



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

EL ESTUDIO DE LA HISTORIA MODERNA EN LA CLASE DE ELE PARA SINOHABLANTES

Alumno/a: **García Hidalgo, Francisco
Jesús**

Tutor/a: Doctor Álvarez Baz, Antxon

Dpto: Centro de Lenguas Modernas
(Universidad de Granada)

Resumen

En este trabajo de investigación se va a tratar sobre la enseñanza de la historia de España en la clase de Español como Lengua Extranjera (ELE), dentro del ámbito académico universitario chino. Se ha elegido una etapa de la Edad Media y de la edad Moderna correspondiente a los siglos XIV y XV, comparando dos hechos importantes acaecidos en este momento: El Descubrimiento de América realizado por Cristóbal Colón y los viajes de Zheng He. Por lo tanto, se realizará una propuesta didáctica que sirva para explicar esta cuestión desde un punto de vista comparativo e intercultural.

Palabras clave: *Enfoque por Tareas; CLIL; TIC; historia; ELE; China; Edad Moderna; cultura.*

Abstract:

In this research work will be about the teaching of Spanish history in the Spanish as a Foreign Language (ELE) class, within the Chinese university academic field. It has been chosen a stage of the Middle Ages and the Modern Age corresponding to the fourteenth and fifteenth centuries, comparing two important events that occurred at this time: The Discovery of America by Christopher Columbus and the journeys of Zheng He. Therefore, a didactic proposal will be made that serves to explain this issue from a comparative and intercultural point of view.

Keywords: *Focus by Tasks; CLIL; TIC; history; ELE; China; Modern age; culture.*

Índice

1. Introducción.....	4 – 5
2. Justificación académica y personal.....	5 – 6
3. Marco teórico.....	7 – 12
4. El CLIL en la enseñanza de la historia en ELE.....	12 – 15
5. La cultura en la clase de ELE.....	16
5.1.1 Línea antropológica.....	16 – 19
5.1.2 La línea sociológica.....	19 – 21
5.1.3 La línea pedagógica.....	21 – 23
6. Cultura, lengua y sociedad.....	24 – 25
6.1.1 La intercultura en ELE.....	25 – 30
6.1.2 El choque cultural en la enseñanza de la historia en ELE.....	30 – 33
7. La enseñanza de la historia en ELE.....	33 – 35
8. Los contenidos culturales en el PCIC.....	35 – 36
8.1.1 Objetivos generales del PCIC, “acontecimientos y personajes históricos y legendarios”	37 – 39
9. El inicio de la Edad Moderna en ELE.....	40
9.1.1 Viajes de Colón.....	40 – 41
9.1.2 Viajes de Zheng He.....	41 – 42
9.2 La historia comparada en ELE.....	42 – 43
10. Análisis de materiales didácticos para la enseñanza de historia en China.....	43 – 56
11. Conclusiones.....	56 – 62
12. Bibliografía.....	62 – 68
13. Anexo I: Análisis de materiales.....	69 – 87
14. Anexo II: Propuesta de unidad didáctica.....	88 – 130
15. Anexo III: Fotografías e imágenes de materiales.....	131 – 165

1. Introducción.

En el presente trabajo se analizará el estudio de la cultura y, dentro de este apartado, se enfatizará sobre el estudio de la historia en la clase de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) para alumnos universitarios chinos, en concreto para los alumnos de la universidad de Lenguas Extranjeras de Anhui, en Hefei, China (安徽外国语学院). Para el alumno extranjero es tan importante que conozcan la cultura de su lengua meta como el uso correcto de la gramática de esta. Por tanto, lengua y cultura irán ligados no solo en los conceptos metodológicos de enseñanza, sino también en la interacción intercultural que tendrá el alumno tanto durante su formación académica como a lo largo de sus vidas.

Dentro de la cultura, este trabajo se enfocará en la historia, que es un apartado tan amplio como complejo y que ha permanecido muy poco tratado y marginado dentro de la docencia en ELE. Debido al tamaño de este tema, se tratará sobre un tema de la Edad Moderna, en concreto sobre el Descubrimiento de América realizado por Cristóbal Colón y se comparará con los viajes del explorador Zheng He durante la dinastía Ming. Ya que ambos son del mismo siglo y, por tanto, afecta tanto al ámbito hispanohablante como al chino. Todo esto se realizará mediante una unidad didáctica que estará ubicada en el anexo.

A continuación, se expondrá una división del presente trabajo, este se dividirá en diferentes apartados:

En primer lugar, se hablará sobre la justificación académica y personal del mismo tema, en el que argumentaré la relevancia académica del trabajo y los motivos personales para llevarlos a cabo. En segundo lugar, justificaré los objetivos generales y específicos a los que quiero llegar.

En segundo lugar, se tratará sobre el marco teórico, donde se trabajará sobre los conceptos del enfoque por tareas, el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, el concepto de cultura, sus definiciones y el tratamiento de la enseñanza de la historia en la clase de ELE.

En tercer lugar, se trabajará sobre el estado de la cuestión y se comentará sobre las diversas diferencias que hay en los diferentes libros usados en la universidad de Lenguas Internacionales de Anhui, estos libros serán:

a) Español Moderno (I).

b) Historia de España (西班牙历史).

c) 可不知的西班牙历史. (Qué saber sobre la historia de España).

En cuarto lugar, se hablará sobre la metodología empleada, en la que se verá tanto la metodología teórica como la práctica.

En quinto lugar, se tratará sobre las conclusiones de este trabajo. Una vez realizado esto, se expondrá la correspondiente bibliografía y, por último, se expondrá el anexo con los ejercicios y actividades y realizadas.

Una vez realizado esta breve introducción, voy a hablar sobre el porqué he elegido este tema, tanto desde el ámbito académico como del personal.

1. Justificación académica y personal.

Tratar la cultura en clase de ELE siempre ha sido algo que hasta no hace mucho estuvo en un lugar apartado y marginado, metiéndose siempre en una especie de “cajón de sastre” y sin poder desglosarlo y trabajarlo debidamente. Hasta mediados de los años cincuenta siempre se ha optado por priorizar el estudio de la gramática y de la lengua frente a los aspectos culturales.

Aspectos como el lenguaje no verbal, la fraseología, la literatura en sus vertientes no clásicas (popular, actual, etc.), las series de televisión, los documentales, la ropa, la música y la historia entre otros apenas han tenido un protagonismo durante la enseñanza. No solo durante los currículos que han ido apareciendo sino también durante la enseñanza en las horas lectivas.

Debido a lo anteriormente comentado me he propuesto realizar un trabajo dedicado a la enseñanza de la historia en la clase de ELE. Considero que la metodología de su enseñanza está cambiando, utilizando los recursos electrónicos y la tecnología (las famosas TIC) como pilar de apoyo manteniendo el pilar básico de la enseñanza, que para mí es el pilar de entender qué es una cultura meta y cómo poder solventar los problemas que puedan aparecer entre la cultura propia y esta.

Aunque bien es cierto que esta tendencia ha ido cambiando a lo largo de los últimos años y se va aplicando dentro de los currículos y de las unidades didácticas. Aun así aún queda mucho camino por recorrer para lograr que el alumno aprenda no solo la gramática sino también pueda llegar a entender y a profundizar sobre la cultura hispanoamericana y española.

En China se ha priorizado el tratamiento didáctico de la gramática y de la fonética frente a la cultura, que aún hoy en día queda anquilosada en un segundo o tercer plano y prácticamente suele ser enseñada por profesores chinos y apenas por profesores extranjeros, aunque poco a poco va cambiando esta tendencia. No obstante, aún sigue pendiente el uso de las TIC y una unificación metodológica entre los países europeos y los países en Extremo Oriente, en especial con China, país bastante complejo en el que es difícil poder implementar este uso debido a los problemas de conexión de algunas aplicaciones o páginas webs.

En mi caso, siendo este mi tercer año como docente en China, he podido ver de primera mano cómo se realiza la enseñanza del español como lengua extranjera, así como los aspectos positivos y negativos de la metodología empleada.

En estos años he estado enseñando español en una universidad pública y otra privada. La pública era la universidad de Lenguas Internacionales de Sichuan (四川外国语大学) y la privada es la universidad de Lenguas Internacionales de Anhui. En ambas universidades la metodología empleada ha sido muy similar, aunque presentaban algunas diferencias al respecto, pero de este tema hablaremos más adelante.

La cuestión de la enseñanza de la historia en clase de ELE es un tema bastante interesante y complejo. Debemos señalar que el profesor y el alumno tienen que estar motivados para poder entender cómo se llevaron a cabo los procesos históricos y realizar una serie de reflexiones que nos lleven a entender el comportamiento cultural actual en los países hispanoamericanos y en España.

Una vez tratado sobre la justificación académica y personal, debemos tratar el siguiente punto, el marco teórico y los conceptos de ‘cultura’ en ELE.

3. Marco teórico.

El marco teórico en la enseñanza de la historia en ELE es algo bastante importante, pues va a depender de los objetivos que queramos para los alumnos el hecho de usar un determinado marco u otro. Normalmente se ha ido usando un método bastante tradicionalista en la que la memorización del contenido, el estudio de fechas, de batallas importantes y el monólogo del profesor era el procedimiento normalmente usado.

No obstante, para la enseñanza de historia en clase de ELE deberíamos enfocarnos en el Enfoque por Tareas y en el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE; en inglés *Content and Language Integrated Learning*, en adelante CLIL) ya que son dos enfoques o métodos que pueden permitir cumplimentar los objetivos que queremos realizar en los alumnos, es decir, que comprendan el camino y lleguen a una comprensión de la historia.

El enfoque por tareas según la definición del Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes dice que es la propuesta de un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas (como hacían los métodos audiolinguales) o en nociones y funciones (como hacían los programas nociofuncionales). Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación. [Diccionario de Términos de ELE (Martín Penis, 2008)].

Surge en torno al año 1990 en el mundo anglosajón, como evolución de los enfoques comunicativos (Breen 1987, Candlin 1990, Nunan 1989) y, a partir de ahí, se va difundiendo en el entorno del ELE (Zanón 1990, Hernández y Zanón 1990, Zanón y Estaire 1990).

Para profundizar sobre ello, el mismo diccionario nos define aún más sobre este concepto:

Una de sus bases consiste en la distinción entre los contenidos necesarios para la comunicación y los procesos de comunicación, en consonancia con los postulados del análisis del discurso, según los cuales la

comunicación no se reduce a una codificación y descodificación de mensajes basada en el conocimiento de los signos, las reglas y la estructuras de una lengua, sino que requiere la adecuada interpretación del sentido de esos mensajes; esa interpretación, además, se consigue no solo a partir de lo que dice el texto, sino también de lo que cada interlocutor conoce sobre el contexto en que se desarrolla su comunicación. La otra base del modelo procede de la psicología del aprendizaje y de los estudios de adquisición de lenguas, en donde se postula que los mecanismos conducentes a la capacidad de uso de la lengua consisten necesariamente en el ejercicio de ese uso.

Como se indica en el texto, este método otorga una importancia a la interpretación de los mensajes y no solo a la codificación o descodificación de estos. Este método se debe aplicar a la enseñanza de la historia en ELE ya que es más importante la interpretación de esta más que al hecho de memorizar acontecimientos históricos, batallas, etc.

Además, y para focalizarnos en el procedimiento de este método didáctico, el diccionario añade que estos principios de orden conceptual se hacen operativos en una serie de procedimientos de trabajo, que atañen en lo fundamental a la fase de programación y secuenciación de actividades y a la de su realización en el aula. En el mismo, nos comenta que en la fase de programación se invierte el habitual recorrido de la lengua a las actividades. En los modelos anteriores se realizaba primero un análisis de la lengua, en sus distintos niveles de descripción, con el fin de obtener los inventarios lingüísticos (de vocabulario, de estructuras morfosintácticas, de nociones y funciones), a partir de cuya interiorización podían luego los alumnos realizar actividades de uso. En la enseñanza mediante tareas, sin negar la utilidad de esos inventarios para la realización de actividades en el aula o para la preparación de exámenes, se parte de actividades que los alumnos deberán realizar comunicándose en la lengua; en esas actividades descubrirán conjuntamente los profesores y los alumnos aquellas unidades de los distintos niveles de descripción de la lengua que serán objeto de aprendizaje [Diccionario de Términos de ELE (Martín Penís, 2008)]. En otras palabras, se necesitan de ambas formas para poder lograr unas actividades productivas para el alumnado.

El mismo diccionario nos añade que en la fase de realización de las actividades, las tareas se caracterizan por aunar los procesos de uso con los de aprendizaje, esto es, de aprender la lengua usándola, al modo como sucede en las situaciones de aprendizaje natural; y, al propio tiempo, esos procesos de uso y aprendizaje se vinculan con procesos de atención a la forma, de reconocimiento necesidades de aprendizaje y de selección de contenidos lingüísticos de los diversos niveles de descripción de la lengua. [Diccionario de Términos de ELE (Martín Penís, 2008)].

Como hemos visto, el concepto del enfoque por tareas ha ido evolucionando desde los años setenta hasta nuestros días. Hoy en día, existen tres variantes de la enseñanza de las tareas: Las Tareas, las Simulaciones y los Proyectos.

- Las Tareas: Son planes de trabajo que llevan a la elaboración de una Tarea Final (Estaire y Zanón, 1994). Es la variante más extendida y es en la que se basa este trabajo de investigación.

Algunos lingüistas como Long (Michael Long, 1985) ha definido este término como:

Cualquier actividad realizada por uno mismo o para los demás, libremente o con algún interés, rellenar un impreso, comprar unos zapatos, hacer una reserva de avión. En otras palabras, por "tareas" entendemos todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, para divertirnos y entre una y otra cosa.

Es decir, todas las actividades que realiza el alumno o cualquier otra persona en su vida, no solo durante la clase, por lo que pueden ser hechas con una finalidad lúdica u obligada. No obstante, Nunan, da una definición centrada en la realidad del aula, debido a que es lugar en el que normalmente se produce una interacción entre el profesor y los estudiantes. Además, Nunan tiene en cuenta la lengua, que sería la herramienta para ejecutar las tareas arriba propuestas por Long (David Nunan, 1989):

Una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se encuentra concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma.

En 1990, Candlin introduce en su definición sobre 'tarea' dos conceptos para entenderla. Por una parte, habla sobre el conocimiento ya existente en los estudiantes, en lo referido al plano lingüístico como extralingüístico y en este sentido se puede tratar la cultura como parte de este; y el de la actividad generadora de problemas que los estudiantes tienen que ir solucionando. Para él, es una actividad interdependiente, social y generadora de problemas que implica la aplicación del conocimiento existente para la consecución de unos objetivos (Candlin, 1990).

Según Olga Lázaro (Olga, 1998) para S. Estaire y J. Zanón (1990) la tarea presenta las siguientes características, haciendo una síntesis a partir de las definiciones de Long, Candlin, Prabhu y Nunan:

a) Representativa de procesos de comunicación de la vida real.

- b) Identificable como unidad de actividad en el aula.
- c) Dirigida intencionadamente al aprendizaje de lenguas.
- d) Diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo, e) orientada a la consecución de un objetivo de manipulación de información / significados.

Según Olga, los autores de esta definición están pensando ya en el diseño de unidades didácticas para poder trabajar en el aula. En su planteamiento es indisociable el aprendizaje de lenguas extranjeras de una reflexión sobre cómo se produce la adquisición de conocimiento lingüístico, lo cual implicará un nuevo planteamiento del papel del alumno (más activo y autónomo, ya que es él el responsable de su aprendizaje) y el del profesor (como asesores que actúan e intervienen según las necesidades de los estudiantes)”, aunque de esto hablaremos más adelante (Olga, 1998:217).

Otros lingüistas como Ernesto Martín Peris y Neus Sans Baulenas (1997) hablan de la tarea como el modelo que conjuga dos ejes de aprendizaje: Por una parte, el de los contenidos necesarios para la comunicación (nociones, funciones y estructuras lingüísticas) y, por otra parte, el de los procesos de comunicación en el aula, generando en el aula actividades comunicativas. Estas son algunas definiciones sobre el concepto de tareas. Como hemos visto, este concepto ha ido evolucionando con el paso del tiempo.

En otras palabras, la ‘tarea’ sería una unidad de trabajo en el aula que implica a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la segunda lengua (en adelante L2), mientras su atención se haya concentrada mayoritariamente en el significado más que en la forma. En primer lugar, una tarea sería una unidad de trabajo que empieza y termina, también puede ser considerada como actividad. En segundo lugar, también sería una actividad en la que los alumnos tienen que interactuar en la L2. En tercer lugar, se centra en el significado más que en la forma, es decir, mayoritariamente existe una intencionalidad comunicativa.

- La Simulación: El término *simulation globale* se refiere de alguna manera al enmascaramiento de un acto bajo la apariencia de otro o, simplemente, la representación de sistemas físicos y/o sociales en un espacio expresamente habilitado para ello. Simular es hacer que algo parezca real aun sabiendo que se está fuera de aquello que presumiblemente consideramos nuestro y por tanto conocido. En este sentido, simular,

entendido como algo ficticio que a su vez puede desorientar o implicar a las personas que simulan, llega a considerarse a veces como sinónimo de juego (Caré et Debyser 1978, 103).

Tal y como sostiene Justo Bolekia Boleka (Boleia, 1990) los estudios de casos o de simulaciones tienen las características del juego y de la simulación a la vez. Es decir, la actividad que se propone implica o exige a los alumnos a participar en un ambiente ficticio, construido por el profesor y apoyado por los materiales didácticos, ya sean realizados por el mismo profesor o por el libro de texto. El alumno, aun sabiendo de que se trata de un juego ficticio, van poco a poco asumiendo el papel de los individuos pertenecientes al sistema social simulado. Esta entrega de los participantes, así como la confusión entre el juego y la realidad permiten que los objetivos de los implicados sean los mismos que cuando se trata de personajes reales.

Las actividades basándose en las simulaciones deben servir para realizar una tarea comunicativa, ya sea esta real o simulada, y los materiales deben servir de apoyo para practicar la L2.

Cabe destacar que las simulaciones pueden servir para que el alumno pueda romper la timidez inicial, muy destacable dentro del alumnado chino, e integrarse conformando un teatro en el que la L2 vaya adquiriendo un papel protagonista indiscutible. Con esto, se evita que el alumno trabaje de forma individual y se incluirá en el trabajo en equipo, como un miembro más. No obstante, en este trabajo apenas lo trataremos.

-Los Proyectos: Según Ramón Ribe y Nuria Vidal (Ribé y Vidal, 1993; Vidal, 1998) estos proyectos implican al alumno de forma personal durante todas las fases de este. Necesita de una negociación entre el profesor y el alumnado para elegir el tema y plan del trabajo, el calendario y el resultado u objetivo final del mismo. Este sistema mediante tareas necesita de un alto nivel de implicación por parte de los alumnos y no sólo durante la elaboración de este sino también en la definición del Proyecto que se quiere llevar a cabo.

Este sistema potencia al alumnado a interaccionar entre ellos y con el profesor, pero tiene dos principales problemas. El primero sería la capacidad de este para trabajar de manera autónoma; el segundo sería el tener previamente un nivel de lengua óptimo para cumplir con los objetos.

Debido a lo anteriormente comentado, en este trabajo usaremos las Tareas para trabajar la enseñanza de la historia en la clase de ELE. No obstante, no existe un modelo único y perfecto, por lo que las Simulaciones y los Proyectos pueden también llevarse a cabo e incluso mezclarse con las Tareas, dependiendo de factores como el tiempo de dedicación para realizar las unidades didácticas, el temario, etc. Una vez comentado estos aspectos sobre el Enfoque por Tareas, tenemos que hablar sobre las CLIL y la utilidad que tiene en la enseñanza de la historia en la clase de ELE.

4. El CLIL en la enseñanza de la historia en ELE.

El CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) o AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera) se puso en marcha en 1994 junto con la Comisión Europea. Su propuesta en un principio tuvo motivaciones políticas basadas en la idea de que la movilidad en los países integrados en la Unión Europea requería de mayores competencias lingüísticas. Hoy en día, el concepto de CLIL se ha mostrado no sólo como una manera de mejorar el acceso a otros idiomas, sino también para incorporar prácticas innovadoras en el plan de estudios en su conjunto. Es un enfoque educativo dual centrado en el que un idioma adicional se utiliza para la enseñanza y el aprendizaje de contenido y lengua (Euroclil, 1994).

El CLIL integra tanto el aprendizaje de contenidos como el aprendizaje de idiomas. Usando el CLIL, los estudiantes aprenden una o más de sus asignaturas en el idioma específico, a menudo el inglés, pero a veces en un segundo idioma. Con este enfoque no se espera que los estudiantes sean competentes en el nuevo idioma antes de comenzar el estudio. Los estudiantes van aprendiendo el idioma que necesitan mientras que al mismo tiempo se van formando equipos para aprender acerca de un tema, es decir, se fomenta la participación grupal en clase frente al individualismo. En este caso se aplicará para el estudio de la historia.

Tanto el aprendizaje de los contenidos como el aprendizaje de la lengua son igualmente importantes. A largo plazo, los estudiantes aprenden tanto el contenido como el nuevo idioma, de la misma forma que si los estudiantes que estudian el contenido y el lenguaje en clases separadas. Es un tipo de enfoque que permite aumentar el conocimiento adquirido durante las sesiones impartidas en clase. El estudio de la cultura y de la historia se integra perfectamente con el estudio de la lengua usando este nuevo enfoque.

Según Ioannou Georgiou y Pavlou Pavlos (Georgiou, 2011), el CLIL tiene tres características principales:

- a) El aprendizaje de un idioma extranjero está integrado con los temas de contenido, como la ciencia, la historia o la geografía. Los estudiantes aprenden un idioma y a través del mismo se les facilita el contenido.
- b) El CLIL tiene su origen en diferentes contextos socio-lingüísticos y políticos y se relaciona con cualquier idioma, edad y nivel de estudios desde la educación infantil, la primaria, la educación secundaria, y la formación profesional o universitaria. En este sentido, el CLIL responde a la propuesta del programa de formación permanente para todos los ciudadanos, donde se cree en el multilingüismo y el multiculturalismo para promover la integración, la comprensión y la movilidad entre los europeos y, por extensión, entre los ciudadanos de diferentes continentes.
- c) CLIL es un enfoque que implica el desarrollo de habilidades sociales, culturales, cognitivas, lingüísticas, académicas y otras habilidades de aprendizaje que facilitarán logros tanto en el contenido como en el lenguaje (Mehisto et al. 2008: 11-12).

El CLIL como enfoque ha ido ganando poco extendiéndose en los países europeos. Sin embargo, este aún no es famoso en China y en sus universidades, pero poco a poco está apareciendo esta metodología de la enseñanza. No obstante, presenta un problema a la hora de aplicarlo, ya que el alumnado debe partir de unos conocimientos lingüísticos previos, pero debemos recordar que el uso de CLIL no significa que el profesor o el contenido se centre únicamente en los aspectos idiomáticos para enseñar. La tarea esencial es enseñar contenidos, incorporando el nuevo idioma necesario para las clases. El profesor debe facilitar el aprendizaje de este nuevo lenguaje, proporcionando oportunidades y animando a los estudiantes a que lo usen. Los estudiantes de CLIL aprenden el tipo de lenguaje que les ayuda a organizar sus pensamientos y resolver problemas, como pueden ser los de: analizar, clasificar o diseñar. Este tipo de aprendizaje de idiomas se llama CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), término introducido por Jim Cummins (1979).

Además, deberíamos destacar los beneficios de usar el CLIL para la enseñanza de la historia en la clase de ELE. Por ello, nos debemos remitir a las conclusiones realizadas por el investigador Wolf (Wolf, 2004) Los estudiantes tienen más éxito y están más motivados que los estudiantes de las clases tradicionales de contenidos.

a) Los estudiantes miran el contenido desde una perspectiva diferente y más amplia cuando se enseña en otro idioma.

b) Los estudiantes desarrollan conceptos académicos más precisos cuando aprenden en otro idioma (Lamsfuss-Schenk, 2002).

c) En el CLIL, tiene lugar un aprendizaje ligado a temas interculturales.

Por último, en el uso del CLIL no existe una metodología específica, puesto que dependerá de factores externos tales como: el conocimiento por parte del profesorado sobre su uso; el conocimiento e interés del alumnado sobre el mismo; la disponibilidad tecnológica o las tecnologías de la información; la comunicación; el uso de la tecnología en el aula (en adelante TIC); etc.

Según los investigadores Pavesi, Bertocchi, Hofamannova y Kazianka (Pavesi et al., 2001) el CLIL requiere de métodos activos, gestión cooperativa en el aula, y el énfasis en todos los tipos de comunicación, tanto lingüísticos como visuales y cenestésicos.

En el CLIL, es importante utilizar ayudas audiovisuales y multimedia con el fin de superar los problemas causados por el uso de un nuevo lenguaje. Pavesi hace hincapié en la importancia de utilizar formas holísticas de aprendizaje, así como el aprendizaje de prácticas, experiencias prácticas. También sugiere una teoría lingüística para el uso de la lengua específica logrando una comunicación auténtica y sin prestar atención a los errores lingüísticos.

La enseñanza de una segunda lengua y el contenido al mismo tiempo debe incluir apoyos al lenguaje como la reformulación, la simplificación y la ejemplificación. Además, el cambio de código normalmente debería ser la última opción para fines de comunicación. El uso de la lengua franca de la escuela por el profesor debe mantenerse al mínimo y se debe evitar excepto cuando sea apropiado. (Georgiou y Pavlou, 2011).

Sin embargo, Butzkamm (1998) sugiere que a los estudiantes, sobre todo en las primeras etapas del CLIL, se les puede permitir cambiar de código o realizar una mezcla de ambos idiomas, con el fin de entender su mensaje de manera más eficaz. Siempre que sea posible, los problemas de contenido o del lenguaje deben ser superados en la fase de planificación a través de la cooperación entre los profesores de contenidos y de lenguaje. La capacidad de las habilidades de trabajo en equipo es necesaria para los profesores en la preparación del plan de estudios, así como durante la enseñanza.

Tanto Pavesi (2001) como Ioannou Georgiou, S y Pavlou, P (2011) mencionan que cuando se planifica un currículum CLIL, es importante tener en cuenta:

- a) Las edades de los estudiantes, sus necesidades, sus intereses y las competencias lingüísticas generales.
- b) Las competencias de los profesores, su formación, su experiencia en el CLIL y el dominio de un segundo idioma.
- c) El apoyo administrativo de la escuela, recursos y materiales.
- d) Los recursos locales de la comunidad.
- e) La motivación de los estudiantes e interés de los padres.
- f) Los resultados y los objetivos.

En la práctica, el enfoque CLIL de la docencia toma muchas formas, desde la enseñanza de todo el plan de estudios en el nuevo idioma (inmersión total) a la adaptación de los cursos de idiomas para incluir un enfoque en el contenido (Georgiou y Pavlou, 2011:25). Debido a lo anteriormente comentado, el CLIL puede ser un elemento muy útil para la enseñanza de la historia en ELE, sobre todo por el hecho de poder trabajar con aspectos culturales, históricos e incluso multiculturales e interculturales. No se trata de dejar a un lado el componente lingüístico sino saber integrarlo dentro del programa didáctico.

Como hemos visto, el enfoque por tareas y el CLIL pueden ser estrategias de enseñanzas muy útiles para las asignaturas de cultura y, en especial, de historia. En el siguiente punto voy a tratar sobre cómo se ha tratado la cultura y la complejidad de esta para su estudio en la clase de ELE.

5. La cultura en la clase de ELE.

En primer lugar, vamos a definir qué es y cómo ha ido evolucionando el término ‘cultura’. Es algo bastante complejo de explicar. Según la 23ª edición del Diccionario de la Lengua Española (en adelante, RAE): “Del latín ‘cultura’. (3ª acepción) Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.”. En este sentido, tomaremos esta acepción a lo largo del trabajo para referirnos a ella.

El profesor Álvarez Baz, participa en esta cuestión y hace una separación en tres campos, siguiendo lo planteado por López García (García, 2003), dependiendo de la línea de investigación que se quiera hacer: línea antropológica, línea sociológica y línea pedagógica (Álvarez, 2012). Según el autor, definir el término ‘cultura’ resulta una tarea complicada y heterogénea debido a dos factores principales. Siendo el primero la multitud de disciplinas que estudian la cultura. El segundo sería a los constantes cambios que dicho término ha ido teniendo desde su aparición y estudio a lo largo de la historia (Álvarez, 2012: 58). Vamos a usar este apartado para trabajar este concepto.

5.1 Línea antropológica

El concepto de ‘cultura’ surge con la Ilustración en Francia y, poco después, en Alemania, bajo los términos de *civilisation* y *kultur* respectivamente. El investigador Elias Norbert (1988:58) resume la distinción entre los dos términos:

El concepto francés e inglés de “civilización” puede referirse a hechos políticos o económicos, religiosos o técnicos, morales o sociales, mientras que el concepto alemán de “cultura” se remite sustancialmente a hechos espirituales, artísticos y religiosos, y muestra una tendencia manifiesta a trazar una clara línea divisoria entre los hechos de este tipo y los de carácter político, económico y social.

Por tanto, Elias Norbert establece dos separaciones para referirse a ese término. Por un lado estaría ubicado el término dentro de la órbita franco-inglesa y, por otro lado, el término alemán.

El investigador Kumper reafirma dicha sentencia explicando que en la tradición francesa, se representa la civilización como un logro distintivo humano, progresivo y acumulativo y que la oposición ideológica más formidable vino de los intelectuales alemanes, más preocupados por lo nacional frente a lo universal, lo emocional-espiritual frente a lo racional (Kumper, 2001:24).

Según Trujillo Sáez (Trujillo 2005) y Álvarez Baz (Álvarez, 2002:58), el antropólogo Edward Burnett Tylor (1871: 29), es el autor de la primera definición antropológica de ‘cultura’, él es una de las figuras claves de la historia de la antropología. Su definición de cultura es el punto de partida para la historia oficial del término:

La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad.

Después de Tylor, aparecieron autores como Franz Boas (1848-1952) que, junto con algunos de sus discípulos como Sapir, Benedict o Mead, introdujeron conceptos más actualizados para el estudio de la cultura. En este momento se empezó a investigar sobre las aportaciones teóricas con el campo de trabajo, creándose una metodología basada en la observación directa de las comunidades objeto de estudio, desarrollándose de una forma más profunda la antropología. Gracias a esto, empezaron a asentarse las bases de las futuras investigaciones relacionadas con la didáctica de la lengua (Álvarez, 2002: 60).

El investigador Harris (1998: 544), consideraba a finales del XIX que las culturas estaban en constante evolución, finalizando con algo que se parecía a los estilos de vida euroamericanos. Además, el antropólogo Lewis Henry Morgan (1877) establece la sucesión de etapas que llevan a una comunidad desde el salvajismo a la barbarie y hasta la civilización, pasando por “una serie de metamorfosis espontáneas producidas según determinadas leyes y que han dado lugar a una secuencia fija de etapas sucesivas” (Malinowski, 1931: 89).

Según Álvarez (Álvarez, 2012:60), a comienzos del siglo XX y siempre dentro de la línea antropológica, aparece el funcionalismo como línea de investigación de la cultura. Sus aportaciones a la lingüística y a la enseñanza de lenguas fueron notables. Malinowski (1931:91) fue su principal representante y su definición de cultura resume el punto de partida del funcionalismo:

“La cultura consta de la masa de bienes e instrumentos, así como de las costumbres y de los hábitos corporales o mentales que funcionan directa o indirectamente para satisfacer las necesidades humanas”.

Estos conceptos darán lugar a lo largo del XIX a un racismo que surgirá desde la antropología y que desde principios del siglo XX irán revisándose todos estos planteamientos evolucionistas. Mercier (1995: 35), el final de este período es en torno a

1896 con la publicación de *The Limitations of Comparative Method in Anthropology* de Franz Boas y la llegada del Particularismo Histórico (Trujillo, 2005:4).

(Para Trujillo, 2005:4). Además, para este mismo autor, la definición de cultura dentro del área de la didáctica de la lengua, sigue siendo un término difícil de acomodar, como explican los investigadores Barro, Jordan y Roberts (Barro *et al.* 2001: 83):

No es ni fácil ni cómodo enlazar el aprendizaje de idiomas con los estudios culturales, por varias razones. (...) La lingüística aplicada y la enseñanza de idiomas generalmente han buscado sus marcos teóricos y conceptuales en la lingüística y la psicología, mientras que la antropología, merecedora de la pretensión de ser la disciplina que más va asociada al estudio de las culturas, se ha encontrado marginada. El resultado ha sido que la «cultura», en vez de debatirse en la bibliografía de la pedagogía de la lengua, ha sido insertada tal cual en los libros de textos de idiomas. Las referencias culturales tienden a manifestarse como afirmaciones esencialistas e irreflexivas, casi totalmente carentes del sentido de agencia individual; por ejemplo, «los franceses sí están más orientados hacia la familia que los ingleses».

Según Álvarez (Álvarez, 2012: 61) otra corriente aparecida en el siglo XX y que se ocupa de la definición de ‘cultura’ es el estructuralismo, liderada por Claude Lévi-Strauss (1998) con su obra principal *Las estructuras elementales del parentesco*. (Duranti, 1997:33. Citado por Trujillo, 2006: 25) resume la idea que esta corriente posee de lo que es cultura:

“[...] el estructuralismo antropológico define las culturas como sistemas semióticos que permiten analizar la cultura penetrando en sus dicotomías fundamentales, dicotomías que a su vez están basadas en la estructura del cerebro humano. Estas dicotomías son mediadas y superadas en cada cultura por un tercer elemento, que permite establecer nuevas oposiciones binarias en lo sucesivo”.

Según el mismo investigador (Álvarez, 2012: 61) todos estos estudios antropológicos en los que se estudia la cultura a partir de los comportamientos observados en pequeñas comunidades y tribus, nos han dejado definiciones de cultura que enlazan muy bien con nuestro trabajo. Una de las definiciones más conocidas por su carácter social y universal, es la que nos proporciona el antropólogo americano Marvin Harris (Harris, 1990:20) para quien cultura es:

“[...] el conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad, incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar” (es decir su conducta).

A lo citado anteriormente, podemos añadir la aportación que ha hecho el antropólogo Porcher (1986:13) para el que la cultura:

“Toda cultura es un modo de clasificación, es la ficha de identidad de una sociedad, son los conocimientos de los que dispone; son las opiniones (filosóficas, morales, estéticas...) fundadas más en convicciones que en un saber”.

Además, los investigadores Miquel y Sans añaden (Miquel y Sans, 1992:16):

“[...] la cultura es, ante todo, una adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que tienen fuerza de verdad y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una sociedad.”

A principios del siglo XXI, Miquel realiza una especificación del término ‘cultura’:

“[...] es donde se concentran todos los elementos que rigen la adecuación: es el conjunto de informaciones, creencias y saberes, objetos y posiciones de esos objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones (rituales, rutinas, etc.), socialmente pautados que confluirán en cualquier actuación comunicativa y que harán que ésta sea adecuada o premeditadamente inadecuada”.

5.2 La línea sociológica

La sociología es otro campo de investigación que ha indagado y reflexionado sobre el término ‘cultura’. Ya durante el siglo XX se empezó a usar los mismos métodos que estaban realizando los antropólogos pero aplicándolos a las sociedades modernas, es decir a las coetáneas. Debido a este trabajo, lograron ayudar a completar la definición del término que estamos analizando.

En la línea *mentalista* (Casal, 2003: 8) se define la cultura como un código conceptual, es decir, como un sistema de conocimientos y creencias compartidas del cual se sirven las personas para instaurar sus percepciones y experiencias y reaccionar (Álvarez, 2012: 63), en esta rama, aparece el investigador Ward Goodenought (Goodenought, 1964:36. Citado por Byram, 1992: 113) para quien la cultura de una sociedad consiste en¹:

“La cultura de una sociedad está constituida por todo lo que hay que conocer o creer para comportarse de manera aceptable a los ojos de los individuos que forman parte de ella. La cultura no es un fenómeno natural; no está hecha de cosas, de comportamientos o emociones. Se trata más bien de una manera de organizar esos elementos. Es la forma de las cosas que las personas poseen en su cabeza, sus modelos de percibir, de relacionar y de interpretar esos elementos mentales”.

Es decir, la cultura definiría el saber compartido y negociado por todos los miembros que la componen. El investigador Clifford Geertz (Geertz 1975:89. Citado por Byram, 1992:113) ha completado esta definición añadiendo que la cultura en la cultura se destaca el carácter sistemático y la herencia como dos características propias de la cultura al afirmar (Álvarez, 2012: 63). La cultura así definida es un saber compartido y negociado por los miembros que la componen. Esta definición viene completada por otro

¹ Traducción realizada por Álvarez Baz (Álvarez, 2012, 63).

especialista, que destaca el carácter sistemático y la herencia como dos características propias de la cultura al afirmar²:

“Una estructura -transmitida históricamente- de significados encarnados en símbolos, un sistema de ideas heredado y expresadas de forma simbólica, a través del cual los hombres comunican, perpetúan y divulgan su saber que concierne a las actitudes hacia la vida.”

Según Álvarez (Álvarez, 2012:64) otros representantes de esta línea son el sociólogo Vander Zander, el psicólogo Robert Feldman o el sociólogo Bruce J. Cohen (Iglesias Casal, 2003:8). Para todos ellos la cultura se convierte en un sistema de ideas y pensamientos (el código conceptual) que las personas utilizan para conocerse y para actuar.

Además, el mismo profesor (Álvarez, 2012:64) añade que Fernando Poyatos (1994:25), en su obra *La comunicación no verbal*, nos ofrece una definición que se podría clasificar como *totalista*:

“La cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que viven en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros”.

Según Álvarez, si unificamos la idea de los *mentalistas* con los *totalistas* estaremos en grado de definir cultura como: “un conjunto de hábitos y valores adquiridos que se transmiten de unas generaciones a otras, que van evolucionando con el paso del tiempo y que entre sí construyen una cultura única que la distingue de otras culturas pertenecientes a diferentes grupos humanos” (Álvarez, 2012: 64).

Debido a lo anteriormente comentado, comprobamos que tanto la antropología como la sociología han dado un mayor valor a la ‘cultura’ en cuanto a concepto. Las diferencias y los matices que se va teniendo se deben principalmente a las diferentes escuelas de pensamiento en las que se asientan. Es decir, el concepto de ‘cultura’ se va haciendo algo complejo, pero más implícito dependiendo del punto de vista o rama en el que se vaya tratando.

² Traducción realizada por Álvarez Baz (Álvarez, 2012, 63).

5.3 La línea pedagógica

Como inicio, lo podemos ubicar en los años 70 de siglo XX, pero no será hasta los años 80 cuando empezó a tener auge. Esta línea trabaja la cultura desde el punto de vista pedagógico, desligándose de las dos líneas anteriores.

Según nos dice Trujillo (2005: 5) la cultura ha recibido dos definiciones en la didáctica de la lengua. En primer lugar, la cultura formal o también denominada “cultura con C” o *highbrow culture* en la que se incluiría la historia, las artes y los grandes logros de una comunidad. En segundo lugar, la cultura profunda “cultura con c” o *lowbrow culture* englobaría las costumbres, tradiciones y formas de vida de una comunidad (Bueno, 1995: 362).

Ligados a estos significados anteriormente citados, los investigadores Miquel y Sanz publicaron su propia clasificación. Estas autoras dividen la cultura en tres compartimentos con sus correspondientes fenómenos: La ‘Cultura con mayúsculas’, la ‘cultura (a secas)’ y la ‘kultura con k’. La cultura (a secas) estaría compuesta por: cultura para aprender, cultura para actuar y cultura para interactuar comunicativamente. Se refiere a un estándar cultural, conocimiento que poseen los miembros de esa comunidad para interactuar correctamente en todas las posibles situaciones de comunicación (Álvarez 2012, 65). En palabras de las autoras: “la “cultura a secas” abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido”, Miquel y Sanz (1992: 18). Miquel define de forma general el término ‘cultura’ como una adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que marcan cada una de nuestras actuaciones como miembros de una sociedad (Marchain, 2001).

A partir de los conocimientos adquiridos en esta categoría se podrían obtener los correspondientes a los llamados “dialectos culturales” que son la kultura con k y la Cultura con mayúsculas. El primer término se refiere a la cultura que hay que saber para comprender determinados contextos y actuar en consecuencia. Por ejemplo, saber adaptarse al lenguaje y a las formas de interactuar con un interlocutor juvenil (Álvarez, 2012:66). Es decir, saber situar correctamente los *slangs*, el vocabulario aparecido en las redes sociales, el léxico usado en la calle, el uso correcto de ‘memes’ o ‘emojis’ en una determinada conversación cibernética, etc. Es decir, sería la dedicada a estudiar o tratar

aspectos como los argot, es decir, la que se refiere a la manera de comportarse de grupos sociales específicos en determinados ambientes y de forma oral.

La “Cultura con mayúsculas” se identifica con la definición tradicional de cultura formal. No podemos dejar de mencionar que estos “dialectos culturales” al contrario de lo que ocurre con la cultura (a secas) no siempre son compartidos por todos los miembros que forman el grupo. (Álvarez, 2012: 66). Será en este punto donde nos centraremos a lo largo del trabajo, ya que el objetivo de este es el estudio de la historia en clase de ELE. Además, estos tres conceptos no son inamovibles sino que se interrelacionan entre sí, beneficiándose mutuamente.

Son muchos los estudiosos que se han dedicado a la integración del componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Autores estadounidenses como H. Seelye, J.M. Valdés, C. Kramsh; alemanes como D. Buttjes; ingleses como M. Byram y Loveday o franceses como L. Porcher y G. Zaraté son algunos de los representantes más conocidos de este movimiento (Álvarez, 2012: 66).

El investigador Michael Byram ha trabajado sobre las aportaciones acerca del conjunto formado por la lengua, la cultura y la didáctica. Las investigaciones realizadas por este profesor y recogidas en Byram (Byram, 1992) nos ofrecen una idea del exhaustivo trabajo que ha realizado en este campo. Sus resultados nos dan una visión global sobre las relaciones entre lengua, cultura y didáctica al formar un conjunto de parámetros para el análisis.

Por otra parte, los investigadores Vez, Guillén y Alario hablan de dos tipos de culturas dinámicas en la enseñanza: la cultura culta, abstracta y referida a los saberes aprendidos en el ámbito del espíritu y del pensamiento y la cultura popular, referida al saber hacer y estar con otros, al ámbito comportamental. A continuación, trataremos esta cuestión (Vez, *et al.* 2002: 122-3).

Por último tenemos que decir que Miquel (Miquel, 2004:515) señala que de entre todas las definiciones de cultura que han ido surgiendo a lo largo de estos últimos años, debemos fijarnos las propias de los campos antropológicos y etnográficos. Según ella, parecen ser las más apropiadas para llevarlas al entorno del aula, podríamos observar que coinciden en varios puntos (Álvarez, 2012: 68-69):

1. La cultura es un sistema integrado donde cada elemento se relaciona con los demás y crean un todo.
2. La cultura es un código simbólico, que aproxima a los miembros del grupo y facilita la comunicación.
3. La cultura es arbitraria y es el resultado de una convención.
4. La cultura es compartida por los miembros de su comunidad. No existe cultura si sus miembros no comparten sus patrones de comportamiento.
5. La cultura se adquiere con el aprendizaje de la lengua y más allá del mismo, hasta que termina el proceso de socialización.
6. La cultura es taxonómica y todos sus miembros se sirven de las mismas categorías.
7. La cultura se pone de manifiesto en distintos niveles de conocimiento, y por ello en ocasiones es difícil de detectar.
8. La cultura tiene una gran capacidad para adaptarse.

Como hemos visto, los conceptos de cultura han ido surgiendo, evolucionando, cambiando y adaptándose a lo largo de los últimos siglos y años. Esto no es algo que haya acabado, pues se seguirá adaptándose, surgiéndose y evolucionando a lo largo de los años.

No podemos definir el concepto cultura desde un único punto de vista y sin interrelacionarlo con otros términos que han ido surgiendo y coexistido desde el inicio. Todo lo comentado anteriormente se debe tener en cuenta para su explicación o tratamiento en la clase de ELE.

Además, debemos tener en cuenta que la cultura está interrelacionado con otros conceptos como la 'lengua' y la 'sociedad'. En otras decir, sería muy difícil explicar qué es cultura sin entender su relación con la lengua o con la sociedad. Sobre este tema lo trataremos a continuación.

6. Cultura, lengua y sociedad

Como acabamos de mencionar, estos tres conceptos están muy ligados y no deberían explicarse individualmente en la clase de ELE. Para profundizar un poco sobre el tema, debemos mencionar cómo se ha investigado este tema en los últimos años.

Según el investigador Sánchez Lobato los términos ‘cultura’, ‘lengua’ y ‘sociedad’ están conectados a lo largo de la historia de la humanidad. Produciéndose entre estas tres un modelo de desarrollo único que ha logrado al ser humano diferenciarse de las demás especies del reino animal (Lobato, 1994).

La lengua forma parte del sistema cultural y adquiere significado propio, debido a factores como los comportamientos compartidos, al conjunto de técnicas de comunicación y a las estructuras lingüísticas que forman parte del conocimiento social transmitido y heredado a través de procesos de socialización lingüísticos. La cultura, supone un proceso de interacción entre los seres humanos, de significados compartidos, tendente a la configuración de los sistemas simbólicos (Lobato 1994:7). En otras palabras, lo cultural está siempre relacionado con patrones y modelos dependiendo de la distribución de los individuos en el espacio ecológico y, desde otro ámbito, en el sistema social.

Además, para este autor, toda la organización de creencias está integrada y cobra sentido en función del sistema cultural que la orienta y la adapta socialmente, manifestándose en los sistemas culturales que se articulan en el marco de una estructura social con funciones humanas necesarias, que se refieren siempre a contenidos transmitidos y socialmente comunicados a través de procesos de socialización (Lobato, 1994: 8).

Otro aspecto a destacar sobre la relación entre el lenguaje y la cultura nos la proporciona el lingüista Coseriu en el que dice (Coseriu, 1986:63):

Las lenguas existen y se desarrollan, no sólo en virtud de las razones internas de su equilibrio como sistemas (relaciones estructurales), sino también, y principalmente, en relación con otros fenómenos del espíritu y sociales: la lengua está íntimamente relacionada con la vida social, con la civilización, el arte, el desarrollo del pensamiento, la política, etc.; en una palabra, con toda la vida del hombre.

Por tanto, la relación entre el lenguaje y la cultura puede entenderse como que el lenguaje por sí mismo es una forma primaria y fundamental de la cultura. Y como marca Lobato (Lobato, 1993: 8):

El lenguaje refleja la cultura no lingüística y así manifiesta los saberes, las ideas y las creencias acerca de lo conocido y, sin embargo, no se habla sólo con el lenguaje como tal, con la competencia lingüística, sino también con la competencia extralingüística, es decir, con los saberes, las ideas y las creencias acerca de las cosas, y éstos, a su vez, influyen sobre la expresión lingüística y la determinan en alguna manera.

Así mismo, la cultura posibilita comprender todas las circunstancias que puedan aparecer en la comunicación: dos o más individuos de la misma o diferente cultura pueden dominar el mismo código lingüístico, pero si no poseen parecidos conocimientos socioculturales (tanto el hablante como el oyente), difícilmente podrán compartir los mismos presupuestos y los mismos sobreentendidos. Perderán parte de la comunicación, o no podrán acceder a ella con plenitud (Miquel, 1999:3-14).

La cultura se manifiesta en el pensamiento, en el lenguaje y en la manera en la que los seres humanos deben comportarse en situaciones sociales determinadas. Por tanto, y con el tiempo, la gente va adaptándose a esta focalizándose en la interacción entre los miembros de una cultura propia o en el intercambio con otras.

Debido a esto, la cultura es un elemento que es aprendido, dinámico y selectivo. En otras palabras, la cultura aborda todo aquello que el individuo debe saber para desenvolverse en una sociedad concreta (Pottier, 1993).

El investigador Wardhaugh opina que por cultura no se ha de entender solamente lo que él denomina la ‘alta cultura’ o Cultura, como la música, la literatura, las artes plásticas, etc.; es decir, considera que el término ‘cultura’ no debe entenderse en sentido restrictivo ni selectivo, sino en sentido amplio (Wardhaugh, 1991). La cultura puede ser un instrumento de comunicación que va más allá del elemento eminentemente lingüístico.

Otro aspecto de la cultura que tenemos que mencionar es la capacidad que tiene desde el punto de vista intercultural. En especial en la enseñanza de la historia en ELE donde se adquieren conocimientos tanto históricos como culturales en los alumnos chinos que no comparten la misma cultura que la hispana. Sobre esta cuestión hablaremos a continuación.

6.1 La intercultural en ELE

El interés por la cultura, y en especial por la intercultural aparece desde la Antigüedad en todos aquellos textos entre los que se narra el encuentro entre dos grupos culturales, sean libros de viajes o narraciones bélicas (Malinowsky, 1970:21), el intento sistemático de

estudiar la cultura no aparece hasta la Ilustración (Harris, 1998:543). Otros autores, como Giner, Lamo de Espinosa y Torres describen la aparición del término en los siglos XVI y XVII como uno de los objetivos propios del humanismo. Asimismo, Mattelart y Matterlart (Matterlart, 1997: 14) descubren el origen del interés por la comunicación en la división del trabajo y el modelo de los flujos y de los intercambios comerciales (Giner *et al.* 1998:167).

Según la investigadora Soler-Espiauba (2009) durante las últimas décadas, se ha propuesto este término como un conjunto de comportamientos habituales de un colectivo, en otras palabras, la autora lo define como “señas de identidad”, que sería todo aquello que se comparte y que se acepta como natural. Esto hace al ser humano único en su especie, no solo por su capacidad de comunicarse sino por cuestiones antropológicas e históricas.

Debemos mencionar lo que el Marco Común Europeo de Referencia (en adelante MCER) indica sobre la enseñanza de la cultura. Este documento ha servido de base para la elaboración del Plan Curricular del Instituto Cervantes. El MCER fue publicado por el Consejo de Europa en el año 2001, este documento se considera el punto que une a todos los países europeos para la práctica de la didáctica de la lengua en dicho continente. El MCER se considera:

“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 integradora 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”.

El MCER delimita cuáles deben ser los contenidos de corte cultural que tienen que conocer los alumnos extranjeros. En el caso del español, Guillén Díaz (2004: 835) siguiendo sus preceptos, nos ofrece partir de la consideración que sitúa al estudiante en el punto principal; de este modo, las competencias generales individuales y las de carácter lingüístico propias de la persona, se convierten en los dominios principales a tener en cuenta a la hora de abordar los contenidos culturales (Álvarez, 2012: 74). Aparecen clasificadas bajo un conjunto de conocimientos y habilidades integrado por:

a) Un conjunto de saberes de cultura general (conocimiento del mundo), un saber sociocultural (conocimiento sociocultural de la sociedad y de la cultura de las comunidades de habla española) y una consciencia intercultural (conocimiento, percepción y comprensión de las relaciones existentes entre la sociedad y la cultura de origen y las de la lengua estudiada).

b) Un saber hacer, donde aparecen las habilidades y las destrezas necesarias para llevar a buen término una situación comunicativa con interlocutores de otra lengua y cultura.

c) Unos factores de identidad personal (saber ser/estar con los otros) en los actos comunicativos.

EL MERC los denomina conocimientos socioculturales y los clasifica en siete epígrafes, después, (MCER, 2002):

1) La vida diaria; por ejemplo:

- Comida y bebida.
- Horas de comidas.
- Modales en la mesa.
- Días festivos.
- Horas y prácticas de trabajo.
- Actividades de ocio (aficiones, deportes, hábitos de lectura, medios de comunicación).

1) Las condiciones de vida; por ejemplo:

- Niveles de vida diferentes (con variaciones regionales, sociales y culturales).
- Condiciones de la vivienda.
- Medidas y acuerdos de asistencia social.

3. Las relaciones personales, (incluyendo relaciones de poder y solidaridad); por ejemplo:

- Estructura social y relaciones entre sus miembros.
- Relaciones entre sexos.
- Estructuras y relaciones familiares.

- Relaciones entre generaciones.
- Relaciones en situaciones de trabajo.
- Relaciones con la autoridad, con la Administración, etc.
- Relaciones de raza y comunidad.
- Relaciones entre grupos políticos y religiosos.

4. Los valores, las creencias y las actitudes respecto a factores como los siguientes:

- Clase social.
- Los diferentes grupos profesionales (académicos, empresariales, de servicios públicos, de trabajadores cualificados y manuales).
- Riqueza (ingresos y herencia).
- Culturas regionales.
- Seguridad.
- Instituciones.
- Tradición y cambio social.
- Historia: personajes y acontecimientos representativos.
- Minorías: étnicas y religiosas.
- Identidad nacional.
- Países, estados y pueblos extranjeros.
- Política.
- Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, canciones y música populares).
- Religión.
- Humor.

5. El lenguaje corporal, convenciones que rigen dicho comportamiento como:

- Gestos y acciones que acompañan a las actividades de la lengua: señalar con el dedo, con una inclinación de cabeza, con la mano, etc.
- Acciones paralingüísticas: lenguaje corporal (gestos, expresiones faciales, posturas, contacto visual, contacto corporal, proxémica); uso de sonidos

extralingüísticos en el habla; cualidades prosódicas; efectos paralingüísticos producidos por la combinación de tono, duración, volumen y cualidad de voz.

- Características paratextuales: ilustraciones; gráficos, tablas, diagramas, figuras, etc.; características tipográficas: tipos de letras, intensidad, espaciado, diseño, etc.

6. Las convenciones sociales: Como por ejemplo, respecto a ofrecer y recibir hospitalidad), entre las que destacan las siguientes:

- Puntualidad; regalos.
- Vestidos.
- Aperitivos, bebidas, comidas.
- Convenciones y tabúes en referencia al comportamiento y a las conversaciones.
- Duración de la estancia; despedida.

7. El comportamiento ritual en áreas como las siguientes:

- Ceremonias y prácticas religiosas; nacimiento, matrimonio y muerte.
- Comportamiento del público en representaciones y ceremonias públicas.
- Celebraciones, festividades, bailes, discotecas, etc.

Para este trabajo, nos centraremos en algunos puntos que nos marca el MCER con respecto a la cultura, tales como:

En el punto 1: “Días festivos”, para tratar sobre el 12 de octubre.

En el punto 3: “Estructura social y relaciones entre sus miembros”, donde se puede estudiar las relaciones entre la Corona de los Reyes Católicos con sus vasallos o las relaciones entre el emperador Ming con sus súbditos. “Relaciones entre sexos”, donde se podrá apreciar el papel de la mujer y del hombre en esta etapa histórica, tanto en China como en la península Ibérica o en Hispanoamérica. “Relaciones con la autoridad, con la Administración, etc.”, donde se puede observar qué tipo de comunicaciones tenían, como se hacían, etc. “Relaciones de raza y comunidad”, donde se apreciará los aspectos tanto positivos como negativos del mundo durante este período; y “relaciones entre grupos políticos y religiosos”, donde se verá y de un modo más profundo cómo se llevaban a cabo este tipo de encuentros.

En el punto 4: “Clase social”, donde se puede estudiar la diferenciación social que había en estas regiones. “Las culturas regionales”, donde se podrá apreciar las distintas culturas que había en la época. “Historia: personajes y acontecimientos representativos”, donde se analizará parte de la vida de Cristóbal Colón y de Zheng He; y “artes (música, artes visuales, literatura, teatro, canciones y música populares)”, donde se puede estudiar qué tipo de herencia artística ha trascendido en estas zonas y qué repercusión ha tenido hasta hoy en día.

En el punto 6: “Regalos”, donde se puede observar la importancia de estos entre las diferentes culturas, tanto para los viajes de Colón como para los de Zheng He.

En el punto 7: “Ceremonias y prácticas religiosas”, donde se verá cómo eran los rituales religiosos; y “acontecimiento, matrimonio y muerte”, donde se puede observar cómo se llevaban a cabo todo lo relacionado con el mundo fúnebre y religioso.

Una vez comentado esto, debemos comentar algunos aspectos que pueden surgir durante la enseñanza de la historia (y de la cultura) en ELE. Uno de los posibles problemas que se pueden presentar sería el choque cultural en la enseñanza de la historia en ELE. Vamos a tratar sobre esta cuestión y sobre sus posibles soluciones en el siguiente epígrafe.

6.2 El choque cultural en la enseñanza de la historia en ELE

En ELE, hay que tratar los aspectos interculturales para evitar uno de los principales problemas que se tiene a la hora de explicar la cultura en contextos culturales diferentes, es decir, para evitar el “choque cultural”. Para evitar esto, debemos tener en cuenta algunos puntos, descritos por Soler-Espiauba (2009: 220-223):

- a) Los profesores deben ponerse a distancia. Los docentes suelen reproducir los comportamientos inherentes a nuestra lengua, y a juzgar los comportamientos socioculturales de otros con arreglo a estas pautas. Esto nos lleva a pensar que todo miembro de una cultura que no haya salido nunca de ella tendrá tendencia a juzgar sus actitudes como universales y, como equivocadas, las de la cultura ajena.

Por tanto, el profesor debería situarse por encima de su visión cultural y no juzgar los aspectos culturales de sus alumnos, ya sean de varias culturas o de una misma. Debe aprender y asimilar los aspectos propios de estas y trabajar en base a las mismas. Sobre

todo en el aspecto histórico puesto que se tratan sobre relaciones entre diferentes culturas y visiones. Pero de esto hablaremos en el siguiente apartado.

- b) La habilidad del estudiante para descodificar. Aunque el alumno maneje un léxico, sintaxis y los elementos fonéticos de la lengua que está aprendiendo, incluso a niveles altos (C1, C2 según el MCER), si no es capaz de descodificar un mínimo de claves culturales esenciales, no conseguirá una integración correcta y se sentirá desubicado.

Es decir, el alumno debe de entender las claves culturales de la lengua que está aprendiendo para poder ubicarse mejor y evitar caer en estereotipos, tópicos o en los choques culturales. No sólo basta que destaque en un amplio dominio lingüístico de la lengua que está estudiando sino también en profundizar sobre los aspectos culturales e históricos de esta.

- c) El alumno debe ser competente. Tenemos que entender que desde una perspectiva comunicativa el estudiante de L2 debe ser competente, no solamente en los conocimientos adquiridos, sino en la puesta en práctica comunicativa de estos conocimientos.

En otras palabras, que éstos le sirvan para actuar en su nuevo contexto de hablante extranjero. El hecho de poseer determinadas pautas culturales va a favorecer sus comportamientos comunicativos lingüísticos, derivados de dichas pautas.

- d) El profesor debe ser un observador infatigable. El profesor debe actuar como un observador implacable, casi igual que un entomólogo, para intentar hacer visible al alumno todo lo que existe implícitamente en la cultura que está abordando, y que es invisible para un hablante autóctono, al considerar la mayoría de las situaciones como normales.
- e) Cautela ante los estereotipos o tópicos. Al inicio del estudio de una nueva lengua tendemos a asimilar un sistema de ideas preconcebidas y de clichés que van desapareciendo a medida que se profundiza en este.

Cuanto más se penetra en la cultura de la lengua extranjera, más conocimiento se adquirirá e irán estos clichés e ideas desapareciendo. Esto se realiza a medida en la que se va profundizando la lengua extranjera, no puede ir una sin la otra.

- f) Análisis de la cultura a partir de un enfoque intercultural. Había que evitar que el profesor fuese el único responsable para explicar un mismo tema entre dos culturas.

Por eso, se aconseja que el profesor pueda tratar estos temas con otras personas de diferentes culturas y que sea diferente a la cultura o culturas de sus alumnos. Gracias a esto, se puede enfocar un tema desde un punto de vista intercultural, aportando más puntos de vista que enriquecerán al alumnado de mejor manera que hacerlo desde el punto de vista monocultural.

- g) Utilización de las “cuatro competencias”. Para comunicarse perfectamente en una lengua se necesita ser competente en todos y cada uno de los aspectos de la comunicación. Ruth Vázquez e Isabel Bueno (Vázquez, 2008) citan a los investigadores Michael Canale y Merrill Swain (Canale, M. y M. Swain, 1988) en su codificación de las cuatro áreas de competencia necesarias:

- Competencia gramatical: En el que se integran el vocabulario y las reglas de gramática, semántica y de la fonología.
- Competencia discursiva: En el que se expone la habilidad para construir oraciones formando un texto o discurso bien entrelazado y coherente.
- Competencia sociolingüística: En la que se muestra cuándo saber intervenir, cómo hacerlo, en qué tono, con qué formulas, y teniendo en cuenta la situación y la relación social de los participantes.
- Competencia estratégica: En las que se abarca cómo saber compensar los fallos en la comunicación, realizado mediante otros recursos.

Estas destrezas, tal y como afirma Soler-Espiauba deben ser integradas en contextos reales, incluyendo la mayor variedad posible de actividades prácticas (Soler-Espiauba, 2009: 223).

Como hemos visto, el enfoque intercultural es bastante importante para poder analizar la historia en la clase de ELE, básicamente porque vamos a trabajar sobre dos o más culturas, no se limita exclusivamente a la memorización de batallas, reyes y fechas, sino a ahondar más en el origen cultural y, lo que es más importante, en el quid sobre el origen de determinados comportamientos culturales que siguen en nuestros días, puesto que estudiar la historia en ELE permitirá al alumno entender a día de hoy muchas costumbres y aspectos culturales de la lengua que están estudiando.

Además, con este enfoque se permite lidiar con los problemas derivados del choque cultural y evitar una ruptura entre las culturas o cultura del alumno, con la cultura de la lengua que están aprendiendo.

Una vez tratado sobre esto, debemos dar paso a la enseñanza de la historia en la clase de ELE. En el siguiente apartado nos focalizaremos desde el tratamiento de dicha materia en los currículos de algunas universidades chinas.

7. La enseñanza de la historia en ELE

Como se mencionó en la introducción, la cultura hasta hace muy poco ha quedado expuesta en un “cajón de sastre” donde se metía todo aquello que no se enfocaba en los objetivos dedicados a la enseñanza lingüística del idioma español. La historia y su tratamiento han estado dentro del mismo. En este apartado, vamos a ver cómo la historia se ha ido tratando en el mundo del ELE para luego, enfocarnos en el mundo de la enseñanza del español como lengua extranjera en China.

Antes de comenzar, debemos entender qué significa la ‘historia’. Según la 23ª del RAE viene del latín ‘*historia*’, y este del griego clásico, ‘*ἱστορία*’ ‘*historía*’. En la 4ª acepción aparece: “Conjunto de los sucesos o hechos políticos, sociales, económicos, culturales, etc., de un pueblo o de una nación” (Real Academia Española, 2001, 23ª ed.). En este trabajo vamos a tratar la historia basándonos en esta acepción, pero sin discriminar las otras acepciones.

Según el investigador Carr, la historia es la ciencia que tiene como objeto el estudio de sucesos del pasado, tradicionalmente de la humanidad, y como método el propio de las Ciencias Sociales o Ciencia Humanas, así como el de las Ciencias Naturales en

un marco de interdisciplinariedad, siendo la disciplina que estudia, analiza y narra cronológicamente los acontecimientos pasados Carr, 1985).

Las formas en la que la historia estudia los hechos trascendentes de la vida de la humanidad pueden ser de dos formas o variedades. La primera sería la sincrónica, es decir, la realizada durante la misma época, cómo se relacionan los hechos de la misma época con evoluciones o consecuencias entre la sociedad o entre los diferentes grupos culturales, ya sean tribus, países, imperios, etc. La segunda sería la diacrónica, es decir, de épocas diferentes, en la que se analizan los hechos acaecidos y que éstos puedan haber sido las causas posteriores que han logrado que el día de hoy sea de una forma y no de otra.

Pueden mencionarse *grosso modo* dos enfoques en el campo de estudio de la historia. El primero sería el clásico, que es el que toma a la historia como el periodo surgido a partir del desarrollo de la escritura, separándose de la Prehistoria; y el multiculturalista, que considera que la historia abarca las etapas en las que es posible lograr una reconstrucción de los sucesos que inciden en el devenir social y que abarquen diferentes sitios geográficos y diferentes culturas. En este trabajo se usarán ambos enfoques. Sobre todo para verlo desde el punto de vista hispanoamericano y español.

Los fenómenos que analiza la historia pueden ser de tipo económico, político, social, artístico, cultural o religioso y se diferencian entre sí por ser de corta, media o larga duración. Los de corta duración son hechos puntuales, llamados también ‘acontecimientos’. Los que se considera un fenómeno de media duración son los que se desarrollan en un período de varios años. Por último, los que se consideran de larga duración son los que pueden durar hasta varios siglos. En este trabajo analizaremos dos episodios de media duración, el Descubrimiento de América y los viajes de Zheng He, ya que abarcan varios años.

Tal y como los investigadores Julián Pérez Porto y Ana Gardey afirman (Pérez Porto, 2012):

“En la historia, como ciencia social, las cosas no se muestran de una forma determinista, a causa de una falta de comprobación sólo posible en las ciencias exactas, los fenómenos de la historia pueden analizarse desde múltiples perspectivas y mostrar incluso hechos contradictorios entre sí”.

Y, así como la historia no puede analizar el pasado de forma determinista, tampoco puede predecir el futuro de la humanidad a partir de datos empíricos. Con todo esto podemos decir que para realizar un análisis histórico debe tenerse en cuenta la libertad de cada individuo dentro del grupo social al que se estudia (Pérez Porto, 2012),

Una vez comentado esto, debemos ver cómo se ha tratado el estudio de la historia en la clase de ELE. Hasta no hace mucho, el tratamiento de esta materia ha estado subscrita en apartados designados para la cultura; donde la literatura, el arte y la historia han servido para contextualizar los contenidos que se querían enseñar, haciendo énfasis en lo referente a los aspectos lingüísticos y, cuando se ha tratado sobre cultura, a los aspectos gestuales actuales y todos aquellos relacionados con la “cultura a secas”.

Esto sirve para que el alumno pueda aprender o entender el contexto en el que se escribía un texto y le ayuda a comprender mejor la época, es decir, posibilita al alumno a razonar sobre la temática, el léxico y otros factores lingüísticos dependiendo de la época que se esté estudiando. Suele situarse como ‘preactividad’ para pasar luego a las actividades propiamente dichas. No obstante, si no se ejecuta bien esta introducción puede causar efectos negativos en el alumnado, tales como: no comprender sobre quién o qué se va a trabajar; no entender el léxico; no entender la contextualización de los textos; etc., pero de este apartado hablaremos más adelante.

Además, no debemos olvidar la aportación que realiza el Plan Curricular del Instituto Cervantes (en adelante, PCIC) concretamente en el apartado de “Objetivos Generales: Introducción”. En el siguiente epígrafe vamos a tratar sobre esta cuestión.

8. Los contenidos culturales en el PCIC

En este apartado se comenta:

El «conocimiento del mundo», esto es, el conocimiento de los valores y las creencias compartidas por grupos sociales de otros países y regiones como, por ejemplo, las creencias religiosas, los tabúes, la historia común asumida, etc., algo que resulta esencial para la comunicación intercultural. A esto se añaden los conocimientos declarativos, derivados de la experiencia (conocimientos empíricos) y del aprendizaje formal (conocimientos académicos), referidos a la nueva lengua y las nuevas culturas a las que se accede a través de ella.

En este fragmento aparece “historia común asumida”, se puede entender como los conceptos de la historia global común previamente adquirida y asumida, como por ejemplo los sucesos de la II Guerra Mundial, la llegada del hombre a la Luna, o el

Descubrimiento de América entre otros. No obstante, no trata específicamente sobre cómo debe gestionarse tales conocimientos, solo aparece como las cosas que deberían ser esenciales para la comunicación intercultural.

Otro aspecto a destacar en el PCIC en el mismo apartado:

En el epígrafe dedicado a la literatura y pensamiento de los países hispanos, se recoge la necesidad de que el alumno sea capaz de reconocer e identificar, en la fase de aproximación, los grandes autores y obras literarias de proyección internacional, pero no se proporcionan ejemplos, aunque haya un consenso generalizado sobre qué autores deben estar en este grupo. Solamente en el caso de autores u obras cuya importancia en la historia de la cultura universal es reconocida en todos los foros se cita explícitamente el referente cultural.

Aquí se especifica que se tendrá como preferencia los autores y sus obras más importantes para la literatura universal, así pues, el tratamiento de la historia queda relegado a un segundo plano como se ha citado anteriormente y solo se impartiría en base a entender las diferentes épocas de estos autores.

Por otra parte, el PCIC, en el mismo apartado y dentro del inventario nos destaca:

El segundo apartado, «Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente», incluye hitos fundamentales de la historia, de la sociedad y de la cultura de España y de los países hispanos, así como las personalidades con proyección internacional y los personajes históricos y legendarios que personalizan y simbolizan la historia de estos países.

Por último, este fragmento también destaca la explicación de personajes legendarios que pueden ser el reflejo de una sociedad y ayudar a la comprensión de la historia desde un punto de vista regional, como por ejemplo San Jordi (o San Jorge) y el mito del dragón o la historia del dios Mictlantecuhtli.

En este apartado que trataremos más adelante de forma más explícita nos va indicando qué se debe enseñar en la clase de ELE sobre lo referente a la historia. En él se habla sobre los hitos más importantes de la historia, así como sobre la sociedad y la cultura tanto de los países hispanoamericanos como la de España; además se señala sobre los personajes más importantes y con proyección internacional como puede ser Cristóbal Colón, Hernán Cortés, Francisco Pizarro, Juan Sebastián Elcano, etc.

Una vez tratado sobre esta cuestión debemos mencionar el segundo apartado de los Objetivos Generales del PCIC, el dedicado a los acontecimientos y personajes históricos y legendarios.

8.1 Objetivos generales del PCIC, “acontecimientos y personajes históricos y legendarios”.

En este apartado analizaremos cómo se debe tratar la enseñanza histórica en clase de ELE según el PCIC. La tabla se divide en tres fases: la de aproximación, la de profundización y la de consolidación.

Dentro de la primera fase, la de aproximación vemos que el PCIC se centra en los hitos fundamentales de la Historia de los países hispanos, la tabla indica:

- Principales referentes de las etapas históricas de los países hispanos.
- Reinado de los Reyes Católicos, civilizaciones precolombinas, llegada de Colón a América, independencia de los países hispanoamericanos, guerra civil española, transición española.
- Principales referentes culturales y artísticos de las etapas históricas de los países hispanos
- Ruinas de Palenque (México), castillo de San Felipe en Cartagena de Indias (Colombia), obras de Goya (España).
- Grandes personajes históricos y legendarios: Moctezuma, el Cid, Cristóbal Colón, Felipe II, Simón Bolívar, Emiliano Zapata.

En esta primera fase, el PCIC sugiere que se presente a los estudiantes sobre los acontecimientos más importante de la historia de los países de Hispanoamérica y de España. No obstante, se omiten zonas en las que se hablaba o aún se habla español y que no están en América y en Europa como Filipinas y Guinea Ecuatorial.

En el segundo punto se hace referencia al reinado de los Reyes Católicos (1474-1516), a las civilizaciones precolombinas, a la llegada de Colón, a la independencia de América de los países hispanoamericanos, a la guerra civil española y a la transición española. Será en este apartado donde el profesor debe centrarse para poder explicar parte de la Edad Moderna tanto en la península Ibérica como en América, además de explicar los viajes que realizó Cristóbal Colón y las civilizaciones que vivían allí.

Sin embargo, este trabajo propone realizar una metodología basada también en la historia comparada, por lo que se podría añadir los sucesos que estaban ocurriendo en China durante ese período, pero de esto hablaremos más adelante.

Además, en el último punto el PCIC recomienda que se trate sobre la figura histórica de Cristóbal Colón, aunque en esta fase se omite sobre la figuras más importantes de los oriundos de América durante su llega, no obstante aparece en la tercera fase.

Si seguimos observando la tabla que nos propone en el PCIC, vemos que en la fase de profundización se centra en los hitos de la historia de los países hispanos en los siglos XX y XXI, por lo tanto, no se tratará ya que no es el tema que estamos abarcando. Es en la tercera fase, la de consolidación, en la que se trata el tema del Descubrimiento de América de una forma más profunda, enfocándose en las culturas precolombinas y en el contacto que tuvo el almirante Cristóbal Colón con los nativos americanos, en la tabla dice así:

Fase de consolidación

- Hitos fundamentales de la Historia de los países hispanos:
- Hitos de la Historia de los países hispanos hasta el siglo XX.
- Fundación de los primeros asentamientos humanos en la península Ibérica.
- Edad del Bronce: (Los Millares, El Argar), primeras colonias fenicias (Gades, Malacca, Abdera), fundación de Barcelona por los cartagineses.
- Referentes culturales y artísticos de los pueblos ibéricos: La bicha de Balazote, la dama de Elche, la dama de Baza.
- Importancia y lugar que ocupa la aportación del Imperio romano a la cultura hispánica: romanización y latinización
- Referentes del Imperio romano en España: acueducto de Segovia, teatro romano de Mérida.
- El periodo musulmán en la península Ibérica.
- Valor que se da a la aportación de los pueblos islámicos a la cultura hispánica.
- Referentes del periodo musulmán: la Alhambra, la mezquita de Córdoba.
- Personajes históricos y legendarios de la época musulmana en España: Almanzor, Abderrahmán III, Boabdil...
- La España Medieval: Reconquista y unidad peninsular.
- Personajes de la Reconquista: los Reyes Católicos, don Pelayo, Alfonso VIII.
- El periodo precolombino: el Imperio inca, el Imperio azteca, el Imperio maya.
- Referentes de las culturas prehispánicas: Machu Pichu, pirámides aztecas.
- Personajes de las culturas prehispánicas: Moctezuma, Tizoc, Manco Cápac.

- Pervivencia de las culturas prehispánicas en la sociedad y la cultura contemporáneas de los países de Hispanoamérica.
- La llegada de Colón a América.
- El periodo colonial en Hispanoamérica: los virreinos.
- La España imperial: el expansionismo.
- Personajes de la España imperial: Carlos I, Felipe II, el duque de Alba...
- Los Austrias y los Borbones en la Historia de España.
- La decadencia de la hegemonía española en Europa: reinados de Felipe IV y Carlos II.
- La Guerra de Independencia y la Constitución de 1812.
- El absolutismo de Fernando VII, las guerras carlistas y el reinado de Isabel II.
- La independencia en Hispanoamérica.
- Personajes de la independencia en Hispanoamérica: Simón Bolívar, Bernardo O'Higgins, General Sucre...
- La crisis del 98 en España. La pérdida de las colonias.

En esta fase nos centraremos en el punto adyacente que nos ocupa el periodo histórico de este trabajo: La llegada de Colón a América. A sugerencia de lo expuesto por el PCIC, nos centraremos en su figura, pero usaremos diferentes puntos de este y lo tendremos que adaptar para poder realizar una sesión didáctica completa. Por lo tanto, debemos usar los puntos de: “Personajes de la Reconquista: los Reyes Católicos, don Pelayo, Alfonso VIII”, usando la figura de los Reyes Católicos; y el punto de “Pervivencia de las culturas prehispánicas en la sociedad y la cultura contemporáneas de los países de Hispanoamérica”, omitiendo la cultura contemporánea de esta zona, aunque se puede interconectar con la misma de forma no explícita, esto sirve para poder interconectar la permanencia cultural de esta zona de América con el presente.

Una vez tratado sobre esto vamos a centrarnos en el período que vamos a abarcar en este trabajo. En el siguiente epígrafe vamos a tratar dos episodios de media duración realizados durante la Edad Moderna.

9. El inicio de la Edad Moderna en ELE

La Edad Moderna es un período histórico que abarca desde mediados o finales del siglo XV hasta finales del siglo XVIII, para hacerlo más conciso, vamos a tratar desde otoño de 1405 que fue el primer viaje del almirante Zheng He (郑和) y el 1 de octubre de 1492 con el Descubrimiento de América hasta 1435 con la muerte del almirante y hasta 1502 con el último viaje que Cristóbal Colón realizó. Es decir, en este trabajo se tratará desde 1405 a 1502 y englobará tres zonas principalmente: la península Ibérica, Hispanoamérica y China, abarcando tres culturas distintas: la ibérica, las precolombinas y la china.

No obstante, debemos mencionar que en Asia no se usa esta separación de periodos históricos como en Europa o en América, no debemos caer en una metodología ‘eurocentrista’. La división histórica que se ha aplicado en China ha consistido en una división por dinastías. Es decir, los períodos se mencionan por dinastías más que por años. Si solo usáramos las fechas por división de períodos históricos, estaríamos errando, ya que en China empezaría este período desde 1368 y acabaría con la caída del último emperador chino en 1912, gobernando dos dinastías, la Ming (明朝) (1368-1644) y la Qing (清朝) (1644-1912). Obviamente, la historia y situación del siglo XIV no era la misma que la de inicios del siglo XX.

A pesar de esta característica, a día de hoy ya se usa el método de cronología occidental para tratar la historia, pero como complemento a la división por dinastías, es decir, se resalta en qué periodo dinástico se está tratando. En este trabajo se usará la metodología occidental añadiendo al principio la dinastía para que los alumnos puedan asimilar este proceso y evitar causar problemas de tipo cultural. Por tanto, situamos el tema del trabajo para tratar sobre la historia de China, tratando sobre la primera mitad del siglo XV, a mediados de la dinastía Ming; mientras que para referirnos a la historia de la península Ibérica y de América, partiremos desde finales del siglo XIV y principios del XV.

Una vez mencionado sobre la parte de la que nos vamos a ocupar, vamos a hacer un pequeño desglose sobre los viajes de Colón y los de Zheng He:

9.1 Viajes de Colón

Colón realizó en total cuatro viajes (1492-1504).

- Primer viaje (1492-1493), llegó a varias islas del Caribe, tales como Guanahaní (a la que llamaron como San Salvador), Cuba (cuyo antiguo nombre fue Juana) y Santo Domingo (o bautizada como La Española), luego volvió a la península Ibérica (Díaz-Trechuelo, 2006: 82-83).
- Segundo viaje (1493-1496) llegó a la isla La Deseada, a Puerto y a Santo Domingo, luego volvió a la península Ibérica (Varela, 1986).
- Tercer viaje (1498-1500), llegó a la isla Trinidad, pasó por la desembocadura del río Orinoco en la actual Venezuela y pasó a Santo Domingo, de ahí volvió a la península Ibérica (Varela, 1986).
- Cuarto viaje (1502-1504), llegó a las costas de la actual Honduras, Nicaragua, Costa Rica y Panamá, después a Santo Domingo y de ahí, vuelta a la península Ibérica (Colón, 1977).

Una vez mencionado los cuatro viajes que realizó Colón, vamos a tratar sobre los viajes que realizó el almirante Zheng He durante mediados de la dinastía Ming.

9.2 Viajes de Zheng He

Realizó en total siete viajes (1405-1433).

- Primer viaje (1405-1407), llegó a Champa, posteriormente se dirigió a Palenbang (Sumatra), Java y prosiguió hasta Sri Lanka llegando hasta Calicut (India), de ahí volvió a China (Levathes, 1994: 87-102).
- Segundo viaje (1407-1409), se dirigió a Siam, Java, Deli, Ahceh, Cochín y Calicut, finalmente regresó a China (Levathes, 1994: 87-107).
- Tercer viaje (1409-1413), puso rumbo a Champa (Vietnam) y Temasek (Singapur), posteriormente llegó a Malaca, de ahí fue hasta Semudera (Sumatra) llegando después hasta Sri Lanka, prosiguió su viaje hasta Quilon, Cochín y Calicut, finalmente volvió a China (Rozario, 2005: 96).
- Cuarto viaje (1412-1415), recaló en Champa, Java, Sumatra, Malasia, Maldivas, Sri Lanka y la India; desde ahí puso rumbo a las Maldivas, llegando a Ormuz en el golfo Pérsico, volviendo finalmente a China (Levathes, 1994: 138-141).
- Quinto viaje (1417-1419) repitió aproximadamente la misma ruta que en el anterior viaje, es decir, pasó por Champa; Java; Palembang, Semudera y Atjeh en Sumatra; Pahang y Malaca en Malasia; Maldivas; Sri Lanka; Cochín y Calicu,

volviendo a Ormuz. Llegó a Adén (sur de la península Arábiga), de ahí se dirigieron a La Meca, llegando luego a las costas de Somalia, virando el rumbo finalmente hacia China (Ptak, 1987:675-694).

- Sexto viaje (1421-1424), llegó a Ormuz y al oeste de África, luego regresó a China (Levathes, 1994:151).
- Séptimo viaje (1430-1433), fue a Qui Nhon (Vietnam), Surabaya (Java), Palembang (Sumatra), Malaka, Semudera (Sumatra) y Sri Lanka. Llegó nuevamente a Calicut, de ahí su flota se dividió en dos partes con dos rumbos distintos: una parte fue a Kenia y Mozambique y otra a Adén, Jidda y Dhurfar, luego se reagruparon ambas flotas en Calicut y regresaron a China (Rozario, 2005: 125).

Una vez tratado sobre los viajes que hicieron ambos almirantes tenemos que hablar sobre cómo poder enlazarlo y unirlo en la clase de historia de ELE, esto se puede realizar a partir de la llamada “historia comparada”, cuestión que será tratada en el siguiente epígrafe.

9.3 La historia comparada en ELE

Se puede definir la “historia comparada” como un área de la disciplina histórica que de manera rigurosa aplica el método comparado, cuyo propósito fundamental es la comparación sistemática y minuciosa de un proceso o una institución en dos o más sociedades (Caballero, 2012), se puede ubicar en un tiempo y un contexto.

En este trabajo se puede plantear para la parte de la Edad Moderna, con la finalidad de obtener explicaciones sobre un fenómeno o para verificar hipótesis planteadas por una investigación particular, o como parte de la discusión historiográfica de un tema de interés. Ubicándolo en el ELE y siendo la asignatura sobre historia, se puede plantear como parte de una discusión entre los alumnos, siendo el profesor un interlocutor para fomentar la participación entre los alumnos. Sin embargo el profesor debe evitar que los alumnos caigan en estereotipos o en anacronismos, pero de eso hablaremos más adelante.

En resumen, la explicación de este periodo usando la metodología de la historia comparada puede ser beneficiosa para los alumnos, ya que van a situar tres culturas distintas en un mismo momento y proceso. Los alumnos pueden obtener a través de la

investigación (mediante tareas y proyectos) y del debate, no solo semejanzas o diferencias, sino también una serie de conclusiones que permita lograr los objetivos de la unidad didáctica; tales como: el entendimiento de los procesos históricos de Hispanoamérica, de parte de Asia, de parte de África y de la península Ibérica; las relaciones que existían en estas zonas, pudiendo estar o no interconectadas entre sí y desarrollar la capacidad de reflexión, no solo en el aula sino también fuera de ella.

No obstante, el profesor debe de tener en cuenta para explicar historia los materiales que utiliza, en el siguiente apartado desarrollaremos una serie de materiales que se usan en China para explicar tanto la historia de la península Ibérica y de Hispanoamérica, para evitar extenderlo a otros periodos que no corresponden con este trabajo, nos centraremos en aquellos que tocan el período de la Edad Moderna que ha sido comentado anteriormente.

10. Análisis de materiales didácticos para la enseñanza de historia en China

En este apartado vamos a centrarnos en el análisis de varios materiales didácticos que se han usado en dos universidades chinas: la Universidad de lenguas extranjeras de Sichuan y la universidad de lenguas internacionales de Anhui. Dos de ellos tratan explícitamente sobre historia, los otros lo tratan de forma indirecta y muy parcial e incluso anecdótica, ya que están enfocados en su mayor parte por el tratamiento lingüístico y gramatical. No obstante, dedican algunas páginas a la historia o incluso dentro de sus actividades. Por tanto, en este apartado vamos a realizar dos grupos, los dedicados a la historia y los que no están dedicados al estudio de la misma. Los primeros son lo más usados en las universidades chinas para la enseñanza de la historia. Debido al tema, nos hemos centrado sólo en el capítulo dedicado al Descubrimiento de América y a los viajes de Colón.

Los libros dedicados a la historia de España:

a) Historia de España (西班牙历史)³.

b) 可不知的西班牙历史. (Qué hay que saber sobre la historia de España)⁴.

³ Ver portada en el anexo.

⁴ *Idem*.

c) Panorama histórico-cultural de América Latina⁵.

Los libros que tienen páginas dedicadas a la historia o que la explican dentro de los textos, de manera parcial y que serán tratados:

- a) Español Moderno 2 (libro del alumno)⁶.
- b) Español Moderno 3 (libro del alumno)⁷.
- c) Español Moderno 3 (libro de lectura)⁸. En este análisis de materiales vamos a crear una tabla de valores en las que se reflejará algunas cuestiones metodológicas desarrolladas en el marco teórico. En estas tablas vamos a ir indicando tanto los aspectos positivos como los aspectos negativos. Una vez realizado esto, vamos a ir realizando una serie de comentarios basados en la experiencia didáctica realizada en clases.

Estas tablas van a seguir el siguiente criterio:

- a) Comunicación. Se centrará en tres apartados principalmente: En primer lugar, la involucración de los estudiantes en las conversaciones escritas y habladas sobre el tema del trabajo (o también llamado tratamiento interpersonal). En segundo lugar, la interpretación que realizan los alumnos durante la escritura o el habla sobre tema propuesto (o tratamiento interpretativo). En tercer lugar, la exposición de los alumnos ante sus compañeros sobre el tema en clase (o tratamiento de la presentación).
- b) Cultura. Se estudiará si los alumnos examinan, experimentan y reflexionan sobre las relaciones entre las prácticas, los productos y las perspectivas de las culturas estudiadas.
- c) Conexiones. Se centrará en cuatro aspectos: En primer lugar, si los alumnos utilizan el idioma que están aprendiendo para ampliar su conocimiento y establecer conexiones entre múltiples áreas de contenido. En segundo lugar, también se verá si los alumnos fortalecen la competencia lingüística y el

⁵ *Idem.*

⁶ *Idem.*

⁷ *Idem.*

⁸ *Idem.*

conocimiento cultural mediante el uso de medios digitales actuales y recursos auténticos. En tercer lugar, si con la exploración del texto los estudiantes pueden profundizar la comprensión del idioma estudiado y relacionarlo con las culturas estudiadas a través de medios digitales y de los recursos de los que disponen. Por último, si los materiales auxiliares tecnológicos tales como el CD-ROM, DVD, páginas webs, etc. están relacionados con el uso de los medios digitales en el aula.

- d) Comparaciones. Se tratará sobre si los alumnos entienden la naturaleza del lenguaje y la cultura a través de la comparación entre el chino y el español y entre su propia cultura, la hispanoamericana y la ibérica.
- e) Comunidades. Se analizará sobre si los aprendices utilizan su conocimiento del idioma y las culturas meta tanto dentro como fuera del entorno universitario para el enriquecimiento personal y el compromiso cívico. Además, se verá si con la exploración del texto o de los materiales auxiliares sirven para usar el idioma y la comprensión de la cultura fuera del aula.
- f) Elementos generales. Se observará si el texto o los materiales auxiliares integran los elementos de enseñanza anteriormente mencionados en el marco teórico.
- g) Cuestiones pedagógicas históricas. En esta tabla se verá si aparecen aspectos pedagógicos sobre el estudio de la historia, tales como: fuentes, textos originales, mapas, imágenes, vídeos ilustrativos, biografías, tablas, etc.

Los “apartados a-f” están inspirados en la Guía de Evaluación de los Libros de Textos, realizado por el Departamento de Educación de Indiana. El “apartado g” es de elaboración propia siguiendo el marco teórico.

No obstante, cabe destacar que estas tablas se realizarán solo de los tres primeros libros citados anteriormente, ya que el resto no corresponde únicamente a la enseñanza de la historia o de la cultura.

Estas fichas o tablas estarán unidas, pero debidamente diferenciadas, se hará en relación con los libros de texto anteriormente expuestos. Las tablas pueden verse en el Anexo 1.

- Historia de España (西班牙历史).

Este libro suele ser usado para la asignatura de Historia de España en las universidades chinas comentadas previamente. En este apartado voy a comentar los aspectos positivos y negativos que he ido encontrando en este.

Sobre los aspectos positivos cabe destacar:

- a) Está escrito en dos idiomas, en español y en chino. En la primera parte está escrito en español y en la segunda en chino simplificado. Esto permite ayudar al alumno chino entender mejor aquellos aspectos o apartados que, con la lectura únicamente en español, no ha podido llegar a entender en un primer momento en la lengua meta. Aspectos tales como: nombres propios; períodos históricos; léxico; gramaticales, etc.
- b) Está escrito siguiendo una prioridad cronológica, desde la Prehistoria hasta los años 90 del siglo XX. Por lo tanto, tanto el profesor como el alumno pueden situar cronológicamente qué están estudiando, evitando que puedan perderse durante la realización de la asignatura.
- c) En la primera página de cada unidad didáctica aparece una imagen representativa de cada período histórico. Esto ayuda al alumno puesto que le permite situarse y tener una idea general sobre lo que va a estudiar. Estas imágenes suelen corresponder a: monumentos civiles, militares y religiosos; elementos pictóricos y arte (pinturas rupestres, retratos, pinturas de temática bélica o de hechos históricos, etc.); esculturas y fotografías correspondientes al período histórico que se está estudiando en la península Ibérica, etc.
- d) Aparecen indexados en el texto del temario una serie de pequeñas anotaciones para trabajar con el CD-ROM que tiene el libro. En estas anotaciones aparece un pequeño índice escrito en chino simplificado para saber qué apartado ver dentro

del CD-ROM, esto permite al alumno ver una serie de pequeños vídeos e imágenes que complementan su conocimiento.

- e) Aparece una bibliografía básica para profundizar sobre la temática del libro.
- f) Al final de cada unidad didáctica aparece una serie de ejercicios en los que el alumno debe responder marcando la respuesta correcta, estos ejercicios están dedicados exclusivamente a la unidad didáctica que se ha estudiado. No tienen que desarrollar su respuesta.
- g) Se fomenta en algunas actividades preguntas de tipo “cultural-monumental-histórico”, permitiendo al alumno saber más sobre los monumentos que hay en España y poder situarlos geográficamente.

Una vez tratado sobre la parte positiva, vamos a centrarnos sobre las partes negativas del mimo.

- a) El hecho de que esté escrito en dos idiomas. El alumno puede leer únicamente la parte escrita en su lengua madre y omitir la parte escrita en la lengua meta. Esto puede producir que no haya un avance en su nivel de aprendizaje de la lengua meta.
- b) Usar una sola imagen o representación al principio de cada unidad puede confundir al alumno, sobre todo si este no tiene una base cultural inicial o media sobre la cultura meta que está estudiando. Además, puede favorecer la imagen estereotipada que haya tenido anteriormente.
- c) No existe ningún tipo de glosario en las unidades didácticas.
- d) No tiene ningún tipo de actividades de precalentamiento o que presente al alumno la temática de lo que se va a estudiar (preactividad).

- e) No existe ningún tipo de actividad de desarrollo, donde el alumno tenga que usar la gramática aprendida. Tampoco aparecen actividades en la que se trabaje la crítica.
- f) No hay ninguna propuesta de actividad final en alguna unidad didáctica del libro.
- g) A pesar de que es un libro de historia de España, no aparece Portugal. Ni siquiera durante el período de la Reconquista o en el período de la unión de las dos coronas (1580-1640). Aunque sea una asignatura de historia sobre España, no debemos obviar la relación e influencia que ambos países han mantenido entre sí a lo largo de la historia.
- h) El tratamiento hacia los territorios de España en América aparece de forma parcial, inconexa e incompleta. Siendo bastante difícil para el alumno entender todo el desarrollo que esta tuvo entre los siglos XV-XIX.
- 可不知的西班牙历史. (Qué saber sobre la historia de España).

Este libro se usa como complemento adicional para la asignatura de Historia de España en las universidades citadas anteriormente. A continuación vamos a indicar los aspectos positivos y negativos que he ido encontrando en este.

Sobre los aspectos positivos cabe destacar:

- a) Está escrito únicamente en chino simplificado, la lengua materna de los alumnos de estas dos universidades. Debido a esto, el alumno puede entender de una forma más amena el contenido histórico sobre España.
- b) Aparece una mayor contextualización sobre la península Ibérica y América. Es decir, el alumno puede entender qué ocurre alrededor de estos dos hitos geográficos, por lo cual le permiten una mayor comprensión sobre la historia.

- c) Se muestra una serie de mapas no solo de la península Ibérica sino también de Europa y América, esto sirve para ayudar a la contextualización de las unidades didácticas.
- d) Imágenes debidamente seleccionadas y que van más allá del entorno de la península Ibérica y de América.
- e) No hay ejercicios o actividades, se trata de un libro eminentemente narrativo y enfocado en la historia de España.
- f) Aparece una bibliografía específica sobre algunas edades históricas y otras ramas de investigación (geografía, política, etc.), todas en lengua inglesa.

Una vez tratado sobre la parte positiva, vamos a centrarnos sobre las partes negativas del mismo.

- a) Escrito solamente en la lengua materna del alumno. Esto imposibilita el aprendizaje de la lengua meta del alumno.
- b) Las unidades didácticas están divididas cronológicamente. No obstante, no están divididas de acuerdo a las edades históricas anteriormente comentadas. Aparecen situadas en complejas unidades de tiempo, intentando abarcar grandes períodos históricos pero sin lograr explicar correctamente los hechos y los cambios dentro de una Edad histórica o entre una y otra Edad.
- c) No existe actividades de ningún tipo.
- d) No existe ningún tipo de glosario en las unidades didácticas.
- e) No aparece ninguna fuente bibliográfica en español que ayude al alumno a profundizar sobre los diferentes puntos de vista o que sirva para mejorar la lengua meta del alumno.

- f) No hay ningún soporte electrónico (CD, DVD, páginas web, etc.) dentro de las unidades que permita al alumno profundizar sobre un tema específico.

- Panorama histórico-cultural de América Latina.

Este libro se suele usar como apoyo para el alumnado y para el docente. Este libro está dedicado a estudiar sobre el desarrollo histórico-cultural de Hispanoamérica desde la etapa prehistórica, pasando hacia las primeras civilizaciones precolombinas, la edad imperial, el nacimiento de las repúblicas y el siglo XX. Solo nos vamos a centrar en la unidad 6: “La cultura latinoamericana en la época colonial”, correspondiente a las páginas 91-109⁹.

A continuación vamos a indicar los aspectos positivos y negativos que he ido encontrando en este.

Sobre los aspectos positivos cabe destacar:

- a) Está escrito en dos idiomas: español y chino simplificado. Solo se usa la lengua materna para realizar una introducción al tema.
- b) Está escrito siguiendo una prioridad cronológica, desde la Prehistoria hasta los años 90 del siglo XX. Por lo tanto, tanto el profesor como el alumno pueden situar cronológicamente qué están estudiando, evitando que puedan perderse durante la realización de la asignatura.
- c) Aparecen otro tipo de elementos argumentativos-expositivos visuales, como tablas, gráficas, etc.
- d) Se muestra una pequeña bibliografía sobre los personajes más importantes del periodo histórico que se está estudiando, tanto de América como de la península Ibérica.

⁹ Ver páginas en el anexo 3.

- e) Al final de cada unidad didáctica aparece una bibliografía básica para profundizar sobre la temática del libro. Esta bibliografía está tanto en español como en chino, siendo en español la que tiene más volumen de referencia.
- f) Al final de cada unidad didáctica se presenta un pequeño glosario en español-chino con las palabras claves para entender los textos que aparecen en esta.
- g) Diversidad de actividades. En primer lugar, se muestran actividades para desarrollar la comprensión lectura. En segundo lugar, aparecen actividades para fomentar la expresión cultural y la intercultural. Por último, se integran actividades para profundizar sobre la comparación cultural entre Hispanoamérica y la península Ibérica.
- h) En el apartado final aparece una pequeña lista de obras literarias de este período y sus principales autores.

Una vez tratado sobre la parte positiva, vamos a centrarnos sobre las partes negativas del mismo.

- a) Las imágenes que aparecen son muy pequeñas, de mala calidad y con ausencia de color.
- b) No hay ningún tipo de actividades de precalentamiento o que presente al alumno la temática de lo que se va a estudiar (preactividad).
- c) No se usa ningún tipo de fuente y/o actividad que requiera el uso de dispositivos electrónicos, tales como CD, DVD, páginas web, etc.
- d) Abarca en poco contenido varios siglos.
- e) No expone propuestas sobre cómo realizar las actividades dedicadas a la expresión y comparación cultural. Solo aparece el tema que hay que destacar y/o profundizar.

Una vez comentado sobre los libros usados en la enseñanza de historia. Vamos a centrarnos en los que se utilizan en las universidades previamente citadas para las asignaturas dedicadas al estudio de la gramática y de la lingüística del español. Los libros que están marcados con la palabra ‘lectura’ se usan para las asignaturas de comprensión lectora y enfocada en el aprendizaje mediante esta. No obstante, en la clase de historia podemos usar algunos fragmentos que tratan sobre el Descubrimiento de América. Aun así, no debemos olvidar que está enfocado en el estudio de la lengua meta y no en el estudio de la historia. No obstante, es interesante desglosar cómo aparecen. En el anexo aparecerán únicamente las páginas seleccionadas (textos, ejercicios, glosario, etc.).

- Español Moderno 2 (libro del alumno).

Este libro se utiliza en el segundo curso del grado de Filología Hispánica de las universidades anteriormente citadas. Nos vamos a centrar en las “unidades 2 y 14”. No tienen un título propiamente dicho (aparece “Unidad 2” y su traducción al chino “第二课”; y “Unidad 14” y su correspondiente traducción al chino “第十四课”)¹⁰.

A continuación vamos a indicar los aspectos positivos y negativos que he ido encontrando en este.

Sobre esto cabe destacar que:

- a) Está escrito en su mayor parte en español, aunque también aparece escrito en chino simplificado.
- b) En la “unidad 2” aparece un apartado que está dedicado al estudio del componente cultural. En él se muestra a uno de los principales protagonistas del Descubrimiento de América, también se realiza un inciso en la mención empleada para el léxico geográfico-histórico y, por último, destacar el apartado que realiza para los productos que vinieron de América a Europa a través de la llegada de los castellanos al continente. Esta parte está escrita en chino mandarín y solo se usa el español para traducir el término descrito. Ejemplos: ‘哥伦布’, ‘Colón’; ‘新大陆’, ‘Nuevo Continente’; ‘玉米’, ‘maíz’; ‘马铃薯’, ‘patata’; ‘甘薯’, ‘batata’; ‘番

¹⁰ Ver páginas en el anexo 3.

茄’, ‘tomate’; ‘可可’ ‘cacao’; ‘烟草’, ‘tabaco’ y ‘古柯’, ‘coca’. No obstante, no profundiza en ningún aspecto cultural y/o histórico, solo se queda en el aspecto intercultural y de léxico.

- c) Se usan imágenes de diferentes tamaños y a color con su descripción en español debajo de cada una de ellas.
- d) En la “unidad 14”, se nos muestra un texto titulado “La redondez de la Tierra”, en la que se habla sobre todo el recorrido que ha tenido la teoría esférica a lo largo de la historia. Aunque no es un texto que profundiza sobre el tema que estamos tratando, sí hace mención a Cristóbal Colón y a los Reyes Católicos. Está escrito íntegramente en español.
- e) Se emplea una escritura de tipo narrativo-expositiva, permitiendo al alumno poder contextualizar el tema que está leyendo. No obstante, no se presenta un glosario con las palabras claves que permitan al alumno aclarar algunos términos. Solamente se ha traducido la nomenclatura de ‘Reyes Católicos’, ‘天主教国王’.

- Español Moderno (3).

Este libro se utiliza en el segundo y parte del tercer curso del grado de Filología Hispánica de las universidades anteriormente citadas. Nos vamos a centrar en las “unidades 7, 8 y 9”. No tienen un título propiamente dicho (aparece “Unidad 7” y su traducción al chino “第七课”; “Unidad 8” y su correspondiente traducción al chino “第八课” y “Unidad 9” junto a su traducción en chino “第九课”)¹¹.

A continuación vamos a indicar los aspectos positivos y negativos que he ido encontrando en este.

Sobre esto cabe destacar que:

¹¹ Ver páginas en el anexo 3.

- a) En la “unidad 7” nos vamos a centrar en las páginas 120-122 del libro¹². En él podemos apreciar dos textos, cuyo título es: “El Nuevo Mundo y sus alimentos”. El texto está escrito íntegramente en español.
- b) No se usan imágenes.
- c) Se emplea una escritura de tipo conversacional.
- d) Ambos textos, aunque no están vinculados estrechamente con la historia, sí que aportan un mayor conocimiento sobre la relación que hubo entre América y Europa en los siglos XV-XVI, aunque se percibe en un segundo plano y de manera indirecta.
- e) El texto amplía el horizonte americano hablando sobre otras tierras como México, Perú, Brasil, Colombia, etc., además, hace una comparación con la comida china. En las páginas 120 y 121 podemos apreciar cómo el profesor compara la tortilla de maíz empleada para el plato pequinés con el taco mexicano. Permitiendo hacer un pequeño estudio comparativo histórico-cultural-gastronómico entre China e Hispanoamérica. Sin embargo, no habla o trata sobre el origen de la comida o del gusto gastronómico.
- f) En la página 122 aparece un glosario exhaustivo sobre el nuevo léxico que los alumnos deben aprender. El glosario está escrito tanto en español como en chino.
- Español Moderno 3 (libro de lectura III).

Este libro se utiliza en el tercer curso del grado de Filología Hispánica de las universidades anteriormente citadas. Es un libro dedicado únicamente a la comprensión lectora. Nos vamos a centrar en los “textos 4 y 5” de la “Unidad 8”, correspondiente a las páginas 120-126. Sus títulos son: Texto 4: El secreto de Cristóbal Colón (I) y Texto 5: El secreto de Cristóbal Colón (II)¹³.

¹² Ver páginas en el anexo 3.

¹³ Ver páginas en el anexo 3.

A continuación vamos a indicar los aspectos positivos y negativos que he ido encontrando en este.

Sobre esto cabe destacar que:

- a) Ambos textos están escritos únicamente en español.
- b) La temática de ambos textos es sobre si Colón pudo o no haber obtenido información previamente a su primer viaje. La famosa “Leyenda de Colón”.
- c) Se emplea una escritura narrativo-descriptiva.
- d) No se usan imágenes.
- e) Los textos, a través de la narrativa permiten al alumno contextualizar el momento previo al primer viaje de Cristóbal Colón. Están adaptados de la novela El secreto de Cristóbal Colón de Luis María Carrero.
- f) Aparece en el margen de ambos textos un pequeño glosario en chino y español, enfocándose en los nombres propios, topográficos y adjetivos. No obstante, no aparecen ningún tipo de ejercicios sobre comprensión léxica.
- g) Se usa material audiovisual (CD-ROM) en el que se narran los textos, pero no aportan más información que la que viene en la unidad didáctica.

Una vez realizado este análisis de materiales para la enseñanza de la historia en clase de ELE en China, nos centraremos en la unidad didáctica que aparecerá en el anexo 2 de este trabajo. Aplicaremos toda la teoría anteriormente expuesta y trabajaremos sobre este periodo histórico previamente marcado. De igual forma, esta propuesta es simplemente una idea que tendrá que adaptarse a los diversos temarios de la asignatura debido a que cada proceso histórico es diferente tanto por cuestiones temporales como historiográficas. Es decir, no es lo mismo tratar sobre el Paleolítico en la península Ibérica que sobre el siglo XIX en España. Por tanto, el profesor tendrá que saber adaptar no solo cómo dar la

clase, sino también saber qué material disponible puede elegir y cómo enfocarlo para enseñarlo a los aprendientes. Esta propuesta didáctica está basada en la realizada por Marc Puig Ferré (Puig 2009) pero adaptada con otras actividades.

Una vez que hemos tratado sobre el estado de la cuestión, el marco teórico y sus diferentes metodologías y de haber realizado este análisis de materiales vamos a pasar al último punto en el que se pondrá en común y en contra aspectos que han ido apareciendo a lo largo de este trabajo y con el que podremos reflexionar sobre su utilidad en el futuro docente para las universidades chinas donde se estudia el español como lengua extranjera.

11. Conclusiones.

El objetivo de esta investigación era analizar cómo se estudia la historia de España y de América en la clase de español como lengua extranjera en dos universidades chinas, una pública y otra privada.

En primer lugar, no se ha tratado de un trabajo sobre metodología lingüística sino sobre metodología didáctico-histórica; por tanto, los procedimientos para llevarlo a cabo no han sido los mismos, pero sí parecidos. El principal problema que se ha planteado desde el comienzo del mismo ha sido el poco estudio que se ha dado en esta área. No obstante, este hecho ha permitido poder desarrollar una metodología adaptada tanto al currículo propuesto por el departamento de español como para el alumnado que está estudiando el grado de Filología Hispánica en la República Popular de China.

De igual modo, este trabajo se ha enfocado en el tratamiento de la ‘Cultura’; es decir, no se ha centrado en los aspectos de la ‘cultura’ o de la ‘kultura’ ya que está dedicado al estudio de la historia y no al estudio cultural actual. No obstante, sobre esta cuestión se puede ampliar dependiendo del currículo y del tiempo disponible para realizar la unidad didáctica.

Además, al enmarcarlo dentro del ámbito de la República Popular de China, hemos podido ser muy concisos y tratar el trabajo de manera muy metódica. Como el sistema en China sigue siendo muy estructuralista, prima la enseñanza de la gramática y de la fonética frente a la enseñanza de la cultura. Aunque es cierto que poco a poco está cambiando esta tendencia, en parte gracias a los nuevos profesores chinos de español que

han estudiado fuera de China (América y España, sobre todo); por la libertad que los departamentos de español están dando a los docentes nativos para aplicar las nuevas metodologías que vienen de Europa y de EE. UU. y por las nuevas reediciones de los libros de texto, que tienen en cuenta esta situación sobre el tratamiento de la cultura y de la historia. Gracias a esto, los docentes de español y de otras ramas didácticas dentro de la universidad pueden realizar diferentes metodologías con el fin de mejorar la calidad no solo de la enseñanza, sino también de los contenidos dados. De igual manera, podemos ver el avance o las mejoras que los aprendientes están realizando a lo largo del curso y de la asignatura.

En segundo lugar, la aplicación del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE o CLIL) y del Enfoque por Tareas ha permitido que los alumnos hayan aprendido el contenido de la unidad didáctica, así como haber cumplido con los objetivos finales que se querían llevar a cabo. Como es sabido por todos, el enfoque por tareas otorga una importancia a la interpretación de los mensajes y no solo a la codificación o descodificación de estos. Este método se debe aplicar en la enseñanza de la historia en ELE ya que es más importante para los alumnos la interpretación de esta más que al hecho de memorizar acontecimientos históricos, batallas, etc. Es decir, se prioriza la participación en grupo y por tareas mediante actividades individuales, parejas, tríos o grupo frente a la memorización de los hitos. Por otra parte, el uso de la metodología AICLE o CLIL permite profundizar sobre aspectos que, usando otra metodología, sería casi imposible de abarcar. Esto se debe a que la unidad didáctica se centra en el estudio de la historia y pone en segundo relieve la enseñanza gramatical.

Además, y con la unidad didáctica como ejemplo sobre esta propuesta, podemos decir que se han cumplido con los objetivos principales marcados dentro de este trabajo. Se ha demostrado que los alumnos desde el principio de la unidad didáctica han podido asimilar, entender y profundizar sobre el contexto y la situación que se dio a finales del siglo XV y que motivó la serendipia del Descubrimiento de América. Los alumnos han podido profundizar sobre los personajes históricos marcados dentro de la misma: Cristóbal Colón y Zheng He.

Asimismo, se ha ahondado en aspectos secundarios sobre el tema principal como la complejidad del léxico americano y peninsular sobre la comida y los productos; los tipos

de naves náuticas; la ropa, el intercambio comercial, etc., que han provocado el interés de los alumnos por saber más sobre el tema y que han llevado a la realización de una tarea final compleja y profunda sin quedarse solamente en los aspectos principales de la misma.

En tercer lugar, también se ha usado las TIC para que el aprendiente pueda aprender no solo de una manera digital, sino más práctica. Usando las nuevas tecnologías y adaptando el contenido en ellas el alumno puede adquirir mejores conocimientos que de la manera tradicional. No obstante, sobre esta cuestión se presenta un problema, la accesibilidad.

En la República Popular de China aún no existe una apertura digital plena, por lo que a veces muchas de las TIC que funcionan perfectamente en Europa, no lo hacen en este país debido a que la legalidad vigente no lo permite, aunque sí es cierto que se puede intentar acceder mediante el uso de *Virtual Private Network* (VPN). Por ello, el docente debe de conocer qué aplicaciones o TIC están permitidas usarlas y, lógicamente, tener conocimientos tecnológicos sobre su uso y explotación. Además, el uso de las TIC dependerá también de la disponibilidad tecnológica que tenga la universidad, instituto, colegio o aula. Será imposible usar TIC digitales si el aula o los alumnos no disponen de los recursos necesarios (ordenadores con acceso a internet, tabletas, teléfonos móviles inteligentes, etc.). Por tanto, una vez más, el profesor debe adaptarse al aula siempre y cuando esta sea deficiente en cuanto a tecnología.

Por otra parte, en la confección de la propuesta se han aunado dos realidades cada día más comunes en el aula de ELE: la coexistencia de la complejidad característica de los estudiantes chinos y de los profesores nativos, sobre todo en lo referente a la visualización y plasmación de la enseñanza histórica: diversidad de puntos de vista; de filosofía; de metodología, etc. Ante ello, se ha expuesto la presencia de algunos recursos digitales, gratuitos y de fácil alcance y manejo para la realización tanto de las actividades como de la unidad didáctica. Dichos elementos permiten un acercamiento a los ámbitos de estudio y aprendizaje de los alumnos, especialmente si estos son universitarios o con edades tempranas. Además, como se ha mostrado, suponen una perspectiva distinta e innovadora en la realización de las actividades, volviéndolas más integradoras, dinámicas y creativas, capaces de despertar la curiosidad, el interés y la motivación del alumnado, entre otras ventajas. Pese a ello, queda por demostrar hasta qué punto el rendimiento de la susodicha propuesta didáctica es óptimo, sobre todo si cambiamos el temario y queremos enseñar otro período histórico.

Otro aspecto para destacar ha sido las actividades expuestas en el anexo del trabajo. Se han creado a partir del marco teórico expuesto anteriormente, basándose en el Enfoque por Tareas, las TIC y en el CLIL. Por añadidura, se ha realizado actividades para fomentar no sólo el léxico sino también las variedades diatópicas del español, dentro de un contexto de contacto y convivencia histórica entre dos culturas distintas. Esto se ha hecho para que el aprendiente pueda conocer más sobre el español y no se centre solamente en la variedad peninsular.

Por otra parte, el tema dedicado en la unidad didáctica engloba zonas geográficas y culturales intercontinentales, situando el tema de atención hacia la América hispana y España. Cabe mencionar el uso de los recursos que tenemos en internet (sobre todo las páginas webs y en páginas de vídeos como *Youtube* o su versión china *Youku*), que permiten tanto al profesor como al alumno poder interactuar digitalmente no solo entre el profesor-alumno sino también entre los mismos aprendientes. Esta metodología ha sido muy práctica porque el alumno ha podido ir más allá de la simple memorización de nombres, fechas, hitos, etc. De hecho, durante la realización de esta unidad didáctica en el aula, se ha permitido y logrado profundizar en aspectos que van más allá del lenguaje escrito como por ejemplo toda la información que puede dar el soporte visual y acústico.

Debido a esto, se ha logrado alcanzar otro de los objetivos de este trabajo: la superación del discurso metodológico-lineal de los hechos históricos logrando que el aprendiente pueda no solo comprender lo que ha dado sino también reflexionar y participar sobre el mismo, pudiendo dar su propia opinión sin la necesidad de cuestionarse si yerra o no en su respuesta.

Asimismo, y para resaltar, el uso metodológico de la historia comparada que ha servido en la preparación de esta unidad didáctica se ha utilizado el uso metodológico usado en la Historia Comparada y de esta forma el alumno chino podrá ubicar, asimilar, reflexionar y aprender sobre lo sucedido en la península Ibérica y en América, entendiéndolo desde el contexto propio de la época y desde el contexto chino de ese momento, evitando que se produzcan problemas interculturales y anacronismos.

Por tanto, en este trabajo se han usado diferentes metodologías que engloban varias ramas de investigación. Todo ello con el fin de lograr una tarea final que englobe todos los aspectos que anteriormente se han ido dando y que durante el proceso de esta se efectúe

de manera óptima. En este trabajo se ha abarcado aspectos no solo de la historia, sino también de la lengua, de la sociología y de la antropología.

Los documentos de referencia, tanto el MCER como el PCIC, proporcionan una cierta libertad para el desempeño didáctico de este tipo de culturales-históricas, aunque sí que marca los aspectos más generales del mismo. El docente debe implicarse en gran medida en la delimitación y selección de los apartados que debe trabajar dentro de la Edad Moderna, es decir, aquellos que considere más relevantes o imperiosos de ser enseñados y aprendidos por parte del alumno. En este sentido, si el contenido del plan curricular del curso plantea un procedimiento determinado, el docente debe seguirlo y limitarse a usar el material didáctico del manual. Sin embargo, ante el profesor también se hallan otras opciones, especialmente en el caso de que no haya instrucciones didácticas precisas, como se ha podido ver en los diferentes manuales dedicados al estudio de la historia, donde se limita a narrar los hechos acaecidos. Por tanto, el docente debe ser capaz de ampliar el temario y hacerlo llamativo para los alumnos.

Esta unidad didáctica puede ser usada para otras edades en el tiempo o para otros temas dentro de la historia, adaptándolo a las necesidades y al aula en la clase. El profesor debe reflexionar sobre qué tipo de actividades debe hacer y cómo realizarlas dependiendo de las cuestiones previamente mencionadas. Por ejemplo, no sería lo mismo usar este modelo para dar una clase sobre la Prehistoria o sobre la Edad Contemporánea, debido a los diferentes recursos que se pueden usar en ambos temas con respecto a este que trata de la Edad Moderna. Sin embargo, puede servir de modelo para vertebrar el eje principal de la unidad didáctica que se quiera hacer al no existir un libro que englobe todo lo que queremos realizar y que sirva de guía didáctica, exceptuando los libros cuyas unidades didácticas están expuestas de manera lineal, pero muy carentes de detalles, información interconectada e imágenes o soportes digitales que ayuden al alumno a entender la materia.

No obstante, cabe destacar que no existe una metodología perfecta y sin fisuras. El docente debe ser consciente de las delimitaciones que tienen cada programa y escuela de pensamiento. Una vez realizado esto, además deberá reflexionar sobre cuáles usar y en qué ámbitos, formando una especie de *collage* que permita una secuenciación didáctica homogénea y completa.

Asimismo, el docente debe tener en cuenta el nivel no solo lingüístico sino también cultural de los alumnos. De ahí la importancia de comprender la cultura de sus aprendientes. Por ese motivo, las actividades han ido sacando aspectos tanto de América y de España como de China. El docente no debe dar por entendido nada, tiene que estar preparado para las preguntas que los alumnos le pueden ir formulando a lo largo de la unidad didáctica, tampoco debe interrumpir a los alumnos o corregir escrupulosamente todos los errores que este cometa. Debe permanecer atento en clase para ver si los alumnos participan, interactúan entre ellos y con él mismo. Debido a estas cuestiones, el profesor debe plasmar la historia de una forma en la que los estudiantes piensen que ellos mismos son los historiadores y, además, deben intentar no solo estudiar la historia, sino hacerla. En definitiva, intentar enseñar historia desde una metodología activa y divertida, para animar al aprendiente a seguir con la materia de una forma plena.

Por último, debemos destacar la poca investigación que ha habido sobre el uso de las CLIL o AICLE en lo referente a temas hispanos o relacionados con el español. De hecho, para realizar este trabajo nos hemos inspirado en varios modelos de otras ramas como la química, las matemáticas, etc. explicados para un alumnado angloparlante. Por lo tanto, se podría considerar que las CLIL unidas a las TIC, pueden ser unas herramientas muy útiles para posteriores estudios vinculados al tratamiento de la historia, de literatura, del arte o de otras ramas de investigación. Debido a esta cuestión, debemos evitar que la historia y la cultura queden anquilosadas en un segundo plano dentro de la enseñanza del español, puesto que ambas están muy unidas a esta, no se puede entender la lengua española sin entender la cultura y viceversa.

Por todo esto, la enseñanza de otras ramas en la clase de ELE es un tema que aún está poco estudiado, por lo que se prevé que en un futuro cercano siga con este tipo de investigación para una futura tesis doctoral, al menos enfocada al estudio de la historia en ELE en un contexto sinoparlante. No cabe duda de la necesidad de futuras líneas de investigación que sigan ahondando en el establecimiento de materiales didácticos que ayuden al docente y al aprendiente al estudio de la historia en ELE. Además, también se requieren nuevas líneas que aboguen por la identificación e incluso creación de otras herramientas de autor disponibles para ser usadas tanto por los alumnos, ya sea en contextos presenciales o no presenciales, como por parte del docente. Dichos estudios

abrirán un nuevo horizonte de posibilidades didácticas para el tratamiento de la historia en el español como lengua extranjera.

12. Bibliografía.

- ÁLVAREZ BAZ, Antonio (2012): *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes*, [Tesis doctoral], Granada, Universidad de Granada.
- BARRO, A., JORDAN, S. y ROBERTS, C. (2001): “La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo”, en M. Byram y M. Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press, págs. 82-103.
- BOAS, F. (1938): *The mind of primitive man*. New York, MacMillan.
- BOLEKIA BOLEKA, Justo. (1990): “La simulación global en la formación inicial y permanente del profesorado de FLE”, *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, Nº 3, págs. 91-102.
- BREEN, M. (1987): “Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de enseñanza de lenguas”, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, vol.2, págs. 7-32.
- BUENO, A. (1995): “Sociolinguistic and Sociocultural Competence”, en N. Mc Laren y D. Madrid (eds.), *A Handbook for TEFL*, Alcoy, Marfil, págs 345-374.
- BUTZKAMM, W. (1998): “Code-Switching in a Bilingual History Lesson”, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 1, págs. 81-99.
- BYRAM, M. (1992): *Culture et éducation en langue étrangère*, París, Coll. LAL, Hatier-Didie.
- CABALLERO ESCORCIA, Boris Alexander. (2012): en *Sociedad y Discurso*, Nº. 28, México, Universidad Michoacana San Nicolás De Hidalgo, Instituto De Investigaciones Históricas, págs. 50-69.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1988): “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, *Applied Linguistics*, Nº 1, págs. 1-47.
- CANDLIN, C. (1990): “Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas”, *Comunicación, lenguaje y educación*, Nº7-8, págs. 33- 53.

- CARE, J. M. y DEBYSER, F. (1978): *Jeu, langage et créativité*, Paris, Hachette/Larousse.
- CARR, Edward H. (1985): *¿Qué es la Historia?*, Barcelona, Ariel.
- CARRERO, Luis María (1994): *El secreto de Cristóbal Colón*, Madrid, Santillana.
- COLÓN, Cristóbal (1977): *Los cuatro viajes del Almirante y su testamento*, Madrid, Espasa Calpe.
- COSERIU, Eugenio (1986): *Introducción a la lingüística*, Madrid, Gredos.
- CUMMINS, Jim (1979): “Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some of her Matters”, *Working Papers on Bilingualism*, N° 19, Universidad de Toronto.
- DÍAZ-TRECHUELO SPÍNOLA, María Lourdes (2006): *Cristóbal Colón*, 2º ed., Madrid, Ediciones Palabra.
- EDWARD BURNETT, Tylor (1871): *Primitive Culture, Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom*, Cambridge, Cambridge Library Collection.
- ELIAS, N. (1988): “El Proceso de la Civilización”. *Investigaciones Sociogenéticas y Psicogenéticas*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- GINER, S., Lamo de Espinosa, E. y Torres, C. (eds.) (1998): *Diccionario de Sociología*. Madrid, Alianza Editorial.
- GLEICK, James. (2012): *Caos: la creación de una ciencia*, Barcelona, Crítica.
- GUILLÉN DÍAZ, C. et al. (2002): *Didáctica de la lengua extranjera en la educación infantil y primaria*, Madrid, Síntesis.
- HARRIS, M. (1998): *Antropología cultural*, Madrid, Alianza Editorial.
- HERNÁNDEZ, M. J. y Zanón, J. (1990): “La enseñanza de la comunicación en la clase de español”, *CABLE: Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, nº 5, págs. 12- 19.
- IGLESIAS CASAL, L. (2003): “Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas”, en J. Sánchez Lobato et al., *Carabela*, nº 54, págs. 5-28.
- ———, (2000): “Diversidad cultural en el aula de E/LE: La interculturalidad como desafío y como provocación”, *Especulo*, [En línea, disponible en: www.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html]. Fecha de consulta: 24/abril/2019].

- IOANNOU-GEORGIU, Sophie y PAVLOU, Pavlos (2011): *Guidelines for CLIL implementation in primary and pre-primary education*, Chipre, PROCLIL.
- KENNEDY, Mary M. (2010): *Teacher assessment and the quest for teacher quality: a handbook*, San Francisco, Indiana Department of Education standards-based textbook evaluation guide.
- KUMPER, A. (2001): *Cultura. La versión de los antropólogos*. Barcelona, Paidós.
- LAMSFUß-SCHENK, Stefanie (2002): “Geschichte und Sprache–Ist der bilinguale Geschichtsunterricht der Königsweg zum Geschichtsbewusstsein?”. En Breidbach, S., G. Bach & D. Wolff (eds.), *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*, Frankfurt, Lang, págs. 191-206.
- LEVATHES, Louise (1994): *When China ruled the seas*, Nueva York, Oxford University Press.
- LONG, M. H. (1985): “Bibliography of Research on Second Language Classroom Processes and Classroom Second Language Acquisition”, *Technical Report N° 2*, Honolulu, University of Hawai’i at Manoa, Center for Second Language Classroom Research, Social Science Research Institute.
- LÓPEZ GARCÍA, M. P. (2003): *Relaciones lengua-cultura en la didáctica del español como lengua extranjera. Implicaciones pedagógicas*, [Tesis doctoral], Granada, Universidad de Granada.
- MACHAIN FRANCO, Marina (2002): [Universidade Federal de Uberlândia], “Puesta en escena: el español en 1r Salón de Cambios Interculturales de la CELIN y sus consecuencias”, en *Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español*, Universidade Federal de Uberlândia, Embajada de España en Brasilia, págs. 324-325.
- MALINOWSKI, B. (1970): *Una teoría científica de la cultura*. Barcelona, Edhasa.
- MARTÍN PERIS, E. y SANS BAULENAS, N. (1997): *Gente 1, Curso Comunicativo basado en el Enfoque por Tareas*, Madrid, Difusión.
- MATTELART, A. y MATTELART, M. (1997): *Historias de las teorías de la comunicación*. Barcelona, Paidós.
- MEHISTO, Peeter et al. (2012): “Criteria for producing CLI learning material”, *Encuentro 21*, págs. 15-33.

- MERCIER, P. (1995): *Historia de la Antropología*. Barcelona, Península.
- MIQUEL LÓPEZ, Lourdes (2004): “La subcompetencia sociocultural”, en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, págs. 511-531.
- MIQUEL, L. (1999): “El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula”, *Carabela*, N°. 45, págs. 27-46.
- ——— (1992): “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”. *Cable*, 9, [En línea: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/Elcomponentecultural:uningredientemasenlasclasesdelengua.pdf. Fecha de consulta: 1/mayo/2019].
- ———, (2009): *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Monografías Colección Expolingua.
- MORGAN, L. H. (1877): *Ancient Society*, New York, Henry Holt.
- NUNAN, David (1989): *Understanding Language Classrooms: A Guide for Teacher- initiated Action*, Oxford, Hemel Hempstead and Prentice-Hall International.
- OLGA, Juan Lázaro (1998): “La enseñanza mediante tareas”, *ACTAS XXXIII, (AEPE)*, Centro Virtual Cervantes, págs. 295-310. [En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_33/congreso_33_24.pdf. Fecha de consulta: 3/mayo/2019].
- PAVESI, M., BERTOCCCHI, D., HOFAMANNOVA M. y KAZIANKA, M. (2001): *CLIL Guidelines for Teachers*, Milán, TIE CLIL.
- PORCHER, L. et al. (1988): *La civilisation*, París, Clé International.
- POTTIER, J. (ed.) (1993): *Practising Development: Social Science Perspective*, London and New York, Routledge.
- POYATOS, F. (1975): “Cultura, comunicación e interacción: hacia el contexto total del lenguaje y el hombre hispánicos, III”, *Yelmo*, N°22, págs. 14-16.
- PTAK, Roderich (1987): “The Maldive and Laccadive Islands”, en *Ming Records, Journal of the American Oriental Society*, N° 107.

- PUIG FERRÉ, Marc (2009): “Programación de unidades didácticas de cultura española en un entorno de enseñanza universitario chino”, *SinoELE*, nº1, págs. 3-69.
- RIBÉ, R. y VIDAL, N. (1993): *Project Work Step by Step*, Oxford, Heinemann.
- ROZARIO, Paul (2005): *Zheng He and the Treasure Fleet 1405-1433: A Modern-Day Traveller's Guide from Antiquity to The Present*, USA, SNP International.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. y SÁNCHEZ GARGALLO, I. (eds.) (1994): “Aspectos metodológicos en la enseñanza del español como segunda lengua”, *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, págs. 175-186. [En línea: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/15288/1/ELUA_monografico_2009_09.pdf. Fecha de consulta: 23/marzo/2019].
- TRUJILLO SÁEZ, Fernando (2005): “En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua”, *Porta Linguarum*, nº4, Universidad de Granada, págs. 23-39.
- ———, (2006): “La didáctica en l’ensenyament d’idiomes: de la teoría a la práctica a través del PEL”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, nº 39, Barcelona, Grao, págs. 56-64.
- TUÑÓN DE LARA, Manuel (1985): *Por qué la Historia*, Barcelona, Aula Abierta Salvat.
- TYLOR, E. B. (1976): *Cultura primitiva: Los orígenes de la cultura*, Madrid, Ayuso.
- VARELA, Consuelo (ed.) (1986): *Cristóbal Colón. Los cuatro viajes*, Madrid, Testamento, Madrid.
- VÁZQUEZ, R. y BUENO, I. (1998): “la cultura con minúscula. Propuestas de explotación de las cuatro destrezas integradas en un marco cultural”. En Moreno Fernández et alii (ed.es), *Formación Lingüística*, Bruselas, Congreso Europeo págs. 833-839.
- VEZ JEREMÍAS, J. M., GUILLÉN, C. y ALARIO, C. (2002): *Didáctica de la Lengua Extranjera en la Educación Infantil y Primaria*. Madrid, Síntesis.
- WARDHAUGH, R., y BROWN, H. D. (Eds.) (1991): *A Surrey of applied linguistics* Ann Arbor, Michigan, University of Michigan Press.

- WATKINS, D., BIGGS, J. y REGMI. M. (1991): “Does confidence in the language of instruction influence a student's approach rolearning?”, *Instructional Science*, nº. 20, págs. 331-339.
- WATSON, B. (1913): “Psychology as the behaviorist” en *W.Psychioiogic al Review*, nº 20, págs. 158-177.
- WATSON-GECEO, K. (2004): “Mind language, and epistemology: Toward a language socialization paradigm” for SLA. *Modern Language Journal*, nº 88, págs. 331 -350.
- WISEMAN, R.L., HAMMER, M.R., y NISHIDA, H. (1989): “Predictors of intercultural communication competence”, *International Journal of Intercultural Relations*, nº 13, págs. 349-370.
- WOLFF, D. (2004): “Integrating language and content in the language classroom: Are transfer of knowledge and of language ensured?” *Proceedings of the GERAS*, Paris, GERAS.
- ZANÓN, J. y ESTAIRE, S. (1990): “El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo”. *Comunicación, Lengua y Educación*, nº 7-8, págs. 55- 90.
- ZANÓN, J. (Comp.) (1999): *La enseñanza de E/LE mediante tareas*, Madrid, Edinumen.
- 书九, 郑 y 雯, 郑 (eds.lit.) (2017): *Xiàndài xībānyáyǔ yuèdú shù chéng*, 现代西班牙语阅读教程 3, Beijing, 外语教学与研究出版社.
- 多, 李. *Panorama histórico-cultural de América Latina* (2018) 上海外语教学与研究出版社, Shanghai.
- 婕编, 李 y 多审, 李. (2017): *Xībānyá lìshǐ*, 西班牙历史 Shanghai, 上海外语教学与研究出版社.
- 德君, 尚. *Kěbùzhī de xībānyá lìshǐ*, (2018): *可不知的西班牙历史*, Wuhan, 华中科技大学出版社.
- 董燕生 y 刘建,(eds.lit.) (2015): *Xiàndài xībānyáyǔ*, 现代西班牙语 2, Beijing, 外语教学与研究出版社.
- ———, (2015): *Xiàndài xībānyáyǔ*, 现代西班牙语 3, Beijing, 外语教学与研究出版社.

Diccionario

- Real Academia Española (2014): *Diccionario de la lengua española* (23º ed.). [En línea: <https://dle.rae.es/?id=KWv1mdi>. Fecha de consulta: 24/mayo/2019].

Página web:

- Instituto Cervantes (2014): *Plan Curricular, inventario general*. [En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_introduccion.htm. Fecha de consulta: 25/mayo/2019].
- Instituto Cervantes (2014): *Plan Curricular, referentes culturales*. [En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_introduccion.htm. Fecha de consulta: /26/mayo/2019].
- Instituto Cervantes (2014): *Plan Curricular, referentes culturales, introducción*. [En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_introduccion.htm. Fecha de consulta: 27/mayo/2019].
- Pérez Porto, Julián y Gardey Ana (2012): *Definición de historia*. [En línea: <https://definicion.de/historia/>. Fecha de consulta: 20/mayo/2019].

Anexo 1. Análisis de materiales.

- Historia de España (西班牙历史).

Comunicativos	
¿Existen oportunidades para que los alumnos se comuniquen entre ellos, con un hablante nativo o con el profesor en español en situaciones significativas y auténticas?	Sí
¿El temario permite la práctica de la escritura interpersonal y el habla a lo largo del texto?	Sí
¿Están equilibradas las oportunidades para que los alumnos practiquen la escritura y el habla de presentación a lo largo del texto?	Sí
¿Las actividades incluyen un lenguaje que sea auténtico, preciso y actual?	Sí
¿Las actividades comunicativas se establecen en un contexto del mundo real o representan una tarea del mundo real?	No
¿Las actividades permiten a los estudiantes personalizar sus respuestas o proporcionar su propio significado?	No
¿Las actividades permiten a los estudiantes proporcionar su propia forma y estructura (formación de gramática)?	No
¿Las actividades son apropiadas para la edad?	Sí
¿Las actividades son apropiadas para el desarrollo?	No
¿Hay oportunidades ampliadas para que los estudiantes practiquen la comprensión auditiva?	Sí
¿El texto y los materiales complementarios identifican y animan a los alumnos a utilizar estrategias que faciliten la comunicación y la comprensión?	No

¿Las actividades permiten a los alumnos demostrar su conocimiento y / o habilidad en el uso del objetivo en el idioma?	Sí
Culturales	
¿Son las imágenes visuales y la información cultural actual y pertinente?	Sí
¿Son auténticas las imágenes visuales y la información cultural?	Sí
¿Refleja el texto la diversidad dentro de las culturas?	No
¿Los acentos y / o dialectos utilizados en el libro varían según los grupos culturales?	No
¿Hay una variedad de regiones / países donde se habla el idioma de destino?	Sí
¿La información cultural se presenta en español y lo hace de una forma apropiada?	Sí
¿Se enfatizan las conexiones entre la cultura y el lenguaje?	Sí
¿Está la cultura incrustada en las actividades y mensajes comunicativos, así como en las secciones relacionadas con la gramática?	No
¿Los alumnos tienen oportunidades para participar representando las culturas que están estudiando (por ejemplo, juegos, historias contando, canciones, etc.)?	No
¿Las imágenes representan diferentes personas / culturas que usan el idioma de destino para la comunicación?	Sí

Conexiones	
¿Los alumnos tienen oportunidades para discutir o descubrir más sobre los conceptos y temas estudiados en otras áreas de contenido?	Sí
¿Existen oportunidades para que los alumnos se basen en experiencias personales anteriores y en los conocimientos previos existentes?	Sí
¿Están los conceptos, los temas y la información de otras áreas de contenido integrados o relacionados con las actividades?	Sí
¿Existen suficientes actividades y oportunidades que permitan la integración de la tecnología?	No
¿Se les da a los alumnos oportunidades para participar en proyectos en los que adquieren información a través de tecnología, entrevistas personales, medios impresos, medios visuales o referencias impresas?	No
¿El texto proporciona fuentes escritas para hablantes nativos del idioma estudiado?	No
¿Se utiliza la tecnología de manera apropiada para mejorar la instrucción?	Sí
¿Las actividades y las lecciones se centran en tareas y ejemplos del mundo real?	No
¿El diseño es lógico y claro?	Sí
¿Pueden los alumnos usar los materiales con facilidad?	No
¿Los materiales son apropiados para la edad y el desarrollo?	Sí
¿El contenido involucra a los estudiantes?	No

¿El contenido se basa en el conocimiento previo y brinda oportunidades para que los alumnos amplíen el conocimiento?	Sí
¿Los productos proporcionan retroalimentación a los estudiantes a lo largo de las actividades?	No
¿Son las evaluaciones lo suficientemente rigurosas, pero alineadas con las capacidades de los estudiantes?	Sí
¿Las actividades y las lecciones están alineadas y vinculadas a los estándares nacionales y / o estatales?	No
¿El texto y los materiales auxiliares proporcionan recursos adicionales para que los alumnos amplíen sus conocimientos (es decir, sitios web de recursos)?	No
¿Se citan e identifican adecuadamente las fuentes de información?	No
¿Es la información actual y precisa?	Sí
¿Los materiales proporcionan un acceso fácil al soporte técnico y la solución de problemas?	No
¿Los alumnos pueden guardar datos electrónicos, dejar de usarlos y volver a los materiales en otro momento?	Sí
¿Se pueden adaptar las actividades tanto para la práctica individual como para la instrucción de todo el grupo?	Sí
¿Las informaciones están disponibles a lo largo del curso?	Sí
Comparaciones	
¿El texto presenta discusiones o actividades basadas en palabras clave, cognados y expresiones idiomáticas en el idioma nativo de los alumnos y en el idioma de destino?	Sí

¿Ofrece el texto oportunidades para que los alumnos demuestren comprensión de las similitudes y diferencias entre ellos?	No
¿Aparece su lengua materna además de la estudiada?	Sí
¿Se presentan similitudes y diferencias entre las culturas de los hablantes del idioma de destino y la cultura propia de los alumnos?	No
Comunidades	
¿El texto pone énfasis en el aprendizaje a lo largo de la vida al sugerir el uso del español para el enriquecimiento y disfrute personal?	No
¿Se pide y / o anima a los alumnos a comunicarse con hablantes del idioma de destino, ya sea cara a cara o a través de internet?	Sí
¿Se facilita el uso de la tecnología, dentro o fuera de clase para practicar la conversación, la escritura o las presentaciones?	Sí
¿Presenta el texto proyectos específicos de idioma / cultura que involucren la interacción de los estudiantes con miembros de la comunidad local o usando los recursos de la comunidad?	No
¿Se anima a los alumnos o se les da la oportunidad de usar el idioma para actividades de ocio?	No
¿El texto proporciona sugerencias o actividades que permitan a los estudiantes convertirse en participantes activos para mejorar sus comunidades?	No
¿El texto subraya la importancia de la justicia social, la equidad y la ciudadanía global?	No

Elementos generales	
¿Las habilidades del lenguaje (lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral) están equilibradas e integradas en cada lección?	No
¿Existen oportunidades para la diferenciación y el establecimiento de metas individuales?	No
¿El nivel del idioma sigue siendo consistente, desarrollándose a un ritmo adecuado, a lo largo del texto y los materiales auxiliares?	Sí
¿Son las actividades abundantes, así como útiles tanto para el profesor como para el alumno?	Sí
¿Se presenta el vocabulario en contextos o grupos funcionales y / o culturales?	No
¿Las secciones relacionadas con la gramática están integradas contextualmente dentro del texto?	No
¿Las actividades apelan a los intereses de los estudiantes?	No
¿Se promueven o incorporan habilidades de pensamiento crítico en actividades?	No
¿Es fácil seguir la organización y el diseño del texto?	Sí
¿El diseño visual del texto es atractivo para los alumnos y apoya la instrucción?	Sí
Cuestiones pedagógicas históricas	
¿Utiliza textos originales?	No
¿Los textos están adaptados al nivel del estudiante?	Sí

¿Los textos están contextualizados?	Sí
¿Se enfatiza las habilidades de pensamiento crítico?	No
¿Se potencian las actividades con la inclusión de materiales auténticos?	No
¿Las actividades de texto asociadas con imágenes e información cultural invitan a la observación, identificación, discusión o análisis de prácticas, productos y perspectivas culturales?	Sí
¿Se les pide a los alumnos que identifiquen, experimenten, analicen, produzcan o discutan material tangible (juguetes, vestimenta, alimentos, etc.)?	No
¿Se les pide a los alumnos que representen o identifiquen obras de arte, canciones, literatura, etc. de las culturas estudiadas?	No

- 可不知的西班牙历史. (Qué hay que saber sobre la historia de España).

Comunicativos	
¿Existen oportunidades para que los alumnos se comuniquen entre ellos, con un hablante nativo o con el profesor en español en situaciones significativas y auténticas?	No
¿El temario permite la práctica de la escritura interpersonal y el habla a lo largo del texto?	No
¿Están equilibradas las oportunidades para que los alumnos practiquen la escritura y el habla de presentación a lo largo del texto?	No
¿Las actividades incluyen un lenguaje que sea auténtico, preciso y actual?	Sí
¿Las actividades comunicativas se establecen en un contexto del mundo real o representan una tarea del mundo real?	No

¿Las actividades permiten a los estudiantes personalizar sus respuestas o proporcionar su propio significado?	No
¿Las actividades permiten a los estudiantes proporcionar su propia forma y estructura (formación de gramática)?	No
¿Las actividades son apropiadas para la edad?	No
¿Las actividades son apropiadas para el desarrollo?	No
¿Hay oportunidades ampliadas para que los estudiantes practiquen la comprensión auditiva?	No
¿El texto y los materiales complementarios identifican y animan a los alumnos a utilizar estrategias que faciliten la comunicación y la comprensión?	Sí
¿Las actividades permiten a los alumnos demostrar su conocimiento y / o habilidad en el uso del objetivo en el idioma?	Sí
Culturales	
¿Son las imágenes visuales y la información cultural actual y pertinente?	Sí
¿Son auténticas las imágenes visuales y la información cultural?	Sí
¿Refleja el texto la diversidad dentro de las culturas?	Sí
¿Los acentos y / o dialectos utilizados en el libro varían según los grupos culturales?	No
¿Hay una variedad de regiones / países donde se habla el idioma de destino?	No
¿La información cultural se presenta en español y lo hace de una forma apropiada?	Sí

¿Se enfatizan las conexiones entre la cultura y el lenguaje?	Sí
¿Está la cultura incrustada en las actividades y mensajes comunicativos, así como en las secciones relacionadas con la gramática?	No
¿Los alumnos tienen oportunidades para participar representando las culturas que están estudiando (por ejemplo, juegos, historias contando, canciones, etc.)?	No
¿Las imágenes representan diferentes personas / culturas que usan el idioma de destino para la comunicación?	Sí
Conexiones	
¿Los alumnos tienen oportunidades para discutir o descubrir más sobre los conceptos y temas estudiados en otras áreas de contenido?	No
¿Existen oportunidades para que los alumnos se basen en experiencias personales anteriores y en los conocimientos previos existentes?	No
¿Están los conceptos, los temas y la información de otras áreas de contenido integrados o relacionados con las actividades?	Sí
¿Existen suficientes actividades y oportunidades que permitan la integración de la tecnología?	No
¿Se les da a los alumnos oportunidades para participar en proyectos en los que adquieren información a través de tecnología, entrevistas personales, medios impresos, medios visuales o referencias impresas?	No
¿El texto proporciona fuentes escritas para hablantes nativos del idioma estudiado?	No
¿Se utiliza la tecnología de manera apropiada para mejorar la instrucción?	No
¿Las actividades y las lecciones se centran en tareas y ejemplos del mundo real?	No

¿El diseño es lógico y claro?	Sí
¿Pueden los alumnos usar los materiales con facilidad?	No
¿Los materiales son apropiados para la edad y el desarrollo?	Sí
¿El contenido involucra a los estudiantes?	No
¿El contenido se basa en el conocimiento previo y brinda oportunidades para que los alumnos amplíen el conocimiento?	Sí
¿Los productos proporcionan retroalimentación a los estudiantes a lo largo de las actividades?	No
¿Son las evaluaciones lo suficientemente rigurosas, pero alineadas con las capacidades de los estudiantes?	Sí
¿Las actividades y las lecciones están alineadas y vinculadas a los estándares nacionales y / o estatales?	No
¿El texto y los materiales auxiliares proporcionan recursos adicionales para que los alumnos amplíen sus conocimientos (es decir, sitios web de recursos)?	No
¿Se citan e identifican adecuadamente las fuentes de información?	No
¿Es la información actual y precisa?	Sí
¿Los materiales proporcionan un acceso fácil al soporte técnico y la solución de problemas?	No
¿Los alumnos pueden guardar datos electrónicos, dejar de usarlos y volver a los materiales en otro momento?	No

¿Se pueden adaptar las actividades tanto para la práctica individual como para la instrucción de todo el grupo?	No
¿Las informaciones están disponibles a lo largo del curso?	Sí
Comparaciones	
¿El texto presenta discusiones o actividades basadas en palabras clave, cognados y expresiones idiomáticas en el idioma nativo de los alumnos y en el idioma de destino?	No
¿Ofrece el texto oportunidades para que los alumnos demuestren comprensión de las similitudes y diferencias entre ellos?	Sí
¿Aparece su lengua materna además de la estudiada?	No
¿Se presentan similitudes y diferencias entre las culturas de los hablantes del idioma de destino y la cultura propia de los alumnos?	No
Comunidades	
¿El texto pone énfasis en el aprendizaje a lo largo de la vida al sugerir el uso del español para el enriquecimiento y disfrute personal?	No
¿Se pide y / o anima a los alumnos a comunicarse con hablantes del idioma de destino, ya sea cara a cara o a través de internet?	No
¿Se facilita el uso de la tecnología, dentro o fuera de clase para practicar la conversación, la escritura o las presentaciones?	No
¿Presenta el texto proyectos específicos de idioma / cultura que involucran la interacción de los estudiantes con miembros de la comunidad local o usando los recursos de la comunidad?	No

¿Se anima a los alumnos o se les da la oportunidad de usar el idioma para actividades de ocio?	No
¿El texto proporciona sugerencias o actividades que permitan a los estudiantes convertirse en participantes activos para mejorar sus comunidades?	No
¿El texto subraya la importancia de la justicia social, la equidad y la ciudadanía global?	No
Elementos generales	
¿Las habilidades del lenguaje (lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral) están equilibradas e integradas en cada lección?	No
¿Existen oportunidades para la diferenciación y el establecimiento de metas individuales?	No
¿El nivel del idioma sigue siendo consistente, desarrollándose a un ritmo adecuado, a lo largo del texto y los materiales auxiliares?	No
¿Son las actividades abundantes, así como útiles tanto para el profesor como para el alumno?	No
¿Se presenta el vocabulario en contextos o grupos funcionales y / o culturales?	No
¿Las secciones relacionadas con la gramática están integradas contextualmente dentro del texto?	No
¿Las actividades apelan a los intereses de los estudiantes?	No
¿Se promueven o incorporan habilidades de pensamiento crítico en actividades?	No
¿Es fácil seguir la organización y el diseño del texto?	No

¿El diseño visual del texto es atractivo para los alumnos y apoya la instrucción?	No
Cuestiones pedagógicas históricas	
¿Utiliza textos originales?	No
¿Los textos están adaptados al nivel del estudiante?	No
¿Los textos están contextualizados?	Sí
¿Se enfatiza las habilidades de pensamiento crítico?	No
¿Se potencian las actividades con la inclusión de materiales auténticos?	No
¿Las actividades de texto asociadas con imágenes e información cultural invitan a la observación, identificación, discusión o análisis de prácticas, productos y perspectivas culturales?	No
¿Se les pide a los alumnos que identifiquen, experimenten, analicen, produzcan o discutan material tangible (juguetes, vestimenta, alimentos, etc.)?	No
¿Se les pide a los alumnos que representen o identifiquen obras de arte, canciones, literatura, etc. de las culturas estudiadas?	No

- Panorama histórico-cultural de América Latina.

Comunicativos	
¿Existen oportunidades para que los alumnos se comuniquen entre ellos, con un hablante nativo o con el profesor en español en situaciones significativas y auténticas?	No

¿El temario permite la práctica de la escritura interpersonal y el habla a lo largo del texto?	Sí
¿Están equilibradas las oportunidades para que los alumnos practiquen la escritura y el habla de presentación a lo largo del texto?	Sí
¿Las actividades incluyen un lenguaje que sea auténtico, preciso y actual?	Sí
¿Las actividades comunicativas se establecen en un contexto del mundo real o representan una tarea del mundo real?	No
¿Las actividades permiten a los estudiantes personalizar sus respuestas o proporcionar su propio significado?	Sí
¿Las actividades permiten a los estudiantes proporcionar su propia forma y estructura (formación de gramática)?	Sí
¿Las actividades son apropiadas para la edad?	Sí
¿Las actividades son apropiadas para el desarrollo?	Sí
¿Hay oportunidades ampliadas para que los estudiantes practiquen la comprensión auditiva?	No
¿El texto y los materiales complementarios identifican y animan a los alumnos a utilizar estrategias que faciliten la comunicación y la comprensión?	Sí
¿Las actividades permiten a los alumnos demostrar su conocimiento y / o habilidad en el uso del objetivo en el idioma?	Sí
Culturales	
¿Son las imágenes visuales y la información cultural actual y pertinente?	Sí
¿Son auténticas las imágenes visuales y la información cultural?	Sí

¿Refleja el texto la diversidad dentro de las culturas?	No
¿Los acentos y / o dialectos utilizados en el libro varían según los grupos culturales?	No
¿Hay una variedad de regiones / países donde se habla el idioma de destino?	No
¿La información cultural se presenta en español y lo hace de una forma apropiada?	No
¿Se enfatizan las conexiones entre la cultura y el lenguaje?	No
¿Está la cultura incrustada en las actividades y mensajes comunicativos, así como en las secciones relacionadas con la gramática?	No
¿Los alumnos tienen oportunidades para participar representando las culturas que están estudiando (por ejemplo, juegos, historias contando, canciones, etc.)?	No
¿Las imágenes representan diferentes personas / culturas que usan el idioma de destino para la comunicación?	Sí
Conexiones	
¿Los alumnos tienen oportunidades para discutir o descubrir más sobre los conceptos y temas estudiados en otras áreas de contenido?	Sí
¿Existen oportunidades para que los alumnos se basen en experiencias personales anteriores y en los conocimientos previos existentes?	No
¿Están los conceptos, los temas y la información de otras áreas de contenido integrados o relacionados con las actividades?	No
¿Existen suficientes actividades y oportunidades que permitan la integración de la tecnología?	No

¿Se les da a los alumnos oportunidades para participar en proyectos en los que adquieren información a través de tecnología, entrevistas personales, medios impresos, medios visuales o referencias impresas?	No
¿El texto proporciona fuentes escritas para hablantes nativos del idioma estudiado?	No
¿Se utiliza la tecnología de manera apropiada para mejorar la instrucción?	No
¿Las actividades y las lecciones se centran en tareas y ejemplos del mundo real?	No
¿El diseño es lógico y claro?	No
¿Pueden los alumnos usar los materiales con facilidad?	No
¿Los materiales son apropiados para la edad y el desarrollo?	Sí
¿El contenido involucra a los estudiantes?	Sí
¿El contenido se basa en el conocimiento previo y brinda oportunidades para que los alumnos amplíen el conocimiento?	Sí
¿Los productos proporcionan retroalimentación a los estudiantes a lo largo de las actividades?	No
¿Son las evaluaciones lo suficientemente rigurosas, pero alineadas con las capacidades de los estudiantes?	Sí
¿Las actividades y las lecciones están alineadas y vinculadas a los estándares nacionales y / o estatales?	No
¿El texto y los materiales auxiliares proporcionan recursos adicionales para que los alumnos amplíen sus conocimientos (es decir, sitios web de recursos)?	No

¿Se citan e identifican adecuadamente las fuentes de información?	No
¿Es la información actual y precisa?	Sí
¿Los materiales proporcionan un acceso fácil al soporte técnico y la solución de problemas?	No
¿Los alumnos pueden guardar datos electrónicos, dejar de usarlos y volver a los materiales en otro momento?	No
¿Se pueden adaptar las actividades tanto para la práctica individual como para la instrucción de todo el grupo?	Sí
¿Las informaciones están disponibles a lo largo del curso?	Sí
Comparaciones	
¿El texto presenta discusiones o actividades basadas en palabras clave, cognados y expresiones idiomáticas en el idioma nativo de los alumnos y en el idioma de destino?	Sí
¿Ofrece el texto oportunidades para que los alumnos demuestren comprensión de las similitudes y diferencias entre ellos?	Sí
¿Aparece su lengua materna además de la estudiada?	Sí
¿Se presentan similitudes y diferencias entre las culturas de los hablantes del idioma de destino y la cultura propia de los alumnos?	No
Comunidades	
¿El texto pone énfasis en el aprendizaje a lo largo de la vida al sugerir el uso del español para el enriquecimiento y disfrute personal?	No

¿Se pide y / o anima a los alumnos a comunicarse con hablantes del idioma de destino, ya sea cara a cara o a través de internet?	No
¿Se facilita el uso de la tecnología, dentro o fuera de clase para practicar la conversación, la escritura o las presentaciones?	No
¿Presenta el texto proyectos específicos de idioma / cultura que involucren la interacción de los estudiantes con miembros de la comunidad local o usando los recursos de la comunidad?	No
¿Se anima a los alumnos o se les da la oportunidad de usar el idioma para actividades de ocio?	No
¿El texto proporciona sugerencias o actividades que permitan a los estudiantes convertirse en participantes activos para mejorar sus comunidades?	No
¿El texto subraya la importancia de la justicia social, la equidad y la ciudadanía global?	No
Elementos generales	
¿Las habilidades del lenguaje (lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral) están equilibradas e integradas en cada lección?	No
¿Existen oportunidades para la diferenciación y el establecimiento de metas individuales?	Sí
¿El nivel del idioma sigue siendo consistente, desarrollándose a un ritmo adecuado, a lo largo del texto y los materiales auxiliares?	Sí
¿Son las actividades abundantes, así como útiles tanto para el profesor como para el alumno?	No
¿Se presenta el vocabulario en contextos o grupos funcionales y / o culturales?	Sí

¿Las secciones relacionadas con la gramática están integradas contextualmente dentro del texto?	No
¿Las actividades apelan a los intereses de los estudiantes?	No
¿Se promueven o incorporan habilidades de pensamiento crítico en actividades?	No
¿Es fácil seguir la organización y el diseño del texto?	Sí
¿El diseño visual del texto es atractivo para los alumnos y apoya la instrucción?	Sí
Cuestiones pedagógicas históricas	
¿Utiliza textos originales?	No
¿Los textos están adaptados al nivel del estudiante?	Sí
¿Los textos están contextualizados?	Sí
¿Se enfatiza las habilidades de pensamiento crítico?	Sí
¿Se potencian las actividades con la inclusión de materiales auténticos?	No
¿Las actividades de texto asociadas con imágenes e información cultural invitan a la observación, identificación, discusión o análisis de prácticas, productos y perspectivas culturales?	No
¿Se les pide a los alumnos que identifiquen, experimenten, analicen, produzcan o discutan material tangible (juguetes, vestimenta, alimentos, etc.)?	No
¿Se les pide a los alumnos que representen o identifiquen obras de arte, canciones, literatura, etc. de las culturas estudiadas?	No

Anexo 2. Propuesta de unidad didáctica.

La unidad didáctica está enfocada para alumnos de español cuyo nivel de lengua se sitúa entre el B1 y B2 según el MCER. Esta propuesta se realizará en cuatro clases, cada clase estará separada dos sesiones de cuarenta y cinco minutos, entre cada sesión habrá un descanso de diez minutos. En las dos primeras sesiones se estudiará por un lado sobre los viajes de Cristóbal Colón y, por otro lado, sobre los viajes de Zheng He. En la tercera y cuarta clase se estudiará los aspectos más importantes sobre estos viajes.

- Primera clase.

En primer lugar, vamos a presentar a los estudiantes cuál será la actividad final que deben de realizar al finalizar la unidad didáctica. Gracias a esto, los alumnos sabrán que tienen que hacer y cuál será el objetivo al que tienen que llegar. Esto se efectúa para poder motivarlos y para que sepan qué es lo que tienen que hacer al acabar la unidad didáctica. En esta propuesta, se les pedirá que realicen un ensayo crítico sobre los aspectos tanto positivos como negativos del Descubrimiento de América.

Una vez mencionado esto, debemos iniciar la ‘preactividad’ que nos servirá como una introducción de la unidad didáctica. Esto vale para explicar en líneas generales sobre lo que se va a tratar, exponiendo el vocabulario específico y general que necesitan saber o el que deben aprender, así como la gramática necesaria para lograr realizar la tarea final.

- Descripción de la ‘preactividad’.

El objetivo de esta actividad es que los alumnos sepan orientarse sobre qué van a ver. Para lograrlo, se va a exponer por un lado una serie de imágenes tanto de la Edad Media como de la Edad Moderna. Por otro lado, se van a mostrar también imágenes de la dinastía Yuan (元朝) y de la dinastía Ming (明朝). Estas imágenes seleccionadas se mostrarán desde un criterio lineal y desde la más antigua a moderna y a través de una exposición realizada por PowerPoint o Prezzi. Por tanto, vamos a tratar un periodo histórico que va desde el año 476 con la caída del Imperio romano de Occidente hasta 1453 con la caída de Bizancio y 1492 con el Descubrimiento de América. Por otro lado, se verá también desde la caída de la dinastía Yuan (1279-1368) hasta mediados de la dinastía Ming (1368-1644).

En esta parte se debe realizar una explicación y un pequeño debate, con el objetivo de aclarar cuestiones o ámbitos muy extensos para acabar poco a poco tratando sobre temas más concisos y precisos. De esta forma, el alumno no se perderá durante la explicación. Siempre que surja alguna duda el profesor podrá parar la explicación para responder. Por último, para realizar esta introducción, el profesor usará bastante material visual y un breve cuestionario, donde los alumnos podrán responder con respuestas cortas y donde se puede iniciar un debate después de la exposición realizada por el docente. Además, conviene en esta parte empezar a relacionar la historia de España y de Hispanoamérica con la de China, con el objetivo de que el alumno pueda realizar una comparación y asimilación entre estas zonas. Por tanto, empezaremos a trabajar con actividades interculturales y comparativas, de tipo semi-dirigido.

Objetivos de la ‘preactividad’:

- Introducir al alumno en la realidad cultural europea en los inicios de la Edad Moderna y en la realidad cultural china durante mediados de la dinastía Ming.
- Que sea capaz de tomar notas a lo largo de las secuencias visuales que vamos a ver.
- Que sea capaz de lograr comprender y relacionar de forma individual lo que ha podido escribir en sus notas.
- Que sea capaz de contrastar su información con la de su grupo.

Contenidos:

- Léxicos: Vocabulario relacionado con la biología; la marina; la geografía; las especias; los edificios arquitectónicos y el arte.
- Socioculturales: La realidad cultural de Europa durante el inicio de la Edad Moderna y de China durante mediados de la dinastía Ming.

Material:

- Diapositivas en *PowerPoint* o *Prezzi*.
- Ficha de ejercicios. (Dos tablas y dos hojas para las respuestas de las preguntas).

- Temporización: 90 minutos.
 - Observaciones generales y breve explicación sobre cómo deben realizar los ejercicios o en qué aspectos puede haber dudas y cómo resolverlas.
- a) En el “ejercicio 1, apartado a”, los alumnos deben usar la función del buscador de imágenes de *Baidu*, *Bing*, etc. para comprender de qué imagen se está hablando. En caso de no encontrarla, puede consultar el buscador con la palabra clave dada por el elemento visual que ofrece la imagen. En este momento el alumno puede tener algunas dudas para ubicar las imágenes, sobre todo si este no tiene unos conocimientos previos. Puede ocurrir por ejemplo en la imagen de los barcos. En este caso, el profesor puede explicar mediante una serie de imágenes la diferencia entre las ‘caraberas’ y ‘naos’ y los barcos usados en la Edad Media como ‘barcos vikingos’; ‘coca’; ‘*Currach*’, etc. En otras palabras, el profesor puede realizar un material adicional anexo al *PowerPoint* de presentación para poder ayudar al alumno, ya que se trata de elementos muy específicos. En esta parte del ejercicio se trata precisamente de que aprecien las diferencias entre una y otra Edad, por lo que se podrá pausar la clase y trabajar sobre ello, es un acercamiento entre el final de un periodo y el inicio de otro. Además, podrán observar cómo va evolucionando la sociedad, la tecnología y el arte a través de las imágenes.
- b) En el “ejercicio de preguntas I-V” se anima a los alumnos para que intenten dar su opinión tras una pausa que el profesor les dará para reflexionar sobre estas cuestiones. No importa si el alumno en grupo acierta o no, con esta actividad se está potenciando el trabajo en equipo permitiendo a los alumnos del grupo a intentar resolverlas y para que comprendan que la historia no es algo lineal que solo tienen que memorizar, sino que se trata de todo un compendio que está interrelacionado. Además, favorece el conocimiento sociocultural de esta época al destacar personajes importantes que aparecen (Alfonso X el Sabio, Cristóbal Colón, etc.). Todo ello se hace para lograr que el alumno empiece a ubicar qué es lo que está estudiando y qué aspectos debe destacar para su tarea final.

Inicios de la Edad Moderna en Europa y la península Ibérica y el “efecto mariposa”.

1. Preactividades (45 minutos aprox.):

- a) Vamos a ver una serie de imágenes que nos sonarán de otras lecciones anteriormente dadas. Una vez expuestas, vamos a intentar ubicarlas en dos periodos de tiempo: “Edad Media” o “Edad Moderna” en Europa o América. Luego, vamos a realizar un pequeño cuestionario que nos ayudará a refrescar la memoria.



- b) Una vez visto estas imágenes, ¿cuál crees que pertenecen a la Edad Media y cuál a la edad Moderna? Márcalo con una ‘X’ en la tabla de abajo.

Imagen	Edad Media	Edad Moderna
1		
2		
3		
4		
5		
6		

- I. ¿Qué elementos visuales (ropa, peinados, símbolos) piensas que hay en las imágenes? ¿son similares?
- II. ¿Sabrías reconocer a algunos de los personajes que aparecen? ¿Quiénes son?
- III. ¿Sabrías decirme dónde se pueden ubicar estas imágenes?
- IV. ¿Cuál es el animal que más aparece representado en estas imágenes?
- V. ¿Qué tipo de transporte usaban en estas dos Edades?

c) Ahora vamos a ver otro tipo de imágenes que serán más familiares para vosotros. Se trata de seis imágenes y tenéis que intentar adivinar a qué dinastía se refiere (solo pueden ser dos: la dinastía Yuan y la Ming).



Imagen	Dinastía Yuan	Dinastía Ming
1		
2		
3		
4		
5		
6		

- I. ¿Qué elementos visuales (ropa, peinados, símbolos) piensas que en las imágenes?
¿son similares?

- II. ¿Sabrías reconocer a algunos de los personajes que aparecen?
 - III. ¿Sabrías decirme con qué finalidad aparecen los personajes en estas imágenes?
 - IV. ¿cuáles son los animales que aparecen representados en estas imágenes? ¿Son reales?
 - V. ¿Qué tipo de transporte usaban durante estas dos dinastías? ¿Cuál es la más representativa según vuestro criterio? ¿Por qué?
- d) A continuación, vamos a ver qué diferencias y semejanzas hay entre las primeras imágenes y las segundas. Para ello, debemos organizarnos en grupos de cinco personas. Cada grupo tendrá que reflexionar y argumentar sobre estas cuestiones. Podéis usar vuestros ordenadores portátiles, tabletas o móviles con acceso a internet. Se va a realizar un pequeño debate entre todos:
- I. ¿Qué cosas hay en común entre las primeras imágenes y las segundas?
 - II. ¿Qué cosas hay diferentes?
 - III. ¿Crees que tenía Europa y Asia algún tipo de relación a pesar de la distancia?

2. Preactividad II (45 minutos aprox.).

El “efecto mariposa”

Se le llama “efecto mariposa” a la concatenación de eventos que a simple vista suelen ser fortuitos e inconexos, atemporales y remotos, que afectan a otras áreas del orbe en el transcurso de la historia pero que tienen repercusión en zonas muy alejadas de donde se ha producido, esta teoría surge como fenómeno social a fines de los 80, materializado en la obra de James Gleick Caos: la creación de una ciencia. Podemos decir que el

efecto mariposa es la antesala del “efecto dominó”, vamos a ver dos ejemplos a lo largo de la historia de la humanidad.



- Imagen de la izquierda: Construcción de la Muralla china.
- Imagen de la derecha: Caída del Imperio romano de Occidente. (Una de sus causas).



- Imagen de la izquierda: Bomba de Hiroshima. (6 de agosto de 1945).

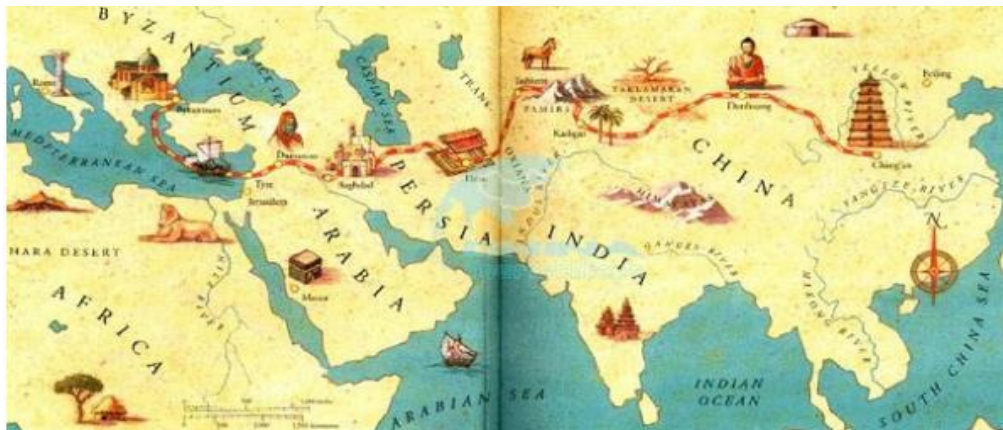
- Imagen de la derecha: fin de la Segunda Guerra sino-japonesa. (07 de julio de 1937 – 9 de septiembre de 1945).

Como hemos visto, a lo largo de la historia de la humanidad han ido ocurriendo una serie de hechos que van desencadenando grandes cambios a lo largo del planeta. Ahora vamos a centrarnos en uno de los motivos por el cuál se descubrió América.

Vamos a cerrar los ojos y a imaginar que estamos en el este del mar Mediterráneo, concretamente en el estrecho del Bósforo, en la actual Turquía. En aquel momento, ‘Turquía’ no existía, era parte del territorio del Imperio bizantino.

La antigua Ruta de la Seda empezó durante el imperio Romano, siendo sus productos muy valiosos en Europa, con el paso del tiempo y su caída, el imperio Bizantino sustituyó al romano y acaparó gran parte del comercio de esta ruta. Cuando había estabilidad, el comercio fluía intensamente, pero cuando empezó a desintegrarse, el flujo comercial fue decayendo hasta desaparecer con la caída del imperio.

Veamos un mapa que nos ilustre cómo era el comercio y cómo fue desapareciendo el imperio Bizantino.



Mapa de Marco Polo, Ruta de la Seda que unía China con Bizancio.



Mapa del Imperio bizantino en el siglo VI.



Mapa del Imperio bizantino en el siglo XV.

A través de este estrecho llegaban las mercancías más importantes y necesarias para Europa, las especias. Durante el Imperio bizantino los costes de transporte para estos productos eran relativamente bajos, aunque estos productos seguían siendo caros.

II. De forma individual, vamos a terminar de hacer esta lista de especias que se vendían desde Extremo Oriente hacia Europa, podéis utilizar las mismas herramientas que en el anterior ejercicio. Después de rellenarlo, contestar a las siguientes preguntas:



a) ¿Usáis aún estos productos? ¿Cuál es el precio actualmente?

Estas especias eran muy codiciadas en Europa debido a que servían para conservar la comida. Recordemos que el ‘frigorífico’ no se inventaría hasta el siglo XX. Cuando el 24 de mayo de 1453 Constantinopla cayó a manos de los **otomanos**, este comercio se cortó, elevándose aún más los impuestos aduaneros para comprar dichas mercancías. Por tanto, esto provocó que países como Portugal o el Reino de Castilla buscaran otras alternativas o rutas para llegar hasta las especias.

Por un lado, Portugal, y en concreto durante el gobierno del rey portugués Enrique el **Navegante** (1394-1460) y los sucesivos reyes **lusos** iniciaron una serie de misiones para llegar hasta Asia Oriental y llegar a las especias. Los portugueses decidieron navegar por mar desde Portugal hasta Asia bordeando toda la costa africana, siendo Vasco de Gama (1460-1524) el mayor representante de estos logros. Por otro lado, y tras finalizar el período conocido como la ‘Reconquista’, el Reino de Castilla, durante el mandato de los Reyes Católicos decidieron apoyar la idea de Cristóbal Colón. Él pensaba que si se navegaba hacia el oeste podría llegar hasta Asia y, por tanto, llegaría a las especias. Se estaba gestando otra ruta marítima que tenía el mismo fin que el de los portugueses. Empezaba así el camino de los descubrimientos y de los avances **navales**.

Vamos a ver una serie de imágenes para entender lo que estamos estudiando.



1. Retrato de Enrique el Navegante.

2. Retrato de Vasco de Gama.

3. Ruta de Vasco de Gama.

III. Con la ayuda de un diccionario, buscar el significado de las palabras marcadas en **negrita**:

- Otomano:
 - Navegante:
 - Luso:
 - Naval:
-
- Segunda clase.

En esta segunda sesión, los alumnos van a trabajar sobre el inicio de los viajes que realizaron Cristóbal Colón y Zheng He. Al principio, se realizará una breve introducción oral sobre el contenido general de los vídeos audiovisuales, con el objetivo de motivar a los alumnos hacia lo que van a dar, y de una realización de preguntas breves sobre el tema para comprobar si los estudiantes tienen algún tipo de conocimiento sobre el tema.

La primera parte de la actividad consiste en una breve introducción sobre lo que estaba ocurriendo en la península Ibérica, concretamente en el Reino de Castilla (conquista del reino de Granada y Capitulaciones de Santa Fe), con el fin de que los alumnos puedan entender el porqué de los viajes que se harán después. Además, se les hará unas breves

preguntas para reflexionar sobre esto. El profesor responderá a las dudas que los estudiantes le hagan durante la explicación.

Luego, se realizará el primer visionado de unos vídeos sobre los viajes de exploración de Cristóbal Colón y de Zheng He, estos vídeos están sacados de la plataforma virtual *Youtube* que previamente han sido descargados y realizados los subtítulos en español. Antes de ver los vídeos, se dividirá la clase en dos grupos: unos se dedicarán a trabajar sobre Cristóbal Colón (grupo A) y otros sobre Zheng He (grupo B). Los aprendientes tienen que ver la plantilla o ficha entregada y preguntar sobre aquellas cuestiones que no entiendan, con el fin de que constatar que se entiende lo que queremos que hagan. Cada grupo tendrá una ficha distinta y, deben rellenarla mientras ven los vídeos. También se les recordará que anoten las palabras que no conozcan y que estén atentos al léxico empleado.

La primera plantilla estará dividida por varios ejercicios. El primer ejercicio consistirá en escribir las palabras que no se saben. Una vez realizado, el profesor y los compañeros ayudarán al alumno durante su respuesta. Esto se hace con el fin de mejorar el léxico y la comprensión gramatical de los alumnos. El segundo ejercicio consistirá en enlazar palabras específicas de historia con su significado, esto se hará mediante flechas o letras, a elegir por el profesor. Esta actividad está pensada para un nivel de B2 aproximado según el MCER.

Durante el segundo visionado los alumnos tendrán que estar pendientes sobre el contenido temático de las dos partes del texto audiovisual. En ese momento tendrán que rellenar la ficha dada anteriormente. Los estudiantes tendrán que responder a las actividades dadas por el profesor, cuando hayan acabado, podrán constatar las respuestas con el resto de compañeros y con el profesor.

Por último, (“actividad c”) se realizará un tercer visionado en el que los estudiantes tendrán que rellenar los huecos con las palabras que aparecen en el vídeo. Esto se hace con el fin de que puedan comprender y asimilar el contenido tanto gramatical como léxico. Además, se pretende potenciar así la comprensión auditiva y que los alumnos puedan familiarizarse con algunos términos históricos.

En caso de que los alumnos no puedan completar todas las palabras del ejercicio se les ayudará. No obstante, no se le dirá la palabra completa sino se usará el juego “El

Ahorcado” para que adivinen qué palabra puede ser. En este caso solo podrá participar en este juego el alumno que haya tenido la duda y un compañero de su grupo elegido por el mismo alumno o por el profesor. Esto se realiza con el fin de potenciar mediante la ludificación analógica la comprensión léxica o gramatical del alumno, así mismo se evita que el alumno pueda sentirse mal debido a que no ha podido responder correctamente. Se fomenta la diversión y la relajación para corregir frente a la pausa y a la solución realizada directamente por el docente.

a) Primer vídeo, “Los viajes de Cristóbal Colón”.

(<https://www.youtube.com/watch?v=FdzSgFEuR8&t=163s>).

La segunda plantilla estará dividida y formada por los mismos criterios exactamente igual que la primera, debemos tener en cuenta que se trata de la enseñanza de un episodio de la historia de España y no de China, aunque estemos realizando comparaciones entre ambas.

b) Segundo vídeo, “Los viajes de Zheng He”.

(<https://www.youtube.com/watch?v=8ZH1HtcUmt4>).

Al finalizar el visionado de ambos vídeos, se les dará una última tarea digital, también realizada mediante dos grupos. Esta tarea (“actividad d”) consistirá en la respuesta a unas preguntas dadas sobre la figura de Cristóbal Colón. Se hará de forma *online* a través de una página web que el profesor les facilitará. Los alumnos tendrán solamente quince segundos para responder la pregunta. Una vez que haya finalizado el tiempo, el profesor pasará a la siguiente pregunta. Los resultados se guardarán en los ordenadores y los grupos tendrán que contar los puntos totales que tengan. El equipo que tenga más aciertos (puntos) será el ganador. Esto se realiza con el fin de que los alumnos puedan no solo aprender a trabajar en equipo, sino también aprender aspectos sobre la vida de Cristóbal Colón y sobre los viajes que quizás antes no sabían.

c) Página web para la actividad: “Test sobre Cristóbal Colón”.

(<https://www.cerebriti.com/juegos-de-historia/test-sobre-cristobal-colon>).

Objetivos de las actividades de la segunda clase:

- Que los alumnos comprendan el inicio de ambas exploraciones, tanto en el contexto europeo como asiático.
- Que logren comprender aspectos generales de la vida de Cristóbal Colón, así como anécdotas; datos históricos, etc.
- Conocer por qué pudo llevarse a cabo la ruta hacia el oeste del Atlántico.
- Reconocer las relaciones sociales que existen entre estas zonas y entre sus vecinos.
- Que sea capaz de lograr comprender y relacionar de forma individual lo que ha podido escuchar en el vídeo.
- Que el alumno sepa buscar las fuentes usando los medios digitales y el diccionario.
- Ampliar el léxico histórico; náutico; étnico y sus derivados.
- Que sea capaz de formular bien las preguntas y cuestiones que puedan surgir al escuchar y ver el vídeo.
- Que pueda realizar un criterio apartando el elemento etnocentrista y trabajar sobre la intercultura.
- Que sepa ubicar geográficamente las zonas en las que está trabajando.
- Que pueda trabajar en equipo con el fin de mejorar su conocimiento tanto histórico como lingüístico.

Contenidos:

- Léxicos: Vocabulario relacionado con la historia; mapas; geografía; personajes históricos; navales y geométricos.
- Socioculturales: Relaciones entre Cristóbal Colón y los Reyes Católicos; entre Cristóbal Colón y sus marineros; entre Zheng He y el emperador Yong Le; entre el Imperio Ming y los diferentes reinos de Asia y África.

Materiales:

- Diapositivas realizadas con *PowerPoint* o *Prezzi*.
- Vídeos sacados de la plataforma de *Youtube*.
- Página web para realizar la
- Fichas de actividades elaboradas por el profesor.
- Páginas complementarias sacadas de los libros anteriormente comentados.
- Bibliografía aportada por el profesor (en chino y en español).

Temporización: 90 minutos.

Ya hemos visto qué ocurría en el este del Mediterráneo, pero... ¿qué pasaba en el oeste? El Reino de Castilla estaba a punto de finalizar la conquista del Reino Nazarí de Granada (1238-1492). El 2 de enero de 1492 el rey Boabdil (1453-1532) entrega la ciudad a los Reyes Católicos, terminando así un proceso de conquista que empezó desde el año 711, conocido también como la 'Reconquista', aunque este término ya ha quedado obsoleto.

1. Rey Boabdil de Granada.



2. Entrega de llaves en Santa Fé.



Los Reyes Católicos ya conocían los planes que quería realizar Cristóbal Colón, pero no podían realizarlo debido a la guerra que tenían con el Reino de Granada. Finalizada la conquista de este reino, pudieron iniciar este proyecto. Cuando lo aceptaron, se realizó una reunión que es conocida como las "Capitulaciones de Santa Fe" celebrado el 17 de abril de 1492.



1. Capitulaciones de Santa Fe.

De forma individual, debéis contestar a estas sencillas preguntas, podéis usar vuestros portátiles, tabletas y/o móviles para ello.

- I. ¿Crees que pudo haberse conquistado antes el Reino Nazarí de Granada?
- II. ¿Cómo piensas que fue el reinado de los Reyes Católicos?
- III. ¿Por qué Portugal no participó en la toma?
- IV. ¿Qué monumento se ve al fondo de la segunda imagen?
- V. ¿En qué ciudad de España está?

I. Una vez realizado esto, podemos seguir con el viaje, para ello, vamos a dividir la clase en dos grandes grupos, uno será el “grupo A” que trabajará sobre el primer vídeo de los viajes de Cristóbal Colón, el “grupo B” trabajará sobre el vídeo sobre los viajes de Zheng He. El vídeo se verá dos veces. En el primer visionado, sólo tenéis que anotar aquellas palabras que no entendéis para buscarlo luego en el diccionario (no os preocupéis, también podéis consultarme y os daré tiempo para hacerlo). Durante el segundo visionado, tenéis que hacer los ejercicios que aparecen.

- Vídeo de los viajes de Cristóbal Colón (Grupo A).

1. Inicio del video del grupo A.

- a) Anota las palabras que no entendáis, luego podemos verlas usando el diccionario o los recursos electrónicos disponibles. No se deben repetir las palabras en los grupos.

Palabras que no entendéis	

b) De manera individual, relaciona las palabras con su significado, puedes recurrir al diccionario o a las fuentes digitales.

a) Almirante.

b) Virrey.

c) Calavera.

d) Nao.

e) Motín.

1. Embarcación antigua y la más grande de las tres naves de la expedición.
2. Oficial general de la Armada, del grado más elevado del almirantazgo.
3. Movimiento desordenado de una muchedumbre, por lo común contra la autoridad constituida.
4. Persona que gobernaba uno de los territorios de la corona en nombre del rey.
5. Dos de las naves de Cristóbal Colón.

Palabras (A-E)	Significado (1-5)

c) De forma individual, rellena los espacios en blanco.

1. El Descubrimiento de América por Cristóbal Colón en _____, es uno de los hechos más importantes de la _____, y representa el encuentro definitivo de dos _____, que habían evolucionado _____ desde el origen de la humanidad, lo cual cambió el rumbo de la _____.
2. A finales del siglo _____, la gran mayoría de la población pensaba que la Tierra era _____.
3. Los únicos continentes conocidos eran _____, _____ y _____.
4. Sin embargo, un navegante _____, Cristóbal Colón, _____ de que la Tierra era esférica.
5. Colón vivió muchos años en _____, que entonces era el gran centro de la navegación. _____ cartas geográficas y _____.
6. El comercio de las _____, tuvo en un principio su centro en _____.
7. Los portugueses se habían adelantado a los castellanos en la _____ marítima, y ejercían un fuerte _____ comercial en las costas africanas.
8. Colón tenía un proyecto para llegar a las _____ y _____, actual _____, siguiendo una nueva ruta marítima por el oeste, en vez de la ruta tradicional hacia el este por _____.
9. Tras la declinación del rey de Portugal, Colón ofreció el _____ a los Reyes Católicos.
10. A Colón le costó enrolar a su _____, un viaje hacia lo desconocido producía verdadero pánico, pero finalmente, el 3 de agosto de 1492, Colón partió del Puerto de Palos de la Frontera, _____, con tres calaveras, la _____, la _____ y la _____.

- Video de “los viajes de Zheng He” (Grupo B).

1. Inicio del vídeo del grupo B.

- a) Anota las palabras que no entendáis, luego podemos verlas usando el diccionario o los recursos electrónicos disponibles. No se deben repetir las palabras en los grupos.

Palabras que no entendéis	

- b) De manera individual, relaciona las palabras con su significado, puedes recurrir al diccionario o a las fuentes digitales.

a) Brújula

b) Felicidad Perpetua.

c) Ruta de la Seda.

d) musulmán.

e) Rebelión.

1. Ruta terrestre que unía Asia con Europa.

2. Delito contra el orden público, penado por la ley ordinaria y por la militar, consistente en el levantamiento público y en cierta hostilidad contra los poderes del Estado, con el fin de derrocarlos.

3. Instrumento consistente en una caja en cuyo interior una aguja imantada gira sobre un eje y señala el norte magnético, que sirve para determinar las direcciones de la superficie terrestre.

4. Apodo del emperador Yong Le.

5. Practicante de la religión de Mahoma.

Palabras (A-E)	Significado (1-5)

c) De forma individual, rellena los espacios en blanco.

1. Una excepción, que sin embargo ayuda a entender esta _____ es la de un _____ llamado Zheng He, que preparó una expedición marítima a principios del siglo _____ muy “a lo Cristóbal Colón”.
2. Debido precisamente a la fragmentación del Imperio _____, la seguridad de la ruta _____ de la seda ya no estaba garantizada.
3. Pese a _____ la nacionalidad china, Zheng He pertenecía a la minoritaria _____ Hui, que se caracterizaba por la práctica del _____ y el uso del chino como práctica habitual.
4. Volviendo a las expediciones que le hicieron _____, los chinos usaron en ellas los barcos más grandes de la _____, siendo llamados los Barcos del

Tesoro. Unas tres veces más grandes que los _____ españoles de la época, auténticas _____ flotantes.

5. Era una impresionante flota con casi 30.000 _____ y encabezada por la más grande de las naves construidas y conocidas en _____ tiempos.
6. Además, los chinos usaban la brújula _____ desde hacía varios siglos.
7. Con esas _____ llegaron a más de treinta países en siete viajes, incluidos la _____, _____, _____ y gran parte del _____ oriental.
8. Hay una suspensión de los viajes entre _____ y _____.
9. Cuando Zheng He llega a cada uno de esos países, no busca comerciar, ni tomar esclavos, ni dejar misioneros ni conquistar territorios, ni tan _____ establecer _____ navales, ni controlar puertos.
10. Lo único que hacen es ofrecer objetos de _____, elaborados en _____ y _____, _____ o _____.

d) Test sobre Cristóbal Colón. Actividad digital. En dos grupos, tenéis que responder a las preguntas aparecidas en la página web: <https://www.cerebriti.com/juegos-de-historia/test-sobre-cristobal-colon>, las preguntas tratan sobre aspectos de la vida de Cristóbal Colón y de sus viajes. Para cada pregunta tenéis solamente 15 segundos. El equipo que más preguntas acierten, gana. No olvidéis guardar vuestras respuestas en la página web para hacer después el recuento de puntos.

- Tercera clase.

En esta sesión los alumnos deben profundizar sobre los viajes que realizaron Cristóbal Colón y su tripulación y cómo fue el primer encuentro entre los castellanos y los nativos de Centroamérica. Para llegar a este fin, los alumnos deben preparar mediante grupos una presentación con *PowerPoint* o con *Prezzi* sobre uno de los viajes que realizó. Para ello, antes se explicará al final de la última clase dada (segunda clase) la tarea que deben

preparar en casa. Se hará mediante grupos, con el fin de evitar que se repitan los mismos viajes.

Después de realizar esta actividad grupal, el profesor podrá tratar sobre el contacto que ambas zonas tuvieron y podrá darles a los alumnos otra ficha con actividades para trabajar sobre el léxico alimentario. Además, los alumnos deben buscar al menos tres diferentes nombres que tienen dichos alimentos en los países hispanoamericanos, esto se hace con el fin de que amplíen su léxico y estudien la variedad diatópica o geográfica.

Cuando hayan acabado esta parte, el profesor podrá explicar otro aspecto interesante sobre el Descubrimiento de América: el inicio de la conquista de estas tierras, su convivencia y el traspaso de enfermedades procedentes tanto de Europa como de América. Además, el profesor puede explicar el concepto de “Leyenda Negra” (sobre estos siglos) para intentar dar otro punto de vista sobre el suceso, todo esto se hace para que los alumnos puedan realizar la tarea final. Después de la breve lectura que harán, tendrá que responder a una serie de cuestiones dadas por el profesor.

Por último, y tras la realización de las actividades, el profesor dividirá la clase en dos grupos para iniciar un debate en base a unas preguntas dadas previamente. Ese debate consistirá en “las causas positivas y negativas del encuentro” y “las diferencias y semejanzas entre los viajes de Colón y los de Zheng He”, se hará con el fin de que puedan preparar la actividad final.

Objetivos:

- Conocer qué alimentos fueron traídos desde América a Europa y viceversa.
- Conocer el nombre de los diferentes tipos de alimentos en los países de habla hispana de América.
- Comprender cómo fue el contacto entre los castellanos y los pueblos de Centroamérica.
- Que el alumno sepa buscar las fuentes usando los medios digitales y el diccionario.
- Ampliar el léxico alimentario; animal; de derecho y americanismos.

- Que sea capaz de formular bien las preguntas y cuestiones que puedan surgir durante la realización de las actividades.
- Que pueda realizar un criterio apartando el elemento etnocentrista y trabajar sobre la intercultura.
- Que pueda trabajar en equipo con el fin de mejorar su conocimiento tanto histórico como lingüístico.

Contenidos:

- Léxicos: Vocabulario relacionado con los alimentos; los animales; las leyes o el derecho.
- Socioculturales: Relaciones entre los castellanos con las tribus centroamericanas.

Materiales:

- Diapositivas realizadas con *PowerPoint* o *Prezzi*.
- Fichas de actividades elaboradas por el profesor.
- Páginas complementarias sacadas de los libros anteriormente comentados.
- Bibliografía aportada por el profesor (en chino y en español).

Temporización: 90 minutos (aprox.).

- I. En grupos, exponed los distintos viajes que realizó Cristóbal Colón, recordar que no se deben repetir. La exposición tendrá una duración máxima de diez minutos, debido al tiempo que tenemos en clase.

El contacto con este nuevo Mundo (aunque Colón nunca lo supiera en vida) trajo nuevos tipos de alimentos y productos tanto a Europa como a América, se estaba iniciando sin saberlo un primer movimiento globalizador que culminaría con la

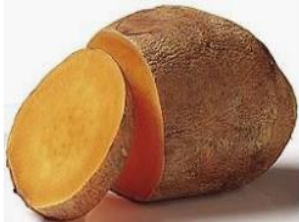
conquista de las islas Filipinas (en 1564) y el comercio entre China, Filipinas, Nueva España y el Reino de Castilla.

II. Estos son algunos de los productos que trajeron a Europa y que llegaron a América, ¿sabrías escribirlos? Rellena la ficha. Con ayuda de un diccionario o de las fuentes digitales, buscad como máximo tres tipos de nombres que se le dan a estos alimentos en América. Para referirse a España debéis indicarlo con esta sigla '(ES)'; para referirse a América y, dentro de ella, a cualquier país del continente debéis poner '(AM)' más el nombre del país. Ejemplo: (ES) 'Maíz'; (AM, México) 'elote'; (AM, Chile) choclo.

Imagen de los alimentos provenientes de América	Nombres dados en América y en España
	(ES) Maíz; (AM, México) elote; (AM, Chile) choclo.
	





III. Ahora vamos a completar la ficha con los productos que trajeron los europeos a América, usa el mismo criterio que en el ejercicio anterior.

	
---	--







Con el paso del tiempo, los castellanos empezaron a asentarse y a contactar con los indígenas de Centroamérica. La **convivencia**, ante dos culturas tan distintas, no fue sencilla. En poco tiempo, empezaron los problemas. Problemas que conllevaron a conflictos y a **asesinar** a parte de la población por culpa de los **levantamientos** que se estaban produciendo. Tal fue la gravedad de la situación que la reina Isabel la Católica en el año 1500 dictó una ley para proteger a los indígenas frente al inicial abuso perpetrado por los castellanos. En este **decreto**, se prohibió la **esclavitud**. Naciendo así un nuevo derecho en el que se reconoce que las libertades de los hombres y de los pueblos son algo inherente a ellos mismos, y que por tanto, les pertenecen por encima de las consideraciones de cualquier príncipe o **Papa**. Aquellas normas supusieron el punto de partida de las “**Leyes de Indias**”.

A día de hoy se sigue investigando sobre esto. Gracias a la ciencia se ha demostrado que la mayor parte de las muertes ocurridas en este momento se debe

especialmente a las enfermedades traídas por los europeos más que por la inicial esclavitud y lucha. Esto se debe a que el **sistema inmunológico** de los nativos americanos se vio afectado ante las nuevas enfermedades traídas por los castellanos y europeos más tarde. También pasó lo mismo en Europa, otras enfermedades nuevas llegaron al Viejo Continente y diezmaron a una parte de la población, como por ejemplo la sífilis. Por tanto, no solo los alimentos y la cultura fueron intercambiados, sino también las enfermedades.

IV. Hemos visto muchos conceptos y palabras nuevas. Vamos a buscar las palabras marcadas en negrita con la ayuda del diccionario. Además, y con ayuda de los soportes electrónicos vamos a intentar responder a estos nuevos conceptos. Esta actividad se hará por tríos.

a) Añade el significado de las palabras en negrita.

Convivencia	
Asesinar	
Levantamiento	
Decreto	
Esclavitud	

b) ¿Sabrías decirme el significado (usando tus propias palabras) sobre estos términos?

Papa	
Leyes de Indias	
Sistema inmunológico	

- Cuarta clase.

En esta última sesión los alumnos realizarán un ensayo crítico sobre los aspectos positivos y negativos del Descubrimiento de América. Se les dará una imagen representativa para realizar el ensayo. Se trata

de conseguir con esta actividad que los alumnos se sientan motivados e identificados por los acontecimientos ocurridos y con los viajes de exploración, que ya conocen y sienten como propios porque ya han comprendido que en la historia de China también ha habido expediciones marítimas a África y a otras regiones de Asia. Este ensayo estará hecho por grupos de cinco alumnos. Una vez que esté realizado el ensayo, los alumnos lo expondrán al resto de la clase para que sean sometidos a una votación para decidir qué textos son los más originales y en qué grupos han sabido utilizar mejor los contenidos que han estado trabajando durante la unidad didáctica.

Después de realizar esto, los alumnos recibirán un cuestionario sobre la tarea final. Esto se realiza con el fin de que lleguen a unas conclusiones en grupo a partir de unas preguntas que les han de ayudar a reflexionar sobre el encuentro entre América y Europa. Si los alumnos tuvieran dudas, podrán preguntar al profesor para que les ayuden, cada grupo expondrá sus respuestas y consideraciones sobre el cuestionario al resto de la clase. Después, tendrá lugar un debate sobre el tema en el que los alumnos tendrán que llegar a

unas conclusiones generales. Los alumnos tienen libertad plena para realizar la actividad aunque el profesor les podrá aconsejar cómo hacerlo.

Una vez acabado esta actividad, el profesor les dará dos fichas de ‘autoevaluación’. La primera será una ‘autoevaluación’ realizada de forma individual en la que el alumno podrá autoevaluarse sobre todo lo aprendido a lo largo de las clases dadas dentro de esta unidad didáctica (en total, cuatro). La segunda será una evaluación que los alumnos harán hacia el profesor, esto se hace con el fin de que el profesor compruebe si su forma de explicar, el contenido y las actividades han sido fructíferas. Además, se le añadirá un apartado especial de ‘comentarios’ para que los alumnos (y de forma anónima) puedan dar ideas o criticar algunas actividades. Todo esto se realiza con el fin de ver qué aspectos funciona durante la unidad didáctica y cuáles no. En caso de que no funcionen podrá ser cambiado por otro tipo de actividades o mejorarlo.

Objetivos:

- Saber desarrollar las ideas mediante la exposición escrita.
- Saber argumentar y contraargumentar lo que ha escrito a través del ensayo.
- Comprender los mecanismos de cohesión y coherencia durante el escrito.
- Ampliar el léxico alimentario; animal; de derecho y americanismos.
- Que mediante la escritura sea capaz de plasmar sus ideas y críticas de una forma original.
- Orden y coherencia de las ideas expuestas.
- Verificación de puntos contractados.
- Que pueda trabajar en equipo con el fin de mejorar su conocimiento tanto histórico como lingüístico.
- Uso de las TIC y del diccionario durante la ejecución del ensayo.

Contenidos:

- Gramaticales: Saber usar conectores; el tratamiento del léxico correcto; los tiempos verbales; la argumentación y la coherencia.
- Socioculturales: Crítica positiva y negativa sobre la relación inicial de los europeos con los nativos americanos.

Materiales:

- Diapositivas realizadas con *PowerPoint* o *Prezzi*.
- Fichas de actividades elaboradas por el profesor.
- Bibliografía aportada por el profesor (en chino y en español).

Temporalidad: 90 minutos (aprox.).

- I. En grupos de cinco personas, realizar un breve ensayo crítico sobre cómo pudo haber sido el encuentro entre los castellanos y los nativos de Centroamérica. Además, tenéis que valorar tanto los aspectos positivos como los negativos del mismo y argumentarlo. Tenéis total libertad de criterio para realizarlo. Una vez hecho, cada grupo votará y valorará vuestro ensayo. El tamaño mínimo será de una hoja tamaño A4 y el máximo de tres hojas tamaño A4.

Normas:

- a) Podéis usar el diccionario y las fuentes electrónicas.
- b) No podéis plagiar ningún contenido.
- c) Se valorará positivamente la originalidad del contenido.



Nombres de los alumnos Grupo:	
Puntuación de la votación:	
Observaciones (escritas por el alumno)	

--

II. Cuestionario sobre el ensayo. Una vez que hemos visto y votado cada ensayo, debemos, usando los mismos grupos, responder y reflexionar sobre estas preguntas. Al final, entre todos, rellenaremos una ficha en la que aparecerán las opiniones más compartidas entre todos.

- a) ¿Qué aspectos negativos tuvo el encuentro entre América y Europa?
- b) ¿Qué aspectos positivos tuvo?
- c) ¿Pensáis que era inevitable el encuentro entre Europa y América?
- d) ¿Puedes encontrar otros ejemplos, en aspectos científicos o económicos, de intercambio cultural entre Europa y América?

a)
b)

c)
d)
e)

II. Ficha recortable

Autoevaluación.

Esta ficha la tenéis que recortar por los puntos. En esta breve encuesta, debéis poner vuestro nombre y entregármela.

¿Puedo diferenciar las diferencias entre la Edad Media y Moderna?	¿Puedo reconocer y diferenciar los personajes históricos que han aparecido?	¿Puedo reconocer las diferencias entre la dinastía Yuan y la Ming?	¿Puedo entender la relación de hechos acaecidos durante el siglo XV para entender el Descubrimiento?
 1 2 3 4 5 	 1 2 3 4 5 	 1 2 3 4 5 	 1 2 3 4 5 

¿He llegado a comprender los productos nuevos que llegaron a ambos continentes?	¿Soy capaz de entender el nuevo léxico?	¿He sabido usar el diccionario durante las actividades?	¿He sabido usar el ordenador, tableta o móvil durante las actividades?
 1 2 3 4 5 	 1 2 3 4 5 	 1 2 3 4 5 	 1 2 3 4 5 

¿He comprendido los acontecimientos ocurrido en la península Ibérica que posibilitó el descubrimiento?	¿He comprendido los motivos por el que Zheng He realizó sus viajes??	¿Puedo decir cuántos viajes hizo Colón y situar las diferentes rutas en un mapa?	¿He sabido demostrar mis conocimientos en el ensayo junto al resto de mis compañeros?
😊 1 2 3 4 5 😊	😊 1 2 3 4 5 😊	😊 1 2 3 4 5 😊	😊 1 2 3 4 5 😊

Ficha recortable.

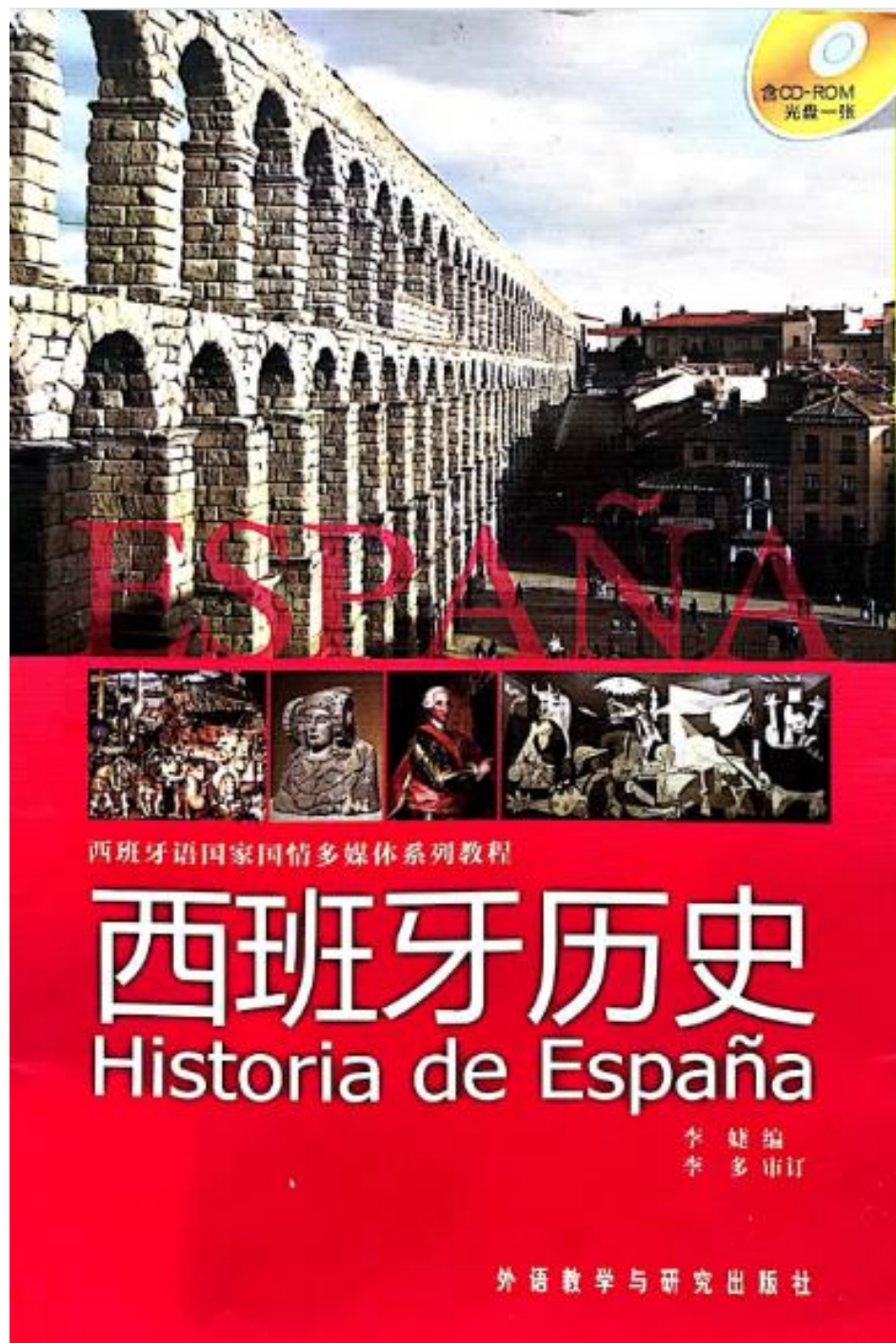
III. Ficha de evaluación al profesor. De forma anónima, debéis evaluar al profesor que os ha ido enseñando a lo largo de la unidad didáctica. Tenéis que ser completamente sinceros.

¿El profesor ha escuchado mi opinión?	¿Las actividades han sido divertidas?	¿El profesor ha explicado bien?	¿Han sido útiles estos ejercicios?
	😊 1 2 3 4 5 😊	😊 1 2 3 4 5 😊	😊 1 2 3 4 5 😊
Comentarios y/u observaciones realizadas por el alumno sobre el tema y el profesor			

Anexo III: Fotografías e imágenes de materiales.

- Historia de España (西班牙历史).

Portada del libro.



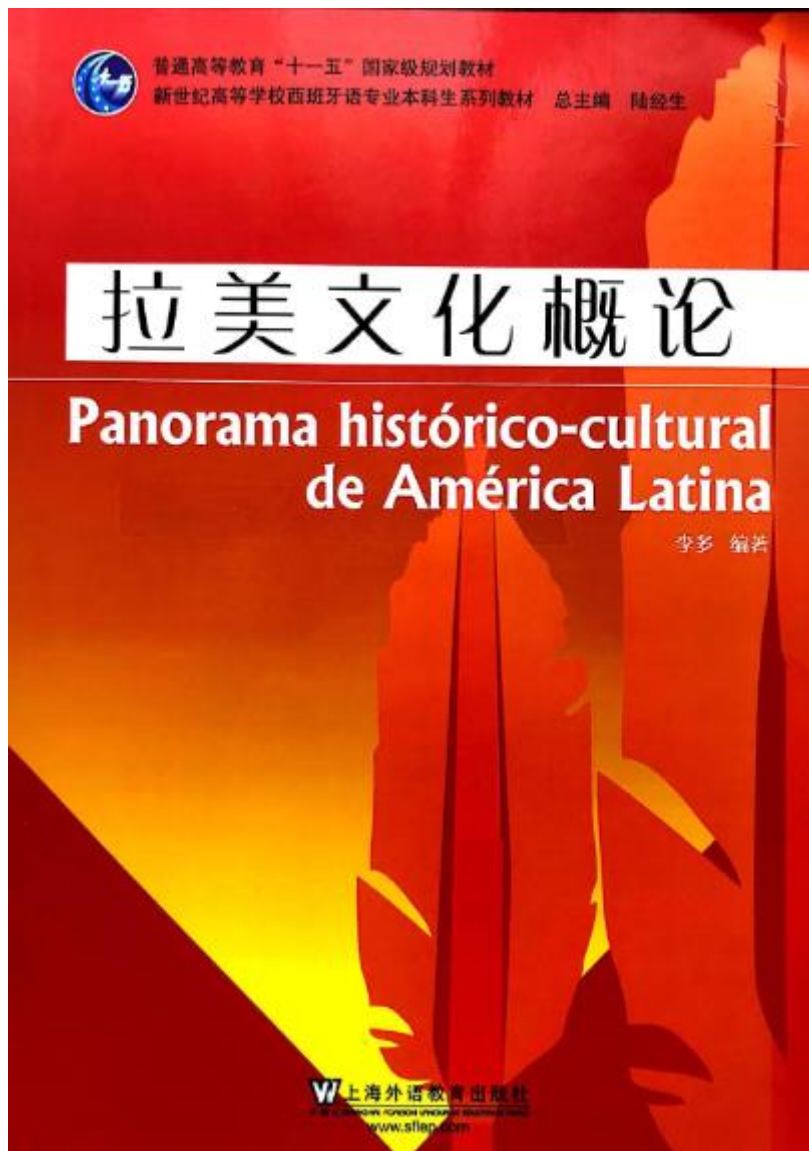
- 不可知的西班牙历史. (Qué hay que saber sobre la historia de España).

Portada del libro.



- Panorama histórico-cultural de América Latina.

Portada y páginas 91-109.



La cultura latinoamericana en la época colonial (I) 殖民时期的拉美文化 (I)

学习提示

殖民时期是拉丁美洲文化发展史上一个最大的转折点。这一时期，由于欧洲文化的侵入，拉丁美洲的文化从总体上发生了全面而且彻底的深刻变革。美洲印第安文化的单质演进进程宣告结束，从而开始了一个以欧洲文化为主体的混合文化结构的形成过程。

这一混合文化的进程经历了碰撞、冲突、适应、调和等过程，最后融合成一个独特而又多元的拉丁美洲文化。西班牙和葡萄牙向拉丁美洲移植了伊比利亚文明，欧洲各国移民带去了自己的文化传统，非洲和亚洲文化成分的渗透，共同孕育了一个不同于欧洲文明，也不同于印第安古代文明的，以拉丁美洲古代文化为根基，以欧洲文化为主干，吸取多种文明营养的混合文化。它的混合体现在政治、经济、社会、宗教、文化等各个方面。

西班牙将它的中央集权体制移植到了美洲，并借用拉丁美洲古代文明中的政治统治机制，建立起一整套政治统治机构和行政体制。

在经济领域，多种文明融合的现象尤为明显，表现在产品、生产技术、劳动制度等方面。

西、葡殖民者侵占了拉丁美洲之后，没有实行英格兰清教徒在北美实行的将印第安人隔绝起来的政策，而是允许殖民者、移民与当地女子通婚以及不同种族间的通婚。这种政策使原来单一民族的拉丁美洲变成了世界上最大的种族大熔炉。各种种族间发生了大混血、大融合，并由此产生了成分极其复杂的各种混血人种，拉美的种族面貌发生了巨大的变化。

Desde los griegos al siglo XV los europeos conocieron la existencia de tres continentes que formaban el mundo, el muy vecino y vinculado de África y el más remoto y desconocido de Asia. Con África había habido contacto, guerra e intercambio. Desde la prehistoria, la Península Ibérica había sido invadida por africanos. Con Asia, desde el Imperio Alejandrino hasta Marco Polo, había existido una relación efectiva, cambiante e incompleta. Era la tierra del lujo, la porcelana, la seda, las joyas, la sabiduría y las apetecidas especias. Una cierta forma de complementariedad económica y cultural se había establecido entre los dos continentes que se verificaba a través del Mediterráneo Oriental. Cuando la toma de Constantinopla por los turcos en 1453 cerró esa ruta, la necesidad de buscar otra vía se hacía perentoria. Fue entonces cuando los hombres de la Península Ibérica, los dirigentes de los reinos de Portugal y de Castilla, por vocación histórica, por necesidad económica y por mero impulso vital se lanzaron a la empresa de hallar una ruta alterna. En la búsqueda de esa ruta fueron a topar con un continente nuevo del que nunca habían sabido nada.

Las exploraciones marítimas fueron la principal inspiración del proyecto de Cristóbal Colón, para quien la vía oceánica debía lógicamente conducir a las costas de las Indias Orientales.

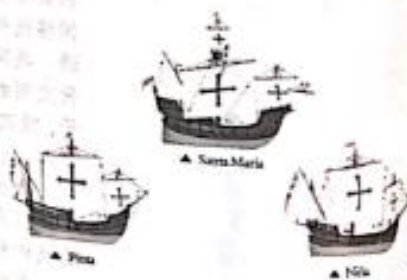
Sólo en 1492, después de doce años en espera, Colón se hallaba en posesión de los

medios que le permitieron la acción por parte de los reyes de España: tres carabelas, unos centenares de hombres, víveres para un año y otros objetos necesarios.

Cristóbal Colón pudo hacerse a la mar el 3 de agosto de 1492. Tres galeras requisadas a particulares constituían su pequeña flota: la Santa María, la Pinta y la Niña.



Cristóbal Colón



Por ruta conocida navegó Colón hasta las Islas Canarias, en donde se detuvo algún tiempo para reparar la Pinta. El día 1 de septiembre reanudó el viaje y encontró en seguida vientos favorables y estables. El 12 de octubre, uno de los tripulantes de la Pinta lanzaba el grito de

[Tierra]. Así fue descubierta América. Las naves de Colón se hallaban frente a una pequeña isla del archipiélago de las Lacayas, que los indígenas llamaban Guanahaní, el almirante Colón le puso el nombre de San Salvador.



Llegada de Colón a América

El 26 de septiembre de 1493 Colón emprendió el segundo viaje al Nuevo Mundo, con 1.500 hombres en 17 navíos, con el propósito de establecer una colonia permanente y de comenzar la explotación de las riquezas americanas. El tercer viaje se efectuó en mayo de 1498 y descubrió la isla de Trinidad y una parte de la Tierra Firme. El cuarto y último viaje lo realizó a América en 1502 con escasos medios, cuatro naves y ciento cincuenta hombres.

El descubrimiento de América revolucionó el mundo. Trajo como consecuencia cambios profundos en todos los órdenes. Primero, trasladó el eje del mundo al Atlántico, antes lo era el Mediterráneo. Esto benefició a las potencias atlánticas, Inglaterra, Francia, Países Bajos, España y Portugal, que se convertirían en las naciones más fuertes y ricas de Europa y del mundo. Segundo, introdujo en Europa una gran masa de metales preciosos y productos naturales que estimularía considerablemente la industria y contribuiría mucho a aumentar

el bienestar. Tercero, América introdujo todo lo que Europa producía y era desconocido para los indígenas. Lo nuevo en este intercambio podía resumirse así: para Europa, el maíz, la papa, el frijol, el jitomate, la calabaza, el camote, el cacao, el tabaco, el palo de tinte, el añil, la grana, la vainilla y la quina; los dos primeros, o sea, el maíz y la papa fueron pronto cultivados en Europa y llegaron a ser elementos básicos en la agricultura de muchos países; para América, el trigo, los ganados de todas clases, las aves de corral, la caña de azúcar, el plátano, el limón, el naranjo, la vid y el olivo. Junto a esto, recibió también América casi todas las técnicas europeas e instrumentos para la industria y para la agricultura, el transporte y el comercio.

En el orden científico, las consecuencias del descubrimiento no eran menos trascendentes. El reto de América, por la enorme carga de novedades que ésta ofrecía, incitó fuertemente al intelecto europeo y le forzó a fijar la vista en la realidad. Ganaron mucho con ello las ciencias entonces cultivadas, como la geografía, la cosmografía y la náutica, o disciplinas como la historia y la etnografía, que tomaron nuevos derroteros. Ante el reto de América, casi todas las ramas del saber se renovaron, incluso la teología, y se hicieron más empíricas y prácticas. También en el campo del pensamiento se notó grandemente el influjo del continente nuevo. Ideas como el estado de naturaleza o de la unidad de la especie humana, fueron provocadas por él.

En lo social, fue América la que más sintió los efectos del descubrimiento. Recibió una religión, un idioma, una cultura y un sistema político-social nuevos, que sufrieron grandes

transformaciones al acomodarse al medio físico y humano propio. Se originó en su seno, por la mezcla de hombres y de culturas y por el influjo de climas y ambientes, un extenso y variado mestizaje. Y se produjo en su suelo una gran separación social de los hombres por

motivos raciales, culturales, económicos y políticos: el grupo de los blancos —europeos y criollos—, que tenía el mando político y la supremacía económica y social, y el grupo de los indígenas, que estaba supeditado en todo al anterior.

2

La conquista y la colonización

征服与殖民化进程

Con los viajes de Cristóbal Colón a partir de 1492, los navegantes europeos llegaron, conquistaron y colonizaron para las Coronas de España y Portugal los extensos territorios del Nuevo Mundo. Desde las bases que habían establecido en las islas del mar Caribe, los españoles extendieron la conquista a Centroamérica, México y Perú, subyugando a los pueblos que encontraron a su paso. A finales del siglo XVI habían ocupado prácticamente la totalidad de Sudamérica y Centroamérica, así como la parte de Norteamérica que queda al sur de la actual frontera meridional de los Estados Unidos. Los portugueses se asentaron en las costas del actual Brasil. Los conquista-

dores introdujeron los preceptos del Derecho romano en cuanto a la legislación y administración de justicia, el cual fue aplicado por la burocracia del sistema colonial e impuesto a través del idioma, la religión, la cultura y las instituciones de los españoles y los portugueses sobre la población nativa. El principal elemento unificador de toda esta amalgama colonizadora fue la Iglesia católica. El clero desempeñó un importante papel en la conversión de la población indígena a la cultura hispánica y fue el agente encargado de diseñar todo el sistema educativo en las colonias, además de construir hospitales y otras instituciones caritativas.

3

Del monogenismo al mestizaje cultural

从单质演进转入文化的混合

Los pobladores originales de América Latina experimentaron un prolongado

aislamiento antes del descubrimiento. Esto acarreo consigo el intercambio de dos mundos

totalmente diferentes en todos los sentidos. No es exagerado decir que la época colonial constituye a lo largo de la evolución cultural de América Latina un punto de viraje. Con la llegada de los españoles y la introducción del cristianismo, la cultura de América Latina inició un curso de transformaciones profundas y completas, lo que suponía el fin del monogenismo cultural y la posterior configuración de una cultura mixta presidida por la cultura europea y cristiana.

Los cambios grandes e irreversibles, sufridos durante más de tres siglos de colonización no fueron resultado de un simple dominio imperial, ni una relación de vasallaje, sino que representan un dilatado y rico proceso de creación de una nueva cultura, después del encuentro, el choque, el sincretismo y el ajuste.

Hay historiadores y antropólogos que están de acuerdo con la tesis de que no se trata de un trasplante de Europa, ni tampoco una continuación de las culturas indígenas. Pero ponen énfasis en que se trata de un vasto y transformador proceso de adaptación mutua, de mestizaje cultural.

La cultura mixta se realizaba por medio de la colonización, la recepción de cultura europea, la inmigración y, por último, la regeneración de los elementos culturales indígenas. O sea, el proceso de entrecruzamiento cultural se desarrolló durante un largo período de tiempo y dio por resultado una amalgama que fundía elementos de dos o más culturas para formar una distinta con peculiaridades en las que perviven testimonios de las culturas originarias.

La colonización, la conquista espiritual, como complemento de la invasión armada, se realiza por medio de la imposición de las

modalidades culturales de la Metrópoli, la que da origen a la desintegración de las tradicionales estructuras culturales, al trasplante integral de las creencias, costumbres, tradiciones, normas, valores, etc.

La colonización española sirvió para derrumbar los propios mundos indígenas, y sus autoridades, religiones y economías fueron trastocadas de manera definitiva.

La recepción de culturas europeas se realiza no por la ocupación directa de territorios y la colonización, sino por el intercambio establecido entre los pueblos. A lo largo de ese proceso de contacto e intercambio en lo político, económico, social y cultural, las principales potencias europeas no ibéricas (Francia, Inglaterra, Holanda, Italia) lograron introducir e imponer su modo de vivir, concepción y valores en el continente americano, ya que los portadores de cultura más avanzada ejercieron en los pueblos subordinados con aquellas partes de su cultura que contribuyeron a consolidar su dominio.

Durante los tres siglos, la inmigración dio como resultado un intercambio cultural, una introducción de patrones socioculturales innovados por los foráneos. Los inmigrantes masivos de Europa Occidental y los inmigrantes africanos por fuerza se establecieron en la tierra americana y al mismo tiempo ayudaron al florecimiento en América de formas de cultura foránea y a la conformación cultural y social de América, que se caracteriza por la pluralidad.

La regeneración de las culturas indígenas es un tema que se presta a mucho estudio. Se sabe que en los períodos iniciales de la colonización, las culturas indígenas fueron derrumbadas y sufrieron una decadencia drástica. Debido a algunos factores históricos

una parte de la herencia cultural indígena escapó a la destrucción total. Esta parte de la cultura indígena, poco a poco, iba integrándose a las modalidades sociales posteriores. De ahí el problema de regeneración. Como señala en su libro *A Study of History* del historiador inglés Arnold J. Toynbee, el antiguo Siria, después de la dominación griega que duró mil años, volvió a resucitar y reorganizarse, la regeneración de las culturas indígenas no parecía imposible. El movimiento indigenista que apareció en los siglos XIX y XX puede considerarse como la continuación y el desarrollo de la regeneración.

En situaciones de contacto ninguna cultura dona o presta a otra todos los aspectos o elementos que la integran; el intercambio es selectivo y, además, el contacto casi siempre se realiza en posición, forma y medida asimétrica.

La América continental se conquistó entre 1519 y 1540, en veintidós años, los españoles se adentraron desde las Antillas. Este proceso de conquista se realizó con una enorme rapidez si se considera la gran dimensión de territorios y la gran variedad de culturas y gentes a las que afectó. Esta rápida conquista se puede explicar por: 1) el factor sorpresa provocado por los conquistadores con sus caballos y arcabuces; 2) el sentido de lo inevitable evidenciado por los presagios funestos en las culturas autóctonas, por eso aceptaron su destino sin oponer resistencia; 3) la diversidad y la complejidad de los grupos indígenas funcionó a favor de la conquista, ya que no habían logrado todavía un poder centralizado en sentido estricto.

En la conquista y colonización de América por España se combinan varios procesos complejos y contradictorios: prolongación de la reconquista militar de la península en el

Nuevo Mundo; trasplante de elementos de un feudalismo en descomposición; proyección del capitalismo mercantil-financiero, en parte español y en parte integrante de la dinámica expansiva de Europa occidental. Los rasgos y efectos de esta superposición e hibridación de formas socioeconómicas, políticas y culturales son de índole tan diversa como decisiva.

América Latina penetró en la historia universal —desde el punto de vista del etnocentrismo europeo— bajo el signo de la relación de dependencia. Su estructura y su dinámica globales, regionales y sectoriales, las formas y contenidos del sistema político y del Estado, iban siendo conformadas por los intereses, necesidades y decisiones de los grupos dominantes de España primero, y al mismo tiempo y cada vez más del capitalismo euro-occidental, así como de los grupos agropecuarios, mineros, mercantiles y financieros de las colonias. La dependencia se relacionaba también desde el principio con un desarrollo desigual y combinado. Asimismo se le impuso un acercamiento y un entrelazamiento de etapas históricas y de formas socioeconómicas, políticas y culturales (arcaicas, intermedias, modernas). Los procesos y estructuras restantes determinaron, no la repetición de las etapas y formas procedentes de la historia peninsular ni de la americana, sino una amplia gama de combinaciones específicas e inéditas.

La conquista y la colonización de América fueron realizadas por una España que se hallaba en tránsito del feudalismo a una primera etapa del capitalismo mercantil-financiero. Fuerzas, formas y rasgos feudales y semif feudales se entrelazaban con otros de tipo capitalista en la empresa colonial de España, en el seno de las colonias, y en las relaciones de una y otras entre sí y con la economía internacional.

1. Un mundo pluriracial: indios, blancos, negros y mestizos

El cálculo de la población indígena en los momentos previos a la llegada de los españoles constituye un tema controvertido de la historia de América Latina. Pero todos los investigadores reconocen la disminución catastrófica de la población auténtica. Las razones son hoy bien conocidas. Los españoles trajeron consigo enfermedades que diezmaron la población. Algunas de estas eran graves, como la sífilis desde el primer contacto, el tifus o la viruela, pero también procesos más benignos, como el de la gripe, terminaron con la vida de poblaciones enteras. Es verdad que también los españoles contrajeron nuevas enfermedades, pero en general los habitantes del Viejo Mundo poseían un sistema inmunológico más desarrollado. Los latinoamericanos pagaron muy caro su aislamiento. También es verdad que las epidemias se cebaban especialmente en los más débiles, en los peor alimentados. En este caso, los trastornos ocasionados por la naciente colonización, en forma de pérdidas de los terrenos más fértiles, desplazamientos forzados para trabajar en las minas, etc., produjeron disminución de los alimentos, hambruna y facilitaron la labor de los microorganismos patógenos.

A América no podía ir cualquiera. La Corona española impuso una selección, prohibiendo la llegada de musulmanes, judíos, protestantes, gitanos para mantener el Nuevo

Mundo aislado de personas consideradas como indeseables ideológicamente por su posible acción de contagio a los habitantes indígenas. Así la Corona española envió gente escogida según los criterios religiosos y morales de su época, y no tuvo la intención de convertir a América en una colonia penal, refugio de disidentes o malhechores. Claro está que una cosa son las intenciones y otra la realidad. A América pasaron muchas personas que escaparon al control de las autoridades españolas. Por ejemplo, en las tripulaciones de Cortés y de otros, había delincuentes y malhechores.

Los primeros emigrantes españoles fueron blancos, en su mayoría de procedencia regional de Andalucía, que aún se refleja hoy en el idioma, en el folklore, e incluso en la arquitectura hispanoamericana. Seguirían en importancia los castellanos y los extremeños. En el siglo XVIII cambió sustancialmente la procedencia regional de los emigrantes, y fue la España de la periferia, representada por gallegos, catalanes, levantinos, vascos y canarios la que proporcionó los porcentajes más elevados.

Los africanos constituyeron el tercer elemento demográfico americano. Fueron llevados como esclavos en un número que puede rondar los 7 millones de personas para toda Iberoamérica.

El inicio del mestizaje se debió a varios factores: la conquista dio lugar a violencia sexual, pero también a entregas voluntarias presididas por la curiosidad de las indígenas

hacia los españoles. Más importante tuvo la falta de mujeres blancas a todo lo largo del siglo XVI, junto con la situación de dependencia de muchas indígenas y esclavas con respecto a su dueño o encomendero.

2. Dinámica demográfica: la mestización

Siguiendo a Rosenblat, la población hispanoamericana aumentó de 1.260.000 en el siglo XVII hasta 15.258.000 a finales del siglo XVIII. Veamos la comparación de los porcentajes en que se distribuyen los respectivos etnos.

	Siglo XVII Porcentaje	Siglo XVIII Porcentaje
Blancos	6,20	20
Negros	7,10	8
Indígenas	80,90	46
Mestizos	5,80	26

Una serie de importantes deducciones se desprende de la comparación de estos porcentajes. Con respecto a la masa de población indígena se comprueba que mientras su descenso du-

rante el siglo XVIII fue meteórico. Sin embargo, existe una fuerte compensación en lo que se refiere a los mestizos. Se puede decir que tal siglo es la época de máxima mestización americana.

Con respecto a la población blanca se puede concluir: el aumento numérico de blancos ha sido muy importante. Según los registros, este crecimiento es esencialmente vegetativo y no inmigrativo: son los criollos los que adquieren de este modo una manifiesta superioridad numérica sobre los peninsulares. Estos criollos serían los agentes del movimiento emancipador. Desde el punto de vista demográfico, interesa resaltar la característica: los criollos representaban la peculiaridad activista, o la conciencia de lo nacional, sentimiento de Patria, en cuya idea sería posible encontrar fuertes implicaciones religiosas y espirituales.

Una población marginal está representada por la negra. Humboldt opinó que África abastecía a América, anualmente, con 74.000 negros, la inmensa mayoría de los cuales iban a parar a las Antillas y a las plantaciones coloniales del sur de los Estados Unidos.

5

Organización administrativa

行政管理构架

Como los españoles conquistaron para colonizar, tras la conquista o simultáneamente con ella procedieron a establecerse en los territorios dominados, fundando ciudades y constituyendo un aparato de sujeción y de

gobierno.

¿Cuáles fueron las líneas maestras de la actuación de la Monarquía en Indias en cuanto a su organización administrativa? Los españoles aprovecharon las estructuras de sometimiento

de los viejos imperios como única forma de mantener una conquista con tan reducido número de hispanos. Del entramado administrativo se pueden diferenciar dos tipos de instituciones: 1) aquellos organismos que se ocuparon de los asuntos de Indias desde la Península, fundamentalmente el Real Consejo de Indias y la Casa de Contratación; 2) los organismos que tenían su asiento en el continente americano: se ocupaban de la organización territorial: virreinos, audiencias, cabildos.

1. El Real Consejo de Indias

La fecha de la fundación del Consejo de Indias no es unánimemente aceptada por los historiadores. Como más probable fue en 1524. El número de funcionarios que componían el Consejo sufrió variaciones durante el período colonial. Sin embargo, los componentes eran los mismos: el presidente, unos consejeros, un fiscal, un secretario, unos contadores y escribanos. La mayor parte de los consejeros eran clérigos y juristas. El Consejo tenía a su cargo los asuntos de América y su cometido era: a) como órgano del poder legislativo, impartiendo órdenes, preparando las normas generales relativas a las colonias; b) como organismo consultivo del Monarca, preparando propuestas de ley, sugiriendo candidatos para los puestos de la administración civil y eclesiástica; c) como centro administrativo, representando la cumbre en asuntos civiles, militares, de hacienda y de justicia, sirviendo de intermediario entre el Monarca y la administración regional o local; y d) como tribunal supremo, fallando en última instancia los asuntos contenciosos de carácter público o privado. El Consejo se asentó en la Península.

2. La organización territorial en Indias

a) El Virreinato

Carlos I (1516-1556 en poder) plantó la Monarquía y el poder centralizado en el continente americano, combinándolos con las estructuras autóctonas de gobierno.

El virrey americano, jefe supremo de virreinato, fue concebido como el *alter ego* del Monarca y como la máxima autoridad política de la administración en Indias. La duración en el desempeño de su cargo fue en la práctica indeterminada, en teoría de tres a seis años según la época. La procedencia fue la nobleza. Las funciones del virrey fue un tema de mucho interés y de muchas explicaciones. Las funciones que afirmaron los historiadores eran: representar el poder del Monarca, o sea, gobierno superior político; tenía poder ejecutivo y ejercía su función como gobernador (nombrar cargos interinos, dictar ordenanzas, otorgar tierras, ejecutar las órdenes emanadas del Monarca y el Consejo de Indias); decidir la defensa, reclutar milicias, intervenir en los conflictos entre la jurisdicción civil y la eclesiástica, nombrar jueces.

Durante los siglos XVI y XVII existieron dos virreinos: Nueva España (se creó en 1535, con sede en la ciudad de México, incluía todo el territorio mexicano, las actuales provincias de California, Arizona, Texas y Nuevo México de los Estados Unidos, toda la América Central hasta Panamá) y Perú (se creó en 1542) y Nueva Granada se creó en 1717 (incluía Colombia, Venezuela y Ecuador) y la Plata en 1776 (incluía Bolivia, Paraguay, Uruguay y Argentina).

b) Las Audiencias

Las audiencias indianas eran tribunales

regionales para los ramos civil y criminal y también ejercieron funciones de gobierno. La audiencia representaba al rey y tenía funciones de reemplazar o sustituir al virrey o gobernador por muerte, enfermedad o ausencia de éstos. A diferencia de las peninsulares, las competencias de las audiencias americanas no se limitaban a impartir justicia, sino que se extendían también a los campos administrativo y político. Compartía con el virrey o gobernador algunas funciones de gobernación, poseyendo la facultad de inspeccionar las ciudades, revisar los presupuestos, investigar cualquier asunto que estimasen pertinente, supervisar la actuación de los funcionarios.

3. La administración local: los cabildos

Los cabildos eran cuerpos o corporaciones que regían y administraban las ciudades y villas españolas y los pueblos indígenas. En teoría el cabildo representaba a la comunidad, aunque éste distaba de ser la expresión de la voluntad popular tal y como se entiende hoy. Muchos historiadores advirtieron del carácter no representativo del cabildo indiano. Para ellos el cabildo era el resultado de una alianza entre el patriciado urbano y el poder real. Su composición fue variable, pero el modelo frecuente fue: dos alcaldes ordinarios y un número variable de regidores. Sus funciones principales eran: la distribución de tierras vacantes en los alrededores de la ciudad; procurar los abastos de la ciudad; encargarse de la policía; contribuir a la defensa participando en la organización de las milicias urbanas.

Aunque en cuanto a la organización general los cabildos españoles y los indígenas eran iguales, hubo diferencias particulares de gran

importancia. Los cabildos españoles tuvieron una composición idéntica a la de los peninsulares. Se integraban las dos grandes ramas de la gestión pública: la justicia y la administración, cuyos respectivos magistrados eran dos alcaldes ordinarios y unos regidores. La autonomía de que gozaban los cabildos españoles era muy limitada, pues los regidores eran nombrados por el Monarca, las autoridades reales intervenían en sus deliberaciones, y las resoluciones más importantes tenían que ser aprobadas por el virrey. Los cabildos indígenas tuvieron una composición algo variada. Sus principales miembros fueron el gobernador, los alcaldes ordinarios, los regidores y el alguacil mayor. Ellos integraban normalmente el verdadero cabildo, pero, junto a ellos, hubo otros funcionarios, como los mayordomos, los escribanos, los alguaciles de doctrina que podían no formar parte del cabildo. En la elección de los miembros del cabildo indígena no se siguió por lo general la forma española, de la designación por el mismo cabildo, sino formas diversas, en cuyo establecimiento debieron tener gran intervención las costumbres indígenas, sobre todo las aztecas. En los cabildos indígenas del Virreinato de Perú los asuntos eran manejados a veces por los caciques, influencias dejadas por el imperio incaico.

En resumen, el sistema político-administrativo se estructuró en grado considerable merced al trasplante de instituciones y organismos peninsulares, para imponer la soberanía del poder monárquico, defender sus derechos e intereses y los de los grupos dominantes, promover y supervisar la conquista y la colonización, regular el equilibrio entre las clases sociales. El sistema político-administrativo imperial tenía su cabeza en el propio Monarca, en la Casa de

Contratación de Sevilla y en el Consejo de Indias, y abarcaba todos los ámbitos de la gestión burocrática, la legislación, la justicia, el comercio, las finanzas, la guerra y la religión.

La Iglesia ocupaba un lugar fundamental en este sistema. La religión católica era concebida y usada como ideología justificatoria del propio poder real, de la conquista y colonización, y de la misma Iglesia como aliado e instrumento de la Corona. La administración eclesiástica en América estaba en manos del Monarca, que ejercía poderes verdaderamente pontificios. El clero recibía beneficios y

privilegios de todo tipo. La Iglesia llegó a adquirir fuerte poderío económico, social, político y cultural. Acumulaba propiedades en tierras productivas y beneficios, convirtiéndose en el primer latifundista colonial. Asumió a veces la organización productiva de la mano de obra indígena. Realizaba operaciones inmobiliarias, comerciales y financieras, incluso el préstamo a interés. Percibía cuantiosos recursos, no sólo por sus propiedades y actividades específicas, sino también por la tributación (diezmo) y las donaciones.



Economía colonial

殖民地经济制度

Existen diferentes interpretaciones sobre este tema. Unos sostienen que las sociedades coloniales y su economía sólo tenían sentido como partes de un todo más amplio que era la economía europea, por lo tanto, se consideraba a la economía colonial como anexo de la europea. Para otros, las sociedades y economías coloniales surgieron como anexos de Europa, pero no una dependencia absoluta sino con una estructura interna diferente de la europea. El debate respecto al tema duró mucho tiempo, hasta hoy se ven sus ecos. Nosotros creemos que definiéndolas como anexos o independientes de Europa no se ajusta a la realidad. Preferimos creer que era una conjunción de ambas, ya que existían el sistema de encomienda española y los de *mita* incaica y *cuatquill* azteca.

El Estado metropolitano intervino

directa e indirectamente en la organización del sistema productivo. Participó en la producción a través de las minas explotadas por administración y de las encomiendas reales. Otorgó mercedes de tierras y encomiendas indígenas, yacimientos y privilegios mineros, monopolios comerciales, a los conquistadores, colonizadores.

1. Política económica de España: monopolio y prohibición

El sistema general que gobernó las relaciones económicas de España con sus colonias respondía a un pensamiento básico: los reinos ultramarinos debían ser considerados como organismos económicos complementarios del metropolitano; y así su función económica quedaba circunscrita a suministrar a España los productos de que éste carecía y a recibir de

ella los artículos que directa o indirectamente pudiera suministrarles, absteniéndose las colonias de producirlos por sí o de adquirirlos fuera de la Metrópoli. Tal es en sustancia el sistema que por sus caracteres se llamó de monopolio y prohibicionista; de monopolio porque España manejaba de manera exclusiva el comercio de los países americanos; y prohibicionista porque España no permitió, en general, a sus colonias ultramarinas producir artículos que pudiesen competir con los que le convenía enviarles.

España impuso un rígido sistema de monopolio mercantil, bajo estricta fiscalización del gobierno. Se trata de impedir el acceso de los extranjeros a los recursos americanos y de reservar todo tráfico con las colonias al comercio y las manufacturas de España (monopolio del puerto de Sevilla, y luego también de Cádiz; prohibición de la inmigración y el comercio para los no españoles; régimen de flotas, galeones y ferias). Publicaciones estrictas y severas sanciones fulminaron todo tráfico o contacto entre las colonias, y entre éstas y el extranjero, y todo proceso productivo autónomo que pudiera competir con empresas y actividades de la Metrópoli, especialmente las manufactureras.

2. Política económica de España: sistema agrario

Podemos decir que los sistemas agrarios coloniales fueron el resultado de la adaptación de los intereses de los conquistadores españoles a ecosistemas extraños al ámbito europeo, aprovechando recursos naturales, mano de obra y modos de vida de la América precolombina.

La política agraria colonial llevada a cabo por los españoles se basó en lo siguiente: las tierras de América eran una regalía de la Co-

rona y sólo a ella le correspondía su donación a los conquistadores y primeros pobladores para recompensar sus esfuerzos y los servicios prestados a la Monarquía. La tierra, por lo tanto, se convirtió en uno de los bienes demandados por los conquistadores españoles y primeros pobladores.

a) Encomienda

Fue una institución española aplicada durante la Reconquista a los moros del siglo XI a XV. Tenía por objeto el repartimiento de tierras en las zonas ocupadas por los moros para recompensar a los españoles de mérito en la Reconquista. Este sistema se implantó en América. Fue un sistema empleado para lograr el control de la población indígena convertida en mano de obra. Esta institución consistía en la asignación por la Monarquía de contingentes de indígenas a los conquistadores. El indio debía trabajar o pagar un tributo a su dueño, llamado encomendero, que tenía, ante el Monarca, la obligación de enseñarle el castellano, iniciarlo en la doctrina cristiana, instruirle y protegerle. Además debía pagarle un salario por su trabajo. Este sistema sobrevivió hasta el siglo XVIII.

La encomienda jugó un papel muy importante en el asentamiento de la población hispana y fue el origen de muchas fortunas de los españoles en América. No fue menos importante el papel de los encomenderos en conseguir con eficacia la hispanización y la evangelización de la población autóctona. La tierra de los grandes encomenderos pudo llegar a 40.000 km² con 100.000 indígenas.

b) La mita y el mitatequil

La mita y el mitatequil pervivieron a lo largo de la colonización. Se trataban de un sistema de trabajo comunal inspirado en la legislación

tributaria inca y azteca, según la cual todos los súbditos varones mayores de edad debían trabajar obligatoria y gratuitamente en las obras públicas del Estado. Los españoles continuaron el sistema, aunque redujeron la duración de la prestación laboral y la remuneración. La *mita* y el *mitatequil* se aplicaban sobre todo en las minas. A partir de la conquista, la *mita* y el *mitatequil* fueron retomados por los españoles como instituciones más importantes en cuanto a su aporte de fuerza de trabajo para la explotación de las minas y las tierras de cultivo.

3. Aparición de la gran propiedad: haciendas, plantaciones y estancias ganaderas

a) Haciendas

Hacia mediados del siglo XVI, la emigración española hacia América hispana aumentó, la aparición de pueblos españoles se multiplicó y la demanda de productos agrícolas de origen español creció. Un número creciente de hispanos no encomenderos comenzaron a solicitar nuevas tierras y trataron de conseguirlo con procedimientos distintos (de los cuales estaba el aprovechamiento de las hectáreas dejadas por la población indígena a causa de grandes epidemias traídas por los españoles) y crearon explotaciones rentables (las haciendas fueron percibidas como rentables para atender la demanda española). Por otra parte, los grandes encomenderos se apoderaron de las tierras encomendadas por el Monarca y trataron de conquistar las tierras de las comunidades indígenas, convirtiéndolas en haciendas. En aquel entonces también se generalizó la donación o la compra de tierras cultivables por parte de la Iglesia. A mediados del siglo XVIII,

el Virreinato de Nueva España contaba con 3.749 haciendas y 1.195 estancias ganaderas, ocupando más de la mitad de la tierra cultivada del virreinato.

La hacienda se comportó no sólo como una explotación agrícola sino que fue sobre todo una sociedad de autosostenimiento, en la que había talleres de artesanía, tiendas, escuelas, iglesias, hasta con cuerpos armados. Trabajaban en ella los indígenas y mestizos desprovistos de tierra; así como los peones endeudados. Así que la hacienda de la época colonial de América Latina es distinta a la hacienda feudalista de Europa, a la capitalista del Norte de América.

b) Plantaciones

Se popularizaron en el Centroamérica, en los países litorales al Atlántico de América del Sur, en las zonas tropicales y subtropicales del Brasil. Eran grandes dimensiones como norma general. Estaban estructuradas en dos sectores: un sector campesino que producía para el consumo interno de la plantación; el otro esclavista que producía para el mercado externo. Por contraste con la hacienda, la plantación estaba orientada hacia un mercado en gran escala, con asistencia de abundante capital. Su característica principal era su comportamiento como una unidad autosuficiente, que operaba independientemente de su entorno, directamente relacionada con el mercado exterior al que iba dirigida en exclusiva su producción.

La plantación se comportó como una unidad independiente, contando con sus fuerzas armadas, hospitales, bancos y casas de caridad.

La plantación tenía por objeto principal producir cultivos industriales para el mercado externo y la mano de obra principal eran

esclavos indígenas y negros africanos. Así se puede creer que la plantación tenía indicios del sistema esclavista y la producción mercantil de carácter capitalista. Nos llaman la atención otros rasgos distintivos que eran: utilización extensiva tanto de los recursos naturales como de la fuerza de trabajo; especialización mínima y las técnicas empleadas poco desarrolladas; división del trabajo entre España y las colonias americanas; minimización de los gastos de mantenimiento del esclavo; el grado máximo de autosuficiencia; la concentración de los recursos disponibles en la producción de mercancías de mayor demanda y el proceso de acumulación del capital.

4. La minería

Los metales jugaron un papel determinante en la conquista española. Su elevado valor y poco volumen se convirtieron en el gran motor que aceleró la penetración a lo ancho y largo del continente. Cualquier noticia acerca de la existencia de minas de metales preciosos sirvió de señuelo y provocó esfuerzos en los españoles que buscaban fortuna.

En los primeros años de la conquista, la obtención de metales se reducía a la depredación mediante el pillaje, el trueque o el rescate. Como se agotaron muy pronto los metales atesorados por la población indígena, se hizo necesaria la explotación de minas de oro y plata. A partir de 1545, se descubrieron minas sucesivamente en Potosí (Perú), en Zacatecas (México) y en Nueva Granada. América desde entonces se convirtió en un gran centro minero y la minería ocupó un lugar importante en las actividades económicas.

La excavación y el utillaje requerían de mano de obra estable, grandes sumas de capitales

y técnicas apropiadas. La mano de obra provenía, en su gran mayoría del sistema de Repartimiento, parecido a la *mita* de los incas. Este sistema consistía en la prestación de indígenas masculinos de 18-50 años de edad por parte de las comunidades indígenas (en el Perú 14% y en México 4-5%). Los españoles introdujeron técnicas, por ejemplo la amalgama.

Las minas y en especial las de plata llegaron rápidamente a ser fuente de la riqueza española. Se transformaron en un centro de amplias actividades industriales. Eran puntos de atracción para los aventureros y para la población en general, estimulando incluso la agricultura y la ganadería en regiones cercanas. Nuevas fortunas nacieron. Sin embargo, los traslados desde comunidades lejanas, la duración y las condiciones de la mina la hicieron muy temida para los indígenas. La pulmonía y la silicosis hicieron estragos tremendos.

5. El monopolio comercial

Toda mercancía debía ser registrada para poder pasar al continente americano, es decir, se prohibía pasar a América sin licencia expresa. Se eligió a Sevilla como puerto único en la Península. Se estipuló que todos los barcos con destino a América debían partir de Sevilla y retornar a ella, con salidas anuales en los meses 4-5 y 8-9 aprovechando los vientos alisios.

Pocos puertos eran autorizados en el continente americano y eran controlados por los consulados. Se trata de corporaciones de grandes mercaderes, o sea gestores del monopolio comercial.

Un monopolio en pocas manos y operación en rutas restringidas dieron por resultado dejar al margen a la gran parte del continente americano, lo que creó disgusto y resistencia

1 Marco Polo 马可·波罗 (1254-1324)

Viajero y escritor italiano, con cuyas obras conocieron los europeos la primera descripción fidedigna del modo de vida en el Lejano Oriente.

Su obra *El descubrimiento del mundo*, *El millón* o *Libro de las maravillas del mundo* como es más conocida (publicada por primera vez en francés), es probablemente el libro de viaje más famoso e influyente de toda la historia. La riqueza de sus intensas descripciones supuso para la Europa medieval la primera toma de contacto con la realidad de China, además de las primeras noticias sobre otros países.

Durante mucho tiempo, esta obra fue la única fuente de información de Europa sobre la geografía y el modo de vida en el Lejano Oriente. Además, sirvió de modelo para elaborar los primeros mapas fiables de Asia que se hicieron en Europa, y despertó en Cristóbal Colón el interés por el Oriente, que culminó con el descubrimiento de América en 1492, cuando pretendía llegar al Lejano Oriente que Marco Polo había descrito, navegando rumbo oeste desde Europa. También sugirió la posibilidad de abrir una ruta marítima completa al Lejano Oriente bordeando África, hecho que finalmente llevaría a cabo entre 1497 y 1498 el navegante portugués Vasco da Gama.

2 Cristóbal Colón 哥伦布 (1451-1506)

Navegante y descubridor, tal vez de origen genovés, al servicio de la Corona de Castilla, hombre polémico y misterioso, autodidacto y gran observador, descubrió el Nuevo Mundo el 12 de octubre de 1492, fue el primer almirante, virrey y gobernador de las Indias, y enseñó a los hombres de mar de su tiempo el camino a seguir para ir y volver del continente que habría de llamarse América.

3

Arnold Joseph Toynbee
阿诺德·约瑟夫·汤因比
(1889-1975)

Historiador británico, conocido por su visión del pasado como una sucesión de civilizaciones más que de entidades políticas. Toynbee nació el 14 de abril de 1889 y estudió en el Balliol College de Oxford. Desde 1912 hasta 1915 fue profesor y tutor de historia antigua en el Balliol College, y ejerció de profesor de lengua, literatura e historia griega y bizantina en la Universidad de Londres entre los años 1919 y 1924. Desde 1925 hasta su jubilación en 1955 fue director de estudios del Royal Institute of International Affairs y profesor-investigador de historia universal en la Universidad de Londres. Trabajó en el Ministerio de Asuntos Exteriores británico durante la I y II Guerra Mundial y fue miembro de la delegación británica en las conferencias de paz celebradas tras ambas contiendas. Murió en York (Inglaterra) el 22 de octubre de 1975.

Entre los muchos libros que escribió, su obra en 12 volúmenes *Estudio de la historia* (1934-1961) ha ejercido considerable influencia sobre la moderna actitud hacia la historia, la religión y la política internacional. Esta monumental obra está basada en su tesis de que la historia refleja el progreso de las civilizaciones o sociedades más que de naciones, entendidas como entidades políticas. Realiza el estudio comparativo de 21 civilizaciones de la historia universal, analizando su génesis, desarrollo y desintegración. Según esta hipótesis, el fracaso de una civilización era el resultado de su incapacidad para responder a retos morales y religiosos más que a desafíos físicos o medicambientales. Otras obras destacadas de Toynbee son: *La cuestión occidental en Grecia y Turquía* (1922), *El mundo y Occidente* (1953), *Conocimientos* (1967) y *Experiencias* (1969).

4

el etnocentrismo
种族中心主义

En antropología, es una creencia en la superioridad de la propia etnia. En un sentido radical, es una teoría según la cual la propia etnia está en el origen de las (escasas e hipotéticas) bondades de las demás; las maldades de estas otras pasan a ser invención exclusiva de ellas mismas. En un sentido menos radical, es un hábito de examinar a los demás grupos sociales desde el punto de vista de la propia cultura, es decir, incorporando a un examen objetivo todas las subjetividades históricas y sociales inherentes a cualquier cultura.

Las potencias coloniales elevaron el etnocentrismo a la categoría de dogma y basaron en él las sinrazones de su fuerza convirtiéndole en la excusa última de su expansión. En mayor o menor grado el etnocentrismo está presente en todas las sociedades humanas, siendo en los pueblos sojuzgados un mecanismo de defensa frente a la conquista y la asimilación. Hasta los autodenominados "cosmopolitas" lo practican, sólo que, en su caso, enaltecen su pertenencia a una supuesta cultura universal no menos única que las demás. En definitiva, la expresión popular etnocentrista: "mi pueblo, con razón o sin ella", es ubicua y eterna.

Vocabulario

perentorio 急迫的	trastocar 弄乱
carabela 三桅帆船	asimétrico 不对称的
galera 大帆船	presagios funestos 不祥的征兆
derrotero 航向	el Real Consejo de Indias 皇家印度事务委员会
supremacía 绝对权力	virreinato 总督区
amalgama 混和	audiencia 检审庭
instituciones caritativas 慈善机构	cabildo 市镇会
sincretismo 调和主义	encomienda 委托监护制

Comprensión y expresión

• Preguntas

1. ¿Qué descubrimiento hizo Colón en sus cuatro viajes?
2. ¿Cuáles fueron las principales consecuencias del descubrimiento de América?
3. Caracterice el régimen español y el indígena de propiedad de la tierra.
4. ¿Cuáles fueron los principales rasgos de la política económica seguida por España en América?
5. ¿Cuáles fueron las transformaciones que experimentó la agricultura indígena?
6. ¿Cómo resolvieron los españoles el problema de la mano de obra?
7. ¿Cómo estuvieron organizados el comercio exterior e interior?
8. ¿Cuál fue la composición y el número de la población?

9. Describa la estructura política y administrativa de América Latina después de la conquista española.
10. Trace un breve cuadro de las diversas razas y clases de Latinoamérica en la época colonial.

- **Expresión cultural**

Haga un comentario sobre el reordenamiento económico y social hecho por los españoles.

- **Comparación cultural**

Dicen que los británicos son considerados los colonizadores más exitosos del mundo. Trate de hacer una comparación entre los sistemas políticos plantados en América del Norte y América Latina por parte del Reino Unido y España.

Relaciones culturales

1) Lecturas adicionales

Bagú, Sergio, *Estructura social de la colonia, Ensayo de historia comparada de América Latina*, Buenos Aires, El Ateneo, 1952.

Bosch García, Carlos, *El descubrimiento y la integración iberoamericana*, México, UNAM, 1991.

Lipschutz, Alejandro, *El Problema Racial en la Conquista de América y el Mestizaje*, Santiago de Chile, Editora Austral, 1963.

Pérez Cantó, María Pilar, *De Reinos a Repúblicas, una aproximación a la historia de la América hispánica*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, 1999.

Trabulse, Elías, *Ciencia y Religión en el siglo XVII*, México, El Colegio de México, 1974.

郝名玮, 徐世澄. 拉丁美洲文明. 北京: 中国社会科学出版社, 1999.

李春辉. 拉丁美洲史稿. 北京: 商务印书馆, 1983.

张家哲. 拉丁美洲: 从印第安文明到现代化. 北京: 中国青年出版社, 1999.

2) Obras literarias

Alvarado Tezozómoc, Fernando, *Crónica Mexicana*, México, Imprenta Universitaria, 1943.

Casas, Bartolomé de las, *Las Indias de México y Nueva España*, México, Editorial Porrúa, 2004.

Díaz del Castillo, Bernal, *Historia Verdadera de la Conquista de la Nueva España*, México, Editorial Porrúa, 1980.

- Español Moderno 2, libro del alumno.

Páginas 24 y 258.

现代西班牙语 学生用书2

社会文化常识 CONOCIMIENTO SOCIOCULTURAL

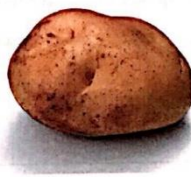


西班牙语美洲的农作物

1492年，哥伦布(Cristóbal Colón)到达美洲。世人第一次对陌生的美洲有了了解。相对于欧洲而言，美洲被称为“新大陆”(Nuevo Continente)。新旧大陆相互交流，极大地丰富了各自的文化。例如，我们今天熟识的不少农作物就源自美洲，其中比较重要的有玉米(maíz)、马铃薯(patata)、甘薯(batata)、番茄(tomate)、可可(cacao)、烟草(tabaco)和古柯(coca)等。



maíz



patata



coca



batata



tomate



cacao



tabaco

课文 TEXTOS

15-1



I. La redondez de la Tierra



En la época antigua, la gente desconocía la forma de la Tierra. Para la mayoría, era plana. Los antiguos chinos también creían lo mismo, que la Tierra era plana pero cubierta de una media esfera como cielo. Incluso, para ilustrar esta idea, inventaron un artefacto ritual de jade. En Occidente, estuvo en boga, durante mucho tiempo, la teoría de que el suelo que nos soporta se parecía a una tabla

cuadrada rodeada de abismos sin fondo por sus cuatro costados. Sin embargo, desde épocas más remotas aún, algunos sabios ya habían comenzado a dudar si todo eso de la Tierra plana era verdad, pues sus experiencias indicaban que la Tierra parecía tener la forma de un globo. Ya en el siglo XV, bastantes estudiosos europeos estaban tan convencidos de esta teoría que creían que, viajando siempre en una misma dirección, se retornaría al punto de partida. Era la época en que se elaboraban planos de navegación cada vez más precisos. Como todavía se desconocía la existencia del continente americano, se sospechaba que, cruzando el océano Atlántico, se llegaría a los ricos imperios asiáticos como China y la India. Un hecho histórico importante, la caída del Imperio Romano de Oriente en manos de los turcos, al interrumpir la ruta comercial que traía a Europa productos exóticos y valiosos, propios de esas regiones, como la seda, la porcelana, las especias, etc., creó la necesidad de buscar otras rutas para llegar a China y la India. Algunos navegantes, convencidos de que la Tierra era redonda, querían cruzar el Atlántico y llegar a esos imperios. Pero los únicos capaces de realizar semejante empresa eran los reyes. Precisamente, en esos momentos, finales del siglo XV, justo cuando el reino de España necesitaba financiar su lucha contra los moros y sus planes de reconstruir el reino después de la reconquista, se presentó, ante la corte de los Reyes Católicos^①, un navegante llamado Cristóbal Colón^②, quien les explicó su plan. Al hacerlo, mostró una voluntad y una pasión tan grandes, que logró convencerlos. Al poco tiempo, las tres famosas carabelas estarían cruzando el Atlántico, sin saber que estaban abriendo una nueva época en la historia del mundo.

□.....

① los Reyes Católicos: 天主教国王。

② Cristóbal Colón: 哥伦布。

- Español Moderno 3.

Páginas 120-122.

现代西班牙语 学生用书3

课文 TEXTOS

7-1

1. El Nuevo Mundo y sus alimentos



- ☐ Se me ha abierto el apetito y me gustaría probar comida latinoamericana. Profesor, usted, que es un gran conocedor del Nuevo Mundo, ¿me podría recomendar algún restaurante especializado en este tipo de platos?
- Discúlpame, pero no creo que se pueda encontrar una comida que represente a América Latina. Hay, eso sí, comida mexicana, brasileña, peruana, chilena, etc. ¿Cuál preferirías probar hoy?
- ☐ La mexicana. He oído hablar tanto de las tortillas que me muero por saber cómo son.
- Se llama también taco. Están hechas de maíz y tienen forma circular, como las tortillas del *pato de Beijing*. En ella se envuelven, haciendo un rollo, carne frita picada, diversas legumbres y preparados mixtos diversos. Ah, por suerte, allá, en esa esquina, hay un restaurante mexicano. Te acompañaría con mucho gusto, pero esta tarde tengo un compromiso.
- ☐ No se preocupe, profesor. Ya habrá ocasión para probar juntos la comida mexicana, pero ahora, antes de que se vaya, quisiera que me hablara, por ejemplo, de los productos alimenticios de América Latina.
- ¿Sabes que muchos comestibles que forman parte de nuestro menú cotidiano provienen de esa parte del mundo?
- ☐ ¿De veras? Solo sé que el maíz es originario de la zona de México y Centroamérica.
- También era conocido en el Perú antiguo, de donde era igualmente originario un producto que ha alcanzado una importancia universal tanto por sus valores nutritivos como por la variedad



de formas en que se prepara. Es la papa, llamada *patata* por los españoles. Quizá sea el más importante de los productos aportados por el Nuevo Mundo. Este cultivo de origen andino alcanzó tal importancia en muchas zonas europeas – especialmente en Galicia, España y en Irlanda –, que una mala cosecha de papas suponía una hambruna general y era el factor determinante para enormes olas migratorias. Esto explica, de algún modo, que haya tantos latinoamericanos de ascendencia gallega y norteamericanos de origen irlandés.

- ☐ Por lo visto es una planta que se adapta fácilmente a cualquier suelo y cualquier clima. Si no, no se habría llegado^① a cultivar en casi todo el mundo.
- Hay otro producto alimenticio universal proveniente de América del Sur: el tomate.
- ☐ Si mal no recuerdo, hay otro tan universal como los mencionados: me refiero al chocolate, hecho de un producto subtropical de esa misma zona.
- Claro, el cacao. El chocolate ya se tomaba en la corte de los aztecas y los mayas utilizaban los granos del cacao como moneda. Muchos productos provenientes de América Latina han hecho grandes aportes a los hábitos alimenticios de todo el mundo, pero también proviene de esa región un producto negativo, no alimenticio, que ha alcanzado una difusión universal en la forma de un hábito pernicioso: el tabaco.
- ☐ Es verdad, pero yo me quedo con los aportes positivos. Lamento que esta vez usted no me acompañe a comer unos tacos mexicanos. De todos modos, le agradezco la información. Hasta la vista.



II. Nuestra alimentación

Todo ser vivo, para subsistir y desarrollarse, necesita alimentarse. De los alimentos que se ingieren, se extraen tanto las sustancias capaces de reparar los desgastes de los diversos órganos o de hacerlos crecer, así como de proporcionar la energía requerida para efectuar las tres funciones elementales: nutrición, reproducción y relación. A diferencia de otros animales, los seres humanos elaboramos nuestros alimentos utilizando la materia prima que nos aporta la naturaleza. Tradicionalmente, este proceso se lleva a cabo en la casa de cada cual, pero debido al aceleramiento del ritmo de la vida moderna, se observa cada día mayor demanda de alimentos elaborados industrialmente. Es lo que se llama comida en lata, incluso, hay restaurantes de comida rápida que responden a la necesidad de sacar el máximo de provecho al tiempo. Luego, están los restaurantes normales, que sirven comida mejor elaborada en dos modalidades: a la carta (plato por plato) o en forma de *buffet* (una especie de autoservicio).

① habría llegado 为 llegar 的复合条件式。

7-3



词汇表

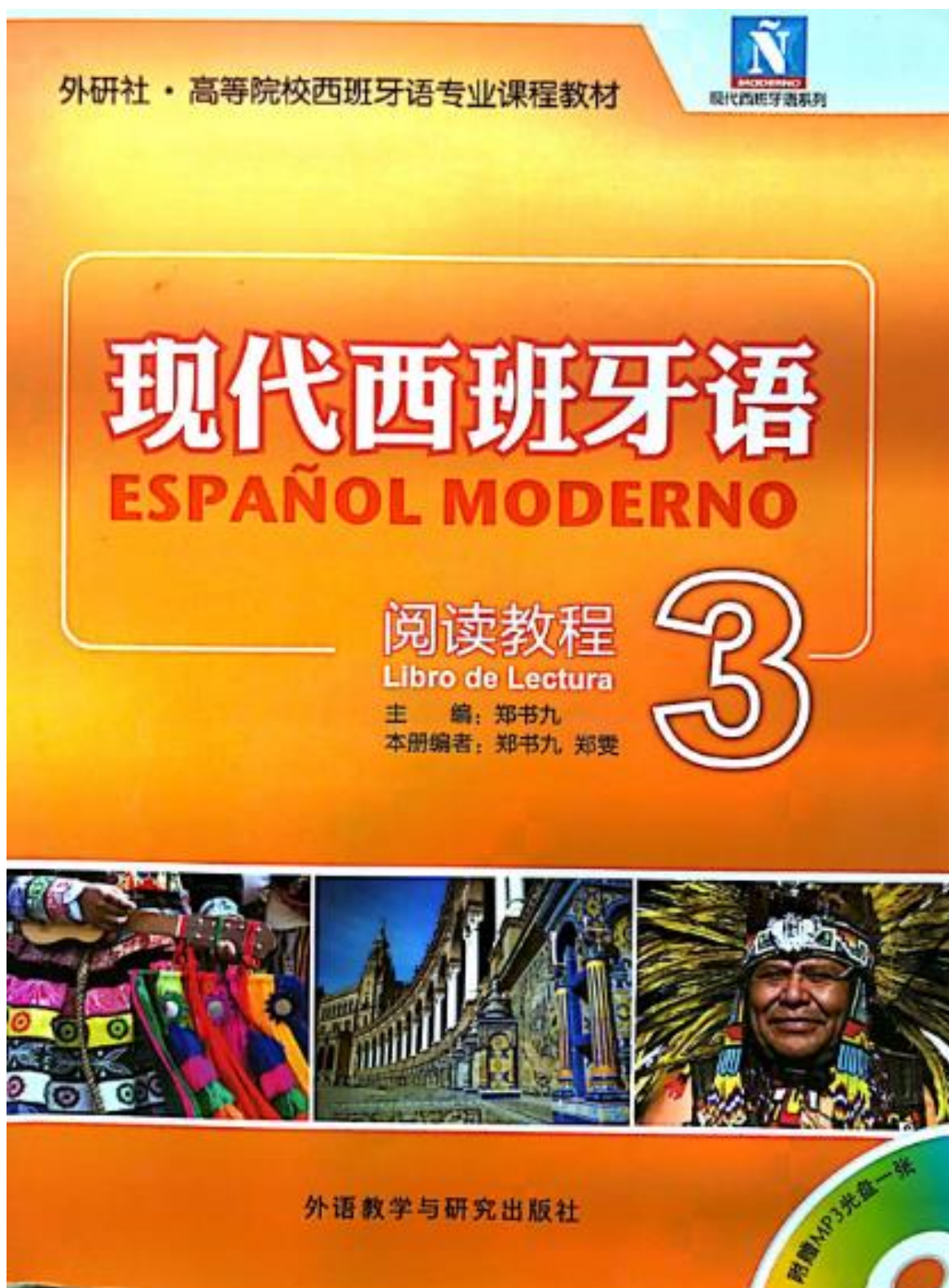
VOCABULARIO

conocedor, ra	m., f.	知情者
especializarse	prnl.	以……为专业, 擅长
representar	tr.	代表
tortilla	f.	薄饼
taco	m. (Mex.)	玉米饼 (墨西哥)
circular	adj.	圆形的
envolver	tr.	包, 裹
freír	tr.	炸, 煎
picar	tr.	切碎
legumbre	f.	豆科蔬菜; 蔬菜
preparado	m.	佐料
mixto, ta	adj.	混合的
compromiso	m.	约会; 义务
producto	m.	产品
alimenticio, cia	adj.	食品的
comestible	adj.; m.	可食用的; 食品
menú	m.	菜单
cotidiano, na	adj.	日常的
provenir	intr.	来自
de veras	loc.adv.	真的
originario, ria	adj.	源自, 来自
Centroamérica		中美洲
nutritivo, va	adj.	营养的
variedad	f.	多种多样, 品种
papa	f.	土豆
patata	f.	土豆
aportar	tr.	提供, 贡献
andino, na	adj.	安第斯山的
Galicia		加利西亚
Irlanda		爱尔兰
hambruna	f.	大饥荒
determinante	adj.	决定性的
ola	f.	浪, 浪潮
migratorio, ria	adj.	移民的
ascendencia	f.	祖先
gallego, ga	adj.-s.	加利西亚的; 加利西 亚人
norteamericano, na	adj.-s.	美国的; 美国人
irlandés, sa	adj.-s.	爱尔兰的; 爱尔兰人
por lo visto	loc.adv.	看来

adaptar(se)	tr.; prnl.	使适应; 适应
proveniente	adj.	来自
tomate	m.	西红柿
mencionar	tr.	提及
chocolate	m.	巧克力
cacao	m.	可可
grano	m.	谷物; 颗粒
moneda	f.	货币, 硬币
aporte	m.	贡献
negativo, va	adj.	负面的, 否定的
difusión	f.	传播
pernicioso, sa	adj.	有害的
tabaco	m.	烟草
alimentación	f.	饮食
subsistir	intr.	生存
alimentarse	prnl.	进食, 摄取营养
ingerirse	prnl.	吃进, 摄入
extraerse	prnl.	取出
sustancia	f.	物质
reparar	tr.	修理, 弥补
desgaste	m.	损耗, 消耗
órgano	m.	器官
energía	f.	能量
elemental	adj.	基本的
nutrición	f.	营养
reproducción	f.	繁殖
relación	f.	交际, 交往
a diferencia de	loc.adv.	与……不同
materia prima	f.	原料
proceso	m.	步骤, 过程
aceleramiento	m.	加速
demanda	f.	需求
industrialmente	adv.	工业方面的
en lata	loc.adj.	罐装的
máximo	m.	最大, 极致
provecho	m.	收益
modalidad	f.	方式, 样式
a la carta	loc.adv.	点菜; 定制
en forma de	loc.adj.	以……方式
buffet	m.	自助餐
auto-		自我

- Español Moderno 3: libro de lectura.

Portada y páginas 120-126.





8-4

TEXTO 4

EL SECRETO DE CRISTÓBAL COLÓN (I)

El día 9 de mayo de 1453, el Imperio turco se hizo dueño de la vieja ciudad de Constantinopla; para los países europeos, el comercio con Asia ya no era posible. Fue entonces cuando Portugal, abierto al Atlántico, empezó a buscar un nuevo camino por mar. El plan era sencillo, pero lento: seguir la costa de África, encontrar el paso al Océano Índico, y desde allí ir hacia la India. En 1487, Bartolomé Díaz^① dio la vuelta al cabo de Buena Esperanza: Portugal había encontrado su camino.

Por aquellas mismas fechas, un hombre llamado Cristóbal Colón, intentaba conseguir la ayuda de los reyes españoles, doña Isabel y don Fernando, para probar un camino distinto: él quería ir siempre hacia el Oeste, cruzando el Atlántico.

Durante mucho tiempo Colón no pudo convencer a nadie. Todos pensaban que era un viaje imposible: los que no creían todavía que la Tierra era redonda, por supuesto, pero también los que sí lo creían; para estos, la distancia entre Asia y Europa era demasiado grande. Sin embargo, por fin, en 1492, los Reyes Católicos decidieron ayudar a Colón. Este cambio de opinión fue importantísimo porque el 12 de octubre de ese mismo año, tres barcos españoles encontraban tierra al otro lado del Atlántico. De esta manera, Europa había llegado a América.

Quinientos años después, muchos aspectos de esta aventura

Constantinopla 君士坦丁堡

cabo de Buena Esperanza
好望角

① Bartolomé Díaz (1450—1500), navegante portugués conocido por ser el primer explorador europeo en doblar los principios de 1488 el extremo sur de África, llegando al océano Índico a partir del Atlántico, uno de los eventos más importantes en la historia de la navegación a vela.

siguen estando poco claros. ¿Quién era en verdad Cristóbal Colón? ¿Qué esperaba conseguir con ese viaje? ¿Cómo tuvo la original idea de llegar a Asia por el Oeste? ¿Por qué conocía tan bien el camino que debía seguir? ¿Y por qué lo ayudaron los Reyes Católicos después de tantos años sin querer escucharlo?

Este texto cuenta cómo al principio de la famosa aventura está el encuentro de Colón con un viejo marinero que le enseñó el camino del Oeste; y cómo, de esta manera, se decidió el futuro de España y del mundo entero. La existencia de este personaje no es completamente segura. Pero, para muchos historiadores, es lo único que da sentido a las acciones de Colón y lleva luz a los rincones oscuros de la historia de su llegada a América.

Una noche del mes de agosto de 1478, en la pequeña isla de Puerto Santo, Colón daba vueltas y más vueltas en la cama; no podía dormir por culpa del calor, húmedo y pesado. Esa misma tarde había vuelto de la isla de Madeira, donde había estado trabajando el último mes en algunos negocios. Estaba solo en la casa. Su familia lo esperaba en Lisboa, hacia donde él iba a salir unos días más tarde.

Las horas pasaban muy lentamente. Cristóbal se levantó de la cama y salió a la terraza. También el cielo, muy claro, parecía despierto. La luz de la luna vestía la isla con el color de los sueños. No había viento y nada se movía. Desde hacía varios días, aquellos lugares vivían como en una nube; el mar, extrañamente quieto, parecía una sábana de aceite.

De repente, una luz se encendió allí abajo, cerca de la playa. Después otra, y otra más. Parecía que todo el pueblo se estaba despertando. ¿Qué ocurría? Sin pensarlo dos veces, Cristóbal se vistió y bajó deprisa. En las calles había mucha gente.

—¿Qué ocurre? —preguntó Colón a un hombre que volvía de la playa.

—¡Hay unos marineros muertos en la playa!



El sol empezaba a salir, pero su luz, pálida todavía, no dejaba ver cuántos cuerpos había allí sobre la arena; tal vez eran diez, tal vez más. Los hombres los estaban recogiendo y los llevaban hacia el pueblo. Y Colón, con el miedo escrito en su mirada, recordó aquella noche, cuando él había llegado a Portugal y tan cerca de la muerte había estado también...

—¡Aquí! —gritó alguien desde el final de la playa—. ¡Aquí hay uno vivo!

Colón se acercó enseguida. Entre unas grandes piedras había un marinero mayor, vestido con un largo abrigo azul, con los ojos medio abiertos y la cara rota por el dolor. Cuando Cristóbal le dio la mano, él se la cogió fuertemente, intentando decirle algo.

—Tranquilo, amigo mío —contestó Colón—. Ahora tenéis que descansar. ¡Llevadlo a mi casa! —gritó a los hombres de Puerto Santo que corrían hacia él.

—¡Decid al médico que vaya a casa de los Moniz!

Colón acostó al marinero en su cama, y con él, que casi no respiraba, esperó al médico. Este apareció enseguida. Cuando, dos horas más tarde, salió de la habitación, movía la cabeza de un lado a otro.

—No hay nada que hacer —dijo en voz baja—. Este hombre se muere. Puede vivir todavía unas pocas horas. Pero, sin duda alguna, morirá. Igual que sus otros compañeros.

Tres días después, el marinero seguía vivo. Colón se ocupaba de él en todo momento. Pero el médico tenía razón: aquel hombre estaba cada vez más débil. Era una vida que se apagaba poco a poco bajo el fuego de una extraña enfermedad. Aquella tarde, mientras el sol se escondía detrás del mar, empezó a respirar muy pesadamente; luego, de repente, dio un grito y dijo una sola palabra: "Cibao".

(861 palabras)

pálido 苍白的; 暗淡的

TEXTO 5

EL SECRETO DE CRISTÓBAL COLÓN (II)

Una y mil veces, durante la noche, escuchó Colón esa extraña palabra que el hombre repetía como un loco. Pero lo importante ocurrió durante la tarde del cuarto día. Se encontraba el genovés en el salón estudiando unos libros cuando oyó un ruido que venía del cuarto del enfermo. Su sorpresa no pudo ser mayor: el marinero había dejado la cama e intentaba llegar a la terraza.

—¡Dios mío! —gritó Cristóbal, mientras lo cogía por los brazos—. Deprisa, volved a la cama enseguida. ¿Qué es lo que queréis?

Pero cuando miró la cara del marinero, Colón se quedó sin palabras. Sus ojos eran duros como piedras y rojos como el fuego; parecían venir de otro mundo.

—¡El mar! —dijo con voz profunda el marinero.

Colón levantó al enfermo, y sin saber lo que hacía, lo ayudó a llegar a la terraza. Allí delante estaba el Atlántico.

Durante unos momentos, Cristóbal creyó ver cómo una sonrisa aparecía en la cara del marinero. Entonces este levantó su brazo, muy lentamente, en dirección al sol, al Oeste; y su mano se abrió un momento para cerrarse enseguida, como en un último intento por alcanzar aquel lugar donde el mar se hace cielo. Después, cayó en los brazos de Colón, que lo llevó de nuevo a la cama.

—No, no os vayáis —dijo entonces el enfermo a Cristóbal—. Ha llegado el momento de hablar.

—Será mejor que descanséis —contestó Colón.

—Tiempo tendré de descansar, dentro de poco. Ahora tengo algo que contaros. Decidme, ¿sois marinero? ¿Es esto

genovés *adj.* 热那亚的(人)

Puerto Santo? ¿Y mis compañeros? ¿Están muertos?

Colón contestó a aquellas preguntas lo mejor que pudo. Le habló de su trabajo, de sus viajes, y le explicó que se encontraba en la casa de los Moniz.

—Yo conocí al gobernador —recordó el marinero—. Y estuve aquí, en su casa, más de una vez... Hablábamos de viajes... y de Guinea... más al sur, todavía más al sur...

Sus palabras se perdían. Casi no podía respirar. Colón abrió las ventanas y las puertas para dejar entrar el aire de la tarde. Trajo un vaso de agua y, después de beber, el enfermo pareció encontrarse un poco mejor.

—Vos no me conocéis, ¿verdad? —le preguntó entonces el enfermo.

—No, señor, no os conozco, pero...

—¿Habéis oído hablar del *Santa Susana*?

—Sí... sí, creo que sí. Era un barco portugués que hacía viajes a Guinea y que hace unos dos años desapareció en el mar... La gente dice que sus hombres murieron en algún lugar de África, al sur de las Canarias...

—¡Morir! —gritó el marinero, con una risa horrible—. Sí, ya todos estamos muertos. Ahora escuchad bien lo que voy a contaros, porque Dios os ha elegido. Y solo vos conoceréis esta historia. Yo ya casi me he ido de este mundo... pero no quiero llevarme conmigo el secreto del *Santa Susana*.

Veréis, mi nombre ahora no tiene importancia. Nací en un pequeño pueblo de pescadores y era muy joven cuando empecé a trabajar como marinero en Portugal. Yo fui de los primeros en viajar por África, hacia Guinea, y en conocer todas las rutas de estos mares. Así llegué a ser piloto del *Santa Susana*. Hace dos años, a la vuelta de un viaje a Guinea, quisimos encontrar una nueva ruta hacia Portugal, más rápida que las otras. Pero, ya cerca de Cabo Verde, los vientos cambiaron de una manera muy extraña. El barco tomó de repente la dirección del Oeste

Guinea

几内亚

piloto n.

领航员

y nosotros no pudimos hacer nada para cambiarla. El barco iba más rápido que nunca, siempre hacia el Oeste. Después de quince días así, mis hombres empezaron a asustarse. Sabían que nos encontrábamos en algún lugar del mundo que no conocía nadie, y que ya no era posible volver atrás. Cada mañana me preguntaban lo mismo: ¿qué nos esperaba al final de aquel viaje? Yo no lo sabía, no podía contestarles. La comida ya nos faltaba, estábamos preparados para morir, cuando entonces... Entonces, después de veinte o más días en aquel barco que no podíamos conducir... ¡vimos tierra!

Colón escuchaba en silencio la extraña historia, sin saber qué pensar. ¿A dónde había llegado el *Santa Susana* en su increíble viaje? ¿A Asia? Y, sin embargo, todo el mundo sabía que el mar era demasiado ancho entre Portugal y Asia... Tal vez aquel hombre se había vuelto loco, después de tantos días perdido en el mar. Pero, ¿y si lo que contaba era verdad? ¿Y si era posible encontrar tierra al otro lado del gran Atlántico?

La voz del marinero se hizo cada vez más débil; hablaba de las extrañas gentes y lugares de un mundo distinto, de sus islas, de sus costumbres. Repitió muchas veces más aquel nombre, Cibao, un lugar de esas tierras donde había visto montañas de oro. Y ya no dijo otra cosa en toda la noche. Cuando el sol iba a salir, el marinero volvió a llamar a Colón con la mano. Cristóbal se acercó para oírlo mejor.

—El abrigo —dijo lentamente el marinero—. Traedme el abrigo. Buscad el mapa. Ahora es vuestro. Dios lo ha querido así.

Colón sacó varios papeles de los bolsillos. Enseguida vio entre ellos un mapa, viejo y sucio. En él estaba dibujada la ruta de un viaje por mar: la ruta del *Santa Susana*. Los otros papeles eran cartas escritas por el piloto.

—«Alonso Sánchez de Huelva» —leyó Cristóbal en una de ellas—. ¿Es este vuestro nombre? Pero el marinero ya no

dibujado as. 控制的



podía contestar. Su cuerpo sin vida descansaba al fin, con la mirada perdida en el mar.

Tomado del libro de Luis María Carrero:

El secreto de Cristóbal Colón

(933 palabras)