porcentaje. Satisfacción con los materiales didácticos del profesorado chino



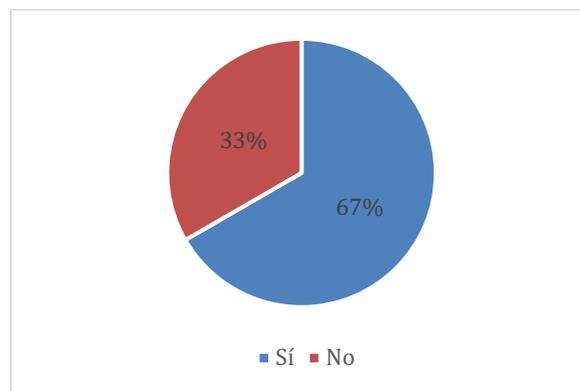
Con esta pregunta intentamos averiguar si los materiales didácticos disponibles ayudan a los estudiantes a entender la materia. Los profesores piensan que los materiales didácticos disponibles ayudan “así -así”, 50%; Poco, 17%; Nada, 8%. Solo hay un 25% que cree que los materiales didácticos están en el nivel de “Sí, bien”, y no hay ningún

profesor que piense “Sí, perfectamente”. Con este resultado podemos deducir que la mayoría de los docentes considera que el material didáctico disponible no es suficiente para el aprendizaje de la literatura por parte del alumnado. Este dato se corresponde a lo ya expresado en la pregunta 10, en la que el 50% de los docentes se quejaba por la falta de buenos manuales sobre literatura.

Así, muchos docentes, además de utilizar los manuales “oficiales”, elaboran también sus apuntes o PPT (un tipo de material visual) a fin de complementar los contenidos de la enseñanza. Incluso vemos a dos profesores que emplean otros materiales o proporcionan referencias bibliográficas a los estudiantes y tan solo usan los manuales “oficiales” como apoyo por los textos originales.

**Pregunta 22. ¿Complementa sus clases con otros materiales (además del manual/libro de texto)?**

Figura 55: Porcentaje. ¿Complementa las clases con otros materiales el profesorado chino?



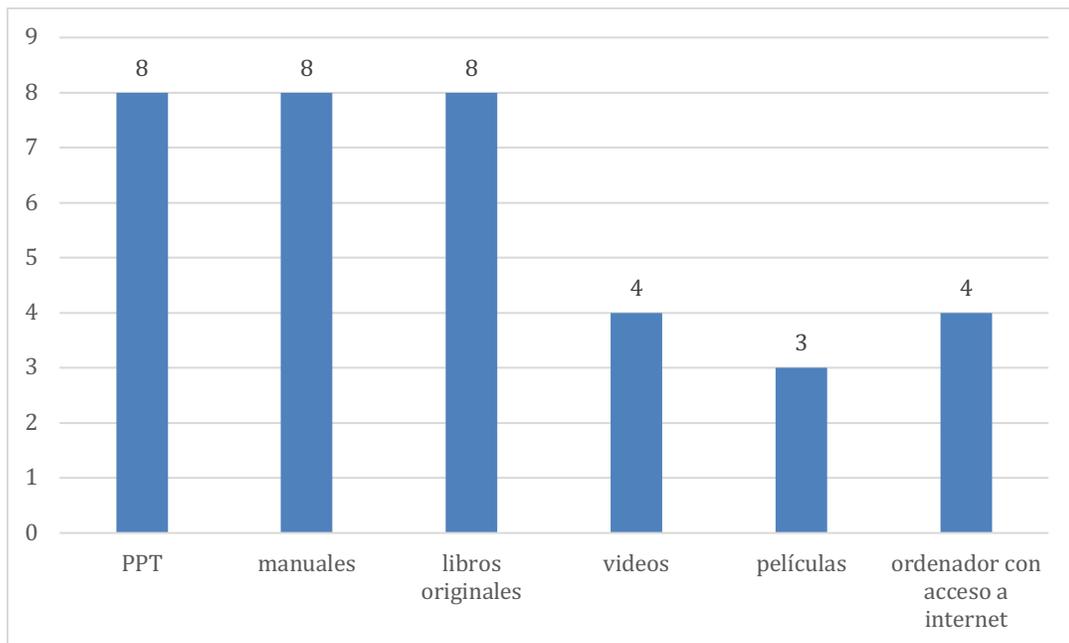
En línea con la pregunta 22, se constata que casi todos los docentes complementan sus clases con otros materiales (67%). Entre los cuatro profesores que afirman que no emplean nada más, dos de ellos nos explican que son autores de manuales utilizados en la clase por lo que, alegan, lo que quieren enseñar ya está en el libro; los otros dos, que son de la 3ª fase, señalan que es mejor utilizar solo lo que ha sido aprobado por la universidad. Señalan, además, que, con el nivel tan bajo del alumnado en el idioma, no pueden ni terminar el propio manual.

Sin embargo, los resultados también muestran que, para proporcionar a los estudiantes un entorno estimulante en la enseñanza de la literatura, la mayoría suele preparar otros recursos didácticos. Por lo tanto, es comprensible que dichos recursos desempeñen un papel muy importante en la enseñanza de la literatura. Según la entrevista, nos indican que muchos profesores ponen a disposición de sus alumnos diversos materiales y bibliografías como referencia para complementar su enseñanza y favorecer así una mejor comprensión de la literatura. Como afirma el profesor C, nunca deberían limitarse a un manual concreto. En resumen, podemos concluir con la afirmación de que los recursos didácticos son muy importantes para la enseñanza y el aprendizaje.

**Pregunta 23. ¿Qué recursos didácticos usa con más frecuencia y cuáles funcionan mejor en clase para enseñar contenidos literarios?**

En concreto, esta pregunta intenta conocer las herramientas que utiliza el profesor desde un punto de vista didáctico para inspirar a otros, y también las fuentes de las que se sirve para preparar su material basado en contenidos literarios.

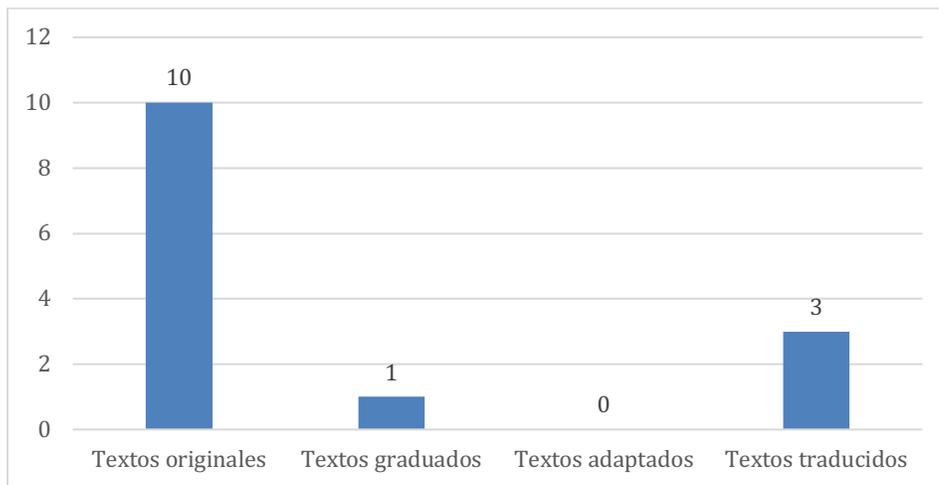
Figura 56: Porcentaje. Recursos didácticos usados con frecuencia en la clase de literatura en China



Según los datos de la entrevista, los recursos didácticos que se mencionan con más frecuencia y que funcionan mejor, son los siguientes: PPT con explicaciones del profesorado 67%, manuales 67%, libros originales 67%, vídeos (como entrevistas a los autores...) 33%, ordenador con acceso a internet 33%, películas (adaptadas del libro) 25%... El profesor Chang destaca que siempre hay que combinar todos los recursos, además de organizar la clase según los distintos estudiantes.

**Pregunta 24. ¿Qué tipo de texto literario es más adecuado para los estudiantes? (Textos originales; Textos graduados; Textos adaptados; Textos traducidos)**

Figura 57: Porcentaje. Tipo de texto literario para el alumnado chino



En la enseñanza de literatura en lengua extranjera en general, y en la del español en particular, se emplean actualmente textos originales, graduados y adaptados. En China también contamos con textos traducidos. Con esta pregunta intentamos conocer qué tipo de texto literario es el más adecuado para la enseñanza y el aprendizaje de la literatura según los datos que hemos obtenido en las entrevistas.

En concreto, el 83% del profesorado cree que los textos originales son los más adecuados para los estudiantes. Como ha destacado el profesor B, debería ser un aprendizaje de la literatura verdadera clásica, por lo que no se debe enseñar lectura o literatura infantil, ni mencionar textos graduados o adaptados, pues esos sirven para aprender idiomas, no literatura. Al mismo tiempo, tenemos que destacar que dos profesores han recalcado que siempre hay que poner atención al hecho de leer libros completos, no

solo fragmentos. El resto considera que los fragmentos ya son suficientes. Incluso el profesor L, de una universidad de 3ª fase, opina que, cuanto más corto sea el fragmento, mejor efecto tendrá en los estudiantes.

El 25% del profesorado ha confirmado la importancia del texto traducido pues, según nos explican, funciona muy bien en sus clases, como afirman las profesoras D y E. Al contrario, la profesora H ha insistido en que, para ella, no tiene sentido utilizar textos traducidos porque tan solo los originales pueden ayudar al alumnado tanto en el aprendizaje de literatura como en el de lengua.

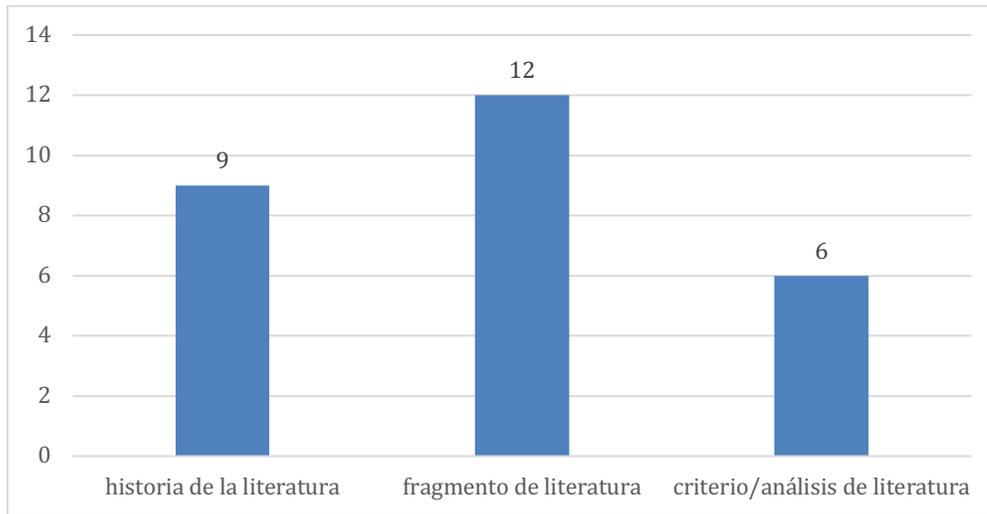
Solo hay una profesora que ha elegido la opción de texto graduado y otro que señala el texto adaptado, ambos profesores de la 3ª fase. Nos explicaron que, debido al bajo nivel de lengua de sus alumnos, les cuesta mucho entender los textos originales, sobre todo los del manual oficial. En esta situación especial, creen que sería mejor elaborar algo más accesible para sus clases.

**Pregunta 25. ¿Cuáles son las partes que debe incluir un manual literario?**

**(historia de la literatura, fragmento de literatura, criterio/análisis de literatura)**

Con la presentación de los manuales de literatura en China en la parte anterior, hemos descubierto que, aparte de *Manuales de Literatura Hispanoamericana (cultura e historia)*, que se dedica a los comentarios, criterios y análisis de la literatura, los manuales de literatura en China generalmente solo cuentan con dos partes principales: una selección de fragmentos y un poco de historia contextual. Sin embargo, un manual ideal de literatura debería ser completo y contener toda la información necesaria, incluida la historia, la introducción a las obras y autores seleccionados, la teoría literaria, comentarios críticos, materiales de lectura recomendados, etc., y después centrarse en la obra literaria o sus fragmentos.

Figura 58: Porcentaje. Partes que debe tener el manual literario según el profesorado chino



Basándonos en esta pregunta, intentamos conocer las ideas del profesorado para crear un manual ideal. Con los datos obtenidos podemos ver que la mitad considera que un manual perfecto debe tener las tres partes al mismo tiempo, pues son todas de igual importancia. El profesor B nos explicó que este es el motivo por el que su manual de literatura *Manuales de Literatura Hispanoamericana* tiene dos volúmenes, uno de lectura y otro de cultura e historia, que se concentra en los comentarios literarios; esto es así debido a la imposibilidad de incluir tantos contenidos en un solo manual. Un 25% del profesorado cree que con la historia y los fragmentos ya es suficiente para un manual de literatura, porque, según nos han explicado en la entrevista, a veces cuesta mucho entender los comentarios literarios por el nivel del alumnado, porque no tienen suficiente tiempo en la clase para explicar todo, porque hay que guiar a los estudiantes a la hora de hacer sus propios comentarios y no ahogar su creatividad. Finalmente, otro 25% destaca que solo es necesario tener selecciones de obras. Por último, el profesor C recalca la importancia de la diversidad y amplitud de los manuales, pues siempre hay que explicar la historia de la literatura (el contenido), la introducción de los autores y los comentarios dependiendo del propio profesorado y del alumnado.

**Pregunta 26. ¿Qué género y época prefiere enseñar en la clase?  
(Narrativo, lírico, dramático; clásica, contemporánea, moderna)**

Figura 59: Porcentaje. Género que prefiere enseñar en la clase el profesorado chino

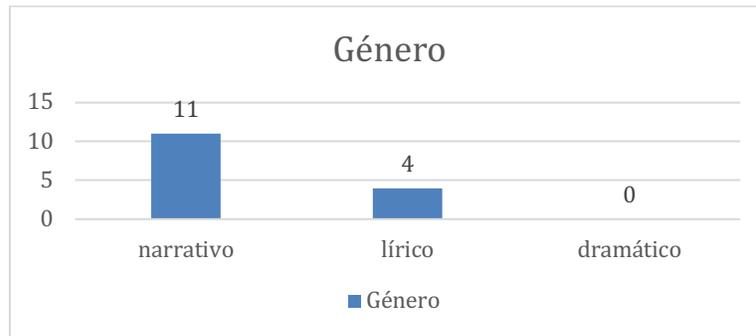
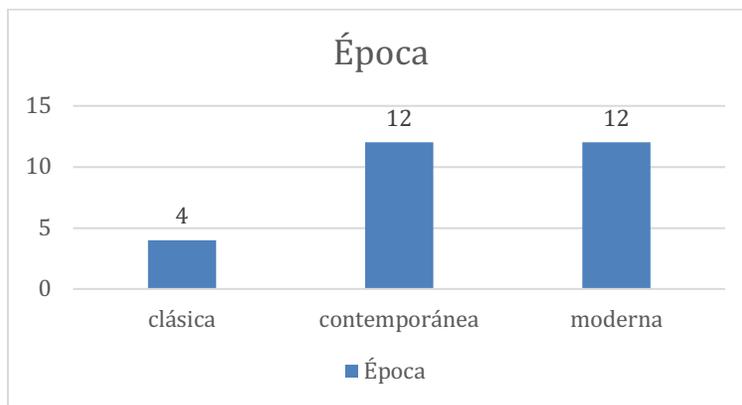


Figura 60: Porcentaje. Época que prefiere enseñar en la clase el profesorado chino



La selección de los géneros y de la época no es una cuestión sencilla a la hora de organizar un manual o una clase, por lo tanto, los manuales siempre incluyen casi todos los géneros y épocas posibles con el fin de proporcionar materiales lingüísticos en una variedad de estilos que permita a los alumnos adquirir diferentes estilos de escritura y ricas formas de expresión. Sin embargo, debido al límite del tiempo de clase, a veces es imposible explicar todo. Con esta pregunta intentamos conocer las preferencias del profesorado.

Sin duda alguna, el género narrativo es la primera opción para la mayoría del profesorado (92%), sobre todo la novela, pues es el núcleo de los materiales literarios. Se trata del género más necesario en la educación literaria, por lo que constituyen una parte muy importante en los manuales. Hay una profesora que escoge la lírica como primera opción y tres que la han elegido en segunda opción. Afirman que, sobre todo en la literatura española, los poemas ocupan una posición muy importante.

En cuanto a la época, el 67% del profesorado prefiere enseñar obras contemporáneas y modernas, porque los clásicos son más difíciles de entender y levantan menos interés. No obstante, hay un 33% que insiste en que hay que considerar todas las épocas, porque los clásicos siempre son más valiosos tanto en el contenido como en la lengua.

El profesor B, con más de 30 años de enseñanza de literatura y el profesor C, con más de 25, nos han ofrecido un consejo muy práctico en cuando al género y la época: los textos narrativos son el pilar fundamental, comenzando con cuentos, relatos, novelas cortas e introduciendo fragmentos de novelas o novelas enteras una vez que los alumnos hayan desarrollado buenos hábitos de lectura. La poesía y el teatro se utilizan como complemento, es decir, es mejor enseñarlos en conferencias específicas o clases de especialidad. En cuanto a la literatura latinoamericana, las obras más clásicas son las contemporáneas, es decir, las del Boom literario y, en cuanto a España, el español no cambió mucho después del siglo XVI, así que no es un gran problema lingüístico para el alumnado estudiar la literatura del Siglo de Oro. Por lo tanto, los profesores no necesitan preocuparse tanto de la cuestión de época y pueden ordenar las obras según sus propias ideas y sus puntos fuertes.

**Pregunta 27. ¿Conviene tener una lista de libros recomendables para los alumnos? ¿tiene algún control de la lectura de dichos libros?**

Para asegurar que la cantidad de lecturas que se elige es adecuada y promover en los estudiantes la lectura fuera de clase, generalmente en la enseñanza de literatura, siempre es aconsejable tener una lista de libros recomendables para el alumnado. Por lo tanto, en esta pregunta lo que queremos saber es si existe dicha lista, y si el profesorado tiene algún control de lectura. Todo ello lo investigamos con el fin de mejorar el aprendizaje de literatura fuera de las aulas.

Figura 61: Porcentaje. ¿Tiene una lista de libros recomendables el profesorado chino?

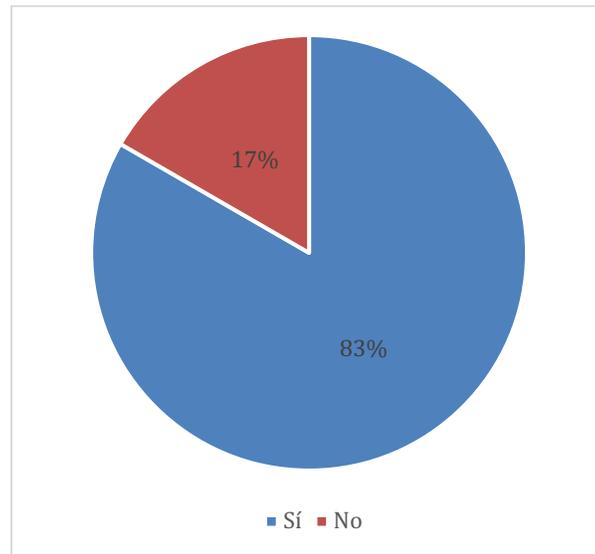
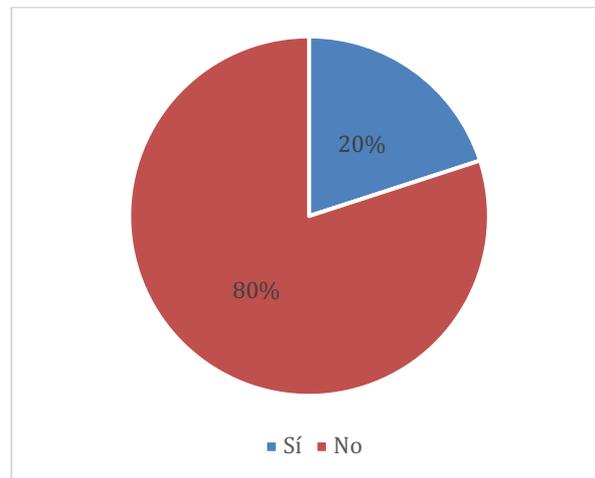


Figura 62: Porcentaje. ¿Tiene control de lectura de los libros recomendados el profesorado chino?



El 83% del profesorado nos confirma que siempre tiene una lista de libros recomendables para el alumnado e incluso un profesor nos indica que, para que los alumnos puedan leerlos con facilidad, les manda los libros de la lista de forma digital. Sin embargo, solo tres docentes llevan un control de la lectura, ya sea organizando talleres de lectura fuera de clase, elaborando la lectura de un libro entero como tarea grupal, u obligando a cada estudiante a leer un libro completo durante la carrera. Dos profesores nos explican

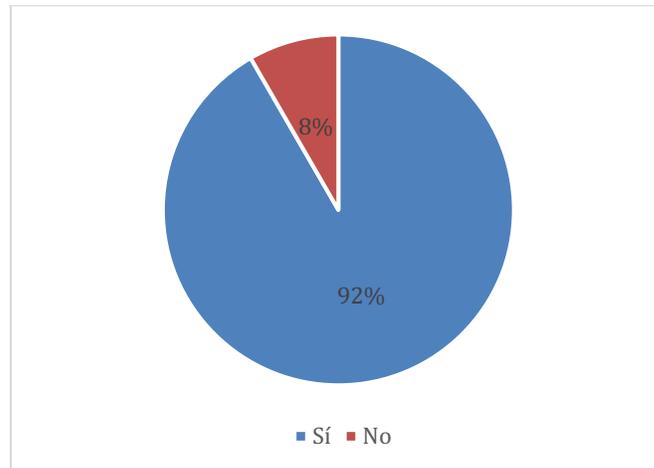
que creen que la lista debe ser para estudiantes de posgrado, pero que siempre recomiendan las novelas más recientes pues son las que pueden provocar más interés en el alumnado.

**Pregunta 28. ¿Qué le parece el libro electrónico? ¿Va a ayudar al alumnado para el aprendizaje de la literatura?**

Figura 63: Porcentaje. ¿Lee libro electrónico el profesorado chino?



Figura 64: Porcentaje. ¿El libro electrónico va a ayudar al alumnado para el aprendizaje de literatura según el profesorado chino?



Debido a las transformaciones de las nuevas tecnologías de la información en el contexto contemporáneo, es una irremplazable urgencia el hecho de abordar con rigor los objetivos de la educación lectora y literaria en relación directa con la adquisición y desarrollo de la necesaria competencia digital. Una de las formas más directas es la

elaboración del libro electrónico en la enseñanza y el aprendizaje de la literatura; por ello, en esta pregunta intentamos conocer la opinión del profesorado sobre si considera útil o no el libro electrónico para que el alumnado pueda leer literatura fuera de clase.

Todo el profesorado, con una sola excepción, nos confirma que el libro electrónico va a ayudar al alumnado en el aprendizaje de la literatura, porque es más económico y se puede conseguir más fácilmente en China en comparación con los libros en papel. Además, tiene una aplicación con la se consulta el diccionario mientras se lee el libro. Se trata, en fin, de un acceso más fácil y cómodo para leer libros en su lengua original. Según el profesor C, es una dirección científica y nueva de los jóvenes, de la cual los profesores podemos y debemos aprender. No obstante, solo hay un profesor de los encuestados que tenga la costumbre de leer libros digitales.

En resumen, en cuanto a la situación de los materiales didácticos en China podemos concluir con las siguientes ideas:

1) Debido a los requisitos de preparación y evaluación, la mayoría de las universidades debe tener un manual oficial para cualquier asignatura. El 100% del profesorado nos confirma la utilización del manual del mercado en sus clases.

2) El 67% prepara también material audiovisual por ser más directo y accesible para el alumnado. Los profesores de la 3ª fase, debido a las circunstancias especiales de su carrera, no siempre tienen la oportunidad de impartir clase con material audiovisual.

3) Solo hay un profesor que tiene y utiliza sus propios apuntes sistemáticos, aunque también emplea los manuales oficiales para que su alumnado pueda tener textos originales de consulta, ya que deben entregar sus apuntes a la universidad para una evaluación con el fin de saber si corresponde al plan de estudios y al Estándar Nacional;

4) Sí existe un manual oficial para las asignaturas de literatura, ya hemos explicado que es obligatorio utilizar un manual del mercado con buen prestigio para impartir cualquier asignatura. En nuestro caso, lo que más se emplean son los que hemos mostrado arriba.

5) Sin embargo, la mayoría de los docentes (75%) afirma que los materiales didácticos no son suficientes para la clase, así que el 67% prepara sus propios recursos, a pesar de que todavía siguen principalmente el contenido del manual.

6) Los recursos que se utilizan y funcionan mejor para el alumnado son los siguientes: PPT con explicaciones del profesorado, manual y libros originales. Como recalcó el profesor C, siempre hay que combinar todo lo posible dependiendo del alumnado.

7) En cuanto al contenido concreto para realizar la clase, el 83% insiste en que siempre se deben emplear los textos originales, una opinión muy razonable. Por otro lado, un 25% ha recomendado utilizar textos traducidos, algo que no nos esperábamos en las entrevistas.

8) La mayoría del profesorado considera que la parte más importante del manual es la selección de las obras y no concede tanta importancia al comentario literario.

9) El género más frecuente para enseñar en clase es el narrativo, más en concreto, las novelas. En cuanto a la época, la mayoría prefiere la contemporánea y la moderna.

10) El 83% tiene la costumbre de dar una lista de libros recomendables antes de empezar las clases con el fin de animarlos a leer fuera del aula. También hay tres profesores que llevan un control de las lecturas.

11) La mayoría del profesorado prefiere leer libros en papel, a pesar de que confirman que, en la situación china, los libros digitales cumplen una muy buena función para el aprendizaje de la literatura.

#### 5.4.3 El alumnado

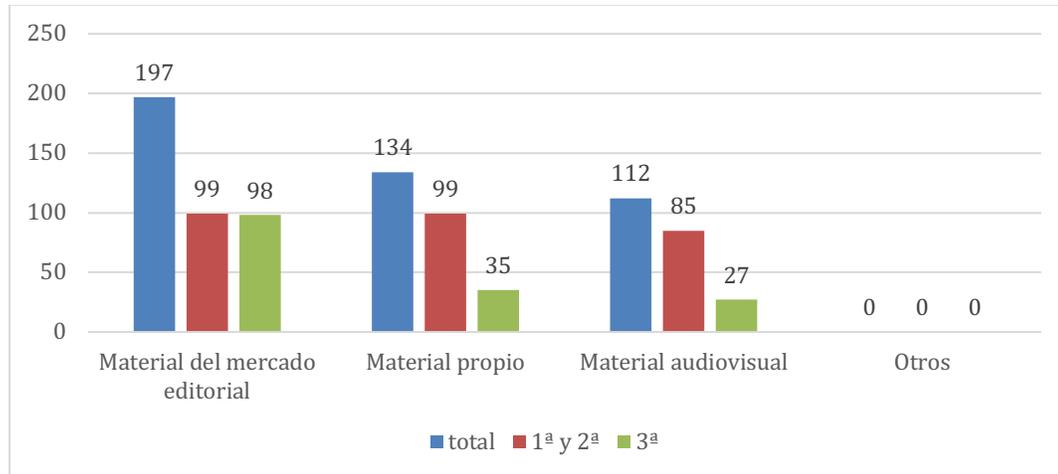
Las opiniones de los alumnos siempre son indicadores muy importantes para mejorar la enseñanza. Por lo mismo, en Filología Hispánica, antes de publicar manuales oficiales siempre se realiza una prueba en algunas universidades. Por ejemplo, antes de publicar la nueva versión de *Español Moderno*, se llevó a cabo una prueba en cinco universidades para ver cómo funcionaba. Lo mismo ocurre en cuanto a los manuales de literatura. Antes de publicar la serie de manuales que ya hemos comentado, el redactor jefe consultó durante meses a un grupo de estudiantes de grado y posgrado de BFBU y también a graduados. Al mismo tiempo, intercambió opiniones en profundidad con profesores que impartían cursos de literatura en otras universidades y con los editores de literatura de alto nivel con el fin de llevar a cabo un diseño general de esta serie de manuales.

En cualquier caso, los comentarios sobre los materiales didácticos por parte del alumnado son muy importantes para mejorar las clases de literatura.

**Pregunta 16. ¿Qué materiales didácticos usa el profesor principalmente en la clase?**

**Material del mercado editorial (manual/libro de texto); Material propio, elaborado por el profesorado (apuntes); Material audiovisual (PowerPoint, vídeos, películas, recursos *online*); Otros (especificar)**

Figura 65: Porcentaje. Materiales didácticos usados en la clase de literatura en China

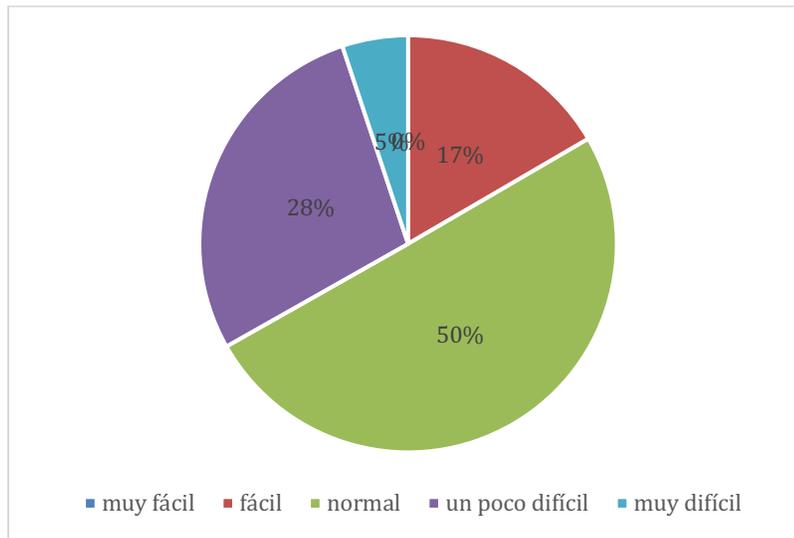


La pregunta 16 se centra en conocer los materiales didácticos utilizados en la asignatura del bloque literario. Debido a que en las clases reales siempre se utiliza más de un tipo de material, hemos puesto una pregunta con multirrespuesta. En concreto, el 84% del alumnado nos confirma que, en clase, principalmente, emplean los manuales; el 57%, los apuntes del profesorado, y el 48% habla de herramientas audiovisuales como material didáctico principal. Vemos que las respuestas se corresponden con los datos extraídos de las entrevistas al profesorado.

Aunque los profesores sí utilizan otros materiales didácticos, el 28% de los alumnos confirma su impresión de que los manuales son los únicos materiales empleados en las clases de literatura. Hay que destacar que el porcentaje de esta opción es más alto en las universidades de 3ª fase.

**Pregunta 17. El material didáctico utilizado en la asignatura del bloque literario te parece... Muy fácil; Fácil; Normal; Un poco difícil; Muy difícil**

Figura 66: Porcentaje. Nivel de dificultad del material didáctico del alumnado chino



En general, el 50% de los estudiantes expresa que el nivel de dificultad del material didáctico utilizado es normal; el 28% afirma que el nivel es un poco difícil; el 17% estima que es fácil; nadie cree que sea muy fácil, pero, al contrario, un 5% lo considera muy difícil. Sobre todo, podemos ver que el porcentaje de los que han elegido “muy difícil” proviene de los estudiantes de las universidades de 3ª fase, a los que les falta un buen nivel de lengua.

Figura 67: Porcentaje. Nivel de dificultad del material didáctico del alumnado chino de 1ª y 2ª fase

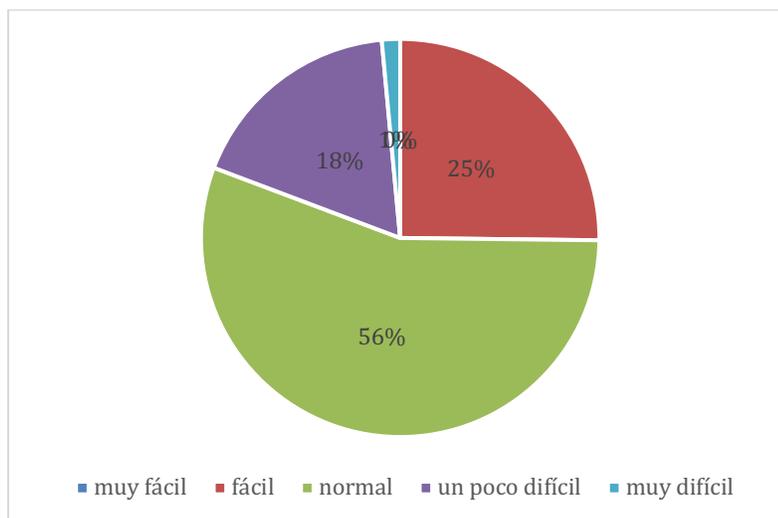
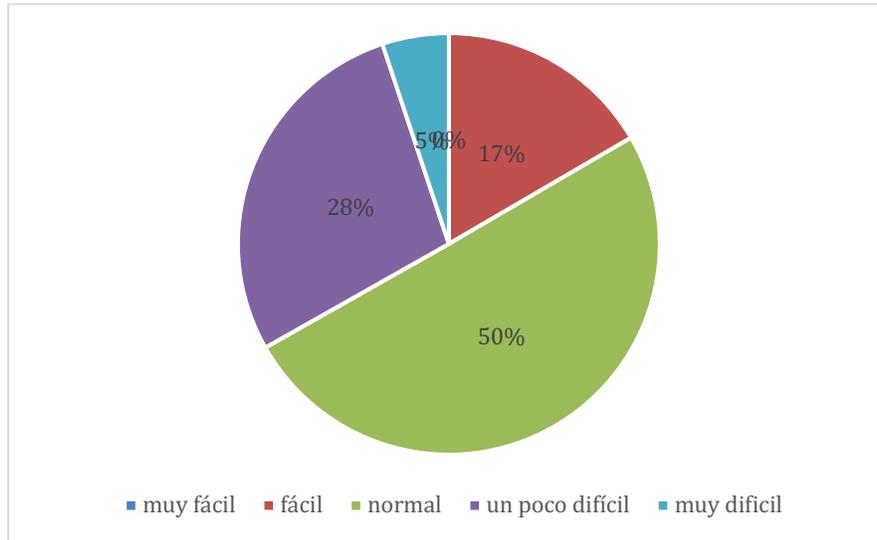


Figura 68: Porcentaje. Nivel de dificultad del material didáctico del alumnado chino de 3ª fase



Al mismo tiempo, creemos que es necesario realizar un análisis por separado del tipo de material utilizado para comprobar si existen diferencias significativas en su utilización. Por lo tanto, se hace necesario un análisis de tablas de contingencia de SPSS para comparar estos datos.

Según los datos que hemos logrado de la pregunta 16, hemos agrupado las repuestas en siete tipos, que son 1) manuales; 2) apuntes; 3) audiovisual; 4) manuales + apuntes; 5) manuales + audiovisual; 6) apuntes + audiovisual; 7) manuales + apuntes + audiovisual.

Cuadro 37: Agrupación de los materiales didácticos usados en la clase

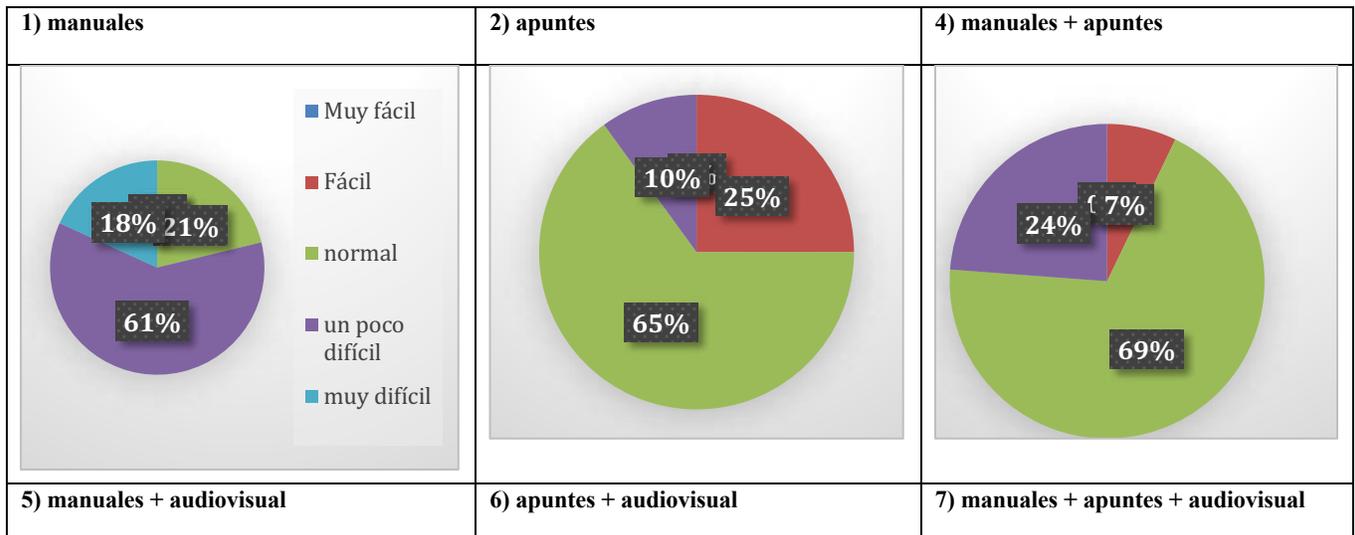
Tipo	Frecuencia	Porcentaje
1) manuales	66	28%
2) apuntes	20	9%
3) audiovisuales	0	0%
4) manuales + apuntes	42	18%
5) manuales + audiovisual	35	15%
6) apuntes + audiovisual	19	8%
7) manuales + apuntes + audiovisual	53	23%
<b>Total</b>	<b>235</b>	<b>100%</b>

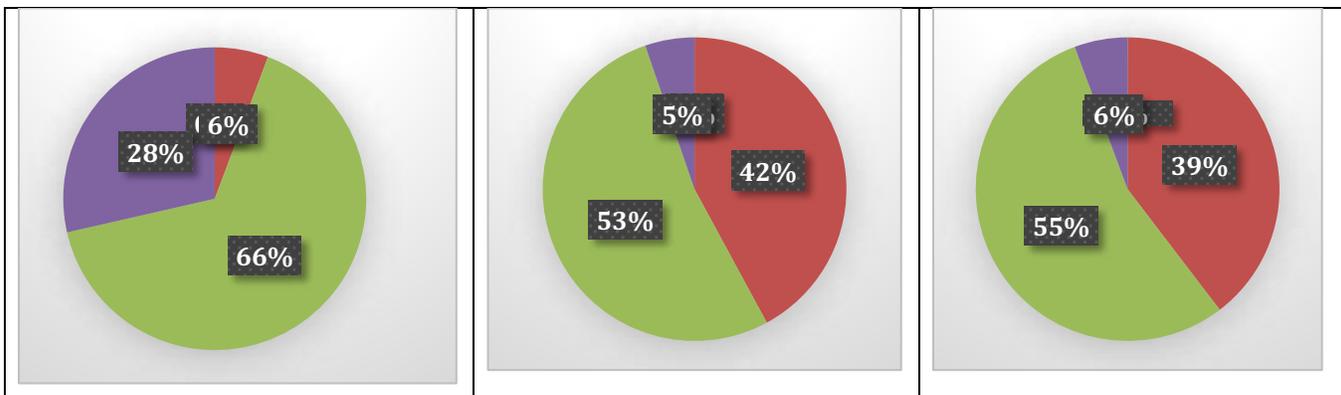
Cuadro 38: Tabla de contingencia. Nivel de dificultad del material didáctico y material didáctico utilizado en la clase

Recuento

		Nivel de material didáctico					Total
		Muy fácil	Fácil	Normal	Un poco difícil	Muy difícil	
Material didáctico utilizado en la clase	1) manuales	0	0	14	40	12	66
	2) apuntes	0	5	13	2	0	20
	3) audiovisuales	0	0	0	0	0	0
	4) manuales + apuntes	0	3	29	10	0	42
	5) manuales + audiovisual	0	2	23	10	0	35
	6) apuntes + audiovisual	0	8	10	1	0	19
	7) manuales + apuntes + audiovisual	0	21	29	3	0	53
	<b>Total</b>	0	39	118	66	12	235

Cuadro 39: Comparación del nivel de dificultad con la tabla de materiales didácticos





Entre los 66 alumnos que eligen solo manuales, el 79% (61%+18%) considera que el nivel de dificultad del manual es difícil. El 21% opina que el nivel es normal. Y nadie cree que sea fácil.

De los veinte estudiantes que usan apuntes, solo dos señalan que el nivel es un poco difícil, y el 65% considera que es normal.

En cuanto a los 42 que confirman la utilización de manuales junto con apuntes, el 69% considera que es normal y un 24% cree que es un poco difícil.

De los 35 alumnos que estudian con manuales y audiovisuales, la mayoría opina que es normal (66%); y un 28% los considera un poco difíciles.

Finalmente, hay 53 alumnos que nos explican que en su clase se utilizan los tres tipos de materiales al mismo tiempo, y solo un 6% cree que son un poco difíciles, pues la mayoría opina que son normales (55%) e incluso fáciles (39%).

Por lo tanto, podemos ver que una mezcla de todos los materiales didácticos es la forma más adecuada para elaborar una clase de literatura.

Figura 69: Porcentaje. Nivel de dificultad de los materiales didácticos: “muy difícil”

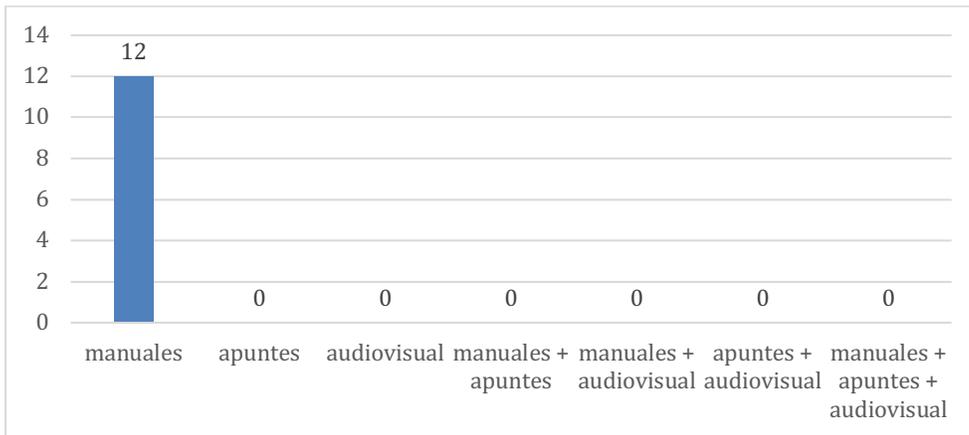


Figura 70: Porcentaje. Nivel de dificultad de los materiales didácticos: “un poco difícil”

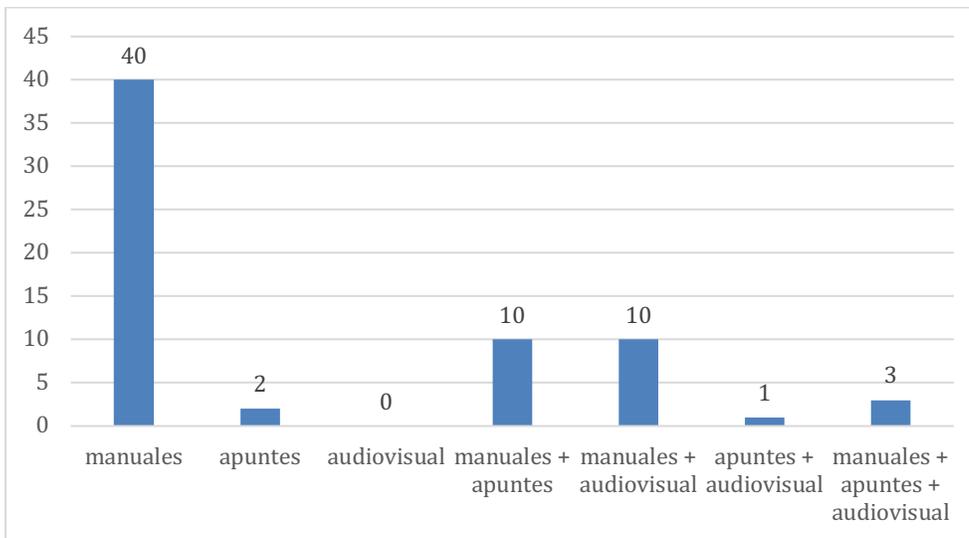


Figura 71: Porcentaje. Nivel de dificultad de los materiales didácticos: “normal”

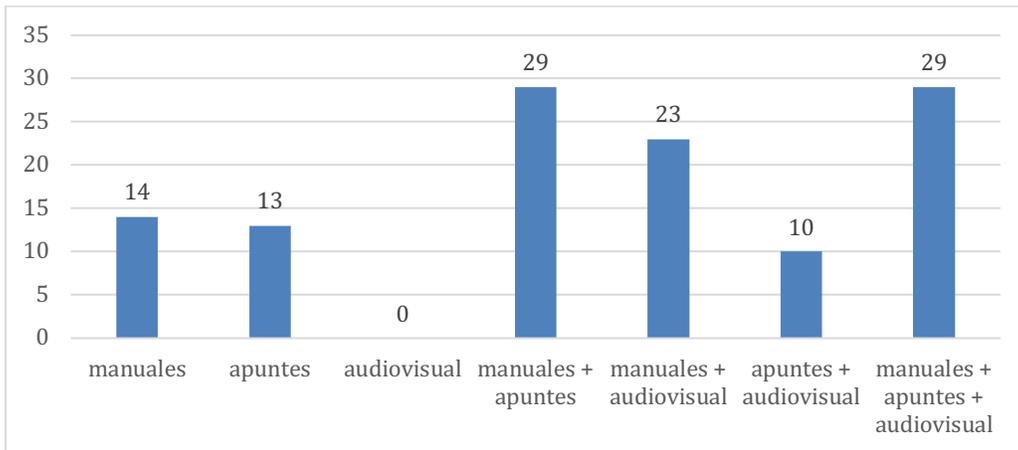
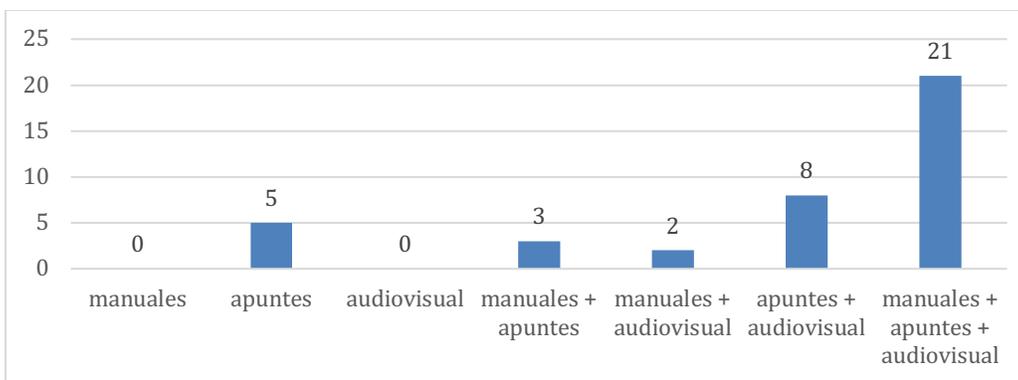


Figura 72: Porcentaje. Nivel de dificultad de los materiales didácticos: “fácil”

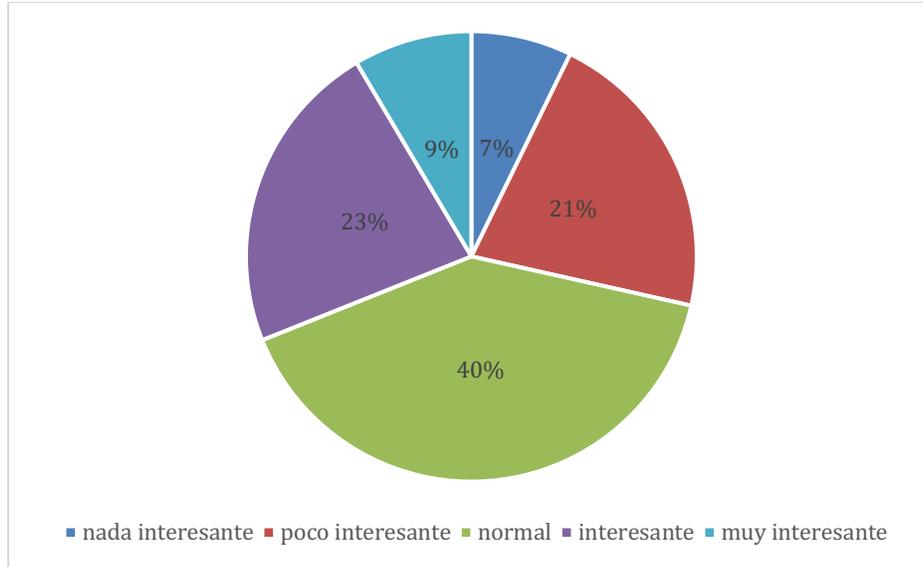


Además, un resultado interesante se observa en las figuras, en las que los alumnos perciben el manual como lo más difícil entre los demás materiales. En general, los apuntes y las herramientas audiovisuales se ajustan más al nivel de los alumnos. El nivel de manual es superior al nivel de español de los alumnos, sobre todo, para los de la 3ª fase.

Es importante recordar que la mayoría de las universidades emplean el manual oficial, que contiene textos originales de las obras clásicas y, como se explica en su introducción, son para los que ya tienen cierto nivel de lengua española. Al contrario, los apuntes y materiales audiovisuales siempre se preparan especialmente en consonancia con las necesidades del alumnado, por lo tanto, son más convenientes y fáciles.

**Pregunta 18. El material didáctico utilizado en la asignatura del bloque literario te parece... Nada interesante; Poco interesante; Normal; Interesante; Muy interesante**

Figura 73: Porcentaje. Nivel de interés del material didáctico del alumnado chino



El 40% señala que el material utilizado en clase está dentro de un nivel normal; el 21% manifiesta que es “poco interesante”, el 7%, “nada interesante”; mientras que el 23% expresa que “interesante” y el 9%, “muy interesante”. Según estos datos, podemos deducir que la mayoría del alumnado no cree que los materiales didácticos sean muy interesantes.

Del mismo modo, siguiendo la agrupación de las respuestas de la pregunta 17, se analiza una tabla de contingencia para averiguar si los estudiantes consideran interesante el material didáctico utilizado en la clase.

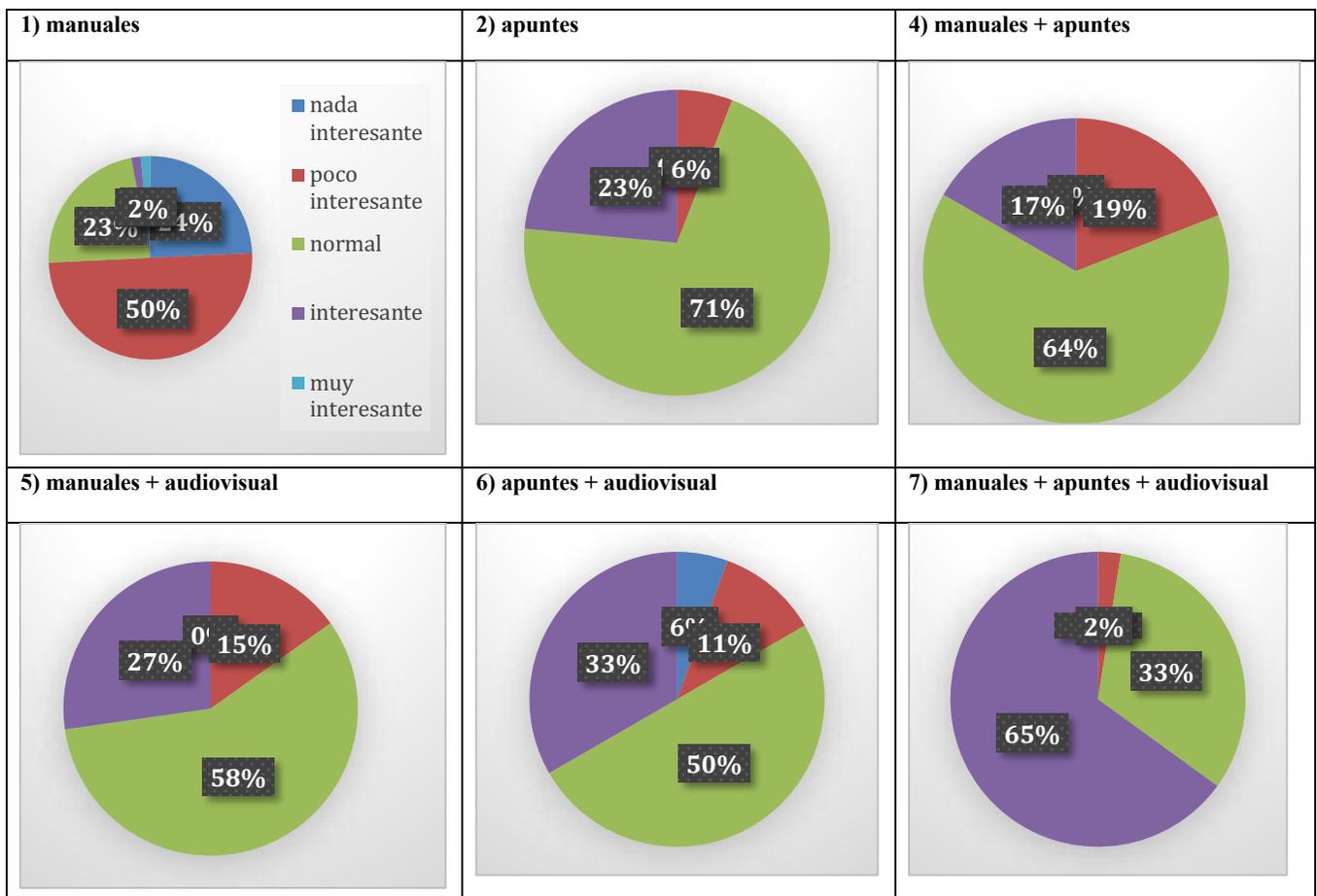
Cuadro 40: Tabla de contingencia. Nivel de interés del material didáctico y Material didáctico utilizado en la clase

Recuento

		Nivel de material didáctico					Total
		Nada interesante	Poco interesante	Normal	Interesante	Muy interesante	
Material didáctico utilizado en la clase	1) manuales	16	33	15	1	1	<b>66</b>
	2) apuntes	0	1	12	4	3	<b>20</b>
	3) audiovisuales	0	0	0	0	0	<b>0</b>

4) manuales + apuntes	0	8	27	7	0	42
5) manuales + audiovisual	0	5	19	9	2	35
6) apuntes + audiovisual	1	2	9	6	1	19
7) manuales + apuntes + audiovisual	0	1	13	26	13	53
<b>Total</b>	17	50	95	53	20	235

Cuadro 41: Comparación del nivel de interés con la tabla de materiales didácticos



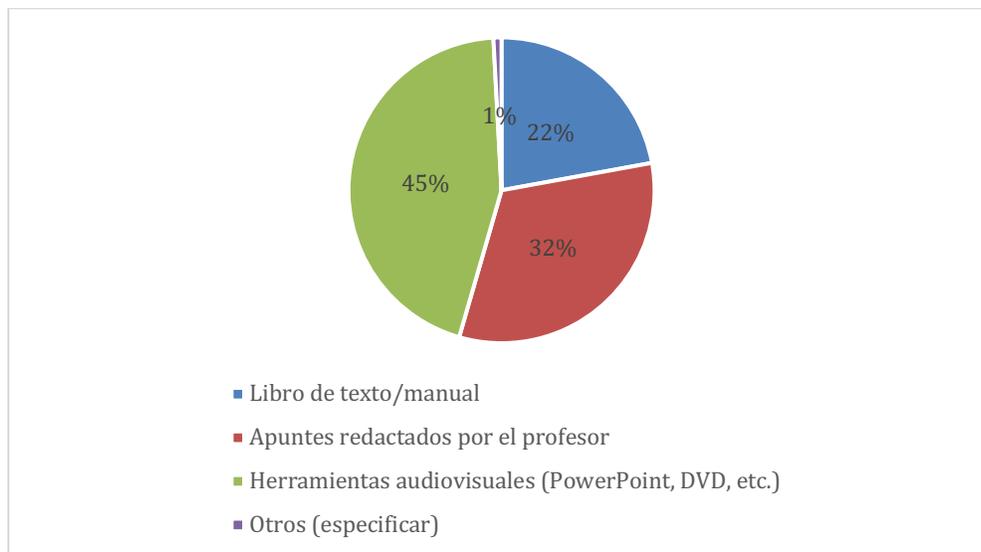
Según este cuadro, de entre un total de 66 estudiantes que solo utilizan el manual en la clase, el 2% cree que es interesante y muy interesante (2%); el 23%, normal; y al 74% nos les interesan tanto los manuales (50% +24%).

Todo lo contrario, de los 53 alumnos que nos confirman que se utilizan al mismo tiempo los tres tipos de materiales, el 65% ha elegido “interesante”; y un 33%, normal; tan solo un 2% cree que es poco interesante.

A través de este resultado se puede asegurar que una combinación de los tres tipos de materiales didácticos es más interesante y, al mismo tiempo, la mejor forma de mejorar la planificación y elaboración de una clase de literatura. Lógicamente, los apuntes redactados por el profesorado siempre son más fáciles para el alumnado porque se preparan según su nivel de lengua y sus necesidades, y las herramientas audiovisuales pueden proporcionar otras formas de procesar información sobre los temas, y además se motiva su interés. Por lo tanto, creemos que usar la combinación de materiales didácticos es una forma de mejorar la calidad educativa, sobre todo para las asignaturas de literatura.

**Pregunta 19. ¿Qué materiales del bloque literario son los que te parecen más útiles para llevar a cabo esta enseñanza? Libro de texto/manual; Apuntes redactados por el profesor; Herramientas audiovisuales (PowerPoint, DVD, etc.); Otros (especificar)**

Figura 74: Porcentaje. Materiales más útiles para la clase de literatura según el alumnado chino



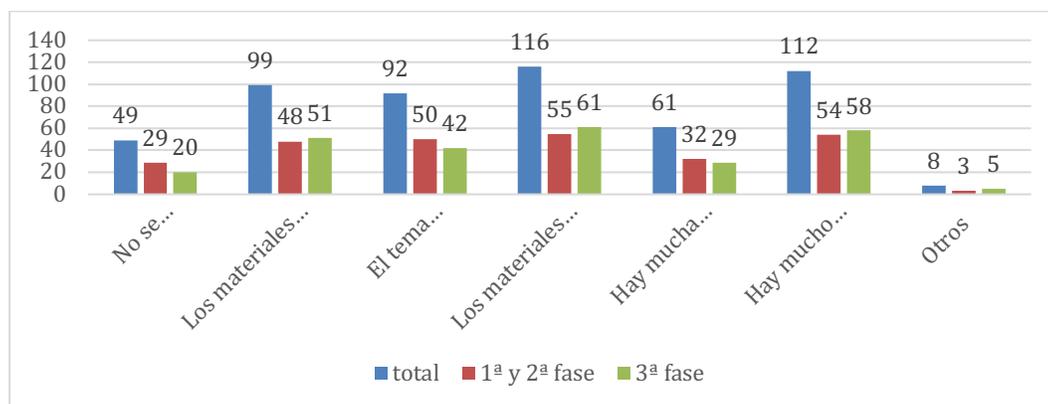
Con esta pregunta queremos saber cuáles son los materiales que los estudiantes perciben más adecuados para el aprendizaje en la clase de literatura. El 45% considera que

la herramienta audiovisual es el material idóneo para la clase. El 32 % estima que los apuntes del profesorado son el mejor recurso. Y el 22% expresa que el libro de texto es el material adecuado. Solo hay un alumno que ha elegido la opción de otros, y nos escribe que lo mejor son los libros originales.

Si unimos estas respuestas con las de la pregunta 23 del profesorado, podemos ver que tanto los profesores (67%) como los alumnos (32%) creen que los apuntes y las explicaciones en PPT del profesorado son muy importantes. En cuanto a los manuales y materiales audiovisuales lo que piensan los profesores y los alumnos ya es muy diferente, pues los alumnos siempre creen más en la función de los materiales audiovisuales; al contrario, el profesorado prefiere los manuales.

**Pregunta 20. ¿Cuáles son las carencias de los materiales utilizados en la asignatura del bloque literario (puedes señalar una o varias)? No se corresponden con mi necesidad y demanda; Los materiales son poco lúdicos; El tema literario no se corresponde con la vida diaria; Los materiales didácticos no se componen con mi nivel de español (son más elevados); Hay mucha gramática; Hay mucho vocabulario; Otros (especificar) \_\_\_\_\_**

Figura 75: Porcentaje. Las carencias de los materiales utilizados en la clase según el alumnado chino



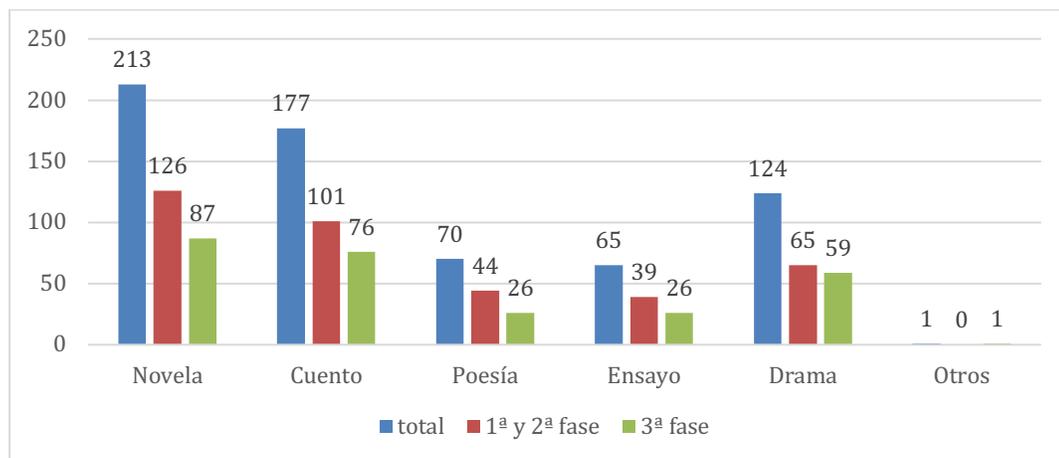
Al conocer que la mayoría del alumnado cree que los materiales didácticos son difíciles y poco interesantes, intentamos indagar con las respuestas de esta pregunta cuál es la problemática. Respecto a la opinión del alumnado sobre los materiales didácticos, podemos ver que el problema principal se concentra en la parte relacionada con el nivel de

lengua, porque el 49% considera que “Los materiales didácticos no se componen con mi nivel de español (son más elevados)”, y el 48% cree que “Hay mucho vocabulario.” El siguiente motivo es “Los materiales son pocos lúdicos”, pues el 42% lo ha elegido; también afecta el hecho de que “El tema literario no se corresponde con la vida diaria” (39%). Finalmente, siendo temas de literatura, también los alumnos (26%) se quejan de que “Hay mucha gramática” y de que “No se corresponden con mi necesidad y demanda” (21%).

Debemos destacar que hay cuatro alumnos que han elegido la opción “Otros”, y nos escriben que no es porque el vocabulario sea demasiado difícil, sino porque no pueden entender realmente el contenido. Eso significa que sí hay alumnos que reconocen que el problema puede estar en su nivel de competencia literaria.

**Pregunta 21. ¿Qué género de literatura prefieres leer en la clase? (puedes señalar una o varias) Novela; cuento; poesía; drama; ensayo**

Figura 76: Porcentaje. El género que prefiere aprender el alumnado chino



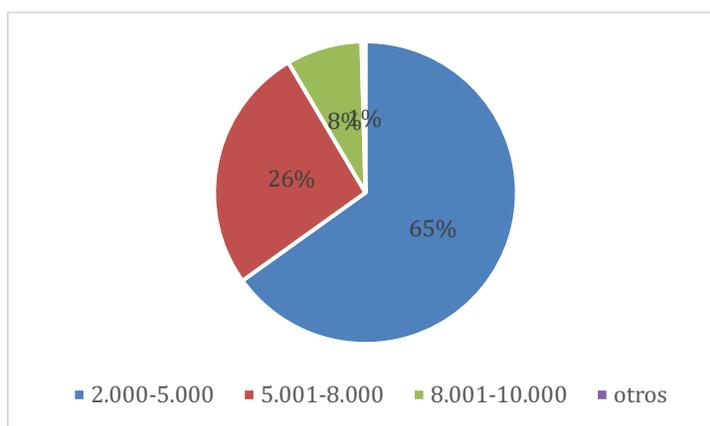
En vez de ofrecerles los nombres de los géneros literarios (narrativo, lírico, dramático), enumeramos directamente los tipos concretos y los nombres más comunes para ellos, como novela, cuento, poesía, drama, ensayo...

La figura 75 muestra los resultados detallados de una encuesta sobre los géneros literarios que los encuestados desearían aprender en la clase de literatura hispánica. La opción más popular fue “novela” (91%). El siguiente es “cuento” (75%) y “drama” (53%). La “poesía” (30%) y el “ensayo” (28%) son menos populares. Como vemos, la novela es el género preferido para alumnos y docentes.

**Pregunta 22. ¿Cuántas palabras? 2.000-5.000; 5.001-8.000; 8.001-10.000; Otros (especificar)**

Para averiguar la longitud de los textos literarios que resultan fáciles en el aprendizaje, se realiza una pregunta para determinar la longitud de las obras literarias, registradas en cuatro categorías: de 2.000 a 5.000 caracteres, de 5.001 a 8.000 caracteres, de 8.001 a 10.000 caracteres y otros. En la encuesta se preguntó cuál consideraban que era la longitud adecuada de las obras literarias incluidas para el aprendizaje de literatura en y fuera de clase.

Figura 77: Porcentaje. Número de palabras que prefiere aprender el alumnado chino

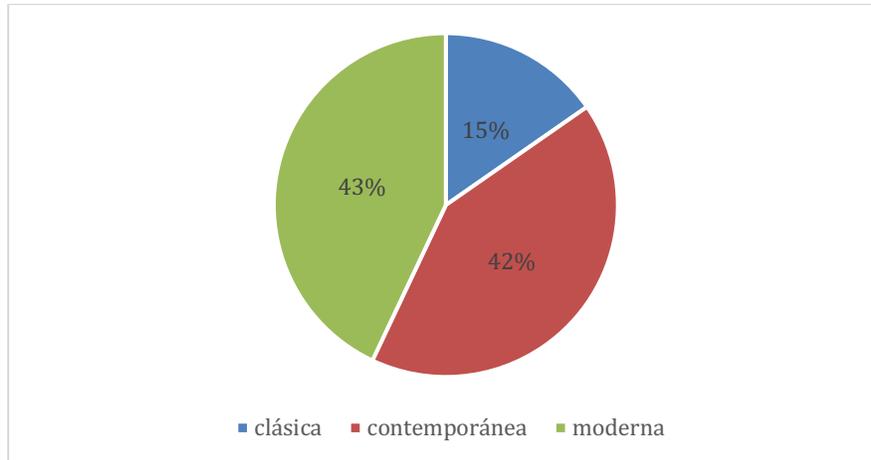


La figura 76 muestra los resultados de la encuesta sobre el número de palabras de las obras literarias que deberían incluirse en los materiales de lectura seleccionados para la clase de literatura. Los resultados de la encuesta muestran que el mayor número de los alumnos eligió “de 2.000 a 5.000 caracteres” (65%). La siguiente opción más frecuente fue “de 5.001 a 8.000 caracteres”, con un porcentaje de 26%. Muy pocos alumnos seleccionaron textos de “8.001 a 10.000” caracteres, tan solo un 8%. Ante esta situación, podemos comprobar que la mayoría afirma que, cuanto más largas sean las obras literarias que deben aprender, más difícil les resulta comprenderlas y menos dispuestos están a estudiarlas.

**Pregunta 23. ¿Qué época? Clásica; Contemporánea; Moderna**

También hemos planteado una pregunta sobre la cronología de las obras literarias y qué obras les gustaría leer.

Figura 78: Porcentaje. Época que prefiere aprender el alumnado chino

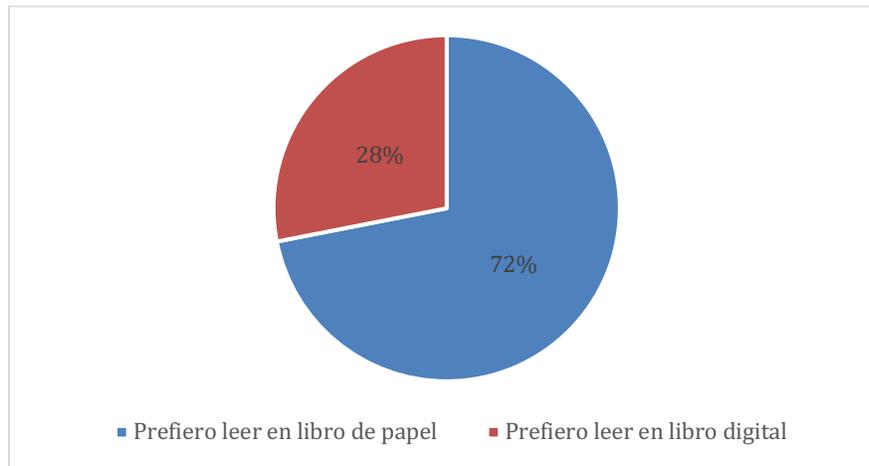


Las respuestas incluyen tres opciones: “clásica”, “moderna” y “contemporánea” y está diseñada para respuestas múltiples. Los resultados de la encuesta muestran que la literatura que más desean son las obras modernas (43%). Le sigue la literatura contemporánea, elegida por el 42% de los estudiantes. Muy pocos alumnos eligen literatura clásica (15%).

**Pregunta 24. ¿Qué te parece el libro electrónico? Prefiero leer en libro de papel, porque \_\_\_\_\_; Prefiero leer en libro electrónico, porque \_\_\_\_\_.**

En el aula actual, bajo las transformaciones de las nuevas tecnologías de la información en el contexto contemporáneo, los docentes somos conscientes de que los alumnos utilizan mucho los medios electrónicos para el aprendizaje de cualquier asignatura. En la clase de literatura se utilizan también ordenadores o tabletas para realizar la lectura de libros originales; por lo tanto, con esta pregunta intentamos averiguar qué tipo de libros quieren utilizar para realizar sus lecturas.

Figura 79: Porcentaje. Opinión sobre libro electrónico por parte del alumnado chino



Sin embargo, nos sorprende que, la mayoría del alumnado, 72%, todavía prefiera los libros en papel para el aprendizaje de literatura. En cuanto a los motivos, los más frecuentes son: sentirse mejor con el tacto, estar acostumbrado, mejor para los ojos, poder tomar notas con facilidad, etc. También, en comparación con los libros digitales, afirman que se sienten más concentrados, e incluso hay más de un alumno que expresa que los libros en papel son insustituibles.

Solo el 28% confirma que prefiere utilizar libros digitales, porque son más fáciles de llevar, para consultar el diccionario digital o porque son más económicos.

Ante las respuestas tan contrarias a las del profesorado en la misma pregunta (el 92% opina que los libros digitales pueden ayudar al aprendizaje de la literatura), tenemos que reconocer otra vez la importancia de los libros en papel en la enseñanza y el aprendizaje de la literatura, y confirmar de nuevo la importancia del libro original y de los manuales con textos originales.

Para cerrar la parte de los materiales didácticos, podemos concluir con los puntos siguientes:

1) A pesar de que, según los datos de las entrevistas del profesorado, este siempre prepara y utiliza diferentes materiales didácticos, según los datos de la encuesta, el alumnado nos confirma que lo que se utiliza más es el manual.

2) Muchos alumnos tienen la impresión de que los materiales didácticos son difíciles (33%) y no son muy interesantes (28%), sobre todo para los alumnos de la 3ª fase a causa de su nivel de lengua española. Además, según el análisis de SPSS, encontramos que, para

el alumnado, lo más difícil son los manuales; pero, cuando se combinan con apuntes y materiales audiovisuales se vuelve más fácil e interesante.

3) Para el alumnado, lo más útil para el aprendizaje de literatura son los apuntes del profesor, sea en papel o en PPT. Esta idea también la afirma el profesorado en la entrevista.

4) Respecto a los problemas encontrados en los materiales didácticos actuales, podemos observar que la mayoría de los estudiantes afirma que se deben al nivel del idioma, es decir, creen que los materiales son demasiado difíciles para ellos (49%), pues hay mucho vocabulario (48%) y mucha gramática (26%). Cabe señalar que, debido al escaso dominio del idioma, los alumnos de 3ª fase encuentran serias dificultades sobre el nivel de español de los materiales didácticos.

5) Además, muchos alumnos (42%) creen que los temas que se aprenden en la literatura son muy lejanos y poco lúdicos, por lo que no provocan eco e interés en ellos.

6) Pocos estudiantes reconocen el problema de la competencia literaria, es decir, no pueden entender realmente el contenido de la literatura.

7) El alumnado tiene preferencia por obras cortas, como cuentos o novelas y de la época moderna o contemporánea, porque son más accesibles para ellos.

8) Los libros en papel siguen desempeñando un papel importante en el aprendizaje de los estudiantes, pero siguen siendo difíciles de conseguir en China.

## 5.5 Didáctica

De acuerdo con Consuelo Marco Martínez:

A pesar de todo, durante este periodo no se produjo ninguna evolución significativa en la forma de enseñar y de aprender lenguas extranjeras, aunque tuvieron lugar los primeros intentos de una enseñanza comunicativa. El contenido de los textos cambió, pero la combinación de audio-lingualismo y gramática-traducción se hacía más sólida. Como en los manuales precedentes y en los posteriores, sigue al texto una lista bilingüe de vocabulario, explicaciones fonéticas para las primeras lecciones, una detallada presentación gramatical, oraciones de ejemplo de uso de los nuevos verbos aparecidos en el texto y, por último, ejercicios, tan numerosos como anteriormente y según el mismo enfoque centrado en la gramática, la traducción y la repetición. (Marco Martínez, 2010: 5)

A pesar de que en estos últimos años muchas universidades en China han establecido la carrera de Filología Hispánica e incluso su facultad o instituto correspondiente, no ha existido una metodología de enseñanza conveniente, es decir, una metodología con carácter chino para los estudiantes chinos. Al mismo tiempo, tampoco hay intercambio de experiencias educativas entre diferentes universidades o centros educativos.

Así que cada departamento de español todavía imparte las clases y elige sus materiales complementarios, en muchas ocasiones, dependiendo mucho del profesorado, pero bajo el Estándar Nacional chino. Además, dado que muchas universidades han creado la carrera de Filología Hispánica en los últimos diez años, los profesores carecen de formación específica en la enseñanza de literatura. Según la investigación anterior, podemos comprobar que la mayoría de las investigaciones existentes en ELE son en el campo de la enseñanza de la lengua o la cultura. Los profesores que se dedican a la literatura, generalmente, investigan las teorías literarias o la literatura comparada, así que tampoco saben mucho sobre la enseñanza de la literatura, por lo que aún queda un largo camino por recorrer en la formación docente, especialmente en el campo de la literatura, para los nuevos profesores.

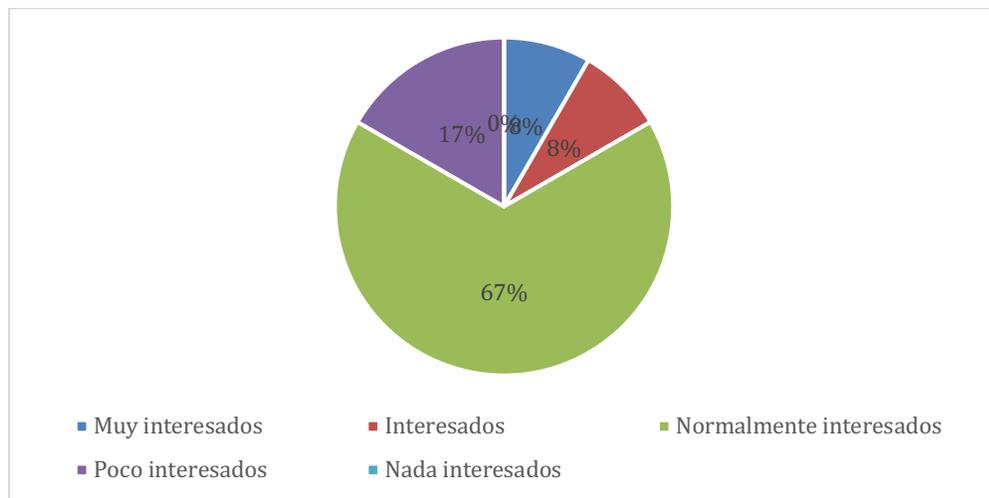
Sin embargo, debemos darnos cuenta de que las clases de literatura hasta el día de hoy todavía siguen los conceptos de enseñanza más básicos del siglo pasado. En este sentido, la didáctica para el aprendizaje de la literatura hispánica es uno de los retos fundamentales que deben abordarse en el aprendizaje universitario en China. Por lo tanto, a continuación, utilizaremos los datos de las entrevistas para comprender cómo se imparten las clases de

literatura, los métodos de enseñanza, las estrategias utilizadas por los profesores y las percepciones de los estudiantes sobre las clases de literatura según los datos de la encuesta.

### 5.5.1 El profesorado

**Pregunta 29. ¿Cuál es la actitud del alumnado cuando enseña la asignatura del bloque literario? (Muy interesados, Interesados, Normalmente interesados, Poco interesados, Nada interesados)**

Figura 80: Porcentaje. Nivel de interés del alumnado en la clase según el profesorado chino



La parte didáctica empieza por conocer la actitud del alumnado en el aula de las clases de literatura o cuando el profesorado enseña los contenidos literarios. Los docentes piensan que los estudiantes están muy interesados en el 8% de los casos, interesados en el 8%, normalmente interesados en el 67% y poco interesados en el 17%.

Podemos deducir que el profesorado cree que la mayoría de los estudiantes no están interesados por la literatura. Por esta razón, los docentes tienen mucha responsabilidad para orientar y motivar al alumnado en la clase con el fin de desarrollar sus conocimientos, habilidades y destrezas en el proceso de enseñanza/aprendizaje de literatura.

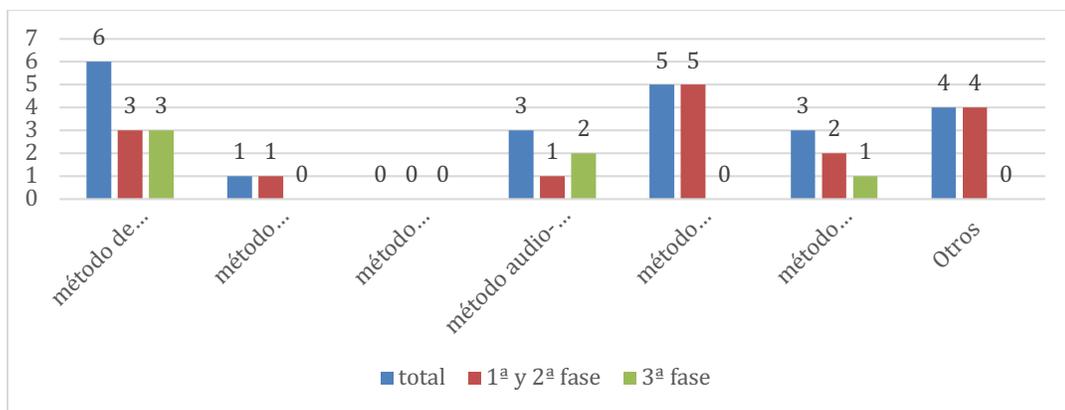
La profesora D nos confirma que, en su universidad, la asignatura de literatura es optativa, incluso para todas las carreras del centro, por lo que todos los alumnos que han elegido su clase están interesados verdaderamente por la literatura hispánica. Al contrario, en las que son obligatorias, los alumnos siempre tienen una actitud menos interesada, pues,

según nos explica la profesora J, el alumnado en general no cree que la literatura sea útil para su aprendizaje de idioma o para encontrar trabajo. Nos confirman las profesoras F y J que la actitud del alumnado depende mucho de los temas que se lean en los libros y también de la organización de la clase. Incluso el profesor B, que tiene más de 30 años de experiencia en la enseñanza de la literatura, nos dijo que un buen profesor de literatura debe tener la capacidad de arrastrar a los alumnos desde el nivel más bajo hasta un nivel al menos “Interesado”. En su caso particular, después de las asignaturas obligatorias, siempre tiene suficientes alumnos que eligen las optativas.

**Pregunta 30. ¿Cuál es su metodología didáctica general para la enseñanza de lengua extranjera? (método de gramática-traducción; método natural: método directo; método estructuralista; método audio-lingual; método enfoque comunicativo; método enfoque por tareas; otros)**

Como se ha explicado en la parte anterior, por razones socioculturales, en China, sería difícil realizar la enseñanza de una lengua extranjera siguiendo puramente los métodos europeos, sobre todo el enfoque comunicativo. Los profesores innovadores que, habiendo recibido una formación sobre el enfoque comunicativo en España, continúan enseñando en la universidad en China, no tienen más remedio que adoptar una metodología ecléctica. Por lo tanto, en esta pregunta intentamos conocer el método didáctico que se utiliza para la enseñanza de español.

Figura 81: Porcentaje. Metodología didáctica utilizada generalmente para ELE en China



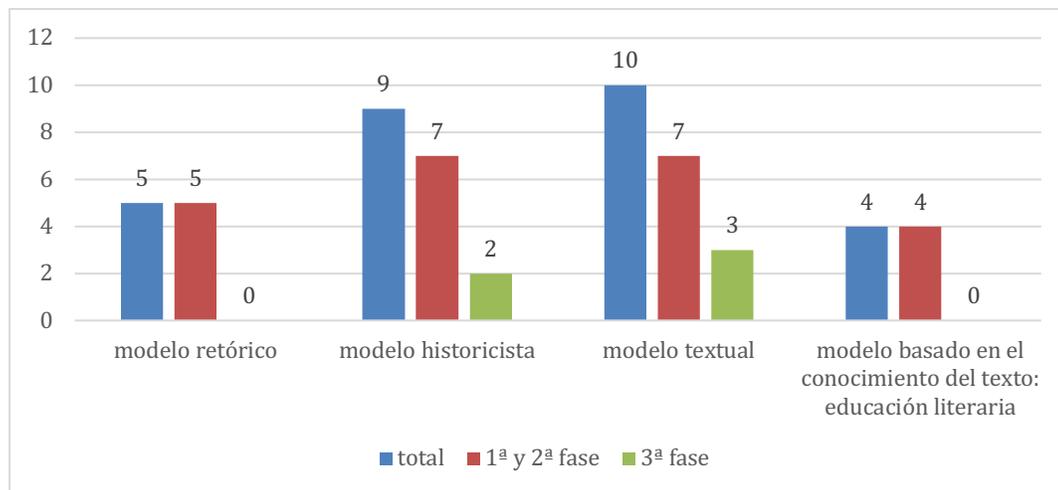
De forma inesperada, la mitad del profesorado sigue utilizando el método más tradicional: método de gramática-traducción, ya sea el profesor de mayor edad, ya sea el más joven, pues nos confirman que tiene mucha eficacia todavía hoy en la situación concreta china. Un 42% del profesorado, la mayoría con título de doctorado en España, insiste en impartir la clase con el método enfoque comunicativo; pero, al haber encontrado tantas dificultades, también está combinando otros métodos. Entre ellos, destaca el comunicativo-cognitivo (Liao Xiaoqing, 1996), que sirve para fomentar la enseñanza comunicativa desde una perspectiva ecléctica; es como una mezcla del método de gramática-traducción y el enfoque comunicativo. Por lo tanto, este método ocupa un 33%; el método audio-lingual, que se menciona mucho en los artículos de investigación de ELE en China, solo un 25%; y también hay un 25% del profesorado que nos confirma que está realizando la clase, sobre todo la de literatura, con el método de enfoque por tareas, aunque a veces les cueste mucho trabajo el diseño de la clase; finalmente, solo hay un profesor (8%) que insiste en utilizar el método natural: método directo.

Aprovechando las entrevistas, hemos insistido en preguntar a los profesores el motivo por el que no han elegido el método enfoque comunicativo y nos explican que es por el número del alumnado de clase, que son 30 por lo menos, lo que no les ofrece la posibilidad de realizar este método. Otros nos indican que los estudiantes no tienen ni voluntad ni ganas de comunicarse con el profesorado en la clase de lengua, mucho menos en la de literatura. También hemos preguntado el motivo por el que no utilizan el método de enfoque por tareas, y la mayoría nos explica que es por falta de tiempo para preparar el diseño de la clase, porque es un proceso complicado. A su vez, el profesor C nos proporciona una idea nueva, y es el trabajo en equipo, resolución de problemas y espíritu de equipo, que es algo muy apreciable e importante en España. En China, al contrario, según los estándares nacionales para cualquier carrera, lo que destaca es la competencia para pensar y resolver problemas de forma autónoma e independiente, por lo tanto, no ha tenido suficiente atención en el área de enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, a él le parece un método muy importante porque, con un diseño razonable, puede resolverse el problema de no estudiar literatura fuera de la clase, que es algo fundamental y clave del aprendizaje de literatura según él.

**Pregunta 31. ¿Cuál es su metodología didáctica general para la enseñanza de literatura? (modelo retórico; modelo historicista; modelo textual; modelo basado en el conocimiento del texto: educación literaria)**

Esta pregunta tiene su referencia en la enseñanza de literatura en el área de lengua materna en España y el mundo occidental, tanto en el periodo de educación básica como en el de la superior. Antes de hacer dicha pregunta al profesorado chino, les hemos explicado detallada y claramente qué es la educación literaria, porque en China todavía no es un término común. Así que vamos a conocer ahora cuál es el modelo que se utiliza para trabajar la literatura en las aulas universitarias, implícita o explícitamente, pues también en la situación real puede utilizarse más de un modelo según sus necesidades en el aula.

Figura 82: Porcentaje. Metodología didáctica utilizada generalmente para la enseñanza de la literatura en China



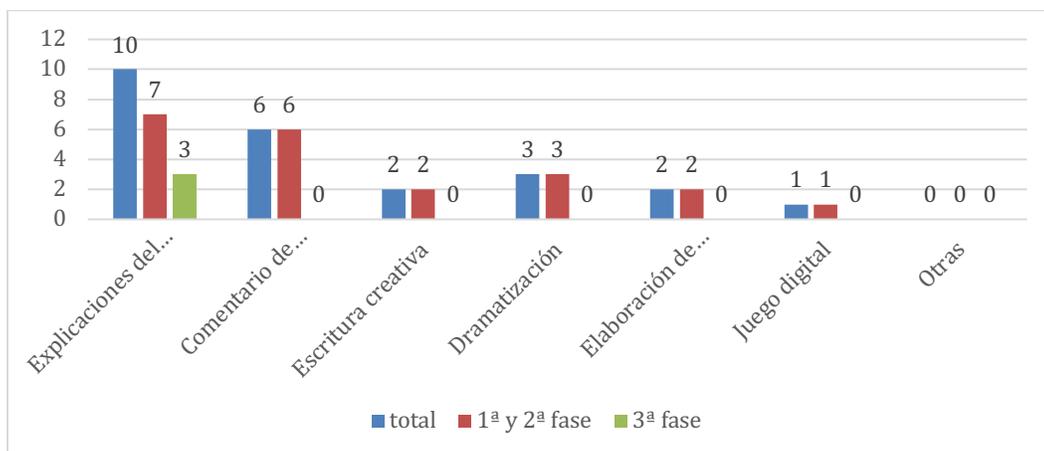
La mayoría del profesorado reconoce que ha combinado más de un modelo para realizar la clase de literatura. El que se utiliza más es el modelo textual, 83%, y luego el modelo historicista 75%. El modelo retórico y el modelo basado en el conocimiento del texto: educación literaria ha obtenido el mismo porcentaje, 42%. Eso muestra que los modelos que se utilizan más en China son el textual y el historicista, que ya son algo pasado en la enseñanza de literatura en España. El término educación literaria y su modelo todavía no es algo muy común y aceptado en China, pues solo hay dos profesores que emplean el modelo basado en el conocimiento del texto, que son la profesora H y el profesor C, que es el director de la Subcomisión de Español del Comité de Orientación para la Enseñanza

de Idiomas Extranjeros del Ministerio de Educación Superior. Esperamos que con su esfuerzo este término pueda ser transmitido pronto en todas las universidades con Filología Hispánica. Sin embargo, al mismo tiempo, nos explicaron los profesores I y G que, aunque a ellos les parece fundamental para la enseñanza de la literatura, en China es muy difícil realizar este modelo de educación literaria.

**Pregunta 32. ¿Cuáles son las principales estrategias que promueven la educación literaria? (Explicaciones del profesor; Comentario de textos; Escritura creativa; Dramatización; Elaboración de ensayos; Juego digital; Otras)**

Con esta pregunta intentemos saber cuáles son las estrategias usadas en la educación literaria que se promueve en la universidad. Estas estrategias son orientadas y relacionadas directamente con los modelos asumidos en el uso de la literatura, por ejemplo, las explicaciones del profesor se relacionan más con el modelo retórico, historicista y textual, los comentarios de textos son una estrategia del modelo textual, y las otras están más orientadas al modelo basado en el conocimiento del texto o educación literaria, propiamente dicha.

Figura 83: Porcentaje. Principales estrategias que promueven la educación literaria según el profesor chino



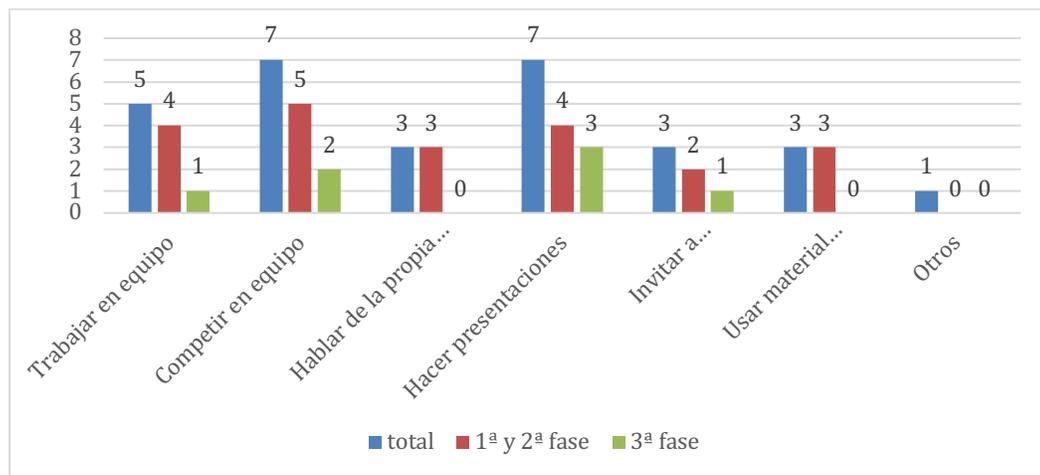
Según los datos obtenidos de las entrevistas, el 83% del profesorado afirma que la estrategia más importante para promover la educación literaria es la de explicaciones del profesor. Comenta el profesor C, bajo su ideología de la importancia de la diversidad en la enseñanza, que el núcleo radica en las explicaciones del profesorado, que siempre debe

realizar una buena introducción para explicar bien y con claridad un escritor, una obra, un género, un movimiento literario... Por ejemplo, si hablamos de literatura caballerescas, tenemos que contar a los alumnos lo más rico de la literatura caballerescas en el mundo, para que se eleve la visión de los alumnos sobre los escritores y las obras, y luego ya puedan utilizar esta ideología como una vía y metodología para formar sus propias ideas de cualquier obra parecida; es como una mirada de lo alto a lo bajo, y no es algo tan difícil para el alumnado.

Por otra parte, la mitad del profesorado emplea la estrategia de comentario de texto; el 17% la dramatización; otro 17%, la escritura creativa; un 8%, la elaboración de ensayos y otro 8% emplea juegos digitales. Sin embargo, podemos ver que este porcentaje de las estrategias no se corresponde con el porcentaje del modelo; por ejemplo, el 83% nos ha confirmado que utiliza el modelo textual como una metodología para realizar la clase, mientras que solo el 50% emplea la estrategia de comentario de textos. Esto muestra que sigue habiendo un abismo entre el ideal y la realidad.

**Pregunta 33. ¿Cuáles son las actividades más efectivas para enseñar la asignatura del bloque literario en el aula? (Trabajar en equipo; Competir en equipo; Hablar de la propia experiencia; Hacer presentaciones; Invitar a especialistas o profesores extranjeros; Usar material audiovisual (películas, vídeos...); Otros)**

Figura 84: Porcentaje. Actividades más efectivas en el aula china



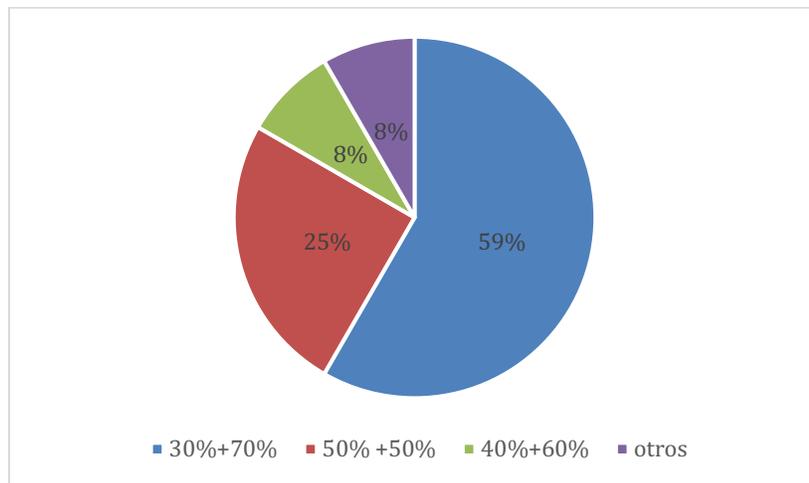
Con esta pregunta, lo que intentamos conocer son las actividades más efectivas que se utilizan en el aula según la opinión del profesorado. Tras analizar los datos anteriores,

podemos confirmar que “Competir en equipo” (58%), “Hacer presentaciones” (50%) y “Trabajar en equipo” (42%) son las actividades más usadas para enseñar literatura. Otras actividades como “Hablar de la propia experiencia” (25%), “Invitar a especialistas o profesores extranjeros” (25%) o “Usar material audiovisual (películas, vídeos...)” (25%), también se utilizan para que los estudiantes puedan comprender mejor la literatura. Curiosamente, nos ha comentado una de las profesoras que, cuando hay competencia entre los alumnos chinos, se sienten más animados y el ambiente de la clase mejora rápidamente.

**Pregunta 34. ¿Cuál es la forma de evaluación? y ¿su contenido principal? (Evaluación continua; Evaluación final)**

Para el alumnado, sobre todo el chino, la parte más importante para una clase, en vez del proceso, es el resultado, es decir las notas de los exámenes. Así que con esta pregunta intentamos conocer la pregunta clave para el alumnado: cómo es la evaluación, la forma y el contenido principal, porque esto orienta mejor su aprendizaje.

Figura 85: Porcentaje. Forma de evaluación en China



El 100% del profesorado nos confirma que la nota final proviene de una evaluación continua. El 58% nos explica que la nota final es 30% de nota habitual y 70% del examen final; el 25% es 50% + 50%; el 8% valora un 40% + 60%; y el 8% tiene un sistema complicado, porque su clase se realiza por forma de MOCC. Al mismo tiempo, nos confirman que esta forma de porcentaje no es la voluntad propia del profesorado o de la asignatura, sino una regla de la universidad. Por ejemplo, un profesor de BFBU se quejaba

de la fórmula 30% + 70%, pues su universidad se centra en los exámenes finales sin prestar atención al proceso habitual de aprendizaje. Según él, este es el origen y motivo principal del fenómeno de intentar copiar en los exámenes.

En cuanto al contenido del examen, el 92% del profesorado nos confirma que todavía se examinan de conocimientos literarios, porque es una parte importante de los exámenes nacionales, como EEE4 y EEE8, y también algo que se exige en el Estándar Nacional. Solo hay un profesor que, como examen final, le pide al alumnado la redacción de una tesis en forma de comentario sobre lo que han estudiado durante el semestre.

Para concluir con el apartado de la didáctica, podemos resumir las respuestas en los puntos siguientes:

1) El 84% del profesorado nos confirma que los alumnos no están interesados en la literatura, especialmente en las universidades donde es una asignatura obligatoria.

2) En China, la metodología más utilizada para la enseñanza de lengua extranjera continúa siendo la más tradicional, como el método gramática-traducción y el audio-lingual, pero hay un 42% del profesorado que insiste en utilizar el método enfoque comunicativo, a pesar de las dificultades causadas por el número de estudiantes, la influencia de la cultura tradicional china y el nivel del idioma. También podemos ver que un 25% intenta realizar la clase con el método de enfoque por tareas.

3) En cuanto al modelo de enseñanza de la literatura, la mayoría del profesorado no conoce el del conocimiento del texto: educación literaria. La ausencia de esta ideología afecta mucho a las estrategias que se utilizan en el aula, y es que hay poco profesorado que emplee estrategias relacionadas con educación literaria, tales como escritura creativa; dramatización; elaboración de ensayos; juego digital, etc.

4) En China se siguen utilizando modelos muy antiguos como modelo principal en la enseñanza de literatura, como el historicista y el retórico.

5) El modelo más utilizado es el textual, aunque tampoco se muestra tanto en la parte de las estrategias, ya que solo la mitad de los docentes confirma que la estrategia del comentario del texto es una de las principales.

6) La estrategia que se utiliza más es la de las explicaciones del profesorado, lo que se corresponde con la ideología del modelo historicista y del retórico.

7) El profesorado emplea diferentes actividades para promover la participación en clase, como competir en equipo, preparar presentaciones y trabajar en equipo.

8) Aunque todos los profesores nos confirman que tienen evaluación continua, el examen final todavía ocupa una posición muy importante, representando generalmente el 70% de la nota final. Además, el profesorado no puede decidir el porcentaje de la nota final ya que deber respetar siempre las reglas de la universidad.

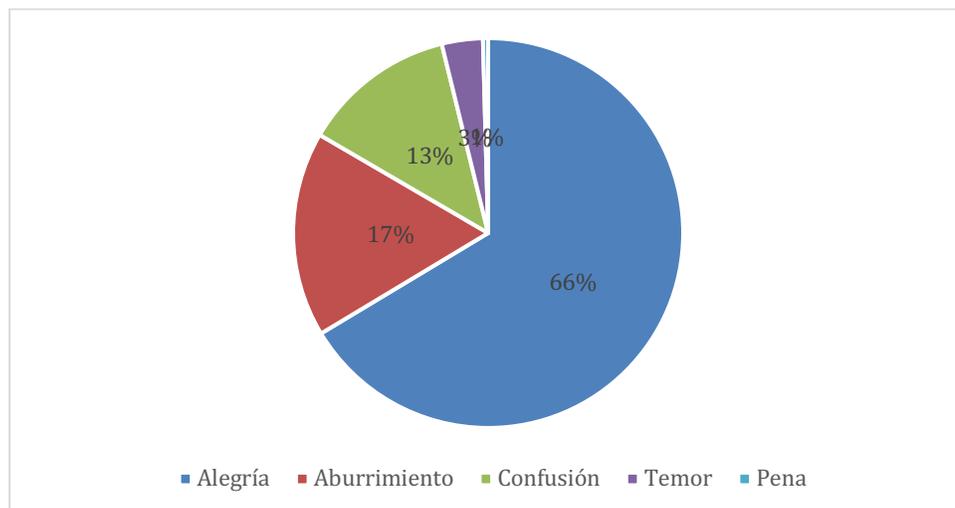
9) Los conocimientos literarios (los conocimientos sobre literatura) ocupan una parte importante del examen final, debido a que es una parte clave de los exámenes nacionales, EEE4 y EEE8 y también un requisito del Estándar Nacional.

### 5.5.2 El alumnado

La última parte del cuestionario se centra en comprender los sentimientos de los alumnos bajo la didáctica principal y los métodos de enseñanza que se utilizan actualmente en la clase de literatura. Se formulan un total de diez preguntas directas y cerradas con el fin de comprender diversos aspectos del aula real. A continuación, seguimos con las preguntas:

**Pregunta 25. ¿Qué te provoca la metodología empleada en clase? Alegría; Aburrimiento; Confusión; Temor; Pena**

Figura 86: Porcentaje. Lo que siente el alumnado chino en clase

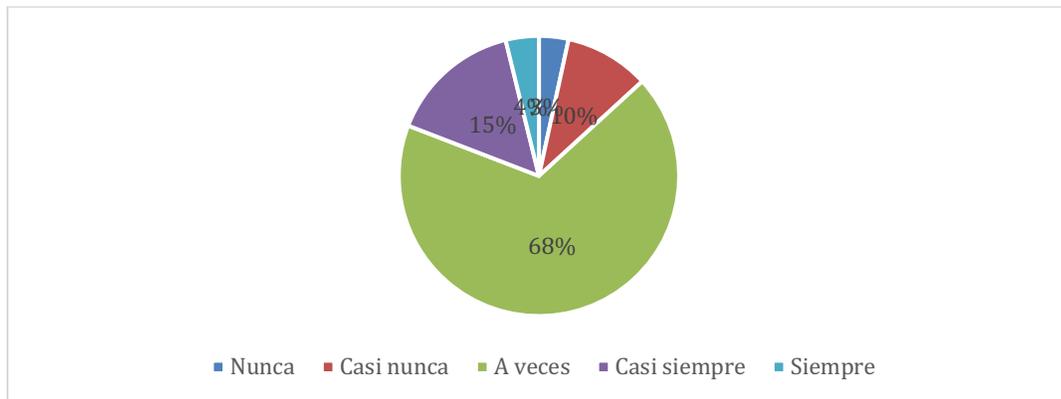


El 66% de los alumnos se siente bien durante las asignaturas de literatura. Como muestra la pregunta 7, la mayoría de los alumnos no está interesado en aprender literatura, por lo tanto, la forma de introducir la asignatura en clase es muy importante. Sin embargo, tenemos que considerar que aún hay un 17% de alumnos que se aburre, un 13% confuso, un 3% temeroso y un 1% apenado.

Si relacionamos las respuestas con la pregunta 7, descubrimos que hay alumnos que se interesan por la literatura pero que se aburren en las clases; esto significa que debemos reflexionar sobre el ambiente creado en el aula y el proceso de enseñanza/aprendizaje.

**Pregunta 26. Respecto a los materiales didácticos utilizados en la asignatura del bloque literario, ¿buscas otros recursos fuera de la clase para complementar los contenidos o para realizar algún trabajo de clase? Nunca; casi nunca; a veces; casi siempre; siempre**

Figura 87: Porcentaje. Uso de otros materiales por parte del alumnado chino



Esta pregunta trata de indagar la frecuencia con que el alumnado emplea otros recursos para complementar los contenidos literarios. En concreto, queremos saber si los alumnos tienen voluntad de utilizar otros recursos para prepararse antes de la clase o conocer si repasan fuera de ella. Así mismo, podemos saber si el profesorado pone deberes adecuados que puedan guiar al alumnado a la hora de aprender literatura, por ejemplo, leer libros originales, buscar información sobre la lectura de clase, etc. Según los datos, podemos comprobar que más de la mitad de los estudiantes (68%) solo utiliza alguna vez

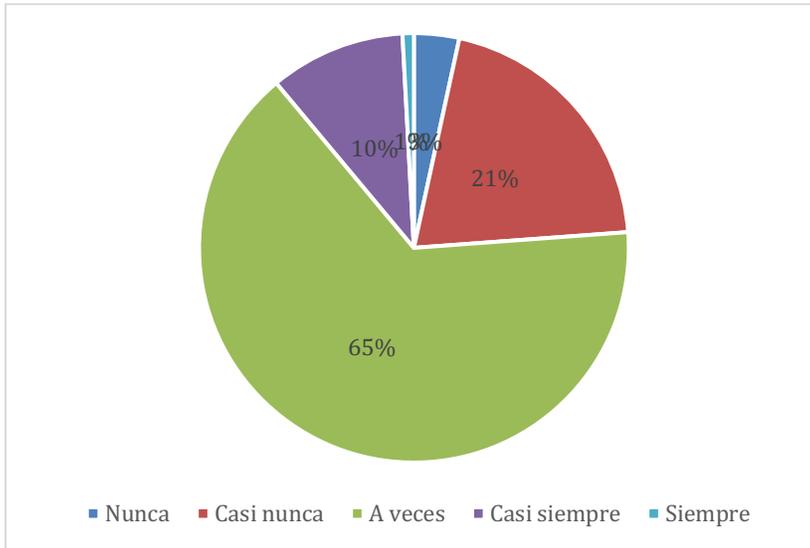
otros recursos. El 10% expresa que no los usa casi nunca. Solo el 4% utiliza siempre otros recursos.

En general, podemos ver que el alumnado no tiene mucha voluntad para buscar otros recursos y ampliar así contenidos literarios. También suponemos que el profesorado no ha dejado deberes suficientes y adecuados para guiarles a la hora de realizar lecturas o buscar información de apoyo. Por un lado, como se ha explicado, en China no es fácil encontrar libros originales; por ello, los manuales son un recurso importante para el aprendizaje de la literatura porque contiene muchos fragmentos originales. No obstante, los textos seleccionados siempre pertenecen a obras clásicas por lo que al alumnado le cuesta encontrar lecturas correspondientes a su nivel de lengua. Por otro lado, nos preguntamos ¿cómo podemos motivar a los estudiantes para que tengan más voluntad de participar activamente en el aprendizaje del bloque literario? Somos conscientes de que, una vez que los estudiantes tengan más interés en la literatura, aprenderán activamente con el fin de mejorar su lengua, lograr conocimientos, formar su cualidad humanística y mucho más...

**Pregunta 27. Los conocimientos literarios que has aprendido en la asignatura del bloque literario, ¿los aplicas en otra asignatura? nunca; casi nunca; a veces; casi siempre; siempre**

En esta pregunta, lo que intentamos averiguar es si el alumnado puede transferir lo que aprende en las asignaturas de literatura a otras materias, por ejemplo, conocimientos literarios, hábito de leer, etc. También queremos confirmar si los alumnos son conscientes de que el aprendizaje de la literatura posee una estrecha relación con casi todas las materias.

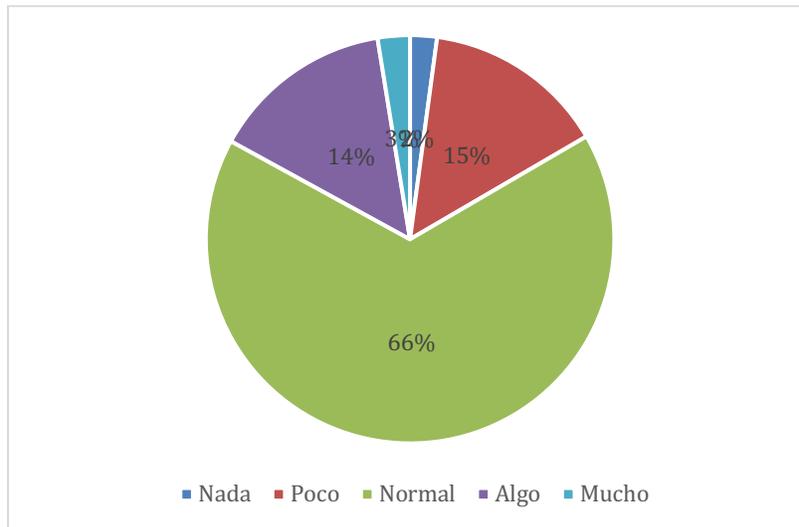
Figura 88: Porcentaje. Frecuencia con que se aplican los contenidos literarios por parte del profesorado chino



En concreto, los estudiantes que creen que “a veces” han aplicado los contenidos literarios en otras asignaturas son un 65%, el 10%, casi siempre, el 21%, casi nunca. Podemos deducir con estos resultados que los alumnos no han aplicado lo que aprenden en las asignaturas literarias en otras materias, y que ni siquiera conocen esta relación.

**Pregunta 28. Mientras cursas la asignatura del bloque literario, esta responde a tus necesidades y demandas deseadas: nada; poco; normal; algo; mucho**

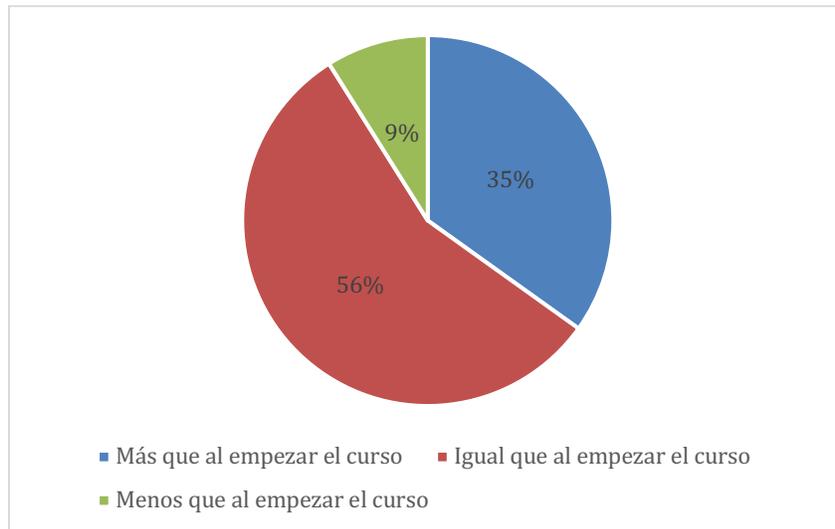
Figura 89: Porcentaje. Satisfacción ante la asignatura literaria por parte del alumnado chino



La pregunta 28 se centra en saber si el bloque literario responde a las necesidades y demandas del alumnado. En esta pregunta, según los datos, el 66% considera que responde con un nivel normal a sus necesidades y demandas. El 15% de los estudiantes escoge la opción “poco”, y el 14%, “algo”. No hay muchas opciones muy extremas, como “nada” (2%) y “mucho” (3%). La nota media de esta pregunta es tan solo de un 3, lo que muestra que los alumnos no creen que las asignaturas literarias hayan respondido a sus necesidades, es decir, su deseo de elevar el nivel de lengua, lograr más conocimientos, etc.

**Pregunta 29. Después de este primer semestre de la asignatura del bloque literario, la literatura te interesa... Más que al empezar el curso; Igual que al empezar el curso; Menos que al empezar el curso**

Figura 90: Porcentaje. Nivel de interés hacia la literatura por parte del alumnado chino

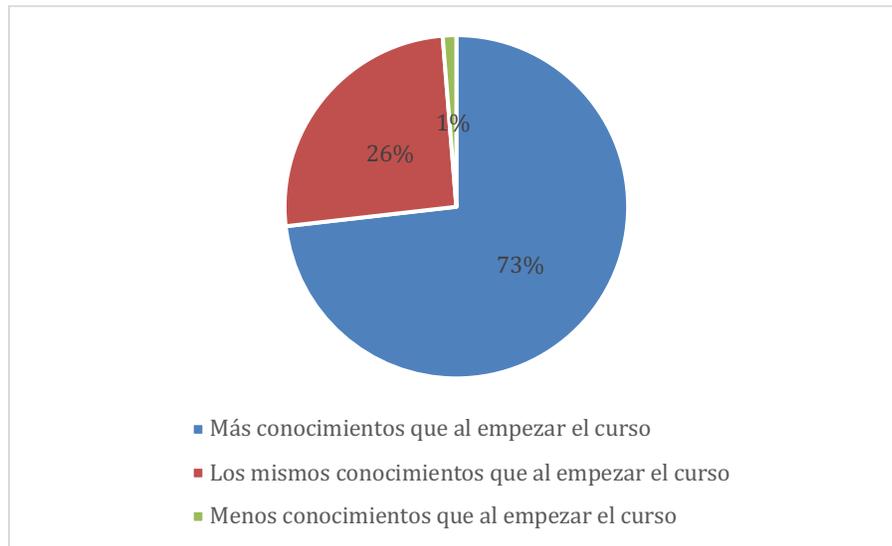


Con esta pregunta tratamos de averiguar si el nivel de interés del alumnado hacia la literatura ha aumentado tras haber cursado alguna asignatura de literatura. Las respuestas obtenidas ponen de manifiesto que la valoración general de los propios encuestados es negativa, pues el 56% declara haberse mantenido igual y solo hay un 35% que afirma haber aumentado su interés; incluso hay un 9% que estima que ha perdido interés.

Este resultado coincide también con los datos que hemos logrado en la pregunta 29 de las entrevistas al profesorado, en donde los docentes afirman que la mayoría de los estudiantes están poco interesados por aprender literatura.

**Pregunta 30. Después de este primer semestre de la asignatura del bloque literario, crees que tienes: Más conocimientos que al empezar el curso; Los mismos conocimientos que al empezar el curso; Menos conocimientos que al empezar el curso**

Figura 91: Porcentaje. Nivel de conocimientos adquiridos por parte del alumnado chino

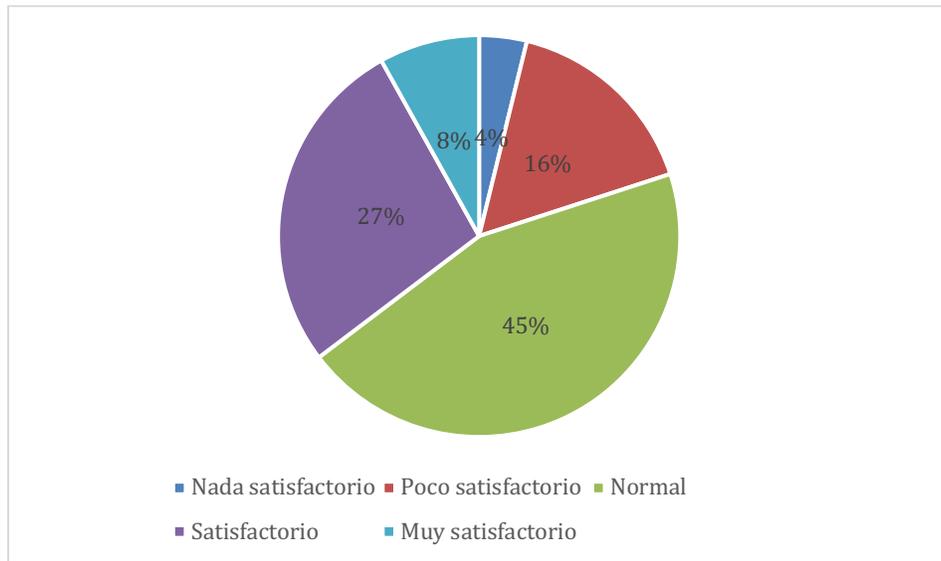


Con la pregunta 30 pretendemos conocer el nivel de conocimientos literarios adquiridos después de haber cursado las asignaturas del bloque literario y podemos confirmar que los resultados son sumamente positivos: el 73% considera que tiene más conocimientos que al empezar el curso; el 26% opina que igual que al empezar el curso, y un 1% responde que no ha aprendido nada. En este sentido, podemos decir que, aunque las asignaturas de literatura no hayan provocado más interés por su estudio, por lo menos, los alumnos han logrado ciertos conocimientos literarios.

**Pregunta 31. Nivel de satisfacción en cuanto a la metodología utilizada en el bloque literario por parte del profesorado: Nada satisfactorio; Poco satisfactorio; Normal; Satisfactorio; Muy satisfactorio**

Esta pregunta, junto con la 32, profundiza en las opiniones del alumnado con el objetivo de matizar el nivel de satisfacción sobre el método utilizado por el profesorado y el ambiente del aula.

Figura 92: Porcentaje. Nivel de satisfacción con la metodología por parte del alumnado chino

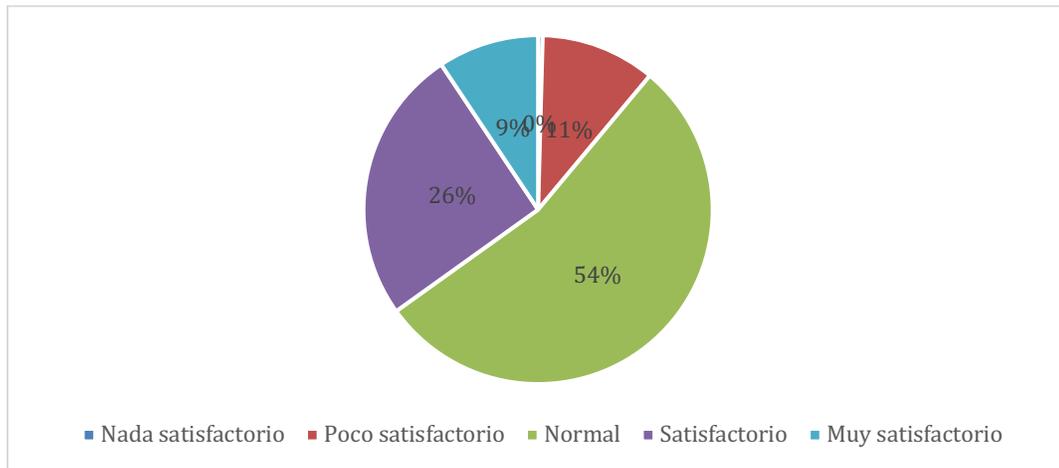


Respecto a la satisfacción que siente el alumnado sobre la metodología utilizada, el 45% afirma que es normal. El 16% muestra que el nivel es poco satisfactorio. Hay un 35% (27% + 8%) muy satisfecho con la metodología. Por lo tanto, podemos deducir que las metodologías antiguas que se utilizan actualmente en el aula ya no satisfacen las necesidades de los estudiantes chinos.

Hemos de destacar de nuevo que la metodología utilizada en el bloque literario no satisface al alumnado. Así pues, es necesario mejorar la metodología actual para despertar la motivación de aprendizaje del alumnado y mejorar la calidad de la enseñanza/aprendizaje del bloque literario.

**Pregunta 32. Nivel de satisfacción en cuanto al ambiente del aula de la asignatura del bloque literario: Nada satisfactorio; Poco satisfactorio; Normal; Satisfactorio; Muy satisfactorio**

Figura 93: Porcentaje. Nivel de satisfacción por el ambiente del aula por parte del alumnado chino

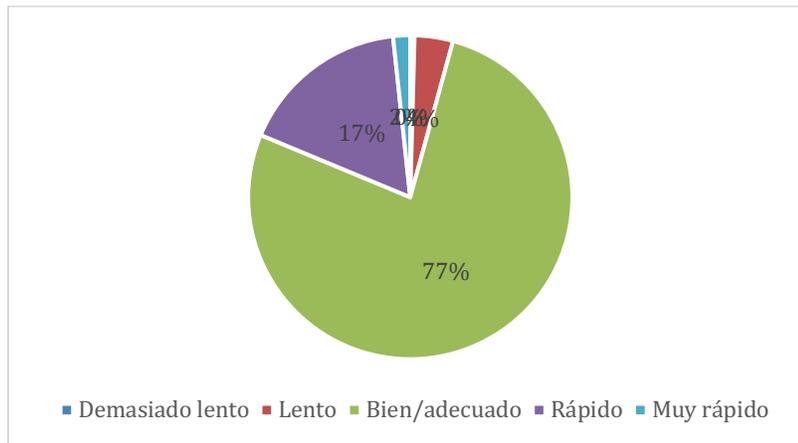


En cuanto al ambiente del aula en el que se desarrolla el bloque literario, los estudiantes opinan que es normal, un 54%. El 26% lo califica como satisfactorio, y un 11%, poco satisfactorio.

Tras lo expuesto, suponemos que sería mejor que el profesorado diseñara múltiples actividades en el proceso de enseñanza/aprendizaje del bloque literario con el fin de mejorar el ambiente del aula. La metodología tradicional resulta monótona y poco motivadora para el alumnado. Somos muy conscientes de que, cuando los estudiantes tienen más interés, aprenden activamente por su ansia de saber.

**Pregunta 33. El ritmo de aprendizaje que se sigue en la asignatura del bloque literario te parece... Demasiado lento; Lento; Bien/adecuado; Rápido; Muy rápido**

Figura 94: Porcentaje. Ritmo de aprendizaje según el alumnado chino

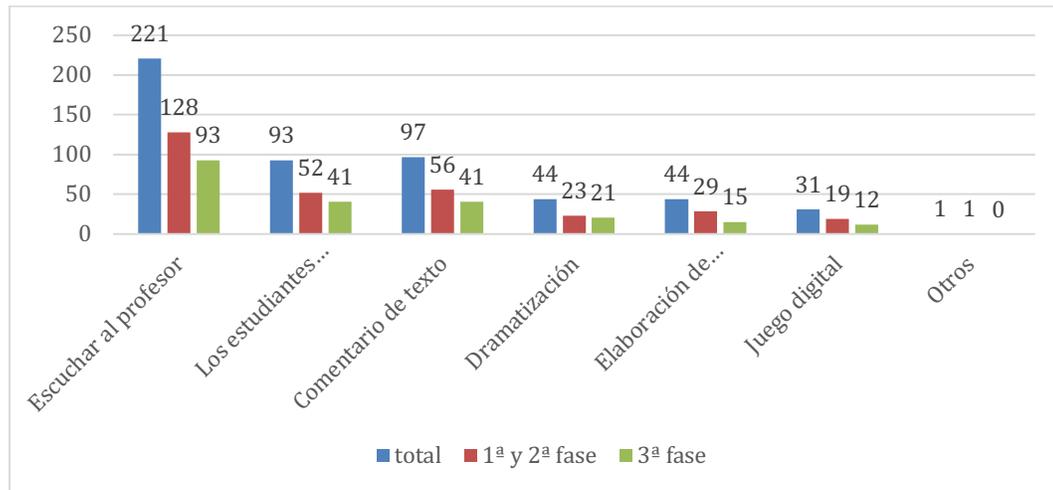


La mayoría, el 77%, considera que el ritmo de aprendizaje de literatura es adecuado. Pero hay que indicar que un 19% (17% + 2%) afirma que los docentes enseñan los contenidos culturales de la asignatura del bloque literario de manera “rápida” o “muy rápida”. Por lo tanto, podemos señalar que la mayoría de los estudiantes están de acuerdo en que el ritmo de aprendizaje es adecuado, pero también hay que cuidar a los alumnos que creen que el ritmo es muy rápido, para que no pierdan interés en su aprendizaje de literatura.

**Pregunta 34. ¿Cuáles son las actividades más frecuentes en clase? (puedes señalar una o varias) Escuchar al profesor; Los estudiantes discuten en grupos; Comentario de texto; Dramatización; Elaboración de ensayos; Juego digital; Otros (especificar)**

Con las metodologías que utilizan los docentes en la segunda lengua (pregunta 21) y en la enseñanza de literatura (pregunta 32), podemos deducir cuáles son las actividades más elaboradas.

Figura 95: Porcentaje. Actividades más frecuentes en clase según el alumnado chino



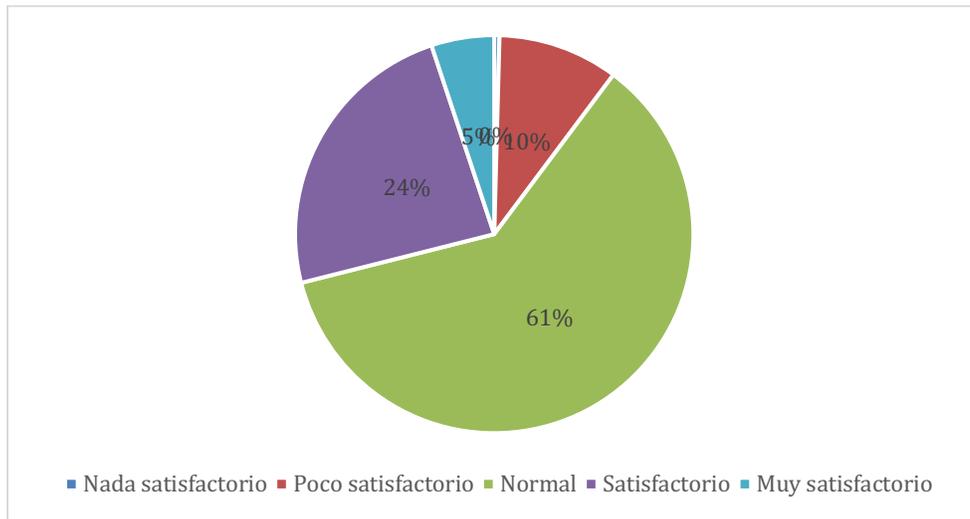
La mayoría del alumnado, un 94%, nos confirma que lo que se hace principalmente en clase es escuchar al profesor. También un 40% y un 41% expresa que realizan actividades como “discutir en grupo” y “comentario de texto”; otras actividades serían dramatización (19%), elaboración de ensayo (19%) y juego digital (13%).

Sin embargo, si comparamos estas respuestas con las preguntas 31 y 32 sobre la satisfacción con la metodología del profesorado y el ambiente de clase, podemos confirmar que, cuando las actividades son más divertidas, la satisfacción del alumnado es mucho mayor. Por lo tanto, es muy aconsejable plantear más actividades en el aula.

**Pregunta 35. ¿Qué te parece la forma de evaluación? Nada satisfactoria; Poco satisfactoria; Normal; Satisfactoria; Muy satisfactoria**

La última pregunta de la encuesta es sobre el problema que siempre preocupa más al alumnado, el examen. Por parte del profesorado ya sabemos que en todas las universidades tienen una evaluación continua, y que, en la mayoría, el examen final es lo que más vale. A través de esta pregunta, intentemos averiguar si a los alumnos les parece adecuada esta forma de evaluación.

Figura 96: Porcentaje. Nivel de satisfacción con la forma de evaluación por parte del alumnado chino



Con los resultados obtenidos podemos ver que la mayoría del alumnado tiene una actitud normal hacia la evaluación. En cuanto al escaso número de los que se sienten muy satisfechos, solo un 29% (24%+5%), podemos deducir que se necesita una reforma del proceso de evaluación para mejorar la situación actual.

Para cerrar la última parte del cuestionario del alumnado, presentamos esta pequeña conclusión:

1) La mayoría se siente, en general, alegre con la metodología que se elabora en la clase, pero debemos destacar que un 44% tiene otros sentimientos dentro del aula: un 17% se tiene aburrido y un 13%, confundido. Entre ellos, también hay estudiantes que nos han confirmado que se interesan por la literatura, lo que significa que el profesorado debe prestar más atención a las metodologías desarrolladas en el aula.

2) La mayoría del alumnado no muestra interés por buscar otros recursos para completar los contenidos literarios fuera de clase. Nos parece un problema clave, porque este fenómeno muestra directamente que los alumnos carecen de la costumbre de buscar libros originales para leer o información extra de lo explicado en clase. Asimismo, se muestra de una forma implícita que los profesores no obligan a los alumnos a realizar alguna lectura o a la búsqueda de más información fuera de clase.

3) Los alumnos no se dan cuenta plenamente de la estrecha relación que existe entre la asignatura de literatura y otras materias; pocos de ellos nos han confirmado que hayan aplicado lo aprendido.

4) A pesar de que cada alumnado tiene sus propias necesidades en las clases de literatura, la mayoría piensa que esta materia básicamente (con nivel normal) ha cumplido con sus demandas; solo hay un pequeño porcentaje con una respuesta muy positiva, 14% algo y 3% mucho.

5) Tras el aprendizaje de una asignatura de literatura, la mayoría de los estudiantes nos confirman que su nivel de interés sobre la literatura se ha mantenido igual, aunque los conocimientos literarios sí han aumentado en cierto nivel. Este hecho se corresponde con la meta que se plantea en los planes de estudio, que es lograr conocimientos literarios.

6) En cuanto a la satisfacción de la metodología y el ambiente, e incluso el ritmo de la clase, la mayoría de los alumnos mantiene una actitud de nivel normal. Por un lado, podemos decir que las clases de literatura no se han impartido muy mal porque se encuentra una buena equivalencia. Por otro lado, debemos prestar más atención en cómo mejorar nuestra clase, porque muy pocos estudiantes se sienten plenamente satisfechos. De todas formas, elevar el porcentaje de la satisfacción de la clase siempre es un trabajo arduo, pero necesario.

7) Lógicamente, las explicaciones del profesorado son la actividad más común en el aula china; esto coincide con las metodologías en general de segunda lengua y de literatura que elaboran los profesores chinos. Menos de la mitad de los estudiantes confirman que también se realizan actividades como la discusión en grupo o los comentarios de texto.

8) Sin embargo, cabe señalar que, según el análisis, cuantas más actividades se realicen en el aula, mayor será la satisfacción de los estudiantes. Por todo ello, es muy recomendable la preparación de actividades divertidas y educativas al mismo tiempo.

9) Los estudiantes chinos están muy acostumbrados a la forma de evaluación china, que presta más atención al examen final (un 70% de la nota final), y menos al proceso de aprendizaje (ocupa solo un 30%). Aunque tenemos una evaluación continua, nos hace falta seguir mejorando.

Después de analizar con detalle las entrevistas a profesores y los cuestionarios a los estudiantes, ahora podemos entender mejor la situación de enseñanza/aprendizaje de la literatura en China desde aspectos tan variados como el currículo, el material didáctico y la didáctica. A continuación, nos vamos a centrar en conocer la situación en España desde los mismos aspectos para poder realizar así la comparación.

## **6 La educación literaria actual en las carreras seleccionadas en España**

Son magníficos el sistema y la tradición de la educación de España, incluida la formación literaria, que se refleja en la larga historia y la educación en todos los niveles, y la enseñanza de lenguas extranjeras. Los españoles siempre otorgan bastante importancia al desarrollo artístico y al talento literario de los jóvenes, ello se demuestra en el enorme número de grandes maestros y ganadores de Premio Nobel o de otros grandes premios literarios. Creemos que el talento literario del pueblo español se debe, entre otros aspectos, a la excelente formación literaria desde la infancia, es decir, a su exitosa educación literaria.

Ante el fracaso de la enseñanza de la literatura durante los años sesenta y setenta, desde los ochenta y bajo las nuevas ideologías como el auge del enfoque comunicativo en la enseñanza lingüística, el énfasis en el uso de la lengua (la pragmática), el manifiesto de la relación entre literatura y cultura, en España se puso de moda el concepto de educación literaria frente al de enseñanza de literatura y se empezó a buscar la comprensión, interpretación y creación literaria, motivando así el interés por la lectura, y poniendo cada día más atención en la formación de la competencia literaria, tanto en la lengua materna como en la extranjera. Así, podemos ver que desde aquel entonces surgieron muchas investigaciones sobre esta área, lo que ha logrado ciertos efectos importantes en la práctica.

Además, desde la década de los noventa, siguiendo el lanzamiento de la Unión Europea para el desarrollo de enseñanza de las lenguas, se puede ver en España que los distintos decretos educativos y documentos curriculares emitidos en el marco de la reforma educativa española han reforzado claramente las competencias y los estándares requeridos para la enseñanza de las lenguas extranjeras, por lo que cuenta con una gran experiencia y logros en la reforma de la enseñanza de las lenguas extranjeras en todas las áreas, incluida, por supuesto, la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la literatura.

En fin, merece la pena llevar a cabo una investigación al respecto con el objetivo de que podamos mejorar la educación literaria en la carrera de Filología Hispánica en China. En concreto, lo que pretendemos investigar son las partes que hemos estudiado en China, el BOE de las carreras seleccionadas que se corresponde con el Estándar Nacional chino y los planes de estudio, el material didáctico/manual y la didáctica/método de enseñanza. Como ya hemos señalado, hemos logrado entrevistar a dieciséis profesores de tres carreras seleccionadas en nueve universidades, tanto públicas como privadas.

A continuación, veremos la parte de la investigación de la educación literaria en las carreras seleccionadas de las universidades españolas. Lo haremos en el siguiente orden: datos personales; todo lo relacionado con el bloque literario; el BOE y los planes de estudio; materiales didácticos y manuales; y didáctica o método de enseñanza.

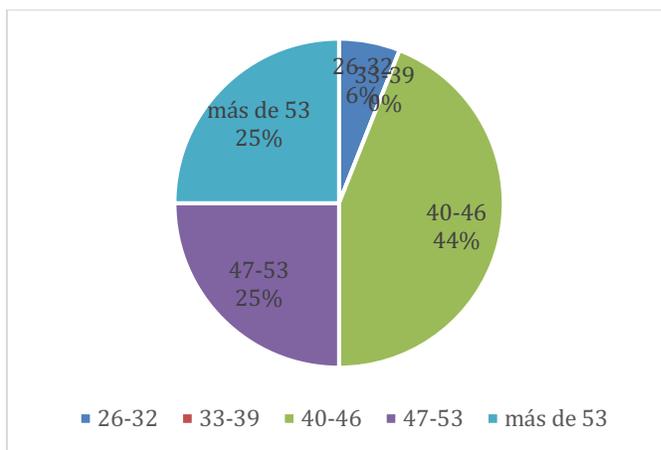
## 6.1 Datos personales

La primera parte es “Datos personales (perfil del profesor)” con el objetivo de lograr información básica del profesorado.

### 6.1.1 El profesorado

#### Pregunta 1. Edad: 26-32; 33-39; 40-46; 47-53; más de 53 años

Figura 97: Porcentaje. Edad del profesorado español



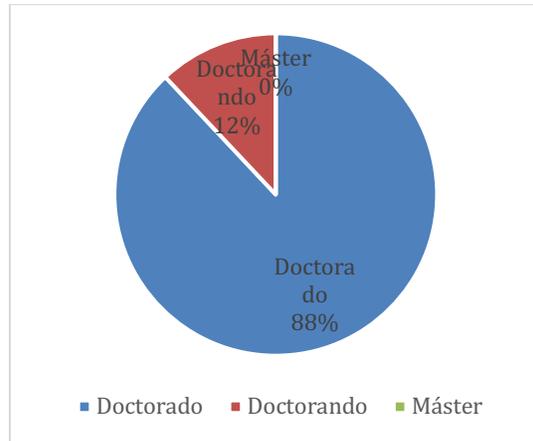
La gama de los dieciséis profesores de las nueve universidades seleccionadas nos muestra que el 6% del profesorado está entre los 26 y los 32 años, el 44%, entre los 40 y los 46 años, el 25%, entre los 47 y 53 años, el 25% de los docentes tiene más de 53 años y no hay ninguno entre los 33 y los 39 años.

Podemos observar que hay un gran número de profesores de 40 a 53 años, periodo de edad ideal para realizar cualquier trabajo, sobre todo el del área de educación. Este periodo de edad muestra que ya se tiene suficiente experiencia docente y la metodología de la enseñanza no tiende a ser muy tradicional. Por otra parte, podemos ver que no hay un desequilibrio entre las universidades públicas y privadas, pues ambas tienen profesores de diferentes periodos de edad.

Aprovechando las entrevistas y las informaciones de la página web oficial de las universidades, podemos ver que la estructura de edad de los profesores de cada universidad es muy razonable y que no hay tanto desequilibrio de edad como sí hemos apreciado en Filología Hispánica en China.

## Pregunta 2. Titulación: Grado, Máster, Doctor

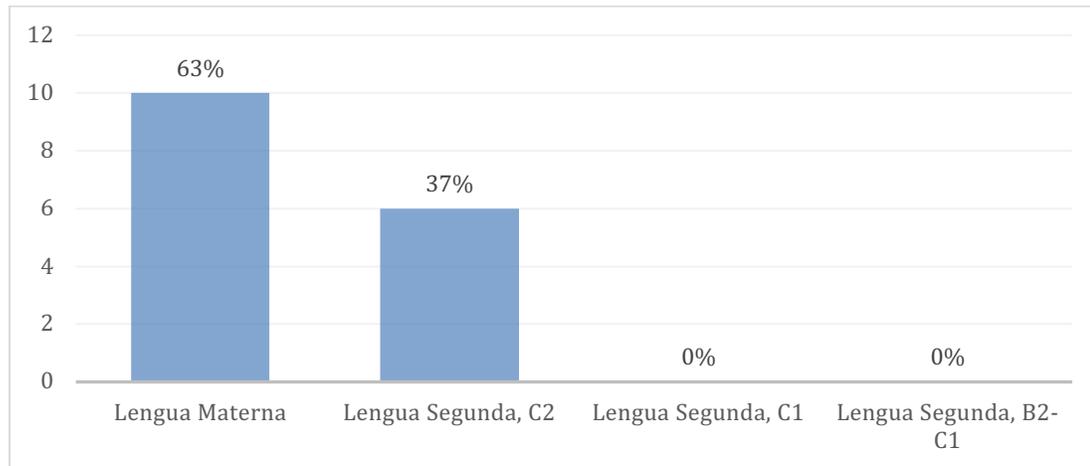
Figura 98: Porcentaje. Titulación del profesorado español



Hay un 88% que ya posee el título de doctor y un 12% que está cursando su último año de doctorado. En cuanto al título, no hay diferencia entre las universidades públicas y privadas. Como tenemos profesores de tres carreras diferentes, podemos ver que los que se dedican a la enseñanza de español, siempre tienen un grado en Filología Hispánica/España en o Filología Inglesa y un máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera; en cuanto al título de doctor, puede ser bastante diferente según su especialidad. Por su parte, los que se dedican a la enseñanza de chino o de inglés también cuentan con un grado semejante como Traducción, Historia o Filología, es decir, la diferencia del área empieza generalmente en el nivel de máster.

**Pregunta 3. Nivel de lengua que enseña: (Lengua Materna; Lengua Segunda, C2; Lengua Segunda, C1; Lengua Segunda, B2-C1)**

Figura 99: Porcentaje. Nivel de lengua meta del profesorado español



Respecto al nivel de la lengua que enseñan, en la figura se puede ver que un 56% del profesorado está impartiendo la clase en lengua materna, el español; el 38% puede realizar la clase tanto en lengua materna como en su segunda lengua, el inglés o el chino, de la que posee un nivel C2; el 6%, es decir, una sola profesora, imparte su clase con su segunda lengua, de la que también posee un C2. De todas formas, podemos confirmar que la mayoría del profesorado conoce el español y su literatura a través del aprendizaje de su lengua materna o de su segunda lengua, pero siempre con un nivel C2. Por lo tanto, podemos deducir que el profesorado no encontrará dificultades lingüísticas en el proceso de enseñanza a la hora de explicar la literatura.

Al ver el nivel tan alto de todo el profesorado en una segunda lengua, les hemos hecho la misma pregunta que a los docentes chinos, es decir, si ven que es preferible poseer un nivel alto de lengua o suficientes conocimientos en algún área específica, en nuestro caso, la literatura. Igual que en China, al principio, todos los profesores respondieron que ambas eran importantes, pero, al insistir en que solo eligieran una u otra, el 75% afirma que es más importante la lengua, por lo menos la posesión de un C1-C2 para poder impartir español, sobre todo para la clase de literatura. Como explica la profesora M, para ella es más fácil aprender literatura que lengua y siempre es preferible que el docente posea un buen nivel lingüístico para que los estudiantes entiendan y disfruten de las explicaciones. También afirma la profesora Q que lo más importante es saber lengua, porque esta es compleja y, teniendo un buen nivel, ya se puede entender bien la literatura o cualquier otra área y saber transmitírselo correctamente a los alumnos. Por ello, concluye, es fundamental

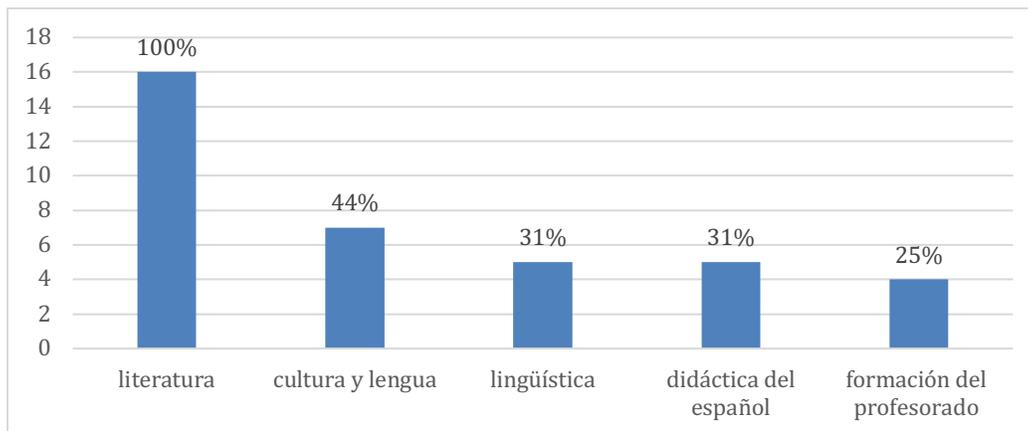
tener un nivel alto de lengua. La profesora AB, sencillamente señala que los conocimientos se pueden aprender en el futuro.

Un 25% del profesorado no ha escogido entre las dos opciones, porque, como explica la profesora S, desde el área de literatura en ELE, saber mucha literatura puede convertir la clase en un comentario del texto, pero esta no es la idea, sino saber utilizar el contenido de la literatura como *input* de manera comunicativa. Aprendiendo la lengua, explica, también se aprende literatura, por lo tanto, siempre es mejor saber compaginar ambas cosas.

Además, un 56%, más de la mitad del profesorado, destaca que lo más importante para un docente es tener una buena formación didáctica (profesora Z) y poseer la voluntad de enseñar a los estudiantes (profesor W), algo que solo han mencionado dos profesores chinos, es decir, tan solo un 12%. Señala la profesora V que el hecho de tener un nivel alto de idioma o incluso ser nativo no significa que vaya a ser un buen profesor, pues lo importante es tener conocimientos mínimos para dar clase. Recalca que la formación siempre es fundamental y lo más importante de todo.

#### Pregunta 4. Área de especialidad

Figura 100: Porcentaje. Área de especialidad del profesorado español



Para conocer las especialidades que imparten e investigan, además de la literatura, hemos planteado esta pregunta abierta. Se puede ver que, de forma parecida a la situación china, las especialidades más repetidas son: literatura (100%), cultura y lengua (44%), lingüística (31%), didáctica del español (31%) y formación del profesorado (25%). La última es algo fundamental, pero no se ha mencionado en la situación china.

El resultado refleja también que el profesorado de literatura en España tiene distintas especialidades al mismo tiempo, porque solo hay una profesora que se dedica solo al área de la literatura. Todos los demás compaginan dos o tres especialidades al mismo tiempo. La cultura y la lengua fueron elegidas por varios profesores porque la literatura siempre ha sido considerada como una parte de la cultura, sobre todo en el área de ELE. Lo que nos ha llamado más la atención es el porcentaje que ocupa la didáctica del español y la formación del profesorado, porque estas dos áreas las consideramos muy importantes no solo para todos los aspectos de la enseñanza de la lengua, sino también para mejorar la calidad del profesorado.

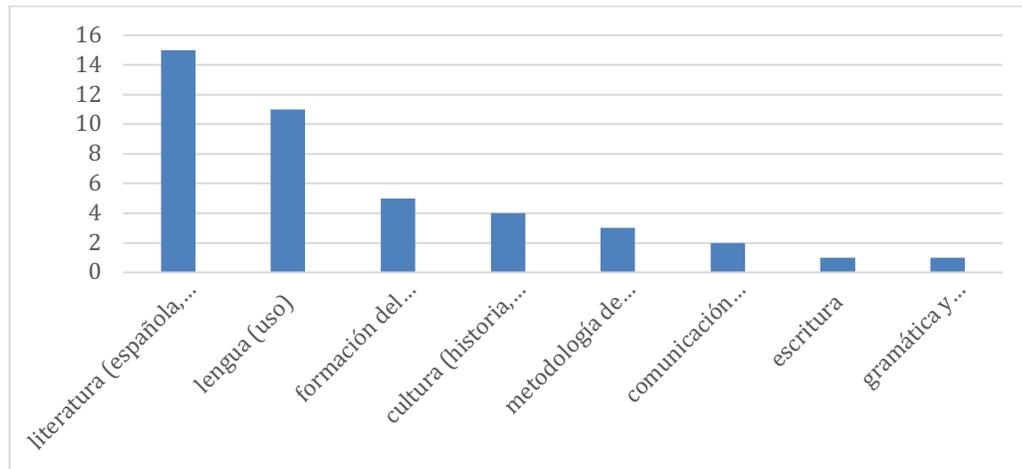
Aprovechando las entrevistas, les hemos preguntado su opinión sobre la cuestión de una sola especialidad o la capacidad de poder enseñar de todo, y nos han confirmado que especializarse es lo más importante. Como dice la profesora Q, hay que tener muy en cuenta la importancia de las publicaciones y, sin una especialidad concreta, es imposible realizar publicaciones con prestigio en el área. Tanto la profesora V como la profesora T afirman la importancia de tener un objetivo claro en la investigación universitaria.

Por otro lado, hay profesores que recalcan que, en el área de ELE, es necesario poseer conocimientos básicos. Nos lo confirman el profesor W y la profesora AA, ambos con muchos años de experiencia en la enseñanza de español en China. Durante su estancia en dicho país, tuvieron que explicar todas las asignaturas existentes en Filología Hispánica, desde lengua y literatura hasta lingüística aplicada o economía. Esta idea se corresponde con lo que nos explica la profesora O, que tiene mucha experiencia en ELE, y señala que es diferente dar clase e investigar, pues la investigación debe ser especializada, pero, para dar clase, es mejor saber un poco de todo.

Al discutir este tema, la profesora Z destaca de nuevo la importancia de la formación del profesorado y recalca que, en el área de enseñanza de lenguas, siempre se debe tener una formación transversal en varias áreas: lo básico y primero es la formación lingüística y también se debe saber muy bien la literatura y la cultura de esta lengua; segundo y lo más importante, es saber enseñar.

## **Pregunta 5. Asignaturas**

Figura 101: Porcentaje. Asignaturas que imparte el profesorado español



Para conocer las asignaturas específicas que imparten los docentes en las universidades españolas, hemos definido los cursos según su tipo de la siguiente manera: literatura (española, inglesa, china) 94%, lengua (uso) 69%, formación del profesorado (didáctica) 31%, cultura (historia, pensamiento) 25%, metodología de investigación 19%, comunicación (estrategia de comunicación) 12%, escritura 6%, gramática y pronunciación 6%.

El resultado nos muestra que los profesores que se dedican a la literatura también están impartiendo clases de otro tipo, pero relacionadas al mismo tiempo con la literatura, porque son clases de lengua, cultura, didáctica... y la mayoría se corresponden con su especialidad. Como siempre, no hay diferencias entre las universidades privadas y públicas.

Las conclusiones extraídas de los perfiles de los docentes se pueden resumir en:

- 1) La estructura de edad del profesorado es muy razonable. Los docentes de entre 40 y 53 años constituyen la mayoría y es el grupo de edad ideal para realizar la labor educativa.
- 2) Todo el profesorado tiene título de doctor o está a punto de lograrlo.
- 3) Todo el profesorado se dedica a su especialidad, correspondiente a lo estudiado en el máster o doctorado.
- 4) La mayoría del profesorado utiliza su lengua materna para la enseñanza (los de ELE), y todos los que emplean su segunda lengua para impartir clase poseen un C2.
- 5) En cuanto a la cuestión del nivel de lengua y conocimientos, todos opinan que ambos son muy importantes. En caso de que tuviesen que escoger, el profesorado español

considera que el nivel de lengua es más importante que los conocimientos, porque estos últimos son más fáciles de lograr. Sin embargo, la mayoría afirma que lo más importante es una formación adecuada y suficiente antes de convertirse en profesor.

6) Siguiendo con esta idea, tenemos que destacar que, para la mayoría del profesorado, lo más importante no es ni el nivel de lengua ni los conocimientos necesarios, sino la formación del profesorado y la capacidad de enseñar.

7) Además de la literatura, las especialidades de los profesores se centran básicamente en lengua y cultura, lingüística, didáctica del español y formación del profesorado.

8) Es importante que los profesores tengan su propia área de especialidad cuando ya se tenga experiencia docente, pues se debe considerar el tema de las publicaciones y la calidad del aula.

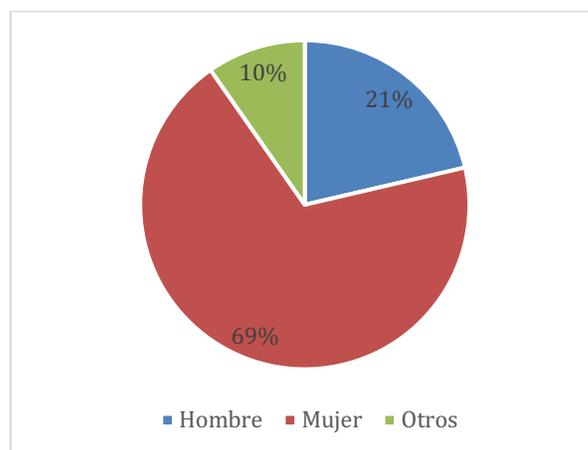
9) Las asignaturas que imparte el profesorado casi siempre se corresponden con su especialidad.

10) No existe desequilibrio y diferencia del profesorado entre las universidades públicas y privadas, en cuanto a edad, nivel de idioma, títulos...

### 6.1.2 El alumnado

#### **Pregunta 1. Sexo**

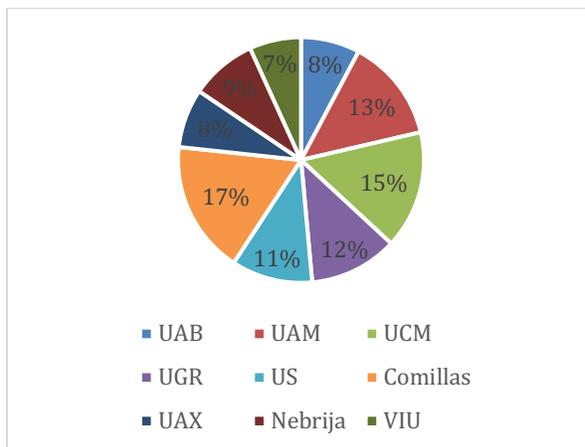
Figura 102: Porcentaje. El alumnado español por sexos



En España, igual que en China, en las carreras de Filología o de lengua extranjera siempre hay menos alumnos que alumnas, por lo tanto, según los datos de la primera pregunta, podemos ver que la situación de las carreras seleccionadas es parecida.

## Pregunta 2. Universidad

Figura 103: Porcentaje. Universidad en la que estudia el alumnado español

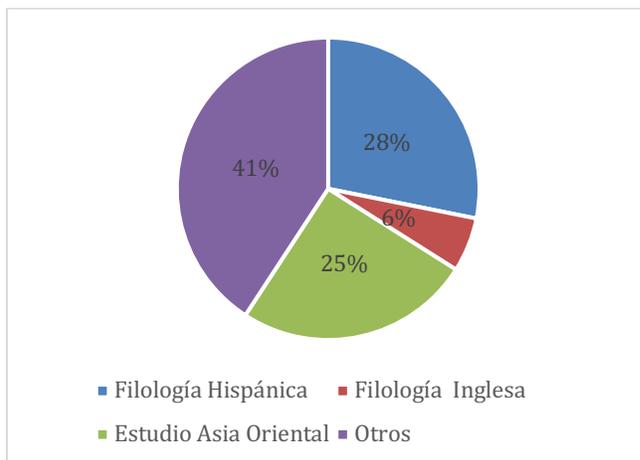


Para lograr suficientes datos, hemos pedido a los profesores entrevistados que enviaran el enlace de la encuesta a sus estudiantes durante el descanso de sus clases para asegurar la tasa de recogida, y finalmente la distribución se aprecia en el siguiente porcentaje: UAB (8%), UAM (14%), UCM (16%), UGR (12%), US (11%), Comillas (18%), UAX (8%), Nebrija (9%), VIU (7%).

Podemos ver que la distribución es muy razonable por haber conseguido un equilibrio entre todas las universidades seleccionadas.

## Pregunta 3. Carrera que estás cursando

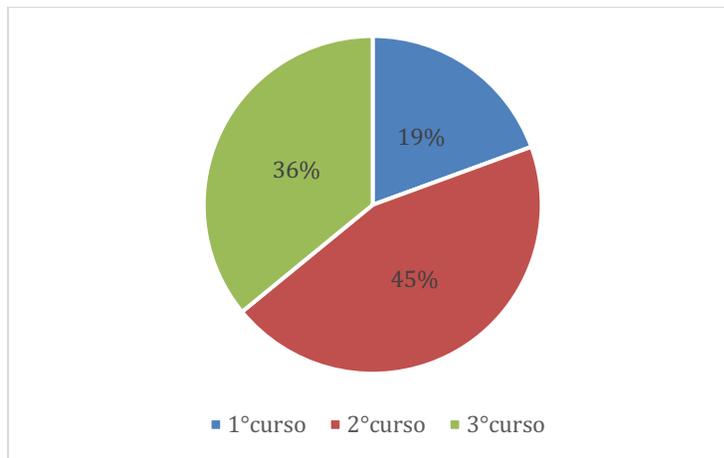
Figura 104: Porcentaje. Carrera que está cursando el alumnado español



De forma correspondiente a la parte anterior, podemos apreciar que también hay una distribución razonable entre las tres carreras seleccionadas: 28% Filología Hispánica, 6% Filología Inglesa y 25% Estudio de Asia Oriental. Al mismo tiempo, tenemos que destacar que las universidades privadas no cuentan con estas carreras, pero sí tienen clases de literatura. Según los datos obtenidos, el 41% ha elegido la opción de “Otros”. Podemos ver que las carreras son: Educación Infantil y Primaria, Filosofía, Lenguas Modernas Aplicadas, Traducción e Interpretación, Humanidades, Trabajo Social, Historia y Periodismo. Con este amplio y variado resultado podemos darnos cuenta de que las asignaturas literarias son muy importantes en la mayoría de las carreras, debido a su formación humanista, que es algo muy importante para la formación universitaria.

**Pregunta 4. ¿En qué curso estás matriculado/a actualmente en la universidad?**

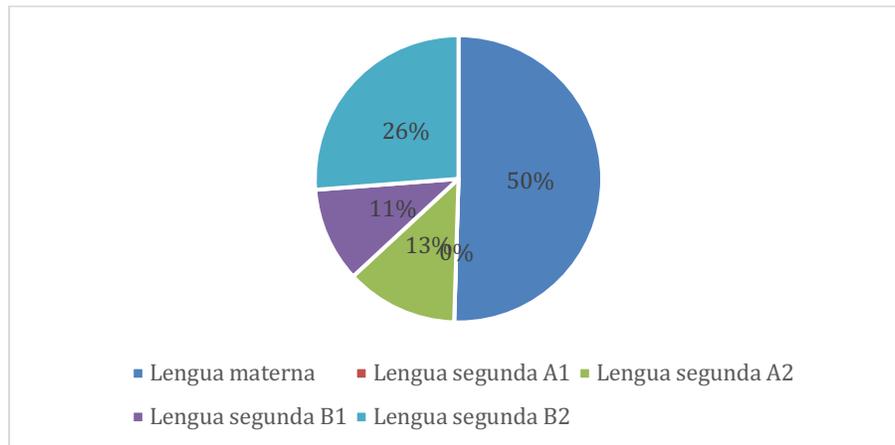
Figura 105: Porcentaje. Curso en que está el alumnado español



Teniendo en cuenta los datos obtenidos en los planes de estudio, podemos ver que las asignaturas se imparten en cualquiera de los cursos: tenemos un 19% en primero, un 45% en segundo, un 36% en tercero y nadie en cuarto curso.

**Pregunta 5. En la actualidad, ¿qué nivel tienes de la lengua que estudias? Lengua materna; Lengua segunda A1; Lengua segunda A2; Lengua segunda B1; Lengua segunda B2**

Figura 106: Porcentaje. Nivel de lengua del alumnado español



En cuanto al nivel de idioma del alumnado, como tenemos distintas carreras seleccionadas, podemos ver que los niveles son diferentes. En la carrera de Filología Hispánica, la mayoría del alumnado tiene el nivel materno; en Filología Inglesa, aunque es segunda lengua, la mayoría posee un B2 (según la entrevista, los docentes nos confirman que, para acceder a dicha carrera, el alumnado debe tener un nivel B2 de inglés como mínimo). Para Estudios de Asia Oriental, generalmente los alumnos tienen un A2 o un B1, dependiendo del curso; finalmente, en cuanto a otras carreras, podemos ver que la mayoría del alumnado tiene el nivel de lengua materna.

Con los datos del nivel de idioma, podemos deducir que es conveniente elaborar las asignaturas de literatura para cualquier nivel, pues siempre hay literatura adecuada para el alumnado.

A partir de estos datos básicos, podemos sacar las siguientes conclusiones:

- 1) Siempre hay más estudiantes mujeres en las carreras seleccionadas, por lo que se parece bastante a la situación en China;
- 2) Hemos planteado una distribución en cuanto a la selección de universidades y carreras más razonables para nuestra investigación;
- 3) Las asignaturas de literatura no solo son muy importantes para las carreras seleccionadas, sino también para cualquier carrera universitaria, porque también se imparte en muchas otras.
- 4) Siguiendo el Estándar Nacional y el plan de estudios de cada universidad, las asignaturas pueden ser impartidas en diferentes cursos.

5) Siempre hay literatura adecuada para diferentes niveles de lengua. Podemos ver que se ofrece desde A1/A2 hasta B2 e incluso en lengua materna.

## 6.2 Aspectos relacionados con el bloque literario

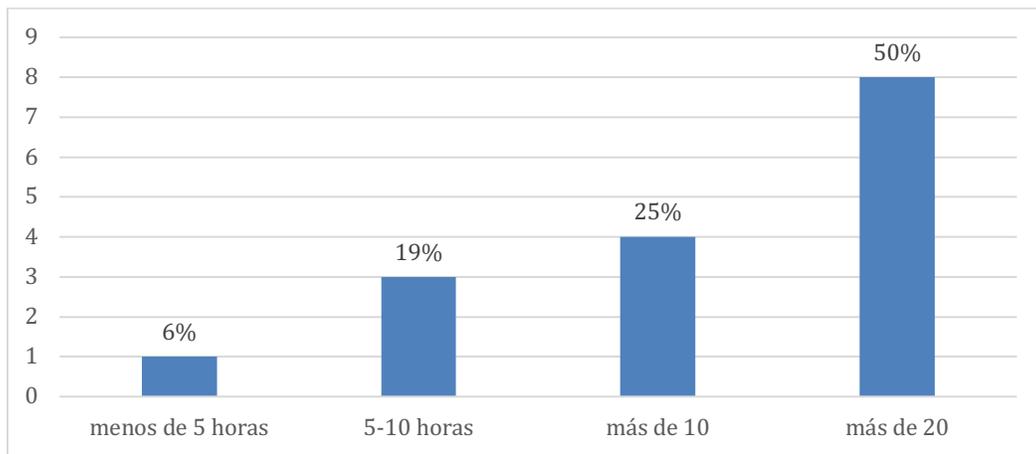
A continuación, vamos a analizar los datos de la segunda parte de la entrevista docente y del cuestionario del alumnado centrado en los aspectos relacionados con la literatura.

### 6.2.1 Profesorado

#### Pregunta 6. ¿Cuántas horas lees literatura a la semana?

Afirmando la idea de que los profesores que son buenos lectores son mejores mediadores en el aprendizaje de la lectura y la literatura, hemos intentado conocer, bajo el intenso trabajo docente y de investigación académica, cuántas horas dedica a la lectura literaria el profesorado español.

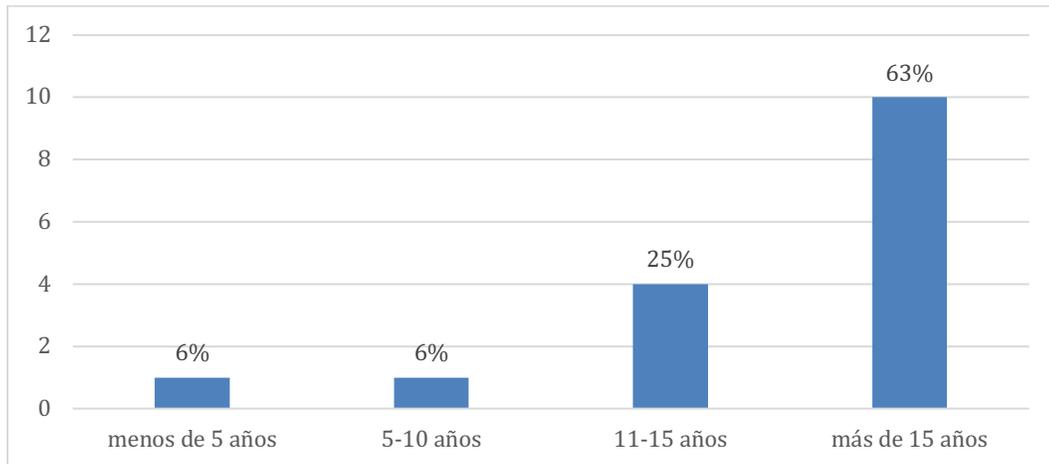
Figura 107: Porcentaje: Horas semanales que el profesorado español dedica a leer



Sorprendida por la respuesta, he podido constatar que la mitad del profesorado todavía mantiene una alta intensidad de lectura, que es de más de 20 horas a la semana; el 25% del profesorado nos confirma que lee más de 10 horas a la semana; el 19%, entre 5 y 10 horas; un 6%, menos de 5 horas. Podemos decir que la mayoría del profesorado sigue dedicando mucho tiempo a la lectura.

#### Pregunta 7. Años de experiencia como profesor/a de literatura

Figura 108: Porcentaje. Años de experiencia del profesorado español como profesor/a de literatura

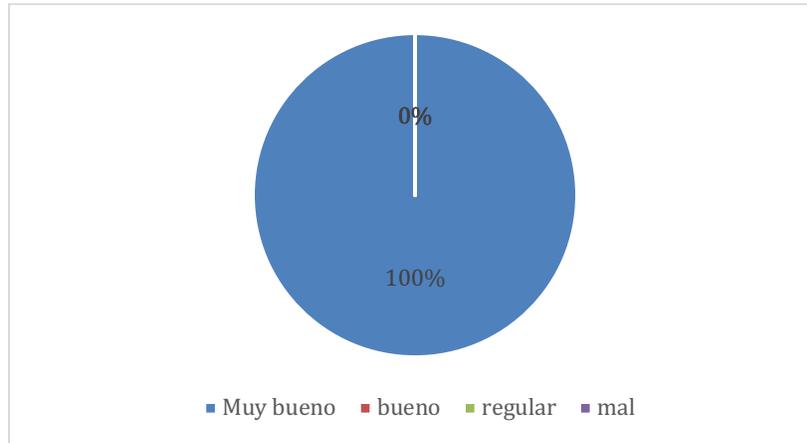


Con esta pregunta intentamos conocer los años de experiencia como profesores de literatura. El 25% del profesorado lleva entre 11 y 15 años en la enseñanza de la literatura; el 63% tiene más de 15 años de experiencia en este campo; solo el 6% menos de 5 años de experiencia; y el 6%, entre 5 y 10 años. Ante el resultado de que el 63% del profesorado tenga más de 15 años de experiencia, podemos suponer que nos va a ayudar mucho para mejorar la enseñanza de la literatura hispánica en China.

Los años de experiencia docente ayudan al profesorado a mejorar su conocimiento sobre el bloque literario y a adquirir metodologías adecuadas, lo cual es muy importante para la enseñanza y también para la formación de una nueva generación de docentes más jóvenes e innovadores, que nos puede ayudar mucho.

**Pregunta 8. Autoevaluación de conocimientos literarios: muy bueno; bueno; regular; mal**

Figura 109: Porcentaje. Autoevaluación de conocimientos literarios por parte del profesorado español



Como se ha explicado en la misma pregunta de la parte china, los conocimientos literarios se refieren a los teóricos y a los prácticos. Podemos comprobar con alegría que, respecto a la idea que tiene el profesorado de sus conocimientos literarios, el 100% considera que son “muy buenos”. Ellos mismos nos explican que se trata de lo más básico, o sea, el primer paso para trabajar como profesor de literatura.

Cuadro 42: Comparación de años de docencia y autoevaluación del profesorado español

Orden	Años de docencia	Años de dedicación a literatura	Autoevaluación
1	7	5	Muy bueno
2	27	27	Muy bueno
3	30	30	Muy bueno
4	13	13	Muy bueno
5	18	18	Muy bueno
6	4	4	Muy bueno
7	35	35	Muy bueno
8	21	21	Muy bueno
9	15	15	Muy bueno
10	25	25	Muy bueno
11	13	13	Muy bueno
12	38	38	Muy bueno
13	32	32	Muy bueno

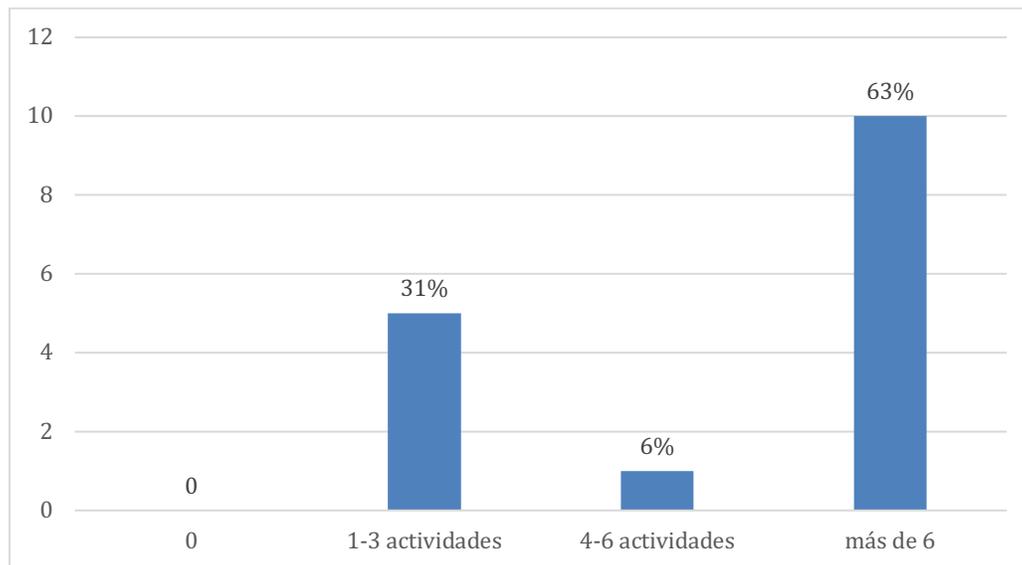
14	25	25	Muy bueno
15	15	15	Muy bueno
16	16	16	Muy bueno

Tal y como se muestra en las figuras y en las tablas, el profesorado español ya conoce desde el principio su línea de investigación y a qué quiere dedicarse desde el primer momento de su docencia. Por otro lado, esta posibilidad de especialización se debe a la buena situación de la investigación y la docencia de España.

**Pregunta 9. ¿Ha participado en seminarios, congresos o conferencias sobre el tema de literatura o didáctica de literatura durante los tres últimos años? ¿A cuántos?**

Continuando con el objetivo de conocer si los docentes españoles se han esforzado en la investigación y formación académica durante los últimos tres años, hemos realizado esta pregunta sobre sus actividades académicas.

Figura 110: Porcentaje. Asistencia a congresos por parte del profesorado español



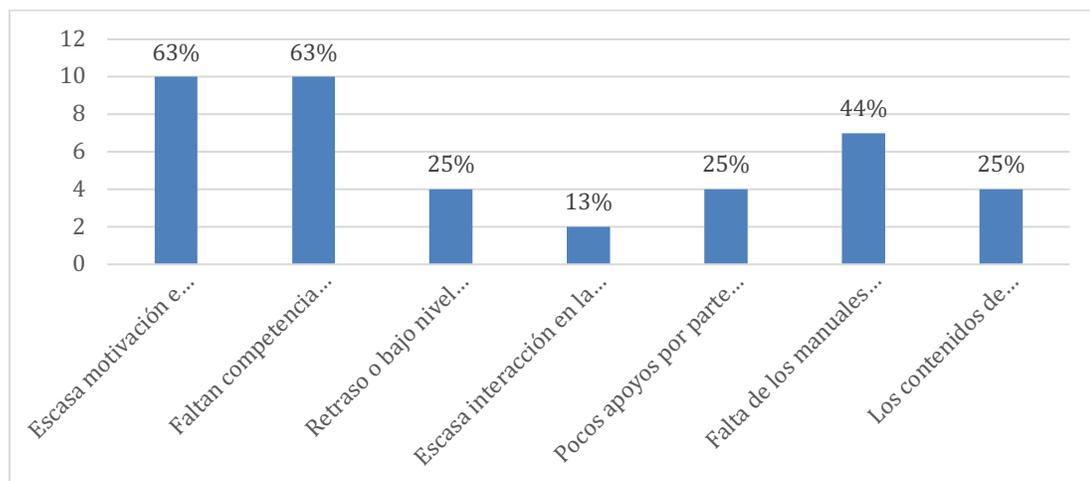
De forma inesperada, podemos ver la formación del profesorado no se ha visto afectada por la pandemia, porque la mayoría de ellos, un 63%, ha asistido a más de seis actividades de formación, lo cual es un porcentaje mucho más alto que el del profesorado chino. Incluso un 38% del profesorado ha asistido a más de diez actividades durante los últimos tres años. Además, nos han confirmado que siempre se realizan publicaciones

después de estas actividades; es decir, tanto el proceso (las actividades) como el resultado (las publicaciones), ayudan muchísimo al desarrollo del profesorado español.

**Pregunta 10. Como docente, ¿cuál es la dificultad que encuentra al impartir las asignaturas del bloque de educación literaria?**

Al igual que hemos realizado en la parte china, las repuestas del profesorado español también han sido incluidas en cuatro aspectos principales: alumnos, profesores, manuales y plan de estudios.

Figura 111: Porcentaje. Dificultades que encuentra en la enseñanza de literatura el profesorado español



Según las entrevistas, podemos ver que, en comparación con otros aspectos, para el profesorado español, el problema principal se concentra en el alumnado, pues el 63% afirma que el problema principal se debe a la escasa motivación e interés del alumnado; otro 63% cree que a los estudiantes les falta competencia lectora y literaria, así como suficientes conocimientos literarios; a otro 25% les parece que también afecta el retraso o bajo nivel académico del alumnado y, por lo mismo, hay un 13% que habla de la escasa interacción en clase.

En cuanto a la escasa motivación e interés del alumnado, nos explica la profesora T que, en la sociedad actual y debido a la costumbre de utilizar las redes sociales, todo es muy rápido, fragmentado y fácil, porque, si no es algo rápido, el alumnado se desmotiva y se olvida. Sin embargo, para la literatura hay que tener tiempo, mucha creatividad,

imaginación y paciencia, es decir, justo lo contrario de lo que ofrecen las redes sociales, por lo tanto, el alumnado ya no se interesa tanto por la literatura. De la misma manera, afirma la profesora Y que, en la actualidad, la literatura ya no es una necesidad en la sociedad, por lo que el alumnado no quiere dedicar tiempo a algo que ya no tiene tanto interés. Curiosamente, señala la profesora O que, según su experiencia, los alumnos extranjeros siempre son los que más motivación muestran en las aulas, porque saben lo que quieren.

En cuanto al hecho de que a los estudiantes les falta competencia lectora y literaria, así como suficientes conocimientos literarios, lo que más destacan las profesoras S y V es que los alumnos carecen de estrategia para leer, es decir, no sabe cómo leer e interpretar. Además, la profesora T nos confirma que, a causa de la falta de competencia literaria, los estudiantes, aunque ya tienen unos 20 años, no entienden los símbolos y los temas literarios más básicos y universales (como el amor, la muerte...); por lo tanto, comenta que les tiene que explicar qué significa cada imagen, por ejemplo, el río, que es el paso del tiempo. Concluye con la idea de que este hecho hace que no se pueda profundizar mucho durante las clases.

En el aspecto del currículo o plan de estudios, hay un 25% del profesorado que considera que existen pocos apoyos por parte de la universidad, por ejemplo, no otorgan tiempo suficiente para la clase de literatura y tampoco hay un límite de estudiantes, pues en un aula puede haber al mismo tiempo de 40 a 80 alumnos. Hay dos profesores (un 13%) que nos indican que lo que se exige en el currículo/plan de estudios no es razonable. Señala la profesora Q que, en comparación con el tiempo que ella le dedicaba, el estudio de la literatura en la actualidad es muy escaso.

De forma muy diferente a la situación china, los siguientes problemas con un alto porcentaje se centran en el aspecto de los manuales, pues el 44% ha mencionado el problema de la falta de manuales sobre literatura. Señalan que no hay libros apropiados para los estudiantes, y que siempre tienen que preparar personalmente los contenidos de las clases. Incluso para el Grado de lengua china, los tres profesores nos explican que no hay manuales o traducciones ni clásicas ni contemporáneas, como vemos, algo muy parecido a la situación de Filología Hispánica en China. Como señala la profesora AA, que tiene muchos años de experiencia de ELE en China, los manuales de literatura siempre

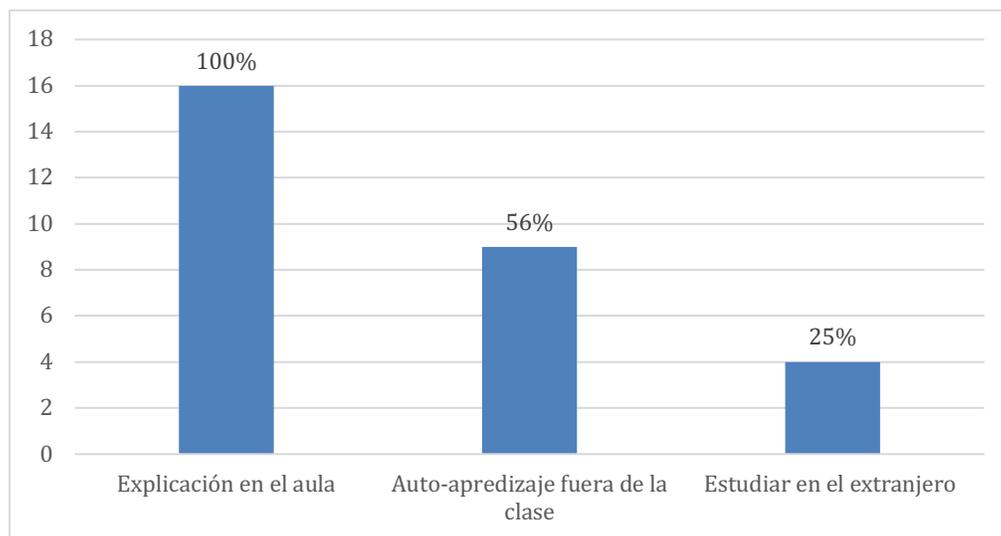
están redactados con un español avanzado, por lo que tiene que crear su propio material, algo que le supone muchísimo trabajo.

En este aspecto también hay un 25% del profesorado que destaca que los contenidos de literatura son demasiado formales y rígidos. Por ejemplo, nos explica la profesora M que, en su clase, tiene una guía docente en la que se indica el contenido que hay que enseñar y suele ser los nombres de autores y sus obras clásicas. Es decir, hay demasiado datos y textos famosos, pero no se invita a los estudiantes a interpretar. Dicha docente opina que, para ella, la literatura tiene que ser un material para aportar una interpretación propia, con una base cultural que tienen que ofrecer el profesor. Asimismo, nos explican las profesoras U y X que los textos que se utilizan en clase son poco atractivos para los estudiantes, debido a que no son actuales ni interesantes, por lo que siempre hay que preparar y enseñar algo relacionado con la vida real.

Nadie ha mencionado ningún problema con respecto al profesorado.

### **Pregunta 11. ¿Cuáles son las vías que se utilizan para adquirir el bloque literario?**

Figura 112: Porcentaje. Vías para adquirir el bloque literario según el profesorado español



Con esta pregunta, intentaremos saber cuáles son las vías más importantes que considera el profesorado español para que el alumnado adquiera el bloque literario. Según la entrevista, podemos ver que el 100% nos confirma la importancia de las explicaciones

del profesorado en la clase. Las profesoras M y O señalan que es lo fundamental. Más en concreto, las profesoras T y U nos explican que, en el aula, el profesor es más un guía, un camino, que no solo habla y explica, sino que debe ayudar a pensar a los estudiantes. También la profesora Z nos indica que el papel del profesorado en el aula es mucho más importante que los demás, pues el docente debe tener un sistema, una metodología de lectura y descubrimiento del texto literario para que los alumnos creen un hábito, porque el profesor es lo más importante para descubrir y motivar a los estudiantes hacia el texto literario. Por ello, siempre deben trabajar con distintos fragmentos de diferentes autores que despierten su interés, porque lo más importante es una formación de hábito.

Por otra parte, más de la mitad, es decir, un 56%, nos confirma la importancia del aprendizaje fuera de la clase. Afirmo la profesora X que es muy importante, pero, al mismo tiempo, muy difícil de conseguir. Además, un 25% del profesorado recomienda la vía de estudiar en el extranjero. Los docentes P y R, que son profesores de literatura china, nos explican que el aprendizaje de literatura, sobre todo la china, debe ser una combinación de las tres vías: el profesor ofrece unas explicaciones y enseña las características básicas al alumnado, es como el primer nivel; luego, en el segundo nivel, los estudiantes tienen que leer con esfuerzo dentro y fuera de clase y, finalmente, en el tercer nivel, viajar o estudiar a China para conocer lo leído en el libro.

En conclusión, podemos señalar que:

1) La mitad del profesorado español todavía mantiene una alta intensidad de lectura, leyendo más de 20 horas semanales. El 25% de los docentes lee más de 10 horas semanales, que también es una gran cantidad.

2) El 63% del profesorado tiene más de 15 años de experiencia docente, y el 94%, más de 5 años. Las carreras que investigamos son tradicionales en España y, por ese mismo motivo, podemos lograr más consejos e inspiración.

3) El 100% del profesorado considera que tiene un “muy buen” nivel de conocimientos literarios, y nos explica que ese es el primer paso para poder ser un profesor de literatura.

4) El 100% del profesorado recibe formación continua, y el 63% ha asistido a más de seis actividades (congresos, seminarios, conferencias...), lo que es un porcentaje muy alto. Incluso un 38% ha asistido a más de diez actividades en los últimos tres años.

5) Los profesores consideran que las principales dificultades existentes en la enseñanza de la literatura son, por orden de prioridad: la escasa motivación e interés del alumnado, la falta de competencia lectora y literaria y de suficientes conocimientos literarios y la falta de manuales adecuados.

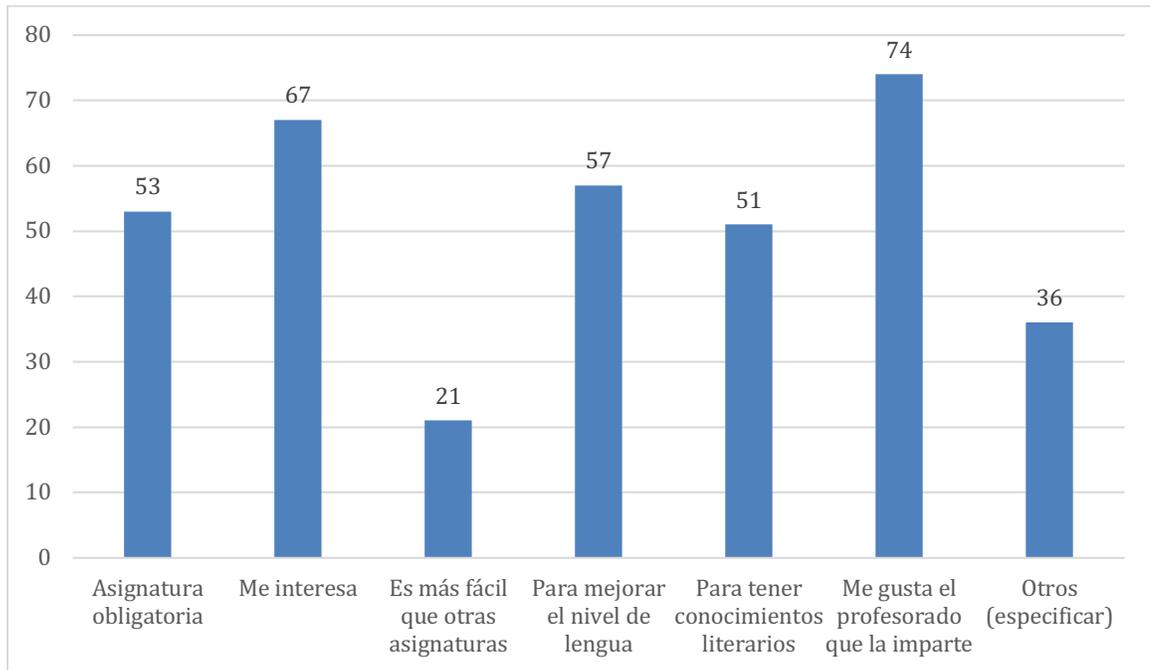
6) La principal vía que tienen los profesores españoles para realizar la enseñanza de literatura en el aula es a través de las explicaciones del profesorado. A su vez, el 56% nos confirma la importancia del aprendizaje fuera de clase, pero, al mismo tiempo, destacan que dicho aprendizaje es difícil de controlar. Hablan en su mayoría de la importancia de una buena orientación por parte del profesorado en el aula, con el fin de despertar su interés y formar un buen hábito lector.

#### 6.2.2 El alumnado

En esta parte también hemos planteado cinco preguntas sobre los aspectos relacionados con el bloque literario con el fin de saber qué actitud tiene el alumnado de España sobre el aprendizaje de la literatura.

**Pregunta 6. ¿Por qué eliges la asignatura del bloque literario? Asignatura obligatoria; Me interesa; Es más fácil que otras asignaturas; Para mejorar el nivel de lengua; Para tener conocimientos literarios; Me gusta el profesorado que la imparte; Otros (especificar) \_\_\_\_\_**

Figura 113: Porcentaje. Motivo para elegir la asignatura del bloque literario por parte del alumnado español



Con esta pregunta, lo que intentamos es conocer las razones de haber elegido las asignaturas literarias y las razones más elegidas han sido la de “me gusta el profesor que imparte la asignatura” y “me interesa”.

Con el alto porcentaje de que un 65% del alumnado ha elegido la opción “me interesa”, podemos ver que la mayoría del alumnado tiene una motivación muy positiva para el aprendizaje de la literatura. Aunque la mayoría de las asignaturas son obligatorias, el alumnado no ha elegido la clase solo por ese motivo. Comprobamos que hay un 51% que ha elegido esta opción, pero solo un 3% que haya escogido únicamente dicha respuesta.

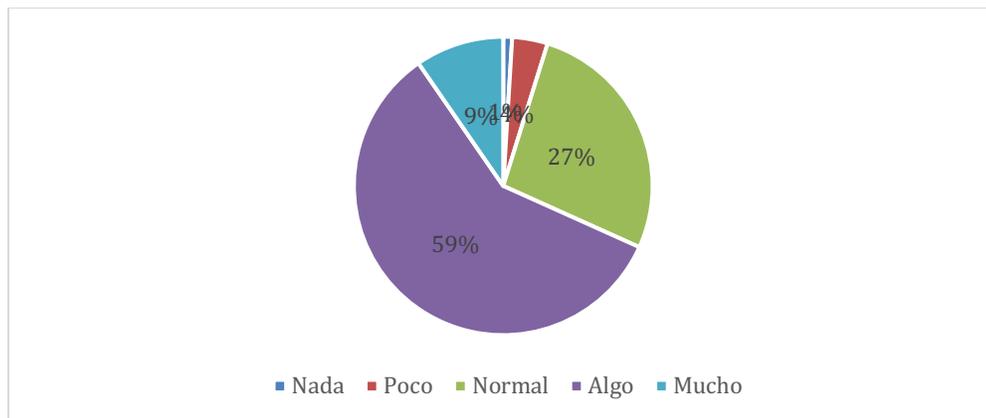
Al igual que en la situación china, nos encontramos con un 72% que nos confirma que el profesorado es un motivo importante para el aprendizaje de la literatura. Si, al mismo tiempo, realizamos una comparación entre las horas de lectura del profesorado y el porcentaje de esta opción, encontramos una relación muy positiva entre ambas. Por lo tanto, podemos deducir que la formación, el interés y la preparación del profesorado afecta al alumnado.

Debemos destacar que solo un 49% del alumnado escoge estudiar literatura para adquirir conocimientos literarios, lo que muestra que el aprendizaje de los conocimientos no es algo tan importante para ellos.

Finalmente, un 34% ha elegido la opción “Otros” y nos indican claramente sus motivos: para lograr alguna competencia (lectora, cultural, literaria, intercultural, comunicativa...), porque les gusta alguna obra o autor específico, porque realizan actividades interesantes en la clase...

**Pregunta 7. ¿Te interesa aprender literatura? Nada; poco; normal; algo; mucho**

Figura 114: Porcentaje. Nivel de interés de aprender literatura del alumnado español

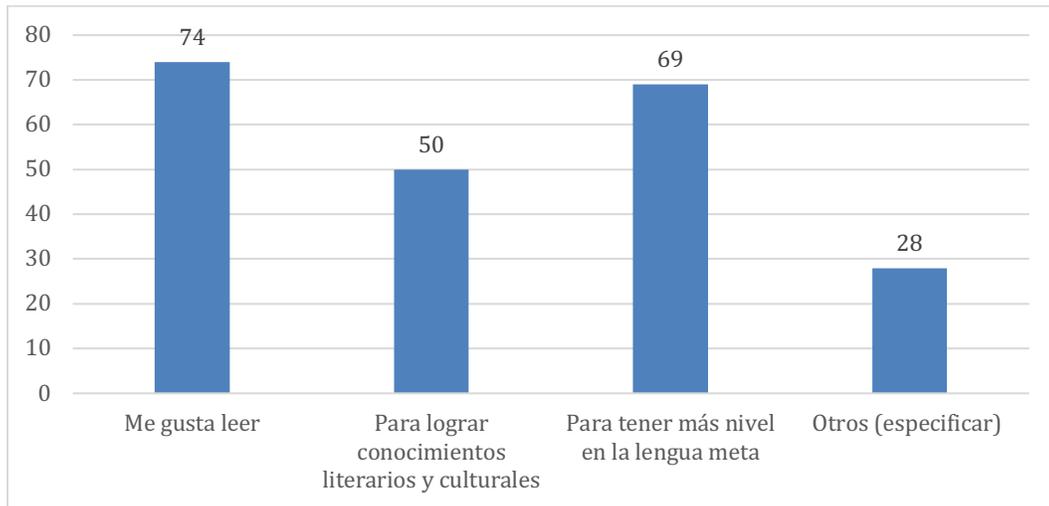


Con esta pregunta, lo que intentamos conocer es la autoevaluación de su interés sobre el aprendizaje de la literatura, y con las respuestas podemos ver que: al 9% de los estudiantes les interesa mucho aprender literatura; al 59%, algo; al 37%, normal. Por lo tanto, al 68% (9% + 59%) les interesa aprender literatura, lo que se corresponde con los datos presentados en la pregunta 6 (hay suficientes alumnos que eligen la opción de “me interesa”).

Con una nota media de 4, observamos que, en general, los alumnos tienen suficiente interés por aprender literatura. Por ello, podemos deducir que, desde niños, los alumnos españoles reciben una educación literaria adecuada y son conscientes de que la meta del aprendizaje de literatura no es solo lograr conocimientos. Al mismo tiempo, los profesores siempre deben preparar las clases siguiendo esta ideología, con el fin de que el alumnado pueda mantener e incluso lograr más interés hacia la literatura.

**Pregunta 8. ¿Por qué te interesa aprender literatura? Me gusta leer; Para lograr conocimientos literarios; Para tener más nivel en la lengua meta; Otros (especificar)**

Figura 115: Porcentaje. Motivo de interés para aprender literatura del alumnado español

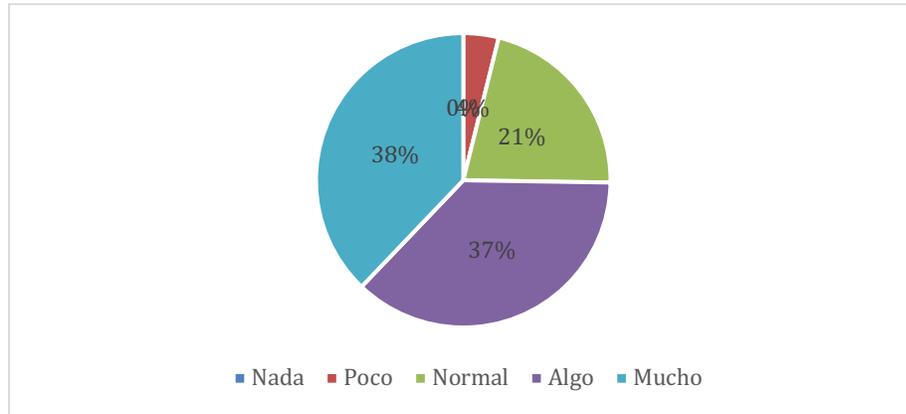


De forma inesperada, nos encontramos con un 27% del alumnado que ha elegido la opción de “Otros”, y nos contesta directamente que su meta es lograr competencia. Incluso algunos indican claramente los términos de competencia lectora, competencia lingüística y competencia literaria, lo que se corresponde mucho a la meta de la enseñanza de literatura.

Un 67% cree que la meta principal es tener más nivel de lengua, no solo entre los que aprenden la literatura de una lengua extranjera, sino también entre los alumnos que aprenden la literatura en su lengua materna. Solo el 48% del alumnado cree que el aprendizaje de literatura es para lograr conocimientos.

**Pregunta 9. ¿Te parece importante la literatura para el aprendizaje de la lengua?  
Nada; poco; normal; algo; mucho**

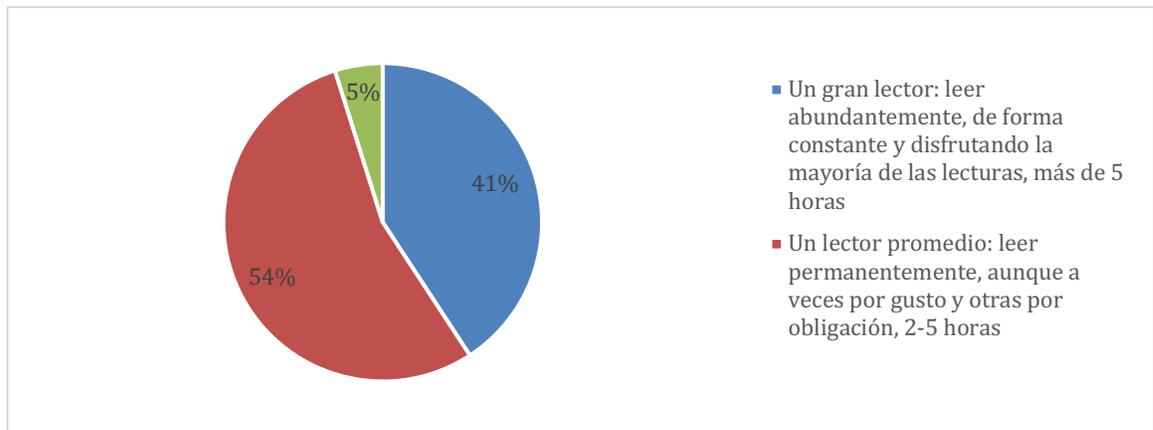
Figura 116: Porcentaje. Nivel de importancia de la literatura para el aprendizaje de la lengua según el alumnado español



Con una nota media de 4, confirmamos que el alumnado de España conoce la importancia de la literatura.

**Pregunta 10. ¿Tienes costumbre de leer? ¿Cuántas horas de lengua meta lees a la semana? Un gran lector: leer abundantemente, de forma constante y disfrutando la mayoría de las lecturas, más de 5 horas; Un lector promedio: leer permanentemente, aunque a veces por gusto y otras por obligación, 2-5 horas; Un lector ocasional: leer solo de vez en cuando y la mayoría de las veces por obligación, menos de 2 horas**

Figura 117: Porcentaje. Horas semanales dedicadas a la lectura literaria a la semana del alumnado español

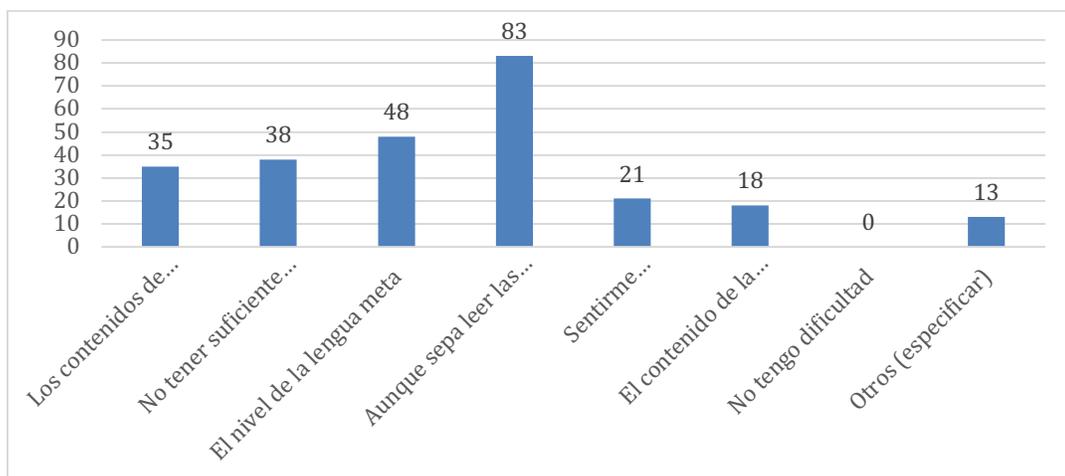


Al igual que vimos en la situación china, la mayoría del alumnado, un 54%, se considera como “un lector promedio”; no obstante, debemos destacar que hay un 41% que se siente como “un gran lector”, un porcentaje mucho más alto que el del alumnado chino, aunque es cierto que la mayoría de ellos son estudiantes que aprenden con su lengua materna. Finalmente, solo el 5% restante de los participantes se percibe como “un lector ocasional”.

Con estos datos, podemos ver que el alumnado español posee más competencia lectora y literaria que los estudiantes chinos. Al mismo tiempo, con estos resultados también podemos decir que la dificultad de “Escasa motivación e interés del alumnado”, que se considera como uno de los problemas más graves que encuentra el profesorado en su docencia, puede tener su origen en la falta de un alto porcentaje de “un gran lector”.

**Pregunta 11. ¿Dónde se encuentran las dificultades ante el aprendizaje del bloque literario? Los contenidos de materiales didácticos; No tener suficiente conocimientos literarios y culturales meta; No tener conocimientos suficientes de la cultura; El nivel de la lengua meta; Aunque sepa leer las palabras, no puedo entender el contenido literario; Sentirse desmotivado/a por la falta de sentido práctico de los cursos de literatura; El contenido de la asignatura es aburrido, falta de interés por aprender; No tengo dificultad; Otros (especificar) \_\_\_\_\_**

Figura 118: Porcentaje. Dificultades ante el aprendizaje del bloque literario del alumnado español



Hemos de señalar que las respuestas a esta pregunta fueron diseñadas para intentar conocer de forma profunda con qué problemas se encuentra el alumnado de España cuando aprende literatura. Al igual que vimos en la situación en China, el problema se concentra principalmente en “Aunque sepa leer las palabras, no puedo entender el contenido literario”, pues el 81% nos ha confirmado esta respuesta. Es decir, la falta de competencia literaria es un problema grave en ambos países. Menos mal que, en la situación española, el profesorado ya sabe que es una competencia a la que debe prestar más atención y en la que se debe formar más.

“El nivel de la lengua meta” es la siguiente dificultad que se encuentra, pues un 47% del alumnado ha elegido esta opción. La mayoría de ellos estudia una carrera de lengua extranjera, pero también la han escogido algunos alumnos de lengua materna, lo que significa que, para realizar lecturas literarias, siempre se necesita cierta competencia lingüística tanto en la lengua extranjera como en la materna.

“No tener suficiente conocimiento de la literatura y cultura meta” es una dificultad que también se encuentra mucho entre el alumnado, pues un 37% cree que es una dificultad para el aprendizaje, sobre todo, los de lengua extranjera. Es lógico que, sin los conocimientos literarios y culturales apropiados, les cueste trabajo entender la literatura.

Existe asimismo un 34% del alumnado que habla sobre la dificultad de “Los contenidos de los materiales didácticos”. Podemos ver que la mayoría de los estudiantes que han elegido esta opción son los del grado de Estudios de Asia Oriental, y es una realidad que también nos confirmó el profesorado entrevistado de esta carrera.

Al igual que la situación china, muy poco alumnado considera que le falte motivación, pues solo hay un 20% con dicha respuesta. No obstante, vimos que, para el profesorado, es un problema grave a la hora de impartir la clase de literatura.

Finalmente, también nos encontramos con un 13% que indica que tiene otras dificultades además de las opciones que les damos. De entre todas, nos llama mucho la atención que algunos alumnos señalen que no siempre es fácil encontrar libros originales.

Como en las otras secciones, resumimos ahora el análisis de los datos:

1) La mayoría del alumnado de España tiene una motivación positiva para el aprendizaje de literatura, aunque la mayoría de las asignaturas de literatura son obligatorias.

2) Solo el 49% cree que “Lograr conocimiento literario” es una meta de su aprendizaje; vemos que no es una meta tan importante para el alumnado de España como para el chino.

3) Un 55% confirma que con el aprendizaje literario puede mejorar su nivel de lengua, es decir, estos alumnos perciben la relación del aprendizaje de lengua y literatura.

4) El profesorado ha sido un motivo importante para el alumnado a la hora de elegir la asignatura de literatura. En España, la mayoría de los profesores dedica mucho tiempo a la lectura y la proporción de estudiantes que elige “me gusta el profesor que imparte la asignatura” ha sido también muy alta.

5) A juzgar por la puntuación media de 4 en la pregunta 7, los estudiantes españoles muestran suficiente interés en aprender literatura, y esto supone un gran reto para los profesores, porque no es fácil mantener el interés.

6) El alumnado de España ya sabe que la meta del aprendizaje de la literatura es lograr alguna competencia, como la lectora, la lingüística, la literaria o la comunicativa; por ello, el hecho de adquirir conocimientos literarios no es algo tan importante para ellos.

7) Al mismo tiempo, los estudiantes conocen la importancia de la relación entre la lengua y la literatura, por lo tanto, incluso los estudiantes que aprenden literatura en su lengua materna le dan mucha importancia a su aprendizaje.

8) Igual que en China, la mayoría de los estudiantes se considera “un lector promedio”; pero, al mismo tiempo, debemos señalar que la proporción de “un gran lector” es mucho mayor que en China. Se infiere que, en comparación, los estudiantes españoles están más interesados en la literatura y están dispuestos a dedicar más tiempo a la lectura.

9) A partir de las respuestas a la pregunta 11, confirmamos la teoría de Plaza Velasco (2015), pues podemos ver que las dificultades principales que han encontrado los alumnos son: la falta de competencia literaria (81%), la falta de competencia lingüística (47%), los inconvenientes materiales (34%), la falta de conocimientos literarios (37%), la falta de motivación (20%) y el problema de la didáctica (17%);

10) También encontramos que el problema clave se encuentra en la falta de competencia literaria. Al menos, tanto el profesorado como el alumnado conocen este concepto y saben que deben fortalecerse en esta parte.

11) Los alumnos no sienten que les falte motivación en cuanto al aprendizaje de la literatura, aunque, para el profesorado, este siempre ha sido el problema principal.

12) El alumnado de lengua materna también reconoce que, a veces, siente falta de nivel de lengua para el aprendizaje literario.

### **6.3 BOE y plan de estudios (exigencia de la asignatura literatura en el currículo)**

En este apartado nos centramos en la investigación sobre la presencia del bloque literario en el BOE de las carreras seleccionadas, en los planes de estudio de dichas carreras y en las opiniones del profesorado y de los alumnos. Por lo tanto, la investigación de esta parte tiene en total tres pasos encadenados: primero, analizamos toda la exigencia y los requisitos relacionados con literatura en el BOE de las tres carreras como base para realizar los planes de estudio; segundo, analizamos su presencia en los planes publicados en la página oficial de las universidades seleccionadas, en concreto, una lista de todas las asignaturas de literatura con sus créditos, duración y carácter; es decir, revisamos cada uno de los planes de estudio buscando cualquier huella que se relacione con el bloque literario; finalmente, para conocer mejor la situación real y la opinión de profesores y alumnos les hemos propuesto algunas preguntas.

Todo esto lo hemos llevado a cabo con el fin de realizar un análisis de la estructura y conocer de forma detallada y real la situación de la educación literaria en el plan de estudios de las tres carreras: Filología Hispánica/Lengua y Literatura Española/Estudios Hispánicos, Filología Inglesa/Estudios Ingleses y Estudios de Asia Oriental.

#### **6.3.1 El BOE**

En España, el Boletín Oficial del Estado (BOE) es el diario oficial nacional español dedicado a la publicación de leyes, disposiciones y actos de inserción obligatoria, es más como una explicación detallada para la ley y el decreto. Aparte del BOE, existen también boletines oficiales del resto de administraciones territoriales (de cada comunidad autónoma y de cada provincia), pero, para nuestro caso, solo vamos a enfocarnos en el del Estado.

##### **1) Filología Hispánica/Lengua y Literatura Española/Estudios Hispánicos**

A continuación, vamos a analizar el BOE del título universitario oficial de Licenciado en Filología Hispánica<sup>91</sup>, por lo cual se establece dicho título y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención del título.

La literatura aparece en la parte de Anexo, titulado Directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención del título oficial de Licenciado en

---

<sup>91</sup> <https://www.boe.es/eli/es/rd/1990/10/26/1441>

Filología Hispánica. En la primera parte, se destaca “...un **conocimiento adecuado** de los aspectos lingüísticos, **literarios** y culturales inherentes a la lengua y a la filología españolas.” Podemos ver que la literatura también aparece mencionada como conocimiento literario.

Más adelante aparece directamente en la tabla “Relación de materias troncales (por orden alfabético)”; en el primer ciclo aparece dos veces como “**Literatura española**”. Estudio histórico y filológico de las principales etapas, movimientos, autores y obras de la literatura española.” Con **12** créditos; y “**Teoría de la literatura**. Conceptos básicos y problemas fundamentales de la ciencia literaria.” Con **8** créditos. En segundo ciclo, también está presente dos veces: “**Literatura española**. Continuación del estudio histórico y filológico de las principales etapas, movimientos, autores y obras de la literatura española.” Con **15** créditos; y “**Literatura hispanoamericana**. Estudio histórico y filológico de las principales etapas, movimientos, autores y obras de la literatura hispanoamericana.” Con **12** créditos. Podemos ver que la literatura ocupa un porcentaje muy importante en la carrera de Filología Hispánica.

## 2) Filología Inglesa/Estudios Ingleses

El BOE de Filología Inglesa<sup>92</sup> también sirve para establecer el título y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención del título. Al igual que Filología Hispánica, la literatura aparece en la primera parte, en forma de conocimiento literario, “...un conocimiento adecuado de los aspectos lingüísticos, **literarios** y culturales inherentes a la lengua y a la filología inglesas.”

A continuación, también aparece en la tabla “Relación de materias troncales (por orden alfabético)”. Ya en el primer ciclo aparece dos veces: “**Literatura Inglesa**”. Estudio histórico y filológico de las principales etapas, movimientos, autores y obras de la literatura inglesa.” Con **12** créditos; y “**Teoría de la literatura**. Conceptos básicos y problemas fundamentales de la ciencia literaria.” Con **8** créditos. En segundo ciclo, solo una vez: “**Literatura Inglesa y Norteamericana**. Estudio histórico y filológico de las principales etapas, movimientos, autores y obras de la literatura inglesa. Especial referencia a la literatura norteamericana: etapas, movimientos, autores y obras más relevantes.” Con **15**

---

<sup>92</sup> <https://www.boe.es/eli/es/rd/1990/10/26/1442>

créditos. Podemos ver que la literatura también ocupa un porcentaje muy importante en Filología Inglesa.

### 3) Estudios de Asia Oriental

El BOE del grado en Estudios de Asia Oriental<sup>93</sup> es más reciente y sirve para establecer el título universitario oficial de Licenciado en Estudios de Asia Oriental y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel, así como las titulaciones, los estudios de primer ciclo y los complementos de formación necesarios para el acceso a estas enseñanzas. La literatura no aparece en la primera parte, pues solo se menciona “un conocimiento adecuado de los aspectos lingüísticos, **culturales**, sociales, políticos, históricos y económicos propios de la región objeto de estudio”. Suponemos que los conocimientos literarios ya están incluidos en los culturales.

En la tabla de “Relación de materias troncales (por orden alfabético)”, la literatura aparece una vez con **12** créditos: “**Literaturas** de Asia Oriental. Estudio histórico-filológico de las literaturas de Japón y/o China y/o Corea.” Podemos ver que, en comparación, la literatura ya no está en una posición tan importante como en las carreras de Filología Hispánica e Inglesa, pero todavía ocupa un buen porcentaje, es decir, 12 créditos.

Como documento orientativo, estos tres currículos han explicado concretamente con palabras muy breves los contenidos más específicos de la literatura. En cuanto a nuestro tema de investigación, vemos que aparece en forma de conocimiento literario en las primeras dos carreras, y ya en la tabla de “Relación de materias troncales” directamente, y con muchos créditos. Veamos a continuación el siguiente cuadro resumen:

Cuadro 43: Resumen de la presencia de literatura en el BOE

Carrera	Primera parte	Ciclo	Relación de materias troncales	Créditos
Filología Hispánica	Un conocimiento adecuado de los aspectos literarios...	Primer ciclo	<b>Literatura española.</b> Estudio histórico y filológico de las principales etapas, movimientos, autores y obras de la literatura española.	<b>12</b>
			<b>Teoría de la literatura.</b> Conceptos básicos y problemas fundamentales de la ciencia literaria.	<b>8</b>

<sup>93</sup> [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2003-6376](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2003-6376)

		Segundo ciclo	<b>Literatura española.</b> Continuación del estudio histórico y filológico de las principales etapas, movimientos, autores y obras de la literatura española.	<b>15</b>
			<b>Literatura hispanoamericana.</b> Estudio histórico y filológico de las principales etapas, movimientos, autores y obras de la literatura hispanoamericana.	<b>12</b>
Filología Inglesa	Un conocimiento adecuado de los aspectos literarios...	Primer ciclo	<b>Literatura Inglesa.</b> Estudio histórico y filológico de las principales etapas, movimientos, autores y obras de la literatura inglesa.	<b>12</b>
			<b>Teoría de la literatura.</b> Conceptos básicos y problemas fundamentales de la ciencia literaria.	<b>8</b>
		Segundo ciclo	<b>Literatura Inglesa y Norteamericana.</b> Estudio histórico y filológico de las principales etapas, movimientos, autores y obras de la literatura inglesa. Especial referencia a la literatura norteamericana: etapas, movimientos, autores y obras más relevantes.	<b>15</b>
Estudios de Asia Oriental	Un conocimiento adecuado de los aspectos culturales...		<b>Literaturas de Asia Oriental.</b> Estudio histórico-filológico de las literaturas de Japón y/o China y/o Corea.	<b>12</b>

(Fuente: Elaboración propia basada en los datos de BOE)

Así, en resumen, podemos afirmar que:

1) Los primeros dos BOE fueron establecidos por Real Decreto 1442/1990 y el último, por Real Decreto 360/2003. De forma general, podemos afirmar que la literatura ocupa cada día menos importancia. Esta idea nos la ha confirmado la profesora Q cuando señala que, en comparación a sus estudios, la literatura cada vez posee un menor porcentaje.

2) Más en concreto, podemos ver que, en la primera parte del BOE se exige un conocimiento adecuado de los aspectos literarios, pero en el último ya solo se habla de un conocimiento adecuado de los aspectos culturales.

3) Los BOE de Filología Hispánica y Filología Inglesa exigen el estudio de Teoría literaria, pero ya no lo vemos en el de Estudio de Asia Oriental.

4) En las explicaciones breves de las materias troncales, en Filología Hispánica y Filología Inglesa se exige el Estudio histórico y filológico de las principales etapas,

movimientos, autores y obras, pero en la carrera de Estudios de Asia Oriental ya ha cambiado de una forma más libre al Estudio histórico-filológico de las literaturas.

5) Aunque la literatura no ocupa un porcentaje tan importante en Estudios de Asia Oriental, todavía mantiene un interesante porcentaje en el sistema de asignaturas en comparación con Filología Hispánica en China.

### 6.3.2 Los planes de estudios de las universidades seleccionadas

A continuación, analizamos los planes de estudio de las tres carreras seleccionadas en las cinco universidades con el fin de conocer la presencia del bloque literario. Los pasos que daremos serán los siguientes: en primer lugar, se analiza la parte de presentación para encontrar cualquier presencia de literatura; en segundo lugar, se elabora un resumen de todas las asignaturas relacionadas con literatura en el plan de estudios y se analiza su carácter, créditos y en qué semestre se imparte para conocer de forma detallada y real cómo se realizan las asignaturas de literatura.

#### 1) UAB

##### a. Grado en Lengua y Literatura Española<sup>94</sup>

En la parte de información general, que es una presentación breve de la carrera, ya se destaca mucho la literatura, porque se señala que tienen capacidad de ofrecer “un abanico muy amplio de asignaturas optativas, tanto de lengua y de **literatura como de teoría de la literatura**, que difícilmente encontrarás en otras universidades...” También nos la encontramos en las siguientes oraciones: “Deseas conocer una de las **literaturas más antiguas** y de más larga tradición”, “Quieres especializarte en algunas de las menciones que te ofrecemos: Lengua Española, **Literatura Española, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada**, Lingüística General, Estudios Hispanoamericanos y Estudios de Género” y “Te gustaría ampliar tus estudios en **otras lenguas y literaturas.**”

En cuanto al plan de estudios<sup>95</sup> podemos ver que las asignaturas forman una parte importante en Asignaturas de formación básica y obligatorias, pues las asignaturas de literatura española e hispanoamericana en total tienen 60 créditos, una cuarta parte de todos

---

<sup>94</sup> <https://www.uab.cat/web/estudiar/listado-de-grados/informacion-general/lengua-y-literatura-espanolas-1216708258897.html?param1=1229587015920>

<sup>95</sup> [https://www.uab.cat/Document/474/859/GrauLlengualiteraturaEspanyoles\\_guiaweb2.pdf](https://www.uab.cat/Document/474/859/GrauLlengualiteraturaEspanyoles_guiaweb2.pdf)

los créditos, todas son asignaturas obligatorias y empiezan desde el primer curso; además, tienen también seis créditos las asignaturas de literatura comparada con carácter obligatorio. Existen cuatro tipos de menciones en esta carrera que son: Mención en Lengua Española, Mención en Literatura Española e Hispanoamericana, Mención en Lingüística, Mención en Literatura Comparada. Para obtener una mención se deben cursar, como mínimo, 30 créditos (5 asignaturas) vinculados a cada itinerario.

Así, podemos ver que, en este grado, la literatura está en una posición importante y las asignaturas son abundantes y ocupan un porcentaje grande, un 27,5%, sin elegir una mención final. Es decir, ya sea de literatura o de lingüística, por lo menos hay que cursar 66 créditos de literatura. Estas asignaturas obligatorias las vemos en el siguiente cuadro:

Cuadro 44: Listado de asignaturas literarias obligatorias de Filología Hispánica en la UAB

Orden	Semestre	Tipo	Nombre	Créditos
1	1	Formación básica	Introducción a la Literatura Española I	6
2	1	Formación básica	Literatura Comparada	6
3	2	Formación básica	Introducción a la Literatura Española II	6
4	3	Obligatoria	Literatura Española Medieval	6
5	3	Obligatoria	Literatura Española del Siglo XVI	6
6	3	Obligatoria	Literatura Española del Realismo y el Modernismo	6
7	4	Obligatoria	Literatura Española de la Ilustración y el Romanticismo	6
8	4	Obligatoria	Literatura Española Contemporánea	6
9	5	Obligatoria	Literatura Hispanoamericana: de la Literatura a prehispánica al siglo XIX	6
10	5	Obligatoria	Literatura Española del Siglo XVII	6
11	6	Obligatoria	Literatura Hispanoamericana: desde el Modernismo a la Época Contemporánea	6
<b>En total</b>				66

(Fuente: Elaboración propia basada en los datos de la página oficial de la UAB)

Al mismo tiempo, como se ha explicado en la información general, tiene una abundante oferta de asignaturas optativas. Las que se relaciona con literatura son: Poesía Medieval: de sus Orígenes al Siglo XV, Prosa Medieval: Géneros y Tradiciones, Poesía Española del Siglo de Oro: Géneros y Tradiciones, Teatro Español del Siglo de Oro, Textos

de la Literatura Hispanoamericana, Textos de la Narrativa Española Contemporánea, Textos de la Narrativa Española Moderna, Textos de la Poesía Española Contemporánea, Textos de la Poesía y el Teatro Español Modernos, Textos del Teatro Español Contemporáneo, Textos en Prosa del Siglo de Oro, Crítica Textual, y Teoría e Historia de la Representación Teatral.

Por otra parte, las optativas que se relacionan con literatura comparada son: Teoría y Análisis de la Narrativa, Teoría y Análisis de la Poesía, Teoría y Análisis del Teatro, Pensamiento Literario, Crítica Literaria y Cultural (Siglos XX- XXI), Literatura, Géneros y Sexualidades, Teoría y Práctica de la Literatura Comparada, Literatura Comparada y Estudios Culturales, Tradición Literaria Occidental I y Tradición Literaria Occidental II. Cada una de ellas tiene seis créditos.

#### b. Grado en Estudios Ingleses<sup>96</sup>

En la parte de información general, la literatura ha sido mencionada como una dimensión del conocimiento: "...nuestro grado te proporciona un amplio conocimiento de las dimensiones lingüísticas, **literarias** y culturales de las sociedades de habla inglesa desde sus orígenes históricos hasta las corrientes de pensamiento y de investigación más actuales." También se puede aprender a "...hacer análisis lingüístico, **a analizar textos literarios** y a interpretar modelos culturales...". Al igual que otras carreras de esta universidad, ofrecen una abundante gama de asignaturas optativas con especialización profesional o de investigación. Las que se relaciona con literatura son: Literatura norteamericana y Enseñanza de la literatura.

En cuanto al plan de estudios<sup>97</sup>, las asignaturas de literatura también forman una parte importante en cuanto a las asignaturas de formación básica y obligatoria. Las asignaturas de literatura y cultura inglesa tienen en total 60 créditos, una cuarta parte de todos los créditos, todas son obligatorias y empiezan desde el primer curso. Además, también tiene cinco tipos de menciones: Mención en Literatura y Cultura Inglesa, Mención en Lingüística, Mención en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada, Mención en Lingüística

---

<sup>96</sup> <https://www.uab.cat/web/estudiar/listado-de-grados/informacion-general/estudios-ingleses-1216708258897.html?param1=1345835096727>

<sup>97</sup> [https://www.uab.cat/Document/40/590/Pla\\_Grau\\_Estudis%20Anglesos\\_1482\\_2.pdf](https://www.uab.cat/Document/40/590/Pla_Grau_Estudis%20Anglesos_1482_2.pdf)

Inglesa Formal y Aplicada y Mención en Alemán. Para obtener una mención, hay que cursar 30 créditos vinculados a cada itinerario.

En resumen, en este grado, que es de lengua extranjera, la parte de literatura y cultura ocupa una posición importante y las asignaturas son abundantes y representan un 25% del total sin elegir una mención relacionada con literatura al final. Cualquier alumno debe recibir una educación literaria de 60 créditos, porque las asignaturas son básicas y obligatorias para graduarse. Veámoslo más en concreto en el siguiente cuadro:

Cuadro 45: Listado de las asignaturas literarias obligatorias de Filología Inglesa en la UAB

Orden	Semestre	Tipo	Nombre	Créditos
1	1	Formación básica	Literatura Comparada	6
2	2	Formación básica	Introducción a la Literatura Inglesa	6
3	3	Obligatoria	Literatura del Romanticismo Británico	6
4	4	Obligatoria	Literatura de los Estados Unidos I: Siglo XIX	6
5	4	Obligatoria	Literatura Victoriana	6
6	5	Obligatoria	Literatura de los Estados Unidos II: del Modernismo a la Primera Mitad del Siglo XX	6
7	5	Obligatoria	Literatura Inglesa Medieval y del Humanismo	6
8	6	Obligatoria	Literatura de los Estados Unidos III: de la Segunda Mitad del Siglo XX a la actualidad	6
9	6	Obligatoria	Literatura Inglesa del Renacimiento y de la Ilustración	6
10	7	Obligatoria	Literatura Contemporánea en Inglés: Siglos XX y XXI	6
<b>En total</b>				<b>60</b>

(Fuente: Elaboración propia basada en los datos de la página oficial de la UAB)

Con el fin de obtener una Mención en Literatura y Cultura Inglesa, se ofrecen asignaturas diversas de literatura y cultura; las relacionadas con la literatura son: Shakespeare y su tiempo, Poesía y Teatro Moderno en Inglés, Prosa en Inglés, Crítica Literaria en Inglés, Literatura Inglesa del Siglo XVIII, Literatura Anglófona y Guerra, Grandes Autores de la Literatura en Inglés, Enseñanza de la Literatura en Inglés. Se deben escoger cinco, porque cada asignatura vale seis créditos. Para obtener una Mención en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada, el proceso es el mismo y las asignaturas son: Teoría y Análisis de la Narrativa, Teoría y Análisis de la Poesía, Teoría y Análisis del Teatro, Teoría y Práctica de la Literatura Comparada, Literatura Comparada y Estudios

Culturales, Tradición Literaria Occidental, La Construcción de la Literatura Europea, Pensamiento Literario, Crítica Literaria y Cultural (Siglos XX y XXI), Literatura, Géneros y Sexualidades, Teoría e Historia de la Representación Teatral, Literatura Comparada: Estéticas Modernas y Postmodernas. Como se puede apreciar, también hay muchas opciones.

c. Grado en Estudios de Asia Oriental<sup>98</sup>

Este grado nos puede inspirar más, porque teóricamente la lengua extranjera se aprende también desde cero, así que, al igual que Filología Hispánica en China, hay que prestar más atención al aprendizaje de la lengua. Por lo tanto, vamos a ver qué posición tiene la literatura en dicho grado.

En la parte de información general, la literatura no se menciona de forma directa, sino tan solo dice "...que hace de la interculturalidad...". En cuanto al plan de estudios<sup>99</sup>, podemos ver que, en comparación con los dos grados presentados anteriormente, las asignaturas de literatura tienen un menor porcentaje; aun así, hay dos asignaturas de literatura obligatorias con doce créditos y empiezan ya en el segundo año. En total tenemos tres tipos de menciones en esta carrera: Mención en Lengua y Humanidades de Asia Oriental (Chino, Japonés o Coreano), Mención en Economía, Política y Sociedad de Asia Oriental, Mención en Cultura, Arte y Literatura de Asia Oriental. Para cualquiera de ellas se deben cursar 30 créditos con algunas asignaturas obligatorias.

En comparación, podemos decir que la literatura no ocupa una posición tan importante como en Filología Hispánica e Inglesa, y las asignaturas son menos abundantes, pero cuentan con un porcentaje suficiente, un 5%, sin elegir una mención relacionada con literatura. Lo vemos en el siguiente cuadro:

Cuadro 46. Listado de asignaturas literarias obligatorias de Estudios de Asia Oriental en la UAB

Orden	Semestre	Tipo	Nombre	Créditos
1	3/4	Obligatoria	Literatura Clásica del Asia Oriental	6

<sup>98</sup> <https://www.uab.cat/web/estudiar/listado-de-grados/informacion-general/estudios-de-asia-oriental-1216708258897.html?param1=1223967776732>

<sup>99</sup> <https://www.uab.cat/Document/822/265/IndexPlansAsiaWeb.pdf>

2	5/6	Obligatoria	Literatura Moderna y Contemporánea del Asia Oriental	6
<b>En total</b>				12

(Fuente: Elaboración propia basada en los datos de la página oficial de la UAB)

Para obtener la Mención en Cultura, Arte y Literatura de Asia Oriental, hay que cursar obligatoriamente una asignatura de literatura, que es Género, Literatura y Sociedad en el Asia Oriental, y que vale seis créditos.

## 2) UAM

### a. Grado en Estudios Hispánicos: Lengua Española y sus Literaturas<sup>100</sup>

La literatura aparece ya en la parte de la descripción del grado, y podemos ver que forma una parte importante de esta carrera, porque dice que “ofrece un estudio profundo de la lengua española (en su dimensión lingüística, social, geográfica e histórica) y de **la literatura en español (obras y autores en sus contextos histórico-culturales)**. Sus tres itinerarios no son solo teóricos, sino que aportan un variado componente práctico y aplicado: **Español como lengua extranjera (ELE), Profundización lingüística y literaria, Creación literaria**, crítica y edición.” Esto muestra la importancia de la literatura tanto en el componente teórico como en el práctico y aplicado. También en el perfil de ingreso se menciona lo siguiente: “...como te encanta **la literatura**, te imaginas en una editorial o enseñando escritura creativa.”

En cuanto al plan de estudios<sup>101</sup>, podemos ver que las asignaturas de literatura forman una parte importante en la relación de asignaturas de formación básica y obligatorias. En total tienen 72 créditos, un 30% del total, y empiezan desde el primer curso.

Cuadro 47: Listado de asignaturas literarias obligatorias de Filología Hispánica en la UAM

Orden	Semestre	Tipo	Nombre	Créditos
1	1	Formación básica	Literatura Española	6
2	2	Formación básica	Literatura Hispanoamericana	6
3	2	Formación básica	Fundamentos del Análisis Literario	6
4	3	Obligatoria	Literatura Española Medieval	6

<sup>100</sup> <https://www.uam.es/uam/hispanicos>

<sup>101</sup> <https://www.uam.es/uam/media/doc/1606913183339/12-grado-estudios-hispanicos-2023-24--definitivo.pdf>

5	3	Obligatoria	Literatura Española del Renacimiento y Barroco (Prosa)	6
6	4	Obligatoria	Literatura Española del Renacimiento y Barroco (Poesía)	6
7	4	Obligatoria	Literatura Española del Renacimiento y Barroco (Teatro)	6
8	4	Obligatoria	Literatura Hispanoamericana de la Colonia y la Independencia	6
9	5	Obligatoria	Literatura y Cultura: Literatura Española desde la Ilustración al Naturalismo	6
10	5	Obligatoria	Literatura y Cultura: Literatura Española desde el fin de Siglo a la Guerra Civil	6
11	6	Obligatoria	Literatura y Cultura: Literatura Española desde la Posguerra a la actualidad	6
12	6	Obligatoria	Literatura y Cultura: Literatura Hispanoamericana Contemporánea	6
<b>En total</b>				72

(Fuente: Elaboración propia basada en los datos de la página oficial de la UAM)

Por supuesto, cuenta con más asignaturas optativas para sus tres itinerarios prácticos y aplicados, sobre todo, para el de Profundización lingüística y literaria, y el de Creación literaria, crítica y edición, en donde se ofrecen asignaturas optativas de seis créditos: Literatura Española Contemporánea, Literaturas Postcoloniales Hispanoamericanas en el 7º semestre, Claves de la Literatura Clásica Española en el 8º semestre del itinerario de Profundización lingüística y literaria. Por otro lado, se ofertan Literatura y Cultura: Lecturas Comentadas de la Literatura Hispanoamericana Actual, Crítica Literaria en el 7º semestre, y Edición Literaria y Nuevas Tecnologías en el 8º semestre, dentro del itinerario de Creación literaria, crítica y edición.

#### b. Grado en Estudios Ingleses<sup>102</sup>

En la descripción del grado, podemos ver que la literatura forma un ámbito importante de la carrera, porque “proporciona una formación exigente en el ámbito de la lingüística, **la literatura** y la cultura en habla inglesa.” Existen también tres itinerarios de optativas que son: “Enseñanza y aprendizaje del inglés, **Literatura y sociedad**, Traducción y Comunicación Intercultural: **Enfoques Literarios** y Lingüísticos.”

<sup>102</sup> <https://www.uam.es/uam/ingleses>

Según el plan de estudios<sup>103</sup>, podemos ver que, aunque es una carrera de lengua extranjera, se presta mucha atención a la formación literaria. Para graduarse, hay que cursar 54 créditos, un 22,5% del total, porque son asignaturas de formación básica y obligatoria.

Cuadro 48: Listado de asignaturas literarias obligatorias de Filología Inglesa en UAM

Orden	Semestre	Tipo	Nombre	Créditos
1	1	Formación básica	Literaturas Europeas	6
2	2	Obligatoria	Introduction to English Literature	6
3	3	Obligatoria	Literature and Culture of English Speaking Countries: The 19th Century I	6
4	3	Obligatoria	The Enlightenment in English and American Literature	6
5	4	Obligatoria	Literature And Culture of English Speaking Countries: The 19th Century II	6
6	5	Obligatoria	From the Middle Ages to The Renaissance in English Literature	6
7	5	Obligatoria	Literature And Culture of English Speaking Countries: Modernism	6
8	6	Obligatoria	From Renaissance to Baroque in English Literature	6
9	6	Obligatoria	Literature And Culture of English Speaking Countries: Postmodernism	6
<b>En total</b>				<b>54</b>

(Fuente: Elaboración propia basada en los datos de la página oficial de la UAM)

Además, en cuanto a su itinerario, podemos ver que tanto en el de Literatura y sociedad como en el de Traducción y Comunicación Intercultural: Enfoques Literarios y Lingüísticos, las asignaturas de literatura han ocupado una posición muy importante. En el primer itinerario tenemos: Literature and Gender in English, Multicultural Literature, Genres in English Literature: The Language of Drama, Angloamerican Literary Criticism en el 7º semestre y Non-Canonical Literatures in English en el 8º. En cuanto al itinerario de Traducción y Comunicación, encontramos: Intercultural and Postcolonial Literatures in English y English Literature and the Media en el 8º semestre.

### c. Grado en Estudios de Asia y África: Árabe, Chino y Japonés

<sup>103</sup> <https://www.uam.es/uam/media/doc/1606913183954/13-grado-estudios-ingleses-2023-24--definitivo.pdf>

Esta carrera de lengua extranjera se aprende desde cero, por lo que la literatura no aparece directamente en la parte de descripción del grado, sino que tan solo se menciona como cultura: “...orientado al estudio lingüístico, interdisciplinar y **cultural** de las sociedades de Asia y África, permite profundizar en uno de sus tres itinerarios...” Pero la literatura sí se menciona ya en el perfil de ingreso: “Si quieres conocer bien la cultura asiática o islámica (arte, política, **literatura**, historia y lengua).”

Por lo tanto, se puede ver en el plan de estudios<sup>104</sup> que, en comparación con las otras dos carreras de la misma universidad, no hay tantas asignaturas de literatura. Tan solo dos asignaturas con doce créditos dentro de las asignaturas de formación básica y obligatorias. Representan un 5% de entre todas. Los tres itinerarios se diferencian en sus asignaturas desde el principio, pero son parecidos y sus clases también. Tomamos como ejemplo el itinerario de chino.

Cuadro 49: Listado de asignaturas literarias obligatorias de Estudios de Asia Oriental en la UAM

Orden	Semestre	Tipo	Nombre	Créditos
1	2	Formación básica	Literatura Comparada	6
2	3	Obligatoria	Introducción a La Literatura de Asia Oriental (China)	6
3	4	Optativa	Literatura y Pensamiento de Asia Oriental	6
4	7	Optativa	Literatura China Moderna en Sus Textos	6
<b>En total</b>				24

(Fuente: Elaboración propia basada en los datos de la página oficial de la UAM)

En esta tabla también hemos incluido las dos asignaturas optativas, porque se convierten en obligatorias si se elige el itinerario de chino.

### 3) UCM

#### a. Grado en Español: Lengua y Literatura<sup>105</sup>

Según la presentación del grado, podemos saber que, siendo uno de los estudios universitarios más antiguos de la Enseñanza Superior en España, los estudios de Literatura Española en la UCM cuentan con mucha historia y tienen referencia nacional e

<sup>104</sup> <https://www.uam.es/uam/media/doc/1606913177676/11-grado-estudios-asia-africa-2023-24-definitivo.pdf>

<sup>105</sup> <https://www.ucm.es/estudios/grado-lenguayliteratura>

internacional: “Los estudios sobre Lengua Española comenzaron a impartirse en la Universidad Complutense alrededor de 1520. Poco tiempo después se incorporaron a las enseñanzas de la Universidad **los estudios de Literatura Española**, y, ya en el siglo XX, **los de Literatura Hispanoamericana...**” Destaca también la importancia de la literatura, aunque ha sido mencionada como una parte de la cultura: “En la actualidad los estudios sobre el español y **sus literaturas** su cuentan con un renovado interés por razones demográficas (más de 400 millones de hispanohablantes), culturales (**la literatura** en español es una de las más destacadas del mundo no solo por sus valores artísticos, sino también por la riqueza y complejidad de las visiones socioculturales que transmite)...”

Por todo ello, en la UCM cuentan con muchas asignaturas de literatura. Según el plan de estudios<sup>106</sup>, en la parte de asignaturas de formación básica y obligatorias hay un total de doce asignaturas de literatura con 72 créditos. Además, entre las cuatro menciones de esta carrera: Mención Lengua Española, Mención Enseñanza Español y su Literatura, Mención en Literatura Española y Mención en Literatura Hispanoamericana y en Bibliografía Literaria, podemos ver que tres de ellas están relacionadas con la literatura, y cada parte tiene 24 créditos obligatorios.

Las asignaturas de formación básica y obligatorias de literatura son las siguientes:

Cuadro 50: Listado de las asignaturas literarias obligatorias de Filología Hispánica en la UCM

Orden	Semestre	Tipo	Nombre	Créditos
1	1/2	Obligatoria	Literatura Española Medieval: desde los Orígenes al Siglo XIV	6
2	1/2	Formación básica	Introducción a La Literatura Española	6
3	3/4	Obligatoria	Literatura Española del Siglo XV	6
4	3/4	Obligatoria	Literatura Española del Siglo XVI	6
5	3/4	Obligatoria	Literatura Española del Siglo XVII	6
6	3/4	Obligatoria	Literatura Española del Siglo XVIII	6
7	3/4	Obligatoria	Literatura Hispanoamericana: del Descubrimiento a la Independencia	6
8	5/6	Obligatoria	Literatura Española del Siglo XIX	6
9	5/6	Obligatoria	Literatura Española del Siglo XX hasta 1939	6

<sup>106</sup> [https://filologia.ucm.es/file/02\\_espan%CC%83ol-plan-a-extinguir-1-?ver](https://filologia.ucm.es/file/02_espan%CC%83ol-plan-a-extinguir-1-?ver)

10	5/6	Obligatoria	Literatura Hispanoamericana: del Romanticismo al Regionalismo	6
11	7/8	Obligatoria	Literatura Española desde 1940	6
12	7/8	Obligatoria	Literatura Hispanoamericana: de la Vanguardia a nuestros días	6
<b>En total</b>				<b>72</b>

(Fuente: Elaboración propia basada en los datos de la página oficial de la UCM)

En las asignaturas optativas también hay muchas de literatura, muy interesantes y académicas: Cervantes y su Tiempo, El Cuento Español, El Cuento Hispanoamericano, El Ensayo Literario Español: Teoría y Práctica, El Teatro Hispanoamericano, La Enseñanza de la Literatura Española en España y en el Extranjero, La Literatura Española y las Artes Visuales y Escénicas, La Mujer Como Sujeto y Objeto Literario, La Novela Hispanoamericana del Siglo XX, La Poesía Hispanoamericana del Siglo XX, Literatura Española Actual, Literatura: Marginación y Protesta, Novela del Siglo XIX, Poesía del Siglo XX, Teatro de los Siglos de Oro. Para lograr una mención, hay que elegir 24 créditos, es decir, seis asignaturas.

#### b. Grado en Estudios Ingleses<sup>107</sup>

Siendo una carrera de lengua extranjera, también se ha prestado cierta atención en la formación literaria. En la parte de presentación del grado, no se ha mencionado, pero sí se muestra su importancia en la elaboración de las asignaturas de formación básica y obligatorias en el plan de estudio.<sup>108</sup>

Cuadro 51: Listado de asignaturas literarias obligatorias de Estudios Ingleses en UCM

Orden	Semestre	Tipo	Nombre	Créditos
1	1	Formación básica	Introducción a los Textos Literarios en Lengua Inglesa	6
2	3/4	Obligatoria	Literatura Inglesa hasta 1800	6
3	3/4	Obligatoria	Literatura Inglesa de 1800 a 1900	6
4	3/4	Obligatoria	Teatro Renacentista Inglés	6
5	5/6	Obligatoria	Literatura de los Estados Unidos hasta 1850	6

<sup>107</sup> <https://www.ucm.es/estudios/grado-estudiosingleses>

<sup>108</sup> [https://filologia.ucm.es/file/02\\_gei\\_0835\\_estudios-ingleses-plan-a-extinguir-1-?ver](https://filologia.ucm.es/file/02_gei_0835_estudios-ingleses-plan-a-extinguir-1-?ver)

6	5/6	Obligatoria	Literatura de Los Estados Unidos de 1850 a 1900	6
7	7/8	Obligatoria	Ficción Modernista Anglonorteamericana	6
8	7/8	Obligatoria	Poesía Modernista Anglonorteamericana	6
<b>En total</b>				48

(Fuente: Elaboración propia basada en los datos de la página oficial de la UCM)

Podemos ver que, en total, hay ocho asignaturas del tipo de formación básica y obligatoria con 48 créditos, lo que representa un 20% del total. Al mismo tiempo, ofertan muchas asignaturas optativas de literatura, de las que hay que cursar 66 créditos a lo largo de los cuatro años, pero sin una mención especial como sí hemos visto en otras carreras o universidades. Las optativas que se ofertan son: Cine y Literatura en Lengua Inglesa, Crítica Literaria Contemporánea en Lengua Inglesa, Crítica Literaria e Investigación Contemporánea en Lengua Inglesa, Teatro del Siglo XX en Estados Unidos, Teatro del Siglo XX en Gran Bretaña, Ficción Contemporánea en Gran Bretaña, Ficción Contemporánea en Los Estados Unidos, Poesía de Los Estados Unidos desde 1950, Poesía en Gran Bretaña desde 1950, Literatura de Etnicidad en los Estados Unidos: Literatura Afronorteamericana y de la Diáspora, Literatura Irlandesa, Literaturas Postcoloniales en Lengua Inglesa, Estudios de Género y su Expresión Literaria en Lengua Inglesa, Novela y Sociedad en la Época Victoriana, Nuevas Tecnologías para la Investigación Literaria, Poesía y Poéticas del Romanticismo, Shakespeare: Lectura Crítica.

Como podemos apreciar, son muy diversas y no solo se incluye la literatura desde el género literario, el tiempo, la época y los países, sino que también se aprenden técnicas e ideologías para el análisis literario.

#### c. Grado en Estudios de Asia Oriental<sup>109</sup> (Lenguas Modernas y sus Literaturas)

Siendo esta una carrera en la que se aprende un idioma desde cero, la literatura no se ha mencionado directamente en la presentación del grado, sino tan solo de forma indirecta, como cultura: el grado “promueve el conocimiento lingüístico y sociocultural chino y coreano, así como el intercambio y entendimiento mutuo.” Así que vamos a entrar

<sup>109</sup> <https://www.ucm.es/estudiosasiaoriental/>

directamente en la parte de las asignaturas, en la mención principal de chino, para conocer las materias obligatorias según el plan de estudios<sup>110</sup>.

Cuadro 52: Listado de asignaturas literarias obligatorias de Grado en Estudios de Asia Oriental en la UCM

Orden	Semestre	Tipo	Nombre	Créditos
1	½	Formación básica	Mitología clásica	6
2	½	Formación básica	Introducción Teórica a los Estudios Literarios	6
3	¾	Obligatoria	Introducción. Literatura china (clásica, moderna y contemporánea)	6
4	5/6		Literatura china clásica	6
5	7/8	Obligatoria	Temas y formas de la literatura china	6
6	7/8		Literatura china moderna y contemporánea a través de sus géneros	6
<b>En total</b>				36

(Fuente: Elaboración propia basada en los datos de la página oficial de la UCM)

En resumen, podemos ver que hay en total seis asignaturas con 36 créditos, un 15% del total. Entre ellas, cuatro asignaturas son de formación básica y obligatoria y de las otras dos no se indica su carácter. Debemos destacar que su sistema de asignaturas es muy razonable, porque no solo se enseña la propia literatura, sino también de una forma más profunda, por ejemplo, en el primer año se imparte una clase para conocer la teoría de los estudios literarios, y en el último año se enseña desde un punto de vista más general el análisis literario, pues se centra en los temas, las formas y los géneros de la literatura china.

#### 4) UGR

##### a. Grado en Filología Hispánica<sup>111</sup>

En la página oficial de este grado se ofrece una descripción muy detallada, así que podemos ver la importancia de la literatura. En la descripción de la titulación se nos explica que “El grado de Filología Hispánica capacita al alumno en **el conocimiento de la literatura** y la lengua española en su vertiente teórica y práctica.” Asimismo, aparece como uno de los dos objetivos generales: “2. Adquirir **una sólida formación** en los contenidos

<sup>110</sup> <https://www.ucm.es/estudiosasiaoriental/asignaturas-del-maior-de-lengua-china>

<sup>111</sup> <https://grados.ugr.es/hispanica/>

básicos de las áreas de Lengua y **Literatura española.**” También lo vemos en los objetivos específicos: “2. Adquirir competencias profesionales para trabajar con eficacia y de forma innovadora en **los contextos relacionados con la lengua y la literatura española,** especialmente en el mundo de la enseñanza. 3. Adquirir **una formación básica en las nuevas tecnologías** de la información e industrias de la lengua y **la literatura española**”.

La literatura también aparece en el apartado de las competencias específicas que debe adquirir el alumnado al terminar el grado: “6. **Conocer el hecho literario, modelos, métodos y técnicas para su descripción.** 7. **Conocer las características y los autores más relevantes de los períodos y los géneros literarios de las literaturas escritas en español.** 8. **Conocer las obras literarias escritas en español, a través de su lectura.** 9. **Conocer el significado de las literaturas españolas e hispanoamericanas como modelos de integración intercultural.** 10. **Conocer las técnicas y métodos de la crítica textual y de la edición de textos, aplicados a la literatura escrita en español.**” Aparece también citada en dos de las cinco competencias procedimentales o metodológicas: “3. **Valorar las manifestaciones literarias como producto social y cultural de gran relevancia.** 4. **Valorar la lectura de la obra literaria como medio para la formación de un espíritu crítico y abierto.**”

En la parte de la estructura general del grado nos explican claramente el componente del contenido anual. Siendo una parte importante, la literatura está en todos los cursos. Como se nos ha explicado, en el primer año, la literatura es una de las cinco materias básicas acordadas por las universidades andaluzas en todos los títulos de la Rama de Humanidades. En los últimos años de carrera, la literatura es uno de los dos grandes módulos obligatorios (Lengua española y teorías lingüísticas, y Literatura española y teoría literaria). Además, respecto a las optativas, se han articulado una serie de módulos muy generales en donde el alumno podrá elegir entre las distintas materias que los componen y, por supuesto, la literatura es una parte importante.

En cuanto al plan de estudios<sup>112</sup>, podemos ver directamente la importancia de la literatura desde los créditos que adquieren las asignaturas relacionadas con ella.

---

<sup>112</sup> <https://grados.ugr.es/hispanica/pages/infoacademica/estudios>

Muestra 7: Listado de créditos de las asignaturas relacionadas con literatura en la UGR

Número	Denominación	Número de créditos
1	Materias Básicas	60
2	Lengua Española y Teorías Lingüísticas	48
3	Literatura Española y Teoría Literaria	48
4	Idioma Moderno (Nivel superior)	12
5	El español como lengua extranjera para usos específicos	6
6	Trabajo Fin de Grado	6
7	Lengua Española: Optatividad	54
8	Literatura Española: Optatividad	42
9	Literatura Hispanoamericana: Optatividad	12
10	Lengua y Literaturas Románicas	6
11	Análisis Literario de Textos en Español	6

Podemos ver que solo en la parte de asignaturas obligatorias, la literatura ya tiene 48 créditos. Si añadimos la parte de la formación básica, las asignaturas de literatura pueden llegar hasta 66 créditos, es decir, un 27,5% de todas las asignaturas, sin mencionar que hay más asignaturas optativas de literatura. A continuación, vamos a conocer concretamente las asignaturas de literatura en la parte de formación básica y obligatorias.

Cuadro 53: Listado de asignaturas literarias obligatorias de Filología Hispánica en la UGR

Orden	Semestre	Tipo	Nombre	Créditos
1	1/2	Formación básica	Introducción a los estudios literarios	6
2	1/2	Formación básica	Literatura española de la Edad Media	6
3	1/2	Formación básica	Introducción a la literatura hispanoamericana	6
4	3/4	Obligatoria	Literatura española del Siglo de Oro	6
5	3/4	Obligatoria	Historia de la literatura española (S.XVIII-S.XIX)	6
6	3/4	Obligatoria	Literatura hispanoamericana: el legado indígena y la literatura colonial	6
7	5/6	Obligatoria	Literatura española del siglo XX. Poesía	6
8	5/6	Obligatoria	Literatura española del siglo XX. Teatro y prosa	6

9	5/6	Obligatoria	Literatura hispanoamericana: desde el modernismo al fin del siglo XX	6
10	7/8	Obligatoria	El discurso literario español en la actualidad	6
11	7/8	Obligatoria	Literatura hispanoamericana contemporánea: ss. XX y XXI	6
<b>En total</b>				<b>66</b>

(Fuente: Elaboración propia basada en los datos de la página oficial de la UGR)

En la parte de asignaturas optativas, hay un total de cinco módulos para elegir. Cuatro de ellos están relacionados con la literatura. Son el módulo 7: Literatura española: Cervantes, Góngora y Quevedo, Imaginario femenino en la literatura española, Teatro español: texto y espectáculo, Federico García Lorca y la Generación del 27, De la vanguardia a la posmodernidad, El espacio hispanoitaliano en el Renacimiento y el Barroco; módulo 8: Literatura y otras artes en Hispanoamérica: pintura, música, cine, televisión; Literatura hispanoamericana y políticas de mercado; y módulo 9: Lengua y literaturas románicas: Introducción a la lingüística y literatura románicas; Módulo 10: Análisis literario de textos en español.

#### b. Grado en Estudios Ingleses<sup>113</sup>

La literatura ha sido mencionada en la descripción de la Titulación del Grado en Estudios Ingleses: “El Grado en Estudios Ingleses consta de 240 créditos en cuatro años académicos de formación básica (general), en los que se afianzarán: **El conocimiento de la literatura** en lengua inglesa...” También se menciona como un fenómeno “El Grado se inscribe en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior, y se ocupa de la enseñanza y del estudio de **los fenómenos** lingüísticos, **literarios** y culturales, en general, relacionados con el inglés.”

Así mismo, nos la encontramos en la parte de objetivos de dicho grado: “3. **Dominar la epistemología de las principales corrientes del estudio** de la lengua inglesa, **literaturas en lengua inglesa**, lingüística aplicada e historia y cultura de los países de habla inglesa; 5. **Conocer las disciplinas de estudio de la literatura en lengua inglesa y sus distintos géneros, así como desarrollar la capacidad de comentario y análisis**

<sup>113</sup> <https://grados.ugr.es/ingleses/>

mediante la aplicación de diferentes perspectivas de la crítica literaria.” Al mismo tiempo, en la parte de competencias, se exige la **Competencia para el estudio de la literatura**. En conclusión, podemos apreciar que la literatura ocupa una posición importante en el plan de estudios<sup>114</sup>.

Cuadro 54: Listado de asignaturas literarias obligatorias de Estudios Ingleses en UGR

Orden	Semestre	Tipo	Nombre	Créditos
1	2	Obligatoria	Técnicas de Estudio de La Literatura en Lengua Inglesa	6
2	3	Obligatoria	Literatura Inglesa I	6
3	4	Obligatoria	Introducción a Los Estudios Literarios	6
4	4	Obligatoria	Literatura Inglesa II	6
5	5	Obligatoria	Literatura Inglesa III	6
6	5	Obligatoria	Literatura Norteamericana I	6
7	6	Obligatoria	Literatura Inglesa IV	6
8	6	Obligatoria	Literatura Norteamericana II	6
<b>En total</b>				48

(Fuente: Elaboración propia basada en los datos de la página oficial de la UGR)

Podemos ver que, siendo un grado de lengua extranjera, las asignaturas obligatorias de literatura ocupan un 20% del total. Las optativas se ofrecen desde el quinto semestre y son: Fundamentos de la Literatura en Lengua Inglesa, Introducción a las literaturas de minorías en Lengua Inglesa, Literatura en Lengua Inglesa y Otros Discursos Art, Género y Literatura en Lengua Inglesa, El Legado Literario Romántico en Lengua Inglesa.

#### c. Grado en Estudios de Asia Oriental (Lenguas Modernas y sus Literaturas)<sup>115</sup>

El Grado en Estudios de Asia Oriental permanece como una lengua mayor del Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas, así que podemos ver que, desde el propio nombre de esta carrera, ya se relaciona mucho con la literatura. La lengua se aprende desde cero en este grado y la literatura no ha aparecido directamente mencionada en la introducción, sino que solo se habla de la cultura. En cuanto a la parte de objetivos, se menciona mucho la cultura y, al mismo tiempo, la literatura: “4. ...reflexionen sobre los propios procesos de

<sup>114</sup> [https://grados.ugr.es/ingleses/pages/infoacademica/plan\\_estudios](https://grados.ugr.es/ingleses/pages/infoacademica/plan_estudios)

<sup>115</sup> <https://grados.ugr.es/modernas/>

aprendizaje, utilizando recursos autónomos basados en la observación, corrección y evaluación, con el fin de **continuar con el estudio** de la lengua y **la literatura extranjera en el futuro, así como de transmitir dichos conocimientos**. 6. ...se aproximen al mundo histórico, cultural, religioso, político, filosófico y científico de otras realidades culturales a través de su lengua, **de su literatura** y de otras manifestaciones artísticas, promoviendo la enseñanza de la educación por la paz.” Podemos ver que los objetivos de la literatura se centran en la formación de lectura continua, lograr conocimientos y utilizar la literatura como una vía para aproximarse a otros contenidos de la enseñanza.

En cuanto a las competencias, podemos ver que la literatura está concentrada en la parte de las competencias disciplinares: “20. **Conocer la literatura** de la lengua maior. 28. **Conocer la literatura** de la lengua minor. Y 34. **Conocer las técnicas y métodos de análisis literario.**” Vemos que se habla al mismo tiempo de la literatura propia y de las técnicas y métodos para hacer análisis literario.

En cuanto al plan de estudios, podemos ver que se ha dividido claramente en un módulo de formación básica, módulos obligatorios y módulos optativos, y cada parte contiene un bloque de literatura. En cuanto a la parte de módulos optativos, como es una formación continua de la lengua maior, en cierto sentido todavía es un módulo obligatorio. Vamos a ver las tablas de su página oficial como ejemplo. En cuanto a la lengua maior, seguimos utilizando el chino.

Muestra 8: Listado de la planificación de los créditos en los módulos

<b>MÓDULO DE FORMACIÓN BÁSICA: 60 ECTS</b>	
<b>MATERIAS BÁSICAS:</b>	<b>ECTS</b>
<i>Materia 1.</i> Idioma moderno	12
<i>Materia 2.</i> Lengua.	12
<i>Materia 3.</i> Lingüística	12
<i>Materia 4.</i> Literatura	12
<i>Materia 5.</i> Lengua clásica	6
<i>Materia 6.</i> Filosofía moral y política en un mundo global	6

**MÓDULOS OBLIGATORIOS:**

BLOQUE:	Créditos ECTS
<i>Bloque 1.</i> Lengua maior	4 módulos de 12 ECTS cada uno de ellos.
<i>Bloque 2.</i> Literatura de la lengua maior	12 ECTS
<i>Bloque 3.</i> Lengua minor	3 módulos de 12 ECTS, siendo uno de ellos la materia básica Idioma moderno.
<i>Bloque 4.</i> Literatura de la lengua minor	12 ECTS.
<i>Bloque 5.</i> Lengua española	12 ECTS
<i>Bloque 6.</i> Trabajo de fin de grado	6 ECTS

**MÓDULOS OPTATIVOS:** Cada una de las lenguas maior oferta un bloque 60 ECTS distribuidos en módulos de 12 ó 6 créditos:

MÓDULO:	ECTS Optativos
<b>Lengua china y su literatura</b>	
<i>Módulo 7.</i> Módulo de lengua y escritura chinas	12
<i>Módulo 8.</i> Módulo de Literatura, Teatro y Cine chinos	12
<i>Módulo 9.</i> Módulo de civilización china	12
<i>Módulo 10.</i> Módulo de cultura china	12
<i>Módulo 11.</i> Módulo de lengua moderna china de las regiones asiáticas	12
<i>Módulo 12.</i> Módulo de Mediación intercultural en lengua china	6

Podemos observar que, en cuanto a la parte del módulo de formación básica y obligatorio, las asignaturas de literatura ocupan una posición muy importante, porque tienen en total 36 créditos, un 15%. Si contamos las de la parte del módulo optativo, que tiene doce créditos más de literatura, en total ya representa un 20% de todas las asignaturas.

Cuadro 55: Listado de asignaturas literarias obligatorias de Estudios de Asia Oriental en la UGR

Orden	Semestre	Tipo	Nombre	Créditos
1	2	Formación básica	Introducción a la Literatura Comparada	6

2	2	Formación básica	Introducción a los Estudios Literarios	6
3	3	Obligatoria	Literatura Clásica China	6
4	4	Obligatoria	Literatura Moderna y Contemporánea China	6
5	5	Obligatoria	Literatura de la Lengua Minor Chino 1	6
6	6	Obligatoria	Literatura de la Lengua Minor Chino 2	6
7	7	Optativo	Lengua Literaria China	6
8	8	Optativo	Textos Literarios Contemporáneos Chinos	6
<b>En total</b>				48

(Fuente: Elaboración propia basada en los datos de la página oficial de la UGR)

## 5) US

### a. Grado en Filología Hispánica<sup>116</sup>

La literatura se menciona como un conocimiento en la parte de presentación y guía: “El **conocimiento avanzado** de la propia lengua y **de la producción literaria** en ella es uno de los objetivos centrales de todo proceso educativo, en todos los niveles de enseñanza. El estudiante de Filología desarrollará un **conocimiento básico en la literatura** y cultura de la lengua hispánica, así como en otros aspectos como la fonética, fonología, sintaxis, gramática, semántica, dialectología, etc.” También en esta parte se nos confirma que el objetivo de estudio de Filología lo constituye “...el **análisis de las características** del lenguaje en el orden gramatical, sintáctico, semántico, etc., así como el estudio de la realidad sociocultural donde se enmarca su origen y uso. Así mismo, forma parte **del campo de trabajo de la filología todo lo relativo a la producción literaria**. Esta titulación capacita para **la investigación filológica** en materia de Lengua, **Literatura** y Cultura relacionada con los países o civilizaciones afines.” Es decir, se trata de una formación para saber cómo realizar análisis e investigación sobre literatura o a través de la literatura.

En el plan de estudios<sup>117</sup> se pone énfasis en las asignaturas teóricas para esta formación. Lo vemos a continuación:

Cuadro 56: Listado de asignaturas literarias obligatorias de Filología Hispánica en US

Orden	Semestre	Tipo	Nombre	Créditos
1	1/2	Formación básica	Literatura Española del Siglo XVI	6

<sup>116</sup> <https://www.us.es/estudiar/que-estudiar/oferta-de-grados/grado-en-filologia-hispanica>

<sup>117</sup> <https://www.us.es/estudiar/que-estudiar/oferta-de-grados/grado-en-filologia-hispanica#edit-group-plan>

2	1/2	Formación básica	Literatura Española Medieval	6
3	1/2	Formación básica	Literatura Hispanoamericana I (De la Colonia al Modernismo)	6
4	1/2	Formación básica	Teoría de la Literatura	6
5	3/4	Obligatoria	Cervantes	6
6	3/4	Obligatoria	Crítica Literaria	6
7	3/4	Obligatoria	Literatura Española del Siglo XVII	6
8	3/4	Obligatoria	Literatura Española del Siglo XVIII	6
9	3/4	Obligatoria	Literatura Hispanoamericana II (siglos XX-XXI)	6
10	5/6	Obligatoria	Literatura Española del Siglo XIX	6
11	5/6	Obligatoria	Literatura Española del Siglo XX	6
<b>En total</b>				<b>66</b>

(Fuente: Elaboración propia basada en los datos de la página oficial de la US)

En total representa un 27,5% de todas las asignaturas. Además, en cuanto a las optativas, vemos que se separan por dos menciones: Mención en Italiano, y Mención en Filología Hispánica. Así mismo, destaca mucho la enseñanza de las teorías para realizar análisis e investigación literaria, que cuentan con asignaturas optativas en literatura desde el tercer año: Crítica Textual Aplicada a la Literatura Española, Curso Monográfico de Ensayo Hispanoamericano, Principios de Literatura Comparada, Curso Monográfico de Literatura Española Medieval, Curso Monográfico de Poesía Hispanoamericana, Curso Monográfico de Literatura Española del Siglo XVI, Curso Monográfico de Literatura Española del Siglo XVII, Curso Monográfico de Literatura Española del Siglo XVIII, Curso Monográfico de Teatro Hispanoamericano, Teoría y Estructura de los Géneros Literarios, Curso Monográfico de Literatura Española del Siglo XIX, Curso Monográfico de Literatura Española del Siglo XX y Curso Monográfico de Narrativa Hispanoamericana.

Para la mención en Italiano, como es un aprendizaje de una segunda lengua, se enfoca mucho en la propia lengua, pero descubrimos que no se han olvidado de la literatura en dicha lengua. En cuarto curso se oferta: Literatura Italiana Moderna y contemporánea, Curso Monográfico de Literatura Italiana Moderna y contemporánea, Literatura Italiana desde los Orígenes hasta el Humanismo, Literatura Italiana desde el Renacimiento hasta la Ilustración, Metodología de la Enseñanza de la Lengua y la Literatura Italiana, Curso Monográfico de Literatura Italiana: desde el S. XIII hasta el S. XVIII, y Teoría y Práctica de la Traducción Literaria Italiano-Español.

b. Grado en Estudios Ingleses<sup>118</sup>

La literatura aparece principalmente en el objetivo del grado: “El Grado en Estudios Ingleses pretende familiarizar al alumnado con la lengua inglesa, su lingüística, las culturas y sociedades que la utilizan como lengua principal, y **la literatura** que se ha servido de ella a lo largo de la historia.” Más tarde se menciona como cultura en la parte de la explicación del futuro profesional. En cuanto a las asignaturas, podemos ver que tienen cierta importancia en el plan de estudios<sup>119</sup>, un total de 48 créditos que representa el 20% de la carrera.

Cuadro 57: Listado de las asignaturas literarias obligatorias de Estudios Ingleses en la US

Orden	Semestre	Tipo	Nombre	Créditos
1	1/2	Formación básica	Teoría de la Literatura	6
2	3/4	Obligatoria	Análisis del Discurso y Literatura en Lengua Inglesa	6
3	3/4	Obligatoria	Literatura Inglesa I	6
4	3/4	Obligatoria	Literatura Inglesa II	6
5	3/4	Obligatoria	Literatura Norteamericana I	6
6	5/6	Obligatoria	Literatura Inglesa III	6
7	5/6	Obligatoria	Literatura Norteamericana II	6
8	7/8	Obligatoria	Literatura Inglesa IV	6
<b>En total</b>				48

(Fuente: Elaboración propia basada en los datos de la página oficial de la US)

Esta carrera se enfoca solo en la filología inglesa, así que no existen otras menciones. Sin embargo, desde el tercer año se puede elegir asignaturas optativas para tener una formación más específica en lengua, literatura, traducción o educación. Percibimos que se ofrecen abundantes asignaturas para elegir, sobre todo en cuanto a las de literatura, que tienen tanto teóricas como prácticas en el 3º y 4º año: Crítica Literaria Anglo-Norteamericana, Poesía en Lengua Inglesa I, Narrativa en Lengua Inglesa I, Teatro en Lengua Inglesa I, Narrativa en Lengua Inglesa II, Poesía en Lengua Inglesa II, Teatro en Lengua Inglesa II, Género y Literatura en Lengua Inglesa, y Traducción Literaria.

<sup>118</sup> <https://www.us.es/estudiar/que-estudiar/oferta-de-grados/grado-en-estudios-ingleses>

<sup>119</sup> <https://www.us.es/estudiar/que-estudiar/oferta-de-grados/grado-en-estudios-ingleses#edit-group-plan1>

### c. Grado en Estudios de Asia Oriental<sup>120</sup>

Siendo una carrera de segunda lengua, sobre todo una lengua que no es tan tradicional en la enseñanza europea, la literatura se menciona como parte de la cultura y, en esta universidad, como objetivo de la carrera: “El Grado de Estudios en Asia Oriental pretende responder a esta demanda mediante la formación y preparación, con enfoque pluridisciplinar, de Asia Oriental, abarcando los caracteres culturales (arte, religión, **literatura**, pensamiento filosófico...), las lenguas (chino, japonés y coreano), la evolución de sus sistemas y contextos políticos, el desarrollo histórico, la organización territorial (sistema de ciudades, estructuras regionales...), las condiciones económicas y comerciales, etc.”

Las asignaturas relacionadas con la literatura no representan un porcentaje importante, más en este caso, en el que solo hay una asignatura (2,5%) y pertenece a la formación básica. Según el plan de estudios<sup>121</sup> la asignatura es la siguiente:

Cuadro 58: Listado de las asignaturas literarias obligatorias de Estudios de Asia Oriental en US

Orden	Semestre	Tipo	Nombre	Créditos
1	1/2	Formación básica	Literaturas Clásicas de Asia Oriental	6
<b>En total</b>				6

(Fuente: Elaboración propia basada en los datos de la página oficial de la US)

Esta carrera posee dos menciones que son la de chino y la de japonés, pero solo se distinguen en las asignaturas de lengua, pues todas las demás son denominadas de Asia Oriental. Tan solo hay una asignatura optativa sobre literatura: Mitologías de China y Japón, también de seis créditos.

A fin de continuar con nuestro análisis, hemos realizado una tabla comparativa:

<sup>120</sup> <https://www.us.es/estudiar/que-estudiar/oferta-de-grados/grado-en-estudios-de-asia-oriental-por-la-universidad-de>

<sup>121</sup> <https://www.us.es/estudiar/que-estudiar/oferta-de-grados/grado-en-estudios-de-asia-oriental-por-la-universidad-de#edit-group-plan>

Cuadro 59: Resumen de la presencia de literatura en los planes de estudio de las universidades seleccionadas

			BOE			UAB		
Carrera			Filología Hispánica	Filología Inglesa	Estudios de Asia Oriental	Lengua y Literatura Española	Estudios Ingleses	Estudios de Asia Oriental
Primera parte (requisitos, objetivos...)			Un conocimiento adecuado de los aspectos literarios...	Un conocimiento adecuado de los aspectos literarios...	Un conocimiento adecuado de los aspectos culturales...		...te proporciona un amplio conocimiento de las dimensiones lingüísticas, literarias... hacer análisis lingüístico, analizar textos literarios...	
Asignaturas	De formación básica y obligatorias	Número total				11	10	2
		Crédito total y porcentaje que ocupa	47 240 19,6%	35 240 14,6%	12 240 5%	66 240 27,5%	60 240 25%	12 240 5%
		Semestre	1, 2, 3, 4	1, 2, 3, 4		1, 2, 3, 4, 5, 6	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	3/4, 5/6
		Nombre	Literatura española, Teoría de la literatura, Literatura española, Literatura hispanoamericana	Literatura Inglesa, Teoría de la literatura, Literatura Inglesa y Norteamericana	Literaturas de Asia Oriental	Introducción a la Literatura Española I, Literatura Comparada, Introducción a la Literatura Española II, Literatura Española Medieval, Literatura Española del Siglo XVI, Literatura Española del Realismo y el Modernismo, Literatura Española de la Ilustración y el Romanticismo, Literatura Española Contemporánea, Literatura Hispanoamericana: de la Literatura, Literatura Española del Siglo XVII, Literatura Hispanoamericana: desde el Modernismo a la Época Contemporánea	Literatura Comparada, Introducción a la Literatura Inglesa, Literatura del Romanticismo Británico, Literatura de los Estados Unidos I: Siglo XIX, Literatura Victoriana, Literatura de los Estados Unidos II: del Modernismo a la Primera Mitad del Siglo XX, Literatura Inglesa Medieval y del Humanismo, Literatura de los Estados Unidos III: de la Segunda Mitad del Siglo XX a la Actualidad, Literatura Inglesa del Renacimiento y de la Ilustración, Literatura Contemporánea en inglés: Siglos XX y XXI	Literatura Clásica del Asia Oriental, Literatura Moderna y Contemporánea del Asia Oriental
	Optativas	Créditos				6 créditos cada una, dependiendo de la mención		
	Opciones				22 asignaturas	22 asignaturas	1 asignatura	

			UAM			UCM		
<b>Carrera</b>			Estudios Hispánicos: Lengua Española y sus Literaturas	Estudios Ingleses	Estudios de Asia y África: Árabe, Chino y Japonés	Español: Lengua y Literatura	Estudios Ingleses	Estudios de Asia Oriental (Lenguas Modernas y sus Literaturas)
<b>Primera parte (requisitos, objetivos...)</b>			...ofrece un estudio profundo de... la literatura en español...	...proporciona una formación exigente en el ámbito de la literatura y la cultura en habla inglesa	...orientado al estudio cultural... (arte, política, literatura, historia y lengua) ...			Parte de la cultura...
<b>Asignaturas</b>	<b>De formación básica y obligatorias</b>	<b>Número total</b>	12	9	2	12	8	6
		<b>Crédito total y porcentaje que ocupa</b>	72 240 30%	54 240 22,5%	12 240 5%	72 240 30%	48 240 20%	36 240 15%
		<b>Semestre</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6	1, 2, 3, 4, 5, 6	2, 3	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
		<b>Nombre</b>	Literatura Española, Literatura Hispanoamericana, Fundamentos del Análisis Literario, Literatura Española Medieval, Literatura Española del Renacimiento Y Barroco (Prosa), Literatura Española del Renacimiento Y Barroco (Poesía), Literatura Española del Renacimiento Y Barroco (Teatro), Literatura Hispanoamericana de La Colonia Y La Independencia, Literatura y Cultura: Literatura Española Desde la Ilustración al Naturalismo, Literatura y Cultura: Literatura Española Desde el Fin de Siglo a la Guerra Civil, Literatura y Cultura: Literatura Española Desde la Posguerra a la Actualidad, Literatura y Cultura: Literatura Hispanoamericana Contemporánea	Literaturas Europeas, Introduction to English Literature, Literature and Culture of English Speaking Countries: The 19th Century I, The Enlightenment in English and American Literature, Literature And Culture of English Speaking Countries: The 19th Century II, From the Middle Ages to The Renaissance in English Literature, Literature And Culture of English Speaking Countries: Modernism, From Renaissance to Baroque in English Literature, Literature And Culture of English Speaking Countries: Postmodernism	Literatura Comparada, Introducción a La Literatura de Asia Oriental (China)	Literatura Española Medieval: desde los Orígenes al Siglo XIV, Introducción a La Literatura Española, Literatura Española del Siglo XV, Literatura Española del Siglo XVI, Literatura Española del Siglo XVII, Literatura Española del Siglo XVIII, Literatura Hispanoamericana: del Descubrimiento a la Independencia, Literatura Española del Siglo XIX, Literatura Española del Siglo XX Hasta 1939, Literatura Hispanoamericana: del Romanticismo al Regionalismo, Literatura Española desde 1940, Literatura Hispanoamericana: de la Vanguardia a Nuestros Días	Introducción a los Textos Literarios en Lengua Inglesa, Literatura Inglesa hasta 1800, Literatura Inglesa de 1800 a 1900, Teatro Renacentista Inglés, Literatura de los Estados Unidos hasta 1850, Literatura de Los Estados Unidos de 1850 a 1900, Ficción Modernista Anglonorteamericana, Poesía Modernista Anglonorteamericana	Mitología clásica, Introducción Teórica a los Estudios Literarios, Introd. Literatura china (clásica, moderna y contemporánea), Literatura china clásica, Temas y formas de la literatura china, Literatura china moderna y contemporánea a través de sus géneros
	<b>Optativas</b>	<b>Créditos</b>	6 créditos cada una, dependiendo de la mención					
	<b>Opciones</b>	6 asignaturas	6 asignaturas	2 asignaturas	13 asignaturas	17 asignaturas	1 asignatura	

			UGR			US		
<b>Carrera</b>			Filología Hispánica	Estudios Ingleses	Estudios de Asia Oriental (Lenguas Modernas y sus Literaturas)	Filología Hispánica	Estudios Ingleses	Estudios de Asia Oriental (Lenguas Modernas y sus Literaturas)
<b>Primera parte (requisitos, objetivos...)</b>			...capacita al alumno en el conocimiento de la literatura...	... se afianzarán: El conocimiento de la literatura en lengua inglesa...	...con el fin de continuar con el estudio de la lengua y la literatura extranjera en el futuro...	...desarrollará un conocimiento básico en la literatura...	...pretende familiarizar al alumnado con ... la literatura que se ha servido de ella a lo largo de la historia.	...con enfoque pluridisciplinar, de Asia Oriental, abarcando los caracteres culturales (arte, religión, literatura, pensamiento filosófico...).
<b>Asignaturas</b>	<b>De formación básica y obligatorias</b>	<b>Número total</b>	11	8	6	12	8	1
		<b>Crédito total y porcentaje que ocupa</b>	66 240 27,5%	48 240 20%	36 240 15%	66 240 27,5%	48 240 20%	6 240 2,5%
		<b>Semestre</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	2, 3, 4, 5, 6	2, 3, 4, 5, 6	1, 2, 3, 4, 5, 6,	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8	1/2
		<b>Nombre</b>	Introducción a los estudios literarios, Literatura española de la Edad Media, Introducción a la literatura hispanoamericana, Literatura española del Siglo de Oro, Historia de la literatura española (S.XVIII-S.XIX), Literatura hispanoamericana: el legado indígena y la literatura colonial, Literatura española del siglo XX. Poesía, Literatura española del siglo XX. Teatro y prosa, Literatura hispanoamericana: desde el modernismo al fin del siglo XX, El discurso literario español en la actualidad, Literatura hispanoamericana contemporánea: ss. XX y XXI	Técnicas de Estudio de La Literatura en Lengua Inglesa, Literatura Inglesa I, Introducción a Los Estudios Literarios, Literatura Inglesa II, Literatura Inglesa III, Literatura Norteamericana I, Literatura Inglesa IV, Literatura Norteamericana II	Introducción a la Literatura Comparada, Introducción a los Estudios Literarios, Literatura Clásica China, Literatura Moderna y Contemporánea China, Literatura de la Lengua Minor Chino 1, Literatura de la Lengua Minor Chino 2	Literatura Española del Siglo XVI, Literatura Española Medieval, Literatura Hispanoamericana I (De la Colonia al Modernismo), Teoría de la Literatura, Cervantes, Crítica Literaria, Literatura Española del Siglo XVII, Literatura Española del Siglo XVIII, Literatura Hispanoamericana II (siglos XX-XXI), Literatura Española del Siglo XIX, Literatura Española del Siglo XX	Teoría de la Literatura, Análisis del Discurso y Literatura en Lengua Inglesa, Literatura Inglesa I, Literatura Inglesa II, Literatura Norteamericana I, Literatura Inglesa III, Literatura Norteamericana II, Literatura Inglesa IV	Literaturas Clásicas de Asia Oriental
	<b>Optativas</b>	<b>Créditos</b>	6 créditos cada una, dependiendo de la mención					
	<b>Opciones</b>	10 asignaturas	6 asignaturas	2 asignaturas	20 asignaturas	9 asignaturas	1 asignatura	

(Fuente: Elaboración propia basada en los datos de los mismos planes de estudio)

En general:

1) Entre las quince carreras de las cinco universidades, solo hay una que no cuenta con especialidad a partir del tercer año, es decir, el 93% de las carreras investigadas oferta varias menciones si el alumnado cursa ciertas asignaturas optativas. Además, podemos describir que las menciones de una misma carrera se diferencian en cada universidad; por ejemplo, Filología Hispánica, además de tener mención en lengua o en literatura... también tiene mención especial de italiano en la US, la de ELE y la de Creación literaria en la UAM, la de Literatura Hispanoamericana y Bibliografía Literaria de la UCM.

2) En el BOE no hay indicación o recomendación para los nombres de las asignaturas, así que se puede ver que los nombres de las materias de una misma carrera varían según la situación y necesidad real de cada universidad.

3) Siguiendo el modelo del BOE, la mayoría de las universidades, un 80%, no tiene una explicación clara sobre los requisitos de la titulación; tan solo una breve presentación. Solo la UGR tiene una explicación clara sobre los objetivos y requisitos de las competencias de sus titulaciones.

4) Según la elaboración de las asignaturas de las tres carreras elegidas para nuestra investigación, podemos ver que la que más se parece a la Filología Hispánica en China es la carrera de Estudios de Asia Oriental, sobre todo, en la mención de Chino o Japonés. Como en ellas se aprende desde cero dicho idioma, las asignaturas se centran en la formación de la lengua, lo cual se corresponde con la asignatura de Español Intensivo en China.

Más en concreto en cuanto a la presencia de la literatura, podemos resumir lo siguiente:

5) Ante todo, podemos ver que todas las carreras siguen lo que se exige en el BOE, así que todas cuentan con asignaturas literarias en la parte de las asignaturas de formación básica y obligatorias. Además, la mayoría ofrece más créditos en asignaturas literarias que los que se indican en el BOE.

6) Siguiendo el BOE, en cuanto a los requisitos de la parte de literatura, la mayoría de las universidades solo hablan de conocimientos literarios, y todas las carreras de Estudios de Asia Oriental mencionan la literatura como parte de la cultura. Tan solo en la UGR se explican claramente los objetivos, competencias y otros componentes de la literatura.

7) Al analizar las asignaturas de literatura, se puede ver que, en general, no solo se presenta mucha atención en el aprendizaje de la literatura propia, sino también en las teorías literarias. Hay muchas carreras de diferentes universidades que imparten las asignaturas de introducción a la literatura al mismo tiempo que literatura comparada. Incluso algunas tienen directamente la asignatura de teoría literaria de dicha lengua, como Análisis del Discurso y Literatura en Lengua Inglesa de Estudios Ingleses en la US, Técnicas de Estudio de La Literatura en Lengua Inglesa de Estudios Ingleses en la UGR, Temas y formas de la literatura china de Estudios de Asia Oriental en la UCM...

8) El 100% de las carreras investigadas tiene asignaturas de literatura dentro de la formación básica y obligatoria. En Filología Hispánica el porcentaje promedio es 28,5%, Filología Inglesa, 21,5% y Estudios de Asia Oriental, 8,5%, sin mencionar que cada universidad tiene, al mismo tiempo, abundantes asignaturas optativas de literatura. Hay que destacar que la carrera de Estudios de Asia Oriental también tiene, por lo menos, una o dos asignaturas de literatura para elegir.

9) El 73% de las carreras ofrece asignaturas de literatura obligatorias ya desde el primer semestre. Incluso en la carrera de Estudio de Asia Oriental, la literatura se imparte desde el principio. De las cinco universidades, tres ofrecen literatura desde el segundo semestre y dos, el primer semestre.

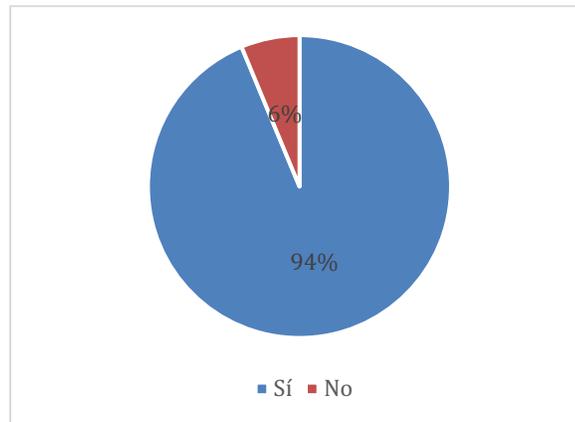
10) En cuanto a la denominación y sistema de asignaturas, podemos ver que las materias de formación básica tienen siempre un nombre muy general, como introducción a la literatura, las obligatorias siguen un orden cronológico, y las optativas dependen del género o de algún autor específico.

En definitiva, los planes de estudio de las carreras analizadas se corresponden bastante con la parte de literatura exigida en el BOE, proporcionando suficientes asignaturas de forma obligatoria y abundantes de la optativa.

### 6.3.3 El profesorado

**Pregunta 12. ¿Tendría que ser la asignatura del bloque literario obligatoria? ¿por qué?**

Figura 119: Porcentaje. ¿La asignatura del bloque literario debe ser obligatoria según el profesorado español?



El 94% del profesorado confirma que siempre tienen que ser obligatorias las asignaturas del bloque literario porque es muy importante para el aprendizaje de cualquier carrera. Señala la profesora X que la literatura es tan importante para las carreras de filología e idioma como para cualquier titulación, ya sea humanista o de ciencias e ingenierías. Aprovechando las entrevistas, tras explicarles la situación real de Filología Hispánica en China, prácticamente todos confirman que se debe ofrecer las asignaturas literarias de forma obligatoria. Hay dos profesores que destacan que, además de ofrecer suficientes asignaturas obligatorias, siempre hay que preparar y ofertar asignaturas optativas en la universidad, con el fin de ofrecer más posibilidades para el alumnado interesado.

Solo hay un profesor que considera que la asignatura de literatura debe ser optativa, y es el profesor W, que posee más de diez años de experiencia docente en Filología Hispánica en China y conoce muy bien la situación real. En sus palabras y según su experiencia, cree que es suficiente que los alumnos tengan un primer acercamiento durante el grado, así que no hay que ofrecer una asignatura obligatoria, sino una optativa y explicaciones en la clase diaria para lograr conocimientos básicos. Esto es así porque la universidad en China siempre prefiere asignaturas más prácticas, y en el futuro, si quieren, pueden especializarse formalmente en un máster o doctorado.

La mitad del profesorado nos confirma que las asignaturas de literatura deben ser obligatorias porque la carrera de Filología tiene que cumplir con la formación tanto de lengua como de literatura. Incluso la profesora M nos explica que, en Francia, donde ella

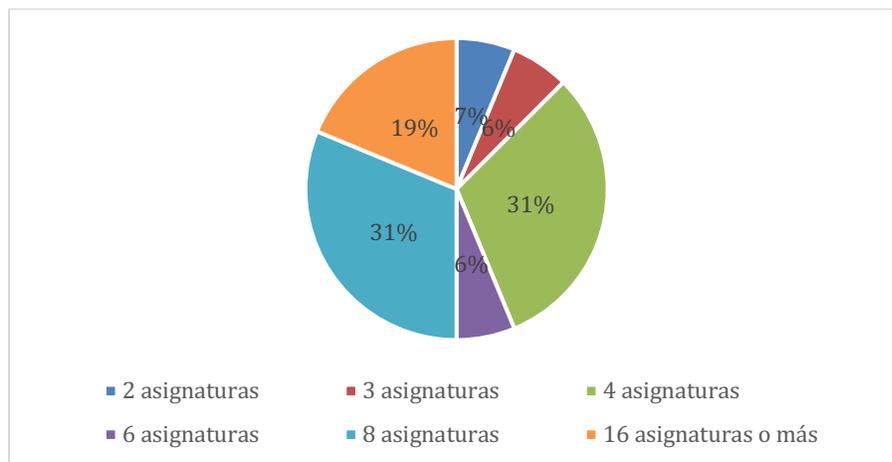
recibió su formación de licenciatura, se trabaja la lengua, la literatura y la civilización, y cada parte debe ocupar un tercio de todas las asignaturas. Así mismo, afirma el profesor N, que cuenta con experiencia en el centro de idiomas, que siempre hay que ofrecer asignaturas de literatura en la universidad porque es filología, pero que en el centro de idiomas ya no es algo obligatorio. Cabe citar también la ideología de la profesora Z sobre la carrera de Filología para destacar la obligación de ofrecer asignaturas de literatura. Para ella, la literatura representa la perfección máxima del uso del lenguaje, por lo que los estudiantes van a ser filólogos, y tienen que estudiar textos concebidos por autores que han reflexionado, han pincelado, han mejorado sus obras. En definitiva, los filólogos deben tener una alta formación literaria.

El 25% de los profesores (tres de los cuatros son profesores de Estudios de Asia Oriental) cree que las asignaturas de literatura deben ser obligatorias porque es un método importante para conocer la cultura, porque solo con ella se pueden entender los comportamientos, la cortesía de la lengua extranjera, etc. Sobre todo, destaca la profesora U, aprender a leer bien es parte de una lengua, la literatura de una lengua es parte de su cultura y, además, en el caso concreto de la lengua china, hay una vinculación emocional muy grande entre la cultura y su literatura.

Al igual que los profesores chinos, también el 19% del profesorado indica la importante función de la literatura para la formación de la cualidad humanística. Señala la profesora T que la literatura es una manera de expresar lo que tenemos en el corazón, es algo importante para todos. La profesora Y, por su parte, nos indica la importancia del aprendizaje desde el nivel de las competencias. Afirma que, tener competencia literaria es importante en el nivel personal, es un complemento personal y profesional. Al mismo tiempo, hay también un 19% del profesorado que confirma su importancia desde el punto de vista más práctico, es decir, su función para mejorar la comunicación tanto de la lengua materna como de la extranjera. Como señala la profesora AB, la literatura no es historia de la literatura, sino una lectura para mejorar la comprensión de texto, la expresión, la creatividad. La literatura, pues, es importante por la posibilidad de leer, y leer es fundamental para la formación.

**Pregunta 13. ¿Cuántas asignaturas deberían formar el bloque literario en los cuatro años en total? ¿cuáles son y por qué?**

Figura 120: Porcentaje. Número de asignaturas literarias en los cuatro años según el profesorado español



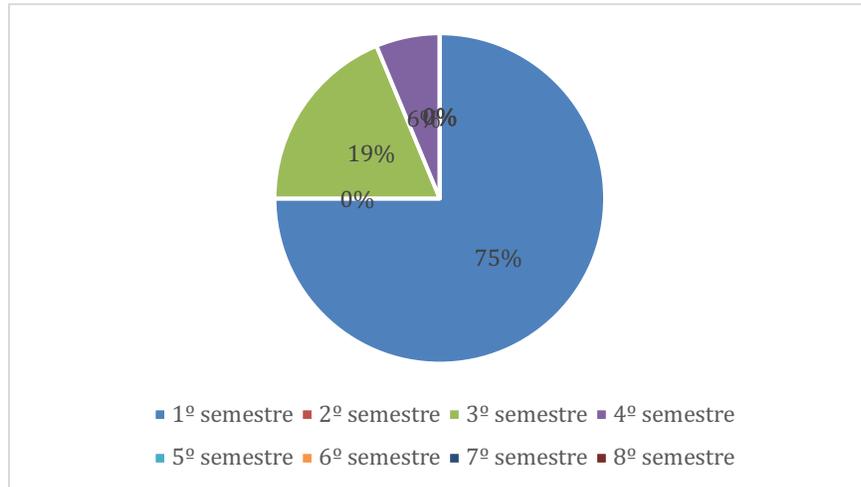
En cuanto al número de asignaturas, el 88% del profesorado nos indica que hay que ofrecer, por lo menos, cuatro asignaturas de literatura durante los cuatro años universitarios. Más en concreto: cinco docentes indican que hay que ofrecer justamente cuatro asignaturas en cuatro años, es decir, una asignatura al año; un profesor indica que seis asignaturas de literatura es mejor, porque en los primeros dos años con dos asignaturas ya es suficiente, y en los últimos dos años deberían cursar dos asignaturas, es decir, una cada semestre; otros cinco docentes creen que se debe ofrecer, por lo menos, ocho asignaturas, porque sería más lógico que cada semestre se pueda tener una asignatura; finalmente, tres profesores indican que se debería tener 16 o más asignaturas, porque en cada semestre se debe tener más de dos asignaturas. Solo hay dos profesores que afirman que con dos o tres asignaturas durante cuatro años ya es suficiente, porque creen que, para el aprendizaje de una lengua extranjera desde cero, no tiene mucho sentido ofrecer asignaturas de literatura desde el principio.

En cuanto a los nombres y los contenidos de las asignaturas, la mitad del profesorado considera que sería más razonable ofrecer las asignaturas en orden cronológico, es decir, por etapas o periodos. Como señala la profesora O, es una forma común en las universidades empezar la enseñanza de una literatura general de la lengua meta y luego, en los semestres siguientes, ya separarlo por periodos. Al mismo tiempo, hay un 25% de

profesores que indican que las asignaturas de literatura deben enseñarse desde los géneros literarios, movimientos e incluso autores, algo que se ve mucho en los planes de literatura de las universidades para realizar las asignaturas optativas de literatura. Finalmente, el 25% restante propone otra forma más especial. Las profesoras S y V afirman que la literatura debe aprenderse de forma paralela a la lengua meta, por ello, señala, hay que realizar la clase de literatura en forma de escalera, de fácil a difícil, de novela a poema, de moderna a clásica.

**Pregunta 14. ¿En qué año debería empezar la asignatura del bloque literario?**

Figura 121: Porcentaje. Semestre para ofrecer la asignatura literaria según el profesorado español



El 75% del profesorado indica que se debe acceder a la enseñanza de la literatura desde el principio, o sea, el primer semestre. Afirma la profesora S que siempre hay que empezar el aprendizaje de la literatura desde el nivel A1. También hay un 19%, tres profesores en concreto, que creen que la literatura, sobre todo para un aprendizaje de la lengua extranjera, debe realizarse desde el tercer semestre, cuando el alumnado ya tiene cierto nivel de lengua meta. Solo hay un profesor, W, que tiene mucha experiencia de ELE en China, que aconseja que la literatura se debe enseñar solo cuando el alumnado tenga un nivel A2 de español; en el caso chino sería el 4º semestre.

Figura 122: Porcentaje. La necesidad de ofrecer una asignatura en chino para aprender solo los conocimientos literarios según el profesorado español

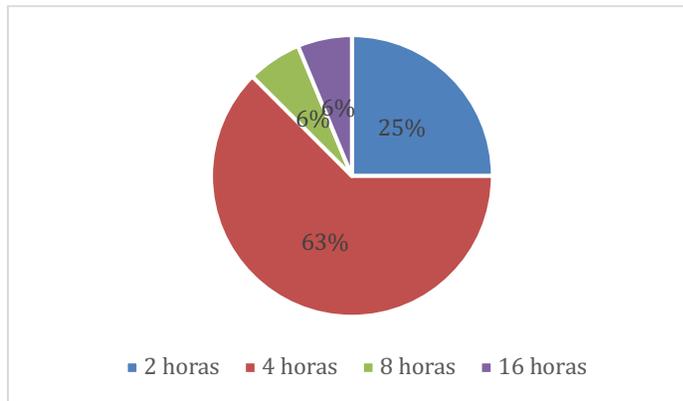


En cuanto a la pregunta de si sería mejor impartir una asignatura de literatura en lengua materna en el primer semestre como apoyo al conocimiento, hay cinco profesores que nos confirman que sí, porque dos nos explican que, al principio, estudiar literatura sirve para lograr conocimientos culturales, así que se puede enseñar y aprender a través de cualquier lengua; los otros tres, que son profesores de Estudios de Asia Oriental, nos indican que, en el caso real del aprendizaje de literatura china en sus universidades, las asignaturas de literatura china empiezan desde el tercer semestre generalmente y han sido impartidas en español para que el alumnado pueda entender mejor el contenido con una explicación en lengua materna.

Por el contrario, el resto de los profesores no está de acuerdo con esta idea. Señala la profesora M que siempre hay literatura fácil que se puede realizar para cualquier nivel de lengua, incluso el profesor W afirma que, aunque el aprendizaje de la literatura es para lograr conocimientos, debe realizarse a través del español. Nos parece muy razonable el consejo que nos ofrece la profesora O, que tiene más de 30 años de experiencia en ELE. Según ella, las asignaturas de literatura deben realizarse desde el primer año con profesores nativos para que los estudiantes puedan acercarse a la literatura y a la lengua al mismo tiempo a través de los textos literarios.

**Pregunta 15. ¿Cuál sería el número idóneo de horas de asignatura literaria (o bloque literario) por semana?**

Figura 123: Porcentaje. Número idóneo de horas de asignaturas literarias por semana según el profesorado español

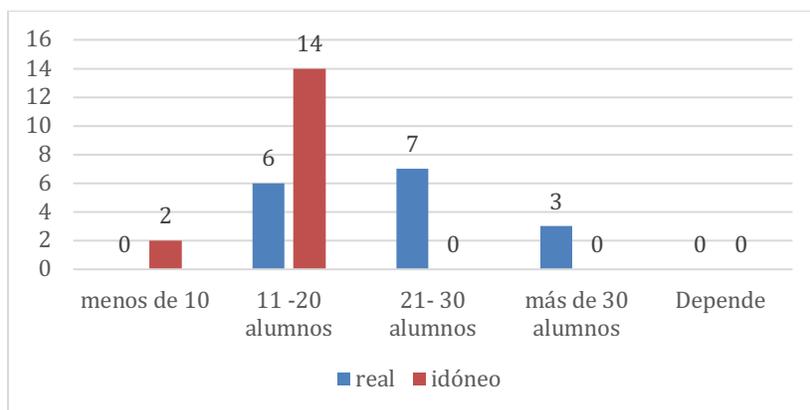


Para el 63% del profesorado, el número ideal de horas de asignaturas literarias por semana en la clase, porque fuera del aula no es algo controlable, será de cuatro horas, es decir, por lo menos dos sesiones de una asignatura o dos asignaturas por semana. Un 25% opina que, con dos horas, o sea, una asignatura ya es suficiente. Solo hay un 13% que insiste en que hay que impartir más de cuatro horas semanales.

Solo una profesora menciona las horas fuera de clase. La profesora U indica que siempre hay que elaborar cierto trabajo o método para asegurar el estudio fuera del aula, pues es muy importante para el aprendizaje de la literatura.

**Pregunta 16. ¿Cuál es el número real y cuál sería el idóneo de estudiantes en las clases de asignatura literaria (o bloque literario)?**

Figura 124: Porcentaje. Número real y número idóneo de alumnos según el profesorado español



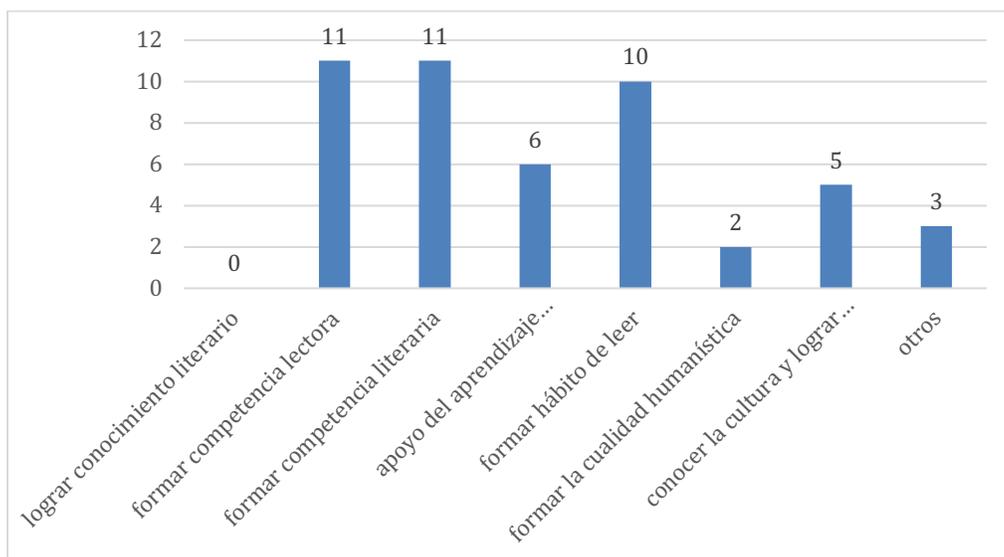
En la situación española no hay límite del número del alumnado como en las diversas fases de China, así que este número específico depende mucho de la universidad y de las carreras.

En cuanto al número real, el 81% de los profesores nos confirma que tiene menos de 30 alumnos en su clase, y el 19% señala que tiene unos 50-70, porque las asignaturas de literatura a veces se convierten en clases públicas y se juntan dos o más grupos. Sobre el número ideal, podemos ver que el de 10 a 20 alumnos es el más votado. En concreto, 15 es un número ideal para los profesores: el 56% del profesorado considera que una clase ideal de literatura es de 15 alumnos, un 31% cree que con 20 alumnos ya se puede realizar una clase perfecta, y solo el 13%, conviene en que es mejor tener tan solo 10 alumnos.

### **Pregunta 17. ¿Cuál es la meta para la enseñanza de literatura?**

Tanto en el BOE como en los planes de estudio de las tres carreras de las universidades seleccionadas no hay una parte específica que indique la meta de la enseñanza de literatura. En las carreras de Filología Hispánica y Filología Inglesa se menciona un conocimiento adecuado de los aspectos literarios, y en el grado de Estudios de Asia Oriental, un conocimiento adecuado de los aspectos culturales. Por lo tanto, vamos a enfocarnos en lo que piensa el profesorado.

Figura 125: Porcentaje. Meta para la enseñanza de literatura según el profesorado español



El 69% del profesorado considera que la meta principal de la enseñanza de la literatura es formar la competencia lectora y la competencia literaria; el 62% cree que la meta es formar hábito lector; el 38% piensan que sirve como apoyo del aprendizaje lingüístico. Conocer la cultura y lograr conocimientos básicos también es una meta que ha sido mencionada por el 31% del profesorado; además, el 12% cree que es formar la cualidad humanística; finalmente, hay mención a formar la competencia comunicativa, formar la competencia estética, hacer prácticas de lectura...

En concreto, podemos ver que el profesorado español pone mucha atención en la formación de la competencia, sobre todo, la literaria, algo que no ha mencionado ningún profesor chino. La profesora Y insiste en que la primera función de la enseñanza de la literatura es la formación de competencias, entre ellas, la literaria. En cuanto a la meta de la formación del hábito lector ha sido seleccionado en contra de la meta de lograr conocimientos literarios, pues, como dice el profesor N, a través de la literatura, el alumnado siempre aprende un montón de cosas, de cultura, estimula su creatividad, la imaginación, la sensibilidad artística y, lo más importante, el hábito para leer en el futuro. También afirma la profesora AB que no es tan importante tener conocimientos, sino que a uno le gusta leer y disfrute leyendo. Para el alumnado del grado, aprender a identificar uno o dos textos literarios enteros ya es suficiente, porque lo más importante es la comprensión de texto, que es algo que se puede aplicar en el ámbito de la vida, pues ayuda a construir pensamiento crítico. También la profesora S nos explica que una clase de literatura con éxito no es hacer que el alumnado conozca los datos del autor, sino hacerle querer seguir leyendo a ese autor.

La profesora Q nos explica que, en el área de la enseñanza de una segunda lengua, en su caso el del inglés, la literatura es un material más que mejora el nivel de inglés del alumnado, pues puede conocer más vocabulario y cultura. Por su parte, la profesora Y afirma la función de la literatura para la competencia literaria, aunque también va a influir indirectamente en la competencia lingüística.

En la situación española algunos profesores confirman que la meta de la clase de literatura es lograr conocimientos literarios, pero, en vez de conocer la cultura, como indican los profesores chinos, los españoles destacan más el hecho de entender mejor la

cultura a través de la literatura. La profesora U confirma que la meta de la clase es utilizar la literatura para aprender otra cultura, para aprender a pensar según la cultura de otra lengua. La profesora T añade que, siendo un arte, es una puerta a otras artes. La literatura, pues, proporciona acceso a cualquier arte, por ejemplo, el cine, la pintura, la música.

Las profesoras M y Z nos indican la importancia de la literatura en cuanto a su función humanística. En sus propias palabras, la literatura siempre ayuda a cualquier persona, sobre todo al alumnado, a entender el mundo, así que la clase debe tener una meta filosófica, que forme opiniones, que ayude a formar la capacidad de reflexión.

Podemos realizar un pequeño resumen de esta parte utilizando lo que expresa la profesora Z: los estudiantes que se acercan al texto literario seguramente van a desarrollar la competencia comunicativa, la lectora, la literaria, la lingüística... y todos, desarrollarán el hábito lector y el espíritu crítico, pues la literatura es un tipo de texto escrito para hablantes nativos, no es artificial y con una buena selección de textos se pueden desarrollar de manera integrada muchos aspectos necesarios para que sean hablantes más universales.

Cabe citar las palabras de la profesora S. Para ella, la literatura cumple la función de... disfrutar con ella, motivar a los estudiantes a que lean, a que se encuentren con una realidad en las obras y a que sean reflexivos; que al mismo tiempo les haga pensar y les consiga emocionarse.

### **Pregunta 18. ¿Qué es la competencia literaria?**

Durante las entrevistas hemos preguntado al profesorado español cómo ha conocido esta competencia y sobre qué trata. Con la pregunta anterior ya sabíamos que la mayoría no solo la conoce, sino que cree que es la meta principal de la clase.

Figura 126: Porcentaje. ¿Ha conocido la competencia literaria el profesorado español?



Según los datos de la entrevista, podemos afirmar que todos los profesores conocen esta competencia. Ya en la etapa de la ESO se habla de ella, y otros profesores la han conocido por leer artículos de investigación literaria. En segundo lugar, todos saben correctamente el contenido principal de dicha competencia, y es que no solo se trata de leer y comprender la lectura literaria, sino también de disfrutarla y de crearla. Además, cada profesor posee sus propios criterios sobre esta competencia, y todos son muy inspiradores. Por ejemplo, la profesora O destaca que la competencia literaria también trata de la capacidad de analizar el texto con el fin de comprender lo que dice y lo que quiere decir; la profesora Q añade que esta competencia es una capacidad de encontrar un texto literario, conocer el estilo del autor y encontrar una satisfacción en su lectura; la profesora Y confirma que la competencia literaria, además de ser la capacidad de adquirir el hábito del texto literario, también es saber leer literariamente, saber entender la literatura, poder conocer las metáfora y qué es el lenguaje literario, absorbiendo este tipo de lenguaje, a la vez que saber interpretar el texto y el sentimiento de la historia.

Con esta última pregunta sobre competencia literaria hemos completado las preguntas sobre la parte de currículo y plan de estudios. Con respecto a los datos logrados y el análisis realizado, podemos sacar estas conclusiones:

1) El 94% de los profesores piensa que la literatura siempre debe ser una asignatura obligatoria, tanto para las carreras de Filología Hispánica, Filología Inglesa y Estudio de Asia Oriental que ellos imparten como para las carreras de Filología Hispánica en China. En eso coinciden también con los requisitos del BOE y los planes de estudio. Solo hay un profesor con diez años de experiencia docente en China que nos indica que, según su experiencia, es muy difícil ofrecer la literatura como asignatura obligatoria en China, debido a la situación tan especial de este país.

2) El 88% de los profesores insiste en que lo más razonable y adecuado es ofrecer al menos cuatro asignaturas de literatura a lo largo del grado; incluso algunos profesores señalaron que es más conveniente ofrecer 6, 8 o 16 asignaturas. Solo dos profesores piensan que en el primer año no es necesario ofertar clases de literatura, por lo que dos o tres asignaturas ya serían suficientes. En cuanto al nombre y el contenido de las asignaturas, opinan los profesores que se podrían ordenar por de forma cronológica, como la época, o también por géneros literarios, autores, movimientos, etc., coincidiendo básicamente con

el BOE y el plan de estudios. Además, hay que destacar que dos profesores nos dieron nuevas ideas sobre cómo impartir clases de literatura, que es hacerlas de formar paralela a la lengua.

3) El 75% de los profesores está de acuerdo en que las asignaturas de literatura deberían ofrecerse desde el primer año de universidad, del nivel A1 del idioma porque siempre hay literatura sencilla para el alumnado. El resto, que son cuatro profesores, piensa que sería más apropiado empezar en el segundo año porque hay un determinado nivel de lengua más adecuado para la enseñanza de literatura, como, por ejemplo, el A2. En cuanto a la idea de elaborar una asignatura de literatura desde el primer semestre, pero en lengua materna, la mayoría del profesorado la niega, pues que cree que el aprendizaje de la literatura no es solo para lograr conocimientos literarios. Sin embargo, los tres profesores de Estudios de Asia Oriental creen que se puede realizar esta idea, pero no solo para impartir conocimientos, sino también para aprender literatura.

4) Se considera razonable dedicar por lo menos cuatro horas semanales al estudio de la literatura en el aula, pero apenas se ha mencionado el tiempo para el aprendizaje y la lectura de literatura fuera del aula.

5) Casi todas las universidades pueden garantizar que el número del alumnado de la asignatura de literatura no superar 30 personas, pero el número ideal para la mayoría de los profesores sigue siendo entre 15 y 20 alumnos. A diferencia de la situación en China, las universidades privadas pueden garantizar más el número del alumnado, y las públicas siempre tienen más alumnos en clase.

6) En cuanto a la meta de la enseñanza, aunque en el BOE solo se exigen los conocimientos, la mayoría de las universidades no tiene dicha parte en el plan de estudios. Lo que más destaca el profesorado es la formación de competencias o el hábito de leer; solo un 31% cree que la meta de la enseñanza y el aprendizaje es lograr conocimientos literarios y culturales porque con ellos se puede entender mejor la cultura de la lengua meta.

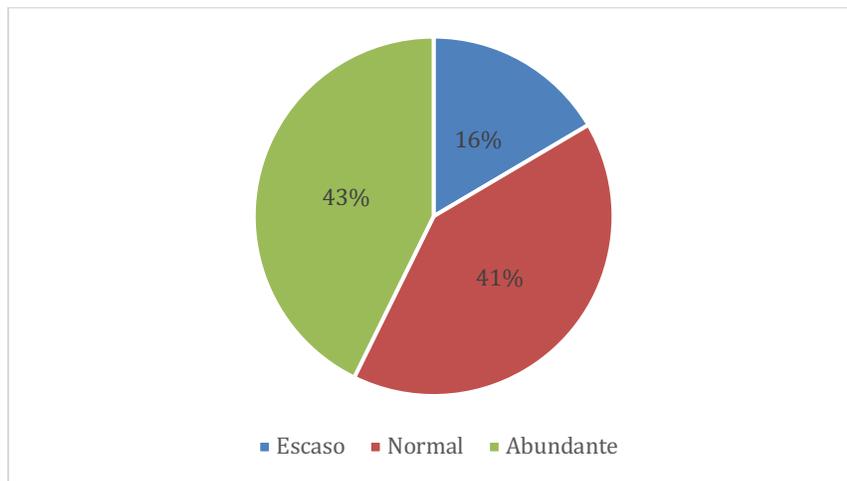
7) La competencia literaria no solo es un término que conoce todo el profesorado, sino que algunos profesores confirman que la formación de la competencia literaria es el objetivo principal de la enseñanza de la literatura. En concreto, además de comprender correctamente el contenido de esta competencia, todos los profesores nos han explicado sus propias ideas de esta competencia, por ejemplo, la competencia literaria también es la

capacidad de analizar la literatura, de encontrarse con el texto literario, de absorber el lenguaje del texto literario, etc.

#### 6.3.4 El alumnado

**Pregunta 12. El número de asignaturas cursadas del bloque literario por año te parece: Escaso; Normal; Abundante**

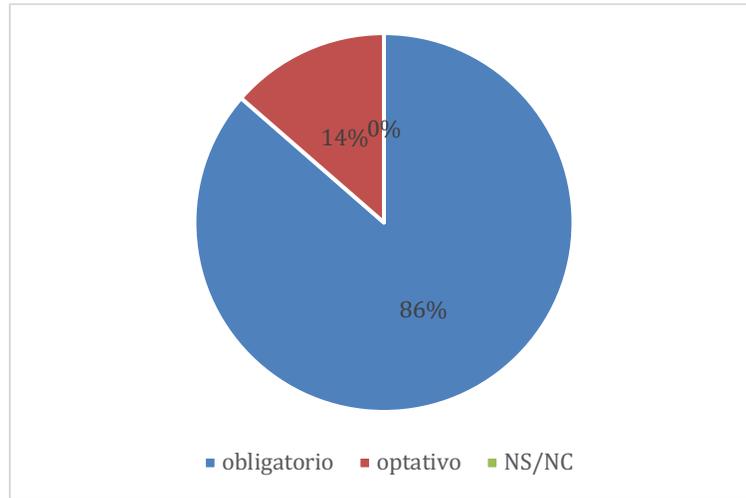
Figura 127: Porcentaje. El estado de las asignaturas literarias según el alumnado español



En cuanto al número de asignaturas durante los cuatro años universitarios, el 41% de los estudiantes cree que es normal, es decir, podrían añadir más; un 43% considera que son abundantes y solo un 16% opina que son escasas. Por lo tanto, se puede ofrecer más asignaturas literarias a los alumnos, aunque es cierto que las que se ofrecen tampoco son pocas.

**Pregunta 13. El bloque literario debería ser... obligatorio; optativo; NS/NC**

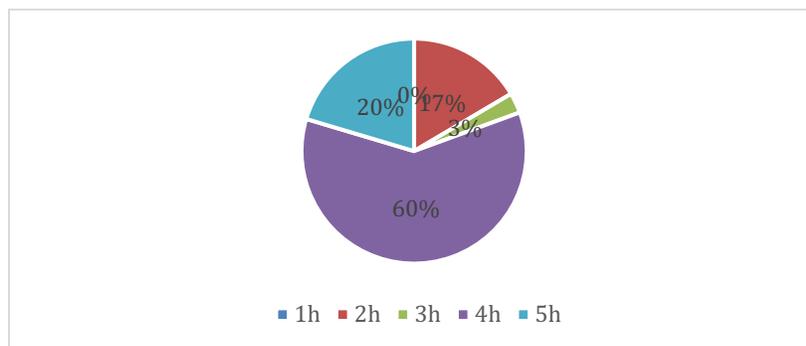
Figura 128: Porcentaje. ¿El bloque literario debe ser obligatorio según el alumnado español?



La mayoría del alumnado cree que las asignaturas deben ser obligatorias, dato que se corresponde con lo que exige el plan de estudios de cada carrera y también con lo que piensa el profesorado. Solo un 14% opina que deberían ser optativas.

**Pregunta 14. El número idóneo de horas de la asignatura del bloque literario por semana sería... 1 hora; 2 horas; 3 horas; 4 horas; 5 horas**

Figura 129: Porcentaje. Número idóneo de horas de asignatura literaria por el alumnado español

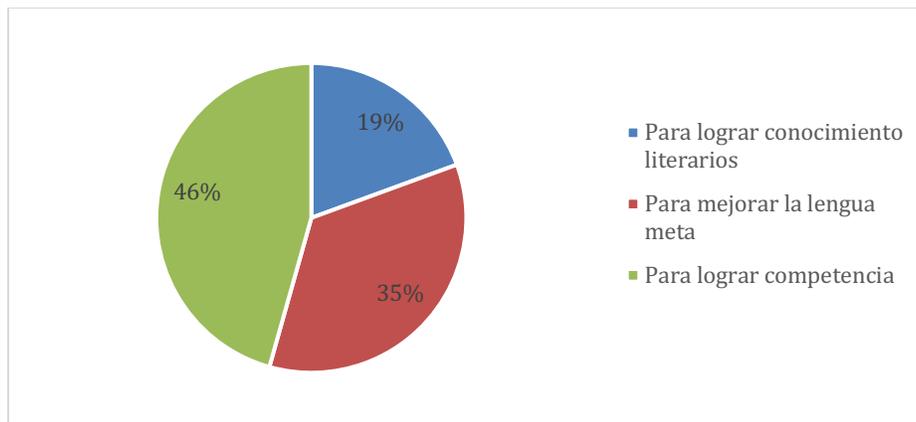


El 60% de los estudiantes opina que el número ideal de horas por semana sería de cuatro y el 17% considera dos horas como lo ideal; nadie piensa en una sola hora; el 3% opina que tres horas sería suficiente; y el 20% de los estudiantes cree que cinco sería lo

ideal. En resumen, la mayoría del alumnado quiere prestar unas cuatro horas en el aprendizaje de literatura cada semana, algo que nos parece suficiente.

**Pregunta 15. ¿Cuál es la meta del aprendizaje de la asignatura del bloque literario?**

Figura 130: Porcentaje. Meta del aprendizaje de las asignaturas literarias del alumnado español



La mayoría de los alumnos, 46%, nos confirman que la meta del aprendizaje es lograr competencias, en concreto, nos indican que las competencias son la literaria, la lectora, la lingüística, la cultural, la intercultural, la comunicativa...; pero también existe un 35% que señala que la meta principal es mejorar la lengua meta, y el 19% considera que es para lograr conocimientos literarios.

En resumen, podemos concluir así la parte de las opciones del alumnado sobre el plan de estudios:

1) Un 43% de los estudiantes opina que las asignaturas de literatura son abundantes, el 41% cree que son normales, y el 16% consideran que son escasas. De hecho, según los datos que hemos logrado desde el plan de estudios, podemos ver que las asignaturas son abundantes en cada curso, sobre todo para las carreras de Filología Hispánica y Filología Inglesa.

2) La mayoría del alumnado, un 86%, cree que las asignaturas de literatura deben ser obligatorias, lo cual corresponde al plan de estudios y a lo que opina el profesorado; por lo tanto, somos muy conscientes de que las asignaturas deben ser obligatorias.

3) En general, el alumnado cree que cuatro horas a la semana para dedicarse a la clase de literatura es lo normal y más adecuad. Tampoco hablan mucho sobre las horas fuera de clase.

4) El alumnado de España ya es muy consciente de que el aprendizaje de la literatura es para lograr competencias, y también es capaz de enumerarlas. Creemos que eso se debe a la educación que han recibido desde la ESO. También hay alumnos que creen que el aprendizaje de la literatura sirve para mejorar el nivel de lengua (35%) o lograr conocimientos literarios (19%).

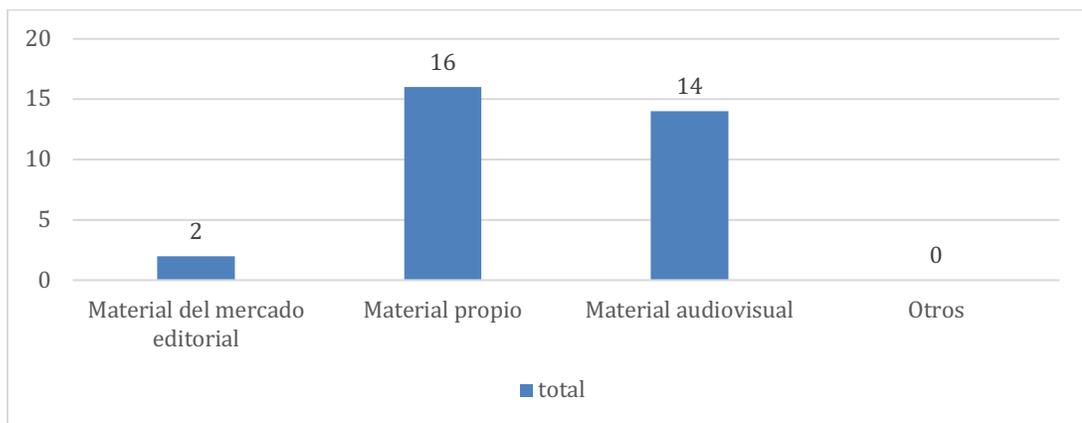
## 6.4 Materiales didácticos

En el caso de España, tras hablar con todos los profesores entrevistados, encontramos que no existe un manual oficial o unificado en las universidades, no solo para las asignaturas de literatura, sino para cualquier otra materia. Por lo tanto, para nuestra investigación solo vamos a enfocarnos en las opiniones del profesorado y del alumnado sobre los materiales didácticos que presentan los profesores en la clase.

### 6.4.1 El profesorado

**Pregunta 19. ¿Qué materiales didácticos emplea principalmente en su clase? (Material del mercado editorial (manual/libro de texto); Material propio, elaborado por el profesorado (apuntes); Material audiovisual (PowerPoint, vídeo, películas, recursos *online*); Otros)**

Figura 131: Porcentaje. Materiales didácticos empleados en la clase de literatura en España



Con esta pregunta se pretende conocer qué materiales didácticos se emplean principalmente en la clase, ya que no hay un manual oficial para las carreras. Todo el profesorado nos confirma que siempre hay que preparar y utilizar como la primera opción los materiales propios, es decir, suficientes apuntes para realizar una clase; el 88% nos confirma que también emplean materiales audiovisuales, sobre todo recursos en línea; solo dos profesores nos indican que usan también manuales del mercado editorial: la profesora S, que siempre utiliza su propio libro para la clase, y el profesor W, que nos explica su experiencia en China.

Entre los materiales audiovisuales, como destaca el profesor W, las nuevas tecnologías son un gran apoyo para la enseñanza, sobre todo en el área de literatura. Las profesoras P, Q y R nos indican que los fragmentos de vídeos y páginas web ayudan mucho para entender la cultura y la literatura. Destacan las profesoras X y AB que, para la enseñanza de la literatura, siempre hay que preparar suficientes lecturas literarias, libros concretos para leer, planes para realizar, e incluso vídeos concretos para que el alumnado tenga interés. Por lo mismo, señalan Z y T que, lo que tiene más efecto, es una integración de todo ello; incluso afirma la profesora T que, en la clase, es mejor cuidar al mismo tiempo los cinco sentidos del alumnado.

**Pregunta 20. ¿Tiene algún libro que se utiliza oficial o principalmente en su clase?**

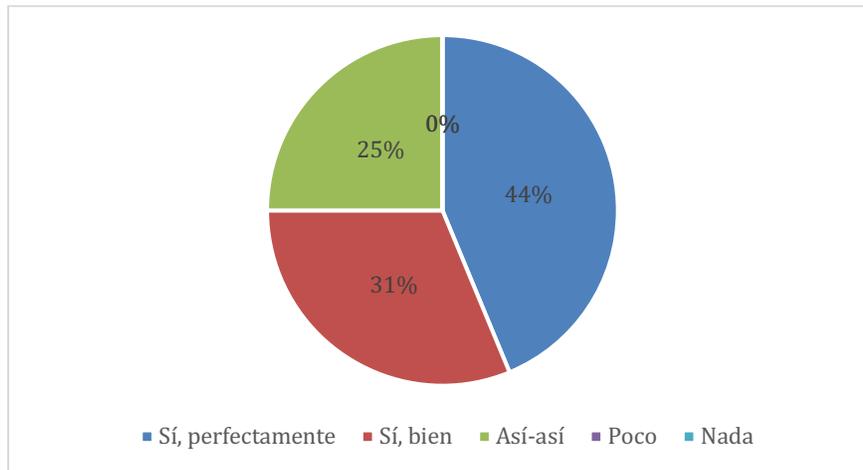
Figura 132: Porcentaje. La existencia de manual oficial o más empleado en la clase de literatura en España



El 100% del profesorado nos ha explicado que, en España, para impartir la asignatura de literatura no hay ningún libro oficial. Expone la profesora M que sí existen libros comunes como referencia para preparar la clase, pues el profesorado siempre debe preparar el contenido y los materiales concretos según su alumnado.

**Pregunta 21. ¿Los materiales didácticos disponibles ayudan a los estudiantes a entender la literatura? (Sí, perfectamente; Sí, bien; Así-así; Poco; Nada)**

Figura 133: Porcentaje. Satisfacción de los materiales didácticos del profesorado español



En cuanto a esta pregunta, podemos saber si los materiales didácticos disponibles ayudan a los estudiantes a entender. Los profesores piensan que los materiales didácticos disponibles ayudan a los estudiantes a entender la literatura, “Sí, perfectamente”, el 44%; “Sí, bien”, el 31%; “Así-así”, el 25%. Por lo tanto, podemos deducir que la mayoría de los docentes considera que el material didáctico disponible es suficiente para el aprendizaje de la literatura por parte del alumnado, porque, claro, lo que se utiliza más en la clase es lo que prepara el profesorado. Al mismo tiempo, también podemos ver que este dato se corresponde con la pregunta 10, porque los que creen que “Así-así” son los mismos profesores que se han quejado de la falta de manuales sobre literatura.

Por ejemplo, todos los profesores de la carrera de Estudios de Asia Oriental confirman que faltan libros traducidos de literatura china que puedan ayudarles en la enseñanza. La profesora V señala que, aunque hay cada vez más libros de literatura, no hay mucha variedad ni manuales que realmente intenten acercar la literatura a los estudiantes. Además, como afirman T y X, los materiales solo son buenos si el profesorado sabe cómo utilizarlos.

**Pregunta 22. ¿Complementa sus clases con otros materiales (además del manual/libro de texto)?**

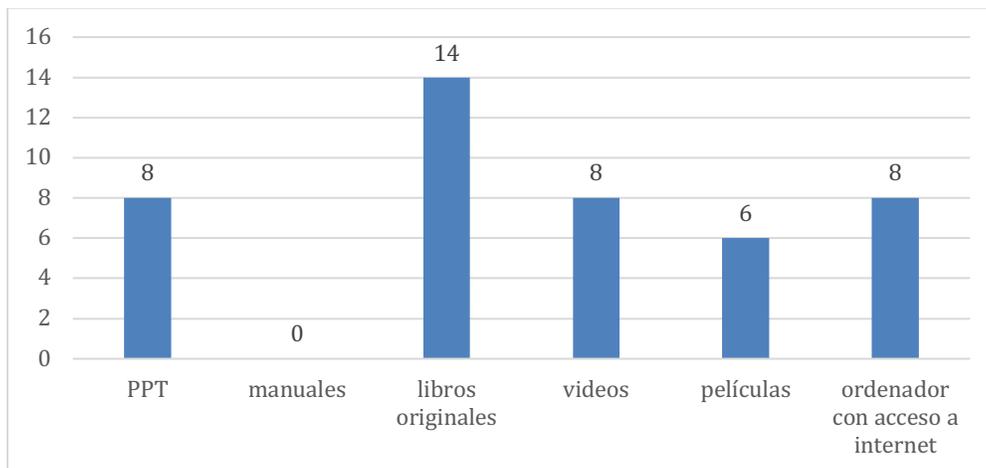
Figura 134: Porcentaje. ¿Complementa las clases con otros materiales el profesorado español?



Con esta pregunta, podemos ver que, aunque todo el profesorado cree que los materiales didácticos disponibles ayudan a los estudiantes a entender la literatura, los docentes continúan preparando sus propios materiales para la clase.

**Pregunta 23. ¿Qué recursos didácticos usa con más frecuencia y cuáles funcionan mejor en clase para enseñar contenidos literarios?**

Figura 135: Porcentaje. Recursos didácticos usados con frecuencia en la clase de literatura en España

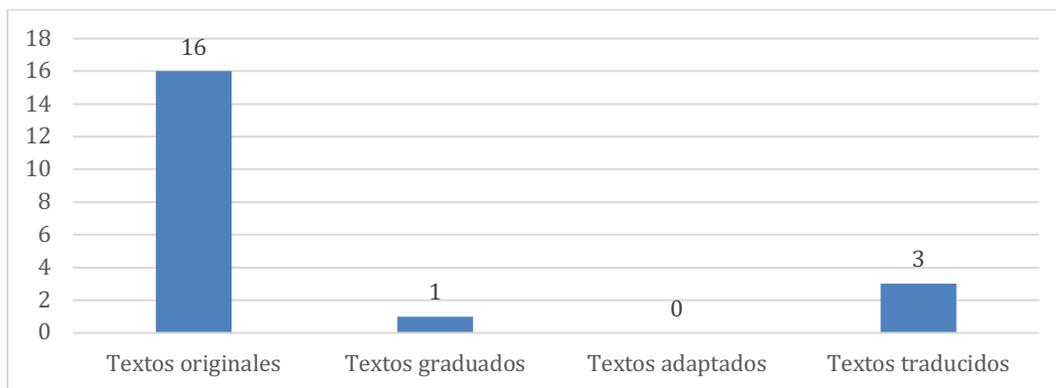


Con esta pregunta intentamos conocer qué recursos didácticos se usan con más frecuencia y cuáles funciona mejor. Según los datos, podemos ver que, para el profesorado, los recursos didácticos que funcionan mejor son: PPT con explicaciones del profesorado

50%, libros originales 88%, vídeos (como entrevistas de los autores...) 50%, ordenador con acceso a internet 50%, películas (adaptaciones del libro) 38%... Como señala la profesora V, cualquiera de los recursos puede ayudar a los estudiantes siempre que se preparen bien.

**Pregunta 24. ¿Qué tipo de texto literario es más adecuado para los estudiantes? (Textos originales; Textos graduados; Textos adaptados; Textos traducidos)**

Figura 136: Porcentaje. Tipo de texto literario para el alumnado español



El 100% del profesorado destaca que los textos originales son los más adecuados para los estudiantes. Entre ellos, tres profesores insisten en que siempre hay que ofrecer la oportunidad de leer un libro entero a los alumnos. La profesora Q explica que el profesorado puede explicar un poco en la clase e indicar a los estudiantes que lo lean entero fuera del aula, pero primero se debe provocar la curiosidad del alumnado.

Hay un 18%, es decir, tres profesores, que mencionan también la función del texto traducido que, en algún sentido, puede ayudar al alumnado a estudiar literatura. Sin embargo, hay que utilizarlo bajo la orientación del profesorado. Por ejemplo, la profesora T siempre indica claramente la versión de traducción en inglés que deben leer y la profesora V recomienda leer la versión bilingüe.

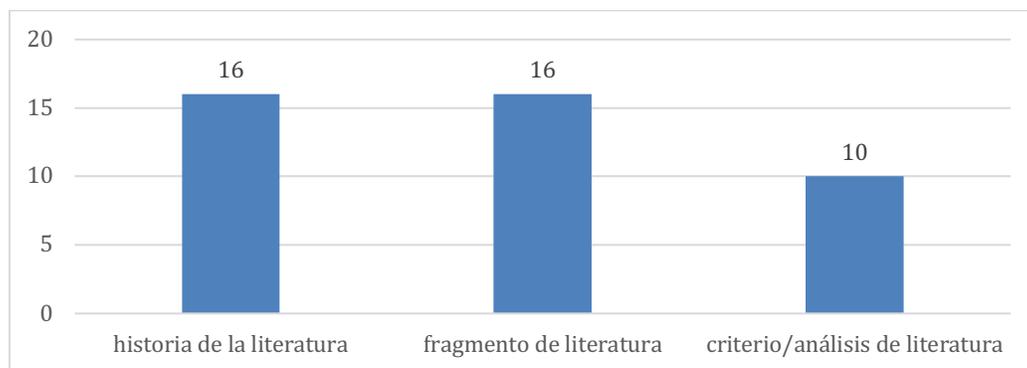
Cinco profesores destacan que no es conveniente utilizar textos adaptados. La profesora Q alega que nuestros alumnos no son de bachillerato, ni de secundaria, sino adultos, con cierta madurez, con conocimientos del mundo, y tienen que enfrentarse a los textos originales, aunque les cueste. Además, señala W que solo tiene sentido la versión adaptada cuando el texto original no es castellano actual. Incluso la profesora S advierte

que, aunque ella misma publicó un libro adaptado de *Don Quijote*, es más aconsejable que el alumnado lea la versión original, porque esta versión es para niños extranjeros.

**Pregunta 25. ¿Cuáles son las partes que debe incluir un manual literario?  
(historia de la literatura, fragmentos de literatura, criterio/análisis de literatura)**

Intentamos ahora conocer las ideas del profesorado sobre qué partes debería tener un manual ideal según su propia experiencia de las clases de literatura.

Figura 137: Porcentaje. Partes que debe tener el manual literario según el profesorado español



Según los datos de la entrevista, podemos encontrar que el 63% cree que un manual ideal debe tener las tres partes al mismo tiempo, pues son de igual importancia. Señala la profesora O que siempre es necesario conjugar todo al mismo tiempo, porque los tres son fundamentales y hay que orientar a los lectores. La profesora Y nos ordena las partes según su importancia; en su opinión, primero es el texto original pues es el punto de partida de todo, segundo, el análisis de la literatura y, tercero, la historia. En cuanto a la parte de la historia de la literatura, destacan al mismo tiempo N, P y R que, en vez de incluir la historia de la literatura, sería mejor explicar el contexto de la literatura, como una explicación del periodo.

Un 37% considera que con la historia y los fragmentos ya sería suficiente para un manual de literatura, pero eso no significa que el profesor no deba explicar o enseñar el análisis metodológico de la literatura. Explica la profesora Q, según su experiencia, que sería mejor que los profesores buscasen y explicasen buenos artículos sobre el análisis de la literatura.

**Pregunta 26. ¿Qué género y época prefiere enseñar en la clase?  
(Narrativo, lírico, dramático; clásica, contemporánea, moderna)**

Figura 138: Porcentaje. Género que prefiere enseñar en la clase el profesorado español

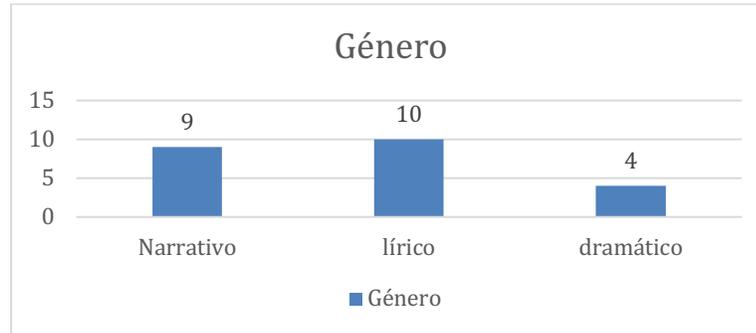
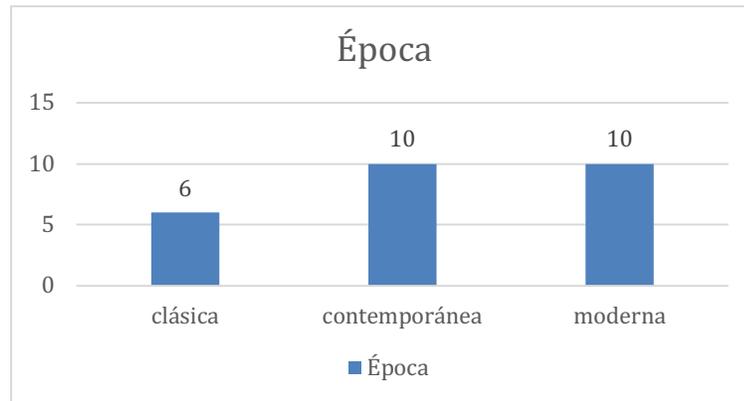


Figura 139. Porcentaje. Época que prefiere enseñar en la clase el profesorado español



Como podemos apreciar, son muy diferentes las respuestas a estas preguntas entre el profesorado chino y el español. En España, el 63% cree que el género lírico es más conveniente para la clase, sobre todo, el poema, porque es corto y complejo; un 56% del profesorado considera que el narrativo tiene una función insustituible para una clase, sobre todo la novela o fragmentos de novela, como afirma Z; finalmente, un 25% indica que, para ellos, lo dramático ocupa una posición importante. Como señala X, el teatro reúne todos los géneros al mismo tiempo, y la conversación es lo más importante para el aprendizaje del idioma.

Lo mismo ha ocurrido en las respuestas sobre la época, pues el 63% del profesorado explica que siempre se enfoca en la época contemporánea o en la moderna, pues, como alega la profesora S, los textos literarios siempre tienen que ser un *input* agradable. La profesora Y, según su experiencia, utiliza textos modernos para empezar, pues pueden provocar más interés del alumnado porque se relacionan más con la vida real; un 37% del profesorado cree que siempre se debe enseñar obras de la época clásica.

Finalmente, también podemos ver que, en la situación española, las preferencias de los géneros y épocas se relaciona mucho, obviamente, con la especialidad académica de cada profesor. Un docente, por ejemplo, especializado en la investigación de los poemas de la única emperatriz china, que prefiere enseñar lírica clásica; la profesora T, que es especialista en Federico Lorca, en su clase comparte más poemas y teatro del tiempo contemporáneo; por su parte, la profesora X, especializada en los dramas del siglo oro, insiste en impartir la clase siempre con fragmentos de teatro.

**Pregunta 27. ¿Conviene tener una lista de libros recomendables para los alumnos? ¿tiene algún control de la lectura de dichos libros?**

Figura 140: Porcentaje. ¿Tiene una lista de libros recomendables el profesorado español?

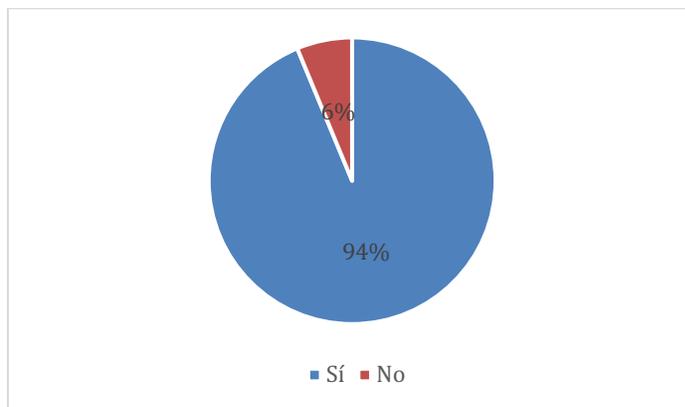
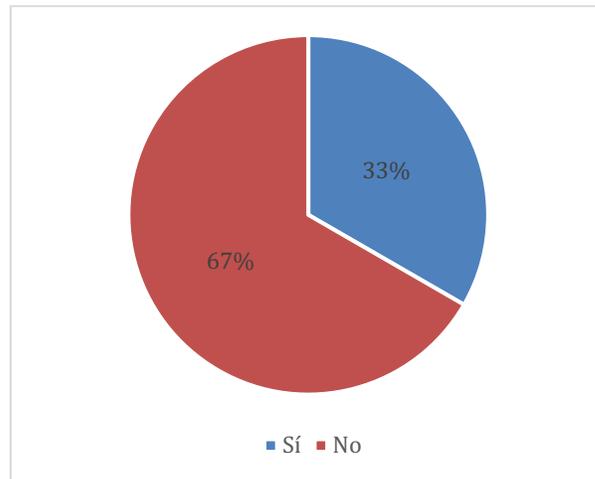


Figura 141: Porcentaje. ¿Tiene control de la lectura de libros recomendables el profesorado español?



El 94% de los profesores cree que es aconsejable preparar una lista de libros recomendables para el alumnado, porque, como afirma la profesora Q, siempre hay alumnos que quieren ampliar lecturas, pues no se sienten satisfechos con lo que aprenden en la clase. Al mismo tiempo, destaca la profesora M, es muy importante indicar específicamente la edición de la obra recomendada. Entre estos quince profesores que nos contestan que tienen una lista, solo cinco confirman que también aplican un control de lectura: entregar resumen después de la lectura, hacer comentarios en la clase sobre el tema del libro y leer artículos de análisis del libro.

La única profesora que considera que no es recomendable preparar una lista, la profesora AB, nos explica que ella también tiene una, pero que solo se la da a los alumnos que se lo piden, porque no quiere que el alumnado se sienta obligado a leer literatura.

**Pregunta 28. ¿Qué le parece el libro electrónico? ¿Va a ayudar al alumnado para el aprendizaje de la literatura?**

Figura 142: Porcentaje. ¿Lee libro electrónico el profesorado español?

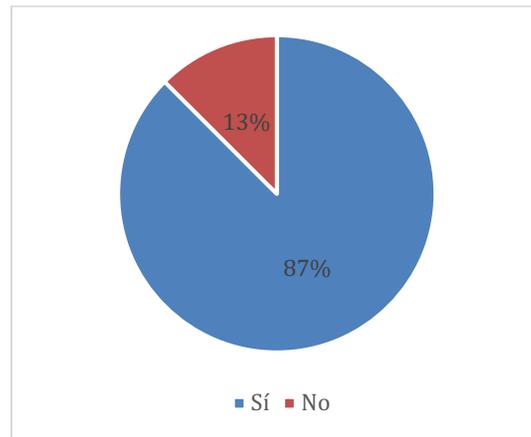
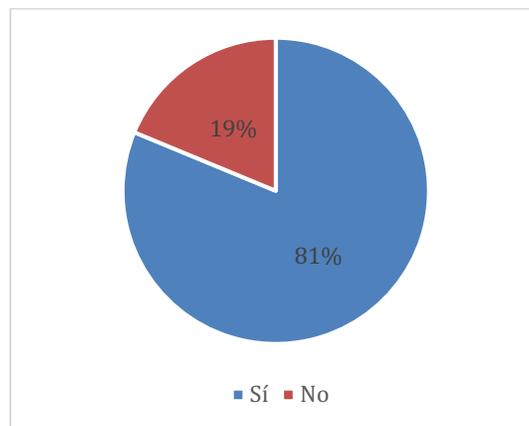


Figura 143: Porcentaje. ¿El libro electrónico va a ayudar al alumnado para el aprendizaje de literatura según el profesorado español?



En comparación con el profesorado chino, hay más docentes españoles que nos confirman la utilización de libro electrónico tanto de forma personal como en la clase. El 88% del profesorado español afirma leer libro electrónico en la vida diaria, sobre todo, en ocasiones en que no se puede llevar encima libro de papel, por ejemplo, en los viajes. Dos profesoras, un 12%, nos señalan que todavía no tienen costumbre de leer libros digitales.

Al hablar sobre la función del aprendizaje de literatura para el alumnado, el 81% del profesorado considera que tiene función positiva para el aprendizaje porque los libros digitales son más accesibles en cuanto a precio y también para los estudiantes de lengua extranjera, que pueden consultar directamente el diccionario digital durante su lectura. En particular, los tres profesores de la carrera de Estudios de Asia Oriental nos explican que

todavía no hay muchos libros en papel en chino para cumplir con las necesidades del alumnado, así que con el libro electrónico la clase se realiza con mucha facilidad.

Como siempre, la profesora M destaca el problema de la edición, y nos indica que siempre hay que declarar claramente cuál es la edición del libro que debe leer el alumnado. La profesora Z recalca que leer en libro electrónico no es lo mismo que leer en móvil, y tampoco es cualquier lectura digital. Finalmente, también vale la pena citar lo que nos explica la profesora O, quien señala que, según sus treinta años de experiencia docente, los jóvenes están acostumbrados a los libros digitales porque tienen más competencia digital que los mayores, así que el libro electrónico sí va a ayudarles para cualquier aprendizaje, pues no solo depende del interés del estudio sino de la competencia digital que domina el alumnado. Por otro lado, señalamos que el 19%, es decir, tres profesoras, creen que los libros electrónicos no tienen una función tan clara en el aprendizaje de literatura, pues, según expone la profesora X, para el que no quiere leer literatura, lo mismo le da el libro en papel que el electrónico.

En resumen, a partir de los datos obtenidos en las entrevistas a los profesores españoles, podemos obtener las siguientes conclusiones:

1) El 100% del profesorado utiliza principalmente materiales propios, es decir, apuntes elaborados por el profesor para los alumnos, ya que en España no hay exigencias de manual.

2) El 88% del profesorado prepara también material audiovisual en su clase y afirman su importancia en el aula, sobre todo para la literatura, que a veces es muy abstracta.

3) También hay algunos profesores que utilizan libros del mercado en la clase, pero generalmente emplean sus propias publicaciones.

4) No hay libros oficiales en las aulas, sino referencias bibliográficas que utilizan los docentes para la preparación de su clase. Cada profesor debe preparar la clase de acuerdo con el semestre y lo que necesiten sus alumnos.

5) Por lo mismo, la mayoría del profesorado afirma que los materiales didácticos son suficientes para la clase; hay un 75% que ha elegido el nivel “bien”, pero al mismo tiempo siguen preparando más materiales o recursos propios.

6) Los recursos que se utilizan y funcionan mejor para el alumnado son: libros originales primero, ya que un 88% del profesorado confirma su uso y función, PPT con

explicaciones del profesorado, ordenador con acceso a internet, películas adaptadas del libro. En conclusión, como afirma la profesora V, cualquiera de los recursos puede ayudar a los estudiantes siempre que lo prepare bien el profesorado.

7) El 100% del profesorado insiste en que la enseñanza debe ser siempre con el texto original. Todavía hay un 18% que a veces puede utilizar textos traducidos para apoyar un poco la clase.

8) El 63% del profesorado cree que un manual ideal de literatura debe tener tres partes al mismo tiempo. Esto no quiere decir que el otro 37% no considere que el criterio o análisis de la literatura no sea importante o necesario para una clase de literatura, sino que insisten en que el profesorado debe preparar dicha parte con los artículos más clásicos y recientes.

9) En cuanto al género, las preferencias son muy diversas ya que el 63% prefiere lo lírico, el 56% lo narrativo y el 25% lo dramático, dependiendo mucho de la especialidad de cada uno.

10) El 94% del profesorado tiene costumbre de ofrecer una lista de libros recomendables para el alumnado antes de empezar la clase. Cinco de ellos tienen también un control de las lecturas.

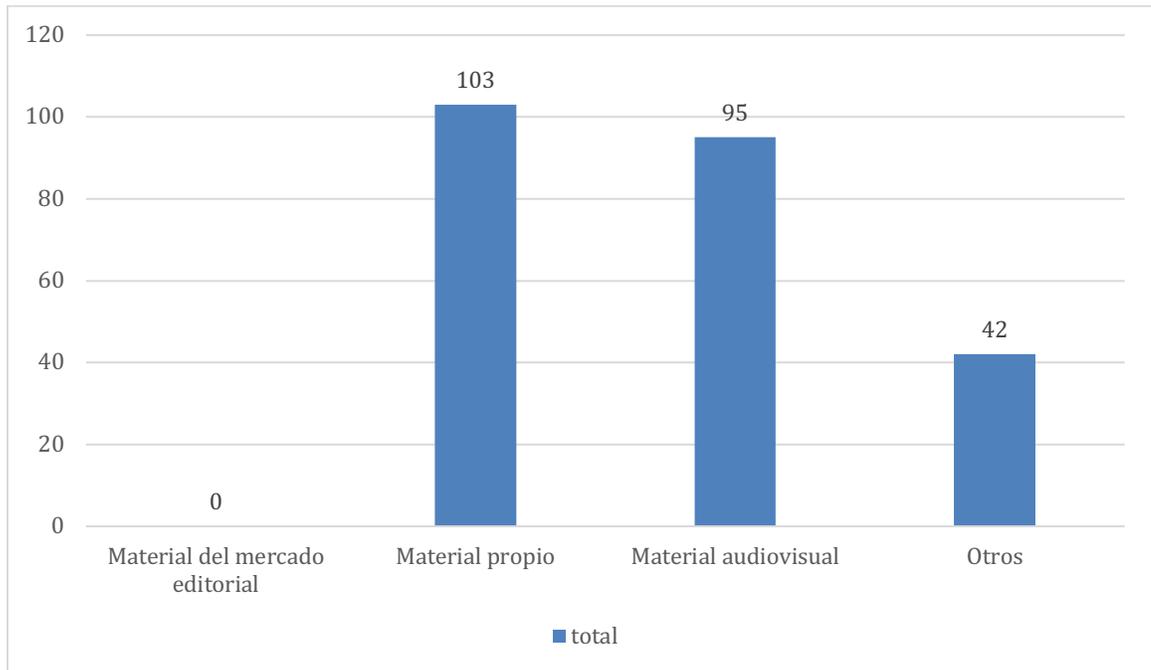
11) La mayoría del profesorado tiene la costumbre de leer libros electrónicos y cree que juega un papel determinante en el aprendizaje de literatura de los estudiantes.

#### 6.4.2 El alumnado

En España las universidades no exigen al profesorado que utilice un manual específico para asignaturas, es decir, a lo mejor tienen algún manual de prestigio, pero nada de forma oficial. Por lo tanto, en general, el profesorado siempre prepara sus propios materiales didácticos, y este hecho lo hemos confirmado en las entrevistas. Entonces, en cuanto a esta parte, los comentarios sobre los materiales didácticos del alumnado, se refiere más a lo que prepara el profesorado para la clase de literatura.

**Pregunta 16. ¿Qué materiales didácticos usa el profesor principalmente en la clase? Material del mercado editorial (manual/libro de texto); Material propio, elaborado por el profesorado (apuntes); Material audiovisual (PowerPoint, vídeos, películas, recursos *online*); Otros (especificar)**

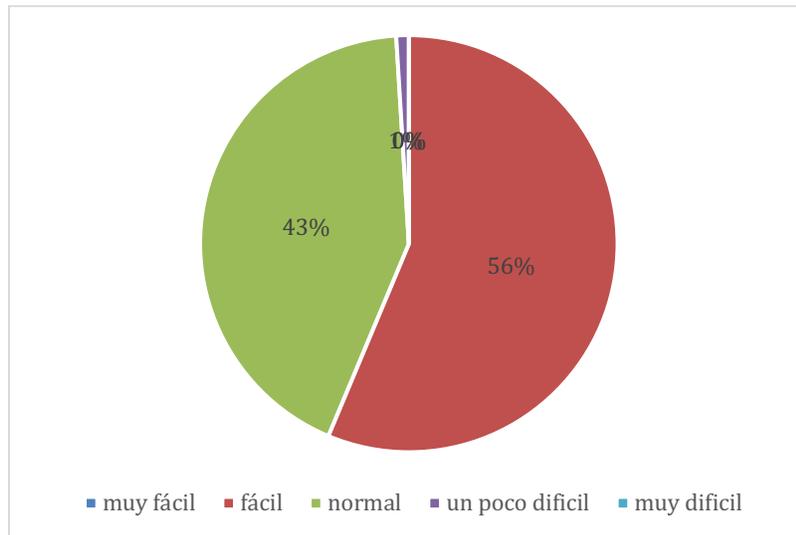
Figura 144: Porcentaje. Materiales didácticos usados en la clase de literatura en España



Sin duda alguna, todos los alumnos nos confirman que lo que se utiliza principalmente en la clase son los apuntes sistemáticos del profesorado, así como las herramientas audiovisuales (92%). Esto se corresponde exactamente a lo que nos indica el profesorado en las entrevistas. Además, un 41% del alumnado nos indica la utilización de libros originales en la opción de “Otros”.

**Pregunta 17. El material didáctico utilizado en la asignatura del bloque literario te parece... Muy fácil; Fácil; Normal; Un poco difícil; Muy difícil**

Figura 145: Porcentaje. Nivel de dificultad del material didáctico del alumnado español



En general, el 43% de los estudiantes expresa que el nivel de dificultad del material didáctico utilizado es normal; el 1% afirma que el nivel es difícil; y el 56% estima que es fácil. Así que podemos decir que, en general, el alumnado no cree que sea muy difícil el material didáctico. Siguiendo el análisis que hemos realizado en la misma parte en la situación china, también lo separamos en siete tipos:

Cuadro 60: Agrupación de los materiales didácticos usados en la clase

Tipo	Frecuencia	Porcentaje
1) manuales	0	0%
2) apuntes	3	3%
3) audiovisuales	0	0%
4) manuales + apuntes	0	0%
5) manuales + audiovisual	0	0%
6) apuntes + audiovisual	58	56%
7) manuales + apuntes + audiovisual	0	0%
8) apuntes + audiovisual + otros	39	38%
9) apuntes + otros	3	3%
10) audiovisual + otros	0	0%
11) otros	0	0%
<b>Total</b>	<b>103</b>	<b>100%</b>

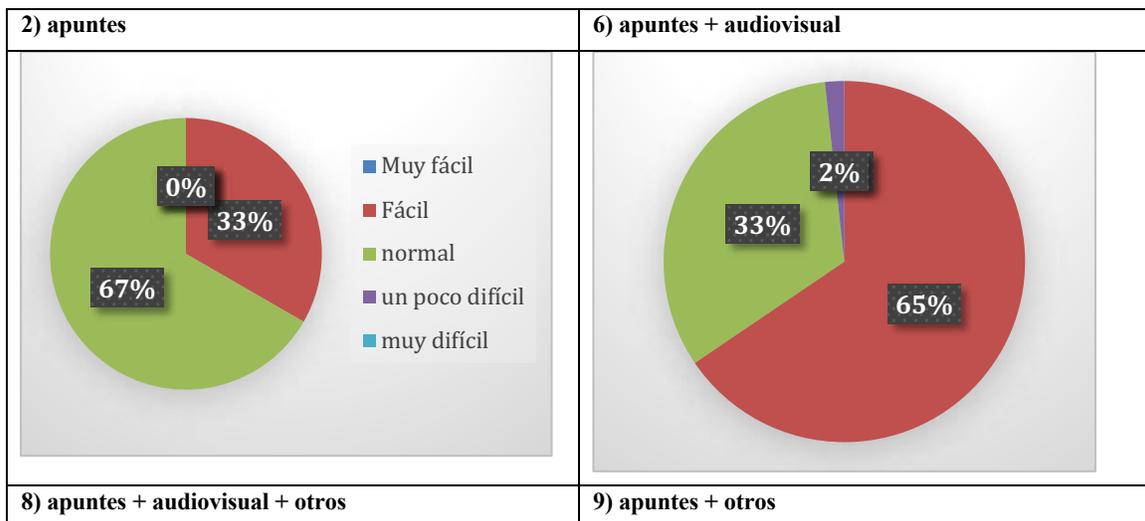
Como no se utilizan manuales sino libros originales (otros) en el contexto español, hemos añadido un grupo más, y podemos ver que lo que se utiliza más es el grupo de una mezcla de apuntes y herramienta audiovisual.

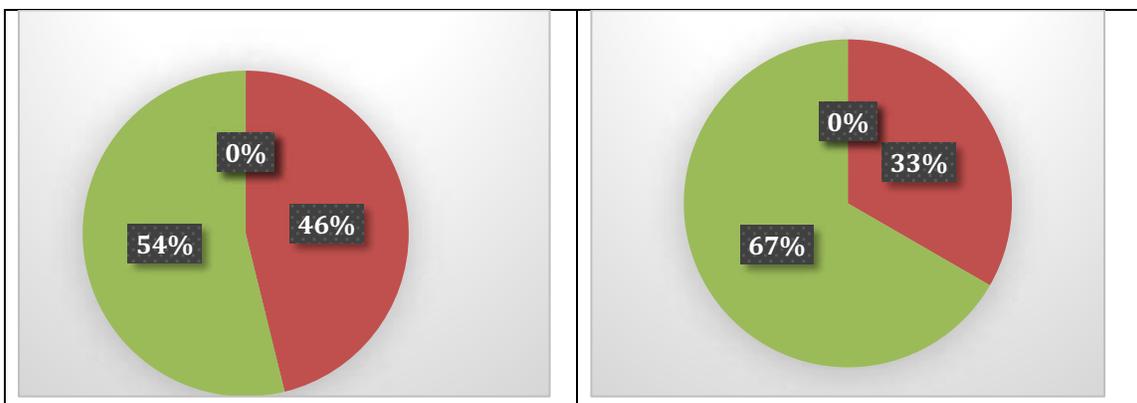
Cuadro 61: Tabla de contingencia. Nivel de dificultad del material didáctico y Material didáctico utilizado en la clase

Recuento

		Nivel de material didáctico					Total
		Muy fácil	Fácil	Normal	Un poco difícil	Muy difícil	
Material didáctico utilizado en la clase	1) manuales	0	0	0	0	0	0
	2) apuntes	0	1	2	0	0	3
	3) audiovisuales	0	0	0	0	0	0
	4) manuales + apuntes	0	0	0	0	0	0
	5) manuales + audiovisual	0	0	0	0	0	0
	6) apuntes + audiovisual	0	38	19	1	0	58
	7) manuales + apuntes + audiovisual	0	0	0	0	0	0
	8) apuntes + audiovisual + otros	0	18	21	0	0	39
	9) apuntes + otros	0	1	2	0	0	3
	10) audiovisual + otros	0	0	0	0	0	0
	11) otros	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	0	58	44	1	0	<b>103</b>	

Cuadro 59: Comparación del nivel de dificultad con la tabla de materiales didácticos

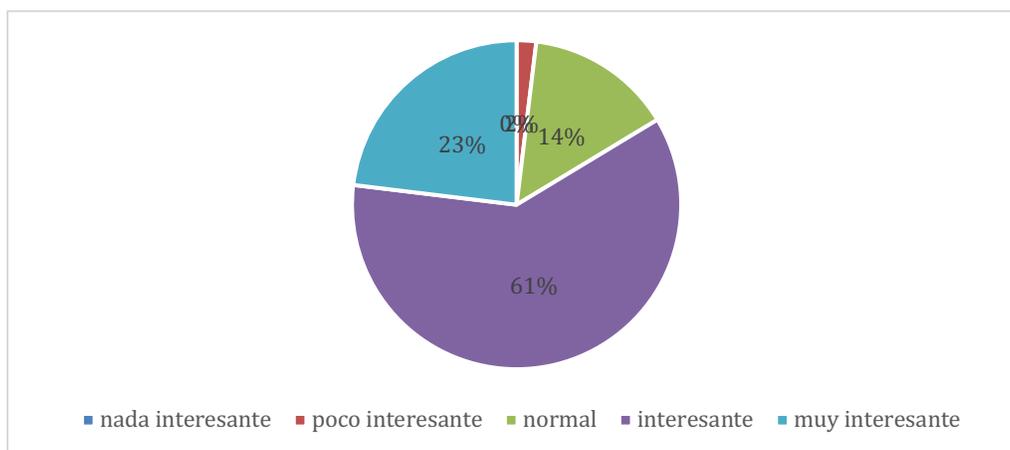




Entre los 58 alumnos que usan apuntes con audiovisuales, el 65% cree que es fácil; por lo tanto, creemos que la utilización de apuntes más audiovisuales es lo más adecuado para el alumnado según los datos obtenidos.

**18. El material didáctico utilizado en la asignatura del bloque literario te parece...  
Nada interesante; Poco interesante; Normal; Interesante; Muy interesante**

Figura 146: Porcentaje. Nivel de interés del material didáctico del alumnado español



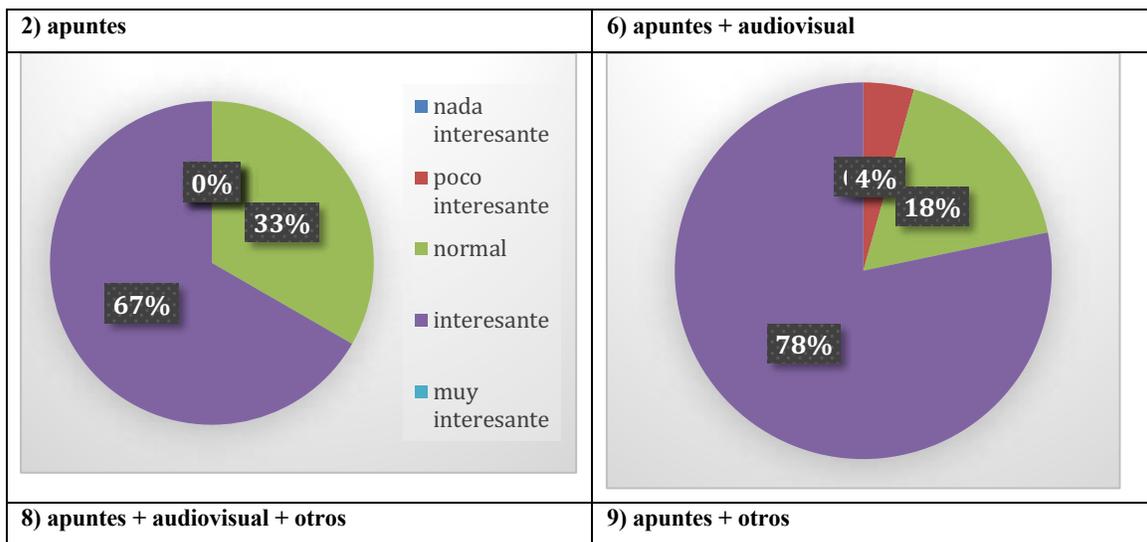
Un 14% del alumnado cree que los materiales didácticos utilizados en la clase están dentro de un nivel normal; el 84% (61% + 23%) expresa que son interesantes en general; solo el 2% cree que no son interesantes. Por todo ello, podemos decir que, generalmente, el alumnado tiene interés en el material didáctico que se utiliza en las aulas.

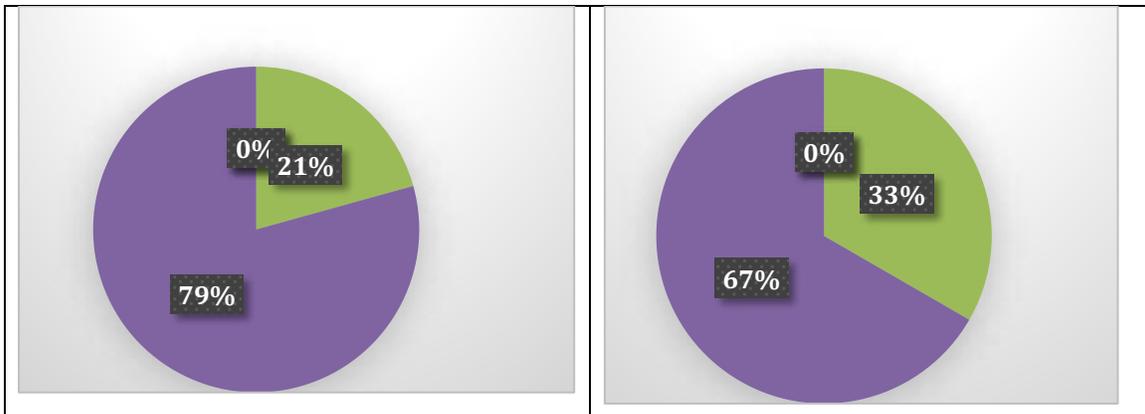
Cuadro 63: Tabla de contingencia. Nivel de dificultad del material didáctico y Material didáctico utilizado en la clase

Recuento

		Nivel de material didáctico					Total
		Nada interesante	Poco interesante	Normal	Interesante	Muy interesante	
Material didáctico utilizado en la clase	1) manuales	0	0	0	0	0	0
	2) apuntes	0	0	1	2	0	3
	3) audiovisuales	0	0	0	0	0	0
	4) manuales + apuntes	0	0	0	0	0	0
	5) manuales + audiovisual	0	0	0	0	0	0
	6) apuntes + audiovisual	0	2	8	36	12	58
	7) manuales + apuntes + audiovisual	0	0	0	0	0	0
	8) apuntes + audiovisual+ otros	0	6	21	23	10	39
	9) apuntes + otros	0	0	20	1	2	3
	10) audiovisual + otros	0	0	0	0	0	0
	11) otros	0	0	0	0	0	0
	<b>Total</b>	0	58	44	1	0	<b>103</b>

Cuadro 64: Comparación del nivel de interés con la tabla de materiales didácticos

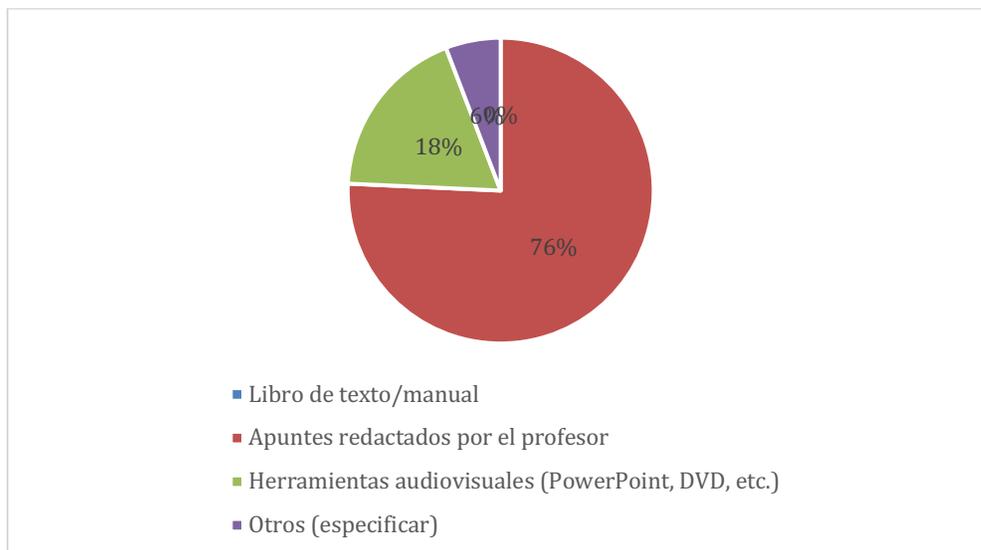




Siguiendo los mismos tipos que hemos separado en la pregunta anterior, hemos encontrado que, en general, cuando tienen más materiales en clase, los estudiantes se muestran más interesados. Con los libros originales, según el análisis de la pregunta 17, los estudiantes creen que la clase será más difícil, pero opinan que, al mismo tiempo, resultará más interesante. Por lo mismo, al igual que veíamos en el resultado de la pregunta 17, podemos asegurar que una combinación de los materiales didácticos es lo más interesante.

**Pregunta 19. ¿Qué materiales del bloque literario son los que te parecen más útiles para llevar a cabo esta enseñanza? Libro de texto/manual; Apuntes redactados por el profesor; Herramientas audiovisuales (PowerPoint, DVD, etc.); Otros (especificar)**

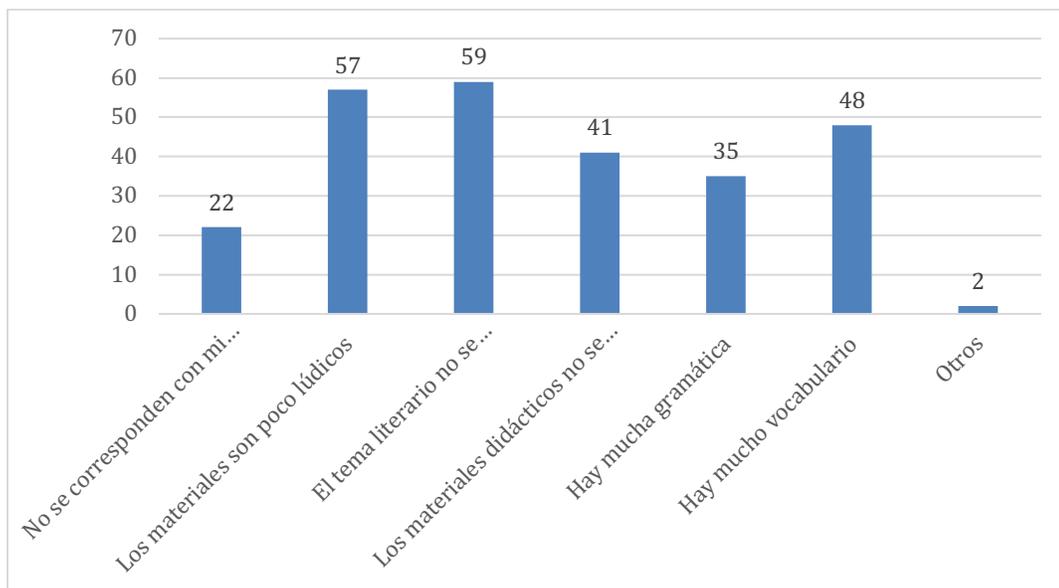
Figura 147: Porcentaje. Materiales más útiles para la clase de literatura según el alumnado español



Según los resultados, podemos ver que el 76% del alumnado cree que los apuntes redactados por el profesor es lo más útil para la enseñanza de literatura; y un 18% expresa que la herramienta audiovisual es el material idóneo para la enseñanza en clase; también tenemos que destacar que un 6% ha elegido la opción otros, y nos indican claramente que les parecen más útiles los libros originales. Por todo ello, podemos comprobar que, al igual que en China, tanto profesores como alumnos creen que los apuntes y las explicaciones en PPT del profesorado son muy importantes, junto a las herramientas audiovisuales.

**Pregunta 20. ¿Cuáles son las carencias de los materiales utilizados en la asignatura del bloque literario (puedes señalar una o varias)? No se corresponden con mi necesidad y demanda; Los materiales son poco lúdicos; El tema literario no se corresponde con la vida diaria; Los materiales didácticos no se componen con mi nivel de español (son más elevados); Hay mucha gramática; Hay mucho vocabulario; Otros (especificar) \_\_\_\_\_**

Figura 148: Porcentaje. Carencias de los materiales utilizados en la clase según el alumnado español

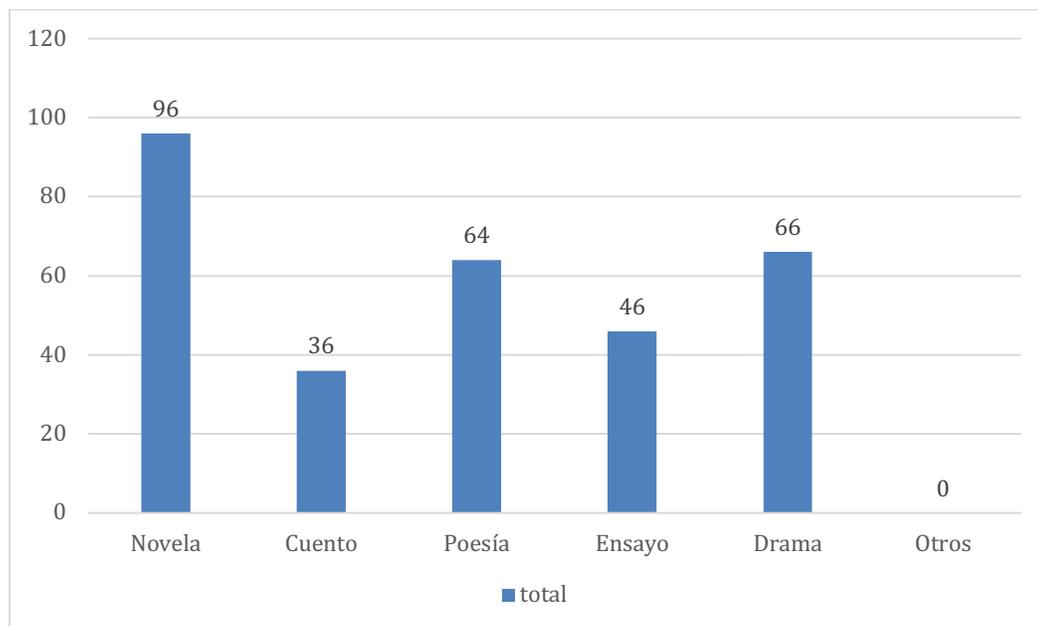


Esta pregunta nos permite indagar sobre la problemática de los materiales utilizados en las asignaturas literarias. Respecto a los resultados del alumnado sobre los materiales didácticos, podemos ver que la mayoría cree que el problema se concentra más en el

contenido de la literatura, porque el 57% opina que el tema literario no se corresponde con la vida diaria, y el 55% expresa que los materiales son poco lúdicos. Un 47% cree que hay mucho vocabulario nuevo, incluso es una opinión de los alumnos que aprenden literatura en su lengua materna.

**Pregunta 21. ¿Qué género de literatura prefieres leer en la clase? (puedes señalar una o varias) Novela; cuento; poesía; drama; ensayo**

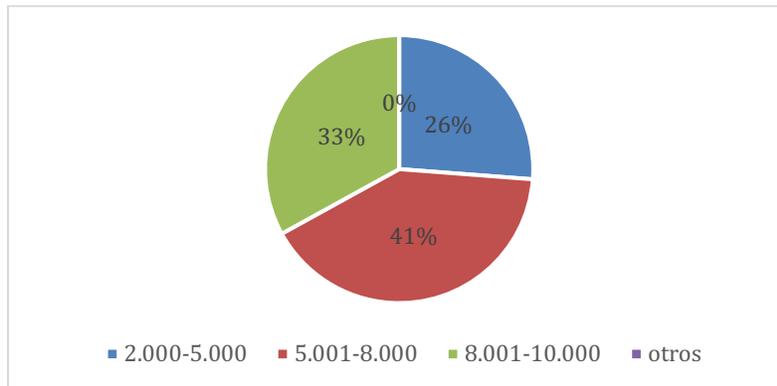
Figura 149: Porcentaje. Género que prefiere aprender el alumnado español



La figura nos indica claramente los géneros literarios que los estudiantes prefieren aprender en clase. Las opciones son muy diversas: “novela” (93%), “cuento” (35%), “drama” (64%), “ensayo” (47%) y “poesía” (62%). Podemos ver que el interés de los alumnos es muy diferente. Esto se debe, además de al propio interés del alumnado, a la relación con la orientación del profesorado, pues podemos notar las huellas de las preferencias de los docentes ya vistas en la pregunta 26 de la entrevista.

**Pregunta 22. ¿Cuántas palabras? 2.000-5.000; 5.001-8.000; 8.001-10.000; Otros (especificar)**

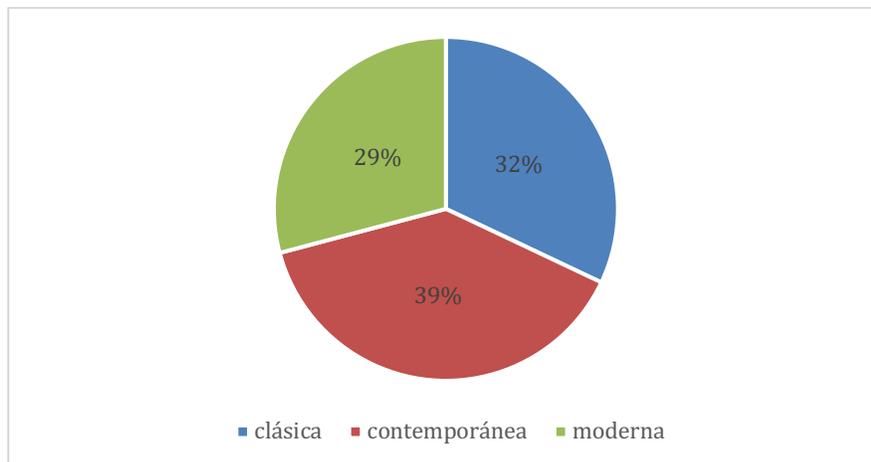
Figura 150: Porcentaje. Número de palabras que prefiere aprender el alumnado español



Según la figura, podemos deducir que al alumnado de España no le importa tanto el número de palabras de sus lecturas dentro o fuera de clase, porque las respuestas son muy diferentes; cada opción tiene sus propios seguidores, lo cual nos parece muy bueno. En concreto, hay un 26% que cree que “de 2.000 a 5.000 caracteres” ya es suficiente; un 41%, “de 5.001 a 8.000 caracteres”; un 33%, “8.001 a 10.000”. Podemos ver que los estudiantes en España no se asustan ante textos literarios largos, como sí hacen los alumnos chinos.

### Pregunta 23. ¿Qué época? Clásica; Contemporánea; Moderna

Figura 151: Porcentaje. Época que prefiere aprender el alumnado español



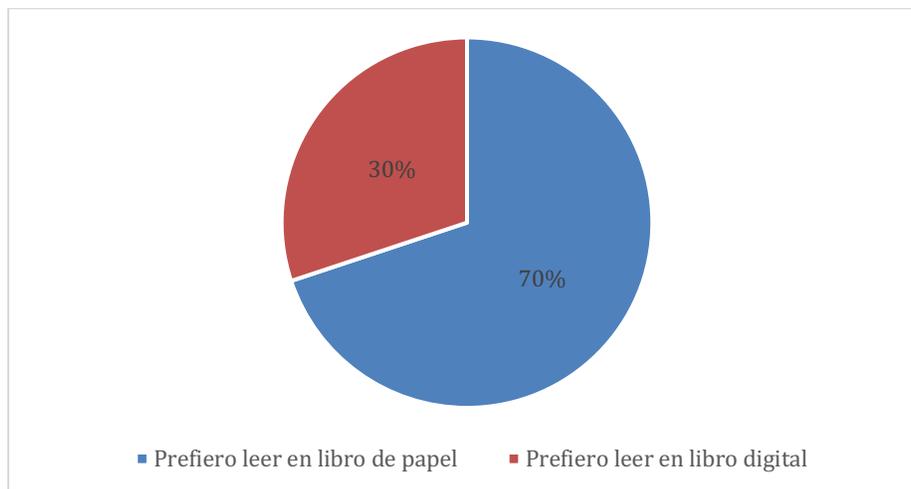
Las respuestas a esta pregunta son más diversas que lo que nos han contestado los estudiantes chinos. Hay un 32% que prefiere aprender literatura clásica en clase, y no solo

vemos esta situación entre los estudiantes que estudian literatura en su lengua materna, sino también en los de lengua extranjera. Tanto los alumnos de la carrera de Filología Inglesa como los de Estudios de Asia Oriental han confirmado que prefieren aprender literatura clásica. Por otro lado, es obvio, la mayoría, un 68% (39% + 29%) prefiere conocer la literatura contemporánea y la moderna, porque es más fácil su acceso.

**Pregunta 24. ¿Qué te parece el libro electrónico? Prefiero leer en libro de papel, porque \_\_\_\_\_.; Prefiero leer en libro electrónico, porque \_\_\_\_\_.**

Igual que en China, en el aula actual de España se utilizan mucho las tecnologías de la información, y tenemos que reconocer que el uso de las TIC en el aula española está mucho más extendido que en China. Por un lado, al carecer de manual oficial, el profesorado tiene que preparar sus propios apuntes, así que es inevitable la utilización de las TIC; por otro lado, todas las universidades españolas tienen su plataforma para que los alumnos puedan realizar sus estudios o trabajos *online*; de hecho, los profesores tienen costumbre de dejar trabajo o lecturas en el campus virtual. Por lo tanto, en nuestro caso, vamos a conocer si el alumnado español prefiere los libros digitales, porque, además, los libros en papel son muy caros en España.

Figura 152: Porcentaje. Opinión sobre libro electrónico del alumnado español



Sorprendentemente, la mayoría del alumnado de España, un 70%, prefiere leer libros en papel. Los motivos son parecidos a los que veíamos en los alumnos chinos, pero hay uno muy destacable que se repite varias veces y que nunca se mencionó en China: los

alumnos nos indican que se pueden sacar libros en papel en la biblioteca, y que es muy conveniente.

Por otro lado, un 30% del alumnado nos confirma que tiene costumbre de utilizar libros digitales porque son más económicos y convenientes en la vida diaria. Del mismo modo, nos indican los estudiantes de Estudios de Asia Oriental que en España no es tan fácil encontrar libros en papel de su lengua meta, así que no tienen otro remedio. Como vemos, es una situación parecida a la de Filología Hispánica en China.

Por último, nos gustaría hacer un pequeño resumen del análisis de los materiales didácticos:

1) En España, lo que se utiliza más en la clase de literatura son los apuntes del profesorado, pues no hay manuales o libros de textos oficiales.

2) Se utilizan mucho los materiales audiovisuales para completar la clase. Los alumnos creen que una combinación de los apuntes del profesorado y los materiales audiovisuales ayuda bastante a su aprendizaje de literatura.

3) Los alumnos tienen la impresión de que los materiales didácticos son interesantes y no son difíciles; esto se debe a que el profesorado siempre prepara su clase con sus apuntes propios según el nivel y las necesidades del alumnado.

4) Por lo mismo, los apuntes redactados por el profesorado son reconocidos como el material didáctico más eficaz para impartir la clase de literatura.

5) En cuanto al problema que encuentra el alumnado sobre los materiales didácticos, la mayoría opina que es sobre el contenido de la literatura, pues los temas literarios no se corresponden con la vida diaria (57%), y los materiales son pocos lúdicos (55%), pero también encuentran problemas con el vocabulario, aunque muchos aprenden literatura en su lengua materna.

6) El alumnado no tiene mucha preferencia en cuanto al número de palabras, el género literario o su época, porque son muy diversos los resultados. Suponemos que esto depende mucho del gusto del alumnado y de la especialidad de cada profesor.

7) Los libros tradicionales todavía juegan un papel muy importante en el aprendizaje del alumnado bajo el desarrollo de las TIC en España. Por un lado, a los estudiantes les gusta la textura de los libros en papel, al igual que al profesorado; por otro lado, suponemos que la biblioteca cumple una buena función en cuanto al préstamos de las obras literarias.

## 6.5 Didáctica

Con el desarrollo de los métodos del aprendizaje de lengua (gramática-traducción, natural, estructural) en España y en todo el continente europeo, desde los años ochenta empezó a entrar en escena el enfoque comunicativo, lo que provocó cambios fundamentales tanto en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua materna como en el de la extranjera. Es más, con la introducción de la psicología cognitiva en la didáctica han surgido otros métodos, como el enfoque por tareas.

En cuanto a los métodos generales para la enseñanza de la literatura, también hemos realizado un pequeño recorrido de su historia en el capítulo pasado. Los métodos generales que se utilizan desde la antigüedad hasta ahora son el modelo retórico, el modelo historicista, el modelo textual y, desde la década de 1980, debido a la propuesta de la teoría de la recepción, la preocupación del acto de lectura y los procesos de comprensión e interpretación del lector, hablamos del auge de los enfoques comunicativos de la enseñanza lingüística, el énfasis en el uso de la lengua (la pragmática), el manifiesto de la relación entre literatura y cultura... Es decir, ha habido un cambio ideológico de la enseñanza de la literatura a la educación literaria, y este modelo se define como un modelo basado en el conocimiento textual: la Educación Literaria.

Por lo tanto, a continuación, seguiremos con la parte de la didáctica, los métodos de enseñanza, las estrategias que utiliza el profesorado según los datos de las entrevistas y también lo que piensa el alumnado sobre la clase de literatura. Queremos conocer, según los datos obtenidos, cómo es una clase real de literatura en España, y si hay algo que podamos aprender para aplicarlo en las mismas clases de literatura en China.

### 6.5.1 El profesorado

**Pregunta 29. ¿Cuál es la actitud del alumnado cuando enseña la asignatura del bloque literario? (Muy interesados, Interesados, Normalmente interesados, Poco interesados, Nada interesados)**

Figura 153: Porcentaje. Nivel de interés del alumnado en la clase según el profesorado español

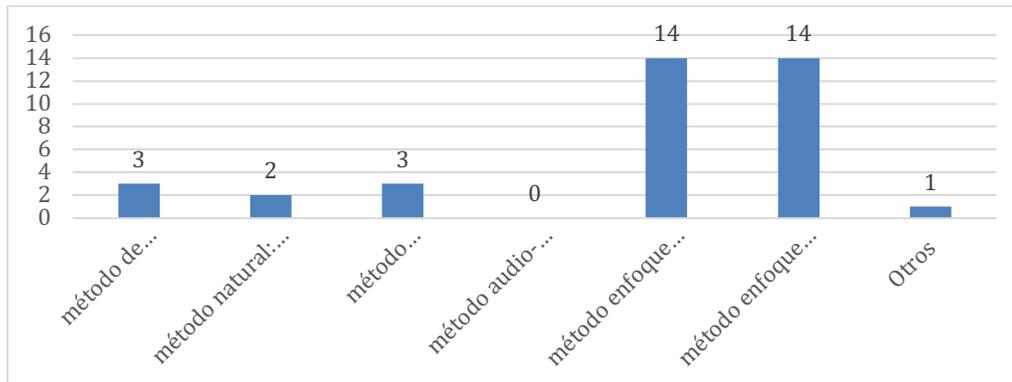


En la situación de España, como las asignaturas de literatura siempre son obligatorias, unos seis profesores nos explican que en una misma clase hay todo tipo de alumnos y que su actitud suele depender de su estado de ánimo. En general, un 25% cree que los estudiantes han mostrado una actitud muy interesada, un 56%, interesada, un 6%, normalmente interesada y un 13%, poco interesada. Podemos deducir que la mayoría de los estudiantes están interesados, según el profesorado, por los motivos siguientes: los alumnos han elegido personalmente esta carrera, los alumnos deben tener una buena actitud para aprobar las asignaturas, los profesores han motivado mucho la clase con una buena preparación y motivación, los profesores tienen una forma de enseñanza muy directa y dinámica. Según nos ha indicado la profesora V, al entrar en la clase, los alumnos tienen generalmente una actitud poco interesada, pero, al introducirse en ella, su actitud va cambiando; esto, para ella, ya es suficiente a la hora de poder impartir una clase de literatura.

Por lo tanto, podemos concluir que hay dos indicadores muy importantes para realizar una buena clase de literatura: primero, que el alumnado tenga voluntad; segundo, que el profesorado la introduzca y motive bien.

**Pregunta 30. ¿Cuál es su metodología didáctica general para la enseñanza de lengua extranjera? (método de gramática-traducción; método natural: método directo; método estructuralista; método audio-lingual; método enfoque comunicativo; método enfoque por tareas; Otros)**

Figura 154: Porcentaje. Metodología didáctica utilizada generalmente para ELE en España



Como se ha explicado en la parte de introducción, desde los años ochenta en España ya se empieza a realizar el método de enfoque comunicativo en el aprendizaje de lengua y el cambio ideológico de educación literaria en la enseñanza y el aprendizaje de la literatura. Hoy en día son métodos e ideologías muy comunes tanto en la enseñanza de la lengua materna y su literatura, como en las extranjeras. A continuación, con la pregunta 30 intentamos conocer las metodologías didácticas generales que utilizan actualmente en su clase real, pues todos nuestros entrevistados tienen experiencias en ELE o en LE.

Según los datos que hemos logrado, el 88% del profesorado nos confirma que se utiliza en la clase el método de enfoque comunicativo y el 88% señala que siempre utiliza el método por tareas; además un 19% explica que está utilizando también el método estructuralista y un 19%, el método tradicional gramática-traducción. Solo dos profesores, un 12%, mencionan que también han elaborado la clase con el método natural, y uno emplea un método llamado metodología activa.

Sin duda alguna, el método de enfoque comunicativo ocupa un lugar predominante en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas desde los años ochenta hasta hoy en día. Siendo un método modificado desde el enfoque comunicativo, también se ha utilizado mucho en la enseñanza de lenguas extranjeras desde los años noventa hasta ahora. Las profesoras Q, S e Y destacan en las entrevistas la función del método por tareas en la clase de literatura. La docente S es firme partidaria de dicho método y ha publicado una serie de artículos en esta área, todos ellos muy útiles para nuestra investigación. Nos ha sorprendido mucho que tres profesores españoles continúen utilizando el método tradicional, el de gramática-traducción. Dos son profesores de Asia Oriental y nos explican que, en el proceso de la

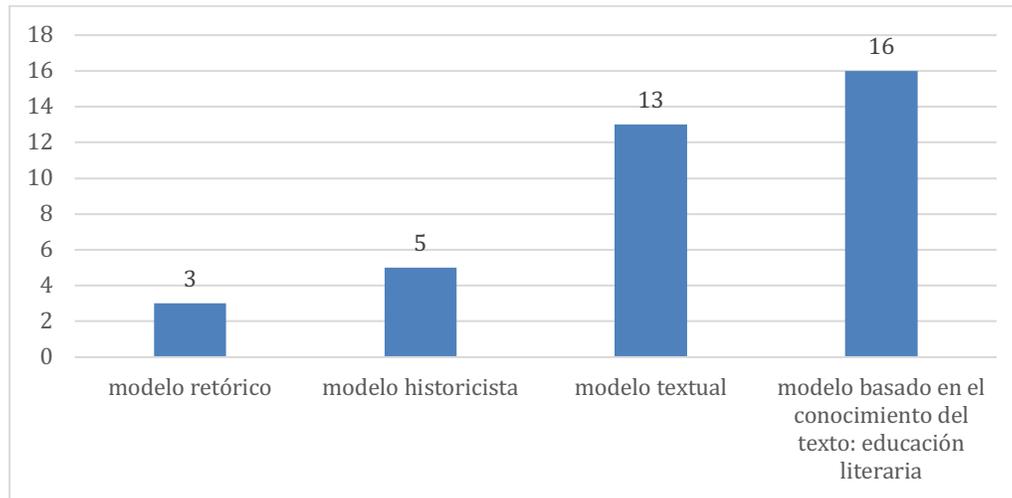
enseñanza de chino o de literatura china, a veces es ineludible utilizar este método, porque, si no, el alumnado no siempre se entera de lo que quiere decir el profesor. De acuerdo con ellos, la profesora M, docente bilingüe de español y francés, también nos confirma que es muy útil, a veces, el uso de estos métodos tradicionales, y que lo mejor es que se puedan mezclar todos en una clase.

Graciosamente, en algún sentido, los profesores chinos ya tenemos fama en la utilización del método gramática-traducción. La profesora O y el profesor W nos indican claramente en las entrevistas que no están muy de acuerdo con este método, aunque saben que al profesorado chino nos encanta utilizarlo incluso hoy en día. El profesor W comparte su opinión sobre por qué, al final, no se ha extendido el método enfoque comunicativo en China. Según él, para realizar bien cualquier tipo de clase, de idioma o de literatura, con este método, deben cumplirse dos condiciones al mismo tiempo: primero, un grupo reducido de alumnos; segundo, el profesorado y el alumnado deben tener la oportunidad de verse y comunicarse todos los días, algo imposible en la carrera de Filología Hispánica en China. Por lo tanto, después de tantos años, los chinos estamos todavía utilizando los métodos más tradicionales.

**Pregunta 31. ¿Cuál es su metodología didáctica general para la enseñanza de literatura? (modelo retórico; modelo historicista; modelo textual; modelo basado en el conocimiento del texto: educación literaria)**

Como se ha explicado, estos modelos son los que se han empleado sucesivamente en la historia hasta la actualidad, tanto en el área de lengua materna en España y el mundo occidental, como ahora en la lengua extranjera. A continuación, con los datos de las entrevistas, vamos a conocer los modelos que se emplean más en la clase de literatura en España.

Figura 155: Porcentaje. Metodología didáctica utilizada generalmente para la enseñanza de la literatura en España



Todo el profesorado, el 100%, nos confirma que el modelo principal que se utiliza es el basado en el conocimiento del texto: educación literaria. La profesora Y afirma que hay que realizar la clase a partir del texto, pero que el profesorado se debe preocupar por qué tipos de temas están interesados los alumnos, debe crear una motivación hacia esos temas con el fin de realizar una educación literaria y, luego, elaborar la interpretación.

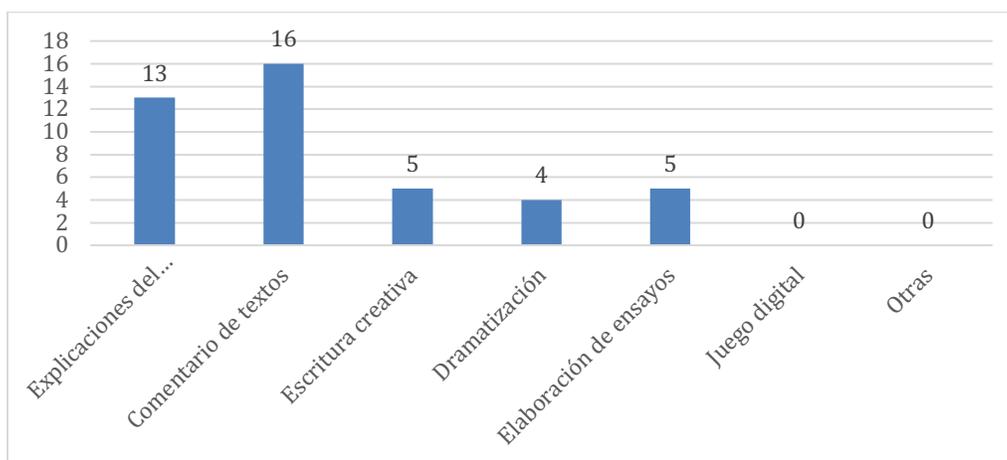
Un 81% del profesorado está utilizando, al mismo tiempo, el modelo textual. Señala la profesora Q que, al analizar los textos desde la lengua meta, se cumplen varias funciones al mismo tiempo, y enseñar cómo se analiza una obra literaria es una buena práctica de la lengua meta para el alumnado. Al mismo tiempo, añade la profesora X, no es solo un simple ejercicio textual, sino que se trata de una explicación y orientación textual a partir del texto original con el fin de que el alumnado lo entienda, lo acepte y tenga más interés en conocerlo después de la clase.

Un 31% también emplea el modelo historicista porque considera muy importante conocer primero el contexto, sobre todo, los detalles sobre los autores. Finalmente, un 19% opina que el modelo retórico también puede emplearse en clase. Los tres profesores que han elegido esta opción son los que han escogido a la vez todas las opciones, y nos confirman que siempre utilizan un poco de todo en sus clases. Explica la profesora AB que, en la universidad, los profesores deben dedicarse a explicar todos los detalles que se relacionan con los textos literarios: el periodo literario de autor, el lenguaje literario...; por ello, un poco de todo funciona siempre mejor para elaborar una clase.

**Pregunta 32. ¿Cuáles son las principales estrategias que promueven la educación literaria? (Explicaciones del profesor; Comentario de textos; Escritura creativa; Dramatización; Elaboración de ensayos; Juego digital; Otras)**

Con esta pregunta intentamos conocer las principales estrategias que utiliza el profesorado en la clase actual. Estas estrategias están orientadas y directamente relacionadas con los modelos asumidos en el uso de la literatura; por ejemplo, las explicaciones del profesor se relacionan con el modelo retórico, historicista y textual, el comentario de textos es más una estrategia del modelo textual, y hay otras más orientadas al modelo basado en el conocimiento del texto o educación literaria. Por tanto, a continuación, vamos a conocer la situación del profesorado español.

Figura 156: Porcentaje. Principales estrategias que promueven la educación literaria según el profesor español



El 100% del profesorado nos confirma que el comentario de textos es la estrategia principal empleada en clase. La profesora O señala que es fundamental y destaca la profesora V que no se trata de un comentario cualquiera, sino de una reflexión sobre lo que se ha leído. Por su parte, la profesora Y afirma que hay que leer el texto detalladamente, hablar sobre él, conocer el tema, cuál es su intención..., es decir, todo aquello que conlleve crear competencia literaria y poder hablar de literatura. Además, también recalca que este comentario no es solo de conocimientos literarios, sino que, tomando el ejemplo de su experiencia docente con los estudiantes chinos, nos explica que estos siempre tienen muchos conocimientos literarios, pero no saben hablar de literatura. Les pasa lo mismo con

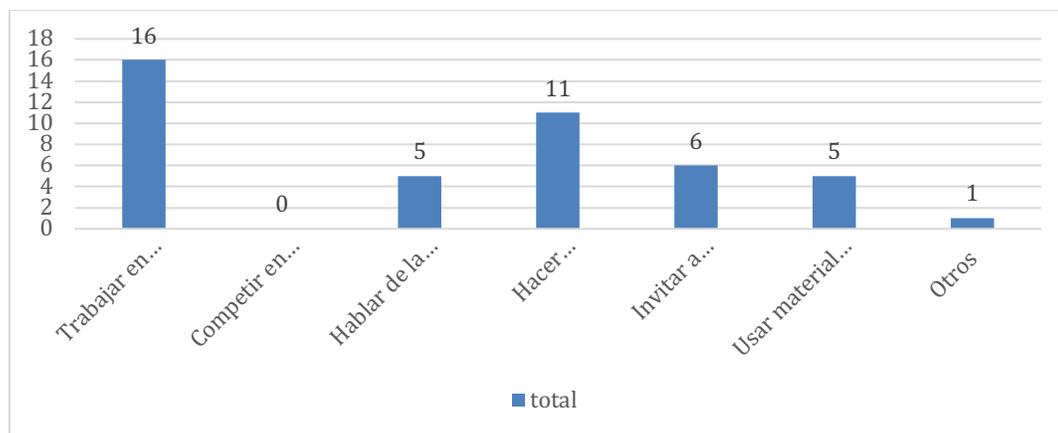
la lengua y la gramática. Conocen todos los aspectos gramaticales de la lengua, pero no los saben utilizar. Lo mismo ha confirmado la profesora X, que no obliga a sus alumnos a memorizar conocimientos, sino que lo que deben aprender es a realizar por sí mismos análisis, criterios y comentarios de las obras que ella quiera explicar en clase.

También un 81% nos confirma que las explicaciones del profesor son una estrategia importante para promover la educación literaria. La profesora Y afirma que se trata de una estrategia fundamental, porque el docente es guía y orientador para que sea el propio alumnado el que descubra los conocimientos que el profesor desea enseñar.

Por otro lado, un 31% utiliza la escritura creativa; un 25%, dramatización; un 31%, elaboración de ensayos. Estamos muy de acuerdo con la idea de la doctora Q de emplear todas estas estrategias en la elaboración de la educación literaria. Ella comenta su propia ideología de que las explicaciones del profesorado sirven como parte teórica, y que el comentario de textos, la práctica, y otras estrategias, como la escritura creativa, la dramatización, la elaboración de ensayos, han sido creados como talleres o seminarios para el alumnado, más con la intención de provocar su interés que para dedicarse a la lectura diaria.

**Pregunta 33. ¿Cuáles son las actividades más efectivas para enseñar la asignatura del bloque literario en el aula? (Trabajar en equipo; Competir en equipo; Hablar de la propia experiencia; Hacer presentaciones; Invitar a especialistas o profesores extranjeros; Usar material audiovisual (películas, vídeos...); Otros)**

Figura 157: Porcentaje. Actividades más efectivas en el aula española



El 100% del profesorado considera que “Trabajar en equipo” es una actividad muy efectiva. Antes de realizar esta actividad, como destacan las profesoras O y Z, los estudiantes deben leer individualmente los textos o hacer algún trabajo individual, como señalan P y R. Por ejemplo, realizar un resumen de un capítulo, pero luego realizar juntos una presentación de toda la obra, es decir, algo que les obligue a hacer un trabajo en grupo. Además, también nos explica la profesora S que la actividad de trabajar en grupo es un paso importante para realizar el método por tareas, que funciona muy bien en la clase de literatura.

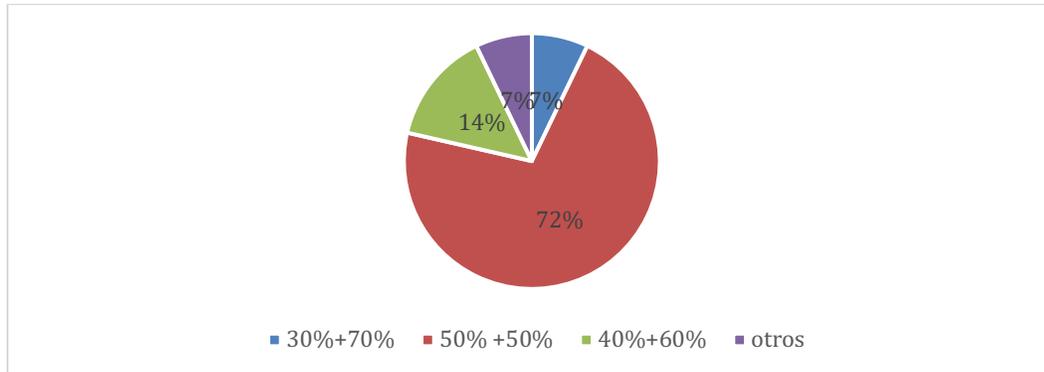
La siguiente actividad de la que se habla bastante es “Hacer presentaciones”. Un 69% confirma que funciona muy bien en la clase de literatura. En España, hacer una presentación es algo habitual en las clases de cualquier materia, y aprovechando las nuevas tecnologías se pueden elaborar muchas actividades con TIC, por ejemplo, como señala el docente R, preparar vídeos en casa con el mismo contenido de la presentación, con lo que se obtienen muy buenos resultados pues se garantiza el tiempo de aprendizaje fuera del aula, están menos nerviosos, el entorno es más cómodo, los estudiantes son más eficaces, se muestran más interesados y entienden mejor el sentido y contenido de la literatura con la inclusión de las TIC. El vídeo resultante es más eficaz que las presentaciones directas debido a la posibilidad de añadir una variedad de imágenes, música e incluso otros vídeos cortos relacionados...

También es importante la actividad de “Invitar a especialistas o profesores extranjeros”. Un 38% del profesorado la ha utilizado en clase. De acuerdo con el consejo de la profesora Q, es mejor elaborarla a través de los talleres y seminarios de la universidad. Un 31% también confirma haber empleado material audiovisual, no obstante, como advierte todos los profesores que la han realizado, siempre hay que tener un control del tiempo.

Finalmente, un 31% menciona “Hablar de la propia experiencia”, pero, lógicamente, como señala la profesora V, las experiencias siempre deben tener relaciones con el tema o con la lectura de la obra, no se trata de contarles cualquier experiencia. La profesora X opina que siempre debe estar bien preparada por el profesorado, y la docente Y aconseja que se haga en equipos reducidos y con control.

**Pregunta 34. ¿Cuál es la forma de evaluación? ¿y su contenido principal?**  
**(Evaluación continua; Evaluación final)**

Figura 158: Porcentaje. Forma de evaluación en España



El 100% del profesorado nos confirma que la nota final proviene de una evaluación continua; además, el 61% nos explica que la nota final es 50% de nota habitual y 50% del examen final; para el 12% es del 40% + 60%; y solo para un 7%, un profesor, es de 30% + 70%. Podemos comprobar que el profesorado español presta más atención al proceso diario de aprendizaje. Incluso la profesora X señala que, si se lo permitiese la universidad, no pondría examen final, pues con la nota habitual ya sabe cuál es el estado de cada estudiante. En el grado de Estudios de Asia Oriental de la UCM, nos indica el profesor R que tiene un muy buen control de la nota habitual, que cada dos o tres semanas (cuando termina una unidad entera) prepara una pequeña prueba y que, en caso de que el alumno tenga una buena puntuación, ya no le hace falta ir al examen final.

La nota habitual consiste generalmente en trabajos regulares (artículos pequeños de tipo resumen y comprensión del texto literario, análisis o comentario literario), pruebas pequeñas de clase, presentaciones (presentación e interacción con el profesorado), actividades en el campus virtual de la universidad (control de lectura, por ejemplo) y asistencia. Según los datos de las entrevistas, podemos conocer que el examen final suele tener dos partes: una teórica, como explicaciones de alguna definición (movimiento), interpretaciones de algún experto sobre la obra... y una parte práctica, como un análisis literario. Destaca el profesor R que, en su universidad, en el examen final de literatura de los primeros cursos, si se tiene un bajo nivel de chino, se puede contestar en español.

Debemos destacar que todos los profesores coinciden en que no se examina nunca de conocimientos literarios o culturales, pues esto es más para estudiantes de secundaria. Por lo mismo, en cualquier tipo de prueba o examen las respuestas siempre son abiertas, sin preguntas de opción múltiple ni de rellenar espacios en blanco, porque, como nos explica el profesor N, los ejercicios son para examinar las competencias; en el caso de la literatura, la competencia literaria. Por otro lado, el profesor W, que tiene diez años de experiencia docente en China, destaca que, en la situación de dicho país, la literatura hispánica sirve más como un *input* de lengua para el alumnado, por lo tanto, no tiene mucho sentido examinar si conoce los nombres del autor y la obra o las fechas.

Con la pregunta sobre los exámenes cerramos ya la parte de la investigación sobre la didáctica y podemos resumir así la parte didáctica de España:

1) El 81% del profesorado nos confirma que los alumnos están interesados en la literatura, a pesar de que estas asignaturas sean obligatorias. Creen que hay dos razones principales para esta actitud: una es que los propios estudiantes eligieron esta carrera y la otra es que los profesores brindan suficiente orientación.

2) Los métodos más utilizados para realizar una clase general de literatura son el enfoque comunicativo y el de por tareas. Algunos profesores entrevistados han publicado artículos de investigación sobre el método por tareas para la clase de literatura, lo que nos va a ayudar mucho en la investigación.

3) También hay profesores que continúan utilizando los métodos más tradicionales, como el de gramática-traducción, el natural o el estructural, porque creen que las combinaciones siempre funcionan mejor ante diferentes alumnos, especialmente en el caso del grado de Estudios de Asia Oriental. Explicaron que, como el chino se aprende desde cero, a veces es inevitable utilizar el método gramática-traducción para que el alumnado pueda entender mejor.

4) El problema de la complicada extensión del método de enfoque comunicativo en la situación china tiene ya fama internacional, porque los profesores españoles también conocen esta difícil situación.

5) Todos los profesores nos confirman que el modelo que se utiliza más es el basado en el conocimiento del texto: educación literaria. Destacan que la meta siempre es una

formación de competencias, en este caso, competencia literaria, lo que también provoca el interés del alumnado para seguir leyendo.

6) La mayoría de los profesores confirma el uso del modelo textual, porque puede conducir mejor la enseñanza en el aula a través del enfoque comunicativo.

7) Todos los profesores nos han confirmado la función de la estrategia del comentario de texto, pero siempre bajo ciertas condiciones, como la lectura individual antes de la clase y la orientación y control adecuado del profesorado. Por el mismo motivo, también la estrategia de las explicaciones del profesorado ocupa un lugar importante en la clase: el profesor siempre debe ser el orientador. Estamos muy de acuerdo con la profesora Q: se necesita la parte teoría y la práctica; sin cualquiera de ellas, la clase no puede funcionar.

8) En cuanto a otras estrategias, los profesores recomiendan los talleres o seminarios.

9) Así mismo, todo el profesorado nos confirma la importancia de trabajar en equipo, pero también bajo una adecuada orientación del profesorado. Al mismo tiempo, nos explican que es una actividad que combina muy bien con el método por tareas.

10) Hacer presentaciones es una actividad tradicional de España que se puede elaborar en la clase de literatura, sobre todo en relación con las TIC, y siempre con un buen resultado.

11) También se realizan otras actividades en clase y cumplen bien su función siempre y cuando el profesorado las controle y oriente bien.

12) En comparación con China, en España se presta más atención al proceso de aprendizaje, porque la mayoría de los profesores nos confirman que la nota habitual siempre vale un 50% o más

13) La calificación de la nota habitual consiste en muchos aspectos, lo que nos parece un buen control del alumnado dentro y fuera de clase.

14) El examen final se elabora de respuestas abiertas con el fin de examinar si el alumnado ha adquirido competencia, en concreto, si sabe realizar análisis literario, por ejemplo. Consta generalmente de dos partes: teoría y práctica.

15) Ninguno de los profesores realiza preguntas sobre conocimientos literarios.

## 6.5.2 El alumnado

A través de esta parte del cuestionario intentamos entender la situación real de las clases de literatura española, al igual que hicimos en China, con el fin de encontrar las diferencias. Así, a continuación, seguiremos con las preguntas:

**Pregunta 25. ¿Qué te provoca la metodología empleada en clase? Alegría; Aburrimiento; Confusión; Temor; Pena**

Figura 159: Porcentaje. Lo que siente el alumnado español en clase

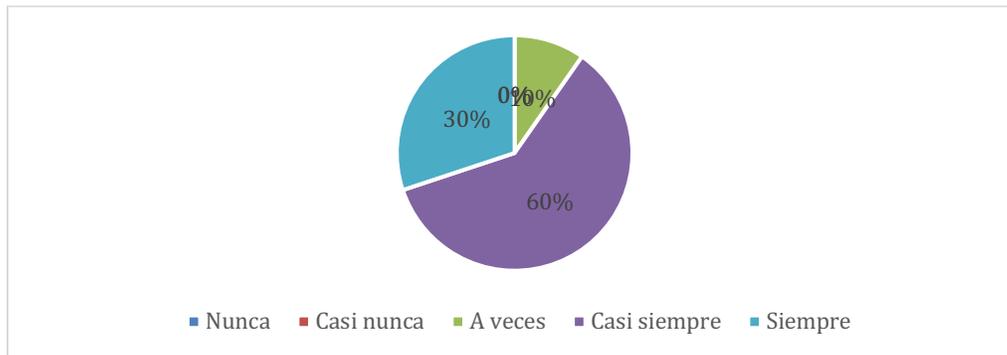


Casi todo el alumnado, el 78%, nos confirma que se siente bien en la clase de literatura, eso significa que el ambiente general de la clase debe ser muy bueno. Suponemos que esto se debe a los materiales didácticos preparados especialmente para los estudiantes y al uso frecuente de herramientas audiovisuales. Además, como hemos visto en la situación española, la mayoría de los alumnos tienen interés en el aprendizaje de la literatura, por lo tanto, con un buen ambiente de clase, suponemos que las asignaturas de literatura deben tener mucho efecto.

Sin embargo, aunque son muy pocos, un 11% se siente aburrido, un 10% confundido y un 1% temeroso. Por ello, todavía tiene que reflexionar el profesorado sobre cómo mejorar el ambiente de clase y el proceso de enseñanza/aprendizaje.

**Pregunta 26. Respecto a los materiales didácticos utilizados en la asignatura del bloque literario, ¿buscas otros recursos fuera de clase para complementar los contenidos o para realizar algún trabajo? Nunca; casi nunca; a veces; casi siempre; siempre**

Figura 160: Porcentaje. Uso de otros materiales del alumnado español

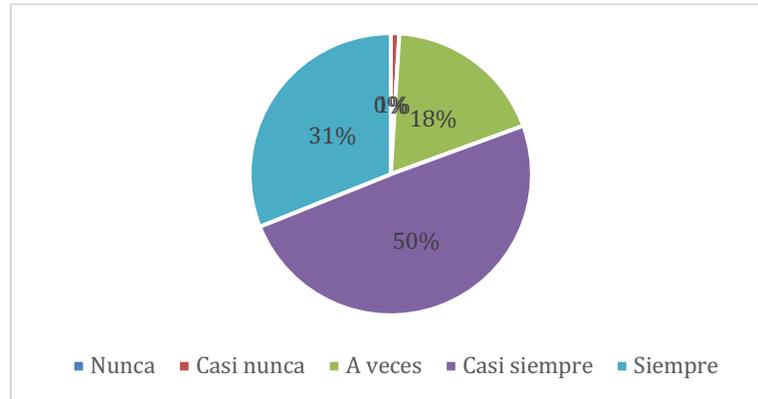


Esta pregunta indaga en la frecuencia con la que los estudiantes utilizan otros recursos para complementar los contenidos literarios. Más de la mitad de los alumnos (10%) nos confirma que solo a veces utiliza otros recursos. El 90% (60% + 30%) expresa que los usan con cierta frecuencia.

En general, podemos decir que el alumnado español siempre busca otros recursos para ampliar los contenidos literarios. Por un lado, suponemos que, en España, tanto para las carreras de lengua materna como las de lengua extranjera, no existe mucha dificultad para buscar información cuando se necesite. Las bibliotecas universitarias cuentan con muchos recursos y, además, los alumnos actuales ya saben buscar de forma sencilla y aprovechar bien los recursos en línea, e incluso encontrar libros digitales originales. Por eso, para ellos no es nada difícil ampliar información. Por otro lado, podemos deducir que el profesorado deja suficientes deberes para orientarles a la hora de realizar lecturas o buscar información fuera de clase; también que los alumnos tienen suficiente voluntad para participar activamente en el aprendizaje del bloque literario. Esta situación es la que nosotros queremos conocer y aplicar en China.

**Pregunta 27. Los conocimientos literarios que has aprendido en la asignatura del bloque literario, ¿los aplicas en otra asignatura? Nunca; casi nunca; a veces; casi siempre; siempre**

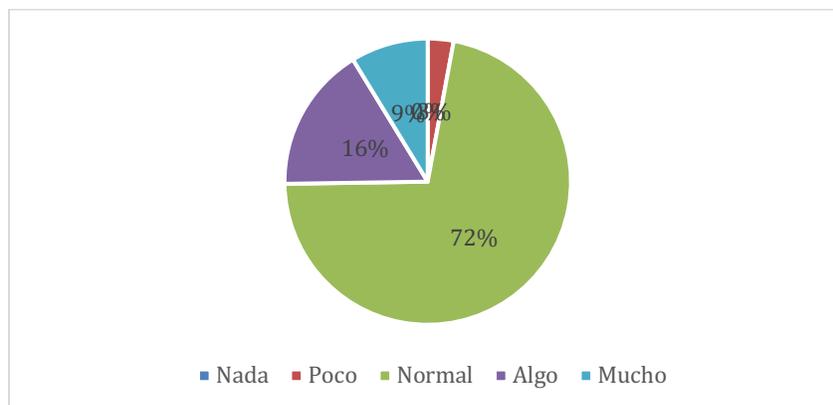
Figura 161: Porcentaje. Frecuencia con que se aplican los contenidos literarios del alumnado español



Con esta pregunta se intenta averiguar si los estudiantes españoles tienen intención y saben transferir los conocimientos literarios que han aprendido a otras asignaturas. Los estudiantes aplican los contenidos culturales en otras asignaturas casi siempre (46%), siempre (29%), a veces (17%). Con estas respuestas podemos deducir que los alumnos no solo saben que la literatura tiene una estrecha relación con casi todas las asignaturas, sino que además poseen la voluntad de aplicarlo y los han aplicado en otras materias.

**Pregunta 28. Mientras cursas la asignatura del bloque literario, esta responde a tus necesidades y demandas deseadas: Nada; poco; normal; algo; mucho**

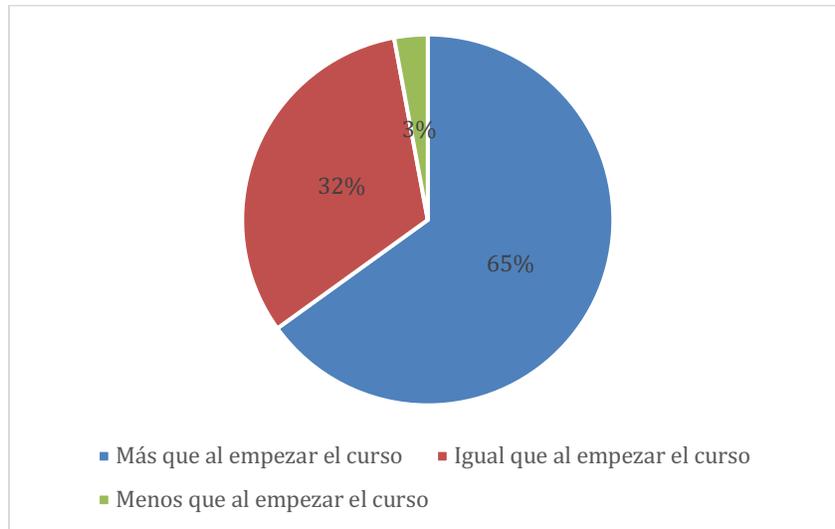
Figura 162: Porcentaje. Satisfacción ante la asignatura literaria del alumnado español



Esta pregunta se centra en conocer si las asignaturas de literatura responden a las necesidades y demandas del alumnado; en total hay un 25% (16% + 9%) que tiene una respuesta positiva, pues cree que responde mucho o bastante. Podemos decir que la mayoría de los estudiantes están satisfechos con el resultado del aprendizaje de la literatura.

**Pregunta 29. Después de este primer semestre de la asignatura del bloque literario, la literatura te interesa... Más que al empezar el curso; Igual que al empezar el curso; Menos que al empezar el curso**

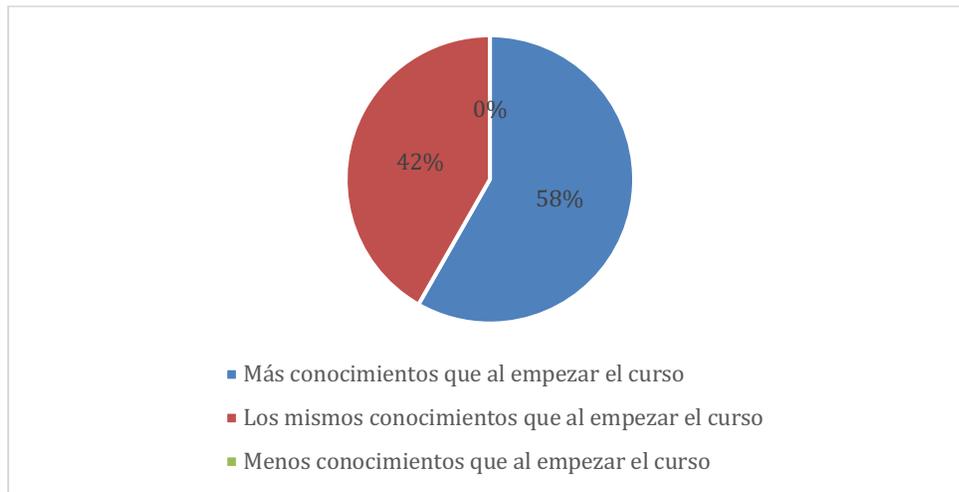
Figura 163: Porcentaje. Nivel de interés del alumnado español por la literatura



Lo que intentamos averiguar con esta pregunta es si el nivel de interés del alumnado respecto a la cultura tras haber cursado la asignatura ha aumentado. Las respuestas obtenidas nos muestran que la valoración general de los propios encuestados es francamente positiva, pues el 65 % de los alumnos declara haber aumentado su interés y el 32% afirma mantenerlo.

**Pregunta 30. Después de este primer semestre de la asignatura del bloque literario, crees que tienes: Más conocimientos que al empezar el curso; Los mismos conocimientos que al empezar el curso; Menos conocimientos que al empezar el curso**

Figura 164: Porcentaje. Nivel de conocimientos adquiridos por el alumnado español

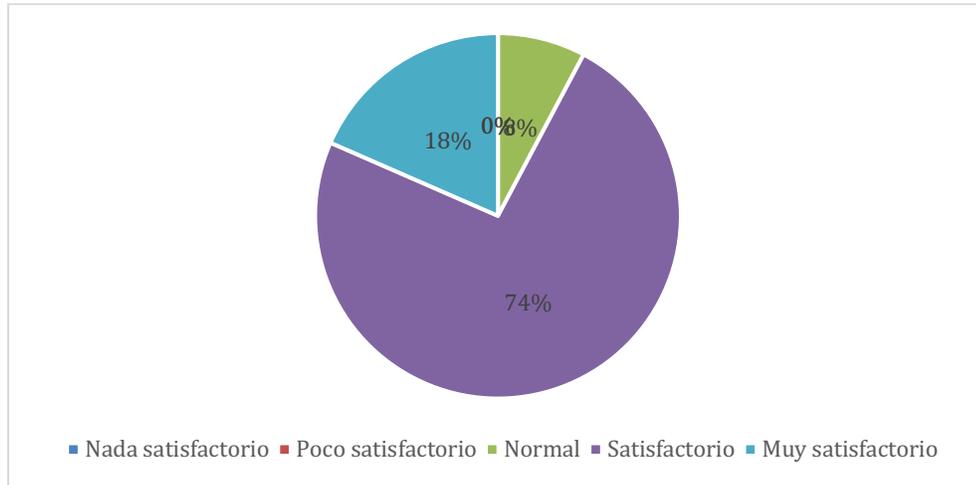


Con las preguntas 6 y 8 sobre el motivo y la meta del aprendizaje, podemos comprobar que a los estudiantes de España no les importa tanto lograr conocimientos literarios, porque tampoco es algo de lo que se hable o se exija en el plan de estudios, ni algo que mencione mucho el profesorado.

Bajo esta situación, obtenemos resultados todavía positivos: el 58% de los estudiantes considera que tiene más conocimientos que al empezar el curso; el 42% opina que igual que al empezar el curso; ningún estudiante responde que no haya aprendido nada. En este sentido, podemos considerar que es una situación lógica, porque con la lectura de obras literarias también se acumulan conocimientos.

**Pregunta 31. Nivel de satisfacción en cuanto a la metodología utilizada en el bloque literario por parte del profesorado: Nada satisfactorio; Poco satisfactorio; Normal; Satisfactorio; Muy satisfactorio**

Figura 165: Porcentaje. Nivel de satisfacción del alumnado español con la metodología

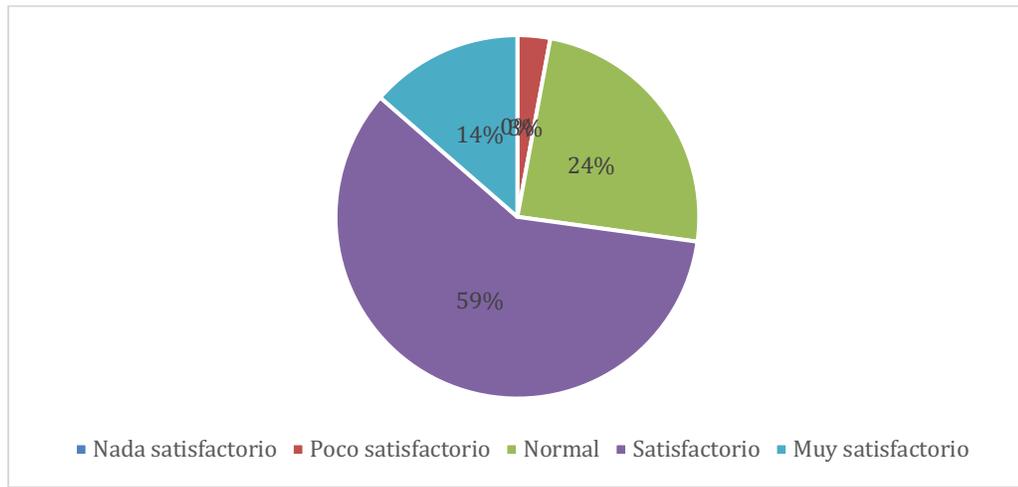


Respecto a la satisfacción que siente el alumnado sobre la metodología utilizada por el profesorado, el 92% (74% + 18%) afirma que es satisfactorio y muy satisfactorio. El 8% de los estudiantes muestra un nivel de satisfacción normal. Por lo tanto, podemos señalar que la metodología utilizada en el bloque literario satisface al alumnado en general.

Sin embargo, como todavía hay algunos alumnos que no están satisfechos con la metodología, aunque sean pocos, el profesorado también debe mejorar o ampliar su metodología.

**Pregunta 32. Nivel de satisfacción en cuanto al ambiente del aula de la asignatura del bloque literario: Nada satisfactorio; Poco satisfactorio; Normal; Satisfactorio; Muy satisfactorio**

Figura 166: Porcentaje. Nivel de satisfacción del alumnado español con el ambiente del aula

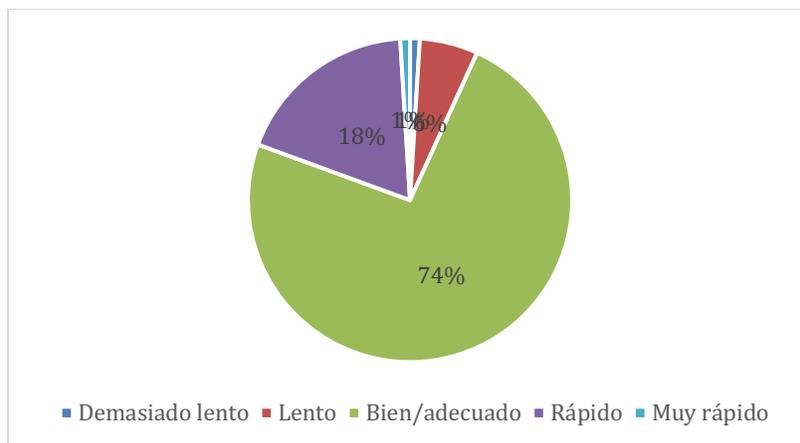


La mayoría del alumnado opina que es satisfactorio, un 73% (59% + 14%). El 24% opina que es normal. Solo hay un 3% que no se siente satisfecho.

Con estos datos podemos comprobar que la mayoría del alumnado se siente satisfecho con el ambiente de clase. Esto se debe, por un lado, al número de estudiantes, porque no hay tantos como en una asignatura general; por otro, se debe a la gran variedad de actividades en el aula de España, sobre todo en cuanto al área de la enseñanza de lengua extranjera, con las que se motiva mucho el ambiente del aula.

**Pregunta 33. El ritmo de aprendizaje que se sigue en la asignatura del bloque literario te parece... Demasiado lento; Lento; Bien/adequado; Rápido; Muy rápido**

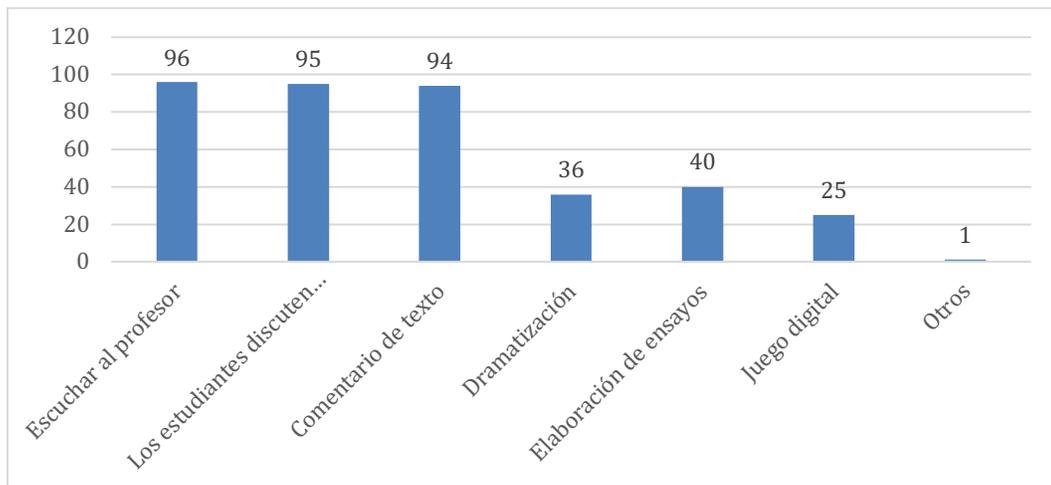
Figura 167: Porcentaje. Ritmo de aprendizaje según el alumnado español



El 74% considera que el ritmo de aprendizaje es adecuado. El 18% del alumnado afirma que los docentes realizan la asignatura de literatura de manera “rápida” y un 6%, cree que es “lento”. Por lo tanto, podemos decir que la mayoría de los estudiantes está de acuerdo en que el ritmo de aprendizaje es adecuado.

**Pregunta 34. ¿Cuáles son las actividades más frecuentes en clase? (puedes señalar una o varias) Escuchar al profesor; Los estudiantes discuten en grupos; Comentario de texto; Dramatización; Elaboración de ensayos; Juego digital; Otros (especificar)**

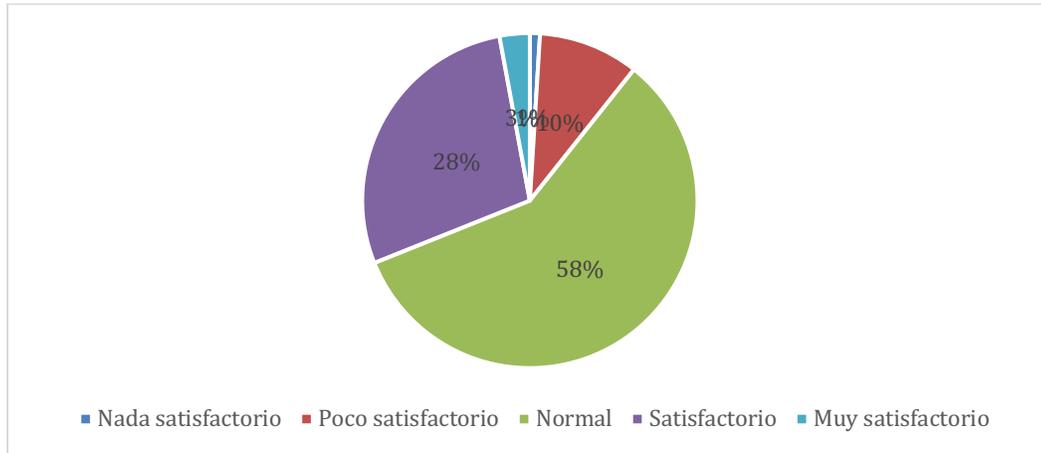
Figura 168: Porcentaje. Actividades más frecuentes en clase según el alumnado español



Las actividades que se utilizan en el aula son muy diversas, no solo se concentran en escuchar al profesor (93%), sino que también se realizan actividades de debate en grupo (92%), comentario de textos (91%), dramatización (34%), elaboración de ensayos (38%), juego digital (24%). Esta variedad se debe, por un lado, según los datos logrados en las entrevistas del profesorado, a que las metodologías que se utilizan en la lengua (pregunta 21) y en la enseñanza de literatura (pregunta 32) son diversas y se enfocan más en las metodologías y en la formación de competencias; por otro lado, en las universidades, además de las clases, hay talleres, seminarios u otras actividades que complementan y apoyan mucho el aprendizaje.

**Pregunta 35. ¿Qué te parece la forma de evaluación? Nada satisfactorio; Poco satisfactorio; Normal; Satisfactorio; Muy satisfactorio**

Figura 169: Porcentaje. Nivel de satisfacción del alumnado español con la evaluación



Esta última pregunta trata de los comentarios sobre la evaluación de las asignaturas de literatura. En comparación con China, se pone más atención en el proceso, pues el examen final no ocupa una posición tan importante. Según los datos que hemos logrado en las entrevistas, las evaluaciones de las asignaturas de literatura están formadas por una serie de evaluación continua, algo muy beneficioso para la formación de competencias, pues solo un examen final puede causar mucha presión a los estudiantes. Al mismo tiempo, podemos ver que el alumnado de España se siente satisfecho (28% + 3%) con la evaluación.

Para completar la última parte de la investigación, sacamos las siguientes conclusiones:

1) Casi todo el alumnado se siente alegre con la metodología que se realiza en clase. Solo unos pocos estudiantes muestran otros sentimientos, por lo que recalcamos que el profesorado debe cuidar la metodología para mantener esta alegría.

2) La mayoría del alumnado siempre o casi siempre busca información y otros recursos fuera de clase para ampliar los contenidos literarios; esto se debe, por un lado, a la facilidad de búsqueda a través de las TIC y a la buena función de la biblioteca; por otro lado, a la buena orientación que lleva a cabo el profesorado.

3) Los alumnos son plenamente conscientes de la estrecha relación que existe entre las asignaturas dentro de una carrera, así que nos expresan que siempre o casi siempre aplican lo aprendido en la clase de literatura a otras materias.

4) La mayoría del alumnado confirma que la asignatura literaria cumple su necesidad de aprendizaje de literatura y la formación de alguna competencia.

5) En general, tras el aprendizaje de una asignatura de literatura, la mayoría del alumnado expresa que su interés hacia la literatura ha aumentado; esto se debe a que un objetivo importante de la educación literaria es la formación en el hábito lector.

6) A los estudiantes no les importa tanto el hecho de adquirir conocimientos durante el aprendizaje; sin embargo, la mayoría indica que sus conocimientos han aumentado. Esto se debe a que, con la suficiente lectura de literatura, aumentan los conocimientos.

7) La mayoría del alumnado se siente satisfecho con la metodología que se realiza en la clase, con su ambiente y con el ritmo. La metodología empleada tanto en la enseñanza de lengua como en la de literatura pone gran énfasis en la formación de la competencia comunicativa, por lo que el profesorado español siempre puede mantener un ambiente cómodo con la realización de diversas actividades; por otro lado, en la práctica, en el aula de España, el número de alumnos está bien controlado, lo que también es una razón importante para que los estudiantes se sientan cómodos.

8) Las actividades en el aula de literatura son muy diversas. Por un lado, se debe a las metodologías desarrolladas en el aula; por otro, gracias a las diversas actividades realizadas en talleres y seminarios.

9) En España se pone más énfasis en el proceso de aprendizaje, por lo que se califica a través de una evaluación continua. En comparación con China, se tiene más control sobre el aprendizaje diario. Las tareas que se llevan a cabo durante el proceso de aprendizaje de cada semestre son variadas y se les concede mucha importancia. Al mismo tiempo, los alumnos se sienten satisfechos con esta manera de evaluación.

## **7 Yuxtaposición, comparación y discusión**

En este capítulo se trata de analizar, primero, la yuxtaposición y la comparación de los indicadores del estudio comparado basándonos en los datos obtenidos en los análisis de las entrevistas del profesorado y de las encuestas del alumnado en el capítulo 5 y 6. La finalidad es encontrar convergencias y divergencias en los cinco parámetros (datos personales, aspectos relacionados con la literatura, currículo/plan de estudios, materiales didácticos y didáctica) que hemos separado para nuestra investigación.

Al realizar la yuxtaposición y la comparación, sacaremos conclusiones, sugerencias y consejos para nuestra investigación.

## 7.1 Datos personales

El primer parámetro trata de una yuxtaposición y comparación entre los datos personales del profesorado y el alumnado. Concretamente, se ha dividido en la parte del profesorado y del alumnado debido a que los datos provienen de dos métodos diferentes. Partiendo de la aludida clasificación, se han definido los subindicadores, es decir, las preguntas, para realizar la citada yuxtaposición.

Cuadro 65: Parámetro comparativo 1

Parámetros comparativos: 1. Datos personales				
Indicador	Pregunta	Opción	China	España
Indicador 1. Profesorado	Pregunta 1. Edad	26-32	8%	6%
		33-39	67%	0%
		40-46	8%	44%
		47-53	0%	26%
		Más de 53	17%	25%
	Pregunta 2. Titulación	Máster	25%	0%
		Doctorando	25%	12%
		Doctorado	50%	88%
	Pregunta 3. Nivel de lengua que enseña	Lengua materna	8%	63%
		Lengua Segunda, C2	50%	37%
		Lengua Segunda, C1	17%	0%
		Lengua Segunda, B2-C1	25%	0%
	Pregunta 4. Área de especialidad	Literatura	100%	100%
		Cultura y lengua	33%	44%
		Lingüística	8%	31%
		Traducción	25%	0%
		Didáctica del español	25%	31%
		Formación del profesorado	0%	25%
		Otros...	8%+8%	0%
	Pregunta 5. Asignatura	Literatura	25%+42%+58%	94%
Traducción		33%+25%	0%	
Lengua		33%+17%	96%	
Formación del profesorado		0%	31%	
Cultura		17%	25%	
Otros		8%+8%+8%...	19%+12%+6%...	
Indicador 1. Alumnado	Pregunta 1. Sexo	Hombre	23%	21%
		Mujer	77%	69%
		Otros	0%	10%
	Pregunta 2. Universidad		9 universidades 235 alumnos	9 universidades 103 alumnos
	Pregunta 3. Carrera que estás cursando	Filología Hispánica	95%	28%
		Filología Hispánica e Inglesa	5%	0%
		Filología Inglesa	0%	6%
		Estudio de Asia Oriental	0%	25%
		Otros	0%	41%
	Pregunta 4. Año actual	1º curso	0%	19%
		2º curso	0%	45%
		3º curso	86%	36%
		4º curso	14%	0%
	Pregunta 5. Nivel de lengua	Lengua materna	0%	50%
		Lengua segunda A1	10%	0%
Lengua segunda A2		21%	13%	

	Lengua segunda B1	29%	11%
	Lengua segunda B2	46%	26%

(Fuente: elaboración propia)

Como se puede observar, tanto de los datos del profesorado como del alumnado, pese a que provienen de distintas culturas, sistemas políticos e incluso educativos, se muestra cierto grado de coincidencia en cada repuesta.

### 7.1.1 Comparación y discusión

Concretamente, en la parte del profesorado, podemos observar lo siguiente:

1) En cuanto a la edad, en el caso de China, como se ha explicado previamente en el apartado de análisis y contexto, por un lado, siempre tenemos el problema de la falta de docentes debido al desarrollo incontrolable de los estudiantes, especialmente en las universidades de 3ª fase; por otro lado, por motivos históricos, existe una gran escasez de profesores entre el rango de edad 47-53, considerada como edad ideal para realizar trabajo docente. Según lo que nos ha confirmado el profesor C, catedrático de BFSU y director de la Subcomisión de Español del Comité de Orientación para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros del Ministerio de Educación Superior, es un problema grave en todas las universidades con Filología Hispánica en China.

Por su parte, en la situación española, según las informaciones logradas en las entrevistas y las presentaciones en la página oficial, se puede encontrar que la estructura de edad de los profesores en cada universidad es muy razonable, incluso para el grado de Estudios de Asia Oriental. Además, también nos explican que, para garantizar el equilibrio entre la edad y el título académico, en las universidades españolas se puede encontrar una gran variedad de profesores asociados, profesores visitantes, profesores adjuntos, contratados doctores, investigadores, etc., tanto nacionales como internacionales, lo que todavía es poco frecuente en China, especialmente en Filología Hispánica.

2) También se puede ver la gran diferencia de la titulación no solo entre los dos países, sino también en las diferentes fases en China.

En la situación china, según nuestra investigación, todos los profesores chinos tienen su grado en Filología Hispánica y un máster, ya que se dedican a diferentes áreas de la rama humanista, pero se puede ver que la mayoría todavía se concentra en el área de

literatura, cultura o lengua. La diferencia principal está en la titulación de doctor, pues de los nueve profesores que son doctores o están cursando el doctorando en algún programa relacionado con literatura, todos están en las universidades de 1ª y 2ª fase. En cuanto a los de 3ª fase, no solo los profesores entrevistados, sino que, en realidad, casi no hay ningún profesor que tenga el título de doctor o esté cursando el doctorando, o tenga intención de realizarlo en los próximos años. Por un lado, esto se debe a que las universidades de 3ª fase no tienen políticas que favorezcan la formación permanente; por otro lado, también está la situación de que estos profesores, si se doctorasen, se marcharían de las universidades de 3ª fase, y es que estas no cuentan con suficientes políticas favorables al profesorado.

En contraposición, en España, todos los profesores entrevistados tienen el título de doctor o están ya en su último año de doctorado. Según nuestra investigación, la titulación es una condición básica para dedicarse al área de educación superior. Además, se puede ver que los grados de los profesores son muy distintos y que se van definiendo cuando llegan al nivel de máster; no obstante, al mismo tiempo, observamos que la formación recibida no solo les ayuda a adquirir conocimientos de lengua o literatura, sino también de las metodologías adecuadas para la investigación y la competencia de enseñar.

3) La cuestión del dominio del idioma del profesorado es muy similar al caso de las titulaciones. En la situación china, en general, el profesorado de 1ª y 2ª fase posee un nivel de C1-C2, y nos puede mostrar directamente su certificado, mientras que, en la situación de las universidades de la 3ª fase, los profesores nos confirman que tienen un nivel B2-C1. Este hecho se debe, en parte, a que la mayoría del profesorado chino considera que con un nivel B2 ya es suficiente para impartir clase y que es más importante poseer conocimientos en algún área específica. Tan solo hay un profesor que menciona la competencia de enseñanza.

Sin embargo, en la situación española, todos los profesores que enseñan lengua extranjera nos confirman que cuentan con un nivel C2 de la lengua meta, e incluso algunos profesores que se dedican a ELE tienen un nivel de inglés C2 o HSK 6 (el nivel más alto de chino como lengua extranjera). Por lo tanto, sin duda alguna, para el profesorado español, en comparación, es más importante el nivel de lengua meta que tener conocimientos de algún área. Nos indican algunos profesores que no creen que puedan comprender en profundidad la literatura de una lengua extranjera con solo un B2, y recalcan que los

conocimientos se aprenderán con facilidad en cuanto se adquiera suficiente nivel de lengua. Debemos destacar que la mitad del profesorado español señala que lo más importante para un docente es tener la competencia de enseñar; este sería el primer paso de todo.

4) En ambos países, los profesores tienen más de un área de especialidad y creen que es mejor una en la que profundizar con el fin de realizar investigación académica; sin embargo, al mismo tiempo, son capaces de elaborar cualquier asignatura.

En la situación china, además de literatura, las especialidades a las que más se dedican son cultura y lengua, traducción e interpretación, didáctica, etc. Considera el profesorado chino que es mejor tener una especialidad en la que enfocar su investigación, pero contar siempre con la capacidad de enseñar cualquier asignatura en Filología Hispánica a causa de la falta de profesorado.

En España, además de literatura, las especialidades que se mencionan más también son lengua y cultura, lingüística, didáctica, etc. No obstante, se debe destacar que hay profesores que se dedican al área de formación del profesorado. Nos parece que esto falta en la situación china y que, ante el grave problema de la falta de docentes, un buen sistema de formación del profesorado en una solución importante y eficaz. Aunque en las carreras seleccionadas aún no tienen ese problema, creen los profesores entrevistados que es muy importante que el profesorado sea capaz de impartir cualquier asignatura, algo que es sencillo si se ha adquirido previamente la competencia de saber enseñar.

5) En cuanto a las materias, es obvio que los profesores chinos deben impartir asignaturas más diversas, mientras que los españoles se enfocan más en el área relacionada con literatura.

En el caso de China, debido a la escasez del profesorado, sobre todo en las universidades de 3ª fase, un profesor a veces debe impartir cuatro o cinco asignaturas de diferentes áreas en un semestre. A veces tienen suerte si la mayoría de las asignaturas por lo menos están relacionadas con el área de su investigación. En España, donde no hay escasez, la mayoría del profesorado está dedicado a su especialidad.

En general, los datos de las encuestas a los estudiantes están diseñados para apoyar a los del profesorado, por lo que las comparaciones y los análisis también deben ser relevantes para los docentes. Entonces, comparamos ahora los datos con los estudiantes.

6) En ambos países, en las carreras de humanidades, en nuestro caso las de lengua o lengua extranjera, siempre hay más alumnas que alumnos, pero la diferencia en la carrera de Filología Hispánica en China es muy grande, pues en uno grupo de unos treinta estudiantes, apenas hay unos tres alumnos

7) En cuanto a la universidad, para que nuestra investigación sea lo más completa posible, en ambos países hemos seleccionado suficientes universidades considerando su ubicación y tipo, y en el caso de China también se tuvieron en cuenta sus categorías.

8) Como se ha explicado, en China, las asignaturas literarias se imparten generalmente, en el 3º y 4º curso, por lo tanto, nuestro alumnado selecciona su especialidad es estos dos cursos. En España, las asignaturas literarias de las carreras seleccionadas, sea de lengua materna o lengua extranjera, ofrecen clases de literatura desde el principio. Con esto queremos destacar que no hay que limitarse a impartir asignaturas ya al final, sino que siempre hay literatura adecuada para alumnos de cualquier curso.

9) Al igual que la situación del nivel de lengua, se puede ver que, a pesar de que los alumnos chinos son de 3º o 4º curso, el nivel de español es muy distinto. En general, los de las universidades de 1ª y 2ª fase tienen un nivel más alto que los de 3ª fase, por lo mismo, no creemos que tenga mucho sentido ofrecer las asignaturas de literatura según el curso. En el caso de España, por la abundante cantidad de asignaturas literarias, estas se imparten en distintos cursos, aunque los alumnos tengan diferentes niveles de lengua meta. En el grado de Estudios de Asia Oriental, que es similar a la Filología Hispánica en China, las asignaturas literarias se ofrecen desde el segundo curso cuando el alumnado ha alcanzado, en general, un nivel A2/B1 de lengua meta.

### 7.1.2 Sugerencias y propuestas

Podemos concluir ahora con varias sugerencias y consejos desde este análisis de comparación:

1) Se necesita resolver el tema de la falta de profesorado, en concreto, el desequilibrio de la edad, de la titulación entre las diferentes fases de las universidades, así como la brecha de edad, que no existe en España.

Por lo tanto, conociendo la situación y las políticas que hemos visto en España, así como las sugerencias que nos ofrecieron los profesores de español en las entrevistas y las

referencias publicadas por el profesor Zheng Shujiu (2015: 68) en *Investigación nacional sobre la enseñanza del español en las instituciones de enseñanza superior* (《全国高等院校西班牙语教育研究》), concluimos presentando unos métodos posibles de resolución:

a. Hemos visto que en España no es posible ser profesor con contrato fijo sin el título de doctor, mientras que en China no existe actualmente tal requisito para la carrera de Filología Hispánica, especialmente en las universidades de 3ª fase, por lo que, desde un punto de vista político, sugerimos que China adopte políticas similares.

b. Por supuesto, para resolver la falta del profesorado bajo la situación actual, creemos que sería mejor que las universidades chinas aprendieran de las españolas en el sistema de contratación a profesores externos, como profesores asociados, profesores visitantes e incluso extranjeros, para que se encarguen de las asignaturas más profesionales en los cursos superiores, en nuestro caso, las de la literatura. Por supuesto, la contratación de estos profesores debería tener en cuenta la edad de los profesores (experiencia docente), sus cualificaciones académicas (título de doctor) y su especialidad profesional (si tienen orientación profesional que escasea en la universidad);

c. En los años sesenta y setenta, tanto en España como en Taiwán, existía el problema de la falta de profesorado en Filología Hispánica. Por lo tanto, en aquel entonces, las universidades fomentaron y propusieron políticas para que los estudiantes que tenían ganas de dedicarse a la docencia o los que ya trabajaban como profesores fuesen a otros países a estudiar un máster o un doctorado. Ahora la situación española, como se puede ver en nuestra investigación, no tiene ningún desequilibrio, ni siquiera en el grado de Estudios de Asia Oriental. Según el libro de investigación del profesor Zheng, el nivel del profesorado de la carrera de Filología Hispánica en Taiwán también es muy alto, y la mayoría de ellos cuenta con título de doctorado, por lo que es una práctica digna de referencia.

d. La Subcomisión de Español del Comité de Orientación para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros del Ministerio de Educación Superior debería desempeñar su papel de gestionar y organizar la carrera de Filología Hispánica en todo el país, además de organizar la formación del profesorado a largo plazo de forma regular, temática, sistemática y científica. También se debe ampliar las posibilidades de mejora y regular la calidad de los profesores de otras formas, como la formación intensiva de corta duración, formación permanente con tiempo parcial, intercambios entre las universidades dentro de la misma

ciudad o región, grabación de lecciones de demostración, cursos abiertos en línea y muchas otras posibilidades.

2) Para el problema del nivel de lengua, con nuestra investigación ya sabemos que el buen nivel de español es la base para elaborar cualquier asignatura, sobre todo, la de literatura, que siempre se imparte en los cursos superiores y se necesita un mejor dominio de la lengua meta. Por ello, el profesorado chino debe enfocarse en lograr más nivel de español, además de con un estudio permanente, también con la obtención de algún certificado, como el de DELE y SIELE.

3) Al mismo tiempo, según los profesores con más experiencia docente tanto en España como en China, además de un suficiente nivel de lengua meta (al menos un C1) y conocimientos de especialidad (para realizar la investigación académica), lo más importante para ser profesor, sobre todo un profesor de educación superior, es gozar de la competencia de enseñar, la cual todavía no se reconoce mucho en China. Como esta competencia constituye la base de todo, los profesores chinos, primero, debemos conocer la importancia de esta competencia y, segundo, hemos de recibir siempre alguna formación permanente en esta área para mejorar nuestra calidad de enseñanza.

4) El profesorado chino que se especializa en la enseñanza de literatura necesita recibir más formación en metodología literaria. Esta formación puede ser en español, pero también es muy útil si se imparte en chino porque, según los datos, no hay ningún profesor chino que se dedique a la metodología de la literatura. En la situación española sí es un área a la que se dedican suficientes profesores que imparten asignaturas literarias.

5) La asignatura de literatura se puede impartir en cualquier curso con cualquier nivel de lengua meta, por lo que no hay que ofrecerlo solo en 3º o 4º, cuando suponemos que los estudiantes ya tienen suficiente nivel de español. En España la literatura se va aprendiendo desde los primeros cursos. Sobre cuándo sería el momento perfecto para el aprendizaje de literatura, profundizaremos más en la parte posterior.

## 7.2 Aspectos relacionados con el bloque literario

Para analizar bien las convergencias y divergencias en los aspectos relacionados con el bloque literario tanto del profesorado como del alumnado, utilizamos las preguntas como indicadores y podemos ver que hay más convergencia entre ellos que en los parámetros de los datos personales.

Cuadro 66: Parámetro comparativo 2

Parámetros comparativos: 2. Aspectos relacionados con el bloque literario				
Indicador	Pregunta	Opción	China	España
Indicador 3. Profesorado	Pregunta 6. Horas de lectura literaria	Menos de 5 horas	8%	6%
		5-10 horas	58%	19%
		Más de 10 horas	17%	25%
		Más de 20 horas	17%	50%
	Pregunta 7. Años de experiencia como profesor de literatura	Menos de 5	25%	6%
		5-10 años	25%	6%
		11-15 años	25%	25%
	Pregunta 8. Autoevaluación de conocimientos literarios	Muy bueno	58%	100%
		Bueno	25%	0%
		Regular	17%	0%
		Mal	0%	0%
	Pregunta 9. Asistencia a seminarios...	0	25%	0%
		1-3 actividades	33%	31%
		4-6 actividades	25%	6%
		Más de 6 actividades	17%	63%
	Pregunta 10. Dificultades de enseñanza de literatura	Escasa motivación...	50%	63%
		Falta competencia lectora y literaria...	42%	63%
		Escasa interacción...	25%	13%
		Pocos apoyos...	33%	25%
		Falta de manuales...	50%	44%
Lo que exige el currículo...		50%	0%	
Pregunta 11. Vías para adquirir el bloque literario	Otros	25%+17%+7%	25%+25%	
	Explicación en el aula	58%	100%	
	Autoaprendizaje fuera de la clase	100%	56%	
Indicador 4. Alumnado	Pregunta 6. Motivo para elegir la asignatura	Estudiar en el extranjero	0%	25%
		Asignatura obligatoria	77%	51%
		Me interesa	31%	65%
		Es más fácil...	4%	20%
		Para mejorar lengua	35%	34%
		Para tener conocimientos literarios	46%	49%
		Me gusta el profesorado...	27%	72%
	Pregunta 7. Nivel de interés	Otros	0%	34%
		Nada	8%	1%
		Poco	25%	4%
		Normal	37%	37%
		Algo	22%	59%
	Pregunta 8.	Mucho	8%	9%
Me gusta leer		36%	72%	
	Para lograr conocimientos...	61%	48%	

	<b>Motivo de aprender literatura</b>	Para tener más nivel en lengua...	48%	67%
		Otros	1%	27%
	<b>Pregunta 9. Nivel de la importancia de literatura...</b>	Nada	40%	0%
		Poco	7%	4%
		Normal	19%	21%
		Algo	33%	37%
		Mucho	1%	38%
	<b>Pregunta 10. Horas de lectura literaria</b>	Un gran lector	12%	41%
		Un lector promedio	58%	54%
		Un lector ocasional	30%	5%
	<b>Pregunta 11. Dificultades de aprendizaje del bloque literario...</b>	Los contenidos de materiales... (materiales didácticos)	45%	34%
		No tener suficientes conocimientos...	55%	37%
		El nivel de la lengua... (competencia lingüística)	57%	47%
		Aunque sepa leer... (competencia literaria)	75%	81%
		Sentirme desmotivado... (falta de motivación)	19%	20%
		El contenido de la clase... (didáctica)	13%	17%
No tengo dificultad		0%	0%	
Otros		0%	13%	

(Fuente: elaboración propia)

### 7.2.1 Comparación y discusión

En la parte del profesorado, podemos ver que:

1) El profesorado español siempre dedica más tiempo a la lectura literaria que el profesorado chino.

Los docentes, como mediadores en el aprendizaje lector y literario, y sujeto lector didáctico (Munita, 2018), siempre han sido el elemento más importante en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la literatura. Existe la evidencia científica que demuestra una indudable influencia entre la vida lectora del profesorado y las posibilidades de su actuación didáctica en la formación de lectores (Asfura, 2019). Por lo tanto, un factor importante que posibilita el éxito de la clase de literatura es que el profesorado debe sentir amor por la literatura, y dedicar su tiempo a la lectura literaria para hacer llegar los conocimientos al alumnado (Sitman, 1994), con el fin de motivar el aprendizaje, facilitar y encauzar al estudiante en sus lecturas. Finalmente, el alumno se hace partícipe y asume conscientemente lo que significa aprender una lengua y el valor que tiene la literatura como expresión del ser humano.

Por lo tanto, se puede inferir que, debido a que el profesorado español ha dedicado más tiempo a la lectura literaria, el alumnado de España alcanza una nota media más alta en la pregunta 7 del cuestionario. Es decir, en general, se interesa más por aprender literatura que el alumnado chino. Por la misma razón, en la situación española se ve más la respuesta de “gran lector” y menos la de “lector ocasional” que en China.

Lo mismo ha sucedido en la propia China. Los profesores de 3ª fase, por falta de tiempo, no dedican tantas horas a la lectura literaria como los de 1ª y 2ª fase. En correspondencia a esto, la nota del interés por la literatura de los alumnos de la 3ª fase es más bajo que los de 1ª y 2ª.

2) El profesorado español tiene más experiencia en la enseñanza de literatura en general. Aparte de su dedicación a la enseñanza, podemos ver que tienen muy clara su dedicación desde el principio, pues se especializan pronto. Mientras, en la situación china, el profesorado tiene más años de docencia dedicados generalmente a la enseñanza de la lengua española antes de dedicarse a la literatura.

En las entrevistas, el profesorado chino nos confirma que, por falta de docentes, al entrar en la universidad, sobre todo en las carreras de Filología Hispánica de reciente apertura, deben impartir diversas asignaturas, de literatura, lingüística, cultura, negocio..., es como una prueba para saber qué línea les conviene mejor para su docencia. Es decir, el problema se concentra todavía en la falta de profesorado en Filología Hispánica en China.

3) El profesorado español posee un nivel bastante más alto en la autoevaluación de conocimientos literarios; sobre todo, destaca que, además de un conocimiento literario global, cuentan con un conocimiento muy amplio de alguna época, movimiento, autor e incluso de una obra, puesto que se especializan en un área concreta. Fuera del problema cultural, y es que los chinos siempre somos más modestos, podemos deducir que esta situación de descompensación se debe, según los datos, a la falta de experiencia de la enseñanza de literatura y también al hecho de no haber dedicado suficiente tiempo a la lectura literaria. Algunos docentes nos confirman que conocen bien los conocimientos de los manuales y otros nos indican que ni siquiera dominan todo lo del manual.

4) El profesorado español ha participado en más actividades de literatura que el chino, es decir, se ha esforzado más en la investigación y formación académica durante los últimos tres años. Ciertamente es que en China no contamos con tantas actividades de ELE o literatura

hispanica, ni mucho menos sobre el tema de literatura en ELE. En comparación, el profesorado de las universidades de 3ª fase es el grupo que menos ha asistido a actividades externas, y es debido a la falta de tiempo para preparar tal diversidad de clases y asistir a congresos o ponencias; por otro lado, cuentan con menos apoyos de sus universidades en comparación con los de 1ª y 2ª fase.

5) En general, son muy parecidas la mayoría de las dificultades que se encuentran en la clase de literatura.

En cuanto al alumnado, el profesorado de ambos países cree que las dificultades principales son la escasa motivación e interés del alumnado y la falta de competencia lectora y literaria. Sin embargo, no hay muchos docentes españoles que aleguen dificultades en la interacción en la clase, además, en cuanto al problema de nivel de lengua, como en la situación española, tenemos también carrera de lengua materna para nuestra investigación, así que esta dificultad se menciona más como retraso o bajo nivel académico.

En la parte de la universidad, o sea currículo y plan de estudios, el profesorado chino menciona que lo que se exige en el currículo no es razonable, así como que hay pocos apoyos por parte de la universidad y que no piden suficientes requisitos de literatura. Por su parte, el profesorado español solo menciona los pocos apoyos por parte de la universidad. Esto muestra que, por un lado, siendo una carrera todavía joven y que se desarrolla con un ritmo rápido en China, es normal que el currículo y el plan de estudios necesite mejorar; por otro lado, con la suficiente libertad en las carreras y las universidades españolas, el profesorado no tiene muchas quejas en esta parte, porque dichos documentos no limitan la realización de sus clases.

Sin requisitos a la hora de utilizar un manual oficial o con prestigio en la situación española, los profesores hablan sobre la falta de manuales en las universidades españolas, aunque ya tienen la costumbre de preparar sus propios apuntes. Comentan algunos docentes que sería bueno para el grado de Estudios de Asia Oriental a causa de la falta de libros originales. Al mismo tiempo, el profesorado español destaca el problema del contenido de la literatura, porque lo que se debe enseñar en clase, a veces no es tan atractivo para el alumnado. Por otro lado, solo los profesores chinos mencionan la falta de herramientas didácticas.

6) En cuanto a las vías de aprendizaje, el profesorado español considera más importante “las explicaciones en el aula”, mientras que el profesorado chino, el “autoaprendizaje fuera de clase”.

Para el profesorado español, como se ha explicado varias veces en la parte anterior, la enseñanza de literatura o, mejor dicho, la educación literaria se centra en la formación de competencias, sobre todo la competencia literaria, que contiene varias partes, entre ellas, el hábito lector. Por lo tanto, el profesorado español cree que es más importante una buena orientación en clase con el fin de crear un hábito para que los estudiantes lean con espontaneidad. Mientras, el profesorado chino cree más en la meta del aprendizaje de lograr conocimientos, mejorar el nivel de lengua o una formación humanística, por lo cual, cuanto más aprenda el alumno fuera de clase, será mejor el resultado.

Al igual que hemos visto el parámetro con los datos personales, los datos del alumnado en este parámetro también nos sirven como apoyo a los del profesorado. Nos encontramos con lo siguiente:

7) Según los datos obtenidos en las encuestas, podemos deducir que, en general, la situación del aprendizaje de literatura en España es mejor que en China. Hay un porcentaje mayor de alumnado español que elige las asignaturas literarias porque le interesa y no porque sean obligatorias. La nota media de la pregunta 7 “te interesa aprender literatura” es más alta en España que en China; por otro lado, también hay más alumnado español que afirma que le interesa la literatura solo porque le gusta leer y tiene más conciencia de que la literatura apoya el aprendizaje de la lengua. Además, en España, encontramos una buena cantidad de “grandes lectores”.

8) Según el porcentaje de datos, podemos ver que, dentro de la propia China, la situación de las universidades de 1ª y 2ª fase es mejor que la situación de la 3ª.

9) Con esta serie de preguntas deducimos que, para el alumnado chino, el aprendizaje de literatura tiene una función práctica, escogen las asignaturas literarias para tener conocimientos literarios y mejorar su nivel de lengua. Ciertamente, este hecho se corresponde con el plan de estudios y el currículo. Por otro lado, el profesorado español y sus alumnos confirman su gusto e interés por la lectura literaria y la formación de competencias.

10) Las dos dificultades principales que encuentra el alumnado de ambos países son iguales: la falta de competencia literaria y lingüística. Por un lado, en cuanto a la competencia literaria, es un término no muy común en Filología Hispánica en China. Por otro lado, sobre la competencia lingüística, debemos destacar que, para el estudio de la literatura de lengua extranjera, la competencia lingüística es un factor importante a la hora de comprender textos literarios y sus explicaciones, así como para expresar sus ideas en lengua meta. Por ello, los estudiantes chinos encuentran más dificultades en el estudio.

11) Siguiendo el objetivo de lograr conocimientos, el alumnado chino considera que ha encontrado muchas dificultades en el aprendizaje de la literatura por no tener suficientes conocimientos literarios. En cuanto al alumnado en España, solo unos pocos estudiantes manifiestan haber encontrado la misma dificultad.

12) Tenemos que destacar que, en comparación, hay más porcentaje de alumnado chino que considera haber encontrado dificultades en los materiales didácticos, mientras que este porcentaje es más bajo en España. Creemos que eso se debe a que el profesorado español siempre prepara sus propios apuntes.

### 7.2.2 Sugerencias y propuestas

Planteamos ahora algunas sugerencias con el fin de mejorar los aspectos relacionados con la literatura:

1) Con los datos de las encuestas del alumnado, podemos ver que la situación general de España es mejor que la de China. Al mismo tiempo, percibimos que las dificultades que se encuentran durante la enseñanza de literatura son muy parecidas. No obstante, el profesorado español tiene más experiencia en la enseñanza de literatura y un nivel más alto en la autoevaluación de conocimientos literarios, además de que ha asistido a más actividades para la educación permanente. Por todo ello, tenemos que aprender lo que podamos tras la comparación.

2) Para ser un mejor profesor que sirva de guía en el aula, el profesorado chino, sobre todo el de la 3ª fase, debe dedicar más tiempo a la lectura literaria para influenciar a sus estudiantes.

3) Hay que resolver con más esfuerzo el problema de la falta de profesorado para que todos los profesores puedan tener sus propias líneas de investigación.

4) La Subcomisión de Español del Comité de Orientación para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros del Ministerio de Educación Superior debe organizar más eventos literarios para que el profesorado tenga actividades específicas a las que asistir. Al mismo tiempo, las universidades deben apoyar al profesorado para una buena formación permanente y continua.

5) El profesorado chino, en vez de prestar demasiada atención a los conocimientos literarios, debe orientar más al alumnado a adquirir competencias, sobre todo el hábito lector.

6) Por lo mismo, el profesorado chino debe saber que, en lugar de esperar que el estudiante aprenda literatura por sí mismo fuera de clase, tiene que centrarse más en la orientación pedagógica en el aula, porque una buena orientación hará que el alumno continúe la lectura y el estudio de la literatura de manera autónoma fuera de clase.

### 7.3 El currículo y el plan de estudios

En este epígrafe se intentará realizar la yuxtaposición, la comparación y discusión desde una perspectiva más oficial. Desde el punto de vista del estudio comparativo, se ha de tener en cuenta el currículo, el plan de estudios de las universidades seleccionadas y las preguntas de las entrevistas y de las encuestas como indicadores para exponer las convergencias y divergencias en relación con la documentación oficial de las carreras seleccionadas, todo ello con el fin de encontrar sugerencias para mejorar nuestra carrera - Filología Hispánica en China.

Cuadro 67: Parámetro comparativo 3

Parámetros comparativos: 3. Currículo y plan de estudios				
Indicador	Pregunta	Opción	China	España
Indicador 5. Profesorado	Pregunta 12. La asignatura debe ser obligatoria	Sí	75%	94%
		No	25%	6%
	Pregunta 13. Número de asignaturas	2 asignaturas	92%	6%
		3 asignaturas	0%	6%
		4 asignaturas	8%	31%
		6 asignaturas	0%	6%
		8 asignaturas	0%	31%
		16 asignaturas o más	0%	19%
	Pregunta 14. Semestre para ofrecerse la asignatura	1º semestre	0%	75%
		2º semestre	8%	0%
		3º semestre	0%	19%
		4º semestre	0%	6%
		5º semestre	50%	0%
		6º semestre	17%	0%
		7º semestre	25%	0%
	Pregunta 15. Número idóneo de horas	2 horas	8%	25%
		4 horas	92%	63%
		8 horas	0%	6%
		16 horas	0%	6%
	Pregunta 16. Número real e ideal de alumnos	Menos de 10	0%; 0%	0%; 13%
		11-20 alumnos	25%; 25%	38%; 88%
		21-30 alumnos	44%; 50%	44%; 0%
		Más de 30 alumnos	25%; 0%	19%; 0%
		Depende	0%; 25%	0%; 0%
	Pregunta 17. Meta de la enseñanza de literatura	Lograr conocimiento literario	50%	0%
		Formar competencia lectora	50%	69%
		Formar competencia literaria	No se sabe	69%
Apoyo del aprendizaje lingüística		42%	38%	
Formar hábito de leer		33%	62%	
Formar cualidad humanística		25%	12%	
Conocer la cultura...		33%	31%	
Otros		33%	19%	
Pregunta 18. Competencia literaria	Sí, la conoce	17%	100%	
	No, no la conoce	83%	0%	
Indicador 6.	Pregunta 12.	Escaso	20%	16%

Alumnado	Estado de las asignaturas	Normal	57%	41%
		Abundante	23%	43%
	Pregunta 13. ¿Deben ser obligatorias?	Obligatorio	58%	86%
		Optativo	41%	14%
		NS/NC	1%	0%
	Pregunta 14. Número idóneo de horas	1 hora	14%	0%
		2 horas	54%	17%
		3 horas	18%	3%
		4 horas	10%	60%
		5 horas	4%	20%
	Pregunta 15. Meta de aprendizaje	Lograr conocimientos literarios	45%	19%
		Mejorar la lengua	41%	35%
		Lograr competencias	14%	46%

(Fuente: elaboración propia)

### 7.3.1 Comparación y discusión

En cuanto al parámetro del currículo y plan de estudios, como ya tenemos realizados los cuadros 27, 28, 43 y 59 como resumen, utilizaremos esos datos para la yuxtaposición y comparación. En cuanto al parámetro del currículo, en el caso chino, la documentación son los *Estándares Nacionales para la Calidad de la Enseñanza de Filología Hispánica (2017)*; y, en el caso español, el BOE de las carreras de Filología Hispánica y Filología Inglesa. Podemos extraer los siguientes datos de la comparación:

1) Tanto el Estándar Nacional chino como el BOE mencionan, aunque de distinta forma, el término “conocimientos literarios”. Sin embargo, en el BOE, los conocimientos literarios han sido mencionados, en concreto, como “un conocimiento adecuado de los aspectos literarios” o, en el caso de Estudios de Asia Oriental, “un conocimiento adecuado de los aspectos culturales”; por otro lado, al leer las interpretaciones del Estándar Nacional chino y conversar con el profesorado chino, sobre todo con el responsable de dicho estándar, el profesor Zheng de BFBU, encontramos que lo que exigen ambas documentaciones oficiales es muy diferente.

Ante todo, tenemos que mencionar de nuevo esta explicación sobre el doble significado de los conocimientos literarios, que contiene dos partes: el conocimiento de literatura y el conocimiento sobre literatura. En la actualidad, basándonos en entrevistas con profesores chinos e interpretaciones de los mismos estándares, podemos concluir que las clases de literatura han consistido básicamente en explicaciones magistrales del profesor con datos históricos, introducciones y descripciones de movimientos literarios y generaciones de autores, biografías e interpretaciones concretas de los textos, incluyendo a veces la realización de algún ejercicio de comentario de texto por parte de los alumnos.

Es decir, la enseñanza de la clase literaria en China está basada principalmente en el conocimiento sobre la literatura. Confirmándolo con el Dr. Zheng, podemos afirmar que los conocimientos literarios del Estándar Nacional son los datos específicos, es decir, el conocimiento sobre la literatura.

Sin embargo, según entrevistas con el profesorado español, sabemos que la meta de su enseñanza, además de la formación de las competencias, hace hincapié en la necesidad de ofrecer a los alumnos oportunidades de realizar sus propias lecturas e interpretaciones, motivándolos para que se conviertan en lectores autónomos y disfruten de ello, es decir, se refiere más al conocimiento de la literatura.

En resumen, podemos inferir que, en el caso de España, tanto el BOE como los planes, en cuanto a la meta de formación, se concentran más en el conocimiento de literatura, es decir, en la formación de las competencias y del hábito de la lectura literaria; mientras que, en la situación china, aún estamos en el nivel de enseñanza y aprendizaje de conocimientos sobre literatura.

2) Tanto en los BOE de las tres carreras como en el Estándar Nacional chino, las asignaturas literarias deben ser obligatorias, pero, en la situación real, parece que solo las universidades españolas han seguido este requisito. Según los planes de estudio de las universidades seleccionadas, por lo menos hay una asignatura literaria que se imparte como asignatura obligatoria en todas las universidades. Sin embargo, entre las nueve universidades seleccionadas chinas, solo tres de ellas ofrecen una o dos asignaturas literarias de forma obligatoria, es decir, la mayoría de las asignaturas literarias son optativas en Filología Hispánica en China.

3) Tanto los BOE de las tres carreras como el Estándar Nacional chino indican claramente el crédito específico que debe realizarse durante el periodo universitario. En concreto, para la carrera de Filología Hispánica en España se debe ofrecer por lo menos 47 créditos en la parte de asignaturas obligatorias de literatura, lo que supone un 19,6% de los 240 créditos en total; para la carrera de Filología Inglesa, 35 créditos, un 14,6%; y en Estudios de Asia Oriental, 12 créditos, un 5%. En comparación, lo que exige el Estándar Nacional para Filología Hispánica es muy poco, tan solo 4 créditos, es decir, un 2,2%- 2,5% de los 160-180 créditos en total.

En los planes de estudio de las universidades españolas, podemos ver que, en general, se ofrecen más asignaturas obligatorias de literatura que las que se exigen en los BOE. En concreto, en Filología Hispánica, de 66 a 72 créditos, lo que representa un 27,5%-30%; en Filología Inglesa, de 48 a 60, un 20%-25%; y en Estudios de Asia Oriental, que se parece más a Filología Hispánica en China, de 6 a 36, un 2,5% -15%. Sin embargo, en los planes de Filología Hispánica en China, como muchas universidades ofrecen asignaturas literarias de carácter optativo, el crédito es de 0 a 6, lo que representa tan solo 0% -8,4%, que es menos de lo que exige el Estándar Nacional.

Además, podemos ver, según los datos de planes de estudio de las tres carreras de las universidades seleccionadas, que se ofrecen muy diversas y numerosas asignaturas optativas de literatura, así como materias para la especialidad, incluso en Estudios de Asia Oriental. Así mismo, según el nombre de las materias, observamos que las asignaturas literarias no solo tratan de una introducción general de la literatura de la lengua meta, sino que también se centran en las metodologías y teorías literarias, los autores y movimientos importantes, los géneros y épocas más representativos, e incluso alguna obra específica o fenómenos literarios detallados, como, por ejemplo, el feminismo y el género en la literatura. Por su parte, en Filología Hispánica en China aún no se ofrecen asignaturas tan diversas.

4) En cuanto al mejor semestre para ofertar asignaturas literarias, en los BOE se recomienda ofrecer en los primeros cuatro semestres para las carreras de Filología Hispánica y Filología Inglesa, porque una es de lengua materna y, en la otra, los alumnos ya tienen un nivel antes de entrar en la carrera. En la carrera de Estudios de Asia Oriental, no se indica un semestre específico.

En los planes de estudio de las universidades españolas, para las carreras de Filología Hispánica y Filología Inglesa, las asignaturas literarias empiezan desde el primer semestre, y duran, por lo menos, seis semestres, pues la mayoría tiene asignaturas de literatura cada semestre durante los cuatro años. En cuanto a Estudios de Asia Oriental, como no tiene una guía en el BOE, depende mucho de la universidad. En algunas se ofrecen las asignaturas literarias desde el primer semestre, como materias de formación básica y en otras, desde el segundo semestre o el tercero, porque la lengua meta se aprende desde cero en esta carrera.

La duración de las asignaturas también depende mucho de las universidades, sin mencionar las asignaturas optativas de literatura.

En cambio, en Filología Hispánica en China, las asignaturas literarias solo se ofrecen desde el 3º curso, es decir, el 5º semestre. Aunque no se indica claramente en el Estándar Nacional chino, los manuales oficiales indican claramente que son para alumnos de cursos superiores. Al mismo tiempo, en los planes de estudio de las universidades seleccionadas, sea de la 1ª y 2ª fase, sea de la 3ª, las asignaturas se ofertan generalmente en el 5º semestre y duran uno o dos semestres según el número de asignaturas.

A continuación, presentamos la parte de comparaciones y discusiones de los datos obtenidos en las entrevistas, donde aparecen los comentarios de los BOE y el Estándar Nacional chino y lo que piensa el propio profesorado sobre el currículo y el plan de estudios de su carrera correspondiente:

5) Casi todo el profesorado español cree que las asignaturas literarias deben ser obligatorias tanto para su carrera como para Filología Hispánica en China. Solo un profesor con más de diez años de experiencia docente en dicha carrera nos confirma que, según su experiencia, conoce la dificultad de ofertarlas en forma de asignaturas obligatorias, así que nos aconseja ofrecerlas como optativas.

En la situación china, la mayoría de los profesores cree que las asignaturas de literatura deberían ser obligatorias, aunque en la mayoría de las universidades aparecen como optativas. Al mismo tiempo, los tres profesores que creen que deben ser optativas (dos son de la 3ª fase), nos explican que la enseñanza de literatura está muy lejos de la meta práctica de las universidades de 3ª fase.

6) En cuanto al número de asignaturas, la mayoría del profesorado considera que cuatro asignaturas de literatura durante los cuatro años universitarios sería lo más razonable y apropiado, incluso algunos indican que sería conveniente ofrecer 6, 8 o 16 asignaturas, porque es muy razonable que se tenga una asignatura cada año o cada semestre. Por otro lado, debemos destacar lo que piensa el profesorado de la carrera de Estudios de Asia Oriental porque, según nuestra investigación, es la carrera más parecida a Filología Hispánica en China. Los tres profesores de dicha carrera nos confirman que sería mejor ofrecer tres o cuatro asignaturas durante los cuatro años, con un ritmo de una asignatura anual. Además, como la lengua extranjera también se aprende desde cero en esta carrera,

en el primer año se pueden elaborar asignaturas dependiendo de las necesidades del alumnado.

Por su parte, al profesorado chino dos asignaturas obligatorias de literatura ya les parecen suficientes, una en el 3º año y otra en el 4º.

7) En España, para las carreras de Filología Hispánica y Filología Inglesa, los profesores creen que las asignaturas literarias deben ofrecerse desde el primer semestre; para la de Estudios de Asia Oriental, los profesores opinan que sería más apropiado empezar en el segundo año, cuando el alumnado haya adquirido cierto nivel de lengua meta (por ejemplo, el A2), aunque también confirman que siempre hay literatura adecuada para cualquier nivel de lengua.

Para el profesorado chino, por su parte, los semestres 5º, 6º y 7º han sido las primeras opciones para impartir las asignaturas literarias, básicamente de acuerdo con los requisitos del plan de estudios y porque creen que los estudiantes deberían tener por lo menos un nivel de B1 o B2 para leer obras literarias. Sin embargo, en realidad, muchos alumnos, especialmente aquellos de las universidades de la 3ª fase, no alcanzan ese nivel ni siquiera cuando se gradúan.

No obstante, la mayoría del profesorado chino y español niega la idea de impartir una asignatura en chino para lograr conocimientos literarios, porque tienen muy en cuenta la importancia de que los estudiantes puedan leer textos originales. Sin embargo, los tres profesores de Estudios de Asia Oriental creen que no está mal esta idea, pero que se debería cambiar el contenido de los conocimientos literarios al estudio de la metodología sobre cómo aprender y analizar literatura, que es algo de lo que carecen los alumnos.

8) Cuatro horas, dos asignaturas, es el ideal para la mayoría del profesorado español, y no mencionan las horas de lectura fuera de clase, pues son de la opinión de que, a través de una buena orientación y formación en el aula, los estudiantes desarrollarán el hábito de lectura de obras literarias y leerán de forma espontánea fuera de clase.

Para el profesorado chino, dos horas, una asignatura, ya es la situación real de Filología Hispánica en China, pero como creen que la vía principal del aprendizaje de literatura es el autoaprendizaje, muchos destacan que deben diseñar tareas razonables y organizar actividades extraescolares que puedan garantizar por lo menos dos horas más en el aprendizaje y la lectura literaria fuera del aula.

Siguiendo las ideas de ambos países, creemos que se puede utilizar el método por tareas para el aprendizaje, algo en lo que vamos a profundizar en la parte de didáctica.

9) Las universidades españolas tanto públicas como privadas tienen un buen control del número de estudiantes de una clase, generalmente, hay menos de 30 alumnos. En la situación china, las universidades de 1ª y 2ª fase tienen cierta limitación, pero las de 3ª fase, no. Por lo tanto, el número real de las clases de literatura en las universidades de 3ª siempre ha superado 30, e incluso ha llegado a 40.

Todos sabemos que, para el aprendizaje de una lengua, sobre todo una lengua extranjera, cuanto más pequeño sea el grupo, los alumnos tendrán más oportunidades para comunicarse y practicar, así que la calidad de la clase será mejor. Por esta razón, según los datos, cree el profesorado de ambos países que de 15 a 20 alumnos es un número ideal para realizar una clase de literatura, especialmente de literatura en lengua extranjera.

10) La meta principal de la enseñanza de literatura en los dos países es diferente. El profesorado español busca la formación de competencias o el hábito de lectura; mientras que, para el profesorado chino, lo importante son los conocimientos literarios y, según las explicaciones anteriores, son del tipo “conocimiento sobre literatura”, es decir, los datos.

Aparte de esta diferencia, los dos países son muy similares, ya que todos los profesores hablan de apoyo al aprendizaje de la lengua, de formar cualidades humanísticas, lograr conocimientos culturales, etc. Vale la pena señalar que los profesores españoles hablan mucho sobre la competencia literaria, que es algo que aún no conocía yo, una profesora china, antes de realizar la presente investigación.

11) A fin de confirmar nuestra hipótesis, realizamos la pregunta sobre la competencia literaria y el resultado es que todos los profesores españoles conocen perfectamente la existencia de dicha competencia y nos pueden explicar correctamente en qué consiste, y es que es una competencia de la que se habla desde la ESO.

Por el contrario, los profesores chinos no conocen esta competencia, porque en China solo hablamos de la competencia de apreciar la literatura.

Para la última parte de este epígrafe, analizaremos la comparación entre los datos de las encuestas de los alumnos de ambos países, principalmente lo que piensan sobre la

enseñanza del profesorado, porque no suelen conocer o reflexionar sobre los planes de estudio o los currículos.

12) Para los estudiantes españoles, las asignaturas literarias son normales (41%) y abundantes (43%); al contrario, solo hay un 23% del alumnado chino que opine que son abundantes, porque generalmente solo se ofrecen una o dos asignaturas con el nombre común de Literatura Hispánica, Literatura Española y Literatura. Está claro que, desde la perspectiva de los estudiantes chinos, deberíamos organizar mejor las asignaturas tanto en cantidad como en diversidad.

13) La mayoría de los estudiantes de ambos países confirma que las asignaturas literarias deberían ser obligatorias, pero el porcentaje del alumnado chino no es tan alto como el de España. Esto se debe a que, en la mayoría de las universidades chinas, estas asignaturas son optativas, y los estudiantes ya están acostumbrados a esta situación.

14) En general, la mayoría del alumnado en España quiere dedicar cuatro horas o más al aprendizaje de la literatura cada semana, mientras que la mayoría del alumnado chino, tan solo dos. Esto significa que, en comparación, los estudiantes españoles son más receptivos a la literatura y su aprendizaje, lo que demuestra que los estudiantes españoles han recibido una mejor formación y orientación en esta área.

15) De forma correspondiente a los resultados del profesorado, para el alumnado español la meta del aprendizaje de literatura es lograr competencias y mejorar la lengua meta, mientras que, para el chino, es adquirir conocimientos y mejorar la lengua meta. Este resultado muestra que el profesorado influye mucho en los estudiantes.

### 7.3.2 Sugerencias y propuestas

Tras el anterior análisis y teniendo como referencia los artículos de Sitman, 1994; Mendoza, 2008; Acquaroni, 2007, 2015; Jouini, 2008; Molina, 2009; Plaza Velasco, 2012, 2015; Santamaría, 2015; Altamirano Flores, 2016; Ibarra-Rius, 2016; Chen Shuo, 2017), proponemos las siguientes sugerencias:

1) Las asignaturas literarias siempre deben ser obligatorias en Filología Hispánica en China.

Tanto en el BOE como en el Estándar Nacional aparecen como obligatorias, por lo que, desde el punto de vista oficial, se muestra ya la necesidad de ofrecerlas de esta forma.

Al mismo tiempo, en los planes de estudio de las tres carreras de las universidades seleccionadas, podemos ver que todos tienen como obligatorias las materias de literatura. Finalmente, los profesores de ambos países también recalcan que deberían ser obligatorias, aunque reconocen que no es algo fácil de alcanzar.

Segundo, como ya se ha explicado varias veces, la literatura es un recurso muy útil en el aula de E/LE, porque no solo permite adquirir determinados contenidos gramaticales, funcionales o léxicos, sino también acercarse a la cultura hispánica. Sin embargo, se debe destacar que existe una diferencia radical entre una clase que utiliza la literatura como pura herramienta para la enseñanza lingüística del español y una clase específica de enseñanza de literatura hispánica a estudiantes de ELE, porque el material y los estudios teóricos son muy distintos. Así, como indica Morena (1998), ya en el año 1998 en el ámbito universitario preferentemente, consideraron la literatura como una asignatura independiente dentro de los cursos para extranjeros.

De acuerdo con Plaza Velasco (2015), una clase de literatura no solo consiste en introducir a los estudiantes en el conocimiento sobre la literatura (los datos), sino que también les ayuda a adquirir un determinado léxico específico (el metalenguaje literario en español) y, al mismo tiempo, les hace familiarizarse con una determinada tradición crítica y de análisis (los estudiantes no han recibido nunca una formación del análisis de textos literarios) y reflexionar sobre la construcción de una determinada cultura (la literatura constituye una importante instancia de construcción cultural). En conclusión, todo esto es algo que no se puede lograr con otras asignaturas.

Tercero, la literatura tiene una función insustituible, que es la formación de la cualidad humanista y los valores. El texto literario, a diferencia de los informativos o explicativos, crea su propio mundo de contenidos, una realidad diferente, un entorno sensorial y emocional que involucra al lector en una experiencia directa. Por lo tanto, al transmitir valores humanos universales, el texto literario comunica otros valores propios de la cultura a la que pertenece y que desconoce el alumnado; y este, mediante las explicaciones del profesorado, que sirve de mediador en el proceso de aprendizaje, será capaz de discernir en el texto los valores con los que está familiarizado y con los que puede identificarse, de modo que no se verá abrumado por muchos otros valores que no comprende, lo cual es muy importante para la formación del alumnado en la educación superior.

En cuanto al número de asignaturas, teniendo en cuenta la situación específica de China, donde el crédito total de la carrera es pequeño y todavía se enfrenta al problema de la falta del profesorado, quizá no sea posible ofrecer tantas y tan variadas como en España. No obstante, se recomienda ofrecer al menos dos asignaturas obligatorias con una sesión de dos horas a la semana como orientación e introducción al mundo de la literatura hispánica a fin de formar un hábito lector fuera de clase.

2) En cuanto al semestre más adecuado para ofertar la primera asignatura de literatura, es recomendable que se tenga en cuenta el nivel de lengua meta.

Tradicionalmente, la introducción de textos literarios en el aula ha sido siempre para estudiantes de nivel intermedio/avanzado, pues se requiere un nivel suficiente de dominio de la lengua para poder comprender el texto. En concreto, como explica Martín Perís (2000), la investigación sobre la enseñanza de la literatura en el aula de ELE muestra predilección por desarrollar propuestas dirigidas a estudiantes con altos niveles de competencia comunicativa (normalmente B2/C1); Santamaría (2015) también confirma que, después del análisis de los manuales existentes, se comprueba gratamente que van dirigidos a usuarios de lengua media (B1 y B2) y, por supuesto, a usuarios competentes (C1 y C2), aunque también apoya la idea de impartir clase de literatura en el nivel inicial.

La teoría propuesta por Sitman y Lerner (1996) sobre la función de estímulo que cumple la literatura en el proceso de aprendizaje de E/LE y la extensión del método por tareas, hace que surjan cada día más profesores e investigadores que abogan por la introducción de la literatura en niveles iniciales. Berns y Zayas (2005) son dos de los pioneros que apoyan dicha consideración, y declaran que, si no se incorpora este potencial didáctico desde las primeras clases de ELE, puede resultar contraproducente. En sus argumentos, se centran en la motivación de que los textos literarios se utilizan como base de su enfoque didáctico y estimulan el interés de los alumnos, eliminan su miedo a la literatura y consiguen que la disfruten según sus gustos. En el mismo sentido, propone Sanz (2010) que la fascinación por la literatura de culturas no nativas puede ser precisamente una motivación importante para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Por lo tanto, debido a que en las entrevistas a los docentes se hizo hincapié repetidamente en que siempre hay suficiente literatura para la lengua meta en cualquier nivel, estamos totalmente de acuerdo con Acquaroni cuando señala que “somos partidarios

de ir dosificando el material literario desde los primeros estadios de aprendizaje” (2007: 73). Además del papel motivador de la literatura para principiantes, también se destaca su función formativa a modo de auto revisión para los estudiantes iniciales:

El reconocimiento de los recursos y de los usos expresivos y creativos que aparecen en el discurso literario es una actividad cognitiva en la que convergen los distintos conocimientos que posee el aprendiz sobre elementos, componentes, normas y niveles del sistema lingüístico, pero también sobre las facetas pragmáticas de la comunicación, sobre los usos expresivos e idiomáticos y, además, sobre convenciones estéticas. (Mendoza, 2007: 66).

Tomando como ejemplo el caso español, en las carreras de Filología Hispánica y Filología Inglesa se recomienda impartir las asignaturas literarias desde el primer semestre, algo que no se puede realizar directamente en la situación china a causa del nivel de lengua. Sin embargo, el semestre en que se ofrece la asignatura en Estudios de Asia Oriental, siendo la situación más parecida a Filología Hispánica en China, nos puede servir como referencia. En dicha carrera, la asignatura literaria se imparte en el tercer semestre, momento en que el alumnado tiene, generalmente, un nivel A2 de la lengua meta.

En la situación china, solo el profesor C, director de la Subcomisión de Español del Comité de Orientación para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros del Ministerio de Educación Superior, insiste en que la asignatura de literatura debe ofrecerse desde el principio; mientras, la mayoría del profesorado chino opina que debería adquirirse primero un nivel intermedio-avanzado para las asignaturas literarias.

Al resumir todas las opciones del profesorado de ambos países y también las referencias, creemos que es más adecuado ofrecer la primera asignatura de literatura cuando la mayoría del alumnado haya obtenido un nivel de A2, sin limitar un semestre específico, pues en China el alumnado entre las universidades de diferentes fases es muy diferente. Además, en el PCIC, la exigencia relacionada con literatura aparece también en el nivel A2: “(R): solo recepción”, lo que nos sirve como otro motivo para realizarlo en este nivel. El problema es que no hay un manual oficial adecuado para este nivel, tema en el que profundizaremos en la parte de los materiales didácticos.

3) En cuanto al número de alumnos, los profesores de ambos países creen que unos 20 es el número ideal para realizar una clase de literatura.

4) Finalmente, como meta de enseñanza y aprendizaje de literatura se mencionan los conocimientos literarios, las competencias, mejorar la lengua meta y la formación del hábito lector.

a. Conocimientos literarios

Tanto en las documentaciones oficiales, como en los planes de estudio y en la opinión de profesores y alumnos, sobre todo los chinos, los conocimientos literarios se mencionan como una meta importante y principal para la enseñanza y aprendizaje de literatura.

Sin embargo, siendo un término con doble sentido, los conocimientos literarios se muestran de diferentes formas en los dos países. En China, siendo una carrera de lengua extranjera que empieza desde cero, la enseñanza de literatura se concentra más en el conocimiento sobre literatura. Como indican Carlos Lomas (2001) y Molina (2009), a pesar de esta supuesta revalorización de los textos literarios en el aula, todavía parece ser más fácil enseñar la vida, la obra, es decir, los datos básicos de un autor consagrado por la tradición, que enseñar a apreciar la expresión literaria y contribuir a formar lectores críticos; por lo tanto, en la mayoría de las ocasiones todavía no se puede evitar el conocimiento sobre la literatura. Por otro lado, como indica Plaza Velasco (2015), siendo una carrera de lengua extranjera, nuestros alumnos no cuentan con este conocimiento cultural básico sobre el mundo hispánico, por ello, en la clase de literatura, además de la enseñanza de la propia literatura, la clase lleva la carga de aprender sobre cultura, historia, geografía, costumbres, valores... En resumen, el conocimiento de la historia de la literatura española o latinoamericana, aún en sus aspectos más básicos, no puede darse por supuesto.

Tras el análisis de los documentos y las entrevistas en España, descubrimos que la enseñanza de la literatura debe contemplar ambos tipos de conocimiento, es decir, es aún más importante que hagamos un esfuerzo (muy grande y urgente) por incluir el conocimiento de la literatura en nuestras clases para que no parezca una asignatura aislada del proceso de aprendizaje (Morena 1998). Lo mismo afirman Mendoza (1993) y Ventura Jorge (2015): si tomamos la literatura como un simple pretexto para la enseñanza de la lengua o la exclusiva finalidad de transmitir a los estudiantes conocimientos de historia literaria (nombres de autores, obras, movimientos, periodos literarios...), lo que se mejora no es la práctica comunicativa sino la acumulación de conocimientos de historia literaria. Por todo ello, el sentido y objetivo no debe centrarse en conocer autores y obras de la

historia de la literatura, sino en procurar que los alumnos lean más y mejor en español y que incorporen herramientas para ser capaces de interpretar con mayor precisión lo que leen y lo que les rodea (García Iglesias, 2017).

Al mismo tiempo, en el MCER y PCIC, los dos documentos más importantes para el aprendizaje de lengua español como lengua extranjera, tampoco se habla de los conocimientos sobre la literatura, sino de la capacidad de leer, comprender e interpretar la literatura (la competencia literaria) y, al mismo tiempo, ambos destacan el hecho de “leer por placer”.

En resumen, en cuanto a los conocimientos literarios, en el contexto que nos ocupa (programas de filología en el nivel universitario), nos parece que la enseñanza de la literatura debe contemplar ambos tipos de conocimiento, pues resulta muy necesario el conocimiento de la historia de la literatura española o latinoamericana para formar “lectores profesionales” y también el querer y poder realizar espontáneamente la lectura literaria, llevar a cabo interpretaciones propias y contrastarlas con las de otros, y tener una visión panorámica de la literatura española o latinoamericana del periodo o tema concreto que se haya sido introducido en la clase.

Por ello, creemos que es importante y urgente realizar una declaración en Filología Hispánica en China sobre el contenido real y el doble significado del término “conocimientos literarios”.

#### b. Competencia literaria

En comparación, para el profesorado y alumnado en España, la meta principal es adquirir competencias, en concreto, la competencia lectora, la lingüística, la cultural, la intercultural, la emocional, la pragmática, la comunicativa... y, sobre todo, la competencia literaria.

En el capítulo del marco teórico hemos explicado que, en España, en el área de la enseñanza de lengua y literatura, desde los años ochenta ya se cambió el término “enseñanza de literatura” por “educación literaria”, y la meta principal es la formación de la competencia literaria. En España y muchos otros países hispánicos, también en Brasil, los planes curriculares de educación primaria y secundaria incluyen la competencia literaria. En el área de educación superior y en la enseñanza de lengua extranjera, la competencia literaria, aunque no aparece inscrita oficialmente en el BOE, MCER o PCIC, fue

reconocida, sin duda alguna, como la competencia más importante que se debe lograr a través de la educación literaria.

En la situación china, antes de plantear estrategias metodológicas para mejorar la enseñanza de literatura, es importante tener en cuenta que las clases de literatura hispánica se imparten generalmente a partir del 3º año e incluso del 4º. Esto significa que la mayoría del alumnado ya posee suficiente nivel de competencia lingüística y otras competencias básicas para el aprendizaje de literatura e incluso suficientes conocimientos culturales para entrar en el mundo hispánico, pero descubrimos que los alumnos no entienden el sentido del texto literario.

Según Plaza Velasco (2015), desde su experiencia de profesora en programas de literatura y ELE, esto se debe a la falta de un léxico específico, del metalenguaje literario en español y a la carencia de formación en una determinada tradición crítica de análisis de textos literarios hispánicos, es decir, aunque los alumnos ya tienen cierto nivel de la competencia lectora y lingüística, debido a la falta de competencia literaria, todavía no son capaces de comprender el contenido de la literatura y tampoco de hacer análisis, criterio o interpretación literarios. Al mismo tiempo, según los resultados de la pregunta en la encuesta sobre las dificultades que encuentran los alumnos en el aprendizaje, podemos ver que la opción más elegida por el alumnado chino indica su falta de la competencia literaria.

Por ende, podemos deducir que el fracaso en la enseñanza de literatura en Filología Hispánica en China, la mayoría de las veces se debe a que todavía no hemos cambiado la ideología de la enseñanza a la educación literaria, por lo que el enfoque de las clases no es eficaz ni pertinente. Por todo ello, hay que prestar más atención a la formación de competencias, lo que permitirá ir más allá de crear un repertorio de actividades sin conexión y dar un sentido global al texto literario (Molina, 2009).

#### c. Hábito para realizar lecturas literarias

Hay que destacar que, como afirman Sanz (2010), Santamaría (2015), Acquaroni (2015) y la mayoría del profesorado español que hemos entrevistado, la enseñanza de la literatura, como fin en sí misma, debe tener como horizonte último la capacitación del alumno para el disfrute de las obras literarias. Cualquier obra literaria seleccionada en la clase, debe pretender, antes que nada, suscitar el interés del alumnado y desencadenar algún tipo de reacción emocional o intelectual.

En la situación china, en comparación con las carreras seleccionadas de España, tenemos menos asignaturas literarias, por eso, es aún más necesario y urgente preparar clases de literatura destinadas a despertar el placer de leer textos literarios. El objetivo es que, una vez terminadas las clases, los alumnos puedan continuar leyendo y estudiando literatura de forma autónoma y, eventualmente, convertirse en lectores independientes, disfrutar de la literatura e invertir espontáneamente más tiempo en leer literatura fuera del aula.

Esta es otra razón importante por la que deberíamos prestar más atención a la competencia literaria. Este término fue definido en 1965 por Bierwisch (1970) como una capacidad humana específica (*human ability*) que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos, y que contempla la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad para disfrutar y comprender diversas tipologías de textos literarios, el conocimiento de aquellas obras y autores que sean más representativos, así como la capacidad para su apreciación estética. Por lo tanto, podemos confirmar que un factor importante de la competencia literaria es el hábito de realizar lectura literaria. Al mismo tiempo, en esta definición podemos ver la huella de la competencia de apreciar literatura de la que se habla en China, la cual expresa la capacidad para su apreciación estética.

#### d. Mejorar el nivel de la lengua meta

Existe una relación de interdependencia inseparable entre lengua y literatura, así como entre la competencia literaria y la lingüística. La competencia literaria se puede considerar como una habilidad necesaria para el aprendizaje de la competencia lingüística, es decir, la primera facilita el estudio de la segunda (Rojas Camargo, 2018). Por la relación inherente que existe entre ambas, podemos decir que el proceso de mejora de la competencia literaria es también un proceso de mejora de la competencia lingüística.

En definitiva, la meta de la enseñanza y aprendizaje de literatura puede resumirse sencillamente en lograr conocimientos literarios (sobre literatura y de literatura) y formar competencia literaria.

#### 7.4 Los materiales didácticos

Como ya hemos explicado, en China se buscan reglas formales y uniformes, por lo que contamos con una serie de manuales para las asignaturas literarias en Filología Hispánica. Afirma Chen Shuo (2017) que el corpus literario que se ofrece al alumnado en la clase de literatura depende en gran medida de la presencia dentro del canon de literatura hispánica, así como de su popularidad en el mercado editorial chino. Por ello, en la parte de los materiales didácticos hemos presentado todos los manuales en español que se han utilizado en la carrera de Filología Hispánica. Sin embargo, en España, cada profesor prepara sus propios materiales. Por lo tanto, la comparación que vamos a realizar se centra en los datos obtenidos en las entrevistas y las encuestas.

Cuadro 68: Parámetro comparativo 4

Parámetros comparativos 4: Materiales didácticos				
Indicador	Pregunta	Opción	China	España
Indicador 7. Profesorado	Pregunta 19. Materiales didácticos empleados...	...del mercado editorial	100%	13%
		...propio	42%	100%
		...audiovisual	67%	88%
		Otros	0%	0%
	Pregunta 20. ¿Libro oficial?	Sí	100%	0%
		No	0%	100%
	Pregunta 21. Satisfacción con los materiales didácticos	Sí, perfectamente	0%	44%
		Sí, bien	25%	31%
		Así-así	50%	25%
		Poco	17%	0%
		Nada	8%	0%
	Pregunta 22. ¿Complementa las clases...?	Sí	67%	100%
		No	33%	0%
	Pregunta 23. Recursos didácticos más usados	PPT	67%	50%
		Manuales	67%	0%
		Libros originales	67%	88%
		Videos	33%	50%
		Películas	25%	38%
		Ordenador con acceso a internet	33%	50%
	Pregunta 24. Tipo de texto	Textos originales	83%	100%
		Textos graduados	8%	6%
		Textos adaptados	0%	0%
		Textos traducidos	25%	18%
	Pregunta 25. Partes que deben incluir...	Historia de la literatura	75%	100%
		Fragmentos de literatura	100%	100%
		Criterio/análisis de literatura	50%	63%
	Pregunta 26. Género y época	Narrativo	92%	56%
Lírico		33%	63%	
Dramático		0%	25%	
Clásica		33%	37%	
Contemporánea		100%	63%	
Moderna		100%	63%	
Pregunta 27.	Sí	83%	94%	

	¿Lista de libros recomendables?	No	17%	6%
	<b>Pregunta 28.</b>	Sí	8%	87%
	¿Lee en libro electrónico?	No	92%	13%
<b>Indicador 6. Alumnado</b>	<b>Pregunta 16.</b> Materiales didácticos usados en la clase	...del mercado editorial	84%	0%
		...propio	57%	100%
		...audiovisual	48%	92%
		Otros	0%	41%
	<b>Pregunta 17.</b> Nivel de dificultad	Muy fácil	0%	0%
		Fácil	17%	56%
		Normal	50%	43%
		Un poco difícil	28%	1%
		Muy difícil	5%	0%
	<b>Pregunta 18.</b> Nivel de interés	Nada interesante	7%	0%
		Poco interesante	21%	2%
		Normal	40%	14%
		Interesante	23%	61%
	<b>Pregunta 19.</b> Materiales más útiles...	Muy interesante	9%	23%
		Libro de texto/manual	45%	0%
		Apuntes redactados...	32%	76%
		Herramientas audiovisuales...	22%	18%
	<b>Pregunta 20.</b> Carencias de los materiales utilizados...	Otros	1%	6%
		No se corresponde con...	21%	21%
		Los materiales son poco lúdicos	42%	55%
		El tema literario no...	39%	57%
		Los materiales didácticos... (más elevados)	49%	40%
		Hay mucha gramática	26%	34%
		Hay mucho vocabulario	48%	47%
Otros	3%	2%		
<b>Pregunta 21.</b> Género	Novela	91%	93%	
	Cuento	75%	35%	
	Poesía	30%	62%	
	Drama	53%	64%	
	Ensayo	28%	46%	
<b>Pregunta 22.</b> Número de palabras	2000-5000	65%	26%	
	5001-8000	26%	41%	
	8001-10000	8%	33%	
	Otros	1%	0%	
<b>Pregunta 23.</b> Época	Clásica	15%	32%	
	Contemporánea	42%	39%	
	Moderna	43%	29%	
<b>Pregunta 24.</b> Libro electrónico	Prefiero leer en libro de papel	28%	30%	
	Prefiero leer en libro electrónico	72%	70%	

(Fuente: elaboración propia)

#### 7.4.1 Comparación y discusión

1) Los manuales de literatura en China, tanto los del pasado como los de la actualidad, se enfocan siempre en las obras más clásicas y representativas del mundo hispánico. Por lo tanto, se coleccionan, en general, las obras maestras y cobra mucho sentido la historia de literatura. Por un lado, este hecho es lógico, porque con un tiempo limitado de clase de

literatura sí hay que enfocarse más en lo más clásico; sin embargo, por otro lado, estas obras tienen un nivel de lengua más alto que las normales.

En la presentación de los manuales se indica de manera clara que están especialmente preparados para estudiantes de cursos avanzados y que, en concreto, se requieren niveles mínimos de B2-C1 para acceder a ellos. Sin embargo, las asignaturas literarias se imparten en el 3º o 4º año y, según los datos obtenidos, la mitad del alumnado tiene solo un A2-B1 (54%), sobre todo los de 3ª fase. Esto explica por qué la mayoría de los estudiantes cree que los materiales didácticos son difíciles. Como indica Morena (1998), un grado superior de dificultad no nos garantiza un mayor aprendizaje, por ejemplo, *El Quijote*, aunque sea la más clásica y excelsa de las obras de la literatura española, resulta ser una experiencia negativa si no se aborda con un nivel suficiente de lengua o sin una orientación necesaria. Por lo tanto, la selección textual no ha de estar basada siempre en la lista de obras y autores clásicos.

Además, aparte de los dos manuales más recientes, *Manuales de Literatura Hispanoamericana (cultura e historia)*, que es más un manual enfocado al profesorado para preparar sus clases y *Curso de literatura*, que tiene solo una unidad para conocer la teoría literaria, no existe ningún otro manual que tenga una parte de criterios literarios que expliquen metodologías o teorías sobre la literatura. Por el hecho de no haber tenido una formación en historia literaria, teoría y crítica occidentales (o hispánicas) con anticipación, nuestros alumnos encuentran serias dificultades en la comprensión del conjunto de valores del texto y no saben cómo realizar una valoración crítica o un comentario literario.

En resumen, es importante y urgente la publicación de manuales con diversos niveles de lengua, diferentes tipos de lecturas y que incluyan una parte de metodología, teoría y crítica occidentales. Otra opción es la introducción de manuales extranjeros, como ha hecho *Shanghai Foreign Language Education Press*. Según indica el profesor C, la diversidad de materiales didácticos es esencial para el desarrollo de Filología Hispánica.

A diferencia de las comparaciones anteriores, dado que en esta parte encontramos muchas similitudes y correlaciones entre las preguntas de profesores y alumnos, trataremos de forma conjunta los resultados.

2) Tanto profesores como alumnos nos confirman que en China se emplean más los manuales y, en España, los apuntes del profesorado.

Señala el profesor C, director de la Subcomisión de Español del Comité de Orientación para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros del Ministerio de Educación Superior, que con el uso de los manuales se consigue cierta uniformidad en el contenido de lo que se enseña con el fin de tener algún control ante el desarrollo demasiado rápido de la carrera de Filología Hispánica en China. Así mismo, el profesor B, editor general de esta serie de manuales especiales para la Filología Hispánica en China, nos explica que su publicación tiene la intención de ayudar al profesorado a preparar las clases de literatura ya que, en muchas ocasiones, un profesor debe impartir diversas asignaturas con diferentes especialidades, por lo que cuenta con una ayuda muy valiosa en el manual oficial.

Sin embargo, esto no ha dado tan buenos resultados. Los alumnos confirman que solo se usan manuales en clase y que son difíciles y poco interesantes; al mismo tiempo, la satisfacción del profesorado sobre los materiales didácticos existentes tampoco es muy alta, por lo que hay algunos, sobre todo de las universidades de 1ª y 2ª fase, que preparan sus propios materiales para mejorar la calidad de la clase.

En España no hay requisitos de utilización de manuales ni tampoco manuales oficiales, por lo que el profesorado elabora sus propios apuntes, que van adaptando al nivel y la necesidad del alumnado. Por ello, los alumnos tienen más interés sobre los materiales didácticos y no creen que estos sean difíciles para su aprendizaje.

También tenemos que destacar la importancia de las herramientas audiovisuales. Según los datos de las encuestas del alumnado, descubrimos que sienten más interés y menos dificultad cuando en las clases se emplean materiales audiovisuales.

En resumen, es más recomendable la utilización de diversos y variados materiales didácticos. En China sería conveniente que los profesores utilizaran los manuales como referencia junto a materiales de apoyo, siempre según el nivel y la necesidad del alumnado.

3) En concreto, los materiales más usados y que funcionan mejor para el profesorado chino son: PPT, manuales y libros originales; mientras que el profesorado español destaca los libros originales. Por su parte, la mayoría de los estudiantes de ambos países cree que son tan importantes las herramientas audiovisuales como los apuntes, por lo que somos muy conscientes de la importancia de la preparación docente.

4) Confirman los docentes de ambos países que siempre hay que utilizar textos originales. Como indica la profesora Q, los textos adaptados son más para niños, y la

profesora O recalca que los textos graduados son para el aprendizaje de lengua. Al mismo tiempo, el profesorado chino y español señala que la función de los textos traducidos puede servir de apoyo para despertar el interés del alumnado, pero que siempre hay que indicar claramente las versiones más recomendables.

5) Los profesores de ambos países nos confirman la importancia de explicar muy bien la metodología para realizar comentarios literarios y también afirman que un manual ideal debe tener al mismo tiempo historia, fragmentos literarios y criterios metodológicos.

6) En cuanto al género y la época, podemos ver que a los profesores chinos les gusta más enseñar textos de género narrativo y de la época contemporánea y moderna; mientras que, entre los profesores españoles, son más diversos los resultados. Las preferencias de los alumnos son parecidas: a los chinos les gustan más las novelas y los cuentos; y los españoles tienen preferencias tan diversas como sus profesores: novelas, dramas, poesías, cuentos y ensayos. En referencia al número de palabras, los estudiantes chinos prefieren leer textos cortos y los españoles no tienen tanta limitación en esta parte.

7) La mayoría del profesorado de ambos países tiene costumbre de proporcionar una lista de libros recomendables al alumnado. En China, el profesor incluso manda directamente los libros electrónicos a sus estudiantes. No obstante, muy pocos realizan control de las lecturas, pues al mismo tiempo es difícil y causaría demasiada presión al alumnado.

8) Tanto el profesorado como el alumnado de ambos países todavía prefiere leer libros en papel. Los docentes españoles, según las entrevistas, aceptan más los libros digitales y de vez en cuando realizan sus lecturas con libros electrónicos. Además, los profesores de ambos países opinan que los libros digitales pueden ayudar al aprendizaje de la literatura.

9) Finalmente, podemos ver que los alumnos chinos se quejan más del nivel de lengua de los materiales, pues opinan que estos tienen un nivel de lengua bastante alto y demasiado vocabulario. Por su parte, los españoles, creen que los contenidos de las lecturas están lejos de su vida diaria y que los temas son poco lúdicos.

#### 7.4.2 Sugerencias y propuestas

Tras las comparaciones que acabamos de realizar y tomando como referencia los artículos de Morena, 1998; Jouini, 2008; Santamaría, 2015 y García Iglesias, 2017, vamos a realizar las siguientes sugerencias:

1) Siempre hay que preparar los materiales didácticos según el nivel de lengua y la necesidad del alumnado. En China, además del uso del manual, es recomendable que el profesorado prepare sus propios apuntes. En concreto, se debe considerar lo siguiente:

a. La dificultad del contenido literario y el nivel de lengua de los textos

Según los datos logrados en las encuestas, los materiales didácticos actuales en China tienen un nivel más alto que el que han alcanzado los alumnos.

La selección apropiada de los textos literarios es muy importante para elaborar una clase de literatura, pero también es difícil. Como indica Morena (1998), la dificultad principal estriba en encontrar un texto literario que pueda ser muy significativo para el aprendizaje de la literatura y, a la vez, adecuado al nivel del alumnado, porque hay que tener en cuenta que estos textos no deben sobrepasar el nivel de competencia de los alumnos, tanto en el contenido literario como en el nivel lingüístico.

Respecto al nivel lingüístico, muchos expertos de ELE (Albaladejo, 2007; Plaza Velasco, 2015; Ventura Jorge, 2015) señalan que los textos no deben sobrepasar el nivel de lengua de los alumnos en ese momento concreto, sino que deben estar indicados siempre para su nivel lingüístico, es decir, tiene que aparecer un léxico adecuado y una gramática con pocas estructuras sintácticas difíciles. Esto ha de suponer un reto para el estudiante, pero no inalcanzable, con el fin de que no impida el disfrute de la lectura.

En cuanto a las dificultades del contenido literario que se presentan cuando realizan las lecturas, tenemos que conocer cuál es su competencia literaria en su lengua materna y en qué se diferencian las convenciones literarias de nuestra cultura de las de la lengua meta, con el fin de preparar con anticipación suficientes conocimientos literarios (tanto históricos como teóricos) para que el profesorado proporcione una suficiente y adecuada explicación sobre los textos que se van a leer en clase.

En resumen, el docente debe realizar una tarea previa de selección según estos criterios: *input* lingüístico, tema, conocimientos previos que requiere e inferencias alcanzables. En concreto, según la teoría de que el *input* lingüístico debe ser solo ligeramente superior al de los aprendientes, dado que el dominio de la lengua meta marcará

la dificultad del acceso al texto, para lograr un aprendizaje que vaya en aumento de manera progresiva, es adecuado realizar una selección de textos que constituya un itinerario de complejidad lingüística e interpretativa creciente. (García Iglesias, 2017)

Además, en el caso de trabajar siempre con fragmentos y no con obras completas en las clases, el profesor debe cerciorarse de que el texto posee unidad y es coherente en cuanto a su sentido cultural, es decir, debe contextualizar los textos literarios de forma conveniente y lógica para hacerlo accesible a los estudiantes. (Ventura Jorge, 2015)

#### b. Lo lúdico del tema y el contenido de los textos literarios

Tanto los alumnos chinos como los españoles creen que los materiales didácticos son poco lúdicos y que los temas están muy lejos de su vida diaria. En China resulta evidente que la literatura no tiene por qué constituir el centro de interés vital de todo aprendiz. Sin embargo, debemos saber que la seducción por la literatura de otra cultura puede convertirse en un estímulo importante para la aproximación a la lengua extranjera. La literatura tiene fusión en todos los aspectos para el aprendizaje de la lengua, e incluso puede despertar en los alumnos “la motivación para leer e incluso mejorar sus destrezas de comprensión lectora, elementos que definitivamente contribuirán a su desempeño como lectores de todo tipo de textos” (Sitman y Lerner, 1994: 227).

En nuestras clases, en alguna ocasión, nos hemos encontrado con alumnos que nos sorprenden por su comprensión de algunas obras literarias y que solicitan ampliación de información sobre un autor o, incluso, del corpus de textos trabajados en el aula.

Por lo tanto, no tiene mucho sentido seleccionar tan solo unos fragmentos literarios muy clásicos. Debemos dejar a un lado los textos inaccesibles, intrincados y poco adecuados para la enseñanza de lenguas, y se deben seleccionar textos literarios que puedan entretener, atraer y enseñar a los estudiantes.

#### c. Las necesidades del alumnado

Además de los dos factores principales que hemos explicado, también hay que considerar algunos aspectos de organización, como el número de alumnos que integran la clase, la duración del curso, programa y objetivos, es decir, conocer las necesidades concretas de los alumnos. Si se tienen en cuenta todos estos factores, se podrá hacer una elección del material didáctico más acertada. (Santamaría, 2015)

2) Hay que preparar diversos tipos de materiales para elaborar una clase de literatura. Según los datos, podemos afirmar que, cuanto más diversos sean los materiales elaborados, los alumnos se sienten con menos dificultad y más interés a la hora de aprender literatura. Además, el material más importante para los estudiantes son los apuntes del profesorado, pues son con los que consiguen una satisfacción más alta.

3) Siempre hay que utilizar textos originales para la enseñanza y el aprendizaje de la clase.

a. Tanto el profesorado chino como el español destaca que siempre deben utilizarse los textos originales

Como afirma Ventura Jorge (2015), aunque la mayoría del profesorado de ELE se decanta por el empleo de textos originales, la verdad es que existen diferentes puntos de vista en torno a la inclusión y aprovechamiento de los textos adaptados y graduados, porque también son muy utilizadas en la enseñanza de lenguas.

Según la entrevista con la profesora S, que tiene una publicación adaptada de *Don Quijote*, si el objetivo es desarrollar la competencia literaria y la formación del hábito de lectura literaria, siempre se deben emplear textos auténticos. Además de destacar la idea de que hay literatura adecuada para cualquier nivel de lengua, “la mayor o menor dificultad de comprensión lectora está determinada, en muchos casos, por la tarea que se propone al aprendiz y no por la complejidad que entrañe el propio texto” (Acquaroni 2004: 948). Es decir, un texto literario puede ofrecer diferentes grados de interpretación, dependiendo de la información literaria y extraliteraria que tengan los alumnos. Por ello, podemos seleccionar las obras que más posibiliten la realización de los objetivos generales, más que las interpretaciones “esotéricas” y “eruditas”, e incluso desechar las obras que resulten extremadamente difíciles para la comprensión, por muy prestigiosas que sean.

Además, los textos originales permiten la asimilación de ciertas estructuras lingüísticas y gramaticales de una manera natural, así como la adquisición de ciertos conocimientos literarios y culturales, que puede que los estudiantes no hallen en las versiones adaptadas o graduadas. Por lo mismo, la mayoría de los profesores e investigadores de ELE (tanto chinos como españoles) son muy conscientes de que solo se deben emplear textos originales, pues estos textos auténticos han sido escritos por

verdaderos escritores y están destinados a hablantes nativos sin pretensiones de enseñar una lengua (Ventura Jorge, 2015).

Por el contrario, los textos graduados o adaptados no son considerados auténticos, por lo que tampoco serían modelo de lengua. Por un lado, las lecturas graduadas han sido denominadas textos *ad hoc*, porque han sido creadas con la exclusiva pretensión de enseñar una lengua. En concreto, las estructuras gramaticales y lingüísticas han sido previamente reguladas y contienen un vocabulario ajustado a un nivel determinado. Por ello, muchos docentes e investigadores las han catalogado como creaciones no literarias (Ventura Jorge, 2015). Como indica la profesora O, los textos graduados son para aprender lengua, no literatura.

Por otro lado, se debe advertir que un texto adaptado siempre es otro texto y, por tanto, pierde la autenticidad del original literario. De hecho, muchos profesores de español estiman que las adaptaciones son versiones “desvirtuadas” y “amputadas”, un “sacrilegio” de la obra original, y han perdido la autenticidad, así como gran parte de su esencia literaria, porque han sido “manipuladas” con un objetivo didáctico y reducidas en extensión, destinadas a un nivel de aprendizaje concreto. (García Naranjo, 2001; Jouini, 2008; Ventura Jorge, 2015; García Iglesias, 2017) Además, como ha indicado Albaladejo García (2007: 14), la meta de la utilización de los textos adaptados para evitar la dificultad lingüística de los textos originales “puede paliarse mediante una cuidadosa elección del texto por parte del profesor, ateniéndonos a los factores de accesibilidad, motivación, relevancia y, sobre todo, el diseño de actividades que faciliten el aprendizaje”.

Con todo, el uso de textos graduados y adaptados plantean una serie de inconvenientes y lo ideal sería siempre trabajar con textos originales, pues los traducidos son solo para realizar lecturas en los tiempos de ocio. Sin embargo, podemos afirmar que, en todo caso, es mejor leer una obra importante traducida, adaptada o graduada que no leerla en absoluto.

#### b. Fragmentos o totalidad de los textos originales

En la actualidad, tanto en los manuales chinos como en la clase, se trabaja principalmente con fragmentos debido a la limitación del tiempo, pero se corre el riesgo de perder una perspectiva completa de la obra con la que se aprende. Como ha indicado Fernández García (2006: 67), “el fragmento nos coloca ante las dificultades de contextualizar adecuadamente y también ante la decisión siempre discutible de dónde

cortar”. Al mismo tiempo, es otro problema que el fragmento seleccionado “tenga cierta autonomía como texto, ya sea desde un punto de vista narrativo (que se trate de una secuencia, una escena o una sucesión un tanto cerrada de sucesos) o desde el punto de vista conceptual, simbólico, estético o rítmico”.

Por lo tanto, en las entrevistas, muchos profesores, sobre todo, españoles, nos recomiendan la posibilidad de elaborar una obra completa representativa en una asignatura, pero no es algo que se pueda realizar fácilmente en la situación china. Así, nos aconseja la profesora AA que siempre se explican las primeras partes de las obras para provocar el interés del alumnado con el fin de que ellos mismos puedan leer el resto fuera de clase. Algo semejante expone Albaladejo García:

[...] combinar la lectura en casa con el trabajo en clase, de forma que en el aula se trabajen los fragmentos más significativos del texto, dejando el resto para una lectura complementaria individual. De este modo se mantiene el interés y la sensación de conjunto en clase, al tiempo que proporciona al alumno la satisfacción de haber leído un libro completo [...]. (Albaladejo García, 2007: 14)

En resumen, siempre es más recomendable elaborar las clases de literatura con textos originales y completos.

4) Un manual ideal debe:

a. Tener por lo menos tres partes: historia de literatura, fragmentos de los textos originales y criterios literarios

Como se ha explicado en la parte de las presentaciones y análisis de los manuales de literatura existentes en China, podemos ver que la mayoría de los manuales siempre tienen la primera parte, pero no se ha prestado tanta atención a los criterios literarios. Cada cultura tiene sus formas de lectura, y sin conocer como se hace un comentario, o cuáles son los criterios, nuestros alumnos no pueden entender el contenido de la literatura, por lo tanto, como profesores, no solo tendremos que dar a conocer la literatura, sino enseñar a nuestros alumnos las metodologías pertinentes a través de los criterios ya existentes.

Según indica Plaza Velasco,

Enseñar literatura a estudiantes extranjeros no puede consistir solamente en introducir a los estudiantes en la historia de la literatura (española o latinoamericana) y proponerles la lectura de los textos más significativos de cada época, sino que tiene que proponerse como objetivos también que los estudiantes adquieran un

determinado léxico específico (el metalenguaje literario en español), y se familiaricen con una determinada tradición crítica y de análisis textual. (Plaza Velasco, 2012: 1)

La importancia de elaborar criterios literarios en clase también ha sido confirmada por muchos profesores entrevistados, pero hay que destacar lo que indican las profesoras M y L, que creen que no es necesario poner esta parte directamente en el manual oficial, sino que sería mejor que el profesorado siempre preparase los más recientes.

De todas formas, sería mejor que a lo largo de las asignaturas literarias se pongan algunos contenidos relacionados con la teoría literaria del ámbito hispánico, así los estudiantes, al estudiar los textos, pueden entrar en contacto con algunos de los estudios críticos más importantes de cada obra.

#### b. Poseer todos los géneros posibles

Descubrimos que los profesores tienen mucha influencia en los alumnos en cuanto a los gustos sobre géneros y épocas. Los profesores chinos prefieren más los textos narrativos, por lo tanto, los estudiantes chinos han elegido novelas y cuentos, pues también son los tipos de género más accesibles para la literatura extranjera. El profesorado español tiene diversas preferencias de los géneros, así que los alumnos españoles han elegido también poesía, drama, ensayo...

La selección de los géneros tampoco es una cuestión simple, sino un elemento clave que determina en gran medida la explotación pedagógica y los beneficios que se han de derivar del uso de la literatura como vehículo para el aprendizaje de lenguas extranjeras. (Sitman, 1994; Plaza Velasco, 2015)

En la mayoría de los casos, el profesor es quien elige el texto concreto y, por supuesto, este proceso es, sin duda, subjetivo. Por lo tanto, sería mejor identificar ciertas pautas generales que sirvan de guía en la selección. Lo primero de todo, en ningún momento el profesorado debe perder de vista quién es el receptor, debe reflexionar sobre sus decisiones y hacer una selección consciente que tenga también en cuenta a los estudiantes; segundo, la selección de textos ha de ser representativa de distintas tendencias y géneros literarios en la lengua meta y ofrecer un panorama lo más amplio posible en cuanto a variedad regional, temática, dialectal, estilística y cultural. Por último, el profesor debe utilizar

textos con los que se sienta cómodo y que sirvan de propulsor de ricas y variadas discusiones en clase. (Sitman, 1994)

Por lo tanto, los textos narrativos suelen ser los más empleados, pues su estructura ofrece menos dificultades a los estudiantes. De entre ellos, la novela, el cuento, el microrrelato son los más utilizados; por una parte, el cuento y el microrrelato son más fáciles de introducir en el aula porque son relativamente cortos, y hace que pueda ser trabajado íntegramente en una sesión sin grandes dificultades; por otro lado, el cuento corto ofrece una mayor variedad temática y estilística que las novelas, y pueden provocar más la curiosidad del alumno y ayudar a sobrellevar escollos estructurales o dificultades de léxico, asegurando por lo menos una comprensión parcial del relato. En cuanto a la novela, por su extensión, solo se pueden comentar fragmentos en clase y, para asegurar una buena calidad, es más recomendable combinar la explotación en el aula con el trabajo fuera de ella.

El teatro, a diferencia de los anteriores, se presta más a una lectura extensiva, porque, si no, los estudiantes no comprenden el sentido general de la obra que están leyendo; por lo tanto, es complicado explotar una pieza de teatro de manera íntegra en el aula. No obstante, como afirma la doctora X en la entrevista, el teatro es algo ideal para el aprendizaje de literatura como lengua, porque posee parte narrativa, discursiva (siempre hay diálogo) y a veces poemas y canciones. Por lo mismo, creemos que “quizá sea el teatro, por sus posibilidades de declamación y puesta en escena, el género del que podemos extraer más posibilidades didácticas”. (Calderón, 2013: 12-13)

Los poemas constituyen un potencial didáctico “por considerarlo indispensable para el desarrollo integral de la competencia comunicativa” (Acquaroni, 2006: 49). Asimismo, es un material muy importante, igual que los cuentos cortos, pues por su extensión corta se puede finalizar en una sesión, e incluso le da tiempo al alumnado a buscar todas las palabras desconocidas en el diccionario y leerlo varias veces si fuera necesario. Sin embargo, el contenido es un poco difícil en comparación con otros géneros y se requiere una mejor competencia literaria para comprenderlo. También con pequeñas rimas, poemas especialmente para niños, cartas y ciertas biografías cortas se han obtenido buenos resultados en la clase de idiomas extranjeros.

En resumen, tenemos que reconocer la importancia de ofrecer los distintos géneros literarios para la enseñanza y el aprendizaje de la literatura en los materiales didácticos,

por su beneficio en el desarrollo de la comprensión, expresión e interacción orales y escritas de los aprendices. Todo ello convierte a la literatura en un recurso ideal para llevar al aula si el profesorado lo prepara bien, ya que los textos literarios poseen importantes valores estéticos, prácticos, socioculturales y creativos. (Santamaría, 2015)

c. Explicar todas las épocas posibles

Otro tema muy vinculado con el manual es el de la época. Los manuales chinos se concentran más en los textos clásicos debido a su importancia. Además, siendo clásicos, la mayoría de estas obras se han divulgado y se han traducido a diferentes lenguas, incluida el chino. Esto podría facilitar su inclusión en el aula, ya que cabe la posibilidad de que los estudiantes ya las conozcan e incluso que el profesorado pueda indicarles realizar la lectura en su propia lengua. Sin embargo, se ve en las encuestas que las obras clásicas gozan de poca aceptación, porque consideran los estudiantes que son difíciles de entender, con temas poco interesantes y una lengua en desuso; al contrario, la literatura actual (contemporánea y moderna) refleja más los usos lingüísticos actuales y tratan temas no tan lejanos por lo que son capaces de suscitar el interés de los estudiantes. No obstante, por el momento, los materiales de lectura literaria que hay en el mercado se centran más en los clásicos. A pesar de que han cambiado de formato, no lo ha hecho su contenido.

En España, por el contrario, los alumnos muestran interés tanto en los textos clásicos como en los modernos y contemporáneos. Como explican los profesores españoles, los clásicos mantienen una estructura muy rígida en cuanto al uso de gramática y vocabulario, y sirven mejor para una enseñanza con modelo de lengua. Por otro lado, como ni se puede ni se debe catalogar que todos los textos clásicos son difíciles, siempre se pueden encontrar textos con estructuras sencillas y un vocabulario asequible y adecuado. Además, existen ciertos temas que son permanentes y universales en todas las épocas y culturas, como la muerte, el paso del tiempo, el amor... Por consiguiente, los textos clásicos deben ser llevados al aula, sobre todo, aquellos que han sido considerados como una parte del acervo literario hispánico que el alumno debe conocer (Ventura Jorge, 2015).

Asimismo, como indica Palacios González (2011: 2), “la falta de interés por la literatura en general, la incapacidad para leer pausadamente, el miedo al lenguaje literario, la carencia de una formación literaria adecuada en los profesores, etc.” son dificultades que

surgen ante cualquier época, por ello, en vez de hacer limitaciones de las épocas de los textos literarios, es mejor que prestemos más atención a otros factores importantes.

En suma, cabe citar lo que indica Pérez Parejo (2009: 21): “no se trata aquí de elegir entre calidad literaria o dificultad lingüística, ya que con toda seguridad se pueden hallar juntas.” Para la situación china, afirmamos que las obras de cualquier época son aprovechables y apropiadas para enseñar español en cualquier nivel de aprendizaje si se aplican las fórmulas adecuadas, puesto que todas permiten la práctica e integración de las cuatro destrezas y el desarrollo de distintas competencias. No obstante, a la hora de elaborar materiales didácticos, nos gustaría que se incluyeran más obras modernas, aunque no sean famosas o tan clásicas.

#### d. Ausencia de limitación de palabras

Los alumnos chinos afirman que los textos literarios seleccionados en los materiales didácticos son demasiado difíciles y largos, por lo que les gustaría que los libros de texto contuvieran obras literarias fáciles de entender, con menos de 5000 palabras y adaptadas a su nivel de español. Por su parte, los alumnos españoles no tienen problemas en este aspecto.

No obstante, con el fin de garantizar la exhaustividad del contenido de la enseñanza, es más importante realizar las lecturas de acuerdo con los capítulos o contenidos específicos de las obras literarias, en lugar de considerar solo el número total de palabras específicas. Al mismo tiempo, con la limitación de palabras que desean los estudiantes chinos, se puede recalcar otra vez la importancia de la formación de competencia literaria.

En conclusión, los manuales que se utilizan actualmente contienen una gran proporción de novelas y poesías y, con el objetivo de lograr una comprensión más amplia de la sociedad hispánica, sería necesario incluir más obras literarias de otros géneros. Además de obras clásicas, sería bueno que se incluyeran obras literarias que reflejasen el aliento de la sociedad hispánica contemporánea, para que el alumnado se sienta más cercano a las realidades de la vida en los países hispánicos. Asimismo, los materiales didácticos deberían estar más adaptados al nivel de lengua del alumnado y garantizar la exhaustividad del contenido.

5) El profesorado debe continuar con la costumbre de proporcionar listados de libros recomendados a los alumnos, sin un control de lectura. En China, sería mejor una lista con

bibliografía bilingüe, es decir, deben recomendar las obras junto a sus mejores traducciones y ediciones (si las hubiera), para que el alumnado pueda realizar una lectura de literatura hispánica con facilidad.

6) Finalmente, los libros en papel todavía juegan un papel importante en el aprendizaje del alumnado, por lo tanto, esperamos que en China salgan a la luz más manuales con obras literarias desde diferentes puntos de vista y con más amplio contenido.

## 7.5 La didáctica

Para el parámetro de la didáctica, vamos a realizar la comparación del profesorado y el alumnado de forma conjunta, porque están muy interrelacionados e interactúan entre sí. Además, la percepción y comentario de la clase de literatura por parte de los alumnos es la mejor prueba de idoneidad de la metodología, las estrategias y las actividades elaboradas por el profesor.

Cuadro 69: Parámetro comparativo 5

Parámetros comparativos 5: Didáctica				
Indicador	Pregunta	Opción	China	España
Indicador 7. Profesorado	Pregunta 29. Actitud del alumnado en la clase	Muy interesados	8%	25%
		Interesados	8%	56%
		Normalmente interesados	67%	6%
		Poco interesados	17%	13%
		Nada interesados	0%	0%
	Pregunta 30. Metodología didáctica de enseñanza de lengua extranjera	Método de gramática-traducción	50%	19%
		Método natural: método directo	8%	12%
		Método estructuralista	0%	19%
		Método audio-lingual	25%	0%
		Método enfoque comunicativo	42%	88%
		Método enfoque por tareas	25%	88%
		Otros	33%	0%
	Pregunta 31. Metodología didáctica general de enseñanza de literatura	Modelo retórico	42%	18%
		Modelo historicista	75%	31%
		Modelo textual	83%	81%
		Modelo basado en el conocimiento del texto: educación literaria	33%	100%
	Pregunta 32. Estrategias que promueven la educación literaria	Explicaciones del profesor	83%	81%
		Comentario de textos	50%	100%
		Escritura creativa	17%	31%
		Dramatización	17%	25%
		Elaboración de ensayos	17%	31%
		Juego digital	8%	0%
	Pregunta 33. Actividades más efectivas en la clase	Trabajar en equipo	42%	100%
		Competir en equipo	58%	0%
		Hablar de la propia experiencia	25%	31%
		Hacer presentaciones	58%	69%
		Invitar a especialistas o profesores extranjeros	25%	38%
		Usar material audiovisual	25%	31%
		Otros	8%	6%
	Pregunta 34. Forma de evaluación	Evaluación continua (30% + 70%)	59%	7%
		Evaluación continua (50% + 50%)	25%	72%
		Evaluación continua (40% + 60%)	8%	14%
		Evaluación continua (otros)	8%	7%
Evaluación final		0%	0%	
Indicador 6. Alumnado	Pregunta 25. Lo que siente...	Alegría	66%	78%
		Aburrimiento	17%	11%
		Confusión	13%	10%
		Temor	3%	1%
		Pena	1%	0%

	<b>Pregunta 26.</b> <b>Uso de otros materiales</b>	Nunca	0%	0%
		Casi nunca	10%	0%
		A veces	66%	10%
		Casi siempre	15%	60%
		Siempre	4%	30%
	<b>Pregunta 27.</b> <b>Frecuencia con que se aplican los contenidos literarios...</b>	Nunca	8%	1%
		Casi nunca	21%	7%
		A veces	65%	17%
		Casi siempre	10%	46%
		Siempre	1%	29%
	<b>Pregunta 28.</b> <b>Satisfacción por la asignatura literaria</b>	Nada	2%	0%
		Poco	15%	3%
		Normal	66%	72%
		Algo	14%	16%
		Mucho	3%	9%
	<b>Pregunta 29.</b> <b>Nivel de interés...</b>	Más que al empezar el curso	35%	65%
		Igual que al empezar el curso	56%	32%
		Menos que al empezar el curso	9%	3%
	<b>Pregunta 30.</b> <b>Nivel de conocimientos adquiridos...</b>	Más conocimientos que al empezar el curso	76%	58%
		Los mismos conocimientos que al empezar el curso	26%	42%
		Menos conocimientos que al empezar el curso	1%	0%
	<b>Pregunta 31.</b> <b>Nivel de satisfacción en cuanto a la metodología utilizada...</b>	Nada satisfactorio	4%	0%
		Poco satisfactorio	16%	0%
		Normal	45%	8%
		Satisfactorio	27%	74%
		Muy satisfactorio	8%	18%
	<b>Pregunta 32.</b> <b>Nivel de satisfacción en cuanto al ambiente del aula</b>	Nada satisfactorio	0%	0%
		Poco satisfactorio	11%	3%
		Normal	54%	24%
		Satisfactorio	26%	59%
		Muy satisfactorio	9%	14%
	<b>Pregunta 33.</b> <b>Ritmo de aprendizaje...</b>	Demasiado lento	0%	1%
		Lento	9%	6%
		Bien/adequado	77%	74%
		Rápido	17%	18%
Muy rápido		2%	1%	
<b>Pregunta 34.</b> <b>Actividades más frecuentes en la clase...</b>	Escuchar al profesor	94%	93%	
	Los estudiantes discuten en grupos	40%	92%	
	Comentario de texto	41%	91%	
	Dramatización	19%	34%	
	Elaboración de ensayos	19%	38%	
	Juego digital	13%	24%	
	Otros	0,4%	1%	
<b>Pregunta 35.</b> <b>Nivel de satisfacción con la evaluación</b>	Nada satisfactorio	0%	1%	
	Poco satisfactorio	10%	10%	
	Normal	61%	58%	
	Satisfactorio	24%	28%	
	Muy satisfactorio	5%	3%	

(Fuente: elaboración propia)

### 7.5.1 Comparación y discusión

1) En comparación con el chino, el profesorado español cree que el alumnado muestra una actitud interesada en literatura porque, según los datos del alumnado, la realidad

también es la misma. El porcentaje de la opción “alegría” del alumnado español es más alta que en el caso chino, y el de “aburrimiento” y “confusión” es más bajo. Además, en la pregunta sobre el nivel adquirido en literatura, también podemos descubrir que el porcentaje de “más que al empezar el curso” del alumnado español es más alto que el chino.

Todo esto muestra que la metodología, las estrategias y las actividades elaboradas por el profesor español son muy útiles y podemos aprender de ellas.

2) En la situación española, la metodología didáctica general para la enseñanza de lengua es el método enfoque comunicativo y el método enfoque por tareas; mientras que, las más usadas en China, son método de gramática-traducción, método enfoque comunicativo y método comunicativo-cognitivo.

En cuanto a la enseñanza de literatura, en España, las más utilizadas son modelo textual y modelo basado en el conocimiento del texto: educación literaria; mientras que, en China, se emplea el modelo textual, el historicista y todavía el retórico. Bajo estas metodologías, el alumnado español muestra una mejor actitud ante el aprendizaje y se sienten más satisfechos en clase que el alumnado chino.

Tras las comparaciones y, sobre todo, las conversaciones durante las entrevistas, creemos que esto se debe a la elaboración de la metodología didáctica del “método enfoque por tareas” en ELE y al “modelo basado en el conocimiento del texto: educación literaria”. Podemos ver, desde los datos del alumnado que el porcentaje de “buscar otros recursos fuera de clase para complementar los contenidos o para realizar algún trabajo” es más alto en el alumnado español que en el chino, lo que muestra también la función del “método de enfoque por tareas”. Al mismo tiempo, creemos que es por el mismo motivo por el que el alumnado español muestra un porcentaje más alto en la aplicación de lo aprendido en la clase de literatura en otras materias.

Desde un punto de vista más profundo y relacionado con el análisis anterior, tenemos que reconocer que el punto clave no es solo la introducción de las metodologías, sino el cambio de ideología de la enseñanza de literatura a la educación de literatura, que solo consiste en una introducción del “modelo basado en el conocimiento del texto: educación literaria”. Para ello, tanto profesores como alumnos han de tomar conciencia de que la meta de la enseñanza y el aprendizaje de literatura (la educación literaria), no es la de adquirir conocimientos literarios o mejorar su lengua meta, sino desarrollar la competencia literaria,

con la cual, el alumnado comprenderá de forma autónoma una mayor tipología de textos y facilitará el *life long learning*, incluso cuando el curso o el periodo de exposición a la lengua meta haya finalizado.

Con los datos de los estudiantes también podemos ver que, aunque la mayoría de los alumnos chinos reconoce que, tras la primera asignatura de literatura, sus conocimientos han mejorado, su nivel de interés permanece igual, e incluso algunos declaran que ha disminuido. Por el contrario, la mayoría de los estudiantes españoles afirma que, según aumentan sus conocimientos, también lo hace su interés.

3) Las principales estrategias que promueve la educación literaria se relacionan directamente con los modelos asumidos en el uso de la literatura. Así pues, las explicaciones del profesorado se corresponden al modelo más tradicional, el modelo retórico y el historicista; y el comentario de textos, al modelo textual. Las otras son las que se conjugan con el modelo basado en el conocimiento del texto o educación literaria.

En la situación española se emplea mucho el comentario de texto y las explicaciones del profesorado, pero también hay que destacar la escritura creativa, la dramatización y la elaboración de ensayos. Mientras, en la situación china, lo que se utiliza más son las explicaciones del profesorado, y solo la mitad afirma haber practicado el comentario de textos. Así mismo, nos confirman que la mayoría de los alumnos son muy callados en la clase, por lo que es muy difícil elaborar otras estrategias.

En cuanto a las actividades, aparte de que los profesores chinos no han puesto en práctica la de “trabajar en equipo” y los españoles, la de “competir en equipo”, son muy parecidas, así como su porcentaje de realización. Por su parte, un 94% del alumnado chino nos confirma que lo que se hace principalmente en clase es escuchar al profesor, mientras que, para el español, no solo se concentra en escuchar al profesor (93%), sino que también se realizan actividades como “discutir en grupos” (92%) o “comentario de texto” (91%). Otro 30% señala también “dramatización”, “elaboración de ensayos”, “escritura creativa” y “juego digital”.

En resumen, las actividades en la situación española son más diversas. Creemos que, por ese motivo, el alumnado español tiene un nivel más alto de satisfacción en cuanto al ambiente del aula.

Finalmente, en cuanto al ritmo de la clase, la mayoría del alumnado de ambos países lo siente adecuado.

4) La evaluación en China, teóricamente, sigue concentrándose más en el resultado. Se realiza, por un lado, la forma de 30% de la nota habitual y 70% del examen final; por otro lado, el contenido del examen son los conocimientos básicos que han aprendido durante el semestre, lo que se corresponde con su meta de enseñanza.

En España, por su parte, se concentra más en el proceso de aprendizaje y el nivel de las competencias, por lo tanto, la nota final depende más de la nota habitual, por lo menos 50%. También existen otras formas de evaluación más complicadas. El contenido del examen final se enfoca más en el comentario y análisis textual.

Sin embargo, podemos ver que los estudiantes de ambos países ya están muy acostumbrados de la forma que realiza en su país, porque la mayoría de ellos tienen también una actitud “normal” e incluso “satisfactorio”.

#### 7.5.2 Sugerencias y propuestas

Tras el análisis de la comparación y la lectura de algunos artículos de referencia, realizamos las siguientes sugerencias:

##### 1) Teoría de la didáctica

Hay que introducir el método de enfoque por tareas como una metodología general para ELE y también en el aula de literatura de ELE; se tiene que hacer una declaración sobre el término de “educación literaria” y “competencia literaria” como la base para introducir el modelo basado en el conocimiento del texto: educación literaria; pero, ante todo, se debe inculcar un cambio total del pensamiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de literatura a educación literaria.

Como se ha explicado en la parte del análisis, la introducción de las metodologías solo es algo práctico y superficial, mientras que el cambio de ideología es la clave y lo fundamental. El hecho es que debemos darnos cuenta de que, en los cuatro cortos años de estudio de español en la universidad, las materias de literatura constituyen solo una parte muy pequeña del plan de estudios (incluso en circunstancias ideales), que la lectura espontánea de literatura hispánica por los alumnos fuera de la clase es el propósito y la

clave del aprendizaje de la literatura, y la clave de esta lectura espontánea es el interés por la literatura.

Por lo tanto, como subrayamos en la parte del plan de estudios y currículo, el objetivo de nuestra formación en la clase de literatura debe ser orientar a los alumnos para que adquieran competencia literaria y, en particular, desarrollar el interés y el hábito de realizar lectura literaria. Por lo tanto, la introducción del término de competencia literaria debería ser nuestra meta principal en la educación literaria en Filología Hispánica en China y, para realizar dicha meta, lo que tenemos que hacer es elaborar más el modelo basado en el conocimiento del texto: educación literaria y también el método de enfoque por tareas.

En la situación China sería muy difícil realizar solo el método enfoque comunicativo en cualquier tipo de asignatura, algo confirmado por todos los profesores durante las entrevistas Ya en el año 2008, el profesor Alberto José Sánchez Griñán señaló que en China se puede aplicar una metodología hacia el cambio de paradigma, en concreto, unas metodologías eclécticas. En su caso, lo que recomienda es el método de enfoque por tareas (Sánchez Griñán, 2008), siendo también el método más recomendado por Acquaroni (2015).

Unos quince años después, según los datos de nuestras entrevistas con profesores chinos, descubrimos que solo el 25% de los docentes chinos están realizando este método en el aula. Al mismo tiempo, durante las entrevistas, también encontramos que algunos profesores no entienden realmente el contenido del método enfoque por tareas, y pensaban que consistía en mandar tareas. Hay otros que sí lo entienden, pero que, por falta de tiempo para preparar el diseño de la clase, tampoco la han utilizado en las asignaturas de literatura.

Explica el profesor C, tras su investigación de manera profunda en las metodologías de ELE, que ha descubierto que el método de enfoque por tareas presta más atención en el trabajo en equipo, resolución de problemas y espíritu de equipo, que es algo muy apreciable e importante en España. En cambio, en China, según los estándares nacionales para cualquier carrera, lo que destaca es la competencia para pensar y resolver problemas de forma autónoma e independiente, por lo tanto, dicho método no ha tenido suficiente atención en el área de enseñanza de lenguas extranjeras.

En cuanto a las metodologías didácticas para la enseñanza de literatura, podemos ver que los profesores chinos todavía estamos centrado en el modelo retórico, historicista y

textual, y que todavía no prestamos atención e incluso no conocemos el modelo basado en el conocimiento del texto: educación literaria. Para la introducción y realización de dicho modelo, lo que se debe hacer es un cambio mental sobre la meta de la enseñanza y el aprendizaje de la literatura y, al mismo tiempo, la introducción de los términos de “educación literaria” y “competencia literaria”.

En resumen, en cuanto a la parte de la teoría, lo que aconsejamos es la introducción del método de enfoque por tareas y el modelo basado en el conocimiento del texto: educación literaria, pero, ante todo, un cambio ideológico sobre la meta de nuestra clase de literatura y un aprendizaje personal del profesorado para conocer verdaderamente el contenido de estos métodos y los términos necesarios para apoyarlos.

## 2) Las actividades

En cuanto a la parte de actividades, vemos que no hay tantas diferencias entre los dos países, pero nos centraremos más en las estrategias que se han implementado con el fin de que podamos ofrecer al profesorado chino unas direcciones generales para mejorar la calidad de su clase y, al mismo tiempo, que ellos pueden utilizarlas con más flexibilidad según la situación real y la necesidad de sus alumnos.

### a. Explicaciones del profesorado

Las explicaciones del profesorado es una estrategia muy importante para la enseñanza de la lengua, sobre todo, en la situación china, pues se emplea principalmente todavía el modelo retórico y textual. No obstante, aunque es una estrategia importante e imposible de suprimir, siempre hay que recordar a nuestros alumnos para que la clase no se convierta en un monólogo. Actualmente, muchas veces en el aula de China, bajo la meta de lograr conocimientos literarios, se produce el tan humano error del T.T.T. (*teacher talking time*) cuando “este buen profesor” se siente en “la obligación” de dejar claros sus conocimientos (Morena, 1998).

### b. Comentario del texto literario

El comentario de textos es una estrategia que indica implícitamente al alumnado hacer un comentario solo cuando ellos han leído el texto completo. Los alumnos tienen que analizar sus partes y emitir opiniones debidamente justificadas sobre la forma y el fondo. (Gómez-Arteta, 2021).

Se trata de una estrategia que se utiliza más en la situación española, entre otras cosas porque la metodología que se usa más en el aula de ELE es el método enfoque comunicativo, que exige más comunicación entre el profesorado y el alumnado durante la clase.

En la situación china, como se ha explicado, por el carácter callado de nuestro alumnado, es muy difícil realizar dicha comunicación; por lo tanto, para llevar a cabo el modelo textual, nuestro profesor chino debe intentarlo con otras formas, como hacer presentaciones y competir en equipo, con el objetivo de que el alumnado pueda tener una preparación mejor o una mayor comunicación.

c. Taller de lectura literaria: escritura creativa, dramatización y elaboración de ensayos

La escritura creativa ha surgido con los famosos talleres literarios, y es una estrategia que combina la intertextualidad y la imaginación para poder producir textos de manera lúdica. La dramatización es una estrategia que les da a los estudiantes la oportunidad de desarrollar su aspecto cognitivo, emocional, social y mucho más. Por último, la elaboración de ensayos es la mejor práctica para que el estudiante lea y escriba. (Gómez-Arteta, 2021)

Estas tres estrategias son las que mejor representan el modelo de educación literaria, porque con ellas siempre se provoca más interés en el alumnado para el aprendizaje de literatura. Al mismo tiempo, se integran perfectamente en los presupuestos del método enfoque comunicativo, porque crean muchas comunicaciones tanto orales como escritas; y, en particular, también creemos que son unas estrategias ideales dentro del método enfoque por tareas, ya que el producto final (la escritura, la representación y el ensayo) es un cierre sumamente apropiado como tarea final.

Además, a partir del elemento afectivo, estas estrategias aumentan la motivación y el refuerzo positivo hacia la materia dada, así como también generan un aumento del grado de confianza y de autoestima de los estudiantes a la hora de interactuar. Al mismo tiempo, puede resolver en algún nivel el problema que nos indica el alumnado en la parte de los materiales didácticos sobre que el contenido de la literatura no es lúdico, porque estas estrategias pueden hacer ver la literatura como un juego para aprender y fomentar la imaginación de los alumnos, así como el uso creativo de la lengua.

Según los datos, podemos ver que en España se confeccionan más estas estrategias que en China. Por un lado, los profesores las elaboran directamente en la clase de vez en

cuando para mejorar el ambiente del aula; por otro lado, siempre se organizan talleres durante el proceso de aprendizaje.

En resumen, podemos considerar lo que nos aconseja la profesora Q, y es que siempre deben utilizarse al mismo tiempo todas estas estrategias en la educación literaria, en concreto, las explicaciones del profesorado para la parte teórica, el comentario de textos, para la práctica y, el resto de las estrategias, en forma de talleres o seminarios.

Además de las destrezas ya mencionadas, hemos encontrado otras con las que se puede mejorar la educación literaria. A continuación, vamos a conocerlas.

#### d. Actividad digital

Como nos indica la profesora T, la mayor dificultad que se encuentra en su proceso de la enseñanza de literatura, sobre todo en los últimos años, es que los alumnos no quieren dedicar tiempo a la lectura, sino que piensan más en jugar con el móvil u otros dispositivos. Esto es algo que nos explican también muchos profesores chinos. No recordamos desde cuándo las tecnologías digitales se han convertido en el medio más importante para construir espacios destinados a la comunicación entre amigos, familiares o conocidos y, también, en fuentes de información a las que se puede acceder cuando no surge cualquier duda.

Tenemos que reconocer que estas tecnologías nos han ayudado mucho para el aprendizaje de la lengua extranjera, pues ha sido cada día más fácil encontrar materiales digitales para elaborar las clases de ELE. Sin embargo, el uso de las TIC en la educación literaria es todavía reducido. (González Martínez, 2010)

Para encontrar una meta nueva en la educación literaria en China, suponemos que sería muy bueno ofrecer a nuestros alumnos un espacio lúdico, no coercitivo, que le permita disfrutar de la literatura mientras aprende. Por lo tanto, estamos pensando que se puede combinar la digitalización y las tecnologías (que les encantan) con el aprendizaje de literatura, puesto que el contacto a través de Internet con imagen, texto, audio y diseño puede servir como complemento a las clases. También se ha observado que los estudiantes universitarios aprenden con más placer cuando la teoría se expresa mediante textos en formato electrónico, en concreto, aquellos que son breves, con disposición interactiva y están diseñados especialmente para facilitar la inmersión.

Actualmente, solo hay una profesora en China, la docente F, que nos confirma que está realizando este trabajo con TIC sobre literatura española, utilizando la plataforma MOOC, a pesar de que reconoce que todavía le faltan partes para mejorar.

#### f. Club de lectura literaria

Los clubes de lectura es otra de las estrategias más significativas y relevantes que podemos realizar para nuestra educación literaria.

En China, todos los universitarios tienen su residencia en el mismo lugar donde estudian, por lo tanto, podemos decir que la universidad se convierte en una comunidad pequeña donde los estudiantes comen juntos y conviven durante sus cuatro años universitarios. Por ello, existen muchas posibilidades de propiciar un espacio para que escriban, lean y reflexionen sobre sus experiencias alrededor de la lectura literaria.

Con estos clubes, los estudiantes pueden realizar muchas actividades fuera de la clase, e incluso, el profesorado puede intervenir adecuadamente utilizando el método enfoque por tareas si se necesita un mejor efecto.

#### e. Contagio literario

Inspirado por la teoría del “contagio literario”, propuesta por escritores tanto españoles como latinoamericanos, Federico Altamirano Flores (2016) plantea ese “contagio literario”, que es un modelado estético para resolver el problema de la falta de interés de los estudiantes por la literatura. En sus propias palabras, se trata de “una estrategia didáctica en cuanto se utilice en el entrenamiento de las habilidades sociales como la educación literaria o la adquisición de la competencia literaria” (Altamirano, 2016: 157). Según él mismo, este contagio literario puede servir como una correa de transmisión, de transferencia de la pasión por la literatura del profesor a los alumnos.

Teniendo en cuenta que en China las asignaturas literarias siempre ocupan un papel secundario (generalmente son optativas) en los planes de estudio de Filología Hispánica, suponemos que esta estrategia del “contagio literario” sería una buena opción para darle una mayor presencia, especialmente bajo una “pedagogía dialogante” (Altamirano, 2016: 159) en la que este sentimiento estético se contagia a través del acto de comunicación entre el profesor y los alumnos, buscando superar así un mero “utilitarismo” del texto literario.

#### 3) Evaluación

En China tenemos que mejorar tanto la forma de la evaluación como su contenido.

Según los datos, podemos ver que el profesorado de España presta más atención al proceso del aprendizaje, en concreto, no solo la nota habitual ocupa un porcentaje más alto, sino que también la forma de evaluación es muy diversa, pues se tiene en cuenta trabajos regulares (artículos pequeños sobre comprensión del texto literario, análisis o comentario literario), pruebas pequeñas de clase, presentaciones (presentación e interacción con el profesorado), actividades en el campus virtual de la universidad (un control de lectura) y asistencia. En cuanto al examen final, nos confirman todos los profesores que nunca examinan sobre los conocimientos literarios, es decir, los datos.

Mientras, en China, lo que nos importa más es el resultado, por lo tanto, la nota habitual solo ocupa un 30%, en general. En cuanto al contenido, el 92% confirma que todavía se examinan los conocimientos literarios, porque es una parte importante de los exámenes nacionales, como EEE4 y EEE8, y también es algo que se exige en el Estándar Nacional, porque la meta principal del aprendizaje de literatura sigue siendo lograr conocimientos. Incluso en el MOCC se examina también sobre los conocimientos.

En resumen, como aconseja el profesor C, hay que llevar a cabo con mucha urgencia una reforma del proceso de examen y prestar más atención al proceso habitual de aprendizaje.

## **8 Conclusiones**

This last chapter discusses the conclusions that answer the research questions and hypotheses. The main objective is to improve teaching and facilitate the learning of Hispanic literature among Chinese students of Hispanic Philology in China.

We have proposed a series of systematic questions for this goal for further progress. To be able to answer these questions, it has been necessary to describe a theoretical framework (Chapter 2), in which we have reviewed the terms literature and literary education, their importance, the theoretical foundations of literature teaching, and their presence in official documents in both countries. We have also described a contextual framework (Chapter 3), in which we have presented the Chinese particular education system, the situation of higher education in China, and the problem of ELE in it; we have analyzed the presence of literature in the curricula and syllabi, as well as the teaching materials used in literary subjects in the selected universities; we have also taken into account the opinion of teachers and students on these aspects (Chapters 5 and 6). Finally, we have compared the abovementioned elements to specify a series of practical proposals (chapter 7).

To conclude our thesis, using the eleven questions proposed in the introduction as the thread of the research, we can complete the following:

1) The first task has been to define the term literature for both countries and to confirm whether there are abundant differences. In general, the definition of literature varies from one time to another and from one culture to another; for the same reason, there are also slight differences between China and the West.

In the Western area, there have been multiple and varied approaches over time, and there has been a clear evolution in the consideration of literature. Each author, each movement, or current focuses its interest or approach differently. In our case, with the communicative approaches to language education and those of language use, the definition of literature has placed greater emphasis on the pleasure of reading and the acquisition of literary competence. Thus, following these theories in education, especially in ELE, literature is considered a social instrument widely used to explore the limits and possibilities of language.

In China, we also have a long history of the definition of literature, which begins as a generic term of academic works in ancient times, an aesthetic term to indicate the art of language when absorbing the modern Western area and its knowledge system in the 1930s, and a tool for political party propaganda in the special times of the 1960s, 1970s, and 1980s. After the “literary golden age” period in the 1980s, as new thoughts and phenomena emerged and more literary concepts were received from the Western world, the definition of literature has become more diverse than ever. After taking over Western academic concepts and restoring traditional Chinese ones in education and teaching, literature is regarded as an activity that reproduces and presents social life and should be read, appreciated, and criticized by readers.

In short, whether in Spain or China, the formation of literary concepts has undergone a process of evolution that matures and changes with time. In the different periods, an adequate definition has always been carried out according to the points in common and the historical moments.

To continue our research, we have also found a more specific definition of literature focusing on foreign language learning according to the needs of readers: literature is language, genre variants, form of content expression, expression of the author's worldview, and link to know the development of culture, history, language, society and thought as a whole.

2) As for the importance of literature in the education of both countries and foreign language teaching, in ELE, and concerning general methods for teaching literature, we will say that, although it is difficult for scholars to reach a consensus on the definition of literature, the importance of its study in both countries has never been doubted.

In general education, we have found that no matter in which era, literature is always a symbolic response to the problems faced by human beings in both countries and is the aesthetic reflection of the progress of the life of humanity. Therefore, learning literature is an irreplaceable method of civilizing people and developing the humanistic qualities of citizens; it also helps us to cope with depression.

Regarding foreign language teaching, literature is a reasonable way to introduce sociocultural, pragmatic, linguistic, and even communicative content. However, over time,

the use of literature in foreign language teaching has undergone variations due to the most relevant methods and approaches adopted in the process of language teaching and learning, due to the presence of the technique based on the communicative approach and the task-based approach, literature regains some importance and is again appreciated in language teaching-learning, because it is an exceptional resource or pretext to introduce grammatical, morphosyntactic, phonetic and pragmatic structures.

In modern Chinese society, literature as a teaching resource entered language classrooms in the 19th century and was considered a material for language teaching and a vehicle for propaganda of Western culture. However, when China began implementing the Reform and Opening-up policy and approached economic globalization, the role of literature study in foreign language learning changed mainly because of utilitarianism. Nevertheless, literature still holds an important place in Chinese higher education, with the goal of humanism training for philology majors.

In Spain, the importance of literature in foreign language teaching is already directly shown in the two most important documents for foreign language learning and Spanish as a foreign language: the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, and Assessment (CEFR) and the Curricular Plan of the Cervantes Institute (PCIC), in which literature has emerged from level A2 to C2 with different requirements. In addition to the most common ones, such as the ability to read, understand, and appreciate texts of a literary nature and have basic academic knowledge, there is also the requirement to “Read for pleasure”, “Express a personal reaction to creative texts” and “Analyze and criticize creative texts”. As we can see, these are all requirements corresponding to the specific contents of literary competence.

As for the area of our research, we found that more and more voices are calling for revising the status of literary text in the ELE classroom. There are multiple conclusive reasons to justify why literature is an essential didactic resource in the ELE classroom. Specifically, literature is vital for forming linguistic, communicative, literary, reading, cultural, intercultural, sociocultural, pluricultural, and critical competence; simultaneously, it can develop students' humanism and motivate language learning.

Finally, we have made an overview of the most critical and standard teaching methods from the 15th century until now, which are: “the rhetorical model”, “the historicist model”,

“the textual model”, and “the model based on textual knowledge: Literary Education.” Different approaches have all been used from that time until today.

3) From the concept of the latest model of literature teaching, the “textual knowledge-based model: Literary Education”, we found that the term “literary education” is a concept that is still not much talked about in EFL in China. However, before introducing this term, it is necessary to know the concept of “literature education” in foreign language teaching, as well as the type of literature that should be taught in terms of the area of philology students.

Thus, we explain the term “literary knowledge” because, according to PCIC, we know that literary knowledge is an integral part of teaching literature in ELE. According to Carter and Long's theory (1991), it contains two parts: knowledge about literature and knowledge of literature. In agreement with Plaza Velasco (2015), we believe that literature should contemplate both types of knowledge in the context of learning Philology at the university level, especially for the Chinese university academic situation, which still focuses on knowing authors and works in the history of literature (literature knowledge).

After the statement of “literary knowledge,” we already confirmed that, as for the teaching of literature in Hispanic Philology, our aim should be the teaching of both literary knowledge and literature because the best result of our literature teaching is that, after finishing the lectures, the students can and want to continue literary reading independently. Therefore, the concept changes from “literature teaching” to “literary education” on an elementary basis in the Chinese university academic situation.

On the contrary, in Spain, since the late 1980s, the idea of replacing the teaching of literature with literary education has been raised due to the use and generalization of “competencies” in the educational system. The term “literary education” emphasizes the training of readers of literature and the development of the consequent literary competence; that is, it is broader than the “teaching of literature,” which only focuses on recognizing the poetic function of language. Moreover, literature is much more than what is taught in school, so the focus should always be on forming competencies, which cannot be achieved through teaching but through education.

For the same reason, “literary education” is closely related to literary competence. Although it is not directly written in the primary curriculum, it is a familiar concept that the main task of academic education is competence training. As for our research, the area of foreign language teaching that always pays attention to the acquisition of reading competence also emphasizes the acquisition of literary competence because, without this competence that brings meaning to the literary text, even if students have reading competence, they will be unable to read it as literature.

Meanwhile, in China, although in literature teaching in primary education, the term literary education is sometimes mentioned in academic articles, it has yet to reach the level of relating it to literary competence. However, in the research on teaching English in higher education, specific articles on academic competence can already be found due to the influence of Western ideologies. Unfortunately, with the subsequent interviews, we found that Chinese teachers of Hispanic Philology still need to discover literary competence.

To close this part, we have also clearly explained the term “literary competence” and the relationship between it and communicative competence, the most important for language learning. Having many dimensions, literary competence is an intrinsic part of communicative competence, as it is a sub-competence of communicative competence and an irreplaceable part of the goal of academic education and foreign language learning.

4) Because the context of China always has a “special Chinese character” and special terms and concepts that other countries do not possess, it is necessary to obtain a general description before further analysis.

The modern education system in China began in the 1860s, but no effective reform of the education system and no institutional framework to support changes in educational modernization had been adopted before the founding of P.R. China due to social unrest. After that founding, because of the close political relationship between China and the Soviet Union, China's education system was determined in a manner very similar to the Soviet system. Due to a series of significant mistakes in national decision-making in the 1960s, the process of education modernization in China fell back into a slack situation. Thanks to the Reform and Opening up in 1978, a reform of the education system was

initiated in China. During the last two decades, education in China has been catching up with that of the Western world through reforms and curricular modifications.

According to the Education Law (National People's Congress, 1995) established in 1995, the modern education system in China has been divided, from the perspective of formal education, into Early Childhood Education, Primary Education, Secondary Education, and Higher Education, something that has not changed until today.

On April 7, 1981, the Ministry of Education of China and Spain in Madrid signed the China-Spain Cooperation Agreement on Culture, Education, and Science. According to Article 6, China and Spain recognize each other's academic degrees. Thus, we cannot speak of a significant difference between the Chinese and Spanish, or Western, education systems in general. The truth is that several issues differ in education in Western countries, and we will know below because they always give the keys to understanding the attitudes of learning literature and foreign languages.

From ancient times, China has permanently attached great importance to foreign language education. Nowadays, it is part of society's overall education and is an integral part of its superstructure. The importance of foreign language education is increasing, especially under the growing strength of China's comprehensive national power and the implementation of national initiatives and strategies. Therefore, the government has put forward and will put forward more educational policies to promote foreign language in both primary and higher education, especially in clarifying the orientation of disciplines, strengthening restructuring, and achieving self-innovation in higher education to build a foreign language teaching system with Chinese characteristics and a more concrete system for quality training.

5) As part of the schooling process, the Chinese population is very used to exams being the most critical part of education and using exam results as the only measure of student learning. So, to better understand the importance of foreign languages in China and Spanish, it is necessary to know the requirements and the national exams, especially the official ones.

According to China's Compulsory Education policy and related laws and regulations, there are no entrance exams to enter secondary schools; other than the proximity principle,

entrance selection is based mainly on meritocracy. Therefore, now in China, from elementary school on, they have already started to learn Spanish as a third or fourth language to have more competence in such selection. Secondary education in China is divided into two levels: initial and advanced. To access upper secondary education, students must take a national entrance examination, one of Chinese students' two most critical national exams. Replacing English in 2006, Spanish was officially included as one of the subjects of this selectivity. Later, in 2018, the Ministry of Education promulgated the Advanced Secondary School Curriculum Criteria, in which Spanish, German, and French have been officially included as official languages. Since then, Spanish has been given more attention than ever in Chinese ESO. Under the importance of selectivity to enter universities, any policy of such entrance selectivity plays a decisive role in developing students' education. Therefore, the appearance of Spanish in the promulgation of the Curriculum Criteria for Teaching Spanish in Advanced Secondary Schools (2017), the original (2018), and then the Curriculum Criteria for Teaching Spanish in Advanced Secondary Schools (revised in 2020) brought Spanish learning to a great apogee in China.

To enter the postgraduate stage, there is a unified national exam in which the foreign language (Spanish can be chosen) is always mandatory for any career. It should also be noted that the twelve universities or academic centers with master's degree programs related to Spanish majors cannot satisfy the enormous growth of Spanish-related degrees for a long time. Finally, at the doctoral stage, foreign language has always been mandatory for any degree program.

In summary, foreign language has enjoyed undisputed importance by analyzing the national examinations in China. At the same time, we find that Spanish, as the official foreign language for these national examinations, has irreplaceable importance.

6) In China, higher education is considered the most critical stage of all; from elementary school, students already have the idea that only the best will get into universities; therefore, this leads to a high level of competition from a very early age, even in early childhood education.

The university system in modern China was introduced mainly by the West. In the history of more than a hundred years of university development, there have been three

reforms characterized successively by a total learning of the American model of higher education (the first reform), a complete copying of the Soviet Union's model of higher education (the second reform), and the decision to take European and American models of higher education as a reference and to undertake an independent construction of socialist models of higher education with Chinese characteristics (the third reform). At present, we are still in the process of constantly learning from the advanced Western university system. Our research, attempting to understand what is good about Spanish universities, also makes much political sense for Chinese higher education.

According to data from the Chinese Ministry of Education, as of 2020, there are 2738 universities throughout China. With such a large number, there are several ways of ranking. Depending on this, universities will require higher or lower scores in the university entrance exam. Unlike Spain, in China, the prestige of the universities is considered first, and then the prestige of the careers. This phenomenon has led to a significant imbalance in the quality of Hispanic Philology students. Although they study the same degree with the same Chinese National Standard, there is a big difference in their learning ability.

In general, Chinese universities are classified according to their operation (learned from the European model), their characteristics (known from the Soviet model), and their level of prestige in China (original in China). We have taken the last classification for our research because it is the one that can best reflect the problem of imbalance in our target career, Hispanic Philology in China. According to that classification, we have divided the universities into three phases.

Because of the influence of the complete copying of the Soviet model since the founding of P.R. China, even today, many universities are named foreign language universities. With the third reform of the education system, many majors of other branches still characterized by foreign language majors have been added. These universities have become the vanguard in reform, innovative evaluation, teaching, and research. Since 2000, the Ministry of Education has organized a series of meetings with these universities to develop a national standard to ensure the quality of teaching. As a result, all foreign language programs must now use the same name, "Philology," and a set of national standards: the National Standard for the Quality of Philology Teaching. However, the universities that have these degrees and their student bodies are very different in all respects.

As has been explained, there is much difference between the students in the different phases of the universities, especially in learning ability. However, in terms of foreign language learning, they have some similarities. Chinese students are characterized by passivity, obedience, lack of creativity, individualism, and critical thinking. As for foreign language learning, much emphasis is placed on imitation, interaction, and mechanical memorization, and this is due to the “面子” and “脸” ideology and the doctrine of medians that come from traditional Chinese culture.

Since Chinese learners have many “peculiarities” when learning a language, teaching activities inside and outside the classroom should consider these characteristics to develop teaching methods suitable for Chinese learners.

7) According to the 2000 yearbook officially published by the Cervantes Virtual Center, the beginnings of Spanish language teaching in China can be traced back to the 16th century. However, the official teaching of Spanish in higher education did not begin until 1952 due to political needs. During more than fifty years of development, it has had its moments of hatching and massive, irregular, and uncontrolled growth, but in the last fifteen years, it has reached its apogee. By 2021, when we began our research, there were 103 universities in China with degrees in Hispanic Philology and 30 with degrees in applied Spanish. Almost every province in China already has at least one university with a degree in Hispanic Philology outside the autonomous regions of Xinjiang and Tibet.

Under this booming situation, since 2013, the Ministry of Education commissioned the Spanish Subcommittee of the Guiding Committee for Foreign Language Education to draft the new National Standards for the Quality of Hispanic Philology Education under the Law of the People's Republic of China on Higher Education and Long-term Educational Reform and Development Plan (2010 - 2020), to ensure that students of Hispanic Philology can receive a uniform education. Therefore, this standard determines the objectives and specifications for training students in this career in all universities of higher education in China, whether in the 1st, 2nd, or 3rd phase.

After analyzing the original data provided annually by the Spanish Subcommittee of the Orientation Committee for the Teaching of Foreign Languages of the Ministry of Higher Education, we discovered that the part that grows the most is that of the universities

of the 3rd stage, not so much the number of universities, but the number of students. With this exaggerated growth rate, the increase of professors in this type of university, compared to those of the 1st and 2nd phases, could be faster and correspond to that of the students. The number of the “985 and 211 project” universities, which are the best, has grown very slowly and has not increased for the last five years. On the other hand, the number of the 1st and 2nd phase universities has also developed a lot. Currently, these universities occupy a more significant percentage than those with Spanish majors. However, the number of students has not grown as much as the 3rd phase type because of national control.

Based on the results, we know the need for a national standard to better control the quality of teaching under this number of students. Still, we do not believe this standard should be the only universal rule for all universities with such an imbalance in student and faculty quality.

At the same time, it is noticeable that problems are already arising in all aspects of ELE. Among the most serious and important ones, we find the following: the inadequate ratio between teachers and students, the lack of manuals, the lack of corresponding exams, the unique denomination of the career, and the fact of having only one National Standard.

After the explanations of the design and methodology of our research, the part of the results of the analyses, interviews, and surveys begins. Therefore, we have carried out a specific and logical selection for the universities in the Chinese and the careers and universities in the Spanish situation.

Specifically, in China, the selection of universities is due to two main reasons: geography and rankings. Finally, we could locate nine universities that meet our need for geography and rankings, i.e., their performance, characteristics, and level of prestige in China (the three phases). In the Spanish situation, with some key points that we obtained from Hispanic Philology in China, we have been able to locate three degrees with some teaching history: A degree in Spanish Language and Literature/Hispanic Philology, a Degree in English Studies/English Philology, and a Degree in East Asian Studies. Following the consideration of geography and type (public and private), we could also locate nine Spanish universities.

As for the faculty selection, we have mainly considered whether they have overseen literary subjects in the last years in the selected universities and whether they have

sufficient experience teaching literature. Specifically, we have finally reached twelve teachers in China and sixteen in Spain. We also asked some questions in the interview and survey regarding personal data and aspects related to literature and the original data to compare these teachers and their students.

8) National Standards for the Quality of Teaching Hispanic Philology (2017) has a detailed literary knowledge requirement in the Chinese situation. However, according to the specific interpretation of the same curriculum, academic knowledge deals with what has been defined in the theoretical framework: knowledge about literature. The importance occupied by literature is shown more in the requirement to obtain a humanistic quality in the part of the training goal and implicitly. Theoretically, offering at least two subjects in Hispanic literature will be obligatory for any university with a degree in Hispanic Philology. However, neither their nature, the specific name, the time, nor the specific credits are specified.

However, the curricula of the selected universities have not yet presented the minimum requirement of what is recommended, oriented, and required by the Chinese National Standard:

a. The relevant literature in the curriculum includes the description of the training goal and graduation requirements. The number, type, and credit requirement of subjects have yet to be established and elaborated following the recommendations and guidance of the National Standard.

b. More than half of the selected universities have not mentioned anything directly about literature in their Training Goal or Graduation Requirements; 67% of the nine universities have established literature-related subjects of elective type; among them, there are all the universities in the 3rd phase; under an ideal situation (all electives have been offered as finally proposed), the percentage of intermediate credits is only 2.5%;

c. The semesters in which literature subjects are taught could be more reasonable, especially for students in the 3rd phase.

In analyzing the results of the teacher interview in China, we found that most teachers believe that:

a. Literature subjects should be compulsory; they think it would be more appropriate to teach two literature subjects in four years, divided into two parts, Spanish American Literature and Spanish Literature;

b. Literature subjects should be offered in the 5th, 6<sup>th</sup>, and 7th semesters, basically under the requirements of the curriculum;

c. It is more convenient to dedicate two hours per week to the study of literature in the classroom, but, in addition, reasonable assignments should be designed, and extracurricular activities should be organized that can guarantee sufficient time for learning and reading literature outside the classroom;

d. Most universities can guarantee that the number of students in the literature course will not exceed thirty; however, the ideal number for most teachers is still twenty students or less;

e. The goal of most teachers for teaching literature is in line with what is required by the curriculum and the National Standard, i.e., to achieve literary knowledge, support language learning, and form humanistic qualities. It should also be noted that the development of reading proficiency is also a goal;

f. Literary competence still needs to be discovered in Spanish language teaching in China.

As for the data from their students, we can see that it is very much in line with the teachers because also more than half of them think that literature subjects should be compulsory; but, at the same time, they believe that they only want to spend two hours or less on learning it. Half of the students learn literature to gain knowledge, and the other half to improve their target language. Still, only 23% believe that literature subjects are abundant, so it would be reasonable to add more literary subjects.

In the Spanish situation, we have first analyzed the BOE of the three selected degrees. In them, we can see that, although it can be found that literature has become less and less critical in general, it still has a significant percentage in the system of subjects (20%, 15%, and 5%). In addition, an adequate knowledge of literary and cultural aspects is required (not only knowledge about literature) as in Literary Theory (Historical-philological study of literature). In short, literature still systematically occupies much importance in careers.

Following the model of the BOE, the curricula from the three-degree programs of the five selected universities do not have a clear explanation of the degree requirements but clear plans on the number of subjects to be taken, in particular:

a. All of them have the compulsory literary subjects, and most of them have offered more credits in academic subjects than those indicated in the BOE; in addition, they have at the same time abundant literature electives to choose from and fulfill according to the mentioned that the students wish;

b. Not only is much attention paid not only to learning their literature but even more to literary theories;

c. The literature major has been offered from the beginning, the first year, even in the East Asian Studies major, where one learns a language from scratch.

In short, all these curricula correspond perfectly to the literature part required by the BOE and have offered sufficient compulsory subjects and abundant electives.

Therefore, it is logical that almost all Spanish teachers think that:

a. Literary subjects should be compulsory, and at least four should be offered during the four university years;

b. Literary subjects can be offered from the beginning, but, at the same time, it should be noted that considering the level of the target language, 25% of teachers advise studying them when students reach A2 level;

c. At least four hours per week dedicated to the study of literature in the classroom should be ensured, and several 15-20 students to form a class is the most convenient;

d. Although it is not mentioned in the BOE or the curricula, the goal of teaching for all teachers is the formation of the competence or habit of reading and, above all, the acquisition of literary competence, a common term known to all.

The students' responses in Spain are also very much in line with the teachers, which is better than the Chinese situation. Specifically, almost half of the students think literature subjects are abundant because they are. Most believe that literature subjects should be compulsory and that it is most appropriate to devote at least four hours a week to learning literature. Finally, like their teachers, most believe that their goal in learning literature is to achieve a variety of competencies; furthermore, they can list the names of many competencies.

9) In China, as explained in the current situation, a severe problem we encounter is that, to this day, there are still very few textbooks, especially those for Hispanic literature courses. However, to pass the national career evaluations and ensure the quality of teaching, we always pursue the rule of having something official and uniform as the national standard. In terms of teaching materials, we also follow this rule. Therefore, from the 1980s to now, literary subjects are always conducted based on some manual. Thus, the first part presents the manuals from the nineties until today, with our comments after their use.

According to the results of the teachers' interviews, we can also find more comments on the teaching materials:

a. All teachers confirm the use of the market manual in the classroom due to the requirements of the elaboration and evaluation of the class; more than half also prepare audiovisual material, and only one teacher has and uses his notes;

b. All of them confirm that there is an official handbook for literature subjects, but most of them do not think it is enough for the class, so 67% of them prepare their materials or resources mainly following the content of the handbook;

c. The resources that are used and work best for the students are PPT with teacher explanations, manual and original books;

d. Regarding the specific content to carry out the literature class, most teachers insist on using only the original texts, while unexpectedly, three teachers mention translated texts;

e. For an ideal textbook, most teachers consider that the most critical part is the selection of the works or their fragments;

f. In comparison, literary commentary has not occupied so much importance, and as for the genre and period to study in class, most of them are suitable for narrative literary texts and contemporary and modern periods;

g. Most of them are in the habit of providing a list of recommended books without a reading check; most teachers prefer to read paper books, but they confirm that digital books have a specific role in students' literature learning.

According to the students' survey results, we can find their teachers' influences. Regarding using the manual in class, a large percentage think that the teaching materials

(the manuals) are challenging and exciting. Still, when combined with the notes and audiovisual materials, learning seems more accessible and motivating. Above all, the majority emphasizes the importance of the teacher's notes, whether on paper or digitally. The difficulties they encounter with the teaching materials are because of the level of Spanish; moreover, they believe that the content of the literature in the manual is very far from their life and could be more playful. Finally, like their teachers, the students prefer short works, novels, and works from contemporary and modern times.

According to the data obtained in the interviews, it can be seen that:

a. All teachers have and prepare materials according to the student's needs. Besides always having systematic notes, most of them prepare enough audiovisual materials because they are very effective in the classes;

b. There is no official manual for their classes, but there are standard books that teachers use as references. Although they believe that what they prepare for the class is enough, they always continue to elaborate more materials or resources of their own according to each course;

c. For them, the resources that are used and work best for the students are original books and PPTs with their explanations; for the same reason, they insist on using authentic texts in class. At the same time, there are teachers who also sometimes use translated texts, but only as support;

d. Most of them believe that an ideal literature textbook should have a part of literary criteria or, at least, the general methods to carry it out;

e. The genre and period they prefer to work on in class depends very much on the direction of the research they carry out; in general, they are very diverse;

f. They are also in the habit of preparing lists of recommended books without any specific control; they maintain a positive attitude about doing literary readings with a digital book and believe that it has a positive function for their students.

As in the Chinese situation, we can see the strong influence of the teachers on their students. The teacher's notes are used most in the literature class, and the students believe that the teacher's notes are not complex and are also interesting. At the same time, they confirm that the teacher's notes are the most effective and critical to their learning of

literature. They find more difficulties in the content of the literature, as the topics do not correspond to daily life, and the materials are not very playful. Finally, like their teachers, preferences about literary genres or eras are very diverse. Unexpectedly, under the development of ICT in Spain (they always must carry out activities inside and outside the classroom with the Virtual Campus), paper books still play an essential role in students' learning.

With the data obtained from the teachers, we confirmed that in China, the most used methodology for foreign language teaching was still the most traditional one, i.e., the grammar-translation and audio-lingual method. However, some teachers insist on conducting the class with the communicative approach method, which is very difficult and sometimes frustrating. The general didactic methodology for teaching literature is also outdated, as are the historicist and rhetorical models, and the textual model is also used. Most teachers do not use or know the model based on textual knowledge. Because of this model's lack of concept, the classroom strategies are not very diverse. They still concentrate on teacher explanations and sometimes textual comments. Following these strategies, the main activities during classes are team competitions and presentations. Under continuous evaluation, the final exam still occupies a significant percentage of the final grade, generally 70%, and the main content of this exam is still literary knowledge.

The students' answers in the surveys are like a mirror that reflects the results under the methodologies, strategies, and activities carried out in the classroom. Therefore, these answers make more sense for our research: most of the students feel happy with the methodology developed in the school, but there are still 44% of the students who have other feelings, as 17% feel bored and 13% feel confused. At the same time, they are unwilling to look for additional resources to fulfill the literary contents outside the classroom, which is a crucial problem. They must also sufficiently recognize the close relationship between literature and other subjects. For them, the need and demand of literature class is to improve their language level or achieve literary knowledge, and they generally believe that they have been fulfilled in the class. After learning, they think that their interest in literature has remained the same, but that literary knowledge has increased

at a certain level; likewise, they maintain an average attitude towards the methodology, atmosphere, and pace of the class.

On the other hand, the teacher's explanations have been the most common activity in their classroom. Still, they can appreciate that when more activities are carried out, they have a higher level of satisfaction. Finally, they are very accustomed to the form of evaluation that emphasizes the final exam, and they do not find the content of literary knowledge inconvenient.

10) Didactics is the part that has the most differences between the two countries. With the data obtained in the Spanish situation, we discovered that, in language teaching, the communicative approach began to enter the scene in Spain in the 1980s. Then, with the introduction of cognitive psychology in didactics, more methods have emerged, such as the task-based approach and others. Meanwhile, in literature teaching, since the eighties, and due to the proposals of some theories and the rise of communicative approaches to language teaching, the ideological change from literature teaching to literary education has emerged. Thus, the model defined and based on textual knowledge, Literary Education, arises; however, the previous ones, the rhetorical, historicist, and textual models, are combined.

From the teachers' answers, we can see that, in Spain, the most used methods to carry out a general language class are the communicative and task approaches. All teachers confirm that the most used model is based on text knowledge, i.e., literary education, because this model corresponds to the goal of competence formation. The strategies used in the classroom are very diverse, and workshops and seminars are frequently prepared to implement all the methods on an excellent elaboration of the literary education model. As for group work, all teachers confirm its importance, as well as that of other activities, such as making presentations. It is emphasized that any activity carried out in classes, workshops, seminars, etc., must always be very well-oriented by the teaching staff.

In comparison, more attention is paid to the learning process than to the exam, which only counts for 50% of the final grade or less, and the usual grade is an effective control of the students in and out of the classroom. The content of the final exam consists of whether

the students already know how to do literary analysis, i.e., it focuses on the competencies acquired by the students.

The students' answers, in general, also show a better situation of the literature class in Spain because there is a large percentage that feels happy with the methodology used in the classroom; likewise, the Spanish student almost always looks for information and other resources outside the school to achieve the literary contents. At the same time, they have sufficiently recognized the close relationship between the subjects within a career and confirmed that the academic subject has fulfilled their need to learn literature. Most importantly, after learning a literature subject, most students express their interest in it, and their literary knowledge increases. However, they do not care so much about this part. Finally, they explain that they are satisfied with the methodology of the classes, their atmosphere, and rhythm since there are diverse classroom activities, and they are happy with the way of evaluating and the contents of the evaluation.

11) The last part is the most important because we can already draw helpful information to introduce proposals for improving all aspects of literature teaching in the Chinese situation.

We start with the comparisons of the five parameters:

1- Personal data

a. We have discovered that the lack of teachers due to the uncontrollable development of the student body and the significant shortage of teachers is severe in China, but there is no similar problem in Spain;

b. There is a big difference in the academic qualifications between the two countries and the different phases in China. In Spain, a doctoral degree is an essential condition to engage in the area of higher education;

c. Spanish teachers have a higher level of the language than Chinese; either it is taught in their mother tongue, or they already achieved the highest-level certificate, a C2;

d. In both countries, teachers have more than one area of expertise and believe it is better to specialize in conducting in-depth academic research, but, at the same time, they should be able to elaborate on any subject;

e. As for the subjects, it is evident that Chinese teachers should teach subjects of more diversity due to the lack of faculty, while Spanish teachers already focus more on the area related to literature.

As for the share of students from both countries, there are always more female students in language or foreign language courses than male students. Literary subjects are offered in the 3rd and 4th year in China, so they generally have a language level of A2-B2. Meanwhile, besides the mother tongue in Spain, students typically have an A2-C1 level of the target language.

2- Regarding the aspects related to literature, we will say:

a. Spanish teachers always spend more time on literary reading than Chinese teachers, and they have more experience in teaching literature in general;

b. Therefore, they possess a higher level of self-assessment of literary knowledge;

c. Spanish faculty have attended more literature activities and put more effort into academic research and training than Chinese faculty during the past three years;

d. They are very similar in most of the difficulties encountered in the literature class.

On the students' side, literature learning in Spain is better than in China because there are few students in Spain in the classroom, and they devote more time to literary reading. Learning literature has a practical function for Chinese students since they know it to achieve knowledge or improve their language level. The two main difficulties students encounter in both countries are the same: lack of literary and linguistic competence. Finally, Chinese learners are more concerned with academic skills and need help with teaching materials.

3- Concerning the curriculum, the BOE, and the Chinese National Standard, as well as the curricula of the universities of both countries, we can see that:

a. Both curricula and syllabi indicate that literary knowledge must be taught, but the Spanish situation concentrates more on the understanding of literature, that is, on the formation of skills and the habit of literary reading, while, in the Chinese situation, we are still at the level of teaching and learning knowledge about literature;

b. Literary subjects should be compulsory in both the BOE of the three majors and the Chinese National Standard. Still, as for the curricula, only the Spanish universities have followed this requirement. They have also clearly indicated the specific credits to be taken during the university period. Still, only the curricula of the Spanish universities offer enough or more compulsory literature subjects than those required by the BOE. In the Hispanic Philology curricula in China, in addition to providing optional literary subjects, the total number is less than that required by the Chinese National Standard;

c. As for the semester to offer literary subjects, the BOE recommends offering them from the beginning, as do the three selected majors in their plans. On the other hand, although the semester in which literary subjects should appear in the Chinese National Standard needs to be indicated, the official textbooks already limit us since these subjects are only offered in the upper courses.

About the comments of the teachers in this part, it can be seen that:

a. Almost all faculty in both countries believe that literary subjects should be compulsory for both their majors and Hispanic Philology in China;

b. For most of the faculty, it is considered that four literature subjects during the four university years would be the most reasonable and appropriate, but for the Chinese, two compulsory literature subjects already seem to them to be enough;

c. As for the suitable semester to offer the first literature subject in the majors of Hispanic Philology and English Philology, the teachers believe that the literature subjects should be provided from the first semester, and for East Asian Studies, they think it would be more appropriate to start in the second year when the students have already acquired a specific target language level such as A2. For the Chinese faculty, the 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup>, and 7<sup>th</sup> semesters have been the first choices for starting literary subjects;

d. Four hours and two subjects have been ideal for most of the Spanish faculty, while two hours and one subject is the actual situation of Spanish Philology in China;

e. Teachers in both countries believe that fifteen to twenty students is an ideal area for a literature class, especially foreign language literature;

f. All Spanish teachers are aware of literary competence and can correctly explain what it consists of; on the contrary, most Chinese teachers are unaware of this competence;

f. All Spanish teachers know the existence of literary competence and can correctly explain what it consists of.

Student opinions are also very different between the two countries: for students in Spain, literary subjects are abundant, but for Chinese students, they are not. The majority confirms that academic subjects should be compulsory, but, in comparison, the percentage of Chinese students is not as high as that of Spanish students. Most students in Spain want to dedicate four hours or more to learning literature each week, while for most Chinese students, two hours or less is enough. For Spanish students, the goal of literary learning is to achieve skills and improve the target language; for Chinese students, it is to gain knowledge and enhance the target language.

#### 4- About teaching materials:

In China, we always have a series of manuals to carry out any subject in Hispanic Philology, as for literary subjects. In contrast, similar manuals are not used in Spanish, but each teacher prepares their materials. This is the most significant difference between the two nations.

To become an official manual, this type of manual always contains the most representative classic works of the Hispanic world, which has caused avoidable disaffection since they always have a higher level of language than the students. In addition, another drawback, except the most recent ones, is that they do not include literary criteria or primary methodologies.

According to the correlation of the teachers' and students' questions, we have compared their answers and found that:

a. Both teachers and students confirm that, in the Chinese situation, what is most used are textbooks, while in the Spanish crisis, it is the teacher's notes;

b. The materials most used and that work best for Chinese teachers are PPT (another type of teacher's notes), manuals, and original books, while, for Spanish teachers, original books stand out more. The majority of students in both countries believe that audiovisual tools are as essential as notes;

c. Original texts should always be used in literary subjects; teachers in both countries confirm the importance of the methodological explanation for commentaries, as well as

making clear the academic criteria. They also affirm that textbooks should contain literary history, fragments, and criteria at the same time;

d. Regarding genre and period, Chinese teachers prefer to teach narrative genre texts from contemporary and modern periods, while Spanish teachers show more diverse results. We have verified that students' preferences are like those of their teachers. In addition, Spanish students are not so limited in the number of words;

e. Most teachers in both countries are in the habit of offering a list of recommended books; both teachers and students in both countries still prefer to read paper books, but Spanish teachers are more accepting of e-books;

f. Finally, as for the difficulties encountered by students with the teaching materials, Chinese students complain more about the language level of the materials, while Spanish students complain more about the content of the readings;

#### 5- The didactics:

The didactic part is the part that shows the most significant difference between the two countries. As the teacher and student questions are also interrelated and interact with each other, we made the comparison at the same time. Specifically:

a. Spanish teachers, as opposed to Chinese teachers, believe that Spanish students have an interested attitude in literature;

b. The general didactic methodology for language teaching is the communicative approach method and the task-based approach method. The most used methods in China are grammar-translation, communicative, and communicative-cognitive approaches. In Spain, the most used methodologies for teaching literature are the textual model and the model based on knowledge of the text, while in China, the textual model, the historicist model, and even the rhetorical model are still used;

c. The main strategies that literary education promotes are directly related to the models; therefore, in the Spanish situation, all the methods are used in the classroom, whereas, in the Chinese situation, what is used more are the teacher's explanations;

d. For evaluation, China, theoretically, focuses more on the result so that the final exam is generally valued at 70% of the final grade. Conversely, Spain concentrates more

on the learning process and the level of competencies, so the last exam counts typically 50% or less. Students in both countries are used to this.

Before proposing proposals for improving the situation of literature teaching, we must first acknowledge that, although our paper has aimed to fill in the gap in the research on ELE literature teaching in China, it is inevitable that we have some limitations. Prominent among them are:

First, we have yet to find any degree that corresponds 100% with Chinese Hispanic Philology to carry out a perfect comparison.

As it has been explained, Hispanic Philology in China is characterized by starting from scratch by learning Spanish and, at the same time, it is a career of philology; therefore, it has its language, literature, and grammar requirements. Theoretically, there is no such course in the Spanish situation. Thus, to guarantee the integrity and accuracy of our research, we have chosen three similar careers as a reference, and we believe that this decision has helped us obtain more data.

Secondly, in Spain, we have yet to have a survey collection as complete as we have achieved in China. The collection rate has reached almost 100% in the Chinese situation since the Chinese teachers helped us conduct most surveys during their class or recess. However, we telematically ran most of the surveys in Spanish, so we asked teachers to send our survey link to their students. Therefore, in the end, we could not get as many responses, even though the number of students should be higher since we interviewed more teachers in Spain.

Finally, to conclude our thesis, we would like to offer specific proposals to improve the situation of teaching and learning literature (literary education) in Hispanic Philology in China:

1) To solve the issue of lack of faculty, specifically, the imbalance of age and degree among different stages of universities, we believe that it would be better for Chinese universities to learn from Spanish universities in the system of hiring external professors, such as associate professors, visiting professors, and even foreigners, to take charge of the more professional subjects in higher courses, in our case, those in literature. Chinese universities should encourage and propose policies so that professors can travel to other countries to study for a master's or doctoral degree. The Spanish Subcommittee of the Foreign Language Teaching Guidance Committee of the Ministry of Higher Education should organize long-term, regular, thematic, systematic, and scientific teacher training.

2) For the problem of teachers' language level, Chinese teachers should focus more on achieving a high level of Spanish and maintaining continuous study. Also, more certificates, such as DELE and SIELE, should be completed. In addition to getting some language level degree and having a direction for research, we should recognize that teaching competence is the most important thing to be a good teacher, so we should always receive ongoing training to improve our teaching quality.

3) Chinese teachers who specialize in teaching literature should receive more training on literature methodologies, and this training can be in Spanish. It is also beneficial if taught in Chinese, so they should attend more activities for continuing education and devote more time to literary reading. However, first of all, universities should make more effort to solve the problem of lack of teachers so that all teachers can have time for training. Therefore, the Spanish Subcommittee of the Foreign Language Teaching Guidance Committee of the Ministry of Higher Education should organize more activities.

4) Chinese teachers, instead of paying too much attention to literary knowledge, should first carry out an ideological shift from “literature teaching” to “literary education” and introduce the concept of “literary competence” to the area of literature teaching in higher education. All this is to give students more guidance to form their literary competence and other skills, especially the habit of reading, because, with good guidance,

the student will continue reading and studying literature independently outside the classroom.

5) In Hispanic Philology in China, at least two compulsory literary subjects and some electives should be offered, depending on the needs of the students. As for the most appropriate semester to teach the first literature subject, due to the abysmal difference between the quality of the student body, it is more advisable to consider the target language level instead of placing some limitations on the semester. According to the experiences of Spanish teachers of both ELE and East Asian Studies, level A2 would be the most appropriate level for learning literature. At the same time, it should be indicated in the curriculum that Chinese universities, especially those of the 3rd phase, should control the number of students, advising that there should not be more than thirty students per classroom.

6) The goal of teaching and learning literature should be to achieve literary knowledge (knowledge of literature and about literature at the same time), to form competencies (among which academic competency stands out), to create the habit of doing literary readings, and, finally, to improve the level of the target language. Since this is an ideological change, we assume it will take a long time to realize it.

7) Likewise, preparing teaching materials for the students is always necessary. Although a textbook should be used in the classroom, teachers should prepare their systematic notes on paper or digitally. These notes should consider the difficulty of the literary content, the language level of the texts, the playfulness of the topic, and the content of the literary texts, above all, considering the real needs of the students. At the same time, it should be noted that the more diverse the materials developed in the classroom, the less complicated and the more interested students feel in learning literature. Therefore, it is also vital that they always prepare different types of materials for a literature class.

8) On the other hand, it would be necessary to have more textbook diversity to meet students' different needs at different stages. As for an ideal book, teachers believe that it should have at least three parts (history of literature, excerpts from original texts, and literary criteria), cover all possible genres and periods, and not have a word limit. The original texts should always be used in class; having them read an entire work is more advisable if possible.

9) Teachers should maintain the habit of drawing up a list of recommended books for students, but without a reading control, so that this does not cause pressure on them. It is highly recommended that libraries be advised to prepare more original books on Hispanic literature because paper books still play an essential role in students' learning. For the same reason, we also hope that more manuals with literary works from different points of view, different levels, and broader content will be published.

10) Introducing the task-based approach method as a general methodology for ELE and the ELE literature classroom is essential. Also, a statement should be made on the terms “literary education” and “literary competence” to introduce the text knowledge-based model: literary education for all Chinese teachers. First and foremost, however, a total change of thinking that the goal of teaching and learning literature (academic education) is not to acquire literary history data but to achieve competence formation and Reading habits should be realized.

11) It is highly recommended that they always use, at the same time, all these strategies in the elaboration of a literary education for the students to enjoy in the classroom. Specifically, the teacher's explanations are used for the theoretical part, text commentaries are used for the practical part, and other strategies, such as creative writing, dramatization, and essay writing, should be proposed as workshops or seminars. In addition, we have also introduced some strategies that can be useful for the Chinese situation, such as digital activities, literary reading clubs, and a literary contagion experience.

12) Finally, we need to improve both the form of assessment and its content in the Chinese situation. Specifically, we must raise the percentage of the usual grade with more diversity in its forms because it is an excellent control of the learning process. As for the content, we should stop examining knowledge of literature, in particular data and dates, since it is better to focus on knowing how to perform the criteria, analysis, etc., of the proposed exercises to examine the level of their skills.

## Bibliografía

Acevedo, Juliet Franco y Gómez, Germán D. (2021). Literatura e inclusión: influencias de la formación lectora y literaria en la educación inclusiva en la ciudad de Medellín, Colombia. *Revista Interamericana de Bibliotecología* 44.2.

Acquaroni Muñoz, Rosana. (2006). Hija del azar, fruto del cálculo: la poesía en el aula de E/LE. *Carabela*, 59, 49-77.

Acquaroni Muñoz, Rosana. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: Literatura y enseñanza de ELE/L2*. Madrid: Santillana.

Acquaroni Muñoz, Rosana. (2008). *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.

Acquaroni Muñoz, Rosana (2015). La experiencia de la literatura: Una propuesta de taller de escritura creativa para aprendices de ele/L2. *Doblele: Revista de lengua y literatura* 1, 3-25.

Adler, P. A. y Adler, P. (1994). Observational techniques. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 377-92.

Adamson, Bob. (2004). *China' English: A History of English in Chinese Education* (Vol. 1). Hong Kong: Hong Kong University Press.

Aguiar e Silva, Víctor Manuel. (1986). *Teoría de la literatura*. Madrid: Gredos.

Albaladejo García, María Dolores. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *marcoELE. Revista de didáctica ELE*, 5, 1-51.

Accesible en: <http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099fc0b38904/albaladejo.pdf>

Albaladejo García, María Dolores. (2017). *La literatura en la enseñanza de español como lengua extranjera: propuestas a partir de textos narrativos*. Tesis doctoral. Jaén: Universidad de Jaén.

Alegre Brítez, Miguel Ángel. (2022). Aspectos relevantes en las técnicas e instrumentos de recolección de datos en la investigación cualitativa. Una reflexión conceptual. *Población y Desarrollo*, 28.54, 93-100.

Altamirano Flores, Federico. (2013). El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura. *Dialogía: revista de lingüística, literatura y cultura*, 7, 227-244.

Álvarez, Antonio. (2012). *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con alumnos sinohablantes*. Granada: Universidad de Granada. Accesible en: <http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/21081955.pdf>

Ander-Egg, Ezequiel. (1995). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Lumen.

Arciniegas, Esperanza. (2005). La literatura y la enseñanza de lenguas. *POLIGRAMAS*, 22,139-154.

Asfura, Eduardo y Real, Neus. (2019). La lectura literaria al egreso de la formación inicial docente. Un retrato de las prácticas lectoras declaradas por estudiantes de pedagogía en educación secundaria en lenguaje y comunicación. *Calidad en la educación*, 50, 83-113.

Bai, Qingshi. (2014). *Situación actual de la enseñanza del español en China*. Tesis de máster. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Balaguer, Josep M. (1996). La poesia a l'ensenyament actual ensenyament de la poesia en *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 10, 13-22.

Barthes, Roland. (1990). Le message publicitaire, *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós.

Bereday, George. Z. F. (1968). *El método comparativo en pedagogía*. Barcelona: Herder.

Berns, Anke y Zayas Martínez, Francisco. (2005). DaF y literatura: ¿cómo incluir contenidos literarios en el nivel inicial sin desmotivar a los alumnos? *Porta Linguarum*, 4, 135-149.

Bernal Pablo, Páramo. (2018). *La Investigación en Ciencias Sociales: Técnicas de recolección de la información*. Universidad Piloto de Colombia.

Bierwisch, Manfred. (1970). Poetics and linguistics. *Linguistics and literary style*, 97-115.

Bogdan, Robert. y Biklen, Sari. Knopp. (1992). *Qualitative Research for Education (second edition)*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Borda Pérez, M. (2013): *El proceso de investigación visión general de su desarrollo*. Colombia: Editorial Universidad del Norte.

Brumfit, C. J. (1980). *Problems and Principles in English Teaching*. Elsevier.

Brumfit, C. J. (1986). *Introduction, Literature and language teaching*. Oxford: Oxford.

Carrillo Cruz, C. E. (2019). Investigación en ELE Resto y proyectos como realidad. Bogotá D.C. – Colombia: INTERNATIONAL LANGUAGE TEACHERS ASSOCIATION.

Campillo, M. (1990). Textcontext: algunes consideracions sobre l'ensenyament de la literatura en *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona: Barcanova.

Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera (Coord.). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (63-83). Madrid: Edelsa.

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testind. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Cardona, Aurora. (2014). Enseñanza del español lengua extranjera a través de la literatura, *Diálogos Latinoamericanos*, 22, 129-152.

Carretero, Mario y Montanero, Manuel. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y educación* 20.2, 133-142.

Castañer Balcells, Marta, Camerino Foguet, Oleguer y Anguera Argilaga, M. Teresa. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte, *Apunts. Educación Física y Deportes*, 23(1), 103-109.

Cassany, Daniel, Luna, Marta, y Sanz, Gloria. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Calderón, Francisco Jiménez. (2013). En torno a las adaptaciones del texto literario en el aula de ELE/About adaptations of literary texts in the Spanish as a foreign language classroom. *Tejuelo*, 18, 9-23.

Centty Villafuerte, Deymor B. (2010). *Manual metodológico para el investigador científico*. Perú: Facultad de Economía de la U. N. S. A.

Cerrillo, Pedro C. (2016). La importancia de la literatura infantil y juvenil en la educación literaria. *Aprendizajes plurilingües y literarios: nuevos enfoques didácticos*. Alicante: Universidad de Alicante, 32-41.

Cervera, Juan. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Mensajero. Universidad de Deusto.

Chen, Shuo. (2017). Problemas y estrategias en la enseñanza de literatura hispánica para los estudiantes chinos de ELE. *Doblele: revista de lengua y literatura*, 3, 83-98.

Cohen, Louis. (2018). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.

Colomer Martínez, Teresa. (1996). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*, Madrid: Síntesis.

Colomer Martínez, Teresa. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la clase*. México: Fondo de Cultura Económico.

Colomer Martínez, Teresa. (2010). *Didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Creswell, John W. y Plano Clark, Vicki L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research (second edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Rojas Crotte, Ignacio Roberto. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. *Tiempo de educar*, 12(24), 277-297.

Culler, Jonathan. (1976). *Saussure*. William Collins Sons & Co Ltd Glasgow.

Accesible en: [https://monoskop.org/images/1/14/Culler\\_Jonathan\\_Saussure.pdf](https://monoskop.org/images/1/14/Culler_Jonathan_Saussure.pdf)

Davis, James N. (1992). Reading Literature in the Foreign Language: The Comprehension/ Response Connection. *The French Review*, 65(3), 359-370.

De la Lama Zubirán, Paula, De la Lama Zubirán, Marco A. y De la Lama García, Alfredo. (2022). Los instrumentos de la investigación científica. Hacia una plataforma teórica que clarifique y gratifique. *Horizonte de la Ciencia*, 12(22), 189-202.

De Lisle, J. (2011). The benefits and challenges of mixing methods and methodologies: Lessons learnt from implementing qualitatively led mixed methods research designs in Trinidad and Tobago. *Caribbean Curriculum*, 18(1), 87-120.

Denscombe, Martyn. (2008). Communities of practice: a research paradigm for the mixed methods approach. *Journal of Mixed Methods Research*, 2 (3), 270–83.

Denscombe, Martyn. (2014). *The Good Research Guide (fourth edition)*. Maidenhead, UK: Open University Press.

Denzin, Norman K. (1970). *The research act*. Chicago: Aldine Publishing

Domínguez Caparrós, José. (2002). *Teoría de la literatura*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.

Domínguez Caparrós, José. (2009). *Introducción a la teoría de la literatura*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.

Domínguez Menéndez, Jorge Juan. (2017). Una aproximación a la gestión de las instituciones de educación superior en China. *Revista Cubana de Educación Superior*, 36.3, 153-166.

Dong, Yansheng. (2009): *Elaboración de materiales didácticos en China*. Beijing: Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing.

Accesible en:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/pdf/manila\\_2009/06\\_plenaria\\_03.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/06_plenaria_03.pdf)

Eagleton, Terry. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.

Egido, José Antonio. (2007). La situación de la enseñanza universitaria en China, en *Papers*, (86), 167-187. Accesible en: <http://papers.uab.cat/article/view/v86-egido/pdf-es>

Estaire, Sheila. (2005). La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas. Madrid: MEELE, Universidad Antonio Nebrija.

Estaire, Sheila. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *MarcoELE Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 12, 1-19.

Fàbregues, Sergi, Molina-Azorin, José F. y Fetters, Michael D. (2021). Virtual Special Issue on Quality in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 15(2), 146-151.

Fajardo Salinas, D. M. (2011). De la competencia comunicativa a la competencia intercultural: una propuesta teórica y didáctica para la educación intercultural en Latinoamérica. *Revista Pueblos y fronteras digital*, 6 (12), 5-38.

Fajardo, D. M. (2014). El potencial didáctico del libro-álbum para la educación literaria-intercultural. *Educación en Revista*, 52, 45-68.

Fairbank, John King. (1997). *China: una nueva historia*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Fernández Lommen, Yolanda. (2001). *China. La construcción de un estado moderno* (Vol. 117). Madrid: Los libros de la Catarata.

Fetters, Michael D. y Freshwater, Dawn. (2015). The 1 + 1 = 3 integration challenge. *Journal of Mixed Methods Research*, 9 (2), 115–17.

Flores, María Eugenia. (2016). El teatro en la enseñanza de ELE/EL2: un estado de la cuestión. *VI Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera 21 y 22 de octubre de 2016 Ensenada, Argentina. Reflexiones sobre el examen CELU (Certificado de Español Lengua y Uso)*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Especialización en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Flores, Yorlenny Campos. (2021). Técnicas de investigación. *Revista Académica Institucional*, 3.1, 1-8.

Fisac, Taciana. (2000). La enseñanza del español en Asia Oriental. En *El español en el mundo: anuario el Instituto Cervantes 2000*. Barcelona: Plaza & Janés, 229-298. Accesible en: [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_00/fisac/p02.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_00/fisac/p02.htm)

Fontana, Alejandra Aventín. (2005). El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE. Un enfoque interdisciplinario. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 29.

Gallardo Paúls, Elena. (2009). *Anotaciones a la poética aristotélica*. Colección Interciencia.

Accesible en: <https://peripoietik.es/hypotheses.org/41>

Gallego, Javier Callejo, Cid, C. D. V., Brito, J. G., y Rojas, A. V. (2009). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

García Garrido, José Luis. (1991). *Fundamentos de educación comparada*. Madrid: Dykinson.

García Iglesias, María. (2017). *El desarrollo de la educación literaria en aprendientes iniciales de ELE. Una propuesta didáctica llevada a las aulas*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

García Naranjo, Fina y Moreno García, Concha. (2001). Cuentos, cuentos, cuentos. Variación y norma en la presentación de un texto literario. *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüística en la enseñanza del español como lengua extranjera*, XI Congreso Internacional ASELE (11. 2000. Zaragoza), 819-829.

Ghosn, Irma K. (2001). Nurturing emotional intelligence through literature, *Forum*, 39, 1-10.

Gil Pascual, Juan Antonio (2016). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. Madrid: UNED.

Gilroy, Marie y Parkinson, Brian. (1996). Teaching Literature in a Foreign Language, *Language Teaching*, 29(4), 213-225.

Godínez, Verónica Laura. (2013). Métodos, técnicas e instrumentos de investigación. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Gómez-Arteta, Indira. (2021). Panorama de la educación literaria en las aulas universitarias. *Comuni@cción*, 12(1), 5-14.

Gómez Mendoza, Miquel A. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología. *Revista de Ciencias Humanas*, 20(1), 103-113.

Gómez-Villalba, E. (2002). Animación a la lectura y educación literaria. *Narrativa e Promoción da lectura no mundo das novas tecnoloxías*, Xunta de Galicia: Santiago de Compostela, 601-617.

González Cobas, Jacinto. (2021). La literatura en la enseñanza de ELE: un trayecto desde los inicios hasta el siglo XXI. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 88, 155-174.

González Puy, Inmaculada. (2006). El español en China. Puy, I. G. (2006). El español en China. *Enciclopedia del español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, 133-142. Accesible en: [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/paises\\_24.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_24.pdf)

González Martínez, Henry y David Jacobo Viveros Granja. (2010). El aprendizaje lúdico de la literatura en niños de educación básica primaria, apoyado en dispositivos tecnológicos como los Ambientes Hipermediales. *Folios*, 32,141-158.

Gorard, Stephen y Taylor, Chris. (2004). *Combining Methods in Educational and Social Research*. Buckingham, UK: Open University Press.

Granda, A. y Vargas, P. (2007). *El desarrollo de las competencias ciudadanas a través de la enseñanza de la literatura en estudiantes de Educación Básica y Media*.

Bogotá: Lic. Humanidades y Lengua Castellana, Universidad Distrital Francisco José de Caldas (inédito).

Gu, Mingyuan. (1984). The development of higher education in China. *Comparative Education*, 20, 141-148.

He, Xiaojin. (2008). El silencio y la imagen china en el aula de ELE. *Lingred*, (6), 6.  
Accesible en: <http://www.linred.es/numero6.html>

Hernández, Roberto, Fernández-Collado, C. y Baptista, P. L. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Hochschild, Jennifer L. (2009). Conducting intensive interviews and elite interviews. *Workshop on Interdisciplinary Standards for Systematic Qualitative Research*, 124-127. Washington, DC: National Science Foundation.

Hofstede, Geert, Gert Jan Hofstede y Michael Minkov. (2005). *Cultures and organizations: Software of the mind*. Vol. 2. New York: Mcgraw-Hill.

Huang Yun-Ting. (2015). La enseñanza del español en Taiwán, la importancia del bloque cultura en los planes de estudio y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (2009-2014). Tesis doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Hueso González, Andrés. (2012). *Metodología y Técnicas Cuantitativas de Investigación*. Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València.

Hymes. D. (1984). *Vers la competence de communication*. Pris. Hastier

Ibarra-Rius, Noelia y Ballester-Roca, Josep. (2016). Literatura y cultura para una didáctica intercultural del español como lengua extranjera (ELE). *Studia Romanica Posnaniensia*, 43.3, 117-130.

Jin, Lixiang y Cortazzi, M. (2001). La cultura que aporta el alumno: ¿puente u obstáculo? Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoque a través del teatro y la etnografía. Madrid: Cambridge University Press.

Johnson, R. Burke y Onwuegbuzie, Anthony J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.

Johnson, R. Burke, Onwuegbuzie, Anthony J. y Turner, Lisa A. (2007). Towards a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-33.

Jordán, Felipe Munita. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 43(2), 379-392.

Jouini, Khemais. (2008). El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos de uso. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 13(20), 121-159.

Kim, Myonghee. (2004). Literature discussions in adult L2 learning. *Language and Education*, 18(2), 145-166.

Lazar, Gillian. (1993). *Literature and Language Teaching: A guide for Teachers and Trainers*. Cambridge University Press. Cambridge.

Leavis, F. R. (1943). Literature and society. *The Common Pursuit*, 182-194.

LeCompte, Margaret Diane y Preissle, Judith. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research (second edition)*. London: Academic Press Ltd.

Leibrandt, Isabella. (2006). El aprendizaje intercultural a través de la literatura. *Revista Espéculo*, 32, 1-10.

Leibrandt, Isabella. (2007). La didáctica de la literatura en la era de la medialización. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 36, 1-17.

Li Changhong. (2018). Culturas hispánicas en los manuales de LE en China. *Bargalló Escrivá*. Accesible en:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/28/28\\_0035.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/28/28_0035.pdf)

Liao Xiaoqing. (1996). Communicative-Cognition Method, a TESOL Eclecticism with Chinese Characteristics, presentado en Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages (30th, Chicago, IL).

Lincoln, Yvonna S. y Guba, Egon. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Lis, José Carlos. (2016). El mercado de la educación en la R.P. China.

Accesible en:

<https://www.icex.es/icex/GetDocumento?dDocName=DAX2017716817>

Littlewood, William T. (1975). literature in the school foreign language course. *Modern Languages*, 56(3), 127-131.

Accesible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ129472>

López-Ciro, Luz Doris. (2011). El reflejo del mundo social en las expresiones de los jóvenes escolarizados. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (33), 1-19.

López, Nelly y Irma Sandoval. (2016). *Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa*. México: Documento de trabajo, Sistema de Universidad Virtual, Universidad de Guadalajara.

López-Roldán, Pedro y Fachelli, Sandra. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Barcelona: Dipòsit Digital de Documents, Universitat Autònoma de Barcelona.

Lomas, Carlos. (1996). Enseñar lengua y literatura para aprender a comunicarse. *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Lomas, Carlos (2001). Enseñar Lengua y Literatura para aprender a comunicar (se). *La educación lingüística y literaria en secundaria*, 21-34

Lomas, Carlos. (2002) La educación literaria en la enseñanza obligatoria. *Kikiriki, Cooperación educativa*, 64, 43-50.

Ma Wanhua. (2003). Economic Reform and Higher Education in China. *Cide Contributions*, nº2, julio de 2003. Los Ángeles: CIDE (Center for International & Development Education). Accesible en: <http://www.usp.br/feafuturo/assets/files/China.pdf>

Marco Martínez, Consuelo. (2010). La enseñanza del español en China: evolución histórica, situación actual y perspectivas, *Cálamo FASPE* (56), 3-14.

Marshall, Catherine y Rossman, Gretchen B. (2016). *Designing Qualitative Research* (sixth edition). Thousand Oaks, CA: Sage.

Martín Sánchez, Miguel A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, 5, 54-70.

Martín Perís, Ernesto. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y textos*, 16, 101-103.

Martín Vegas, Rosa Ana. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Síntesis.

Martínez Sallés, Matilde. (1999). Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, (3), 19-22.

Martínez Sallés, Matilde. (2004). Libro, déjame libre. Acercarse a la literatura con todos los sentidos. *RedELE*.

Melero Abadía, Pilar. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Mendoza Fillola, Antonio. (1993). Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español lengua extranjera. *Lenguaje y textos*, (3), 19-42.

Mendoza Fillola, Antonio. (2003). Los intertextos: del discurso a la recepción. e *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 17-60.

Mendoza Fillola, Antonio. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. *RedELE*.

Mendoza Fillola, Antonio. (2008). La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*, 113-166.

Mendoza Fillola, Antonio. (2011). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pearson Educación.

Menouer, W. (2009). La literatura como recurso didáctico en la clase de E/LE. *Actas del I Taller Literaturas Hispánicas y E/LE*, 13-18.

Minervini, Rosaria. (2021). Enseñar las unidades fraseológicas a través de la literatura en el aula de ELE. *Tejuelo*, (34), 83-110.

Mínguez López, Xavier. (2015). El papel de la animación en el desarrollo de la competencia literaria. *Elos: Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, (2), 155-172.

Montesa, Salvador y Garrido, Antonio. (1994). La literatura en la clase de ELE. *Actas ASELE II*. España: Centro Virtual Cervantes, 449-457

Montesa, Salvador. (2012). Lengua y literatura. Un camino de ida y vuelta. *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, (1), 29-45.

Molina Gómez, Susana y Ferreira Loebens, Jucelia. (2009). Explotación didáctica de textos literarios en la enseñanza del español como lengua extranjera. En *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE): Cáceres, 24-27 de septiembre de 2008*.

Morena, Pablo Juárez. (1998). La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros. *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: actas del VII Congreso de ASELE*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Morgan, Jane Arnold. (2015). La dimensión afectiva en el aprendizaje de ELE. *Centro Virtual Cervantes*, 14-19.

Munarriz, Begoña. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. *Metodología educativa*, I, 101-116.

Munita, Felipe. (2018). El sujeto lector didáctico: lectores que enseñan y profesores que leen. *Álabe Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 9(17), 1-19. Accesible en: <https://doi.org/10.15645/alabe2018.17.2>

Norguero, Fernando López. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI Revista de Educación*, 4, 169–179.

Nohlen, Dieter. (2020). El método comparativo, Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.

North, Douglass. (1992). *Transaction costs, institutions, and economic performance*. San Francisco, CA: ICS Press, 13-15.

Núñez Delgado, Pilar. (2012). La educación literaria en el ámbito escolar: revisión conceptual y propuestas didácticas. *Canon y educación literaria*, 10, 44-65.

Palacios González, Sergio. (2011). El uso de los textos literarios clásicos españoles en el aula de E/LE. *Congreso mundial de profesores de español*, Instituto Cervantes, 1-8.

Patton, Michael Quinn. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

Pedraza, Felipe. (1998). La literatura en la clase de español para extranjeros. *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE*, 59-66. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Peragón López, Clara Eugenia. (2011). Los textos literarios más que un recurso: análisis de materiales recientes para la enseñanza de la Literatura Española a extranjeros. *RedEle*, 11.

Accesible en: [https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011\\_BV\\_12/2011\\_BV\\_12\\_15Peragon.pdf?documentId=0901e72b80e18e05](https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_15Peragon.pdf?documentId=0901e72b80e18e05).

Pereira, Zulay (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta, *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.

Pérez Parejo, Ramón. (2009). Modelos de mundo socioculturales en la historia de la literatura española: (automatización y descodificación para alumnos de E/LE). *Tejuelo*.

Accesible en: <http://www.doredin.mec.es/documentos/00920092005335.pdf>.

Pérez Liñán, Aníbal. (2008). *El método comparativo: fundamentos y desarrollos recientes*, Argentina: Política Comparada.

Pérez, Zulay Pereira. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica educare*, 15(1), 15-29.

Piñuel Raigada, José Luis. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*. 3(1), 1-42.

Plaza Velasco, Marta. (2012). Enseñar literatura a estudiantes de E/LE. ¿Cómo diseñar un curso de Introducción a la literatura española? *Foro de profesores de E/LE*, (8).

Plaza Velasco, Marta. (2015). Cànon literari i ensenyament de la literatura a estudiants d'ELE: seleccions de textos i models de lectura. *Doblele. Revista de lengua y literatura* 1, 26-46.

Porta, Luis. (2018). La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 388-406.

Prado Coelho, E. (1970). *Los universos de la crítica*, Lisboa: Edições 70.

Ramírez-Montoya, María-Soledad y Jairo Lugo-Ocando. (2020). Revisión sistemática de métodos mixtos en el marco de la innovación educativa. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 28(65), 9-20.

Raventós Santamaría, Francesc. (1983). El fundamento de la metodología comparativa en educación, *Educar*, 3, 61-75.

Rodríguez Asien, Ernesché. (2018). Características fundamentales de la Educación Superior de China y Japón. *Observatorio Iberoamericano de la Economía y la Sociedad de Japón*, (marzo).

Rodríguez-García, Carlos Manuel, Maydolis Ruíz-Martínez y Ana Vilorio-Iglesias. (2016). El componente literario en los manuales de ELE en la Universidad de Oriente. *Santiago*, (141), 783-790.

Rodríguez Peñuelas, M. A. (2010): *Métodos de investigación*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Rodríguez, Claudia y Rincón, María. (2005). *Leamos con nuestros hijos. Guía para padres con niños de 0 a 6 años*. Bogotá: Fundalectura.

Rojas Camargo, Derly Juliana. (2018). La animación a la lectura como estrategia pedagógica para la formación de la competencia literaria en la escuela secundaria. *La Palabra*, (33), 129-145.

Richards, Jack C. y Rodgers, Theodore S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.

Sabariego Puig. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. España: La Muralla.

Salido López, José Vicente. (2019). Clásicos y modernos para la educación literaria en la España franquista. *Tejuelo*, 29, 67-104.

Sánchez Griñán, Alberto José. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia.

Sánchez Pérez, Aquilino. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

Santamaría Martínez, Rocío. (2000). Del poder evocador de la poesía al ritmo de la música en el aula de ELE. *Frecuencia L*, 15, 21-26.

Santamaría Martínez, Rocío. (2015). Los manuales de literatura en la enseñanza de ELE. Corpus, descripción y valoración. *Lenguaje y textos*, 42, 45-57.

Sanz, Marta. (2000). La literatura en el aula de ELE, *Revista universitaria Frecuencia L*, 25 (1), 25 - 32.

Sanz, Marta. (2005). La construcción del componente cultural: enfoque comunicativo y literatura. *Actas de Expolingua*, Madrid, (en prensa).

Sanz, Marta. (2010). La construcción del componente cultural: enfoque comunicativo y literatura. *Marco-ELE*, 10, 129-138.

Schmidt, S. J. (1982). *Foundations for the empirical study of literature*. Hamburg: Trans. R. deBeaugrande Buske.

Segovia-Pérez, Mónica, *et al.* (2019). Incorporating a gender approach in the hospitality industry: Female executives' perceptions. *International Journal of Hospitality Management* 76, 184-193.

Serrano, Enriqueta. (2010). La Educación Superior en la República Popular China. *Ide@s. Concyteg* 5(61), 679-701.

Schriewer, Jürgen. (1997). Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. *Nueva época* Vol.1, 1(15).

Simpson, Mary y Tuson, Jennifer. (2003). *Using Observations in Small-Scale Research: A Beginner's Guide* (revised edition). Glasgow: University of Glasgow, the SCRE Centre.

Sitman, Rosalie y Lerner, Ivonne. (1994). Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera, *ASELE. Actas V*, 227-233.

Sitman, Rosalie y Lerner, Ivonne (1999). La literatura del mundo hispanohablante en el aula de ELE: ¿un lugar de encuentro o desencuentro? *Espéculo*, 12.

Simbaña, V. Y Carbaja, S. (2013). Procesos hermenéuticos en la lectura literaria: una reflexión desde la práctica docente. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (15), 165-183.

Sun-Keong Pang, Nicholas. (2011). Educational Governance and Management in Sinic Societies. *Handbook of Asian Education*, 7-28. Routledge.

Tayebipour, Farhad. (2009). In Defence of Teaching literature to EFL students in the era of Globalization. *Englisches und Literatures in-English in a Globalised World: Proceedings of the 13 th International Conference on English in Southeast Asia*, 213-219.

Teddlie, C. and Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Thomas, J. (1978). Théorie générative et poétique littéraire. *Langages*, (51), 7-64.

Todorov, Tzvetan. (2007). What is literature for? *New Literary History*, 38(1), 13-32.

Todorov, Tzvetan. (2012). *Los géneros del discurso*. Argentina: WALDHUTER.

Trujillo Sáez, Fernando-Jesús, Carlos Salvadores Merino y Ángel Gabarrón Pérez. (2019). Tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: revisión de la literatura.

Wang, Z. X. (2012). A Golden Road leading to the Multi-integration and Dialectical Integrity of Research on the History of Foreign Literature. In Z.Z. Nie. & J. Yang (Eds.), *Proceedings of the National Conference on Internationalization of Foreign Literature Course* (p.1—8). Wuhan, China: Central China Normal University Press.

Wei, Huang. (2014). La enseñanza del español en China. *FIAPE*. V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza. Cuenca.

Wen, Qiufang. (2016). The Production-oriented Approach to teaching university students English in China *Language Teaching*, 1-15

Widdows, H.G. (1975). *Sylistics and the teaching of literature*. London: Longman.

Widdowson, H. G. (1984). Educational and pedagogic factors in syllabus design. *General English syllabus design*, 23-27.

Valencia Leguizamón, Mariana. (2018). *La Colección Semilla y la educación literaria para Básica Primaria en Colombia. Currículo, libro álbum y formación docente*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.

Van Dijk, Teun A. (1972). *Some aspects of text grammars: A study in theoretical linguistics and poetics*. The Hague: Mouton.

Vargas Manrique, Pedro José. (2009). La educación literaria a través del dialogismo. *Enunciación*, 14(2), 33-41.

Vázquez Torronteras, Alejandro. (2018). La identidad cultural en la R.P. China y su influencia en la enseñanza de ELE. *redELE*, 30.

Vázquez Torronteras, Alejandro. (2019). *Contraste cultural en la enseñanza de español con estudiantes sinohablantes en la R.P. China*. Tesis doctoral. Jaén: Universidad de Jaén.

Vázquez Torronteras, Alejandro. (2020). Historia y situación actual de la enseñanza de español en la R. P. China. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 14.

Ventura Jorge y Sequero, María. (2015). La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera, *Tejuelo*, 21, 30-53.

Vildósola Tibaud, X. (2009). *Las actitudes de profesores y estudiantes, y la influencia de factores de aula en la transmisión de la naturaleza de la ciencia en la enseñanza secundaria*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Zhao Tong. (2015). *Construction and Application of Evaluation Criteria for English Major's Literature Textbooks*. China: Zhejiang University.

Zhu Hongzhen y Lou Shiyan. (2011). *Development and Reform of Higher Education in China*. Oxford: Chandos Publishing. Elsevier.

**En chino:**

曹文轩(Cao Wenxuan). (2018). 《文学教育的意义》, 中国作家网.

Accesible en: <http://www.chinawriter.com.cn/n1/2018/0523/c404018-30009435.html>

曹红晖(Cao Honghui). (2003). 英语专业英美文学课程的问卷调查:语言意识和文学能力,《英语研究》, 3, 61-64.

陈刚(Chen Gang). (2019). 《新课程改革背景下外语学习文化的涵化研究》, Tesis Doctoral, 上海外国语大学.

陈艳君(Chen Yanjun). (2015). 《基于本土视角的中国英语教学法研究》, Tesis Doctoral, 湖南师范大学

程爱民(Cheng Aimin). (2002). 关于我国高校英美文学教学现状的调查报告,《外语研究》, 6, 12-14,

戴舒清(Dai Shuqing), (1931). 《文学学术语词典》, 北京: 文艺书局.

付克(Fu Ke), (1986). 《中国外语教育史》, 上海: 上外教育出版社.

戴炜栋(Dai Weidong). (2007). 《外语教育求索》, 上海: 上海外语教育出版社.

戴炜栋(Dai Weidong). (2008). 《高校外语专业教育发展报告(1978-2008)》, 上海: 上海外语教育出版社,

戴炜栋(Dai Weidong). (2010). 《中国外语教育研究发展:1949-2009》, 上海: 上海外语教育出版社.

邓海龙(Deng Hailong). (2018). 产出导向法与任务型教学法比较:理念假设与流程,《外语教学》, 5月.

杜菲菲(Du Feifei). (2013). 学校考试的改革:从考试到评价的转变,《教育实践与研究》, 07-B.

范怡红(Fan Yihong). (2011). 西班牙第斯托大学的内部教学质量管理——基于博洛尼亚进程中的欧洲教育结构调整计划,《复旦教育论坛》, (4), 75-76.

- 洪子诚 (Hong Zicheng). (1998). 当代文学的概念, 《文学评论》.
- 黄耀红 (Huang Yaohong). (2008). 《百年中小学文学教育史论》, 湖南:湖南师范大学出版社.
- 郭沫若 (Guo Moruo). (1983). 《郭沫若论创作》, 上海:上海文艺出版社.
- 郭洋生(Guo Yangsheng). (2012). 后殖民课程观与中国英语文学课程范式改革, 《高等教育研究》, 33(2), 67-74.
- 郭金秀(Guo Jinxiu). (2009). 大学英语文学导入课对语言能力培养的作用, 《孝感学院学报》, 120-124.
- 胡炳仙(Hu Mingkun). (2006). 《中国重点大学政策:历史演变与未来走向-给予新制度主义的政策分析》, Tesis Doctoral, 华中科技大学.
- 胡乔木(Hu Qiaomu). (2009). 《中国大百科全书》第23册,中国大百科全书出版社.
- 华维芬(Hua Weifen). (2010). 《我国高校英语专业综合英语教材任务研究》, Tesis Doctoral, 上海外国语大学.
- 蒋洪新(Jiang Hongxin). (2005). 大学的理想与英美文学教学改革, 《外国文学》, (1) 104-107.
- 阙明坤(Que Mingkun) . (2022). 大学如何以分类发展形塑办学特色——基于日本私立大学改革实践的思考, 《教育发展研究》, 42(21).
- 钱中文(Qian Zhongwen). (2001). 守望精神的家园——谈谈文学与道德, 《人民日报》, 5.13 第四版.
- 邱聪(Qiu Chong). (2020). 中国高等教育行业市场前瞻与投资战略规划分析报告, 《前瞻》.
- 季佩英(Ji Peiyin). (2017). 《大学英语教学指南》框架的专门用途英语课程设置, 《外语界》 3, 16-21.
- 雷家彬(Lei Jiabing). (2011). 《中国高等学校分类方法的反思与建构》, Tesis Doctoral, 华中科技大学,

- 李爱华(Li Aihua). (2009). 百年来中国大学的三次转型发展的历史回顾
- 李传松(Li Chuansong). (2009). 《新中国外语教育史》, 旅游教育出版社出版.
- 李公昭(Li Gongzhao). (2002). 现状与忧思, 《郑州大学学报:哲学社会科学版》, 35(5),11.
- 李春燕(Li Chunyan). (2009). 中国近现代教育制度的演变历程, 《重庆科技学院学报(社会科学版)》.
- 李民(Li Min). (2018). 关于构建外语教育学若干问题的思考, 《外语与外语教学》, 2, 7-14.
- 刘超(Liu Chao). (2009). 中国大学: 历史、现状及其他, 《社会科学论坛》, 3.
- 刘道义(Liu Daoyi). (2015). 2015百年沧桑与辉煌——简述中国基础英语教育史, 《中国教育科学》, 4, 95-135.
- 刘海峰(Liu Haifeng). (2002). 《中国考试发展史》, 武汉: 华中师范大学出版社.
- 鲁定元(Lu Dingyuan). (2006). 《文学教育论》, 武汉:湖北人民出版社,
- 鲁洁(Lu Jie). (2003). 高校英语专业英美文学类课程教学现状调查, 《西安外国语大学学报》, 11(4),10-13.
- 卢佳楣(Lu Jiamei). (2012). 《教育科学研究方法》, 上海: 上海教育出版社.
- 陆经生(Lu Jingsheng). (1999). 《国际组织中的西班牙语:对我国西班牙语教学发展的思考》, 上海: 上海外语教育出版社.
- 陆经生(Lu Jingsheng). (2018). 《助力中国西班牙语教学的快速发展往事历历40年回眸》, 上海: 上海外语教育出版社,
- 陆明玉(Lu Mingyu). (2012). 《教学论发展的方法论研究》, Tesis Doctoral, 西南大学.
- 马承 (Ma Cheng). (2011). 《英语三位一体教学法》, 北京: 北京首都师范大学

毛道伟(Mao Daowei). 2008. 中美大学分类比较分析——以卡内基分类与武氏分类为例,《国家教育行政学院学报》(10).

毛泽东(Mao Zedong). (1991). 在延安文艺座谈会上的讲话,《毛泽东选集》第三卷,人民出版社.

Michael Santé. (2013). 中国高考制度的意义历史和未来,《高级研修生中国专题研究报告(第一辑)》.

Accessible en:  
<http://hyjx.blcu.edu.cn/module/download/downfile.jsp?classid=0&filename=1301091544030346316.pdf>

彭贵菊(Peng Guiju) . (2005). 英语专业学生在英美文学学习中的焦虑研究,《社会工作与管理》,5,196-198.

菲尔·巴蒂(Phil Baty). (2019). 《新中国成立70周年高等教育特别报告》泰晤士高等教育(Times Higher Education) .

唐明辉(Tang Minghui) . (2008). 非英语专业本科生英语文学能力的培养,《湖北经济学院学报,人文社会科学版》,197-198.

舒新城(Shu Xincheng). (1947). 《辞海(合订本)》,中华书局.

孙振东(Sun Zhendong). (2008). 《教育研究方法论探索》,重庆:重庆大学出版社.

唐美华(Tang Meihua). (2020). 产出导向法与任务型教学法比较:英语专业精读课单元教学设计案例,《外语教学》1月.

王保春(Wang Baochun). (2016) 试评大学分类对大学评价的影响,《科教文汇(中旬刊)》,2016(01).

王海皎(Wang Haijiao). (2009). 大学生英语文学能力培养的实践研究——基于非英语专业英语阅读教学的一项调查,《长江大学学报(社会科学版)》.

王华(Wang Hua). (2011). 《义务教育阶段择校政策研究》, Tesis Doctoral, 东北师范大学,

王守仁(Wang Shouren). (2016). 《大学英语教学指南》要点解读,《外语界》(3):2-10.

王文斌(Wang Wenbin). (2015). 《2014 中国外语教育年度报告》, 北京: 外语教学与研究出版社.

王文斌(Wang Wenbin). (2016). 《2015 中国外语教育年度报告》, 北京: 外语教学与研究出版社.

王文斌(Wang Wenbin). (2017). 《2016 中国外语教育年度报告》, 北京: 外语教学与研究出版社.

王文斌(Wang Wenbin). (2018). 《2017 中国外语教育年度报告》, 北京: 外语教学与研究出版社.

王文斌(Wang Wenbin). (2019). 《2018 中国外语教育年度报告》, 北京: 外语教学与研究出版社.

王文斌(Wang Wenbin). (2020). 《2019 中国外语教育年度报告》, 北京: 外语教学与研究出版社.

王文斌(Wang Wenbin). (2021). 《2020 中国外语教育年度报告》, 北京: 外语教学与研究出版社.

王艳(Wang Yan). (2005). 多元文化视野下的外语教学改革, 《北京论坛(2005)文明的和谐与共同繁荣——人类文明的多元发展模式》.

王燕敏(Wang Yanmin). (2010). 《论教育学的方法论基础》, Tesis Doctoral, 东北师范大学.

文秋芳(Wen Qiufang). (2008). 输出驱动假设与英语专业技能课程改革, 《外语界》, (2), 2-9.

文秋芳(Wen Qiufang). (2013) 输出驱动假设在大学英语教学中的应用: 思考与建议, 《外语界》, (6), 14-22.

文秋芳(Wen Qiufang). (2014) 输出驱动-输入促成假设: 构建大学外语课堂教学理论的尝试, 《中国外语教育》, (2), 3-12.

文秋芳(Wen Qiufang). (2015). 构建产出导向法理论体系, 《外语教学与研究》, (4), 547-558.

- 文秋芳(Wen Qiufang). (2016). 师生合作评价: 产出导向法创设的新评价形式, 《外语界》, (5), 37-43.
- 文秋芳(Wen Qiufang). (2017). 产出导向法的中国特色, 《现代外语》, (3), 348-358.
- 文秋芳(Wen Qiufang). (2018). 产出导向法与对外汉语教学, 《世界汉语教学》, (3), 387-400.
- 文秋芳(Wen Qiufang). (2013). 《2011 中国外语教育年度报告》, 北京: 外语教学与研究出版社.
- 文秋芳(Wen Qiufang). (2013). 《2012 中国外语教育年度报告》, 北京: 外语教学与研究出版社.
- 文秋芳(Wen Qiufang). (2014). 《2013 中国外语教育年度报告》, 北京: 外语教学与研究出版社.
- 魏晖(Wei Hui). (2015). 一带一路与语言互通, 《云南师范大学学报,哲学社会科学版》.
- 徐剑英(Xu Jianyin). (2017). ESP 转型下大学英语教师与专业教师的合作教学研究-以《新闻英语》为例, 《外语教学理论与实践》, 1,67-91.
- 吴元栋(Wu Yuandong). (2008). 《科学方法基础》, 北京: 中国社会科学出版社。
- 吴伟(Wu Wei). (2012). 系统多样性理念下的大学排名与分类:实践与借鉴, 《中国高教研究.》 (07).
- 姚斯(Yao Si). (1987). 《文学史作为向文学理论的挑战》, 沈阳: 辽宁人民出版社.
- 杨林(Yang Lin). (2008). 中国研究型大学的分类与定位研究, 《高等教育研究.》, (11).
- 阳荣威 (Yang Rongwei). (2016). 我国大学分类的基础性缺失及其改善路径分析, 《江苏高教》, (04).
- 杨劼(Yang Zhe). (2008). 改革开放以来中国文学观念演进一瞥, 《十月》.

- 余来明(Yu Laiming). (2016). 《文学概念史》, 北京: 人民文学出版社,
- 詹琍敏(Zhan Liming). (2007). 文学能力与文学能力的培养 ——英语专业英美文学教学理论与实践探讨, 《湖北社会科学》 161-163.
- 张沉香(Zhang Chenxiang). (2012). 国外外语教育政策刍议, 《中国成人教育》, (4):106-108.
- 张中载(Zhang Zhongzai). (2003). 外语教育中的功用主义和人文主义, 《外语教学与研究》, 35(6), 453-457.
- 张念宏(Zhang Nianhong). (1991). 《中国教育百科全书》, 北京: 海洋出版社.
- 赵璧(Zhao Bi). (1988). 外语教学改革与外语教学指导思想, 《外国语文》, (2):6-11.
- 赵鲁平(Zhao Lupin). (2005). 《解读上海外语教育: 历史与文化语境的嬗变》, Tesis Doctoral, 华东师范大学.
- 张思中(Zhang Sizhong). (1999). 张思中外语教学法概述, 《人民教育》, (2).
- 曾家延(Zeng Jiayan). (2016). 《活动理论视角下学生使用教科书研究》, Tesis Doctoral, 华东师范大学.
- 郑书九(Zheng Shujiu). (2015). 《全国高等院校西班牙语教育研究》, 北京: 外语教学与研究出版社.
- 郑月程 (Zheng Yuecheng). (2018). 《我国考试招生政策演进研究(1977—2017)——以高考、中考为例》, Tesis Doctoral, 天津师范大学.
- 周国芳(Zhou Guofang). (2021). 《产出导向法和任务型教学法在高中英语写作中的对比研究》, Tesis Doctoral, 西北师范大学.
- 周平(Zhou Pin). (2012). 《西班牙幼儿英语教材的活动设计研究——以穆尔西亚地区所用教材为例》, Tesis Doctoral, 湖南师范大学.
- 朱立元(Zhu Liyuan). (2008). 试论现代文学学科之生成, 《文学评论》.

**Políticas:**

《中国人民政治协商会议共同纲领》《建党以来重要文献选编》中央文献出版社出版, (2011).

《普通高中西班牙语课程标准》, 人民教育出版社 (People's Education Press), (2018).

《义务教育语文课程标准（2011版）》, 北京师范大学出版社, (2011).

《国家中长期教育改革和发展规划纲要》, 中国法制出版社, (2010).

# Anexos

Anexo 1: Notas y clases cursadas 1994-1998 (fotos originales)

第一学年				第二学年					
课程名	第一学期		第二学期		课程名	第三学期		第四学期	
	成绩	补考	成绩	补考		成绩	补考	成绩	补考
*中国古代史	81				汉语辞群	77			
英美概论	82				*国际金融	77			
西班牙民俗	85				精读口试	80			
精读口试	88				应用文	80			
交际西班牙语	78				政治理论课	73		70	
体育	62		72		中国现当代文学			79	
政治理论课	74		72		体育			75	
中国古代文学	73		60		精读笔试	84		87	
*国际贸易			67		泛读	80		72	
精读笔试	91		78		听力	80		85	
泛读			60		旅游西班牙语			83	
西班牙史地			80		语言学概论			60	
口笔述			75						
体育			63						

第三学年				第四学年					
课程名	第五学期		第六学期		课程名	第七学期		第八学期	
	成绩	补考	成绩	补考		成绩	补考	成绩	补考
法律基础	76				西译汉	85			
外贸西班牙语	92				汉译西	85			
听力	85				笔译	80			
计算机应用基础				85	精读	85			
政治理论课				74	西班牙艺术史	85			
听力				92					
精读笔试	81		78						
泛读	86		97						
西班牙语拉美文学史				93					
写作	92		82						
英二外	77		75						

Cuadro 70: Notas y clases cursadas 1994-1998 (la traducción)

<b>Primer año</b>			<b>Segundo año</b>		
<b>Asignatura</b>	<b>Primer semestre</b>	<b>Segundo semestre</b>	<b>Asignatura</b>	<b>Primer semestre</b>	<b>Segundo semestre</b>
	<b>nota</b>	<b>nota</b>		<b>nota</b>	<b>nota</b>
La historia antigua china	81		Metáfora de chino	77	
Presentación general de inglés	82		Financia internacional	77	
Cultura de España	85		Examen oral de español	80	
Examen oral de español	88		Escritura de composición	80	
Español comunicativo	78		Política china	73	70
Educación mortal	62	72	deporte		75
Política china	74	72	Lectura intensiva	84	87
Literatura antigua china	73	60	Lectura	80	72
Comercio internacional		67	Audición	80	85
Lectura intensiva	91	78	El español de turismo		83
Geografía e historia de España		80	Introducción de lingüística		60
Examen oral de español		75			
Deporte		63			
<b>Tercer año</b>			<b>Cuarto año</b>		

Asignatura	Primer semestre	Segundo semestre	Asignatura	Primer semestre	Segundo semestre
	nota	nota		nota	nota
Ley china	76		Traducción de español a chino	85	
El español de comercio	92		Traducción de chino a español	85	
Audición	85		Traducción por escrito	80	
Uso de ordenador		85	Lectura intensiva	85	
Política china		74	Historia de arte de España	85	
Audición		92			
Lectura intensiva	81	78			
Lectura	86	97			
<b>Historia de literatura española y latinoamericana</b>		93			
Lectura intensiva	91	78			
Composición	92	82			
Inglés	77	75			

(Fuente: Elaboración propia traducida de la Muestra 1)

Anexo 2: Notas y clases cursadas 2004-2008 (fotos originales y su traducción)

### 西安外国语大学学生历年成绩表

0403020127 学 位 文学学士 院系 西方语言文化学院 入学时间 2004-09  
 专业 西班牙语 专业 西班牙语 毕业时间 2008-06

第一 学 年					第二 学 年					
成绩	重修成绩	学期	学分	类型	课程名称	成绩	重修成绩	学期	学分	类型
81		1	2.0	公共必修	体育(III)	79		1	1.0	公共必修
72		1	2.0	公共必修	英语二外(I)	70		1	1.0	公共必修
78		1	1.0	公共必修	毛泽东思想概论	80		1	2.0	公共必修
79		1	2.0	专业选修	录像	84		1	2.0	专业选修
73		1	2.0	专业必修	会话(II)	74		1	2.0	专业必修
60		1	0.0	专业必修	泛读I	73.5		1	2.0	专业必修
66		1	10.0	专业必修	视听(III)	88.5		1	2.0	专业必修
60		1	2.0	专业必修	基础西班牙语(口试)(III)	80		1	0.0	专业必修
71		2	2.0	公共必修	基础西班牙语(笔试)(II)	78.3		1	10.0	专业必修
74		2	1.0	公共必修	基础西班牙语(笔试)(IV)	78.5		2	10.0	专业必修
81		2	2.0	公共选修	基础西班牙语(口试)(IV)	75		2	0.0	专业必修
85		2	2.0	公共选修	邓小平理论概论	84		2	2.0	公共必修
77		2	2.0	公共选修	股票与期货	82		2	2.0	公共选修
81		2	2.0	公共必修	泛读II	75.5		2	2.0	专业必修
85		2	2.0	公共必修	英语二外(II)	68		2	4.0	公共必修
77		2	2.0	专业必修	会话(III)	86		2	2.0	专业必修
72.6		2	2.0	专业必修	墨西哥文化	85		2	2.0	专业选修
82		2	0.0	专业必修	视听(IV)	76		2	2.0	专业必修
72		2	10.0	专业必修	体育(IV)	86		2	1.0	公共必修
					国际贸易与实务	81		2	2.0	公共选修

第三 学 年					第四 学 年						
课程名称	成绩	重修成绩	学期	学分	类型	课程名称	成绩	重修成绩	学期	学分	类型
国际金融市场	77		1	2.0	公共选修	写作(III)	免修		1	2.0	专业必修
马克思主义政治经济学	76		1	2.0	公共必修	口译(I)	免修		1	2.0	专业必修
拉美文学史	83.8		1	2.0	专业选修	笔译(I)	免修		1	2.0	专业必修
英语二外(III)	66		1	4.0	公共必修	当代世界经济与政治	免修		1	2.0	公共必修
高级西班牙语(口试)	79.6		1	2.0	专业选修	笔译(II)	免修		2	2.0	专业必修
高级西班牙语(口试)	80		1	0.0	专业必修	口译(II)	免修		2	2.0	专业必修
视听V	70		1	2.0	专业必修						
体育(排球)	90		1	1.0	公共选修						
高级西班牙语 I	80		1	6.0	专业必修						
高级西班牙语 II	78.2		2	6.0	专业必修						
视听VI	82		2	2.0	专业必修						
写作(II)	75		2	2.0	专业必修						
拉美文学史	82		2	2.0	专业选修						
西班牙语文学	73		2	2.0	专业选修						
拉美历史	82		2	2.0	专业选修						
马克思主义哲学原理	73		2	2.0	公共必修						

毕业设计(论文) 题目: 弗里达 成绩: 及格

西安外国语大学教务处监制 制表日期: 08-10-17

VK1694171

### Calificación de Licenciado de Estudiante de XISU

<b>Nombre</b>	Yu Zhenzhen	<b>Número</b>	0403020127	<b>Título académico</b>	Licenciado en literatura	<b>Facultad</b>	Instituto de lenguas y culturas occidentales	<b>Fecha de matrícula</b>	2004.09		
<b>Grupo</b>	0401 de la facultad española	<b>Duración</b>	4 años	<b>Créditos determinados</b>	163.0	<b>Carrera</b>	Filología hispánica	<b>Fecha de graduación</b>	2008.07		
<b>Primer año académico</b>						<b>Segundo año académico</b>					
<b>Asignatura</b>	<b>Calificación</b>	<b>Calificación de recuperación</b>	<b>Semestre</b>	<b>Crédito</b>	<b>Tipo</b>	<b>Asignatura</b>	<b>Calificación</b>	<b>Calificación de recuperación</b>	<b>Semestre</b>	<b>Crédito</b>	<b>Tipo</b>
Literatura China	81		1	2.0	Público y obligatorio	Educación Física (III)	79		1	1.0	Público y obligatorio
Formación de Pensamiento y Moralidad	72		1	2.0	Público y obligatorio	Inglés (I)	70		1	4.0	Público y obligatorio
Educación Física (I)	78		1	1.0	Público y obligatorio	Introducción del pensamiento de Mao Zedong	80		1	2.0	Público y obligatorio
Situación General de España	79		1	2.0	Profesional y opcional	Video	84		1	2.0	Profesional y opcional
Fonética	73		1	2.0	Profesional y obligatorio	Conversación en Español (II)	74		1	2.0	Profesional y obligatorio
Español Elemental (oral)(I)	60		1	0.0	Profesional y obligatorio	Lectura Extensiva (I)	73.5		1	2.0	Profesional y obligatorio
Español Elemental (escrito)(I)	66		1	10.0	Profesional y obligatorio	Comprensión Audiovisual (III)	88.5		1	2.0	Profesional y obligatorio
Conversación en Español (I)	60		1	2.0	Profesional y obligatorio	Español Elemental (oral)(III)	80		1	0.0	Profesional y obligatorio
Base de Ordenador	71		2	2.0	Público y obligatorio	Español Elemental (escrito)(III)	78.3		1	10.0	Profesional y obligatorio
Educación Física (II)	74		2	1.0	Público y obligatorio	Español Elemental (escrito)(IV)	78.5		2	10.0	Profesional y obligatorio
Etiqueta extranjera	81		2	2.0	Público y opcional	Español Elemental (oral)(IV)	75		2	0.0	Profesional y obligatorio
Historia de Literatura moderna de Europa	85		2	2.0	Público y opcional	Introducción de la Teoría de Deng Xiaoping	84			2.0	Público y obligatorio

VH1691170

### Calificación de Licenciado de Estudiante de XISU

Ética	77		2	2.0	Público y opcional	Acción y Futuros	82		2	2.0	Público y opcional
Gramática y Retórica	81		2	2.0	Público y obligatorio	Lectura Extensiva (II)	75.5		2	2.0	Profesional y obligatorio
Base Legislativo	85		2	2.0	Público y obligatorio	Inglés (II)	68		2	4.0	Público y obligatorio
Conversación en Español (I)	77		2	2.0	Profesional y obligatorio	Conversación en Español (III)	86		2	2.0	Profesional y obligatorio
Comprensión Audiovisual (II)	72.6		2	2.0	Profesional y obligatorio	Cultura mexicana	85		2	2.0	Profesional y opcional
Español Elemental (oral)(II)	82		2	2.0	Profesional y obligatorio	Comprensión Audiovisual (IV)	76		2	2.0	Profesional y obligatorio
Español Elemental (escrito)(II)	72		2	2.0	Profesional y obligatorio	Educación Física (IV)	86		2	1.0	Público y obligatorio
						Comercio Internacional	81		2	2.0	Público y opcional
Tercer año académico						Cuarto año académico					
Asignatura	Calificación	Calificación de recuperación	Semestre	Crédito	Tipo	Asignatura	Calificación	Calificación de recuperación	Semestre	Crédito	Tipo
Mercado Financiero Internacional	77		1	2.0	Público y opcional	Escritura (III)	Extención		1	2.0	Profesional y obligatorio
Ciencia Política y Economía de Marxismo	76		1	2.0	Público y obligatorio	Curso de Intérpretes (I)	Extención		1	2.0	Profesional y obligatorio
Historia de Literatura Latinoamericana	83.8		1	2.0	Profesional y opcional	Curso de Traducción (I)	Extención		1	2.0	Profesional y obligatorio
Inglés (III)	66		1	4.0	Público y obligatorio	Economía y Política contemporáneas del Mundo	Extención		1	2.0	Público y obligatorio
Gramática Española	79.6		1	2.0	Profesional y opcional	Curso de Intérpretes (II)	Extención		2	2.0	Profesional y obligatorio
Español Superior (oral)	80		1	0.0	Profesional y obligatorio	Curso de Traducción (II)	Extención		2	2.0	Profesional y obligatorio
Comprensión Audiovisual (V)	70		1	2.0	Profesional y obligatorio						

第 2 页 共 3 页

### Calificación de Licenciado de Estudiante de XISU

Educación Física (Voleibol)	90		1	1.0	Público y opcional						
Español Superior (I)	80		1	6.0	Profesional y obligatorio						
Español Superior (II)	78.2		2	6.0	Profesional y obligatorio						
Comprensión Audiovisual (VI)	82		2	2.0	Profesional y obligatorio						
Escritura (II)	75		2	2.0	Profesional y obligatorio						
Historia de Literatura Latinoamericana (II)	82		2	2.0	Profesional y opcional						
Literatura Española	73		2	2.0	Profesional y opcional						
Historia de América Latina	82		2	2.0	Profesional y opcional						
Principio Filosófico de Marxismo	73		2	2.0	Público y obligatorio						
Título de diseño (tesis) de graduación: Frida						Calificación: Aprobado					

Con el sello de la oficina de Administración educacional de la Universidad de Estudios Internacionales de Xi'an.



Anexo 3: Notas y clases cursadas 2014-2018 (fotos originales y su traducción)



# 西安翻译学院 学生成绩单

## XI' AN FANYI UNIVERSITY

院(系)/部: 亚欧语言文化学院      培养层次: 本科      学制: 4年      入学时间: 2014年9月      学号: 14111070209  
 专业: 西班牙语(本)      行政班级: 141110702      毕业时间: 2018年7月      姓名: 郭舒翀

课程/环节	类别	学分	成绩	学分 绩点	课程/环节	类别	学分	成绩	学分 绩点
2014-2015学年秋季 (平均成绩: 85.50)					2016-2017学年春季 (平均成绩: 88.43)				
体育与健康 I	必修	1.0	88.00	3.80	经贸西语	限选	2.0	90.00	8.00
基础西语 I	必修	12.0	92.00	50.40	西语写作 II	必修	2.0	94.00	8.80
西语语音训练	必修	2.0	91.00	8.20	高级西语 II	必修	6.0	88.00	22.80
西语听力 I	必修	2.0	87.00	7.40	西语口语 I	必修	2.0	100.00	10.00
基础二外(英) I	必修	2.0	80.00	6.00	大学生创业基础	必修	2.0	73.00	4.60
思想道德修养与法律基础	必修	3.0	78.00	8.40	西语高级视听 II	任选	2.0	60.00	2.00
大学语文 A	必修	2.0	77.00	5.40	跨文化交际	限选	2.0	88.00	7.60
计算机基础	必修	2.0	91.00	8.20	中国社会与文化	限选	2.0	95.00	9.00
2014-2015学年春季 (平均成绩: 85.70)					2017-2018学年秋季 (平均成绩: 87.00)				
基础西语 II	必修	10.0	87.00	37.00	高级西语 III	必修	4.0	81.00	12.40
西语国家概况	必修	2.0	85.00	7.00	西语口语 II	必修	2.0	88.00	7.60
西语听力 II	必修	2.0	95.00	9.00	论文写作	必修	1.0	92.00	4.20
西语口语 I	必修	2.0	94.00	8.80	西班牙电影欣赏	任选	2.0	95.00	9.00
基础二外(英) II	必修	2.0	89.00	7.80	西班牙语句法	任选	2.0	99.00	9.80
体育与健康 II	必修	1.0	79.00	2.90	2017-2018学年春季 (平均成绩: 85.00)				
中国近现代史纲要	必修	2.0	87.00	7.40	毕业论文(设计)	实践	6.0	中等	18.00
大学生心理健康教育	必修	2.0	77.00	5.40	毕业实习	实践	2.0	优秀	10.00
ACCESS数据库 I	必修	2.0	83.00	6.60	2015-2016学年秋季 (平均成绩: 89.13)				
大学生职业生涯规划与发展规划	必修	2.0	81.00	6.20	基础西语 III	必修	8.0	87.00	29.60
2015-2016学年秋季 (平均成绩: 89.13)					2015-2016学年春季 (平均成绩: 88.22)				
基础西语 III	必修	8.0	87.00	29.60	基础西语 IV	必修	8.0	84.00	27.20
西语基础阅读 I	必修	2.0	88.00	7.60	西语基础阅读 II	必修	2.0	81.00	6.20
西语听力 III	必修	2.0	94.00	8.80	西语听力 IV	必修	2.0	85.00	7.00
西语口语 II	必修	2.0	93.00	8.60	西语口语 III	必修	2.0	86.00	7.20
基础二外(英) III	必修	4.0	85.00	14.00	西语翻译	必修	2.0	84.00	6.80
体育与健康 III	必修	1.0	100.00	5.00	基础二外(英) IV	必修	4.0	97.00	18.80
马克思主义基本原理	必修	3.0	80.00	9.00	体育与健康 IV	必修	1.0	100.00	5.00
ACCESS数据库 II	必修	2.0	86.00	7.20	毛泽东思想和中国特色社会主义理论体系概论	必修	6.0	86.00	21.60
2015-2016学年春季 (平均成绩: 88.22)					2016-2017学年秋季 (平均成绩: 90.43)				
基础西语 IV	必修	8.0	84.00	27.20	西语写作 I	必修	2.0	89.00	7.80
西语基础阅读 II	必修	2.0	81.00	6.20	高级西语 I	必修	6.0	87.00	22.20
西语听力 IV	必修	2.0	85.00	7.00	汉西翻译	必修	2.0	92.00	8.40
西语口语 III	必修	2.0	86.00	7.20	西语高级视听 I	任选	2.0	91.00	8.20
西语翻译	必修	2.0	84.00	6.80	旅游市场营销	限选	2.0	92.00	8.40
基础二外(英) IV	必修	4.0	97.00	18.80	西语文学	限选	2.0	90.00	8.00
体育与健康 IV	必修	1.0	100.00	5.00	旅游西语	限选	2.0	93.00	8.60
毛泽东思想和中国特色社会主义理论体系概论	必修	6.0	86.00	21.60	2016-2017学年春季 (平均成绩: 85.00)				
计算机应用技术	必修	2.0	91.00	8.20	2017-2018学年秋季 (平均成绩: 87.00)				
2016-2017学年秋季 (平均成绩: 90.43)					2017-2018学年春季 (平均成绩: 85.00)				
西语写作 I	必修	2.0	89.00	7.80	2018-2019学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
高级西语 I	必修	6.0	87.00	22.20	2019-2020学年春季 (平均成绩: 85.00)				
汉西翻译	必修	2.0	92.00	8.40	2020-2021学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
西语高级视听 I	任选	2.0	91.00	8.20	2021-2022学年春季 (平均成绩: 85.00)				
旅游市场营销	限选	2.0	92.00	8.40	2022-2023学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
西语文学	限选	2.0	90.00	8.00	2023-2024学年春季 (平均成绩: 85.00)				
旅游西语	限选	2.0	93.00	8.60	2024-2025学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2016-2017学年春季 (平均成绩: 85.00)					2025-2026学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2017-2018学年秋季 (平均成绩: 87.00)					2026-2027学年秋季 (平均成绩: 87.00)				
2018-2019学年春季 (平均成绩: 85.00)					2027-2028学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2019-2020学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2028-2029学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2020-2021学年春季 (平均成绩: 85.00)					2029-2030学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2021-2022学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2030-2031学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2022-2023学年春季 (平均成绩: 85.00)					2031-2032学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2023-2024学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2032-2033学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2024-2025学年春季 (平均成绩: 85.00)					2033-2034学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2025-2026学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2034-2035学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2026-2027学年春季 (平均成绩: 85.00)					2035-2036学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2027-2028学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2036-2037学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2028-2029学年春季 (平均成绩: 85.00)					2037-2038学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2029-2030学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2038-2039学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2030-2031学年春季 (平均成绩: 85.00)					2039-2040学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2031-2032学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2040-2041学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2032-2033学年春季 (平均成绩: 85.00)					2041-2042学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2033-2034学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2042-2043学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2034-2035学年春季 (平均成绩: 85.00)					2043-2044学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2035-2036学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2044-2045学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2036-2037学年春季 (平均成绩: 85.00)					2045-2046学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2037-2038学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2046-2047学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2038-2039学年春季 (平均成绩: 85.00)					2047-2048学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2039-2040学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2048-2049学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2040-2041学年春季 (平均成绩: 85.00)					2049-2050学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2041-2042学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2050-2051学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2042-2043学年春季 (平均成绩: 85.00)					2051-2052学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2043-2044学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2052-2053学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2044-2045学年春季 (平均成绩: 85.00)					2053-2054学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2045-2046学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2054-2055学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2046-2047学年春季 (平均成绩: 85.00)					2055-2056学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2047-2048学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2056-2057学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2048-2049学年春季 (平均成绩: 85.00)					2057-2058学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2049-2050学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2058-2059学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2050-2051学年春季 (平均成绩: 85.00)					2059-2060学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2051-2052学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2060-2061学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2052-2053学年春季 (平均成绩: 85.00)					2061-2062学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2053-2054学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2062-2063学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2054-2055学年春季 (平均成绩: 85.00)					2063-2064学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2055-2056学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2064-2065学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2056-2057学年春季 (平均成绩: 85.00)					2065-2066学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2057-2058学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2066-2067学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2058-2059学年春季 (平均成绩: 85.00)					2067-2068学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2059-2060学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2068-2069学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2060-2061学年春季 (平均成绩: 85.00)					2069-2070学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2061-2062学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2070-2071学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2062-2063学年春季 (平均成绩: 85.00)					2071-2072学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2063-2064学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2072-2073学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2064-2065学年春季 (平均成绩: 85.00)					2073-2074学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2065-2066学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2074-2075学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2066-2067学年春季 (平均成绩: 85.00)					2075-2076学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2067-2068学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2076-2077学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2068-2069学年春季 (平均成绩: 85.00)					2077-2078学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2069-2070学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2078-2079学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2070-2071学年春季 (平均成绩: 85.00)					2079-2080学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2071-2072学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2080-2081学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2072-2073学年春季 (平均成绩: 85.00)					2081-2082学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2073-2074学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2082-2083学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2074-2075学年春季 (平均成绩: 85.00)					2083-2084学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2075-2076学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2084-2085学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2076-2077学年春季 (平均成绩: 85.00)					2085-2086学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2077-2078学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2086-2087学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2078-2079学年春季 (平均成绩: 85.00)					2087-2088学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2079-2080学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2088-2089学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2080-2081学年春季 (平均成绩: 85.00)					2089-2090学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2081-2082学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2090-2091学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2082-2083学年春季 (平均成绩: 85.00)					2091-2092学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2083-2084学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2092-2093学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2084-2085学年春季 (平均成绩: 85.00)					2093-2094学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2085-2086学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2094-2095学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2086-2087学年春季 (平均成绩: 85.00)					2095-2096学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2087-2088学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2096-2097学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2088-2089学年春季 (平均成绩: 85.00)					2097-2098学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2089-2090学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2098-2099学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2090-2091学年春季 (平均成绩: 85.00)					2099-2100学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2091-2092学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2100-2101学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2092-2093学年春季 (平均成绩: 85.00)					2101-2102学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2093-2094学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2102-2103学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2094-2095学年春季 (平均成绩: 85.00)					2103-2104学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2095-2096学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2104-2105学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2096-2097学年春季 (平均成绩: 85.00)					2105-2106学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2097-2098学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2106-2107学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2098-2099学年春季 (平均成绩: 85.00)					2107-2108学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2099-2100学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2108-2109学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2100-2101学年春季 (平均成绩: 85.00)					2109-2110学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2101-2102学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2110-2111学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2102-2103学年春季 (平均成绩: 85.00)					2111-2112学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2103-2104学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2112-2113学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2104-2105学年春季 (平均成绩: 85.00)					2113-2114学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2105-2106学年秋季 (平均成绩: 85.00)					2114-2115学年秋季 (平均成绩: 85.00)				
2106-2107学年春季 (平均成绩: 85.00)					2115-2116学年春季 (平均成绩: 85.00)				
2107-2108学年秋季 (平均成绩:									

**Calificación de Licenciado de Estudiante de XFU**

**Instituto (Facultad):** Instituto de Lenguas y Culturas Asiático-europea

**Carrera:** Filología Hispánica

**Título:** Licenciado

**Grupo:** 141110702

**Duración:** 4 años

**Fecha de Matrícula:** septiembre de 2014

**Fecha de Graduación:** julio de 2018

**Número de estudiante:** 14111070209

**Nombre:** Guo Shuchong

Asignatura	tipo	crédito	calificación	GPA
<b>El semestre otoñal de 2014 a 2015 (nota media: 85.50)</b>				
Educación Física (I)	obligatorio	1.0	88.00	3.80
Español Elemental (I)	obligatorio	12.0	92.00	50.40
Entrenamiento Fonético	obligatorio	2.0	91.00	8.20
Audición (I)	obligatorio	2.0	87.00	7.40
Segundo Idioma (Inglés) (I)	obligatorio	2.0	80.00	6.00
Formación Ideológica y Moral y Base Legislativo	obligatorio	3.0	78.00	8.40
Literatura China A	obligatorio	2.0	77.00	5.40
Base de Ordenador	obligatorio	2.0	91.00	8.20

Asignatura	tipo	crédito	calificación	GPA
<b>El semestre invernal de 2014 a 2015 (nota media: 85.70)</b>				
Español Elemental(II)	obligatorio	10.0	87.00	37.00
Situación General de Países Hispánicos	obligatorio	2.0	85.00	7.00
Audición (II)	obligatorio	2.0	95.00	9.00
Comprensión Oral (I)	obligatorio	2.0	94.00	8.80
Segundo Idioma (Inglés) (II)	obligatorio	2.0	89.00	7.80

Educación Física (II)	obligatorio	1.0	79.00	2.90
Breve Historia Contemporánea de China	obligatorio	2.0	87.00	7.40
Educación Universitario de Salud Mental	obligatorio	2.0	77.00	5.40
Base de datos de ACCESS (I)	obligatorio	2.0	83.00	6.60
Desarrollo y Proyecto del Adelanto Profesional para los Universitarios	obligatorio	2.0	81.00	6.20

Asignatura	tipo	crédito	calificación	GPA
<b>El semestre otoñal de 2015 a 2016 (nota media: 89.13)</b>				
Español Elemental(III)	obligatorio	8.0	87.00	29.60
Lectura (I)	obligatorio	2.0	88.00	7.60
Audición (III)	obligatorio	2.0	94.00	8.80
Comprensión Oral (II)	obligatorio	2.0	93.00	8.60
Segundo Idioma (Inglés) (III)	obligatorio	4.0	85.00	14.00
Educación Física (III)	obligatorio	1.0	100.00	5.00
Teoría básica de Marxismo	obligatorio	3.0	80.00	9.00
Base de Datos de ACCESS (II)	obligatorio	2.0	86.00	7.20

Asignatura	tipo	crédito	calificación	GPA
<b>El semestre vernal de 2015 a 2016 (nota media: 88.22)</b>				
Español Elemental (IV)	obligatorio	8.0	84.00	27.20
Lectura (II)	obligatorio	2.0	81.00	6.20
Audición (IV)	obligatorio	2.0	85.00	7.00
Comprensión Oral (III)	obligatorio	2.0	86.00	7.20
Traducción de Español a Chino	obligatorio	2.0	84.00	6.80
Segundo Idioma (Inglés) (IV)	obligatorio	4.0	97.00	18.80
Educación Física (IV)	obligatorio	1.0	100.00	5.00

<b>El Pensamiento de Mao Zedong y la Introducción del Socialismo Chino</b>	obligatorio	6.0	86.00	21.60
<b>Técnicas de Ordenador</b>	obligatorio	2.0	91.00	8.20

Asignatura	tipo	crédito	calificación	GPA
<b>El semestre otoñal de 2016 a 2017 (nota media: 90.43)</b>				
<b>Escritura (I)</b>	obligatorio	2.0	89.00	7.80
<b>Español Superior (I)</b>	obligatorio	6.0	87.00	22.20
<b>Traducción de Chino a Español</b>	obligatorio	2.0	92.00	8.40
<b>Comprensión Audiovisual (I)</b>	opcional	2.0	91.00	8.20
<b>Comercialización del Turismo</b>	opcional	2.0	92.00	8.40
<b>Literatura Hispánica</b>	opcional	2.0	90.00	8.00
<b>Turismo Español</b>	opcional	2.0	93.00	8.60
<b>Económica y Comercial Español</b>	opcional	2.0	90.00	8.00

Asignatura	tipo	crédito	calificación	GPA
<b>El semestre invernal de 2016 a 2017 (nota media: 88.43)</b>				
<b>Escritura (II)</b>	obligatorio	2.0	94.00	8.80
<b>Español Superior (II)</b>	obligatorio	6.0	88.00	22.80
<b>Curso de Intérpretes (I)</b>	obligatorio	2.0	100.00	10.00
<b>Base de Creación de Empresas para Universitarios</b>	obligatorio	2.0	73.00	4.60
<b>Comprensión Audiovisual (II)</b>	opcional	2.0	60.00	2.00
<b>Interculturalidad</b>	opcional	2.0	88.00	7.60
<b>Cultura y Sociedad China</b>	opcional	2.0	95.00	9.00
<b>Comercio Exterior Español</b>	opcional	2.0	81.00	6.20

Asignatura	tipo	crédito	calificación	GPA
<b>El semestre otoñal de 2017 a 2018 (nota media: 87.00)</b>				

<b>Español Superior (III)</b>	obligatorio	4.0	81.00	12.40
<b>Curso de Intérpretes (II)</b>	obligatorio	2.0	88.00	7.60
<b>Escritura de Tesis</b>	obligatorio	1.0	92.00	4.20
<b>Película Española</b>	opcional	2.0	95.00	9.00
<b>Sintaxis Español</b>	opcional	2.0	99.00	9.80

Asignatura	tipo	crédito	calificación	GPA
<b>El semestre vernal de 2017 a 2018 (nota media: 85.00)</b>				
<b>Tesis Final de graduación</b>	práctica	6.0	Notable	18.00
<b>Práctica de graduación</b>	práctica	2.0	Sobresaliente	10.00

Tesis Final de Graduación	Título	El Análisis de Generación del 1898		Nota Media de GAP	3.73
	Calificación	Notable			
Ha logrado certificados de exámenes de grados					



Código de verificación (S/N):

XAFYHGNDMNMAMJDMNMTD

Web de verificación (WAP): <http://59.75.8.140:9080/>

**Departamento de Asuntos Académicos**

Sello de Asuntos Académicos de la Universidad Xi'an Fanyi

6101160000161 (sello)

Fecha de impresión: el 4 de enero de 2019

## Anexo 5: Encuesta para el alumnado (versión español e inglés)

### El cuestionario-alumno/ The student-questionnaire

Estimado(a) estudiante, este cuestionario tiene objetivo para recoger información sobre el aprendizaje del bloque literario y los aspectos didácticos correspondientes.

Dear student, this questionnaire is intended to collect information about the learning of the literary block and the corresponding didactic aspects.

Este cuestionario no es una prueba, no hay respuestas correctas ni incorrectas. Debes responder siempre según tu experiencia o manera de pensar. Y también, puedes retirar al proceso en cualquier momento. Te agradeceríamos unos minutos de tu tiempo para contestar a las preguntas y te aseguramos la total confidencialidad de los datos.

This questionnaire is not a test, there are no right or wrong answers. You should always answer according to your experience or way of thinking. Also, you can withdraw from the process at any time. We would appreciate a few minutes of your time to answer the questions and we assure you of the total confidentiality of the data.

**Tu opinión es muy importante e imprescindible para nuestra investigación educativa.**

**Your opinion is very important and indispensable for our educational research.**

**¡Muchísimas gracias por tu colaboración y apoyo!**

Universidad Pontificia Comillas  
Comillas Pontifical University

Directora: Dra. María Pilar Úcar Ventura  
Director: Dr. María Pilar Úcar Ventura

Investigadora: Yu Zhenzhen  
Researcher: Yu Zhenzhe

Bloque/ Tema	Nº	ítem/ Item
Datos personales/ Personal information	1.	<b>Sexo: Hombre, Mujer, Otros/ Sex: Male, Female, Other</b>
	2.	<b>La universidad/ The university:</b>
	3.	<b>La carrera que estás cursando/ The career you are studying:</b>
	4.	<b>¿En qué curso actualmente? /What course are you currently in?</b> <input type="checkbox"/> 1ºcurso/1st grade; <input type="checkbox"/> 2ºcurso/2nd grade; <input type="checkbox"/> 3ºcurso/3rd grade; <input type="checkbox"/> 4ºcurso/4th grade;
	5.	<b>En la actualidad, ¿qué nivel tienes de la lengua que estudias? / At present, what is your level in the language you are studying?</b> <input type="checkbox"/> Lengua materna/ Maternal language; <input type="checkbox"/> Lengua segunda A1/Second language A1; <input type="checkbox"/> Lengua segunda A2/Second language A2; <input type="checkbox"/> Lengua segunda B1/Second language B1; <input type="checkbox"/> Lengua segunda B2/Second language B2
Aspectos relacionados con el bloque literario/ Aspects related to the literature block	6.	<b>¿Por qué eliges la asignatura del bloque literario? (puedes señalar una o varias)/ Why do you choose the subject of the literature block? (you can choose one or more)</b> <input type="checkbox"/> Asignatura obligatoria/ Compulsory subject; <input type="checkbox"/> Me interesa. /I am interested in; <input type="checkbox"/> Es más fácil que otras asignaturas. /is easier than other subjects; <input type="checkbox"/> Para mejorar el nivel de lengua. / To improve language skills; <input type="checkbox"/> Para tener conocimientos literarios. / To have literary knowledge; <input type="checkbox"/> Me gusta el profesorado que la imparte. /I like the teacher who gives the lesson; <input type="checkbox"/> Otros (especificar) _____ / Others (specify) _____
	7.	<b>¿Te interesa aprender la literatura? / Are you interested in learning literature?</b> <input type="checkbox"/> Nada/ None; <input type="checkbox"/> Poco/Little; <input type="checkbox"/> Algo/ Some; <input type="checkbox"/> Normal/ Norma; <input type="checkbox"/> Mucho/ A lot
	8.	<b>¿Por qué te interesa aprender literatura? (puedes señalar una o varias)/ Why are you interested in learning literature? (you can choose one or more)</b>

	<input type="checkbox"/> Me gusta leer. / I like reading; <input type="checkbox"/> Para lograr conocimientos literarios. / To have literary knowledge; <input type="checkbox"/> Para tener más nivel en la lengua meta. / To become more proficient in the target language; <input type="checkbox"/> Otros (especificar) _____ / Others (specify) _____
9.	<b>¿Te parece importante la literatura para el aprendizaje de la lengua? / Do you think literature is important for language learning?</b> <input type="checkbox"/> Nada/ None; <input type="checkbox"/> Poco/Little; <input type="checkbox"/> Algo/ Some; <input type="checkbox"/> Normal/ Norma; <input type="checkbox"/> Mucho/ A lot
10.	<b>¿Tienes costumbre de leer? ¿Cuántas horas lees a la semana de lengua meta? / Do you have a reading habit? How many hours of target language do you read per week?</b> <input type="checkbox"/> Un gran lector: leer abundantemente, de forma constante y disfrutando la mayoría de las lecturas, más de 5 horas/ A heavy reader: reads abundantly, steadily and enjoying most of the reading, more than 5 hours; <input type="checkbox"/> Un lector promedio: leer permanentemente, aunque a veces por gusto y otras por obligación, 2-5 horas/ An average reader: reads permanently, though sometimes for pleasure and sometimes out of compulsion, 2-5 hours; <input type="checkbox"/> Un lector ocasional: leer solo de vez en cuando y la mayoría de las veces por obligación, menos de 2 horas/ An occasional reader: reads only occasionally and mostly out of obligation, less than 2 hours;
11.	<b>¿Dónde se encuentras las dificultades ante el aprendizaje del bloque literario? (puedes señalar una o varias)/ Where do you encounter difficulties in learning the literature block? (you can choose one or more)</b> <input type="checkbox"/> Los contenidos de materiales didácticos. / The contents of teaching materials; <input type="checkbox"/> No tener suficientes conocimientos literarios y culturales meta / Not having sufficient literary and cultural knowledge meta; <input type="checkbox"/> El nivel de la lengua meta. / Not having sufficient knowledge of the culture;

	<input type="checkbox"/> El nivel de la lengua meta/ The level of the target language; <input type="checkbox"/> Aunque sepa leer las palabras, no puedo entender el contenido literario. / Even if I can read the words, I can't understand the literary content; <input type="checkbox"/> Sentirme desmotivado/a por la falta de sentido práctico de los cursos de literatura. / Feeling demotivated by the lack of practicality of literature courses; <input type="checkbox"/> El contenido de la asignatura es aburrido, falta de interés por aprender. / The content of the subject boring, lack of interest in learning; <input type="checkbox"/> No tengo dificultad. / I have no difficulty; <input type="checkbox"/> Otros (especificar) _____ / Others (specify) _____	
Currículo/ plan de estudio/ Plan of study	12.	<b>EL número de asignaturas cursadas del bloque literario por año te parece:/ Number of literature block subjects taken per year seems to you:</b> <input type="checkbox"/> Escaso/ Scarce; <input type="checkbox"/> Normal/ Normal; <input type="checkbox"/> Abundante/ Abundant
	13.	<b>El bloque literario debería ser.../ The literature block should be...</b> <input type="checkbox"/> Obligatorio/ Compulsory; <input type="checkbox"/> Optativo/ Optional; <input type="checkbox"/> NS/NC/ Don't know
	14.	<b>El número idóneo de horas de la asignatura del bloque literario por semana sería... / The ideal number of hours of the literature block subject per week would be...</b> <input type="checkbox"/> 1hora/1hour; <input type="checkbox"/> 2horas/2hour; <input type="checkbox"/> 3horas/3hour; <input type="checkbox"/> 4horas/4hour; <input type="checkbox"/> 5horas/5hour;
	15.	<b>¿Cuál es la meta del aprendizaje de la asignatura del bloque literario? / What is the learning goal of the subject block literature?</b> <input type="checkbox"/> Para lograr conocimientos literarios/ To achieve literary knowledge; <input type="checkbox"/> Para mejorar la lengua meta//To improve the target language; <input type="checkbox"/> Para lograr competencia_____ / To achieve competence_____
Materiales didácticos	16.	<b>¿Qué materiales didácticos usa el profesor principalmente en la clase? / What teaching materials does the teacher mainly use in class?</b>

<b>(texto literario, manual, libro de texto) / Didactic materia</b>	<input type="checkbox"/> Material del mercado editorial (manual/libro de texto)/ Material from the publishing market (textbook); <input type="checkbox"/> Material propio, elaborado por el profesorado (apuntes)/ Own material, prepared by the teaching staff (notes); <input type="checkbox"/> Material audiovisual (PowerPoint, Vídeos, películas, recursos online)/ Audio-visual material (PowerPoint, Videos, films, online resources); <input type="checkbox"/> Otros (especificar) _____/ Others (specify) _____
	17. <b>El material didáctico utilizado en la asignatura del bloque literario te parece.../ The didactic material used in the literature block seems to you to be..</b> <input type="checkbox"/> Muy fácil/ Very easy; <input type="checkbox"/> Fácil/ Easy; <input type="checkbox"/> Normal/ Normal; <input type="checkbox"/> Un poco difícil/ A little bit difficult; <input type="checkbox"/> Muy difícil/ Very difficult;
	18. <b>El material didáctico utilizado en la asignatura del bloque literario te parece... / The teaching material used in the subject literature block is...</b> <input type="checkbox"/> Nada interesante/ Not at all interesting; <input type="checkbox"/> Poco interesante/ Not very interesting; <input type="checkbox"/> Normal/ Normal; <input type="checkbox"/> Interesante/ Interesting; <input type="checkbox"/> Muy interesante/ Very interesting
	19. <b>¿Qué materiales del bloque literario son los que te parecen más útiles para llevar a cabo esta enseñanza? / The vocabulary level of the didactic material used in the literature block subject is...</b> <input type="checkbox"/> Libro de texto/manual/ Textbook; <input type="checkbox"/> Apuntes redactados por el profesor/ Teacher-written notes; <input type="checkbox"/> Herramientas audiovisuales (PowerPoint, DVD, etc.) / Audio-visual tools (PowerPoint, DVD, etc.); <input type="checkbox"/> Otros (especificar) _____/ Others (specify) _____
	20. <b>¿Cuáles son las carencias de los materiales utilizados en la asignatura del bloque literario (puedes señalar una o varias)? / What are the shortcomings of the materials used in the literature block subject? (you can choose one or more)</b> <input type="checkbox"/> No se corresponden con mi necesidad y demanda. / They do not correspond to my need and demand;

<b>Didáctica (Método de enseñanza) / Didactics (Teaching method)</b>	<input type="checkbox"/> Los materiales son poco lúdicos. / The materials are not very playful; <input type="checkbox"/> El tema literario no se corresponde con la vida diaria. / The literary theme does not correspond to everyday life; <input type="checkbox"/> Los materiales didácticos no se componen con mi nivel de español (son más elevados). / The teaching materials are not composed with my level of Spanish (it's higher); <input type="checkbox"/> Hay mucha gramática. /There is a lot of grammar; <input type="checkbox"/> Hay mucho vocabulario. / There is a lot of vocabulary; <input type="checkbox"/> Otros (especificar) _____/ Others (specify) _____
	21. <b>¿Qué género de literatura prefieres leer en la clase? (puedes señalar una o varias) //What kind of literature do you prefer to read in class?</b> <input type="checkbox"/> Novela/ Novel; <input type="checkbox"/> Cuentos/ Stories; <input type="checkbox"/> Poesía/ Poem; <input type="checkbox"/> Drama/ Drama; <input type="checkbox"/> Ensayo/ Essay; <input type="checkbox"/> Otros (especificar) _____/ Others (specify) _____
	22. <b>¿Cuántas palabras? / How many words?</b> <input type="checkbox"/> 2.000-5.000; <input type="checkbox"/> 5.001-8.000; <input type="checkbox"/> 8.001-10.000; <input type="checkbox"/> Otros (especificar) _____/ Others (specify) _____
	23. <b>¿Qué época? / What era?</b> <input type="checkbox"/> Clásica/ Classical; <input type="checkbox"/> Contemporánea/ Contemporary; <input type="checkbox"/> Moderna/ Modern
	24. <b>¿Qué te parece el libro digital? / What do you think of the digital book?</b> <input type="checkbox"/> Prefiero leer en libro de papel, porque _____./ I prefer to read on paper book, because _____; <input type="checkbox"/> Prefiero leer en libro digital, porque _____./ I prefer to read in digital book, because _____
	25. <b>¿La metodología empleada en la clase te provoca? / The methodology used in the class make you?</b> <input type="checkbox"/> Alegría/Joy; <input type="checkbox"/> Aburrimiento/ Boredom; <input type="checkbox"/> Confusión/Confusion; <input type="checkbox"/> Temor/ Fear; <input type="checkbox"/> Pena/ Grief
26. <b>Respecto de los materiales didácticos utilizados en la asignatura del bloque literario, ¿buscas otros recursos fuera de la clase para complementar los contenidos o para cumplir algún trabajo en la clase? / Regarding the didactic</b>	

	<p><b>materials used in the literature block subject, do you look for other resources outside the classroom to complement the contents or to complete some work in class?</b></p> <p><input type="checkbox"/>Nunca/Never; <input type="checkbox"/>Casi nunca/ Almost never; <input type="checkbox"/>A veces/ Sometimes; <input type="checkbox"/>Casi siempre/ Almost always; <input type="checkbox"/>Siempre/ Always</p>
27.	<p><b>Los conocimientos literarios que has aprendido en la asignatura del bloque literario, ¿los aplicas en otra asignatura? / Do you apply the literary knowledge you have learnt in the literature block subject to other subjects?</b></p> <p><input type="checkbox"/>Nunca/Never; <input type="checkbox"/>Casi nunca/ Almost never; <input type="checkbox"/>A veces/ Sometimes; <input type="checkbox"/>Casi siempre/ Almost always; <input type="checkbox"/>Siempre/ Always</p>
28.	<p><b>Mientras cursas la asignatura del bloque literario, ésta responde a tus necesidades y demandas deseadas: / While you are taking the literature block course, it meets your needs and desired demands:</b></p> <p><input type="checkbox"/>Nada/ None; <input type="checkbox"/>Poco/ Little; <input type="checkbox"/>Normal/ Norma; <input type="checkbox"/>Algo/ Some; <input type="checkbox"/>Mucho/ A lot</p>
29.	<p><b>Después de este primer semestre de la asignatura del bloque literario, la literatura te interesa.../ After this semester of the literature block course, literature interests you...</b></p> <p><input type="checkbox"/> Más que al empezar el curso/ More than at the start of the course;</p> <p><input type="checkbox"/> Igual que al empezar el curso/ Same as at the start of the course;</p> <p><input type="checkbox"/> Menos que al empezar el curso/ Less than at the start of the course</p>
30.	<p><b>Después de este primer semestre de la asignatura del bloque literario, crees que tienes:/ After this semester of the literature block course, do you think you have:</b></p> <p><input type="checkbox"/>Más conocimientos que al empezar el curso/ More knowledge than at the beginning of the course;</p> <p><input type="checkbox"/>Los mismos conocimientos que al empezar el curso/ The same knowledge as at the beginning of the course;</p> <p><input type="checkbox"/>Menos conocimientos que al empezar el curso/ Less knowledge than at the start of the course</p>

	31.	<p><b>Nivel de satisfacción en cuanto a la metodología utilizada en el bloque literario por parte del profesorado: / Level of satisfaction with the methodology used in the literature block by the teaching staff:</b></p> <p><input type="checkbox"/>Nada satisfactorio/Not at all satisfactory; <input type="checkbox"/>Poco satisfactorio/ Slightly satisfactory; <input type="checkbox"/>Normal/Normal; <input type="checkbox"/>Satisfactorio/ Satisfactory; <input type="checkbox"/>Muy satisfactorio//Very satisfactory</p>
	33.	<p><b>Nivel de satisfacción en cuanto al ambiente del aula de la asignatura del bloque literario:/ Level of satisfaction with the classroom environment in the literature block subject:</b></p> <p><input type="checkbox"/>Nada satisfactorio/Not at all satisfactory; <input type="checkbox"/>Poco satisfactorio/ Slightly satisfactory; <input type="checkbox"/>Normal/Normal; <input type="checkbox"/>Satisfactorio/ Satisfactory; <input type="checkbox"/>Muy satisfactorio//Very satisfactory</p>
	33.	<p><b>El ritmo de aprendizaje que se sigue en la asignatura del bloque literario te parece... / The pace of learning in the literature block subject seems to you to be...</b></p> <p><input type="checkbox"/> Demasiado lento/ too slow; <input type="checkbox"/> Lento/slow; <input type="checkbox"/> Bien/adequado/ well/adequate; <input type="checkbox"/> Rápido/ fast; <input type="checkbox"/> Muy rápido/ very fast</p>
	34.	<p><b>¿Cuáles son las actividades más frecuentes en clase? (puedes señalar una o varias) / What are the most frequent activities in class? (you can choose one or more)</b></p> <p><input type="checkbox"/>Escuchar al profesor/ Listening to the teacher;</p> <p><input type="checkbox"/>Los estudiantes discuten en grupos/ Students discuss in groups;</p> <p><input type="checkbox"/>Comentario de texto/ Text commentary;</p> <p><input type="checkbox"/>Dramatización/ Dramatization;</p> <p><input type="checkbox"/>Elaboración de ensayos/ Essay writing;</p> <p><input type="checkbox"/>Juego digital/ Digital game;</p> <p><input type="checkbox"/>Otros (especificar) _____/ Others (specify) _____</p>
	35.	<p><b>¿Qué te parece la forma de evaluación?/ What do you think of the evaluation method?</b></p> <p><input type="checkbox"/>Nada satisfactorio/Not at all satisfactory; <input type="checkbox"/>Poco satisfactorio/ Slightly satisfactory; <input type="checkbox"/>Normal/Normal; <input type="checkbox"/>Satisfactorio/ Satisfactory; <input type="checkbox"/>Muy satisfactorio//Very satisfactory</p>

**¡Muchas gracias por tu cooperación!  
Thank you very much for your cooperation!**

## El cuestionario-alumno/学生问卷调查

Estimado(a) estudiante, este cuestionario tiene objetivo para recoger información sobre el aprendizaje del bloque literario y los aspectos didácticos correspondientes.

亲爱的同学们，这份问卷旨在收集有关文学学习和相关教学方面的信息。

Este cuestionario no es una prueba, no hay respuestas correctas ni incorrectas. Debes responder siempre según tu experiencia o manera de pensar. Y también, puedes retirar al proceso en cualquier momento. Te agradeceríamos unos minutos de tu tiempo para contestar a las preguntas y te aseguramos la total confidencialidad de los datos.

这个测验不是测试，没有正确或错误的答案。根据你的经验或思维方式来回答即可。此外，您可以随时退出问卷调查。非常感谢你抽出几分钟时间来回答问题，我们向你保证数据的完全机密性。

**Tu opinión es muy importante e imprescindible para nuestra investigación educativa.**

**你的意见对我们的教育研究非常重要和必要。**

**¡Muchísimas gracias por tu colaboración y apoyo!  
非常感谢你的配合与支持!**

Universidad Pontificia Comillas  
卡米亚斯大学

Directora: Dra. María Pilar Úcar Ventura  
指导教师: María Pilar Úcar Ventura 博士

Investigadora: Yu Zhenzhen  
研究员: 於珍珍

Bloque/题目	Nº	ítem/项目
Datos personales/ 个人信息	1.	<b>Sexo: Hombre, Mujer, Otros/性别:</b>
	2.	<b>La universidad/学校:</b>
	3.	<b>La carrera que estás cursando/专业:</b>
	4.	<b>¿En qué curso actualmente? /年级?</b> <input type="checkbox"/> 1º curso/一年级; <input type="checkbox"/> 2º curso/二年级; <input type="checkbox"/> 3º curso/三年级; <input type="checkbox"/> 4º curso/四年级;
	5.	<b>En la actualidad, ¿qué nivel tienes de la lengua que estudias? / 目前所学语言水平?</b> <input type="checkbox"/> Lengua materna/母语; <input type="checkbox"/> Lengua segunda A1/二外 A1; <input type="checkbox"/> Lengua segunda A2/二外 A2; <input type="checkbox"/> Lengua segunda B1/二外 B1; <input type="checkbox"/> Lengua segunda B2/二外 B2
Aspectos relacionados con el bloque literario/ 文学相关部分	6.	<b>¿Por qué eliges la asignatura del bloque literario? (puedes señalar una o varias)/ 为什么选择文学相关课程? (可以单选或多选)</b> <input type="checkbox"/> Asignatura obligatoria/必修课程; <input type="checkbox"/> Me interesa. /我感兴趣; <input type="checkbox"/> Es más fácil que otras asignaturas. / 比其他课程简单; <input type="checkbox"/> Para mejorar el nivel de lengua. / 提高语言水平; <input type="checkbox"/> Para tener conocimientos literarios. / 获得文学知识; <input type="checkbox"/> Me gusta el profesorado que la imparte. / 我喜欢教授该课程的教师; <input type="checkbox"/> Otros (especificar) _____/其他 (请指出) _____
	7.	<b>¿Te interesa aprender la literatura? /你喜欢学习文学吗?</b> <input type="checkbox"/> Nada/没有; <input type="checkbox"/> Poco/很少; <input type="checkbox"/> Normal/正常; <input type="checkbox"/> Algo/有些; <input type="checkbox"/> Mucho/非常
	8.	<b>¿Por qué te interesa aprender literatura? (puedes señalar una o varias)/ 为什么喜欢学习文学? (可以单选或多选)</b> <input type="checkbox"/> Me gusta leer. /我喜欢阅读; <input type="checkbox"/> Para lograr conocimientos literarios. /为了获得文学知识;

	<input type="checkbox"/> Para tener más nivel en la lengua meta. /为了提高目标语言水平; <input type="checkbox"/> Otros (especificar) _____/其他 (请指出) _____
9.	<b>¿Te parece importante la literatura para el aprendizaje de la lengua? / 你认为学习文学对于学习语言重要吗?</b> <input type="checkbox"/> Nada/没有; <input type="checkbox"/> Poco/很少; <input type="checkbox"/> Normal/正常; <input type="checkbox"/> Algo/有些; <input type="checkbox"/> Mucho/非常
10.	<b>¿Tienes costumbre de leer? ¿Cuántas horas lees a la semana de lengua meta? /你有阅读的习惯吗? 你一周阅读目标语言几小时?</b> <input type="checkbox"/> Un gran lector: leer abundantemente, de forma constante y disfrutando la mayoría de las lecturas, más de 5 horas/大量阅读读者: 阅读量丰富, 稳定, 享受大部分的阅读, 每周阅读超过 5 小时; <input type="checkbox"/> Un lector promedio: leer permanentemente, aunque a veces por gusto y otras por obligación, 2-5 horas/普通阅读读者: 阅读有时是为了享受, 有时是出于义务, 每周阅读 2-5 小时; <input type="checkbox"/> Un lector ocasional: leer solo de vez en cuando y la mayoría de las veces por obligación, menos de 2 horas/偶尔阅读读者: 只是偶尔阅读, 大部分是出于义务, 每周阅读不超过 2 小时;
11.	<b>¿Dónde se encuentras las dificultades ante el aprendizaje del bloque literario? (puedes señalar una o varias)/ 学习文学的困难在哪里? 可以单选或多选</b> <input type="checkbox"/> Los contenidos de materiales didácticos. /文学教学材料内容太难; <input type="checkbox"/> No tener suficientes conocimientos literarios y culturales meta /没有足够的目标语言的文学文化知识; <input type="checkbox"/> El nivel de la lengua meta. /没有足够的目标语言的语言水平; <input type="checkbox"/> Aunque sepa leer las palabras, no puedo entender el contenido literario. /即使能读懂文字内容/字面意思, 也无法理解文学内容;

	<input type="checkbox"/> Sentirme desmotivado/a por la falta de sentido práctico de los cursos de literatura. /因文学课程缺乏实用性而感到缺乏动力; <input type="checkbox"/> El contenido de la asignatura es aburrido, falta de interés por aprender. / 课堂内容枯燥, 缺乏学习的兴趣; <input type="checkbox"/> No tengo dificultad. / 我没有困难; <input type="checkbox"/> Otros (especificar) _____/其他 (请指出) _____
Currículo/ plan de estudio/ 教学大纲	12. <b>EL número de asignaturas cursadas del bloque literario por año te parece:/ 对你来说每年文学类课程的数量</b> <input type="checkbox"/> Escaso/缺乏; <input type="checkbox"/> Normal/正常; <input type="checkbox"/> Abundante/充足
	13. <b>El bloque literario debería ser.../ 对你来说文学类课应该是...</b> <input type="checkbox"/> Obligatorio/必修课; <input type="checkbox"/> Optativo/选修课; <input type="checkbox"/> NS/NC/不知道
	14. <b>El número idóneo de horas de la asignatura del bloque literario por semana sería... / 对你来说文学类课程每周的理想时数为</b> <input type="checkbox"/> 1hora/一小时; <input type="checkbox"/> 2horas/二小时; <input type="checkbox"/> 3horas/三小时; <input type="checkbox"/> 4horas/四小时; <input type="checkbox"/> 5horas/五小时;
	15. <b>¿Cuál es la meta del aprendizaje de la asignatura del bloque literario? / 文学类课程的学习目标是什么?</b> <input type="checkbox"/> Para lograr conocimientos literarios/为了得到文学知识; <input type="checkbox"/> Para mejorar la lengua meta/为了提高目标语言水平; <input type="checkbox"/> Para lograr competencia _____/为了得到_____能力
Materiales didácticos (texto literario, manual, libro de texto) / 教学材料 (教材)	16. <b>¿Qué materiales didácticos usa el profesor principalmente en la clase? /教师在课堂上主要使用什么教学材料?</b> <input type="checkbox"/> Material del mercado editorial (manual/libro de texto)/ 出版社提供的教材; <input type="checkbox"/> Material propio, elaborado por el profesorado (apuntes)/ 教师自己准备的材料 (笔记等); <input type="checkbox"/> Material audiovisual (PowerPoint, Vídeos, películas, recursos online)/ 视听材料 (PowerPoint、视频、电影、在线资源); <input type="checkbox"/> Otros (especificar) _____/其他 (请指出) _____
	17. <b>El material didáctico utilizado en la asignatura del bloque literario te parece.../在你看来, 文学类课程中使用的教材</b>

	<input type="checkbox"/> Muy fácil/非常容易; <input type="checkbox"/> Fácil/容易; <input type="checkbox"/> Normal/正常; <input type="checkbox"/> Un poco difícil/有点困难; <input type="checkbox"/> Muy difícil/非常困难;
18.	<b>El material didáctico utilizado en la asignatura del bloque literario te parece... /文学类课程中使用的教材...</b> <input type="checkbox"/> Nada interesante/完全不有趣; <input type="checkbox"/> Poco interesante/不太有趣; <input type="checkbox"/> Normal/正常; <input type="checkbox"/> Interesante/有趣; <input type="checkbox"/> Muy interesante/非常有趣
19.	<b>¿Qué materiales del bloque literario son los que te parecen más útiles para llevar a cabo esta enseñanza? /你认为文学类课程中的哪些材料对开展这一教学最有用?</b> <input type="checkbox"/> Libro de texto/manual/教材; <input type="checkbox"/> Apuntes redactados por el profesor/教师的笔记; <input type="checkbox"/> Herramientas audiovisuales (PowerPoint, DVD, etc.) /视听材料; <input type="checkbox"/> Otros (especificar) _____/其他 (请指出) _____
20.	<b>¿Cuáles son las carencias de los materiales utilizados en la asignatura del bloque literario (puedes señalar una o varias)? /文学类课程中使用的教学材料有哪些不足之处? (可以单选或多选)</b> <input type="checkbox"/> No se corresponden con mi necesidad y demanda. /不符合我的需要和要求; <input type="checkbox"/> Los materiales son poco lúdicos. /娱乐性低; <input type="checkbox"/> El tema literario no se corresponde con la vida diaria. /文学主题与日常生活不相符合; <input type="checkbox"/> Los materiales didácticos no se componen con mi nivel de español (son más elevados). /教学材料不是根据我的西班牙语水平编写的 (它更高) ; <input type="checkbox"/> Hay mucha gramática. /有很多的语法; <input type="checkbox"/> Hay mucho vocabulario. /有很多的词汇; <input type="checkbox"/> Otros (especificar) _____/其他 (请指出) _____
21.	<b>¿Qué género de literatura prefieres leer en la clase? (puedes señalar una o varias) /你喜欢在课堂上阅读什么类型的文学作品 (可以单选或多选) ?</b>

	<input type="checkbox"/> Novela/小说; <input type="checkbox"/> Cuentos/故事; <input type="checkbox"/> Poesía/诗; <input type="checkbox"/> Drama/戏剧; <input type="checkbox"/> Ensayo/散文; <input type="checkbox"/> Otros (especificar) _____/其他 (请指出) _____	
22.	<b>¿Cuántas palabras? /多少字?</b> <input type="checkbox"/> 2.000-5.000; <input type="checkbox"/> 5.001-8.000; <input type="checkbox"/> 8.001-10.000; <input type="checkbox"/> Otros (especificar) _____/其他 (请指出) _____	
23.	<b>¿Qué época? /什么时代的?</b> <input type="checkbox"/> Clásica/古典的; <input type="checkbox"/> Contemporánea/当代的; <input type="checkbox"/> Moderna/现代的	
24.	<b>¿Qué te parece el libro digital? /你觉得电子书怎么样</b> <input type="checkbox"/> Prefiero leer en libro de papel, porque _____./我更喜欢读纸质书, 因为_____; <input type="checkbox"/> Prefiero leer en libro digital, porque _____./我更喜欢在电子书中阅读, 因为_____	
Didáctica (Método de enseñanza) / 教学法(教学方式方法)	25.	<b>¿La metodología empleada en la clase te provoca? /课堂上教师使用的教学法让你觉得?</b> <input type="checkbox"/> Alegría/高兴; <input type="checkbox"/> Aburrimiento/无聊; <input type="checkbox"/> Confusión/迷惑; <input type="checkbox"/> Temor/害怕; <input type="checkbox"/> Pena/悲伤
	26.	<b>Respecto de los materiales didácticos utilizados en la asignatura del bloque literario, ¿buscas otros recursos fuera de la clase para complementar los contenidos o para cumplir algún trabajo en la clase? /关于文学类课程中使用的教学材料, 你是否在课堂之外寻找其他资源来补充内容或在课堂上完成一些作业?</b> <input type="checkbox"/> Nunca/从来没有; <input type="checkbox"/> Casi nunca/几乎没有; <input type="checkbox"/> A veces/有时; <input type="checkbox"/> Casi siempre/几乎总是; <input type="checkbox"/> Siempre/总是
	27.	<b>Los conocimientos literarios que has aprendido en la asignatura del bloque literario, ¿los aplicas en otra asignatura? /你是否将你在文学类课程中所学到的文学知识应用于其他科目?</b> <input type="checkbox"/> Nunca/从来没有; <input type="checkbox"/> Casi nunca/几乎没有; <input type="checkbox"/> A veces/有时; <input type="checkbox"/> Casi siempre/几乎总是; <input type="checkbox"/> Siempre/总是

28.	<b>Mientras cursas la asignatura del bloque literario, ésta responde a tus necesidades y demandas deseadas:</b> /在学习文学类课程时，它对你的需求和期望的要求做出了回应： <input type="checkbox"/> Nada/没有; <input type="checkbox"/> Poco/很少; <input type="checkbox"/> Normal/正常; <input type="checkbox"/> Algo/有些; <input type="checkbox"/> Mucho/非常
29.	<b>Después de este primer semestre de la asignatura del bloque literario, la literatura te interesa.../</b> 经过这一学期的文学类课程，文学让你比之前更感兴趣了... <input type="checkbox"/> Más que al empezar el curso/多于课程开始时; <input type="checkbox"/> Igual que al empezar el curso/与课程开始时相同; <input type="checkbox"/> Menos que al empezar el curso/少于课程开始时
30.	<b>Después de este primer semestre de la asignatura del bloque literario, crees que tienes:/</b> 经过这一学期的文学类课程，你认为： <input type="checkbox"/> Más conocimientos que al empezar el curso/比课程开始时更多的知识; <input type="checkbox"/> Los mismos conocimientos que al empezar el curso/与课程开始时相同的知识; <input type="checkbox"/> Menos conocimientos que al empezar el curso/比课程开始时的知识更少
31.	<b>Nivel de satisfacción en cuanto a la metodología utilizada en el bloque literario por parte del profesorado:</b> /对于文学类课程教师上课所使用的方法，你的满意度是： <input type="checkbox"/> Nada satisfactorio/完全不满意; <input type="checkbox"/> Poco satisfactorio/略微满意; <input type="checkbox"/> Normal/正常; <input type="checkbox"/> Satisfactorio/满意; <input type="checkbox"/> Muy satisfactorio/非常满意
33.	<b>Nivel de satisfacción en cuanto al ambiente del aula de la asignatura del bloque literario:</b> /对于文学类课程课堂气氛，你的满意度是： <input type="checkbox"/> Nada satisfactorio/完全不满意; <input type="checkbox"/> Poco satisfactorio/略微满意; <input type="checkbox"/> Normal/正常; <input type="checkbox"/> Satisfactorio/满意; <input type="checkbox"/> Muy satisfactorio/非常满意

33.	<b>El ritmo de aprendizaje que se sigue en la asignatura del bloque literario te parece... /</b> 对于文学类课程课堂节奏，你觉得... <input type="checkbox"/> Demasiado lento/太慢; <input type="checkbox"/> Lento/慢; <input type="checkbox"/> Bien/adequado/适中; <input type="checkbox"/> Rápido/快; <input type="checkbox"/> Muy rápido/非常快
34.	<b>¿Cuáles son las actividades más frecuentes en clase?</b> (puedes señalar una o varias) /上课最常的活动是？（可以单选或多选） <input type="checkbox"/> Escuchar al profesor/听老师讲课 <input type="checkbox"/> Los estudiantes discuten en grupos/分组讨论 <input type="checkbox"/> Comentario de texto/评论课文 <input type="checkbox"/> Dramatización/戏剧表演 <input type="checkbox"/> Elaboración de ensayos/写作 <input type="checkbox"/> Juego digital/电子游戏 <input type="checkbox"/> Otros (especificar) _____/其他（请指出）
35.	<b>¿Qué te parece la forma de evaluación?/</b> 你对于考试方式的满意度？ <input type="checkbox"/> Nada satisfactorio/完全不满意; <input type="checkbox"/> Poco satisfactorio/略微满意; <input type="checkbox"/> Normal/正常; <input type="checkbox"/> Satisfactorio/满意; <input type="checkbox"/> Muy satisfactorio/非常满意

**¡Muchas gracias por tu cooperación!  
非常感谢!**

## **8 Conclusiones**

Este último capítulo trata de las conclusiones que responden a las preguntas e hipótesis de la investigación. El objetivo principal es contribuir a la mejora de la enseñanza y facilitar un aprendizaje de la literatura hispánica entre los estudiantes chinos de la carrera de Filología Hispánica en China.

Para dicho meta, hemos propuesto desde un principio una serie de preguntas sistemáticas para seguir progresando. Con el fin de poder contestar a estas preguntas, ha sido necesario describir un marco teórico (capítulo 2), en el cual hemos revisado los términos de literatura y educación literaria, su importancia, los fundamentos teóricos de la enseñanza de literatura y su presencia en los documentos oficiales en ambos países. Asimismo, hemos descrito un marco contextual (capítulo 3), en el cual presentamos el sistema educativo por su carácter especial chino, la situación de la educación superior de China y la situación de ELE en la misma; hemos analizado la presencia de la literatura en los currículos y los planes de estudio, así como los materiales didácticos que se emplean en las asignaturas literarias en las universidades seleccionadas; también hemos tenido en cuenta la opinión del profesorado y alumnado sobre dichos aspectos (capítulos 5 y 6). Por último, hemos llevado a cabo una comparación de los aspectos mencionados con el fin de concretar una serie de propuestas de carácter práctico (capítulo 7).

Para terminar nuestra tesis, utilizando las once preguntas propuestas en la introducción como hilo de la investigación, podemos concluir lo siguiente:

1) La primera tarea ha sido definir el término de literatura para ambos países y confirmar si existen abundantes diferencias. En general, la definición de literatura varía de un tiempo a otro y de una cultura a otra; por lo mismo, también existen pequeñas diferencias entre China y Occidente.

En el área occidental, son múltiples y variados los enfoques a lo largo del tiempo y existe una clara evolución en la consideración de la literatura. Cada autor, cada movimiento o corriente centra su interés o se enfoca de manera distinta. En nuestro caso, con los

enfoques comunicativos de la educación lingüística y los del uso de la lengua, en la definición de literatura se ha puesto un mayor énfasis en el placer de la lectura y en la adquisición de la competencia literaria. Así, actualmente, siguiendo estas teorías en la parte de la educación, sobre todo en ELE, la literatura es considerada como un instrumento social muy utilizado para explorar los límites y posibilidades del lenguaje.

En China también contamos con una larga historia de la definición de literatura, que comienza siendo un término genérico de los trabajos académicos en los tiempos antiguos, un término estético para indicar el arte del lenguaje al absorber el área occidental moderna y su sistema de conocimiento en los años 30, y también una herramienta para la propaganda de los partidos políticos en los tiempos especiales de las décadas de los 60, 70 y 80. Después del periodo de “la edad de oro literaria” en los años 80, al surgir nuevos pensamientos y fenómenos, y al recibir más conceptos literarios del mundo occidental, la definición de literatura ha adquirido mayor diversidad que nunca. Actualmente, después de asumir los conceptos literarios occidentales y restituir los tradicionales chinos en la educación y la docencia, la literatura es considerada como una actividad que reproduce y presenta la vida social y debe ser leída, apreciada y criticada por los lectores.

En definitiva, sea en España o sea en China, la formación de conceptos literarios ha experimentado un proceso de evolución que madura y cambia con el paso del tiempo. En los diferentes períodos siempre se ha llevado a cabo una definición adecuada de acuerdo con los puntos en común y los momentos históricos.

Para continuar con nuestra investigación, también hemos encontrado una definición más específica de la literatura centrada en el aprendizaje de lenguas extranjeras según la necesidad de los lectores: la literatura es lenguaje, variantes de géneros, forma de expresión del contenido, expresión de la visión del mundo del autor y vínculo para conocer el desarrollo de la cultura, la historia, la lengua, la sociedad y el pensamiento en su conjunto.

2) En cuanto a la importancia de la literatura en la educación de ambos países y en la enseñanza de lenguas extranjeras, en ELE, y respecto a los métodos generales para la enseñanza de la literatura, diremos que, a pesar de que es difícil que los estudiosos lleguen a un consenso sobre la definición de literatura, nunca se ha dudado de la importancia de su estudio en ambos países.

En la educación general, hemos descubierto que no importa en qué época, la literatura es siempre una respuesta simbólica a los problemas a los que se enfrentan los seres humanos para ambos países y es el reflejo estético del progreso de la vida de la humanidad. Por ello, el aprendizaje de la literatura supone un método insustituible para civilizar a las personas y desarrollar las cualidades humanistas de los ciudadanos; así mismo, nos ayuda a enfrentarnos a la depresión.

En cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras, la literatura es una vía oportuna para la introducción de contenidos socioculturales, pragmáticos, lingüísticos e, incluso, comunicativos. Aunque a lo largo del tiempo el empleo de la literatura en la enseñanza de las lenguas extranjeras ha sufrido variaciones por los métodos y enfoques más relevantes adoptados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas, debido a la presencia del método basado en el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas, la literatura vuelve a recuperar cierta importancia y es de nuevo apreciada en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, porque es un recurso o un pretexto excepcional para introducir estructuras gramaticales, morfosintácticas, fonéticas y pragmáticas.

En la sociedad moderna china, la literatura como recurso de enseñanza entró en las aulas de lenguas desde el siglo XIX y se consideraba un material para la enseñanza de la lengua, así como un vehículo de propaganda de la cultura occidental. Sin embargo, cuando China comenzó a aplicar la política de Reforma y Apertura y se acercó a la globalización económica, el papel del estudio de la literatura en el aprendizaje de lenguas extranjeras cambió en gran medida a causa del utilitarismo. No obstante, en la educación superior china, con la meta de la formación de humanismo para las carreras de filología, la literatura posee todavía un importante lugar.

En España, la importancia de la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras ya se muestra directamente en los dos documentos más importantes para el aprendizaje de la lengua extranjera y el de español como lengua extranjera: el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), en los cuales, la literatura ha surgido desde el nivel A2 hasta el C2 con diferentes requisitos. Además de los más comunes, como la capacidad de leer, comprender, apreciar textos de carácter literario y tener conocimientos básicos literarios, también se tiene la exigencia de “Leer por placer”, “Expresar una

reacción personal a textos creativos” y “Analizar y criticar textos creativos”. Como podemos apreciar, todos son requisitos correspondientes a los contenidos concretos de la competencia literaria.

En cuanto al área de nuestra investigación, encontramos que hay cada vez más voces que reclaman la revisión del estatus del texto literario en el aula de ELE y existen múltiples razones concluyentes para justificar por qué la literatura es un recurso didáctico importante en el aula de ELE. En concreto, la literatura es un material importante para la formación de la competencia lingüística, la comunicativa, la literaria, la lectora, la cultural, la intercultural, la sociocultural, la pluricultural y la crítica; al mismo tiempo, puede formar el humanismo de los estudiantes y les sirve como motivación para el aprendizaje de lenguas.

Finalmente, hemos realizado un recorrido sobre los métodos de enseñanza más importantes y comunes desde el siglo XV hasta ahora, que son: “modelo retórico”, “modelo historicista”, “modelo textual” y “modelo basado en el conocimiento textual: Educación Literaria”. Con enfoques diferentes, todos se utilizan desde aquel entonces hasta hoy en día.

3) Desde el concepto del último modelo de la enseñanza de literatura, el “modelo basado en el conocimiento textual: Educación Literaria”, descubrimos que el término “educación literaria” es un concepto del que todavía no se habla mucho en el área de ELE en China. Sin embargo, antes de realizar una introducción a este término, es necesario conocer el concepto de “enseñanza de la literatura” en el área de enseñanza de lengua extranjera, así como el tipo de literatura que se debería enseñar en cuanto al área de estudiantes de filología.

Así, introducimos una explicación sobre el término de “conocimiento literario”, porque, según PCIC, sabemos que, en el área de ELE, una parte importante que se debe emplear en la enseñanza de la literatura es el conocimiento literario. Según la teoría de Carter y Long (1991), contiene dos partes: el conocimiento sobre la literatura y el conocimiento de la literatura. Muy de acuerdo con Plaza Velasco (2015), creemos que, en el contexto del aprendizaje de Filología en el nivel universitario, la literatura debe contemplar ambos tipos de conocimientos. Sobre todo, para la situación académica

universitaria china, que todavía se centra en conocer autores y obras de la historia de la literatura (conocimientos sobre literatura).

Tras la declaración de “conocimientos literarios”, ya confirmamos que, en cuanto a la enseñanza de literatura en Filología Hispánica, nuestro objetivo debe ser la enseñanza tanto de conocimientos literarios como el de literatura, porque el mejor resultado de nuestra enseñanza de literatura es que, una vez terminadas las clases, el alumnado pueda y quiera continuar la lectura literaria de manera autónoma. Por eso, es una base elemental el cambio de concepto de “la enseñanza de literatura” a “la educación literaria” en la situación académica universitaria china.

Al contrario, en España, desde finales de los años ochenta, se plantea la idea de sustituir la enseñanza de literatura por la educación literaria debido a la utilización y generalización de “competencias” en el sistema educativo. El término de “educación literaria” pone el énfasis en la formación de lectores de literatura y en el desarrollo de la consecuente competencia literaria, o sea, que es más amplio que la “enseñanza de la literatura”, que tan solo se centra en el reconocimiento de la función poética del lenguaje. Además, la literatura es mucho más que lo que se enseña en la escuela, por lo tanto, en lo que se debe prestar más atención es siempre en la formación de competencias, las cuales no pueden conseguirse con la enseñanza sino con la educación.

Por lo mismo, el término de “educación literaria” está íntimamente relacionado con la competencia literaria. Aunque no se escribe directamente en el currículo básico, es un concepto común que la tarea principal de la educación literaria es la formación en la competencia. En cuanto a nuestra investigación, el área de la enseñanza de la lengua extranjera que siempre presta atención a la adquisición de la competencia lectora también destaca por la adquisición de la competencia literaria, porque, sin esta competencia que aporta significado al texto literario, aunque el alumnado tenga competencia lectora, será incapaz de leerlo como literatura.

Por su parte, en China, a pesar de que, en el área de la enseñanza de literatura en la educación básica, se menciona a veces en los artículos académicos este término de educación literaria, todavía no se ha llegado al nivel de relacionarla con la competencia literaria. No obstante, en las investigaciones de la enseñanza de inglés en la educación superior, debido a la influencia de las ideologías occidentales, ya se pueden encontrar

ciertos artículos sobre la competencia literaria. Desafortunadamente, con las entrevistas posteriores, encontramos que la competencia literaria les resulta desconocida a los profesores chinos de Filología Hispánica.

Para cerrar esta parte, también hemos mostrado una explicación muy clara sobre el término de “competencia literaria” y la relación entre ella y la competencia comunicativa, la más importante para el aprendizaje de una lengua. Al poseer muchas dimensiones, la competencia literaria forma parte intrínseca de la competencia comunicativa, pues es una sub-competencia de la comunicativa y forma parte insustituible de la meta de educación literaria y el aprendizaje de una lengua extranjera.

4) Debido a que el contexto de China siempre tiene un “carácter especial chino” y unos términos y conceptos especiales que no poseen otros países, hace falta obtener una descripción general antes de un análisis más profundo.

El sistema educativo moderno en China empezó en la década de 1860, pero no se ha aprobado ninguna reforma efectiva del sistema educativo ni se ha establecido ningún marco institucional para apoyar los cambios en la modernización educativa antes de la fundación de la R. P. China debido a la agitación social. Tras dicha fundación, a causa de la estrecha relación política entre China y la Unión Soviética, el sistema educativo de China fue básicamente determinado de una forma muy parecida al sistema soviético. Debido a una serie de grandes errores en la toma de decisiones nacionales en los años 60, el proceso de modernización de la educación en China volvió a caer en una situación de holgura. Gracias a la Reforma y Apertura en el año 1978, en China se inició una reforma del sistema educativo. Durante las últimas dos décadas, la educación en China se ha ido equiparando a la del mundo occidental, a través de reformas y modificaciones curriculares.

Según la *Ley de Educación* (Asamblea Popular Nacional, 1995) establecida en el año de 1995, el sistema educativo moderno en China se ha dividido, desde la perspectiva de educación formal, en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior, algo que no ha cambiado hasta hoy en día.

El 7 de abril de 1981 el Ministerio de Educación de China y de España en Madrid firmaron el *Acuerdo de Cooperación China-España en Cultura, Educación y Ciencia*. Según el artículo 6, China y España se reconocen mutuamente los títulos académicos. Así,

hasta hoy en día no podemos hablar de una gran diferencia entre los sistemas educativos chino y español, u occidental en general. Lo cierto es que hay varias cuestiones que difieren en la educación que se lleva a cabo en los países occidentales, y que vamos a conocer a continuación, porque siempre dan las claves para entender las actitudes del aprendizaje tanto para la literatura como para la lengua extranjera.

Desde la antigüedad hasta hoy, China siempre ha concedido gran importancia a la enseñanza de lenguas extranjeras. Actualmente, esta forma parte de la educación general de la sociedad y es parte integrante de su superestructura. Sobre todo, bajo la creciente fuerza del poder nacional integral de China y la aplicación de iniciativas y estrategias nacionales, la importancia de la enseñanza de lenguas extranjeras es cada vez mayor. Por lo mismo, el gobierno ha planteado y planteará más políticas educativas con el fin de promover la lengua extranjera en la educación básica como superior, especialmente, en aclarar la orientación de las disciplinas, reforzar la reestructuración y lograr la auto-innovación en la educación superior, con el objetivo de construir un sistema de enseñanza de lenguas extranjeras con características chinas y también un sistema más concreto para la formación de calidad.

5) Como parte del proceso de escolarización, la población china está muy acostumbrada a que los exámenes sean la parte más importante de la educación y el uso de los resultados de los exámenes sean la única medida del aprendizaje de los alumnos. Así que para entender mejor la importancia que ocupa la lengua extranjera en China y también el español, es necesario conocer los requisitos y los exámenes nacionales, sobre todo, los oficiales.

De acuerdo con la política de Educación Obligatoria de China y las leyes y regulaciones relacionadas, no existen exámenes de ingreso para acceder a las escuelas secundarias; fuera del principio de proximidad, la selección de ingreso se basa en gran medida en la meritocracia. Por lo tanto, ahora en China, desde la escuela primaria ya empiezan a aprender español como tercera o cuarta lengua con el fin de tener más competencia en dicha selección. La educación secundaria en China se divide en dos niveles: el inicial y el avanzado. A fin de acceder a la educación secundaria superior, los estudiantes deben realizar una selectividad nacional, que conforma uno de los dos exámenes nacionales

más importantes para los estudiantes chinos. Sustituyendo el inglés, desde el año 2006, el español fue incluido oficialmente en una de las asignaturas de esta selectividad. Más tarde, en 2018, el Ministerio de Educación promulgó el *Criterio Curricular de Escuelas Secundaria Avanzadas*, en el cual el español, junto con el alemán y el francés, han sido incluidos oficialmente como idiomas oficiales. Desde entonces, el español ha tenido una atención más que nunca en la ESO china. Bajo la importancia de la selectividad para entrar en las universidades, cualquier política de dicha selectividad de ingreso juega un papel decisivo en el desarrollo de la educación de los estudiantes. Por lo tanto, la aparición del español en la promulgación del *Criterio Curricular para la Enseñanza del Español en Escuelas Secundaria Avanzadas* (2017), el original (2018) y luego el *Criterio Curricular para la Enseñanza del Español en Escuelas Secundarias Avanzadas* (revisado en el 2020), llevaron el aprendizaje del español a un gran apogeo en China.

Para ingresar en la etapa de posgrado, existe un examen nacional unificado, en el cual, la lengua extranjera (se puede elegir español) siempre es un examen obligatorio para cualquier carrera. También se debe destacar que las doce universidades o centros académicos que cuentan con programas de máster relacionados con las carreras de español no pueden satisfacer al enorme crecimiento de los grados de carreras relacionadas con el español desde hace mucho tiempo. Finalmente, en la etapa del doctorado, la lengua extranjera siempre ha sido obligatoria para cualquier carrera.

En resumen, al analizar los exámenes nacionales en China, podemos concluir que la lengua extranjera ha gozado de una importancia indiscutible. Al mismo tiempo, descubrimos que el español, como lengua extranjera oficial para dichos exámenes nacionales, posee una importancia insustituible.

6) En China, la educación superior se considera la etapa más importante de todas; desde la escuela primaria, los estudiantes ya tienen la idea de que solo los mejores accederán a las universidades; por lo tanto, esto provoca un alto nivel de competencia desde una edad muy temprana, ya incluso en educación infantil.

El sistema universitario en la China moderna fue introducido principalmente por Occidente. En la historia de más de cien años de desarrollo universitario, han existido tres reformas que se caracterizan sucesivamente por un aprendizaje total del modelo de

educación superior estadounidense (la primera reforma), una copia completa del modelo de la educación superior de la Unión Soviética (la segunda reforma), y la decisión de tomar de referencia los modelos de educación superior europeos y estadounidenses, y emprender una construcción independiente de modelos de educación superior socialistas con características chinas (la tercera reforma). Actualmente, todavía estamos en el proceso de aprendizaje constante del avanzado sistema universitario occidental. Nuestra investigación, con el intento de aprender lo bueno de las universidades españolas, tiene también, políticamente, mucho sentido para la educación superior china.

Según los datos del Ministerio de Educación China, hasta el año 2020, existen 2738 universidades en toda China. Con un número tan grande, existen varias formas de clasificación. Dependiendo de esto, las universidades exigirán mayor o menor puntuación en la selectividad de acceso a la universidad. A diferencia de España, en China se considera primero el prestigio de las universidades y, luego, el de las carreras. Este fenómeno ha provocado un gran desequilibrio de la calidad del alumnado de Filología Hispánica. A pesar de que estudien la misma carrera con el mismo Estándar Nacional chino, existe una gran diferencia en su capacidad de aprendizaje.

En general, las universidades chinas se clasifican según su funcionamiento (se aprendía desde el modelo europeo), sus características (se aprendía desde el modelo soviético), y su nivel de prestigio en China (original en China). Hemos tomado la última clasificación para nuestra investigación, porque es la que mejor puede reflejar el problema del desequilibrio en nuestra carrera meta, Filología Hispánica en China. Según dicha clasificación, hemos dividido las universidades en tres fases.

A causa de la influencia de la copia completa del modelo soviético desde la fundación de la R. P. China, incluso hoy en día existen muchas universidades denominadas como universidades de lenguas extranjeras. Con la tercera reforma del sistema educativo, se han añadido muchas carreras de otras ramas que se caracterizan todavía por las carreras de lengua extranjera. Estas universidades se han convertido en la vanguardia tanto en la reforma, la evaluación innovadora, como en la enseñanza y la investigación. Desde el año 2000, el Ministerio de Educación ha organizado una serie de reuniones con estas universidades a fin de elaborar un estándar de carácter nacional para asegurar la calidad de la enseñanza. Por lo tanto, actualmente, todas las carreras de lenguas extranjeras deben

utilizar una misma denominación, “Filología”, y un conjunto de normas nacionales: *Estándar Nacional para la Calidad de la Enseñanza de Filología*. No obstante, son muy diferentes en todos los aspectos las universidades que tienen estas carreras, así como su alumnado.

Como se ha explicado, existe mucha diferencia entre los alumnos de las diferentes fases de las universidades, sobre todo en la capacidad de aprendizaje. No obstante, en cuanto al aprendizaje de la lengua extranjera, tienen unas semejanzas comunes. En general, los estudiantes chinos se han caracterizado por su pasividad, obediencia y ausencia de creatividad, individualismo y pensamiento crítico. En cuanto al aprendizaje de la lengua extranjera, se pone mucho énfasis en la imitación, interacción y memorización mecánica, y eso se debe a la ideología “面子”, “脸” y la doctrina de la medianía que proviene de la cultura tradicional china.

Dado que los alumnos chinos tienen muchas “peculiaridades” a la hora de aprender una lengua, las actividades docentes tanto dentro como fuera del aula deben tener en cuenta estas características para desarrollar métodos de enseñanza adecuados a los alumnos chinos.

7) Según el anuario del año 2000 publicado oficialmente por el Centro Virtual Cervantes, los inicios de la enseñanza de español en China se pueden remontar hasta el siglo XVI. No obstante, la enseñanza oficial de español en la educación superior no comenzó hasta el año 1952 por necesidades políticas. Durante más de cincuenta años de desarrollo, han tenido sus momentos de eclosión y también de crecimiento masivo, irregular e incontrolado; pero, en los últimos quince años, está viviendo su apogeo. Hasta el año 2021, cuando empezamos nuestra investigación, en China hay en total 103 universidades con licenciatura de Filología Hispánica, y con diplomatura de español aplicado, 30. Ahora, casi cada provincia de China ya tiene, por lo menos, una universidad con la carrera de Filología Hispánica, fuera de las regiones autónomas de Xinjing y Tíbet.

Bajo esta situación de apogeo, desde el año 2013, el Ministerio de Educación encargó a la Subcomisión de Español del Comité de Orientación para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros elaborar los nuevos *Estándares Nacionales para la Calidad de la Enseñanza de Filología de Hispánica* bajo la *Ley de la República Popular de China sobre la Educación Superior y de la Reforma Educativa a largo plazo y el Plan de Desarrollo (2010*

– 2020), con el fin de asegurar que los estudiantes de Filología Hispánica puedan recibir una educación uniforme. Por lo tanto, en dicho estándar, se determinan los objetivos y las especificaciones para la formación de los estudiantes de esta carrera en todas las universidades de educación superior de China, sea de 1ª y 2ª fase, sea de 3ª fase.

Tras haber analizado los datos originales que nos ha ofrecido anualmente esta Subcomisión del Español del Comité de Orientación para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros del Ministerio de Educación Superior, descubrimos que la parte que crece más es la de las universidades de la 3ª fase; no tanto el número de universidades, sino el de los estudiantes. Con este ritmo exagerado de crecimiento, el aumento de los profesores en este tipo de universidad, en comparación con los de 1ª y 2ª fase, es muy lento y no se corresponde al de los alumnos. El número de las universidades del “proyecto 985 y 211”, que son las mejores, siempre crece con un ritmo muy lento, y ya no ha aumentado durante los últimos cinco años. Por otro lado, el número de las universidades de la 1ª y 2ª fase ha crecido mucho también. Actualmente, este tipo de universidades ocupa un mayor porcentaje entre todas las que tienen carreras de español. Sin embargo, en cuanto al número de estudiantes, no ha crecido tanto como el tipo de 3ª fase a causa del control nacional.

Según los resultados, somos conscientes de la necesidad de tener algún estándar nacional para controlar mejor la calidad de la enseñanza bajo esta cantidad de alumnado, pero no creemos que este estándar deba ser el único y la regla universal para todas las universidades con tanto desequilibrio tanto en la calidad del alumnado como del profesorado.

Al mismo tiempo, se nota que ya surgen problemas en todos los aspectos de ELE. Entre los más graves e importantes encontramos los siguientes: la proporción inconveniente entre profesores y alumnos, la falta de manuales, la falta de exámenes correspondientes, la única denominación de la carrera y el hecho de contar con un único Estándar Nacional.

Tras las explicaciones de diseño y metodología de nuestra investigación, comienza la parte de los resultados de los análisis, las entrevistas y las encuestas. Por lo tanto, hemos llevado a cabo una selección específica y lógica para las universidades, en la situación china, y para las carreras y las universidades en cuanto a la situación española.

En concreto, en la situación china, la selección de las universidades en China se debe a dos motivos principales: la geografía y las clasificaciones. Finalmente, hemos podido localizar nueve universidades que cumplen tanto nuestra necesidad de geografía como las clasificaciones, es decir, su funcionamiento, sus características y su nivel de prestigio en China (las tres fases). En la situación española, con unos puntos clave que obtuvimos desde la Filología Hispánica en China, hemos podido localizar tres carreras con cierta historia de la enseñanza: Grado en Lengua y Literatura española/Filología Hispánica, Grado en Estudios Ingleses/Filología Inglesa y Grado de Estudio de Asia Oriental. Siguiendo la consideración de la geografía y también el tipo (pública y privada), finalmente también hemos podido localizar en total nueve universidades españolas.

En cuanto a la selección del profesorado, lo que hemos considerado principalmente es si se ha encargado de las asignaturas literarias en los últimos años en las universidades seleccionadas y si tiene suficiente experiencia en la enseñanza de literatura. En concreto, hemos logrado finalmente doce profesores en China y dieciséis en España. También hemos formulado unas preguntas en la entrevista y la encuesta en cuanto a los datos personales y aspectos relacionados con la literatura, así como los datos originales para realizar una comparación entre estos profesores y sus alumnos.

8) En la situación China, el documento *Estándares Nacionales para la Calidad de la Enseñanza de Filología Hispánica (2017)* posee una exigencia muy detallada de conocimientos literarios. No obstante, según la interpretación específica del mismo currículo, el conocimiento literario trata de lo que se ha definido en la parte del marco teórico, es decir, el conocimiento sobre la literatura. La importancia que ocupa la literatura se muestra más en la exigencia de obtener una cualidad humanista en la parte de la meta de la formación y de forma implícita. Teóricamente, para cualquier universidad con carrera de Filología Hispánica será obligatorio ofrecer, al menos, dos asignaturas sobre literatura hispánica, aunque no se especifique ni su carácter, ni el nombre concreto, ni el tiempo, ni los créditos concretos.

Sin embargo, los planes de estudios de las universidades seleccionadas no han presentado aún el requisito mínimo de lo que se recomienda, orienta y exige el Estándar Nacional chino:

a. Las partes pertinentes acerca de la literatura en el plan de estudios, tales como la descripción de la meta de formación y los requisitos de graduación. La exigencia del número, tipo y crédito de asignaturas no se han establecido y elaborado de conformidad con las recomendaciones y orientaciones del Estándar Nacional;

b. Más de la mitad de las universidades seleccionadas no ha mencionado nada directamente sobre la literatura en su Meta de formación o Requisitos de graduación; el 67% de las nueve universidades ha establecido las asignaturas relacionadas con la literatura de tipo optativo; entre ellas, están todas las universidades de la 3ª fase; bajo una situación más ideal (se han ofrecido todas las asignaturas optativas como se plantea finalmente), el porcentaje de créditos intermedio es solo de un 2,5%;

c. Los semestres en los que se imparten las asignaturas de literatura tampoco es muy razonable, sobre todo para los estudiantes de la 3ª fase.

Al analizar los resultados de la entrevista del profesorado en China, descubrimos que la mayoría de los profesores creen que:

a. Las asignaturas de literatura deberían ser obligatorias; opinan que sería más adecuado impartir dos asignaturas de literatura en cuatro años, divididas en dos partes, Literatura Hispanoamericana y Literatura Española;

b. Las asignaturas de literatura deberían ofrecerse en el 5º, 6º y 7º semestre, básicamente de acuerdo con los requisitos del plan de estudios;

c. Es más conveniente dedicar dos horas semanales al estudio de la literatura en el aula, pero, además, deben diseñarse tareas razonables y organizar actividades extraescolares que puedan garantizar el tiempo suficiente para el aprendizaje y la lectura de literatura fuera del aula;

d. La mayoría de las universidades pueden garantizar que el número del alumnado de la asignatura de literatura no supere treinta personas; no obstante, el número ideal para la mayoría de los profesores sigue siendo de veinte alumnos o menos;

e. La meta de la mayoría de los profesores para la enseñanza de la literatura está en consonancia con lo que exige el plan de estudios y el Estándar Nacional, es decir, lograr conocimientos literarios, apoyar al aprendizaje de la lengua y formar las cualidades

humanísticas. También cabe destacar que el desarrollo de la competencia lectora también es un objetivo;

f. La competencia literaria sigue siendo un término relativamente desconocido en la enseñanza del español en China.

En cuanto a los datos de sus alumnos, podemos ver que se corresponde mucho al profesorado, pues también más de la mitad de ellos considera que las asignaturas de literatura deben ser obligatorias; pero, al mismo tiempo, opinan que solo quieren dedicar dos horas o menos a su aprendizaje. La mitad del alumnado aprende literatura para lograr conocimientos y, la otra mitad, para mejorar la lengua meta, pero solo el 23% cree que las asignaturas de literatura son abundantes, así que sería razonable añadir más asignaturas literarias.

En la situación española, hemos analizado primero los BOE de las tres carreras seleccionadas. En ellos podemos ver que, aunque se puede encontrar que la literatura ha ocupado cada día menos importancia de forma general, todavía posee un porcentaje importante en el sistema de asignaturas (20%, 15% y 5%). Además, se exige un conocimiento adecuado de los aspectos literarios y culturales (no solo el conocimiento sobre literatura) como en Teoría literaria (Estudio histórico-filológico de las literaturas). En resumen, la literatura todavía ocupa sistemáticamente mucha importancia en las carreras.

Siguiendo el modelo del BOE, los planes de estudio provenientes de las tres carreras de las cinco universidades seleccionadas no tienen una explicación clara sobre los requisitos de la titulación, sino planificaciones claras sobre la cantidad de las asignaturas que se deben elaborar, en concreto:

a. Todas tienen las asignaturas literarias obligatorias y la mayoría de ellas han ofrecido más créditos en asignaturas literarias que los que se indican en el BOE; además, tienen al mismo tiempo abundantes asignaturas optativas de literatura para elegir y cumplir según la mención que desee el alumnado;

b. No solo se presenta mucha atención en el aprendizaje de la literatura propia, sino más aun en las teorías literarias;

c. La asignatura de literatura ha sido ofrecida desde el principio, el primer año, incluso en la carrera de Estudio de Asia Oriental, en donde se aprende una lengua desde cero.

En resumen, todos estos planes de estudio se corresponden perfectamente en la parte de literatura que exige el BOE y han ofrecido asignaturas obligatorias suficientes, así como optativas abundantes.

Por lo tanto, es muy lógico que casi todos los profesores españoles opinen que:

a. Las asignaturas literarias deben ser obligatorias y, por lo menos, hay que ofrecer cuatro durante los cuatro años universitarios;

b. Las asignaturas literarias se pueden ofrecer desde el principio; pero, al mismo tiempo, se debe destacar que, considerando el nivel de lengua meta, el 25% del profesorado aconseja estudiarlas cuando el alumnado alcance un nivel A2;

c. Por lo menos se debe asegurar cuatro horas semanales dedicadas al estudio de la literatura en el aula y un número de 15-20 alumnos para formar una clase es lo más conveniente;

d. Aunque no se menciona en los BOE o los planes de estudio, la meta de la enseñanza, para todos los profesores, es la formación de la competencia o el hábito para leer; sobre todo, la adquisición de la competencia literaria, que es un término común que conocen todos ellos.

Las respuestas del alumnado en España también se corresponden mucho con las del profesorado, algo que nos parece mejor que la situación china. En concreto, casi la mitad de los estudiantes opina que las asignaturas de literatura son abundantes, porque en realidad, lo son. La mayoría cree que las asignaturas de literatura deben ser obligatorias y que lo más adecuado es dedicar, por lo menos, cuatro horas a la semana al aprendizaje de la literatura. Finalmente, al igual que sus profesores, la mayoría opina que su meta del aprendizaje de literatura es lograr diversas competencias; además, son capaces de enumerar los nombres de muchas competencias.

9) En China, como se ha explicado en la situación actual, un problema muy grave que encontramos es que, hasta hoy en día, todavía son muy escasos los manuales, sobre todo, los destinados a cursos de literatura hispánica. Sin embargo, para pasar las evaluaciones nacionales de las carreras y asegurar la calidad de la enseñanza, siempre perseguimos la regla de tener algo oficial y uniforme como el estándar nacional. En cuanto a los materiales didácticos, también seguimos esta regla. Por lo tanto, desde los años ochenta hasta hoy en

día, las asignaturas literarias siempre se realizan basándose en algún manual. Así, la primera parte es una presentación de los manuales que se utilizan desde los años noventa hasta hoy, con nuestros comentarios tras su utilización.

Según los resultados de las entrevistas de los profesores, también podemos encontrar más comentarios sobre los materiales didácticos:

a. Todo el profesorado nos confirma la utilización del manual del mercado en la clase debido a los requisitos de la elaboración y evaluación de la clase; más de la mitad también prepara material audiovisual, y tan solo un profesor tiene y utiliza sus propios apuntes;

b. Todos nos confirman que hay un manual oficial para las asignaturas de literatura, pero la mayoría de ellos no cree que sea suficiente para la clase, así que el 67% de los mismos prepara sus materiales o recursos propios siguiendo principalmente el contenido del manual;

c. Los recursos que se utilizan y funcionan mejor para el alumnado son: PPT con explicaciones del profesorado, manual y libros originales;

d. En cuanto al contenido concreto para realizar la clase de literatura, la mayoría del profesorado insiste en la utilización única de los textos originales, mientras que inesperadamente, tres profesores mencionan los textos traducidos;

e. Para un manual ideal, la mayoría del profesorado considera que la parte más importante son las selecciones de las obras o sus fragmentos;

f. En comparación, el comentario literario no ha ocupado tanta importancia, y en cuanto al género y época para estudiar en clase, a la mayoría de ellos les convienen los textos literarios narrativos y de la época contemporánea y moderna;

g. La mayoría de ellos tiene costumbre de proporcionar una lista de libros recomendables sin un control de lectura; la mayoría del profesorado prefiere leer libros en papel, pero confirman que los libros digitales tienen cierta función para el aprendizaje de la literatura del alumnado.

Según los resultados de la encuesta de los alumnos, podemos encontrar las influencias de sus profesores. En cuanto al tema de la utilización del manual en clase, hay un gran porcentaje que opina que los materiales didácticos (los manuales) no son ni fáciles ni interesantes; pero, cuando se combinan con los apuntes y materiales audiovisuales, el

aprendizaje parece más sencillo y motivador. Sobre todo, la mayoría destaca la importancia de los apuntes del profesorado, sea en papel sea digital. Las dificultades que se encuentran con los materiales didácticos son a causa del nivel de español; además, creen que el contenido de la literatura en el manual está muy lejos de su vida y no es nada lúdico. Finalmente, al igual que sus profesores, el alumnado tiene preferencia por las obras cortas, novelas y de épocas contemporáneas y modernas.

Según los datos logrados en las entrevistas, se puede apreciar que:

a. Todos los profesores tienen y preparan sus propios materiales según la necesidad de los alumnos. Además de tener siempre los apuntes sistemáticos, la mayoría prepara suficientes materiales audiovisuales porque son muy efectivos en las clases;

b. No hay algún manual oficial para sus clases, pero existen libros comunes que utilizan los profesores como referencia. Aunque creen que lo que preparan para la clase es suficiente, siempre continúan elaborando más materiales o recursos propios según cada curso;

c. Para ellos, los recursos que se utilizan y funcionan mejor para el alumnado son libros originales y PPT con sus explicaciones; por lo mismo, insisten en la utilización de los textos originales en clase. Al mismo tiempo, hay profesores que también utilizan a veces textos traducidos, pero solo como apoyo;

d. La mayoría cree que un manual ideal de literatura debe tener una parte de criterio literario o, por lo menos, los métodos generales para realizarlo;

e. El género y la época que prefieren trabajar en clase depende mucho de la dirección de la investigación que llevan a cabo; en general, son muy diversos;

f. También tienen costumbre de preparar listas de libros recomendables sin algún control específico; mantienen una actitud positiva sobre realizar lecturas literarias con libro digital y creen que este tiene una función positiva para su alumnado.

Igual que en la situación china, se puede ver la gran influencia del profesorado hacia sus alumnos. Lo que se utiliza más en la clase de literatura es los apuntes del profesor, y creen los estudiantes que estos no son difíciles y son, además, interesantes. Al mismo tiempo, confirman que los apuntes del profesorado son lo más eficaz y clave para su aprendizaje de la literatura. Ellos encuentran más dificultades en el contenido de la

literatura, pues los temas no se corresponden con la vida diaria y los materiales son poco lúdicos. Finalmente, al igual que sus profesores, las preferencias sobre géneros literarios o épocas son muy diversos. Inesperadamente, bajo el desarrollo de las TIC en España (siempre deben realizar actividades dentro y fuera de la clase con el Campus Virtual), los libros en papel todavía juegan un papel importante en el aprendizaje del alumnado.

Con los datos logrados del profesorado, confirmamos que, en China, la metodología más utilizada para la enseñanza de lengua extranjera seguía siendo la más tradicional, es decir, el método gramática-traducción y el audio-lingual, aunque también hay profesorado que insiste en realizar la clase con el método de enfoque comunicativo, lo cual resulta muy difícil y, a veces, frustrante. La metodología didáctica general para la enseñanza de la literatura también es algo pasado, como lo son el modelo historicista y el retórico, y también se utiliza el modelo textual. La mayoría del profesorado no utiliza y tampoco conoce el modelo basado en el conocimiento del texto. A causa de la falta de concepto de dicho modelo, las estrategias que se emplean en el aula tampoco son muy diversas, y se concentran todavía en explicaciones del profesorado y, a veces, en comentarios textuales. Siguiendo estas estrategias, las actividades principales durante las clases son competir en equipo y hacer presentaciones. Bajo la idea de una evaluación continua, el examen final todavía ocupa un porcentaje muy importante en la nota final, generalmente, un 70%, y el contenido principal de este examen todavía son los conocimientos literarios.

Las respuestas del alumnado en las encuestas son como un espejo que refleja el resultado bajo las metodologías, las estrategias y las actividades realizadas en el aula. Por lo tanto, tienen más sentido estas respuestas para nuestra investigación: la mayoría del alumnado se siente alegre con la metodología que se elabora en la clase, pero todavía hay un 44% del alumnado que tiene otros sentimientos, pues un 17% se tiene aburrido y un 13%, confundido. Al mismo tiempo, no tienen voluntad de buscar otros recursos para cumplir los contenidos literarios fuera de la clase, lo cual es un problema clave. Tampoco reconocen suficientemente la estrecha relación existente entre las asignaturas de literatura y otras materias. Para ellos, la necesidad y demanda de la clase de literatura es mejorar su nivel de lengua o lograr conocimientos literarios y, por lo general, creen que han sido cumplidos básicamente en la clase. Tras el aprendizaje, opinan que su nivel de interés sobre

la literatura se ha mantenido igual, pero que el conocimiento literario ha aumentado en cierto nivel; así mismo, mantienen una actitud de nivel normal con respecto a la metodología, el ambiente y el ritmo de la clase. Por otra parte, las explicaciones del profesorado ha sido la actividad más común en su aula, pero saben apreciar que, cuando se realizan más actividades, poseen un nivel de satisfacción más alto. Por último, están muy acostumbrados a la forma de evaluación que pone énfasis en el examen final, y no les resulta inconveniente el contenido de conocimientos literarios.

10) La didáctica es la parte que tiene más diferencias entre ambos países. Con los datos logrados en la situación española, descubrimos que, en el área de la enseñanza de la lengua, desde los años ochenta ya empezó a entrar en escena el enfoque comunicativo en España. Luego, con la introducción de la psicología cognitiva en la didáctica han surgido más métodos, como el enfoque por tareas y otros. Mientras tanto, en el área de la enseñanza de la literatura, también desde los años ochenta, y debido a las propuestas de unas teorías y al auge de los enfoques comunicativos de la enseñanza lingüística, ha surgido el cambio ideológico de la enseñanza de la literatura a la educación literaria. Así surge el modelo que fue definido y basado en el conocimiento textual: la Educación Literaria; sin embargo, los anteriores, el modelo retórico, el modelo historicista y el modelo textual, también se utilizan combinados.

Desde las respuestas del profesorado podemos ver que, en España, los métodos más utilizados para realizar una clase general de lengua son el enfoque comunicativo y el de tareas. Todos los profesores nos confirman que el modelo más empleado es el basado en el conocimiento del texto, es decir, educación literaria, porque este modelo se corresponde con la meta de la formación de competencias. Las estrategias que se utilizan en la clase son muy diversas y, al mismo tiempo, también se preparan talleres y seminarios con bastante frecuencia para realizar todas las estrategias con el fin de una buena elaboración del modelo de educación literaria. En cuanto al trabajo en grupo, todo el profesorado nos confirma su importancia, así como la de otras actividades, como hacer presentaciones. Se destaca el hecho de que cualquier actividad que se realiza en las clases, talleres, seminarios, etc., debe estar siempre muy bien orientada por el profesorado.

En comparación, se presta más atención al proceso de aprendizaje que al examen, que solo cuenta un 50% de la nota final, o menos, y la calificación de la nota habitual es un control eficaz del alumnado dentro y fuera del aula. En cuanto al contenido concreto del examen final, consiste en si el alumnado ya sabe hacer análisis literario, es decir, se centra en las competencias adquiridas por los estudiantes.

Las respuestas del alumnado, en general, también muestran una mejor situación de la clase de literatura en España, porque hay un gran porcentaje que se siente alegre con la metodología empleada en el aula; así mismo, el alumno español casi siempre busca información y otros recursos fuera de la clase para conseguir alcanzar los contenidos literarios. Al mismo tiempo, han reconocido suficientemente la estrecha relación entre las asignaturas dentro de una carrera y nos confirman que la asignatura literaria ha cumplido su necesidad en cuanto al aprendizaje de la literatura. Lo más importante es que, tras el aprendizaje de una asignatura de literatura, la mayoría del alumnado expresa que su interés por ella ha aumentado, así como sus conocimientos literarios, aunque no les importa tanto esta parte. Finalmente, nos explican que se sienten satisfechos con la metodología de las clases, su ambiente y su ritmo puesto que existen muy diversas actividades en el aula, y están conformes tanto con la manera de evaluar como con los contenidos de la evaluación.

11) La última parte es la más importante de todas, porque ya podemos sacar informaciones útiles con el fin de introducir propuestas para mejorar todos los aspectos de la enseñanza de literatura en la situación china.

Empezamos con las comparaciones de los cinco parámetros:

#### 6- Los datos personales

a. Hemos descubierto que la falta del profesorado por el desarrollo incontrolable del alumnado y la gran escasez de profesores es muy grave en China, pero que en España no hay ningún problema parecido;

b. Hay una gran diferencia de la titulación académica entre los dos países, y también en las diferentes fases en China. En España, la titulación de doctorado es una condición básica para dedicarse al área de educación superior;

c. El profesorado español tiene un nivel de la lengua más alto que el chino; o se imparte en su lengua materna o ya logra el certificado de nivel más alto, un C2;

d. En ambos países, los profesores tienen más de un área de especialidad y creen que es mejor especializarse con el fin de realizar una investigación académica profunda, pero, al mismo tiempo, deben ser capaces de elaborar cualquier asignatura;

e. En cuanto a las asignaturas, es obvio que los profesores chinos deben impartir asignaturas de más diversidad por la falta de profesorado, mientras que los españoles ya se enfocan más en el área relacionada con la literatura.

En cuanto a la parte del alumnado de ambos países, en las carreras de lengua o lengua extranjera, siempre hay más alumnas que alumnos. Las asignaturas literarias se ofrecen en el 3º y 4º curso en China, así tienen un nivel de lengua de A2-B2 generalmente. Mientras tanto, en España, además de la lengua materna, los alumnos tienen generalmente un nivel A2-C1 de la lengua meta.

7- En cuanto a los aspectos relacionados con la literatura diremos:

a. El profesorado español siempre dedica más tiempo a la lectura literaria que el profesorado chino; y tiene más experiencia en la enseñanza de literatura en general;

b. Por lo tanto, posee un nivel más alto en la autoevaluación de conocimientos literarios;

c. El profesorado español ha asistido a más actividades de literatura y se ha esforzado más en la investigación y formación académica que el chino durante los últimos tres años;

d. Son muy parecidas la mayoría de las dificultades que encuentran en la clase de literatura.

Por parte de los alumnos, la situación del aprendizaje de literatura en España es mejor que en China, porque no hay tantos estudiantes en España en el aula y dedican más tiempo a la lectura literaria. Para el alumnado chino, el aprendizaje de la literatura tiene una función práctica, pues la aprende con el fin de lograr conocimientos o mejorar su nivel de lengua. Las dos dificultades principales que encuentra el alumnado de ambos países son las mismas: la falta de competencia literaria y la de lingüística. Finalmente, a los estudiantes chinos les importa más lograr conocimientos literarios y encuentran más problemas en los materiales didácticos.

8- Respeto al currículo, el BOE y el Estándar Nacional chino, así como los planes de estudio de las universidades de ambos países, podemos ver que:

a. En ambos currículos y planes de estudio se indica que hay que enseñar los conocimientos literarios, pero la situación española se concentra más en el conocimiento de la literatura, es decir, en la formación de las competencias y en el hábito de la lectura literaria, mientras que, en la situación china, aún estamos en el nivel de la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos sobre la literatura;

b. Tanto en el BOE de las tres carreras como en el Estándar Nacional chino, las asignaturas literarias deben ser obligatorias, pero en cuanto a los planes de estudio, parece que solo las universidades españolas han seguido este requisito. También han indicado claramente los créditos específicos que deben realizarse durante el periodo universitario, pero solo los planes de estudio de las universidades españolas ofrecen suficientes o más asignaturas obligatorias de literatura que las exigidas por el BOE. En los planes de Filología Hispánica en China, además de ofrecer asignaturas literarias de carácter optativo, el número total es menor que el exigido por el Estándar Nacional chino;

c. En cuanto al semestre para ofrecer asignaturas literarias, en el BOE se recomienda ofrecerlas desde el principio, así lo hacen también las tres carreras seleccionadas en sus planes. Por el contrario, aunque no se indica claramente el semestre en el que deben aparecer las asignaturas literarias en el Estándar Nacional chino, los manuales oficiales ya nos limitan, pues estas asignaturas solo se dan en los cursos superiores.

En cuanto a los comentarios del profesorado de esta parte, se puede apreciar que:

a. Casi todo el profesorado de ambos países cree que las asignaturas literarias deben ser obligatorias tanto para su carrera como para la Filología Hispánica en China;

b. Para la mayoría del profesorado se considera que cuatro asignaturas de literatura durante los cuatro años universitarios sería lo más razonable y apropiado, pero para el chino, dos asignaturas obligatorias de literatura ya les parece suficiente;

c. En cuanto al semestre apto para ofrecer la primera asignatura literaria en las carreras de Filología Hispánica y Filología Inglesa, los profesores creen que las asignaturas literarias deben ofrecerse desde el primer semestre; y para la de Estudio de Asia Oriental, opinan que sería más apropiado empezar en el segundo año cuando el alumnado ya ha

adquirido cierto nivel de lengua meta como el A2. Para el profesorado chino, el 5º, 6º y 7º semestre han sido las primeras opciones para empezar las asignaturas literarias;

d. Cuatro horas y dos asignaturas ha sido lo ideal para la mayoría del profesorado español, mientras que dos horas y una sola asignatura es la situación real de Filología Hispánica en China;

e. Cree el profesorado de ambos países que de quince a veinte alumnos es un área ideal para realizar una clase de literatura, sobre todo, literatura en lengua extranjera;

f. Todos los profesores españoles conocen la existencia de la competencia literaria y nos pueden explicar correctamente en qué consiste; por el contrario, la mayoría del profesorado chino no conoce esta competencia.

Las opiniones del alumnado también son muy diferentes entre ambos países: para los estudiantes en España, las asignaturas literarias son abundantes, pero para los estudiantes chinos, no. La mayoría confirma que las asignaturas literarias deben ser obligatorias, pero, en comparación, el porcentaje del alumnado chino no es tan alto como el español. La mayoría del alumnado en España quiere dedicar cuatro horas o más al aprendizaje de la literatura cada semana, mientras que, a la mayoría del alumnado chino, les basta con dos horas o menos. Para el alumnado español, la meta del aprendizaje literario es más para lograr competencias y mejorar la lengua meta; mientras que, para el chino, sirve para lograr conocimientos y mejorar la lengua meta.

9- En referencia a los materiales didácticos:

En China siempre tenemos una serie de manuales para realizar cualquier asignatura en Filología Hispánica, también para las asignaturas literarias; mientras que, en el contexto español, no se emplean manuales semejantes, sino que cada profesor prepara sus propios materiales. Suponemos que esta es la diferencia más grande entre ambas naciones.

Para convertirse en un manual oficial, este tipo de manuales contiene siempre las obras clásicas más representativas del mundo hispánico, lo cual ha provocado un desafecto evitable, pues siempre poseen un nivel de lengua más alto que el que tiene el alumnado. Además, otro inconveniente, a excepción de los más recientes, es que no incluyen criterios literarios ni metodologías principales.

Según la correlación de las preguntas del profesorado y el alumnado, hemos realizado una comparativa de sus respuestas y descubrimos que:

a. Tanto el profesorado como el alumnado nos confirman que, en la situación china, lo que más se utiliza son los manuales, mientras que, en la situación española, son los apuntes del profesorado;

b. Los materiales más usados y que funcionan mejor para el profesorado chino son el PPT (otro tipo de apuntes del profesorado), manuales y libros originales; mientras que, para el profesorado español, destacan más los libros originales. La mayoría de los estudiantes de ambos países creen que son tan importantes las herramientas audiovisuales como los apuntes;

c. Siempre hay que emplear textos originales en las asignaturas literarias; los profesores de ambos países nos confirman la importancia de la explicación metodológica para realizar los comentarios, así como dejar claros los criterios literarios. También afirman que los manuales deben contener historia de la literatura, fragmentos y criterios al mismo tiempo;

d. En cuanto al género y la época, a los profesores chinos les gusta más enseñar textos de género narrativo pertenecientes a la época contemporánea y moderna, mientras que los profesores españoles muestran resultados más diversos. Hemos podido comprobar que las preferencias de los alumnos son parecidas a las de sus profesores. Además, los alumnos españoles no tienen tanta limitación en el número de palabras;

e. La mayoría del profesorado de ambos países tiene costumbre de ofrecer una lista de libros recomendables; tanto el profesorado como el alumnado de ambos países todavía prefieren leer libros en papel, pero el profesorado español acepta más los libros electrónicos;

f. Finalmente, en cuanto a las dificultades que encuentra el alumnado en los materiales didácticos, los alumnos chinos se quejan más del nivel de lengua de los materiales; mientras que, los españoles, del contenido de las lecturas.

#### 10- La didáctica:

La parte de la didáctica es la que presenta una mayor diferencia entre los dos países. Como las preguntas del profesorado y el alumnado también están interrelacionadas e interactúan entre sí, la comparación la realizamos al mismo tiempo. En concreto:

a. El profesorado español, en contraposición al chino, cree que el alumnado español tiene una actitud interesada en literatura;

b. La metodología didáctica general para la enseñanza de la lengua es el método del enfoque comunicativo y el del enfoque por tareas. Por su lado, lo más empleado en China es el método de gramática-traducción, el enfoque comunicativo y el comunicativo-cognitivo. En España, las metodologías más utilizadas para la enseñanza de la literatura son el modelo textual y el modelo basado en el conocimiento del texto; mientras que, en China, se sigue viendo el modelo textual, el historicista e incluso el retórico;

c. Las principales estrategias que promueve la educación literaria se relacionan directamente a los modelos; por lo tanto, en la situación española, todas las estrategias se utilizan en el aula; mientras que, en la situación china, lo que se emplea más son las explicaciones del profesorado;

d. Para la evaluación, China, teóricamente, sigue concentrándose más en el resultado por lo que el examen final generalmente se valora con un 70% en la nota final. España, por su lado, se concentra más en el proceso de aprendizaje y en el nivel de las competencias, por lo que el examen final generalmente cuenta un 50% o menos. Los estudiantes de ambos países están acostumbrados a esto.

Antes de proponer propuestas para mejorar la situación de la enseñanza de la literatura, debemos primero reconocer que, aunque nuestro trabajo ha pretendido rellenar el espacio sobre la investigación de la enseñanza de literatura de ELE en China, es inevitable que tengamos algunas limitaciones. Entre ellas, destacan:

En primer lugar, no hemos podido encontrar ninguna carrera que se corresponda al 100% con la Filología Hispánica China para poder llevar a cabo una comparación perfecta.

Como se ha explicado, la Filología Hispánica en China se caracteriza por empezar desde cero el aprendizaje de español y, al mismo tiempo, es una carrera de filología, por lo tanto, tiene su exigencia de lengua, de literatura y de gramática. Teóricamente, no existen una carrera igual en la situación española. Así, para garantizar la integridad y la exactitud de nuestra investigación, hemos elegido tres carreras semejantes como referencia, y creemos que esta decisión nos ha ayudado para lograr más datos.

En segundo lugar, en España no hemos tenido una recogida de encuestas tan completa como la que hemos logrado en China. En la situación china, la tasa de recogida ha alcanzado casi el 100%, puesto que nos ha ayudado el profesorado chino a realizar la mayoría de las encuestas durante su clase o en el recreo. No obstante, en la situación española, la mayoría de las encuestas las realizamos de forma telemática, por lo que pedimos a los profesores que mandasen el enlace de nuestra encuesta a sus alumnos. Por ello, finalmente no hemos podido lograr tantas respuestas, a pesar de que la cantidad del alumnado debería ser mayor, pues hemos entrevistado más profesores en España.

Finalmente, para concluir nuestra tesis, nos gustaría ofrecer ciertas propuestas con la finalidad de mejorar la situación de la enseñanza y el aprendizaje de la literatura (educación literaria) en Filología Hispánica en China:

1) Para resolver la cuestión de la falta de profesorado, en concreto, el desequilibrio de la edad y de la titulación entre las diferentes fases de las universidades, creemos que sería mejor que las universidades chinas aprendieran de las españolas en el sistema de contratar a profesores externos, como profesores asociados, profesores visitantes e incluso extranjeros, para que se encarguen de las asignaturas más profesionales en los cursos superiores, en nuestro caso, las de la literatura. Las universidades chinas deben fomentar y proponer políticas para que los profesores puedan viajar a otros países a estudiar un máster o un doctorado. La Subcomisión de Español de Comité de Orientación para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros del Ministerio de Educación Superior debería organizar la formación del profesorado a largo plazo, de forma regular, temática, sistemática y científica.

2) Para el problema del nivel de lengua de los profesores, el profesorado chino se debe enfocar más en lograr un alto nivel de español, además de mantener un estudio permanente. Así mismo, se deben lograr más certificados, como el de DELE y SIELE. Además de conseguir algún título del nivel de lengua y tener una dirección para la investigación, debemos reconocer que la competencia de enseñar es lo más importante para ser un buen profesor, por lo que se debe recibir siempre alguna formación permanente en esta área para mejorar nuestra calidad de enseñanza.

3) El profesorado chino que se especializa en la enseñanza de literatura debe recibir más formación sobre las metodologías de literatura, y esta formación puede ser en español. También es muy útil si se imparte en chino, por lo que se debe asistir a más actividades para la educación permanente y dedicar más tiempo a la lectura literaria. No obstante, antes de todo, las universidades deben resolver con más esfuerzo el problema de la falta de profesorado para que todos los docentes puedan tener tiempo de formarse. Por ello, la Subcomisión de Español de Comité de Orientación para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros del Ministerio de Educación Superior debe organizar más actividades.

4) El profesorado chino, en vez de prestar demasiada atención a los conocimientos literarios, debe primero llevar a cabo un cambio ideológico de “la enseñanza de literatura” a “educación literaria” e introducir el concepto de “competencia literaria” al área de la

enseñanza de la literatura en la educación superior. Todo esto con el fin de orientar más al alumnado a formar su competencia literaria y otras competencias, sobre todo, el hábito de leer, porque, con una buena orientación, el estudiante continuará la lectura y el estudio de la literatura de manera autónoma fuera de clase.

5) En Filología Hispánica en China se debe, por lo menos, ofrecer dos asignaturas literarias de carácter obligatorio y también algunas optativas, dependiendo de la necesidad del alumnado. En cuanto al semestre más adecuado para impartir la primera asignatura de literatura, debido a la diferencia abismal entre la calidad del alumnado, en vez de poner alguna limitación del semestre, es más recomendable considerar el nivel de lengua meta. Según las experiencias del profesorado español tanto de ELE como de la carrera de Estudio de Asia Oriental, el nivel A2 sería el más adecuado para el aprendizaje de literatura. Al mismo tiempo, se debe indicar en el currículo que las universidades chinas, sobre todo las de la 3ª fase, deben tener un control del número de los estudiantes, siendo recomendable que no sea superior a treinta alumnos por aula.

6) La meta de la enseñanza y el aprendizaje de literatura debe ser lograr conocimientos literarios (conocimiento de literatura y sobre literatura al mismo tiempo), formar competencias (entre ellas se destaca la competencia literaria), crear el hábito de realizar lecturas literarias y, finalmente, mejorar el nivel de la lengua meta. Puesto que se trata de un cambio ideológico, suponemos que va a tardar mucho en poder realizarse.

7) Asimismo, siempre hay que preparar materiales didácticos propios para el alumnado. A pesar de que se debe emplear algún manual en la clase, el profesorado tiene que preparar sus propios apuntes sistemáticos, sea en papel o en digital. Estos apuntes deben tener en cuenta la dificultad del contenido literario, el nivel de la lengua de los textos, lo lúdico del tema y el contenido de los textos literarios; sobre todo, teniendo en cuenta la necesidad real del alumnado. Al mismo tiempo, se debe destacar que, cuanto más diversos sean los materiales elaborados en la clase, los estudiantes se sienten con menos dificultades y con más interés a la hora de aprender literatura. Por lo tanto, también es muy importante que preparen siempre diversos tipos de materiales para elaborar una clase de literatura.

8) Por otro lado, sería necesario poseer más diversidad de manuales con el objetivo de cumplir las diferentes necesidades de los alumnos en las distintas fases. En cuanto a un manual ideal, los profesores opinan que este debe tener, por lo menos, tres partes (historia

de la literatura, fragmentos de los textos originales y criterios literarios), repasar todos los géneros y épocas posibles, y no tener una limitación de palabras. Siempre se debe utilizar los textos originales en clase y, si es posible, es más recomendable hacerles leer una obra entera.

9) El profesorado debe mantener la costumbre de elaborar un listado de libros recomendables a los alumnos, pero sin un control de lectura para que esto no les provoque presión. Es muy recomendable aconsejar en las bibliotecas que preparen más libros originales de literatura hispánica, porque los libros en papel todavía juegan un papel importante en el aprendizaje del alumnado. Por el mismo motivo, también esperamos que salgan más manuales con obras literarias desde diversos puntos de vista, diferentes niveles y con más amplio contenido.

10) Es muy necesario introducir el método enfoque por tareas como una metodología general para ELE y también en el aula de literatura de ELE. Asimismo, hay que hacer una declaración sobre el término de “educación literaria” y “competencia literaria” como base para introducir el modelo basado en el conocimiento del texto: educación literaria para todos los profesores chinos. No obstante, ante todo, se debe realizar un cambio total del pensamiento de que la meta de la enseñanza y del aprendizaje de la literatura (educación literaria) no es adquirir datos de la historia de la literatura, sino lograr una formación de competencias y un hábito lector.

11) Es muy recomendable que siempre utilicen, al mismo tiempo, todas estas estrategias en la elaboración de una educación literaria con el fin de que el alumnado disfrute en el aula. En concreto, las explicaciones del profesorado se utilizan para la parte teórica, los comentarios de textos, para la práctica, y otras estrategias, como la escritura creativa, la dramatización, la elaboración de ensayos, deben ser propuestos como talleres o seminarios. Además, también hemos introducido unas estrategias que pueden servir para la situación china, como son las actividades digitales, el club de lectura literaria y una experiencia de contagio literario.

12) Por último, tenemos que mejorar tanto la forma de la evaluación como su contenido en la situación china. En concreto, hay que subir el porcentaje de la nota habitual con más diversidad en sus formas, porque es un muy buen control del proceso de aprendizaje. En cuanto al contenido, hay que dejar de examinar conocimientos sobre

literatura, en concreto datos y fechas, puesto que lo mejor es enfocarse en saber cómo realizar los criterios, el análisis, etc. de los ejercicios propuestos con el fin de examinar el nivel de sus competencias.