

Representaciones culturales en los recursos digitales para aprender chino como lengua adicional

LOURDES GAY-PUNZANO

Universitat Autònoma de Barcelona,
España

Lourdes.Gay@uab.cat

<https://orcid.org/0000-0002-4401-8283>

MIREIA VARGAS-URPÍ

Universitat Autònoma de Barcelona,
España

Mireia.Vargas@uab.cat

<https://orcid.org/0000-0001-6302-581X>

Resumen

La literacidad digital se ha convertido en una necesidad para quien aprende lenguas a partir de recursos digitales. Este artículo pretende ofrecer una panorámica de los recursos de chino que ofrecen contenido cultural. Para ello, se adopta un enfoque cuantitativo a partir de la base de datos en acceso abierto de e-Chinese Tools, combinado con el análisis cualitativo de una selección de estos recursos. Se observa que la cultura se trata en recursos con formatos variados, aunque predominan determinadas tipologías de contenidos. En cuanto a los temas, se identifican categorías recurrentes y una aproximación muy basada en la transmisión de conocimientos declarativos y poco orientada al desarrollo de la conciencia intercultural o de las destrezas y habilidades socioculturales. En conclusión, a pesar del potencial que pueden tener estos recursos es imprescindible adoptarlos con una capacidad de análisis que permita siempre contextualizarlos y relacionarlos con la experiencia de la persona aprendiz.

Palabras clave

Chino como lengua adicional; enseñanza-aprendizaje de lenguas; literacidad digital; conciencia cultural crítica.

The representation of Chinese culture in digital resources to learn Chinese as an additional language

Abstract

Digital literacy has become a prerequisite for language learners using digital resources. The aim of this article is to provide an overview of cultural contents offered by resources for Chinese as an additional language. To achieve this objective, a quantitative approach is employed, based on e-Chinese Tools – an open access database – combined with a qualitative analysis of a selection of resources. We observed that culture is presented with a variety of formats; however, certain types of content appear to be prevalent. Regarding the topics, we identified a few recurring categories which are handled with an approach that places significant emphasis on the transmission of declarative knowledge. This approach is little oriented towards developing intercultural awareness or sociocultural skills and abilities. In conclusion, despite the potential of these resources, it is essential to adopt an analytical approach that allows for contextualisation and fosters the relation with the learner's personal experience.

Keywords

Chinese as an additional language; language teaching and learning; digital literacy; critical cultural awareness.

Recibido el 12/12/2024

Aceptado el 15/09/2025

Cómo citar/How to cite

Gay-Punzano, L., Vargas-Urpí, M. (2025). Representaciones culturales en los recursos digitales para aprender chino como lengua adicional. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, (24), 255-279. <https://doi.org/10.17345/rile24.4098>

1. Introducción

En los últimos años, la enseñanza de lenguas se ha desarrollado en un ámbito de cambios constantes. Por un lado, la noción de «competencia lingüística» se ha ampliado, como demuestra claramente la publicación del *Volumen complementario* (Consejo de Europa, 2020) que actualiza el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) (Consejo de Europa, 2002). De este modo, más allá de las habilidades de comprensión y expresión oral y escrita, hemos empezado a identificar habilidades relacionadas con la competencia pluricultural. Por otro lado, vivimos inmersos en una revolución digital que tiene un impacto directo en nuevas formas de aprendizaje de lenguas, que salen del aula tradicional para trasladarse a entornos digitalizados.

Cobra importancia en este contexto la literacidad digital, entendida en un sentido amplio como el conjunto de competencias y estrategias tecnológicas y de enseñanza-aprendizaje que permiten a cualquier agente implicado en la adquisición de lenguas adoptar las soluciones lingüísticas, tecnológicas y comunicativas que mejor se adecuan a la finalidad y necesidades (definición inédita del grupo GELEA2LT). Blake (2008:132) ya avisaba sobre esta cuestión: «*how any given technological tool is used far outweighs the importance of which tool is selected to carry out a particular activity*». El auge de medios cada vez más dispares que posibilitan el aprendizaje de una lengua adicional se ha incluso descrito como aprendizaje «en las selvas digitales» o *digital wilds*, concepto definido por Sauro y Zourou (2017:186) como «*informal language learning that takes place in digital spaces, communities, and networks that are independent of formal instructional contexts*». En estas «selvas», la literacidad digital constituye una ventaja para quien estudia, pues será capaz de identificar los recursos que mejor se adaptan a sus necesidades y ritmo de aprendizaje. Por otra parte, no hay que olvidar la necesidad de fomentar también una literacidad crítica, no tanto en el sentido más relacionado con la política que se ha dado a este término (véase, por ejemplo, Lankshear y McLaren, 1993), sino más bien en relación con la capacidad de evaluar la fiabilidad de las fuentes, valorar la veracidad de la información e identificar la intencionalidad o la ideología del texto o discurso subyacente.

Para Blattner, Dalola y Roulon (2024), los medios digitales y, más concretamente, las redes sociales pueden ser útiles en el marco de la teoría de la multiliteracidad (New London Group, 1996). Dicha teoría enfatiza que el uso de las lenguas tiene lugar en contextos multimodales, multilingües y multiculturales que hay que conocer y comprender para entender los mensajes explícitos e implícitos transmitidos mediante estas lenguas en evolución constante.

Este artículo se sitúa en la intersección de estos dos nuevos escenarios en la enseñanza de lenguas —las necesidades de integrar la competencia pluri/intercultural y de aprovechar, además, las ventajas del aprendizaje en entornos digitales— y se centra en el caso concreto del chino como lengua adicional. Partimos de la hipótesis de que la representación de la cultura china en los recursos digitales para el aprendizaje del chino podría estar sesgada y tiende a repetir temas recurrentes. Mediante el análisis cuantitativo y cualitativo de recursos digitales en los que se aborda la competencia cultural

extraídos de la base de datos de *e-Chinese Tools* (Rovira-Esteva et al., 2021-24), nos proponemos los objetivos siguientes:

1. identificar los formatos más frecuentes para la difusión de contenidos relacionados con la cultura,
2. detallar las características (lengua de instrucción, nivel, etc.) de los recursos que incluyen temas de cultura,
3. detectar cuáles son los temas o aspectos más tratados y analizar cuál es el enfoque adoptado para presentarlos,
4. describir cómo los diferentes formatos condicionan o influyen en el tratamiento de los temas.

Con todo ello, este artículo pretende promover la reflexión en torno a la necesidad de desarrollar una literacidad digital crítica que ayude a docentes y estudiantes a desenvolverse en las selvas digitales.

2. La dimensión cultural en el MCER

Hemos destinado este apartado teórico a hacer una revisión sobre la dimensión cultural en el MCER porque es el marco que vehicula la enseñanza de lenguas en nuestro contexto, aunque somos conscientes de que no está exento de limitaciones (para una aproximación más crítica, véase Balsas-Ureña, 2023). La dimensión cultural es un aspecto destacable en el MCER (Consejo de Europa, 2002), como se constata por su omnipresencia en las diferentes propuestas teóricas que emanan del Consejo de Europa. Podemos observar referencias a diferentes componentes culturales tanto en las competencias definidas como «generales del individuo», no directamente relacionadas con la lengua, como en las «competencias comunicativas», que permiten la comunicación por medios lingüísticos (2002: 9).

2.1 Competencias generales

En este marco, los conocimientos declarativos reciben atención desde la perspectiva sociocultural y se integran dentro de lo que se denomina «conocimiento del mundo» (lugares, instituciones, personas, acontecimientos), siendo importantes los conocimientos relativos a los territorios donde se habla el idioma en cuestión (2002: 99-101). A continuación, se citan las siete categorías propuestas como potencialmente de interés junto a algunos ejemplos de cada una de ellas:

1. vida diaria (comida y bebida, días festivos, etc.);
2. condiciones de vida (vivienda, niveles de vida y su relación con diferentes generaciones, sociedad y culturas...);

3. relaciones personales (entre grupos religiosos, estructuras familiares, con la autoridad...);
4. valores, las creencias y las actitudes respecto las instituciones, el humor, las culturas regionales, la identidad nacional...;;
5. lenguaje corporal;
6. convenciones sociales (puntualidad, regalos, convenciones y tabúes sobre el comportamiento y las conversaciones, entre otros);
7. comportamiento ritual (nacimiento, matrimonio, prácticas religiosas, etc.).

Esta propuesta, además, expone la idea de que el alumnado no tenga conocimientos sobre la sociedad y la cultura de las comunidades donde se habla el idioma por falta de experiencia y que incluso esta pueda estar basada en estereotipos, de ahí la importancia de su adquisición. Sin embargo, cabe señalar que la mera existencia de esta lista de categorías ya puede suponer en sí misma una visión folclórica o esencialista de la cultura.

Según el MCER estos conocimientos declarativos se completarían con la denominada «consciencia intercultural» (2002: 101), que se genera gracias al conocimiento, la percepción y la compresión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (comillas en el original). Esta supone ser consciente de la diversidad presente en ambos mundos y la localización de cada una de las culturas en culturas más amplias, además del reconocimiento de la visión de los demás normalmente a través de estereotipos.

Es importante señalar que en este contexto basado en la concepción de competencia no solo es necesaria la adquisición de conocimientos declarativos, sino que las destrezas y habilidades (saber hacer) ocupan un papel indiscutible. Desde el punto de vista cultural, son de especial interés las «destrezas y habilidades socioculturales» que se plantean (2002: 102):

1. la capacidad de relacionar la cultura de origen y la extranjera;
2. la sensibilidad cultural;
3. la capacidad de identificar y emplear diferentes estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas;
4. la capacidad de mediar entre la cultura propia y la extranjera, así como de abordar con eficacia los malentendidos interculturales;
5. la capacidad de superar relaciones estereotipadas.

2.2 Competencia plurilingüe y pluricultural

El MCER aboga por distanciarse de la diferenciación teóricamente equilibrada entre L1 y L2 y del hecho de intentar compartimentar cada una de las lenguas que se estudian al

proponer el concepto de «competencia plurilingüe y pluricultural». Esta supone la existencia de una competencia que es fruto del dominio, a distintos niveles, de varias lenguas y culturas (2002: 167), que reflejaría los posibles cambios que derivan de la trayectoria personal y profesional de cada persona (2002: 131).

Los componentes de dicha competencia se desarrollan en un texto posterior que intenta suplir algunas de las carencias identificadas en el MCER (Balsas-Ureña, 2023: 32), el *Volumen complementario* (Consejo de Europa, 2020), y son tres: aprovechamiento del repertorio pluricultural, comprensión plurilingüe y aprovechamiento del repertorio plurilingüe (2021: 137). Cada uno de ellos cuenta con una escala de descriptores por niveles que cubre desde el nivel A1 hasta el nivel C2 (2021: 139-142), aunque hay que reconocer que, en el contexto de aula real, compartimentar y secuenciar los componentes de la competencia plurilingüe y pluricultural puede resultar complicado o prácticamente imposible. A continuación, resumimos brevemente el componente denominado «aprovechamiento del repertorio pluricultural», relevante para esta investigación.

En la escala de este componente se repiten, prácticamente en todos los niveles, conceptos relacionados con reconocer y actuar según las convenciones culturales, sociopragmáticas y sociolingüísticas. También se incluye reconocer e interpretar similitudes y diferencias de perspectivas, prácticas y eventos, además de evaluar de manera neutra y crítica. Otros conceptos que se mencionan son la necesidad de entender que culturas diferentes pueden tener prácticas y normas diferentes, que las personas que pertenecen a otras culturas pueden percibir las acciones de manera diferente y la importancia de tener en cuenta las diferencias en el comportamiento (incluidos gestos, tonos y actitudes) y de analizar tanto las sobregeneralizaciones como los estereotipos (2021: 138-139).

Otra iniciativa en el seno del Consejo de Europa relacionada con aspectos culturales en este ámbito es la publicación de *Developing the intercultural dimension in language education. A practical introduction for teachers* (Byram et al., 2002). Destinada a profesorado, dicha aportación se presenta como una continuación de trabajos anteriores de gran relevancia en el diálogo sobre interculturalidad y enseñanza-aprendizaje de lenguas y pretende completar las ideas presentadas en el MCER en materia de cultura.

Los componentes de la competencia intercultural según esta propuesta son los siguientes (2002: 11-13):

1. Conocimientos (*savoirs*) de los grupos sociales y sus productos y prácticas tanto en el propio país como en el del interlocutor, así como de los procesos generales de interacción social e individual.
2. Capacidad de interpretación y relación (*savoir comprendre*): capacidad de interpretar un documento o acontecimiento de otra cultura, de explicarlo y relacionarlo con documentos o acontecimientos de la propia.
3. Capacidad de descubrimiento e interacción (*savoir apprendre/faire*): capacidad de adquirir nuevos conocimientos sobre una cultura y de poner en práctica conocimientos, actitudes y habilidades dentro de un contexto de comunicación e interacción en tiempo real.

4. Actitudes interculturales (*savoir être*): curiosidad y amplitud de miras, predisposición a suspender las creencias sobre otras culturas y la creencia sobre la propia.
5. Conciencia cultural crítica (*savoir s'engager*): capacidad de evaluar, de forma crítica y a partir de criterios explícitos, las perspectivas, prácticas y productos de la propia cultura y de otras culturas y países (sin el objetivo de intentar cambiar los valores del alumnado, sino que éstos se hagan explícitos y conscientes en cualquier valoración sobre los demás).

Estos postulados consideran fundamental para el desarrollo de la competencia intercultural que tanto el alumnado como el profesorado examinen y cuestionen generalizaciones o estereotipos de índole cultural y presenten otros puntos de vista (Byram et al., 2002: 25). Además, sostienen que en este contexto es más valiosa la capacidad de análisis, concretamente cultural, del profesorado (independientemente de la lengua materna que tenga) que el hecho de ser hablante nativo de dicha lengua, pues consideran que las diferencias son sustanciales (2002: 18).

En definitiva, constatamos que tanto el MCER como los textos complementarios publicados posteriormente recogen la importancia de la cultura en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales: tan importante es adquirir conocimientos declarativos sobre cultura y poder identificar y contextualizar los aspectos de una cultura determinada, como saber relacionarlos con la cultura propia, todo ello desde una mirada crítica y evitando caer en estereotipos o generalizaciones.

3. Estudios previos sobre el tratamiento de la cultura en el aprendizaje de chino como lengua adicional

De entre los estudios previos que nos ayudan a contextualizar nuestra investigación, nos parecen especialmente relevantes aquellos que analizan el tratamiento de la cultura en materiales tradicionales (libros de texto) o donde se plantean nuevas metodologías. De este modo, Zhao (2016), por ejemplo, estudia cuatro manuales para la enseñanza de chino a españoles e identifica la escasa proporción de tareas sobre conocimientos socio-culturales presente en cada uno de ellos. En el libro *Hanyu* 汉语. *Chino para hispanohablantes*, el 4.4 % de las tareas se encuadran en esta categoría; en *El nuevo libro de chino práctico* o 《新实用汉语》, solo el 1.5 %; en *Chino contemporáneo* o 《当代中文》 es el 4.7 % y, por último, un 5.9 % de las tareas en *El chino de hoy* o 《今日汉语》 (2016: 153). Además, se observa que estas tareas consisten simplemente en textos que presentan contenidos culturales relacionados con los temas tratados.

En Guenier y Li (2022), el foco es el tratamiento de la cultura en libros de texto utilizados en Irlanda, estudio que en su caso se complementó con entrevistas a profesorado para conocer mejor sus opiniones. Guenier y Li (2022: 48) identifican que los temas de cultura general como la evolución de los caracteres escritos, el té, el zodíaco o las artes marciales se utilizan para captar la atención del alumnado, aunque es esencial

incorporar materiales reales, además de práctica y diversidad de puntos de vista. Los vídeos son un recurso complementario habitual para los libros de texto.

Balsas-Ureña (2022) también se fija en las opiniones del profesorado, en este caso en el contexto español, y llega a conclusiones bastante positivas:

[I]n general, teachers have a broad, balanced, and updated concept of teaching culture, which has little to do with the reductionist vision that was expected when analyzing the theory. In their classes, they do work on attitudes, knowledge, and skills in a way that is balanced and coherent with their concept of culture (...) (Balsas-Ureña, 2022: 159).

Entre las carencias de contenido que identifica en este estudio, Balsas-Ureña (2022:159) señala la ausencia de contenidos culturales relacionados con la diáspora china. Además, enfatiza en la necesidad de trabajar la competencia intercultural, más allá de los conocimientos culturales.

En una contribución posterior, Balsas-Ureña (2023) presenta la evolución del tratamiento de la cultura en el aula de lenguas adicionales: se ha pasado de las visiones más lingüísticas, en las que se establece claramente la dicotomía lengua-cultura y se vehicula la cultura más bien como conocimientos declarativos —algo que sigue ocurriendo en los enfoques chinos, como explica Balsas-Ureña (2023: 34)— a las visiones en las que la dimensión intercultural se integra en el aula de lengua y, por lo tanto, se convierte en habilidades, tal como se plasma en el *Volumen complementario* (2021). Su estudio, basado en el método de investigación-acción, demuestra la viabilidad y el potencial de este enfoque más integrador (Balsas-Ureña, 2023: 43), aunque no detalla las características de las actividades propuestas en el aula.

En esta línea, Liu (2022) se centra en la enseñanza de chino como lengua adicional en China y explora las maneras cómo el profesorado integra las actividades culturales. Observa que a menudo se recurre a la traducción a la lengua del estudiantado y a la comparación de diferencias y similitudes entre culturas. También se usan vídeos para despertar la conciencia intercultural y *roleplays* para poner en práctica lo aprendido. Por las respuestas recopiladas en las entrevistas, se percibe la importancia del rol del profesorado en la incorporación de la competencia intercultural en la enseñanza más allá de lo que ofrecen los materiales de clase, que no se mencionan en todo el artículo.

Finalmente, Sillero Romero (2021), dedica su trabajo de fin de máster al análisis del libro de texto empleado en la mayoría de Escuelas Oficiales de Idiomas, *El nuevo libro de chino práctico* o 《新实用汉语》 y se pregunta en qué medida se trata de una herramienta efectiva para desarrollar la competencia intercultural en el nivel básico. Basándose en los cinco macrodescriptores propuestos por Byram (1997), observa que «ninguno se entrena de manera consistente en el manual», aunque dicho manual sí que enfatiza «convenciones culturales relacionadas con la comunicación verbal e instruye a los alumnos sobre cómo adquirirlas» (Sillero Romero, 2021: 49). Todo esto le lleva a la conclusión de que aunque puede ser un «material efectivo para comenzar a entrenar la interacción intercultural», tiene carencias si se quiere utilizar

para complementar la enseñanza de la competencia intercultural en su conjunto (Sillero Romero, 2021: 51).

En definitiva, en materiales como los libros de texto, la presencia de contenidos culturales resulta limitada, se basan en temáticas encorsetadas, transmiten una visión folclórica y esencialista y, en consecuencia, tienden a obstaculizar una verdadera formación intercultural. Suelen reducirse a la exposición de conocimientos declarativos; en cambio, queda pendiente enfatizar el desarrollo de habilidades interculturales. En esos contextos la figura docente parece esencial, pues es su rol el que complementa las carencias de estos materiales con otros recursos (por ejemplo, vídeos) para ampliar temáticas y trabajar de forma activa la contrastividad y la toma de conciencia intercultural de quienes estudian chino. Los resultados también muestran que el profesorado necesita recurrir a metodologías innovadoras que apuntan hacia un cambio necesario en la enseñanza.

4. Metodología

Para llevar a cabo este estudio, nos hemos basado en *e-Chinese Tools* (Rovira-Esteva et al., 2021-24). Se trata de una base de datos en constante actualización en la que se incluyen recursos para aprender chino de diferentes formatos (a saber: páginas web, aplicaciones, podcasts, cuentas de medios sociales y extensiones o *plug-ins*) que son analizados y descritos detalladamente de acuerdo con un sistema de etiquetas que abarca aspectos como los niveles de lengua que cubren, el formato, la tipología (actividad, audio, curso online, diccionario, etc.) o las competencias que se trabajan con cada recurso. Finalmente, los recursos también se valoran en una escala del 1 al 5 según la rúbrica disponible en Rovira-Esteva et al. (2022: 67). El proceso de creación de la base de datos e inclusión de recursos es circular e incluye siempre la revisión por pares de todas las entradas introducidas, mecanismo que permite consensuar las etiquetas que describen los recursos y reducir la subjetividad en la valoración de los mismos. Si bien la base de datos está sujeta a las decisiones y limitaciones del equipo detrás de ella, por lo que no representa la totalidad de los recursos de chino disponibles en línea, puede considerarse una recopilación suficientemente extensa al incluir más de 450 recursos en el momento de redactar este artículo.

En fecha 16 de enero de 2024 se exportaron todas las cuentas en las que se había atribuido la competencia cultural. Se obtuvo una nueva base de datos en forma de hoja de cálculo que contenía 113 recursos (véase Gay-Punzano y Vargas-Urpí, 2024), que es sobre la que se ha realizado el presente estudio.

En cuanto al análisis de los datos, hemos optado por una aproximación mixta. En primer lugar, presentaremos un análisis cuantitativo en el que se exploran las características técnicas y formales de los recursos analizados. En segundo lugar, se llevará a cabo un análisis temático exploratorio de una muestra de los recursos bajo la etiqueta de «competencia cultural» que han obtenido la puntuación máxima (5/5) en la valoración de los expertos en *e-Chinese Tools*. La Tabla 1 presenta los 16 recursos que cumplen esta característica.

Tabla 1. Recursos con contenido cultural valorados con la puntuación máxima (5/5) en la base de datos de e-Chinese Tools (Rovira-Esteva et al., 2021-24)

Nombre del recurso	Formato
A Primer in Chinese Buddhist Writings	Web
Chilling Chinese	Instagram
Chinese Gratis	Web
Chinese Text Project	Web
Chino con Lulú	Instagram
Huayu World	Web
Introduction to Classical Chinese	Web
Laixue Mandarin (web)	Web
Learn Taiwanese Mandarin	Pódcast
LTL Mandarin School	Instagram
Miguel Bravo Gómez	Instagram
Modern Chinese Cultural Studies	YouTube
Popup Chinese	Web
The Chairman's Bao	App, Web
YellowBridge	Web
字源 (Ziyuan)	App

Para el análisis se han descartado los recursos sombreados en la Tabla 1, ya sea porque no versan sobre chino moderno (por ejemplo, recursos sobre escrituras budistas o sobre chino clásico) o etimología (el recurso 字源, *Ziyuan*) o porque se centran solamente en cuestiones de historia, cine o literatura (por ejemplo, el canal de YouTube de Modern Chinese Cultural Studies). Estos últimos, aunque constituyen recursos útiles para abordar aspectos culturales, no presentan un enfoque orientado al aprendizaje de la lengua —que es el objeto de estudio en este artículo— y, por ello, se han descartado. De este modo, hemos garantizado que, a pesar de las diferencias de formato y de enfoque, los recursos analizados son comparables, porque son recursos sobre chino moderno estándar con explicaciones o actividades sobre cultura de carácter pedagógico. Finalmente, hemos descartado también aquellos recursos cuyo acceso es de pago: por un lado, este acceso restringido nos limita la evaluación de una parte representativa de sus contenidos (es el caso de Chairman Bao y Pop-up Chinese) y, por el otro, porque abogamos por la democratización del acceso al conocimiento y con este estudio queremos poner en valor los recursos educativos en abierto.

Se ha llevado a cabo un análisis parcial de la muestra de nueve recursos resultante porque el objetivo de este artículo es solo exploratorio y porque, debido a la extensión de los recursos, era inviable analizarlos con exhaustividad. Así, en las páginas web, se han analizado solamente las secciones relevantes desde el punto de vista cultural (no hemos examinado, por ejemplo, si los materiales para comprensión lectora u oral podrían ser de utilidad). En los medios sociales (Instagram, YouTube y pódcast), se han

analizado solamente las últimas 30 publicaciones para acotar el análisis al contenido más reciente y, dentro de estas, se han analizado las que tienen contenidos culturales.

Después de este análisis temático manual y multimodal (contamos con recursos en formatos diversos, como son audio, vídeo, texto o imagen), se han identificado ciertas temáticas recurrentes, que son las que se emplearán para estructurar la presentación de los resultados más adelante. El proceso de categorización se llevó a cabo de forma induktiva, sin categorías preestablecidas, siguiendo un enfoque *bottom-up*. Las categorías temáticas emergieron a partir de los datos mediante análisis temático inductivo (Braun y Clarke, 2006) y se recogieron en una base de datos creada ad hoc para el análisis cualitativo.

5. Resultados

Se ha dividido este apartado en dos secciones: en la primera se describen los 113 recursos identificados según el enfoque cuantitativo y, en la segunda, profundizamos en las características de los nueve recursos escogidos para el análisis cualitativo.

5.1. Características generales de los recursos

De un total de 419 recursos incluidos en la base de datos general de *e-Chinese Tools*, como ya se ha comentado, 113 se habían identificado con la etiqueta de «competencia cultural», lo que significa que un 27 % de los recursos permiten trabajar, en mayor o menor medida, esta competencia, a menudo en combinación con otras. Solamente se identifican tres recursos en los que se trabaje exclusivamente: dos cuentas de Instagram (una de las cuales ha dejado de estar disponible en el momento de redactar el artículo) y los *Materiales para el desarrollo de la competencia intercultural del aprendiz de lengua china* (Balsas Ureña et al., 2023), un compendio de actividades elaborado desde el punto de vista contrastivo.

En cuanto a los formatos, destacan principalmente dos tipos de recursos: cuentas de Instagram (40 cuentas con contenido cultural) y páginas web (48 recursos en este caso). En los otros formatos analizados, la presencia de contenidos culturales es menor: se incluye en 13 aplicaciones, 12 podcasts y 18 cuentas de YouTube (véase Figura 1). En algunos casos, un mismo recurso se puede consultar con distintos formatos (por ejemplo, en formato podcast y a través de YouTube), y en estos casos se han contado dos veces. No se han detectado extensiones (*plug-ins*) que incluyan esta competencia.

Por otro lado, también se han codificado los recursos según los diferentes tipos de materiales que ofrecen, teniendo en cuenta que algunos de estos recursos pueden ofrecer diferentes tipologías de materiales, mientras que otros pueden pertenecer a tipologías que escapan la lista preestablecida y, por lo tanto, se han dejado «sin especificar». Tal como se observa en la Figura 2, los vídeos (ya sea mediante YouTube, Instagram o páginas web) son un tipo de material muy frecuente en los recursos de corte cultural. De hecho, los vídeos muy a menudo se complementan con otros tipos de materiales, pues

Figura 1. Formato de los recursos analizados

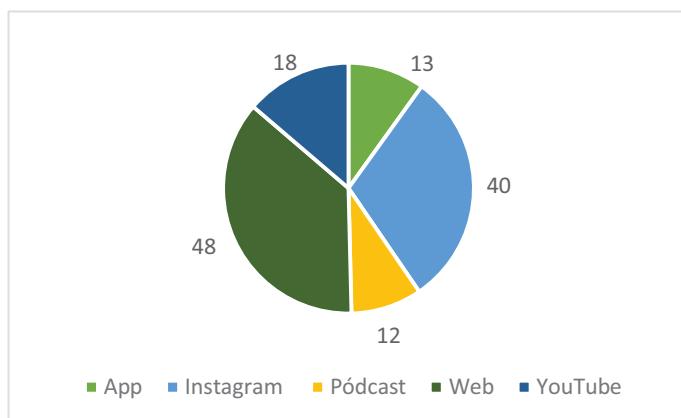
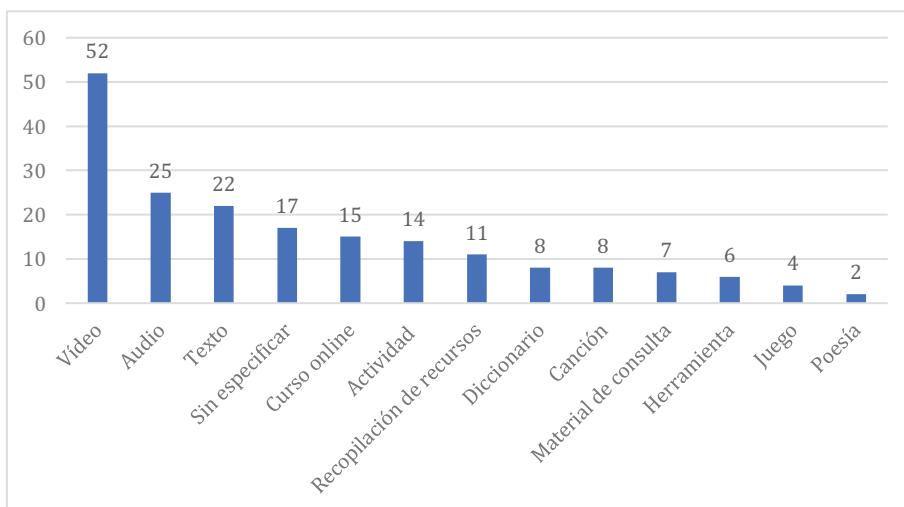


Figura 2. Tipología de los materiales de los recursos analizados

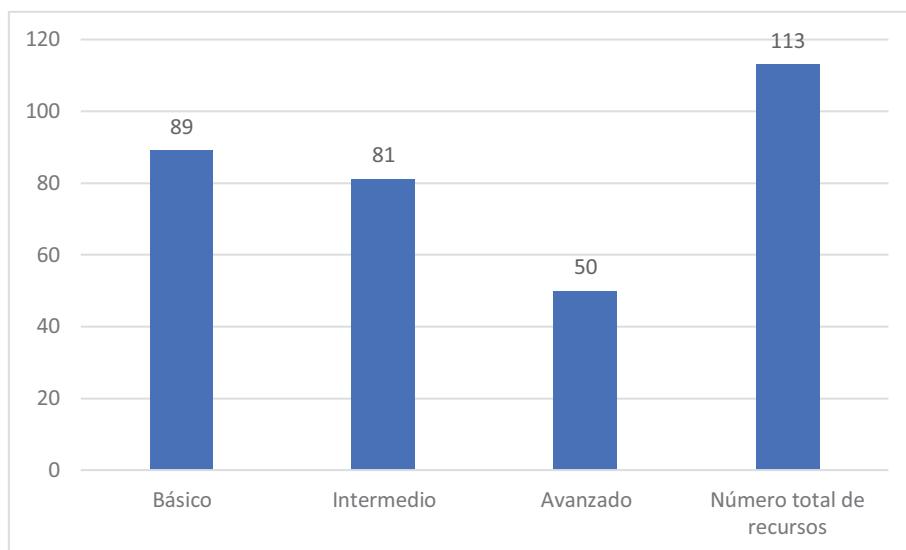


solo en 28 casos son el único tipo de material ofrecido por el recurso. La aparición de tipologías a priori alejadas de una competencia como la cultural, como pueden ser las de «diccionario» o «herramientas», o incluso de la categoría de «recopilación de recursos» es debido a que algunos recursos tienen un enfoque holístico e intentan cubrir una gran variedad de competencias lingüísticas y ofrecer a quien estudia materiales y recursos de distinta tipología. La página web Huayu World es un buen ejemplo de este enfoque.

Los recursos cubren, sobre todo, los niveles básico (89) e intermedio (81), mientras que 50 tienen materiales de nivel avanzado (véase Figura 3). En la base de datos de *e-Chinese Tools* se observa una tendencia importante a abarcar varios niveles a la vez (Rovira-Esteva, et al., 2022: 71).

En cuanto al idioma de instrucción empleado en los 113 recursos analizados, observamos un claro predominio del inglés como lengua vehicular en 81 de los recursos. En 56 de estos recursos, el inglés es la única lengua vehicular, lo que significa que para acceder a la mitad de los recursos analizados es necesario conocer esta lengua. El español aparece como la segunda lengua vehicular más empleada, en 27 recursos; mientras que

Figura 3. Niveles de lengua a los que se dirigen los recursos analizados



el chino estándar es la lengua vehicular de 23 recursos. El resto de las lenguas identificadas son prácticamente anecdóticas: francés y ruso en cuatro recursos respectivamente; catalán y taiwanés en dos recursos cada uno; italiano y portugués en un recurso cada uno. Cabe señalar que 33 recursos son multilingües.

El sesgo hacia el inglés en la base de datos puede atribuirse a varias razones: por un lado, la supremacía del inglés como lengua internacional es innegable; por el otro, al tratarse de una lengua con más recursos (*high-resource language*), es mucho más fácil encontrar materiales de acceso al chino a través del inglés que a través de otras lenguas. Además, es una de las lenguas de trabajo de los investigadores creadores de la base de datos.

Finalmente, en cuanto a la valoración por parte de expertos, consensuada siempre por dos de los investigadores a cargo de la base de datos como mínimo (véase Rovira-Esteva, et al., 2022), la Figura 4 muestra la distribución de estas puntuaciones. Cabe señalar que, para conseguir la nota máxima, también se valora que el recurso se encuentre en acceso abierto y que cumpla con criterios formales estrictos (uso correcto del pinyin, etc.), lo que puede repercutir en una mayor exigencia para conseguir la máxima puntuación.

5.2. Temas y enfoques en los recursos mejor valorados

Antes de presentar los temas principales que se abordan en la selección de recursos analizados cualitativamente, cabe señalar que, al tratarse de recursos generalistas (no específicos para trabajar la cultura de territorios en los que se habla chino), la proporción de contenidos culturales varía considerablemente entre ellos. No obstante, se confirma que la tendencia general es que la mayoría está por debajo del 30 %. En la Tabla 2

Figura 4. Cantidad de recursos según las valoraciones de los expertos

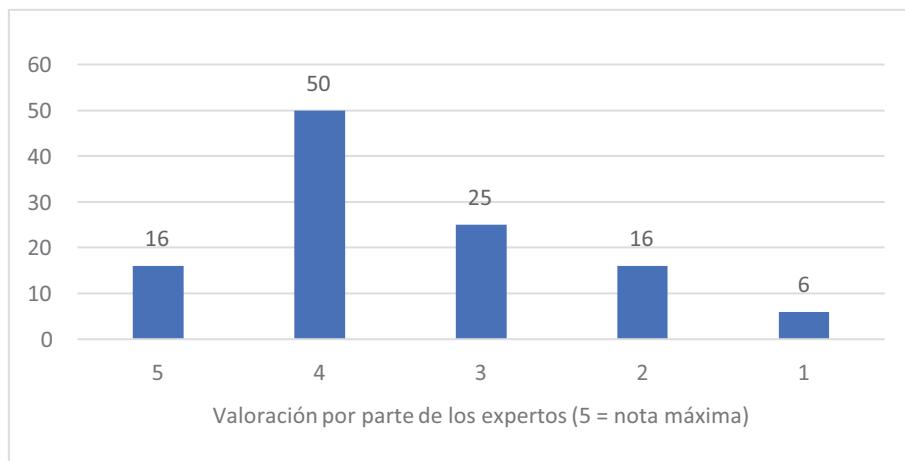


Tabla 2. Proporción de contenidos culturales en cada recurso analizado

Nombre del recurso	Formato	Muestra de análisis	Proporción de contenidos de cultura
Chilling Chinese	Instagram	30 publicaciones (14/12/2022 – 28/11/2023)	20 % (6 publicaciones)
Chinese Gratis	Web	35 secciones	17.1 % (6 secciones)
Chino con Lulú	Instagram	30 publicaciones (20/10/2021 – 06/11/2023)	27 % (8 publicaciones)
Huayu World	Web	7 secciones	14.3 % (1 sección)
Laixue Mandarin (web)	Web	10 secciones	20 % (2 secciones)
Learn Taiwanese Mandarin	Pódcast	30 episodios (24/04/2023-13/05/2024)	70 % (21 episodios)
LTL Mandarin School	Instagram	30 publicaciones (02/05/2024-10/07/2024)	0.7 % (2 publicaciones)
Miguel Bravo Gómez	Instagram	30 publicaciones (08/12/2022 – 12/05/2024)	10 % (3 publicaciones)
YellowBridge	Web	12 secciones	16.7 % (2 entradas)

se indica la muestra analizada en cada recurso y la proporción que ocupaban los contenidos culturales en estos. Al tratarse de recursos con formatos tan diversos, no se ha podido seguir una estrategia única para seleccionar la muestra. En los casos de Instagram, se han analizado solamente posts en formato fotografía o *reel*. Se han excluido las historias (*stories*) por su carácter generalmente efímero y más difícil de recuperar.

Se ha estructurado este análisis según los temas predominantes identificados, que son concretamente: gastronomía, fiestas, historia y patrimonio y una sección sobre varios temas donde se abordan materiales sobre la vestimenta, el horóscopo y las supersticiones. Para los ejemplos en chino, se ha mantenido la ortografía según la fuente original (caracteres simplificados para los recursos de China continental, tradicionales para los de Taiwán). También se ha añadido a continuación, en todos los casos, la transcripción según el pinyin.

5.2.1 Gastronomía

La comida es uno de los temas sobre cultura más frecuentes en los recursos en línea consultados. En las cuentas de Instagram es fácil de abordar: se pueden compartir fotografías de las comidas o incluso vídeos con la receta. En algunas ocasiones, la propia idiosincrasia de la red social lleva a publicaciones tan escuetas que prácticamente solo se enseña la foto de una comida y una frase que la acompaña (por ejemplo, en varias publicaciones de Chino con Lulú, en Instagram, en julio de 2023). Por ello, que su valor como recurso educativo es menor, aunque experiencias docentes como la de Blattner, Dalola y Roulon (2024) enfatizan el valor del trabajo semiótico a partir de imágenes para el desarrollo de la multiliteracidad. Cabe mencionar, sin embargo, algunas publicaciones con valor añadido. Por ejemplo, Chilling Chinese (Instagram) el 27 de octubre de 2023 celebró la Fiesta de Medio Otoño (中秋节, *Zhongqiujie*) comiendo pasteles de luna (月饼, *yuebing*) y comparando varios rellenos. En este caso, no explica nada sobre el origen de la fiesta (de hecho, es una de las más conocidas en China y es posible que esta creadora de contenidos ya haya hecho publicaciones relacionadas en el pasado) y simplemente comenta el sabor de los pasteles que come y explica cuáles son los más típicos. En otras publicaciones, encontramos recursos sobre la gastronomía de ciertas zonas de China. Por ejemplo, esta misma *instagrammer* dedicó un vídeo el 23 de enero de 2023 a la gastronomía de la provincia de Dongbei.

Con respecto a webs de carácter heterogéneo como Laixue Mandarin, encontramos cuatro artículos de diversa longitud y nivel de profundización en su sección blog titulada «Conoce China» que versan sobre esta temática. En uno de ellos, sobre los palillos chinos, observamos una aproximación intercultural al incluir ejemplos que relacionan su uso con cuestiones sobre etiqueta y cortesía:

Ejemplificando, los dos palillos tienen que conservar la misma longitud, una vez se ha cogido la comida no se puede regresar al plato, no se puede señalar a nadie con ellos o moverlos enérgicamente con la mano, no se puede mezclar la comida de los platos sin cogerla, no se pueden clavar los palillos en un cuenco de arroz, ni golpear los boles o los platos con ellos, tampoco deben chuparse. El no cumplimiento de estas reglas no escritas se considera descortés por parte del comensal (Laixue Mandarin).

Sin embargo, en dicha web advertimos otros dictámenes que podrían reforzar ideas exotizantes o estereotipos, como la supuesta dualidad oriente/occidente en términos

culinarios. En el artículo sobre el pato laqueado de Pekín, se afirma que «[s]u sabor y textura se asemeja a ciertos platos occidentales, por lo cual varios extranjeros ponen en duda su origen chino».

En el caso de pódcasts, como el de Learn Taiwanese Mandarin, el formato permite una mayor extensión y profundidad. Por ejemplo, en octubre de 2023, la autora de este pódcast dedicó un episodio entero a la olla mongola (火锅, *huoguo*). Durante aproximadamente diez minutos contextualiza cuándo se suele comer este plato en Taiwán (en invierno), en qué circunstancias (suele ser la excusa para quedar con amigos, pues es una comida que se presta a compartir), detalla cuáles son los dos tipos más populares en Taiwán —el de pato y jengibre (薑母鴨, *jiang myua*) y el de cordero (羊肉爐, *yangrou lu*)— y explica también qué ingredientes suelen contener. También es interesante el apunte final, en el que señala cambios sociales: por un lado, como cada vez hay más gente soltera y sin hijos, empieza a haber restaurantes especializados en olla mongola para uno; por otro lado, como ahora hay aire acondicionado en casi todos los restaurantes, se ha desestacionalizado este plato y hay gente que va a comerlo también en verano. Después de la explicación, el audio incluye ejercicios de vocabulario relacionado que se pueden realizar en la web (aunque se requiere suscripción para acceder a los materiales completos).

En cuanto a comidas, también es interesante el episodio que Learn Taiwanese Mandarin dedica a la cultura vegetariana en Taiwán y, sobre todo, el que dedica a la pizza, pues, a partir del caso concreto de la pizza con cilantro, huevos centenarios y un ingrediente parecido a la morcilla típico de Taiwán (豬血糕, *zhu xue gao*, literalmente «pastel de sangre de cerdo»), explica cómo la pizza, un plato ya internacional, se adapta e incorpora ingredientes con «mucho sabor taiwanés» (很有「台灣味」的食物, *hen you “Taiwan wei” de shiwu*). En este caso se incorpora la perspectiva intercultural (admite que los oyentes italianos quizás no estarán muy contentos con el episodio) e incluso aborda la reflexión sobre la apropiación cultural.

5.2.2 Fiestas

Las fiestas tradicionales (el Año Nuevo Chino, la Fiesta de Medio Otoño, la Fiesta de los Botes de Dragón, etc.) son también un contenido muy habitual en los recursos para aprender chino en línea, algo que no es ninguna sorpresa, pues en algunos casos son festividades muy importantes que llegan a paralizar el país durante unos días y, además, contribuyen a entender la cultura tradicional. Por ejemplo, el único contenido cultural que hemos observado en la cuenta de Instagram de LTL Mandarin es información escuetamente sobre dos fiestas: la Fiesta de los Botes de Dragón (端午节, *Duanwujie*) y el Día de los Niños (儿童节, *Ertong Jie*), una fiesta moderna que en China se celebra el 1 de junio.

En el caso de publicaciones en redes sociales como Instagram, la sobreexposición típica de los creadores de contenidos permite también mostrar la manera de vivir las fiestas en la actualidad, lo que resulta en una aproximación interesante y que se aleja de explicaciones folklorizantes o encorsetadas. Por ejemplo, Chilling Chinese explicó el 26 de enero de 2023 cómo habían pasado la víspera del Año Nuevo en familia y, en este

caso, puede resultar muy enriquecedor desde el punto de vista de la persona aprendiz comparar cómo algunas tradiciones se mantienen intactas (colgar rimas en dípticos de color rojo en las puertas, preparar los típicos *jiaozi*, etc.), mientras que otras se modernizan: actualmente, el aguinaldo de Año Nuevo ya no se da en metálico dentro de un sobre rojo, sino que se envía a través de aplicaciones móviles. La autora del vídeo combina las explicaciones en inglés con la dicción de las palabras clave en chino y su sobreimpresión en pantalla.

En la web taiwanesa Huayu World hay disponible una sección específica sobre cultura llamada «El cofre del tesoro cultural (文化百寶箱, *wenhua baibaoxiang*)» a través de la que se tiene acceso a una subsección específica sobre fiestas y costumbres, donde se recogen diversos textos interactivos sobre las celebraciones más populares y otras no tan conocidas quizás para un público no nativo. La mayoría de ellos aluden a las más célebres del calendario, como el Año Nuevo (un total de nueve hacen referencia a estos días y otros siete a la Fiesta de los Faroles, 元宵節, *Yuanxiaojie*), la Fiesta de los Botes de Dragón y del Medio Otoño (que constan en seis textos cada una), la Fiesta de la Claridad Pura (清明節, *Qingmingjie*) o la Fiesta del Doble Siete (七夕, *Qixi*). En todos ellos se suele explicar el origen histórico o legendario de la celebración junto con las costumbres derivadas de cada una. Además de estas fiestas, aunque de forma anecdótica, también podemos consultar textos de fiestas y costumbres propias de Taiwán como la Fiesta de la Cosecha (慶豐年, *Qing Fengnian*) de la etnia amis, la Fiesta del Pez Volador (飛魚季, *Feiyu Jì*) del pueblo yami de la isla de las Orquídeas (蘭嶼, *Lanyu*), la procesión de la diosa Mazu (媽祖遶境, *Mazu rao jing*) o la Fiesta de la Peonza de Daxi (大溪陀螺節, *Daxi Tuoluo Jie*). Todos estos recursos, aunque dan cuenta —de forma limitada— de la pluralidad del territorio, podrían abocar potencialmente en una folklorización de la cultura indígena dado su carácter costumbrista. En algunos textos hemos encontrado paralelismos con otras culturas, estrategia que podría ser beneficiosa a la hora de minimizar posibles concepciones exotizantes. Por citar un ejemplo, el texto que explica la procesión de Mazu y su veneración como diosa del mar comienza con una introducción en la que se menciona a Poseidón como equivalente en la mitología griega o Ebisu, en Japón. También existe un texto que explica cómo se celebra el Día de Acción de Gracias en Taiwán.

En una línea parecida, en el pódcast de Learn Taiwanese Mandarin, se dedica un episodio a la Navidad. La locutora explica sus recuerdos de Navidades pasadas, un día que no es festivo en Taiwán, pero que aun así algunas personas celebran con regalos o reuniones familiares. En este mismo pódcast también se abordan fiestas modernas ya muy extendidas en los países de habla china como es el caso del Día de los Solteros o la Fiesta del Doble Once (雙十一, *Shuang Shiyi*), conocida sobre todo por los descuentos asociados en internet.

5.2.3 Historia y patrimonio

En la web Laixue Mandarin estos temas son, con diferencia, la temática más recurrente, pues casi la mitad de los artículos que tratan sobre cultura se encuadran en historia y

patrimonio. Estos comprenden desde personajes como Confucio hasta la Ruta de la Seda, pasando por los Guerreros de Terracota. A continuación, haremos referencia a aquellos más significativos desde una perspectiva cultural.

Sobre la relación entre lengua y cultura llama la atención, por ejemplo, el empleo puntual de terminología poco corriente para ciertos términos cuando ya existen traducciones acuñadas de larga tradición. Por ejemplo, en el artículo sobre el pato laqueado de Pekín, se habla de la «Enorme Muralla» para hacer referencia a 长城 (*Changcheng*), la Gran Muralla, o la «Urbe Prohibida» para 北京故宫 (*Beijing Gugong*), la Ciudad Prohibida.

Otro punto débil que percibimos en el artículo «La política del hijo único en China, ¿ahora se pueden tener más hijos?» es el tono peyorativo al hablar de las conocidas como minorías étnicas: «Algunas minorías étnicas en China estaban exentas de la política del “Hijo Único” desde el principio. Sin embargo, las minorías étnicas en China a menudo enfrentan desafíos demográficos diferentes a los de la mayoría de la población normal [sic]». Esta confrontación entre «la población normal» y «las minorías étnicas» refuerza el estereotipo de la anormalidad procedente de la pluralidad étnica, además de dar por sentado la supuesta preponderancia de la etnia han al posicionarla como la normalidad.

No obstante, hay fragmentos entre esta variedad de artículos que valoramos de forma positiva. En el artículo sobre inventos de la antigua China se puede ver sucintamente la necesidad de decolonizar el discurso generado en torno a los territorios de habla china y de integrar alternativas a la hora de abordar estos temas en el siguiente pasaje:

En la actualidad se supone que la mayor parte de utensilios que utilizamos en la vida cotidiana fueron inventados por occidentales. Sin embargo, la historia y los documentos científicos han demostrado en varias ocasiones que la mayor parte de técnicas y herramientas que los occidentales hicieron ya habían sido inventadas por los chinos. Es más, las empleaban con total normalidad siglos atrás (Laixue Mandarin).

Una muestra de sensibilidad cultural es la aproximación que se hace en esta web a un tema tan polémico como los pies de loto. En este artículo se destaca la contextualización histórica y cultural de esta práctica y la importancia de no dejarla de lado a la hora de emitir juicios de valor, sin olvidar a la misma vez la violencia que suponía:

Aunque hoy en día el vendado de pies se considera una práctica bárbara y dolorosa, es importante reconocer que fue una parte importante de la cultura china durante siglos y que fue una forma de expresión de la identidad y la belleza femenina. Al mismo tiempo, no podemos ignorar el sufrimiento y los riesgos asociados con esta práctica. [...] En definitiva, el vendado de pies es una práctica cultural que ilustra cómo la belleza y la identidad femenina han sido definidas de diferentes maneras a lo largo del tiempo y en diferentes contextos culturales. Aunque hoy en día se considere una práctica inhumana, es importante entenderla en su contexto cultural e histórico (Laixue Mandarin).

Gracias a esta mirada crítica y a la explicación equilibrada que se ofrece se pueden evitar también posibles enfoques etnocentristas.

También están presentes ejemplos de patrimonio inmaterial en la web de Huayu World, como son las historias incluidas en su sección sobre cultura mencionada con anterioridad. En la subsección «Historias populares de Taiwán» (臺灣鄉土故事, *Taiwan xiangtu gushi*) se recogen relatos que tienen sus raíces en la cultura tradicional del territorio. La mayoría de ellas, seis concretamente, son propias del pueblo hakka (客家, *kejia*), cinco se recogen bajo la etiqueta «Taiwán», y observamos una vez más una representación mínima de otros pueblos aborígenes como el amis (阿美族, *Amei zu*), el pingpu o pepo (平埔族, *Pingpu zu*) y el bunun (布農族, *Bunong zu*). Todas estas historias son muy atractivas para la adquisición del repertorio cultural propio de lenguas adicionales. Como en el caso de la sección sobre fiestas, es positivo que se reconozca la pluralidad cultural y étnica de Taiwán y puede ser beneficioso el empleo del chino como lengua vehicular para acceder y aprender sobre otras culturas que en origen no eran de habla china. Por otra parte, llama la atención el empleo del término Taiwán (臺灣) para etiquetar ciertas historias de esta subsección, en concreto aquellas propias originariamente de la etnia han, en contraposición a otros pueblos aborígenes. Esta inclinación terminológica podría ser una cuestión de debate interesante en el aula.

En esta misma línea, el pódcast Learn Taiwanese Mandarin dedicó un episodio a la cultura de los pueblos aborígenes de Taiwán. En este caso, resulta curiosa la motivación para hablar de este tema: justo se había celebrado el Día de Acción de Gracias, en el que, según la autora del pódcast, en los Estados Unidos de América se da gracias a los pueblos indígenas por su ayuda a los colonos para asentarse en el nuevo mundo. Aunque de dudosa verosimilitud, esta introducción sirve de excusa a la autora para conectar con sus oyentes e introducir el tema de los pueblos aborígenes. En cierto modo, es una manera de extrapolar una realidad a otros lugares del mundo y, de hecho, ella misma enfatiza: «Creo que, para muchos de los oyentes del Pódcast, en vuestro propio país hay pueblos aborígenes, o quizás tú mismo formas parte de ellos» (我相信很多在聽Podcast 的聽眾，你自己的國家也有原住民，或是你自己就是個原住民). A continuación, la autora habla de la situación general de estos pueblos, de su historia y comenta algunas costumbres o fiestas destacadas (como las ya mencionadas Fiesta de la Cosecha o del Pez Volador). Al tratarse de un pódcast, un formato de opinión por excelencia, encontramos también afirmaciones que podrían considerarse polémicas: por ejemplo, la autora afirma sin tapujos que muchos pueblos aborígenes son de un nivel educativo inferior, sobre todo porque tienen menor acceso a recursos educativos. El episodio acaba con preguntas interesantes que invitan a la reflexión sobre los contenidos expuestos y que permiten relacionarlos con las vivencias propias de quienes lo escuchen.

5.2.4 Otros temas

Aunque a priori esperábamos encontrar más información, otros temas que podrían ser populares (como la vestimenta, la religión o el arte), aparecen de manera mucho más anecdótica en las muestras analizadas. En el caso de la ropa, hemos detectado solamente

un artículo de Laixue Mandarin sobre el *qipao* (旗袍), uno de los vestidos tradicionales de China. En este artículo, se expone brevemente su origen y evolución. Esta explicación se ve eclipsada por juicios totalmente innecesarios sobre el cuerpo de la mujer que reflejan cierta cosificación desde la mirada del otro: «el encanto del *qipao* consiste en que es capaz de realzar plenamente las curvas femeninas y hacer resaltar la gracia de su estampa». Dichas valoraciones son irrelevantes desde el punto de vista de la divulgación sobre cultura china destinado al aprendizaje de la lengua y contribuyen a la extendida exotización de la mujer china.

Una tipología de recursos peculiar es la relacionada con el horóscopo y las supersticiones. En webs de miscelánea como Chinese Gratis se han incluido herramientas como una calculadora del zodiaco, del amor o un predictor del género de un bebé; todos ellos acordes a las creencias culturales. También se ha localizado una sección llamada «misticismo chino» en YellowBridge en la que se presenta una introducción al *fengshui* junto con una herramienta para calcular los puntos cardinales favorables y desfavorables de cada persona, así como otra herramienta correspondiente al *Yijing*, el *Libro de los cambios*. Todos estos recursos pueden despertar la curiosidad y el interés de quienes los descubren, pero, de la misma manera, pueden llevar a pensar erróneamente que se trata de cuestiones generalizadas entre la población y contribuir a la estereotipación de la cultura de territorios de habla china.

6. Conclusiones

A pesar de la importancia de la dimensión cultural en el aprendizaje de lenguas, nuestro análisis demuestra que ocupa una proporción limitada en los recursos disponibles digitales para el caso del chino y que, además, corroborando nuestra hipótesis de partida, se suele centrar en temas recurrentes (gastronomía, fiestas, etc.) y en un tratamiento en buena parte superficial y estereotipado. En este sentido, el tratamiento cultural refuerza el orientalismo que a menudo ha impregnado la concepción de esta lengua, algo que choca con los postulados del MCER en cuanto al desarrollo de destrezas y habilidades socioculturales y de la competencia plurilingüe y pluricultural.

En el análisis cuantitativo se ha identificado que un 27 % de los recursos incluidos en *e-Chinese Tools* está etiquetado como «competencia cultural». Hemos observado que la «competencia cultural» aparece en mayor frecuencia en páginas web y cuentas de Instagram, posiblemente porque estos dos tipos de recursos también son los más numerosos en la base de datos de *e-Chinese Tools*. Este análisis también revela que la mayoría de los recursos disponibles tiene como lengua vehicular el inglés. Según los planteamientos sobre competencia plurilingüe y pluricultural del MCER, se valora positivamente el despliegue de todas las lenguas que se hayan adquirido para acceder a otros recursos. Teóricamente, se trata de un postulado atractivo; sin embargo, no hay que olvidar que poseer un nivel de inglés óptimo para ello no debe darse nunca por sentado y que la supremacía del inglés como lengua hegemónica puede favorecer la creación de materiales en esta lengua en detrimento de otras, especialmente de aquellas minorizadas.

El análisis cualitativo demuestra que, en general, independientemente del formato, al tratarse de recursos generalistas, los contenidos culturales quedan muy diluidos y tienen un peso mucho menor y casi anecdótico. En estos casos es cuando hay una menor profundización en los temas y una presencia mayoritaria de contenidos recurrentes. En el formato web, la calidad y el enfoque de los materiales relacionados con la cultura difiere mucho incluso entre materiales disponibles dentro de una misma web, lo que incrementa la dificultad para sistematizar su análisis o categorizarlos. Los medios sociales de enfoque generalista también tienden a la miscelánea y tan solo algunas publicaciones esporádicas versan sobre temas culturales.

En cuanto a la tipología de contenidos, los textos escritos (publicados en páginas web) u orales (en pódcasts) permiten mayor desarrollo y profundización en comparación con las publicaciones en redes sociales —quizás por eso son los casos donde más ejemplos llamativos desde el punto de vista del análisis cualitativo hemos encontrado—; si bien es verdad que, en general, no se trata de escritos con un gran nivel de especialización. Sí que se ofrecen enlazados vídeos en cada entrada del blog de Laixue Mandarin (externos en la mayoría de los casos) con materiales relacionados y algunas imágenes, pero son accesorias. Por el contrario, el formato red social permite contenidos más actualizados y una visión distendida de ciertos aspectos; aunque, en contrapartida, son más efímeros y desordenados.

En cuanto al formato póodcast, los datos quizás están sesgados por el hecho de habernos centrado en uno en concreto, pero ha resultado ser un ejemplo de material de calidad tanto por esta mayor profundización que comentábamos, como por el enfoque adoptado: en el caso del póodcast analizado, se presentan los temas culturales desde una perspectiva dinámica e intercultural, lo cual contribuye a una visión más realista de la cultura por parte de la persona estudiante y puede contribuir a fomentar la conciencia intercultural de la que se habla en el MCER. En cualquier caso, un póodcast no deja de ser un formato de opinión —aunque es algo que puede pasar en todos los formatos— y, por lo tanto, es importante aproximarse a este como tal, y entender que no necesariamente transmitirá hechos contrastados.

Cabe señalar que los recursos analizados mayoritariamente promueven un aprendizaje pasivo: presentan ciertos temas mediante textos, vídeos o audios, pero no permiten una puesta en práctica mediante actividades o tareas interactivas. En el póodcast de Learn Taiwanese Mandarin se incluyen preguntas a modo de reflexión al final, pero es un caso muy concreto. Además, son muy dados a exponer conocimientos declarativos, que se encuadran dentro de temáticas recurrentes (principalmente «comida y bebida» y «festivos» y que están relacionadas con lo que el MCER llama «conocimiento del mundo»).

Todos los conocimientos propuestos como potencialmente de interés en el MCER (2002: 102) quedan cubiertos por los temas identificados en nuestro análisis: la gastronomía se vincula con la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, el lenguaje corporal y las convenciones sociales; las fiestas con la vida diaria, las relaciones personales, valores, creencias y actitudes, las convenciones sociales y el comportamiento ritual; la historia y el patrimonio con las condiciones de vida y las relaciones

personales, así como el resto de temáticas lo hace con valores, creencias y actitudes, convenciones sociales y comportamiento ritual. En algunas ocasiones se perciben ciertas pistas interculturales, pero no suele ser la norma y en algunos casos la incorporación de dichos juicios puede incluso ser contraproducente, como se observa en los ejemplos del análisis cualitativo. Nuestra experiencia profesional e investigadora nos dice que es mucho más complejo diseñar materiales que promuevan el desarrollo de destrezas y habilidades socioculturales, como la capacidad de mediar entre culturas, de superar relaciones estereotipadas o la conciencia cultural crítica que la mera adquisición de conocimientos declarativos.

Con respecto a la utilidad de los recursos analizados, y siguiendo la propuesta de Byram et al. (2002) sobre el cuestionamiento de generalizaciones o estereotipos de índole cultural por parte tanto del profesorado como del estudiantado, todos los recursos analizados se podrían usar como punto de partida para el debate y la adquisición de nuevos conocimientos, que podrían fomentar el desarrollo de estas habilidades y actitudes. De esta manera, se podrían trabajar también los diferentes componentes de la competencia intercultural mencionados en *Developing the intercultural dimension in language education. A practical introduction for teachers* (2002). De igual forma podrían servir como materiales adicionales que intentarían suplir las carencias de los libros de texto en materia de cultura (demostradas en Zhao, 2016 o Sillero Romero, 2021), si como recurso principal presentan deficiencias o se consideran demasiado breves. En el caso de Instagram, desde el punto de vista docente, quizás lo interesante sería guardar las publicaciones para poder facilitar su recuperación (por ejemplo, con la opción de guardar publicaciones de esta red social), y así utilizarlas para complementar estos aspectos cuando son tratados en clase o mediante materiales más tradicionales. Al ser más dinámicos y actualizables que los formatos en papel, además, podrían contribuir a la motivación del estudiantado en su aprendizaje y al mejor desarrollo de actitudes interculturales.

Una de las limitaciones del estudio es la muestra reducida de recursos analizados en el enfoque cualitativo (9 de los 113 identificados inicialmente). Aunque se ha velado por incluir recursos de diferentes tipologías y enfoques, la muestra no puede ser representativa de la gran variedad de opciones que se pueden encontrar en internet. Sin embargo, es una muestra que nos ha permitido mostrar ejemplos paradigmáticos del tipo de contenidos disponibles, pues se han observado diferencias notables entre ellos, tanto en la cantidad como en la calidad de los recursos que incluyen. En muchos casos se siguen perpetuando estereotipos y visiones homogeneizantes de la cultura china o simplemente no se aporta la información necesaria para que quien consulte estos recursos pueda acercarse a las competencias que se indican en el MCER o el *Volumen complementario*.

Además, el tamaño reducido de la muestra refleja bien la dificultad de encontrar recursos de calidad en las selvas digitales y que, además, sean en acceso abierto y con un enfoque educativo centrado en la lengua, que han sido los criterios para la selección final. La literacidad digital crítica es necesaria tanto para aprendices, como para docentes. En el aula, por ejemplo, se debería promover la reflexión sobre los contenidos culturales en internet, de modo que el alumnado pueda aprender a identificar recursos de calidad, enfoques plurales y discursos que no caigan en el reclamo del estereotipo en la

presentación de la cultura de la lengua de estudio. En cualquier caso, en futuros estudios se podría ampliar esta muestra y explorar el potencial de análisis mediante corpus o herramientas de inteligencia artificial.

Finalmente, cabe destacar que algunos de los formatos analizados pueden ser muy atractivos y ajustarse muy bien a nuevas tendencias didácticas (como el microaprendizaje o aprendizaje móvil), por lo que saber aprovechar la oferta digital para complementar las clases en contextos formales sería ciertamente muy relevante. En definitiva, teniendo en cuenta las aportaciones teóricas y el análisis efectuado, se evidencia que docentes y estudiantes de chino deben poner en práctica su literacidad digital crítica y su conciencia cultural crítica en entornos digitales para identificar recursos en entornos digitalizados, discernir entre ellos, cuestionar su fiabilidad y veracidad y analizar su potencial como recurso de aprendizaje.

Contribución de autoría CREDIT

Lourdes Gay-Punzano (LGP). Mireia Vargas-Urpí (MVU). Conceptualización: MVU. Marco teórico: LGP. Curación de datos: MVU, LGP. Análisis formal: MVU, LGP. Investigación: MVU, LGP. Metodología: MVU. Visualización: MVU, LGP. Redacción: MVU, LGP.

Agradecimientos

Agradecemos a Helena Casas-Tost, Isabel González Torrents, Antonio Paoliello y Sara Rovira-Esteva la lectura cuidada y los comentarios recibidos sobre una versión inicial de este artículo.

Referencias bibliográficas

- BALSAS-UREÑA, Isabel María (2022). Intercultural Competence in Chinese as a Foreign Language Teaching: Practice and Perspectives of Spanish University Teachers. *The International Journal of Humanities Education*, 20(1), 147-164. <https://doi.org/10.18848/2327-0063/CGP/v20i01/147-164>
- BALSAS-UREÑA, Isabel María (2023). Competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de chino como lengua extranjera: implementación de un programa práctico. *Sinología Hispánica*, 16(1), 27-48. <https://revpubli.unileon.es/index.php/sinologia/article/view/7674>
- BALSAS-UREÑA, Isabel María, CUADRA MORA, Belén, LEI, Chunyi, MAGDALENA MIRONESKO, Alexandra, MARTÍN RÍOS, Jose Javier y MEZCUA LÓPEZ, Antonio (2023). *Materiales para el desarrollo de la competencia intercultural del aprendiz de lengua china*. <https://hdl.handle.net/10481/81385>
- BLAKE, Robert J. (2008). *Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning*. Georgetown University Press.

- BLATTNER, Géraldine, DALOLA, Amanda y ROULON, Stéphanie (2024). I spy something #invisible: Using Instagram to help learners understand second language invisible culture. *Journal of Digital Educational Technology*, 4(2), ep2415. <https://doi.org/10.30935/jdet/14724>
- BRAUN, Virginia y CLARKE, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/147808706qp063oa>
- BYRAM, Michael (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- BYRAM, Michael, GRIBKOVA, Bella y STARKEY, Hugh (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16802fc1c3>
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultural y Deporte: Madrid. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- CONSEJO DE EUROPA (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr
- GAY-PUNZANO, Lourdes y VARGAS-URPÍ, Mireia (2024). Recursos con contenido cultural en la base de datos de e-Chinese Tools. CORA. Repositori de Dades de Recerca, V1. <https://doi.org/10.34810/data1819>
- GUENIER, Amily D. Wang y LAN, Li (2022). Think Globally, Teach Locally: Representation of Chinese Culture in the Chinese Textbooks of Ireland. *International Journal of Chinese Language Teaching*, 3(2), 38-53. <https://doi.org/10.46451/ijclt.2022.02.04>
- LANKSHEAR, Colin y MCLAREN, Peter (1993). *Critical Literacy: Politics, Praxis, and the Postmodern*. SUNY Press.
- LIU, Na (2022). Integrating intercultural activities into teaching Mandarin for international students in China. *Front. Psychol.* 13:972733. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.972733>
- NEW LONDON GROUP (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- ROVIRA-ESTEVA, Sara, VARGAS-URPÍ, Mireia, CASAS-TOST, Helena y PAOLIELLO, Antonio (2021-2024). *e-Chinese Tools: Tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje del chino*. DOI (v.3): <https://doi.org/10.5565/ddd.uab.cat/259978>. <https://dtieao.uab.cat/txiccc/eChinese>
- ROVIRA-ESTEVA, Sara, VARGAS-URPÍ, Mireia, CASAS-TOST, Helena y PAOLIELLO, Antonio (2022). e-Chinese Tools: el Pan Gu de los recursos digitales para el aprendizaje y la enseñanza del chino como lengua extranjera. *Sinología Hispánica*, 14(1), 53-78. <https://revpubli.unileon.es/index.php/sinologia/article/view/7379>
- SAURO, Shannon y ZOUROU, Katerina (2017). Call for Papers for CALL in the Digital Wilds Special Issue. *Language Learning & Technology*, 21(1), 186. <http://llt.msu.edu/issues/february2017/call.pdf>

SILLERO ROMERO, Miguel (2021). *Tratamiento de la competencia intercultural en el manual de enseñanza de chino como lengua extranjera empleado en el nivel básico A1 de las escuelas oficiales de idiomas*. Trabajo de fin de máster, Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/69500>

ZHAO, Baoyan (2016). *Análisis de materiales didácticos para la enseñanza de chino a españoles*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/21345>