

La novela gráfica como recurso didáctico en tiempos de pandemia: una propuesta intercultural para dinamizar la asignatura de Conversación del Grado en Filología Hispánica de la R. P. China

JUAN CARLOS MANZANARES TRIQUET

Universidad de Lengua y Cultura de Pekín (China); Universidad de Granada

jcmanzanares88@correo.ugr.es

DAVIDE CAPPERUCCI

Università degli Studi di Firenze

davide.capperucci@unifi.it

Resumen: El azote pandémico ha marcado un implacable punto de inflexión en la escena educativa. Concretamente, en la R. P. China, contexto en el que se inserta la presente experiencia, la docencia en línea ha pasado a ser la tónica de una parte significativa del profesorado hispanohablante sin opción de regreso. Dicha coyuntura, además de dificultar la enseñanza de una asignatura eminentemente comunicativa como Conversación, plantea la imperiosa necesidad de redefinir el proceso didáctico al abrazo de propuestas que, por un lado, comulguen con la identidad del alumnado meta y, por otro, estimulen su participación activa en el aula virtual.

El presente artículo contextualiza y desgrana la propuesta desarrollada entre los aprendientes de segundo año del Grado en Filología Hispánica a través de una propuesta vertebrada alrededor de dos grandes ejes: novela gráfica y la aplicación ComicLife3.

Palabras clave: competencia comunicativa intercultural, COVID-19, novela gráfica, República Popular China.

The graphic novel as a didactic resource in times of pandemic: an intercultural proposal to dynamise the course of *Conversation* of the Degree in Spanish Philology of the P. R. China

Abstract: The pandemic scourge has marked a relentless turning point in the educational scene. Specifically, in the People's Republic of China, the context in which the present experience is set, online teaching has become the norm for a significant number of Spanish-speaking teachers without the option of returning. This situation, in addition to making the teaching of an eminently communicative subject such as Conversation difficult, raises the urgent need to redefine the teaching process by embracing proposals which, on the one hand, are in line with the identity of the target students and, on the other, stimulate active participation in the virtual classroom.

This article contextualises and describes the proposal developed among second-year students of the Degree in Hispanic Philology through a proposal structured around two main axes: graphic novels and the ComicLife3 application.

Key words: intercultural communicative competence, COVID-19, graphic novel, People's Republic of China.

1. Introducción

La historia del español en la R. P. China, a lo largo de su breve e intenso periplo, ha estado marcada por la irregularidad de su consolidación. Desde su establecimiento oficial hasta el cambio de siglo, han sido muchas las dificultades experimentadas. A la escasez formativa (Huang Wei, 2013: 17-20) y a la ausencia de recursos (Manzanares Triquet, 2020a: 275), hay que sumar el inapelable cese de toda actividad académica durante la Revolución Cultural (Santos Rovira, 2011: 13). Ahora, dos décadas después de que esta tendencia de titubeos constantes pareciera quedar, por fin, lejos, surge una inesperada e imparable problemática de dimensión mundial. Hablamos de la pandemia sanitaria, un punto de inflexión sin precedentes que, dejando de lado el eco de letal voracidad, ha supuesto un golpe de realidad que ha puesto boca abajo muchas de las expectativas y las certezas de las instituciones (y actores) que componen el ecosistema de dichos estudios filológicos.

En este marco de transformación y adaptación forzosas, el profesorado ha abanderado la implementación de todo tipo de dinámicas destinadas a garantizar una enseñanza de calidad, al tiempo que ha combatido la desmotivación creciente de un alumnado que también sufría los reveses de la incertidumbre (Giménez Doblás, 2022: 43-51).

Es aquí, precisamente, donde se halla la motivación que sustenta *Mi cómic, mi historia*, la propuesta que subyace al presente estudio, que se articula en torno a cuatro grandes epígrafes. El primero hará las veces de contexto para explicar cómo la COVID-19 ha revolucionado el marco de la enseñanza universitaria en el gigante asiático. En él, a su vez, enmarcaremos las principales características de su alumnado y repasaremos cuál ha sido su actitud en este periodo a fin de justificar la necesidad didáctica que ensalza la pertinencia de nuestra propuesta. El segundo epígrafe pone el foco en la competencia intercultural como base conceptual que posibilita y respalda la idoneidad de la novela gráfica como revulsivo didáctico, en especial, para su inserción en aulas con este perfil de aprendiz. El tercero señala las ventajas inherentes al formato, presenta *Gazpacho agridulce* (Zhou Wu, 2015) y describe las principales características que posee ComicLife3, *software* clave a la hora de materializar la experiencia. Por último, en el cuarto epígrafe, efectuamos un análisis pormenorizado del proyecto objeto de la presente contribución ofreciendo una muestra representativa de su producto final. Por tanto, los objetivos que persigue se configuran en torno a tres grandes pilares: 1) analizar cómo se ha revitalizado la praxis docente de ELE en el escenario de la enseñanza en línea de la República Popular China (síncrona y asíncrona); 2) poner en valor el poder didáctico de la novela gráfica y su explotación en el contexto universitario sinohablante; 3) ofrecer una propuesta didáctica que englobe el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y el uso de las TIC como elemento motivacional.

1.1. Impacto de la COVID-19 en la enseñanza universitaria de español en la R. P. China

El estallido de la COVID-19 trajo consigo un plan de contingencia integral por parte del Ministerio de Educación de la R. P. China que, en tiempo récord, logró impulsar unas líneas de acción satisfactoriamente orquestadas con la colaboración de todos los estamentos educativos. En efecto, como enuncia Segura Robles (2020: 18-19), dicho modelo fue tomado como referente en Occidente *a posteriori* a la hora de acometer una adaptación metodológica, curricular y técnica sin precedentes. Lo cierto es que con anterioridad al inicio de la COVID-19, como recoge Liu Liu (2020: 3), apenas un 5,5% del total de los cursos impartidos en la Educación Superior china tenía lugar de manera virtual. Unas cotas relativamente bajas teniendo en cuenta que, según el informe del Centro de Información de la Red de Internet de China (2021), el 71% del total de su población (de aproximadamente 1.410 millones de habitantes) ya disponía de acceso a Internet.

La detonación del brote y su exponencial propagación deshizo toda estadística previa. De esta manera, los espacios de enseñanza habituales se reconfiguraron forzosamente por unos nuevos entornos virtuales que se engalanaban para acoger problemáticas derivadas de la brecha digital entre el alumnado y el profesorado (Manzanares Triquet, 2020b: 271-272), la desigual distribución de dispositivos (Álvarez Jiménez, 2020: 45-46) o, pongamos por caso, la falta de reciclaje de una parte del cuerpo docente en lo relativo a la creación y/o edición de contenidos (Martínez-Garcés y Garcés-Fuenmayor, 2020: 11).

Independientemente del entorno virtual definido por cada universidad, los escasos trabajos que reflejan la impronta de esta etapa coinciden al reseñar las dificultades inherentes a esta traslación digital sin precedentes. Siguiendo a Liu Liu, recuperamos el sentir de una realidad que, lejos de ser ajena, también podría extrapolarse al contexto español:

Aunque para la población los profesores universitarios tienen la obligación de mantenerse actualizados con las nuevas tecnologías, la realidad nos demuestra que muchas universidades no están conectadas con las industrias emergentes, especialmente en las disciplinas de las humanidades. Por lo tanto, cuando el coronavirus impuso el aislamiento estricto [...] los profesores se quedaron desconcertados frente a su ordenador y no sabían por dónde empezar. (Liu Liu, 2020: 9)

Sorprendentemente, en uno y otro contexto, son muchas las voces que llevan años concienciando de la importancia de desarrollar las aptitudes digitales de los docentes. Es el caso, por ejemplo, de Trujillo Sáez (2018: 31-32) quien reivindicaba la competencia digital como un activo fundamental con el fin de equipararse a la realidad generacional de los jóvenes de hoy, aspecto nuclear en la redefinición didáctica que abordamos en el siguiente subepígrafe.

1.2. Perfil generacional del alumnado universitario de la R. P. China

La revisión de la literatura, por lo general, desprende un retrato subjetivado del estudiantado chino que tiende a ignorar los matices que rodean la realidad de sus aulas más contemporáneas (Vázquez Torronteras, Álvarez Baz y Ma, 2020: 12). Más allá de las etiquetas que tildan su desempeño bajo el paraguas de la timidez, el silencio o la pasividad (Zuheros Garrido, 2019: 56), en los últimos años observamos la proliferación

de nuevas contribuciones que advierten de un cambio de paradigma. Es el caso de Falero Parra (2018: 67-68) que alude a un nuevo perfil que, precisamente, contribuye a desterrar la extendida visión estereotipada de estos aprendientes como consecuencia de los cambios socioeconómicos experimentados por la R. P. China en las últimas tres décadas. Entre otras características, señala el rol protagónico del alumnado; la mayor predisposición a la realización de consultas y compartir dudas en plenaria; y, por último, una mayor capacidad adaptativa frente a la adopción de métodos de aprendizaje emergentes. En este sentido, también destaca el trabajo de Anglada y García (2014: 25-26) que, desde un prisma visionario, lanzaba la siguiente demanda a la comunidad educativa china: «los nuevos contextos generan nuevos modelos de estudiante, y ello requiere al mismo tiempo una aproximación pedagógica diferente, que facilite, catapulte y, lo más importante, no desmotive a esta nueva *Generación Baidu*». Esta cuña, hace referencia al colectivo generacional de la R. P. China que presenta las siguientes características:

1. Son estudiantes
2. Su primer contacto con la tecnología no se remonta a la primera infancia, es algo más tardía
3. Experimenta la inmersión TIC entre la etapa de secundaria y la universidad
4. Poseen más de un dispositivo digital (a veces, hasta dos o tres)
5. Son habituales consumidores de contenido digital, al cual acceden de manera autodidacta

Si tenemos en cuenta la relación de elementos distintivos que define al alumnado universitario de la R. P. China del siglo XXI, junto a los rasgos identitarios arraigados a la propia Generación Z, dilucidaremos que la viabilidad de una enseñanza de corte magistral puede verse comprometida.

1.3. Respuesta participativa del alumnado durante la enseñanza virtual síncrona y asíncrona

Resulta imposible extrapolar a todos los contextos e individuos que componen el panorama de ELE de la R. P. China un sentir generalizado. A pesar de estas limitaciones, partiremos de una breve aproximación a partir de las fuentes disponibles para reflejar, al menos parcialmente, las sensaciones de los docentes en el transcurso de la pandemia en el intervalo comprendido en estos tres cursos académicos (2019/2020; 2020/2021; 2021/2022).

Vázquez Vázquez (2020: 6) muestra sentimientos encontrados. Por un lado, pone en valor la adquisición de otros valores de tipo transversal relacionados con la afectividad. Sin embargo, también agrega ciertas sombras: «otros/as se han quedado atrás porque, o bien no tienen la capacidad para aprender en línea o su entorno familiar y social dificulta mucho esta labor». Para Hou Jian (2020: 11), en la Universidad de Estudios Internacionales de Xí'an (XISU), uno de los principales obstáculos ha radicado en la atención y la concentración del alumnado, mucho menor en esta modalidad. El profesor Bravo (2020: 12), docente en la Universidad Normal de la Capital (CNU), subraya el compromiso y la determinación de su alumnado del cual destaca, por encima de otras

virtudes, la disciplina ofrecida. Otros docentes como Villa, docente en la Universidad de Tecnología del Sur de China, han tenido una peor experiencia. Así lo sostiene en su entrevista de *El País*: «falta *feedback*, ya sea verbal o no verbal, cuando se dan las explicaciones o se corrigen deberes, etcétera, realmente estás hablando con una máquina sin saber cómo están respondiendo las personas al otro lado [...]».

Como se observa, con contadas excepciones, la mayoría del profesorado ha revelado un curso deficiente del proceso de enseñanza-aprendizaje frente a lo cual se hace vital la implementación de soluciones didácticas que satisfagan las necesidades de nuestro alumnado.

2. La competencia intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE

Para entender el rol que desempeña la competencia intercultural, hemos de efectuar una mirada retrospectiva hacia el concepto de competencia comunicativa y la consecuente redimensión que experimentó la idea de adquirir una lengua extranjera (Trujillo Sáez, 2005: 30-32). Este nuevo escenario de revitalización conceptual alberga una noción mucho más amplia en la que no solo convergen el dominio de reglas gramaticales, sino también la adecuación pragmalingüística y, sobre todo, el saber cultural esencial para actuar (y respetar) las diferentes convenciones de la sociedad meta (Neila González, 2020: 137-139). Uno de los principales estudiosos que ha abordado la interculturalidad es Byram (1997: 70-71), que reflexiona y conglobera una amalgama de habilidades y actitudes fundamentales para posibilitar el éxito de todo acto comunicativo. Sus presupuestos se sitúan, por tanto, en un contínuum en el que el conocimiento declarativo de la cultura ajena y la aceptación de la diferencia se entrelazan en un ejercicio de entendimiento mutuo libre de prejuicios. Tomando la base de esta premisa, podemos rescatar las palabras de Méndez Santos:

Para desarrollar una competencia intercultural en el aula, debe producirse una enseñanza explícita, pero no solo de forma declarativa, es decir, conocer las fiestas y tradiciones de un lugar, sino que también hay que entender e interiorizar los usos, las costumbres y una nueva forma de ver el mundo, y ser capaz de comunicarse e interactuar con otras personas de la otra cultura. (Méndez Santos, 2021: 197)

Desde un punto de vista institucional, tanto el Consejo de Europa por medio del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL, 2001: 101-102), como el Instituto Cervantes a través del *Plan Curricular* (PCIC, 2006) y, más recientemente, el informe *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (2012: 19-20), se hacen eco de la significancia que ejerce la integración de esta competencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este último describe cuáles son las virtudes deseables que ha de encarnar todo docente de ELE. Dentro de este inventario de competencias, en el tema que nos ocupa, encontramos una concreta destinada a facilitar la comunicación intercultural. Para desarrollar esta competencia en plenitud, en su informe, el Instituto Cervantes proporciona una pauta de actuación sostenida conforme a cuatro ejes que pasamos a enumerar:

1. Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural
2. Adaptarse a las culturas del entorno

3. Fomentar el diálogo intercultural
4. Promover que el alumnado desarrolle su competencia intercultural

Asegurar una correcta actuación intercultural constituye un activo fundamental en el ejercicio de nuestra práctica docente en general y, en particular, en el seno de la enseñanza de ELE en la R. P. China. Un país en el que, recordemos, la distancia cultural y el estereotipo pueden llevar a diferentes equívocos y malentendidos que pueden quebrar el éxito de nuestra potencial práctica. En el siguiente subepígrafe vamos a detallar algunas de estas situaciones para entender en conjunto la idiosincrasia del contexto al que nos enfrentamos.

2.1. Impacto de la competencia intercultural en las aulas universitarias sinohablantes

Son muchos los profesionales de ELE que han reportado diferentes situaciones de *shock* cultural en los planos metodológico y actitudinal en sus clases. Este desfase tiene su razón de ser en el desconocimiento mutuo con el que lidia tanto el profesorado nativo extranjero como el alumnado local fruto de un bagaje, a veces, notablemente marcado por una perspectiva etnocéntrica. Algunas autoras, como Gómez Pérez (2010: 127), señalan la desigual expectativa de los agentes de enseñanza como uno de los puntos de conflicto más habituales. Esta divergencia se manifiesta, por ejemplo, con relación a la actuación del profesorado al poner énfasis en actividades de índole comunicativa tales como el *role play* en detrimento de otras más enfocadas hacia una adquisición más sistemática y estructuralista de la gramática. En cuanto al rol del alumnado, sorprende el principio de no intervención motivado por la modestia o el silencio (He Xiaojing, 2008: 3-4). Según esta premisa, el alumnado se enfrenta a la disyuntiva de demostrar su aptitud sin caer, en exceso, en la exhibición de tales dotes. Por ello, como sostiene la autora, es probable que, aunque contemos con estudiantes plenamente facultados para hacer alarde de una considerable competencia comunicativa, esta no se ponga de manifiesto. En esta misma línea, se hallan otros condicionantes habituales como la ‘pérdida de cara’ que podría definirse como el pavor a errar en sus intervenciones ante la mirada de sus compañeros y, también, del propio docente, como figura de máximo respeto y autoridad en el aula (Vázquez Torronteras, 2018: 50-56). Otro elemento que tener en cuenta en esta falta de comprensión intercultural tiene que ver con la falta de representatividad de muchos de los materiales didácticos empleados, que ignoran el conocimiento del mundo que posee este tipo de aprendiente. Como afirma Donés Rojas (2009: 3-7), esta falta de referentes y de adecuación *ad hoc* precisa de, o bien una ampliación, o bien una modificación de los contenidos socioculturales que se incluyen. Esta cuestión resulta capital dado que, como apunta un trabajo reciente de la profesora Ramos Gómez (2021: 10), «en las clases de E/LE en China, actualmente, no existen manuales que abarquen la CCI». Un ejemplo muy ilustrativo a este respecto se encuentra a la hora de hablar de los viajes. En este, una de las preguntas que recoge Donés Rojas (2009: 12) dice así «¿A qué países has viajado?». Como declara: «a diferencia de los alumnos europeos, por ejemplo, nuestros estudiantes cada vez que tienen vacaciones lo que hacen es “regresar a casa” para estar con la familia». A lo que añade «[...] no siempre es fácil encontrar alumnos que hayan podido viajar fuera de China». En opinión de la autora, tratar este tipo de preguntas generaría entre los estudiantes cierto desánimo y un sentimiento, incluso, de inferioridad. Por ello, teniendo en cuenta la máxima de integrar y conciliar en el más alto

exponente, Méndez Santos (2021: 197) aboga por tender puentes de aprendizaje e intercambio cultural.

Nuestro trabajo se rige por estos mismos principios, siendo la novela gráfica y, en especial, *Gazpacho agridulce* (Zhou Wu, 2015), el eje en torno al que gira nuestra propuesta. En el siguiente epígrafe nos detendremos en reseñar las fortalezas de este género, sin dejar de comentar la singularidad que hace de la obra seleccionada una muestra idónea para su uso en el mencionado contexto.

3. Novela gráfica y TIC

3.1. La novela gráfica como revulsivo didáctico

Podemos constatar que en los últimos años la novela gráfica se ha consolidado como un producto cuyo potencial va más allá del mero entretenimiento. Esta prolífica etapa viene de la mano de la eclosión de numerosas obras de calidad que refuerzan su valor (del Rey-Cabero, 2013: 177-178). En el tema que nos ocupa, la enseñanza de ELE, su potencial es de sobra conocido por la confluencia del código visual y lingüístico en un mismo *input* que contribuye a reforzar la comprensión de los aprendientes. Este punto diferencial se acentúa, sobre todo, en los niveles iniciales donde la literatura más tradicional, incluso a través de lecturas graduadas, puede malograr su fin didáctico primigenio (Suárez Vega, 2014: 17). Además de lo atractivo del formato, todo un valor añadido para su tratamiento en el aula con el alumnado *centennial*, la novela gráfica posee otras ventajas como la naturalidad de las muestras de lengua que en ella se insertan. Y es que este género permite al alumnado la posibilidad de familiarizarse con la variedad más coloquial de la lengua pudiendo, así, integrar en su lexicón formas extrapolables a la realidad del hablante nativo. Otra de sus ventajas radica en la disminución de los posibles estados ansiógenos de los discentes al abordar los contenidos desde un prisma lúdico (Villalba Ibáñez, 2020: 425). A este respecto, resulta decisivo que tengamos en cuenta las preferencias de nuestro alumnado a la hora de seleccionar la novela gráfica objeto de explotación. De ineludible mención resulta, de igual modo, su enorme versatilidad, tanto en lo relativo a sus múltiples explotaciones didácticas, como en cuanto a las diversas asignaturas en las que puede utilizarse (Bourelle, 2018: 12-13).

En definitiva, por todo lo dispuesto, podemos afirmar que la novela gráfica reúne, en principio, las condiciones necesarias para su implementación exitosa en el aula de ELE. A continuación, en el siguiente subepígrafe, presentamos la novela seleccionada: *Gazpacho agridulce* (Zhou Wu, 2015).

3.2. *Gazpacho agridulce* (Zhou Wu, 2015): una primera aproximación

Hablar de *Gazpacho agridulce* implica necesariamente evocar la figura de Quan Zhou, diseñadora gráfica andaluza orgullosa de unas raíces ligadas a la milenaria china, y de un didáctico rol que viene desempeñando desde la publicación de su ópera prima. *Gazpacho agridulce* encarna, a la perfección, un homenaje con sabor pretérito a su infancia y adolescencia, en España, y esa eterna contradicción que se debate entre *ser*, y *no ser*. Crecer bajo la alargada sombra de la tradición de una familia de allí, de China, siendo de aquí, de España. Con sus más y sus menos, con los conflictos propios de la edad o el

choque cultural de una sociedad llena de telarañas en forma de estereotipos e incontables prejuicios.

Quan Zhou hace gala de un manejo certero de los tiempos, en un frenesí permanente a base de anécdotas, humor, lengua coloquial y, por supuesto, aventuras y referentes en cómplice armonía con ambas culturas. Las vivencias de la autora permiten que el alumnado se sienta parte activa de la historia por los múltiples paralelismos que acontecen en la trama con su propio bagaje. Esa conexión rebaja el filtro afectivo de los estudiantes enfrentándose a un *input* totalmente familiar que, asimismo, les permite aproximarse a la cultura meta sin caer en una posición etnocéntrica, al abrigo de todo tipo de dinámicas.

Esta novela, por tanto, cumple con algunas de las consignas recurrentes en la revisión de la literatura a la hora de detectar algunas de las deficiencias existentes a la hora de trabajar la competencia intercultural (y la competencia comunicativa intercultural) en el aula de ELE.

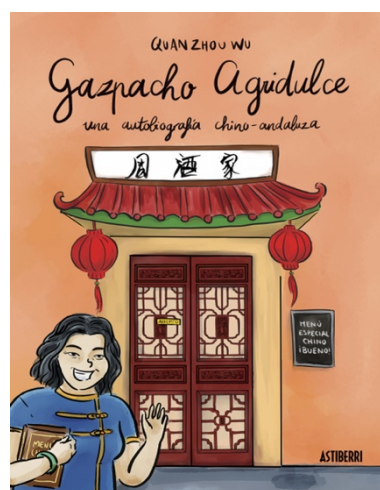


Imagen 1. Portada de *Gaspacho agridulce* (Zhou Wu, 2015)

3.3. ComicLife3

La elección e integración de la herramienta *ComicLife3* tiene mucho que ver con la identidad digital de los aprendientes que integra la denominada *Generación Baidu*, estrechamente alineada con el manejo de este tipo de recursos. Su inclusión, además, obedece a diversas razones que pasamos a enumerar:

1. En primer lugar, el aval que ostenta su integración exitosa en diferentes contextos educativos del panorama tanto hispanohablante (Arbizu Yallico, 2021), como extranjero (Nurhayat Hakim, 2021).
2. En segundo, la compatibilidad de uso del *software* dentro del *semáforo de uso* del país de aplicación, la R. P. China.
3. Tercero, el carácter inédito de este tipo de *software*, por su novedad, en las aulas de ELE de la R. P. China.
4. Y cuarto, por la facilidad de uso de la herramienta sin que ello comprometa la vistosidad de las creaciones que de ella derivan.

ComicLife3, desarrollado por Plasq, destaca por su modalidad multiplataforma, estando disponible en Windows Mac, iPad o iPhone. Todo nuevo usuario dispone de un mes de uso gratuito, tras el cual todo proyecto queda impregnado con una marca de agua. Durante dicho periodo de testeo previo, el alumnado dispone del tiempo suficiente para acometer cuantos montajes desee.

La interfaz de trabajo es muy intuitiva y clara, bastante semejante al procesador de textos más extendido del mundo: Microsoft Word. La herramienta, asimismo, pone a nuestra disposición un sinfín de plantillas con toda clase de temáticas aplicables al proyecto que queramos emprender.

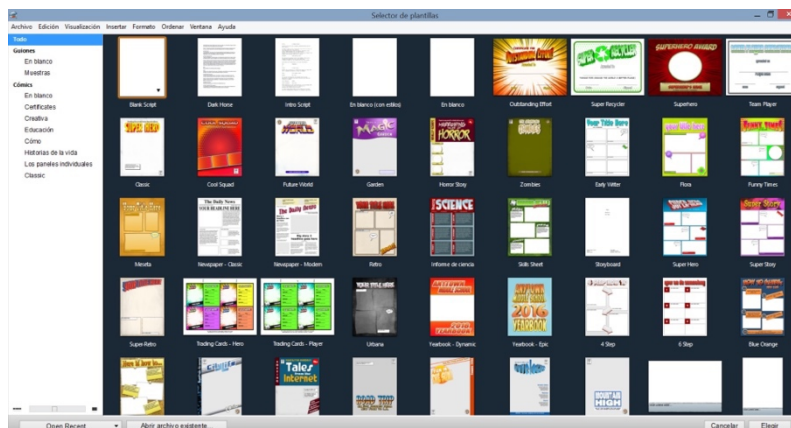


Imagen 2. Plantillas prediseñadas de ComicLife3. Elaboración propia

La inserción de bocadillos, por su parte, resulta totalmente libre dejando a nuestro alcance un simple, pero, a la vez, elevado nivel de personalización. La característica más llamativa que hace de este un potente recurso se halla en su motor de edición. Y es que toda imagen que carguemos como viñeta, tras pasar por un filtro incluido en el paquete básico, adquirirá la estética de un cómic. Los resultados son espectaculares, lo que pone a disposición del alumnado una polifacética *app* a través de la que llevar a cabo proyectos de innovación en las aulas de ELE de la República Popular China.

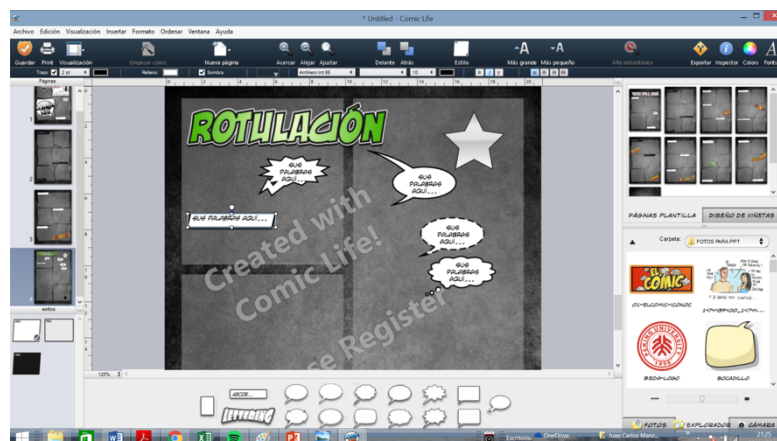


Imagen 3. Interfaz de diseño de ComicLife3. Elaboración propia

4. *Mi cómic, mi historia: un proyecto intercultural de autodescubrimiento*

4.1. Ficha técnica

GRUPO META	Alumnado de Conversación IV, asignatura troncal de segundo curso del Grado en Filología Hispánica de la R. P. China.
NIVEL	B1-B2 (MCERL, 2001).
LENGUA MATERNA DEL ALUMNADO	Mandarín.
CONTEXTO DE APRENDIZAJE	Enseñanza en línea (síncrona y asíncrona).
DESTREZAS IMPLICADAS	Expresión oral, expresión escrita, comprensión lectora y comprensión oral.
TEMPORALIZACIÓN PREVISTA DEL PROYECTO	Fase de trabajo síncrona: Seis sesiones de 50 minutos, a razón de dos sesiones seguidas, un día a la semana, a lo largo de un total de tres semanas. El desglose de cada sesión se concreta, pormenorizadamente, en los apartados 4.3.1., 4.3.2 y 4.3.3. Fase de trabajo asíncrona: un mes de trabajo independiente desde la fecha de comunicación del proyecto hasta su entrega final.
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estimular el gusto por la lectura, en general, y la novela gráfica en particular, de todo tipo de títulos del ámbito hispanohablante. 2. Incentivar la competencia digital del alumnado poniendo a su alcance herramientas pedagógicas coherentes con su identidad TIC. 3. Mejorar la expresión oral en general. 4. Favorecer su creatividad y su capacidad de improvisación oral. 5. Aumentar el léxico disponible del alumnado y, en especial, la variedad coloquial. 6. Reducir los estados ansiógenos vinculados al desarrollo de la destreza productiva oral.
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Repaso general de los tiempos verbales del modo indicativo y del presente de subjuntivo. 2. Léxico coloquial y/o vulgar. 3. Fraseología popular.
CONTENIDOS INTERCULTURALES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Temas de debate de índole sociocultural: <ol style="list-style-type: none"> a. La política del hijo único y la importancia de tener hijos varones (creencia arraigada, aún, en las zonas más rurales de la R. P. China). b. La cultura del trabajo en la sociedad china frente a la cultura de descanso asociada a la cultura española. c. Relaciones familiares entre padres e hijos; los castigos. d. Medicina occidental y medicina tradicional china. 2. Contenidos socioculturales: <ol style="list-style-type: none"> a. Tradición: El Ratoncito Pérez, las fiestas de cumpleaños y Reyes Magos. b. Costumbre: vida social, ocio y campamentos de verano.

DINÁMICAS	Individual, en grupo reducido y plenaria a través de prácticas como el <i>role play</i> , la teatralización, la escritura creativa, la improvisación y la locución.
RECURSOS DIDÁCTICOS Y HERRAMIENTAS TIC IMPLICADAS EN EL PROYECTO	Material didáctico principal: <i>Gazpacho agridulce</i> (Zhou Wu, 2015). Noticia de <i>El País</i> sobre hijos de inmigrantes. Documental <i>Chiñoles y bananas</i> (Ye, 2015). Entrevista a Paloma Chen en el diario <i>El Español</i> Herramientas TIC: ComicLife3 y Filmora9.
EVALUACIÓN	Rúbrica evaluativa de las pruebas de Expresión e Interacción Orales (EIO) de la certificación DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera), nivel B1 (o B2, en su caso), en los parámetros de coherencia, gramática, fluidez y alcance ¹ .

4.2. Descripción y contexto del proyecto

El proyecto titulado *Mi cómic, mi historia* forma parte de un compendio de iniciativas didácticas emprendidas en el Departamento de Filología Hispánica de la Universidad de Lengua y Cultura de Pekín, en China, a lo largo del curso 2020/2021 con el propósito de desarrollar la competencia intercultural de su alumnado. Esta actividad de innovación, concretamente, se ha materializado con los estudiantes de segundo curso en la asignatura de Conversación IV², tras una pequeña experiencia piloto efectuada con anterioridad en la Universidad de Pekín. Cabe destacar que constituye la tarea final con la que se culmina toda una unidad didáctica propia dedicada al contraste cultural existente, a grandes rasgos, entre Oriente y Occidente. Dicho punto de partida, por tanto, provee al alumnado unas nociones preliminares acerca de los conceptos de identidad y estereotipo en situaciones relativamente extrapolables.

Podemos diferenciar dos grandes etapas en torno a las que se articula la propuesta. Una primera, de carácter dirigido, en el seno de las clases virtuales realizadas durante el confinamiento. Y una segunda, de carácter asíncrono, en la que el alumnado debe completar el trabajo asignado de manera independiente, a su ritmo, a partir de una serie de consignas y directrices fijadas de antemano.

4.3. Fase introductoria: contextualización y prácticas dirigidas (sesiones virtuales síncronas)

La fase de presentación de la novela gráfica y la realización de diferentes actividades de producción e interacción orales están encaminadas a romper el hielo, promover la sensibilidad intercultural del alumnado a partir de las situaciones planteadas por Quan y, como no podía ser de otra manera, despertar la inercia voluntaria del alumnado para tomar la palabra.

Esta fase de trabajo dirigido ocupa un total de 6 periodos, ocupando cada uno de estos 50 minutos, a razón de 100 minutos semanales condensados en una sola sesión. Dicho

¹ https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/guia_examen_dele_b1.pdf

² La asignatura Conversación IV tiene un crédito, lo que en el sistema universitario chino equivale a un total de una hora y cincuenta minutos semanal.

de otra manera, trabajaremos con el alumnado en torno a la novela gráfica durante tres semanas.

Gaspacho agridulce (Zhou Wu, 2015) se organiza en torno a diversos capítulos: *Prefacio* (pp. 7-20); *Entrantes* (pp. 21-56); *Primer plato: familia feliz agripicante* (pp. 57-88); *Segundo plato: hormigas bajan del árbol* (pp. 89-120); y, por último, *Postre: macedonia china* (pp. 121-133). Cada uno de ellos comprende un amplio abanico de contenidos socioculturales adecuados para su explotación en el aula. Por su extensión, en aras de favorecer el impulso de unas dinámicas ágiles, pondremos el foco en *Prefacio* y el capítulo denominado *Entrantes*. El resto de la novela correrá a cargo del alumnado para su lectura individual.

Tanto el apartado introductorio como el primer capítulo abarcan diferentes ítems de enorme utilidad para su tratamiento en el aula. Como especificamos en la Ficha Técnica, los recopilamos en las siguientes líneas, antes de desgranar individualmente las diferentes dinámicas realizadas, paso a paso.

4.3.1. Semana 1 (sesiones 1 y 2)

El punto de partida de nuestro proyecto se inicia con una breve etapa de sensibilización en la cual ponemos sobre la mesa a la autora Quan Zhou Wu. Para ello, antes de nada, señalamos el importante papel que juegan diferentes autores y artistas interdisciplinares tales como Quan Zhou, así como otras como Susana Ye, a través del documental *Chiñoles y bananas*, o Paloma Chen, de la mano de la poesía. En definitiva, voces femeninas que visibilizan el rol de las segundas generaciones descendientes de chinos que emigraron a España desde comienzos de siglo y que exploran la interculturalidad desde distintos ángulos. Proyectamos imágenes de ellas, titulares de prensa, hilos pertenecientes a las redes sociales, etc. Una vez que el alumnado logra situarse, presentamos la novela y comenzamos su *lectura coral*, en voz alta, en turnos alternos en los que participa todo el alumnado. Esta etapa inicial, que dura unos diez minutos, da paso a una segunda dinámica mucho más interactiva en la que los estudiantes adoptan un rol mucho más activo y protagónico por medio de la *teatralización en parejas y/o de grupo*, según el número de personajes participantes en la viñeta, de las escenas del *Prefacio* y el primer capítulo. La elección del alumnado podría responder a una invitación voluntaria, en primera instancia, o bien a través de alguna herramienta de selección aleatoria de tipo lúdico, como la ruleta de ClassTools. Se recomienda realizar unas tres rondas interpretativas para que el estado de flujo se mantenga el mayor tiempo posible. Más tarde, la tercera dinámica a la que recurrimos pasa por *reescribir y reformular los diálogos originales para el desarrollo de role play alternativos*. Previamente, dividimos el grupo (formado por unos veinte estudiantes) en parejas o grupos de tres, otorgándoles una escena concreta, en un intervalo particular. Les dejamos un margen razonable para que inicien dicha tarea y sea completada en casa.

4.3.2. Semana 2 (sesión 3 y sesión 4)

Arranca la sesión con la puesta en común de los diálogos alternativos elaborados por el alumnado para su interpretación en plenaria, lo cual, al mismo tiempo, nos sirve para que el alumnado siga familiarizándose con la novela. Tras completar la ronda de escucha y

4.4. Detalles del proyecto *Mi cómic, mi historia*. Fase de desarrollo: trabajo asíncrono del alumnado

Mi cómic, mi historia supone una doble tarea de consolidación y práctica de la destreza productiva oral con gran libertad en cuanto a la forma que persigue afianzar el dominio de dicha destreza por parte del alumnado. Su título responde a un juego de palabras que aúna, por un lado, la visión del alumnado como lector total de la novela en un *role play* ficcional recreado en parejas; y, por otro, la vivencia visionaria de un hipotético periplo en España a partir de una propuesta propia de *cómic* mediante el uso de ComicLife3. Cada una de estas líneas de trabajo se plasma en dos productos lingüísticos que pasamos a referir:

1. La primera parte del proyecto se realiza por parejas y consiste en una *entrevista-coloquio entre la autora de Gazpacho agridulce (o un autor potencial) y un/a periodista*.

En esta tarea de carácter dialógico, de unos 5-6 minutos de duración, los diferentes interlocutores tomarán la palabra intercambiando posturas e impresiones derivadas del análisis de la novela gráfica. Se trata, por lo tanto, de una oportunidad idónea para charlar sobre la motivación de escribir una obra de este tipo, la influencia e inspiración que impulsó el diseño de las viñetas, los puntos de disputa que en ella se recogen, etc.

La dirección de la charla es libre, pero es requisito de obligado cumplimiento incluir en la discusión, al menos, cuatro situaciones pertenecientes a los capítulos *Primer plato, Segundo plato o Postres*, en los que la interculturalidad (en cualquier vertiente) cobre especial significancia. El nivel de profundidad dedicado al abordar tales cuestiones, con ejemplos relevantes, supone un valor añadido como evidencia directa de su óptima y atenta lectura. El formato de entrega ha de ser un vídeo grabado en horizontal en la fecha pactada. Si se desea agregar cualquier tipo de edición, recomendamos el empleo de *software* como Filmora9.

2. La segunda y última parte del proyecto se desarrolla a título individual y plantea la elaboración de un *cómic doblado*. En esta actividad final, el alumnado ha de reflejar sobre las viñetas de su propuesta de ComicLife3 cómo cree que sería su vida en España durante el cuatrimestre (o año) de intercambio. Para ello, se anima a los estudiantes a que reflexionen sobre cualquier situación que les genere inseguridad, incertidumbre, incompreensión o, sencillamente, desconcierto.

La idea es que el alumnado vierta en su cómic algunas de esas posibles situaciones y que, más tarde, añada una pista oral a modo de resumen contándonos parte de dicho sentir. Es decir, se busca que los discentes se conviertan en narradores de sus propias experiencias relatando con sus propias palabras el contexto y situación general de la historia desarrollada, tira a tira.

Para elaborar el cómic existen dos opciones: importar en la herramienta imágenes propias que representen la situación descrita, o bien descargar de alguna web libre de derechos como Pixabay las imágenes pertinentes. El resto de las especificaciones necesarias incluirían la aclaración de la extensión de cada viñeta, así como cualquier indicación extra sobre el uso de ComicLife3. Con respecto al primer punto, se fija un intervalo orientativo de unas 4-5 viñetas más portada, si

bien hemos de resaltar que la propuesta podría ser más amplia. Con relación al segundo, efectuaremos en breve recorrido por la aplicación mostrando sus principales funciones.

Una vez ofrecidas las distintas pautas, comunicaremos al alumnado el tiempo de entrega del que dispondrán, que será de un mes desde dicho momento.

4.5. Muestras del proyecto y valoraciones del alumnado

Los resultados obtenidos superaron nuestras expectativas culminándose el proyecto con un gran éxito. Así lo demuestran las muy diversas creaciones realizadas, conjugando a la perfección ingenio, conciencia intercultural y una competencia comunicativa a la altura de su interlengua. He aquí una pequeña selección relativa al diseño de sus propios cómics, perteneciente a la segunda parte del proyecto:

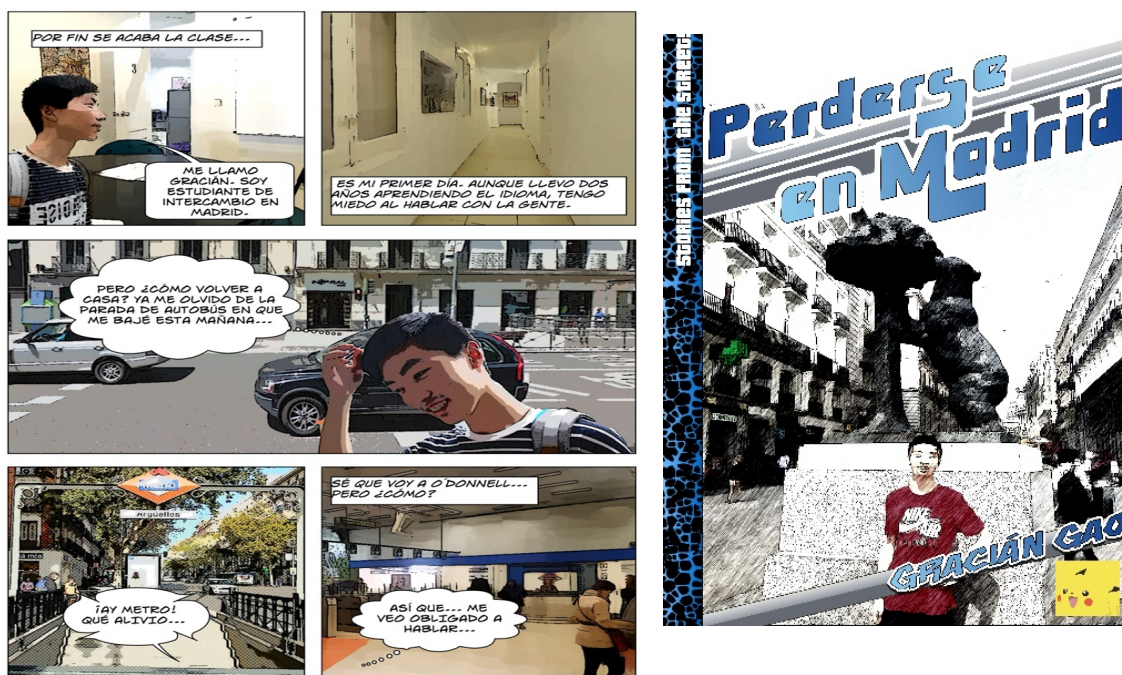


Imagen 5. Muestra del alumnado (I). Elaboración propia



Imagen 6. Muestra del alumnado (II). Elaboración propia



Imagen 7. Muestra del alumnado (III). Elaboración propia

Al finalizar el proyecto, con carácter voluntario, solicitamos a los estudiantes que valorasen qué les había aportado trabajar con una novela gráfica como *Gaspacho agridulce* (Zhou Wu, 2015) independientemente de las actividades de innovación que vertebraron el propio proyecto. Recapitulamos distintos extractos como referencia:

1. A propósito del mensaje central de la novela gráfica, hallamos comentarios de los que se desprenden interesantes valoraciones: «me siento muy cerca de la autora cuando leía este libro, a pesar de la distancia geográfica, el transcurso del tiempo y los contextos culturales distintos. Palabras sencillas, sentidos profundos»; «cuando lo leemos a veces nos hace reír y, en algunos momentos, nos hace reflexionar [...] para los nativos chinos es complicado imaginar lo difícil que es acomodarse en un nuevo ambiente extranjero»; «mediante la lectura de este libro, podemos entender más de la vida emigrante, de cómo sobrevivir a los conflictos culturales manteniendo el equilibrio entre el origen y la vida presente»; «en general es un libro divertido, lleno de anécdotas y que toca también aspectos sociales. Me ha encantado y lo recomiendo»; entre otros.

2. En cuanto a los (posibles) estereotipos presentados en *Gaspacho agridulce* (Zhou Wu, 2015) existen algunas discrepancias: «por ejemplo, la discriminación de la mujer ahora no es tan grave en China, personalmente me haría más ilusión tener una hija, aunque este fenómeno todavía surge en las zonas más atrasadas»; «la educación y administración de la familia Zhou es muy “china”, es decir, solo existe en la generación de mis abuelos o en pueblos remotos»; a lo que otros estudiantes agregan observaciones contrarias acerca de la medicina más tradicional «la mamá pincha a Quan con una aguja para su recuperación. Este tratamiento solo se lo he escuchado a mi abuela y lo he visto en alguna película, ¡no lo he visto en mi vida, jaja!». En contraposición, un punto con el que parecen estar de acuerdo la mayoría de los estudiantes tiene que ver con las relaciones de

pareja de tipo intercultural que en la novela gráfica tiende a ser un escollo en la familia Zhou cuando las hermanas empiezan a salir con chicos españoles. Recuperamos la opinión de uno de nuestros estudiantes:

En el libro la madre impide que sus hijas salgan con los chicos españoles y, en la vida real, aunque los casos varían según las circunstancias específicas de cada familia, este criterio es cierto de algún modo. Comparados con los europeos, los chinos son generalmente menos abiertos a la idea de que sus hijos contraigan matrimonio con los extranjeros [...].

3. Sobre los diferentes modelos educativos: «Los padres occidentales parecen estar muy preocupados por la autoestima de sus hijos, en cambio, los padres chinos prefieren “revelar la severidad del mundo real” y formular “una sensación de crisis” en sus hijos para se adapten mejor a la competición incesante de la sociedad»; esta reflexión concuerda con la opinión de otro estudiante «la relación entre padres e hijos es muy diferente en mi opinión [...] En la casa de Quan son bastante estrictos (especialmente su madre). Sin embargo, mis padres frecuentemente me animaban cuando era niño».

5. Conclusión

Los cambios generacionales, sumados a las barreras espacio-temporales ocasionadas por la COVID-19 en el proceso de enseñanza-aprendizaje, demandan una mayor amplitud de miras a la hora de definir y diseñar el proceso didáctico. En este marco de inevitable traslación digital, se antoja vital tanto la implementación de nuevos recursos que estimulen el interés y el desempeño de nuestro alumnado, como la inclusión de retos que ponga a prueba su competencia digital. En el caso del presente proyecto, además de alcanzar tales metas, se ha promovido el desarrollo de su competencia intercultural al tiempo que la destreza productiva oral se situaba en el centro de la acción. A la luz de los resultados alcanzados, ensalzamos el importantísimo papel que ha supuesto la inclusión de esta novela gráfica en este contexto e instamos al profesorado de ELE a replicar este tipo de iniciativas para incentivar el ánimo lector al tiempo que se desarrolla la competencia comunicativa intercultural del alumnado meta.

6. Bibliografía

ÁLVAREZ JIMÉNEZ, Álvaro. 2020. «Las claves son las infraestructuras: espacios y redes para un aprendizaje libre de coronavirus». En F. Trujillo (ed.), *Aprender y enseñar en tiempos de confinamiento*. Madrid: Catarata, 40-50.

ANGLADA ESCUDÉ, Mariona y GARCÍA MACÍAS, Yenisei. 2014. «La generación Baidu. Competencia digital de los universitarios de español: El caso de Nanjing». *SinoELE*, 11, 15-28. DOI: http://www.sinoele.org/images/Revista/11/Articulos/anglada_garcia_15-28.pdf

ARBIZU YALLICO, Yanett Rocío. 2021. *Comic Life* para introducir historietas en estudiantes de la Institución Educativa José Gálvez de Barrenechea de Tarma. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional del Centro del Perú. Recuperado el 11/05/2022, de <http://hdl.handle.net/20.500.12894/7014>

BRAVO, Guillermo. 2020. «El futuro del español 2020». *Tinta China*, 19, 12-13.

BOURELLE, Andrew. 2018. «Not Just Novels: The Pedagogical Possibilities of the Graphic Narrative». En A. Burger (ed.), *Teaching Graphic Novels in the English Classroom*. Cham: Palgrave Macmillan, 11-28.

BYRAM, Michael. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

CONSEJO DE EUROPA. 2001. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Anaya.

DEL REY CABERO, Enrique. 2013. «El cómic como material en el aula de E/LE. Justificación de su uso y recomendaciones para una correcta explotación». *Revista española de lingüística aplicada*, 26, 177-196. Recuperado el 11/05/2022, de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4597570>

DONÉS ROJAS, Rocío. 2009. «Los referentes culturales en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE en China». *MarcoELE*, 8, 1-22. DOI: https://marcoele.com/descargas/china/dones_referentesculturales.pdf

EL PAÍS. 18 de septiembre de 2016. *Yo también soy español*. Recuperado el 07/11/22, de https://elpais.com/politica/2016/09/13/actualidad/1473758176_296143.html

EL PAÍS. 06 de marzo de 2020. *China, lecciones online para 280 millones de alumnos*. Recuperado el 07/11/22, de: <https://elpais.com/sociedad/2020-03-05/china-lecciones-online-para-280-millones-de-alumnos.html>

EL ESPAÑOL. 20 de mayo de 2021. *La poeta Paloma Chen*. Recuperado el 07/11/22, de https://www.lespanol.com/cultura/20210520/paloma-chen-asocia-palabra-restaurant-comida-barata/582192794_0.html

FALERO PARRA, Francisco José. 2018. *Investigación y diseño de tareas para la mejora de la expresión e interacción oral en comunidades virtuales de aprendizaje: sinohablantes de nivel B1 en el Instituto Cervantes de Pekín*. Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Recuperado el 11/05/2022, de <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/55210>

GIMÉNEZ DOBLAS, Nicolás. 2022. *Contexto actual de la enseñanza y el aprendizaje del español en China*. Taiwán: SinoELE.

GÓMEZ PÉREZ, Laura. 2010. «Aquí todo es cultural...Experiencias de una docente novata de ELE a sinohablantes y sus reflexiones sobre la socio-inter-culturalidad». En M. Anglada (ed.), *Español para sinohablantes. Estudios, análisis y propuestas*. Jaén: Universidad de Jaén y SinoELE, 127-134.

HE, Xiaojing. 2008. «El silencio y la imagen china en el aula de ELE». *Lingüística en la red*, 6, 1-20. DOI: http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_31102008.pdf

HOU, Jian. 2020. «El futuro del español 2020». *Tinta China*, 19, 10-11.

HUANG, Wei. 2013. *Iniciación a la traducción inversa: una propuesta comunicativa para la didáctica de la traducción del chino al español en China*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado el 11/05/2022, de https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_276965/hw1de1.pdf

INSTITUTO CERVANTES. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Recuperado el 11/05/2022 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

INSTITUTO CERVANTES. 2012. *Las competencias clave del profesorado de segundas lenguas y extranjeras*. Recuperado el 11/05/2022, de: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf

LIU, Liu. 2020. «La enseñanza de E/LE en línea ante emergencia de salud pública. Estudio de caso: China». *MarcoELE*, 30, 1-15. DOI: https://marcoele.com/descargas/30/liu_ele_en_linea_en_china.pdf

MANZANARES TRIQUET, Juan Carlos. 2020a. «El reto metodológico de enseñar ELE en contextos universitarios sinohablantes: la gamificación como técnica de innovación pedagógica». *Publicaciones*, 50, 271-309. DOI: <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i3.15132>

MANZANARES TRIQUET, Juan Carlos. 2020b. «Generación Z y gamificación: el dibujo pedagógico de una nueva sociedad educativa». *Tejuelo*, 32, 263-298. DOI: <https://tejuelo.unex.es/article/view/3722>

MARTÍNEZ-GARCÉS, Josnel y GARCÉS-FUENMAYOR, Jacqueline. 2020. «Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19». *Educación y Humanismo*, 22, 1-16. DOI: <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>

MÉNDEZ SANTOS, María del Carmen. 2021. *101 preguntas para ser profe de ELE*. Madrid: Edinumen.

NEILA GONZÁLEZ, Gabriel. 2020. *Embajadores del español. Guía para profesores de español como lengua extranjera*. Madrid: Pie de Página.

NURHAYAT HAKIM, Lystiana. 2021. «Comic Life and Cartoon Story Maker in Creating Short Story for Young Learners». *Journal of English Language Teaching & Learning Linguistics and Literature*, 9, 1-8. DOI: 10.24256/ideas.v9i1.1884

RAMOS GÓMEZ, Esther. 2021. «La inserción de la competencia comunicativa intercultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras en el oriente asiático: el caso de China». *MarcoELE*, 32, 1-12. DOI: https://marcoele.com/descargas/32/ramos-interculturalidad_en_china.pdf

SANTOS ROVIRA, José María. 2011. *La enseñanza del español en China: historia, desarrollo y situación actual*. Lugo: Axac.

SEGURA ROBLES, Adrián. 2020. «El impacto de la Covid-19 en la Educación. Balance nacional e internacional del curso 2019-2020». En F. Trujillo (ed.), *Aprender y enseñar en tiempos de confinamiento*. Madrid: Catarata, 15-28.

SUÁREZ VEGA, Carla. 2014. *El cómic y la novela gráfica en el aula de ELE*. Trabajo de fin de máster. Universidad de Oviedo. Recuperado el 11/05/2022, de https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/28575/TFM_Suarez%20Veg?sequence=6

YE, SUSANA. 2 de febrero de 2016. *Chiñoles y bananas* [Archivo de vídeo]. YouTube. Recuperado el 07/11/22, de: <https://www.youtube.com/watch?v=qpDlcfRdhl&t=5s>

TRUJILLO SÁEZ, Fernando. 2005. «En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua». *Porta Linguarum*, 4, 23-39. DOI: <http://hdl.handle.net/10481/29864>

TRUJILLO SÁEZ, Fernando. 2018. *Activos de aprendizaje. Utopías educativas en construcción*. Madrid: SM.

VÁZQUEZ TORRONTERAS, Alejandro. 2018. «La identidad cultural en la R. P. China y su influencia en la enseñanza de ELE». *RedELE*, 30, 46-62.

VÁZQUEZ TORRONTERAS, Alejandro, ÁLVAREZ BAZ, Antxon y MA, Liya. 2020. «Historia y situación actual de la enseñanza de español en la R. P. China». *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 14, 1-17. DOI: <https://doi.org/10.17345/rile14.2978>

VÁZQUEZ VÁZQUEZ, Mercedes. 2020. «El futuro del español 2020». *Tinta China*, 19, 5-7.

VILLALBA IBÁÑEZ, Cristina. 2020. «La explotación didáctica de la novela gráfica en la clase de ELE. Una propuesta a partir de “La casa” de Paco Roca». *Foro de profesores de E/LE*, 16, 423-433. DOI: <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/17474/17074>

ZHOU WU, Quan. 2015. *Gazpacho agridulce*. Bilbao: Astiberri.

ZUHEROS GARRIDO, Laura. 2019. *La concordancia nominal en la producción oral de estudiantes sinohablantes de distintas edades*. Tesis doctoral. UNED. Recuperado el 11/05/2022, de <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:ED-Pg-Filologia-Lzuheros>