

# **INTER ASIA PAPERS**

**ISSN 2013-1747**

**nº 61 / 2018**

## **LA ADAPTACIÓN DEL CHINO AL MERC EN ESPAÑA: UN ANÁLISIS CRÍTICO**

**Helena Casas-Tost y Sara Rovira-Esteva**

**Universitat Autònoma de Barcelona**

**Centro de Estudios e Investigación sobre Asia Oriental**

**Grupo de Investigación Inter Asia**

**Universitat Autònoma de Barcelona**

# **INTER ASIA PAPERS**

---

© **Inter Asia Papers** es una publicación conjunta del Centro de Estudios e Investigación sobre Asia Oriental y el Grupo de Investigación Inter Asia de la Universitat Autònoma de Barcelona.

## **Contacto editorial**

Centro de Estudios e Investigación sobre Asia Oriental  
Grupo de Investigación Inter Asia

Edifici E1

Universitat Autònoma de Barcelona

08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès) Barcelona

España

Tel: + 34 - 93 581 2111

Fax: + 34 - 93 581 3266

E-mail: [gr.interasia@uab.cat](mailto:gr.interasia@uab.cat)

Página web: <http://www.uab.cat/grup-recerca/interasia>

© Grupo de Investigación Inter Asia

## **Edita**

Centro de Estudios e Investigación sobre Asia Oriental  
Bellaterra (Cerdanyola del Vallès) Barcelona 2008  
Universitat Autònoma de Barcelona

ISSN 2013-1739 (versión impresa)

Depósito Legal: B-50443-2008 (versión impresa)

ISSN 2013-1747 (versión en línea)

Depósito Legal: B-50442-2008 (versión en línea)

Diseño: Xesco Ortega

# **La adaptación del chino al MCER en España: un análisis crítico**

**Helena Casas-Tost y Sara Rovira-Esteva**

Universitat Autònoma de Barcelona

## **Resumen**

La oferta y demanda para estudiar chino en España ha aumentado exponencialmente. En este contexto y aprovechando la experiencia de la implementación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), este trabajo propone tres objetivos: presentar una visión panorámica de las universidades y Escuelas Oficiales donde se imparte chino, realizar un análisis de las diferentes propuestas y programas curriculares para identificar los aspectos que no satisfacen las necesidades y retos que demanda la sociedad y, finalmente, proponer vías de trabajo para mejorar la situación actual de la enseñanza del chino como lengua extranjera.

## **Palabras clave**

Enseñanza del chino como lengua extranjera, MCER, currículum, orientalismo

---

## **Abstract**

Both the demand and offer to study Chinese language in Spain has grown significantly. In this context and after the implementation of the CEFR, this study addresses three main objectives: to offer an overview of the Spanish universities and Official Language Schools where Chinese is taught; to make a critical analysis of the different existing curricula and proposals to adapt CEFR to Chinese in order to identify those aspects that do not meet the needs of the society; and, to make suggestions to improve the current situation of Teaching Chinese as a Foreign Language.

## **Keywords**

Teaching of Chinese as a Foreign Language, CEFR, curriculum, Orientalism

# LA ADAPTACIÓN DEL CHINO AL MCER EN ESPAÑA: UN ANÁLISIS CRÍTICO

---

**Helena Casas-Tost y Sara Rovira-Esteva<sup>1</sup>**  
Universitat Autònoma de Barcelona

## **Introducción**

Durante la última década se ha impuesto un cambio de paradigma en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en Europa, recogido en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER). Aunque inicialmente el proyecto estaba concebido para las lenguas europeas y fue elaborado en un contexto educativo y político determinado, este nuevo modelo no se ha circunscrito únicamente a las lenguas oficiales de la Unión Europea, sino que se ha extendido a todos los idiomas extracomunitarios que se estudian en el continente europeo, incluido el chino.

En el intento de homogeneización que conlleva la aplicación del MCER no siempre se han tenido en cuenta las especificidades de cada lengua, lo cual no parece haber supuesto un inconveniente en el caso de las lenguas de la Unión, pero, en cambio, sí que ha derivado en propuestas de aplicación a lenguas extracomunitarias como, por ejemplo, el chino, donde se hace patente la imposición de un modelo ajeno. En España, en concreto, la aplicación al chino del MCER se ha llevado a cabo de modo unificado con respecto a otras lenguas

---

<sup>1</sup> Grupo de investigación Transmedia Catalonia (2017SGR113) y TXICC, Departament de Traducció i d'Interpretació i d'Estudis de l'Àsia Oriental, Universitat Autònoma de Barcelona.

y en ocasiones con una excesiva rigidez. Como consecuencia, no solamente no se han respetado siempre las características de este idioma, sino que para poder amoldarse al nuevo enfoque la lengua china incluso acaba apareciendo deformada en algunos currículos académicos donde se recoge.

Por otra parte, en este intento de adaptar un modelo ajeno a la lengua china se evidencian también algunas prácticas que contribuyen a perpetuar un discurso erróneo y, hasta cierto punto, incluso orientalista, sobre la lengua china que se reproduce sin cuestionarse, a pesar de que constituye una actitud que algunos académicos han denunciado desde hace décadas (DeFrancis, 1984; Hannas, 1997; Unger, 2004; Casas-Tost y Rovira-Esteva, 2008, 2009, 2014).

Por ello, aprovechando el auge del chino en España a raíz del incremento de titulaciones y centros que incluyen este idioma en el currículum, en este trabajo proponemos revisar la aplicación de modelos europeos al chino, como si estos tuvieran validez universal y no necesitaran ningún ajuste. Desde nuestro punto de vista, esta actitud contribuye a reproducir viejos esquemas, en el sentido de que reflejan cierto etnocentrismo y, en el caso concreto que nos ocupa, contribuyen a crear una imagen distorsionada de la lengua china. Ello es fruto de la desinformación y de la voluntad por parte de los burócratas de aplicar un único modelo homogéneo para todas las lenguas, con independencia de las grandes diferencias que puedan existir entre ellas. De este modo se perpetúan viejos mitos e ideas erróneas en relación con la lengua china que deberían estar ya superados y que veremos a continuación con más detalle.

Con el objetivo de poner de relieve los problemas detectados en la aplicación del MCER en el contexto español, analizaremos las adaptaciones existentes al chino de dicho marco, tanto las realizadas desde China como desde España. Para ello en primer

lugar se presentarán las motivaciones del MCER y se repasará brevemente la oferta actual que, tras años de implementación del nuevo paradigma, sigue presentando carencias importantes en el caso del chino. Los resultados de este estudio invitan a reflexionar sobre las prácticas inadecuadas para establecer nuevos modelos que permitan superar viejos esquemas.

### **Viejos mitos, viejos esquemas**

Como resultado de una aplicación un tanto rígida del MCER se observa la reproducción de viejos mitos y esquemas en relación con la lengua china concretados de dos modos distintos. Por un lado, se repite un esquema manifiestamente inadecuado que consiste en la aplicación de un modelo europeo como si tuviera validez universal. Al aplicar un modelo lingüístico que no se adapta a la diversidad lingüística del mundo, sino que gira alrededor del eurocentrismo lingüístico se proyecta una visión de la lengua china alejada de la realidad. Este fenómeno no se da exclusivamente con el chino y ya fue denunciado por Gil (2000) como una de las limitaciones de las teorías lingüísticas occidentales:

“...contemporary theories and frameworks do not provide the appropriate tools for a satisfactory description of such “exotic” languages. In general, available theories are of European origin, reflecting the peculiar properties of the particular European languages familiar to their progenitors. Often, their application to languages spoken in other parts of the world is an exercise in Eurocentricity, involving the unwarranted imposition of categories and structures that are simply irrelevant” (Gil, 2000: 173).

En términos parecidos, aunque refiriéndose a la cultura académica en general, se expresó Shi-xu (2006) quien, a modo de reflexión, afirmaba que: “when solely Western frameworks,

with their inherent values and interests, are applied to the Chinese context, it is not hard to imagine the sort of conclusion that the research can lead to” (Shi-xu, 2006: 385).

No debería extrañar, pues, que la aplicación de modelos ajenos para la lengua china haya provocado situaciones paradójicas, como gramáticas descriptivas del chino que no incluyen determinadas categorías gramaticales porque estas no existen en las lenguas europeas –o su presencia en ellas es muy marginal–. En este sentido, los efectos inmediatos de la aplicación del MCER sin llevar a cabo los ajustes necesarios se observan fácilmente al realizar un análisis del contenido de las propuestas concretas para el chino, a través del cual se constatará que se le atribuyen categorías que no posee o que ciertos fenómenos lingüísticos quedan desvirtuados.

Por otro lado, en la documentación oficial del MCER aparece explícitamente uno de los mitos más recurrentes acerca del chino: el ideográfico. Este se asienta sobre la presunción errónea de que los caracteres chinos representan conceptos sin referencia alguna a su pronunciación. Aunque hay que reconocer el probable origen pictográfico de la escritura china y la importancia del componente semántico como principio de formación de los caracteres, no se debe olvidar la relevancia del componente fonético y el hecho de que la escritura china transmite significados mediante sonidos, por más imperfecto que pueda considerarse el sistema. Por ello, en un documento de las características e importancia del MCER, no deberían aparecer afirmaciones como:

“Los sistemas de escritura de todas las lenguas europeas se basan en el principio alfabético, aunque los de algunas otras lenguas siguen el principio ideográfico (por ejemplo, el chino)” (Council of Europe, 2002: 114)

Dada la motivación política del MCER y que este surge a raíz de la preocupación por respetar la identidad de las minorías –y

de sus lenguas— y la diversidad cultural en Europa, formando a unos ciudadanos más tolerantes y democráticos, es muy importante poner de relieve que debemos ser capaces de aplicar estos mismos valores en nuestra actividad profesional y académica. Ello pasa necesariamente por una actitud más rigurosa y respetuosa hacia otras tradiciones académicas que tienen sus propios modos de analizar y describir sus lenguas, hecho que ha sido obviado en algunas de las propuestas de aplicación del MCER en España, donde la descripción de la lengua china ha sido pasada por el tamiz de los modelos imperantes.

## **Coyuntura de cambio**

### **El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas**

En base a una serie de materiales que había ido publicando a lo largo de 30 años, a mediados de la década de 1990 el Consejo de Europa empezó a poner en marcha la ardua tarea de unificar en un solo marco los diferentes niveles asociados al aprendizaje de lenguas. El denominado *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCER) fue publicado en su formato actual el año 2001, coincidiendo con el Año Europeo de las Lenguas. Es necesario dedicar algunas líneas para presentar tanto el espíritu de dicho documento como sus principales directrices, porque sin duda ha marcado y seguirá marcando las líneas generales de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas modernas en Europa.

Entre las bondades del MCER destaca el hecho de que proporciona una base común para la elaboración de programas de enseñanza y aprendizaje de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa, por lo



que, al ofrecer unas directrices generales para la descripción explícita de los objetivos, los contenidos y la metodología, se favorece la transparencia de los cursos, los programas y las titulaciones, fomentando la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas.

En nuestro contexto más inmediato, la aplicación del MCER al chino presenta también las siguientes ventajas: a) dar al chino un estatus similar al resto de lenguas que se estudian en España; b) establecer niveles de competencia comparables entre centros y países –incluyendo China y Taiwán–; c) facilitar la movilidad de estudiantes y profesionales; d) avanzar e innovar en la metodología tradicional propia de la enseñanza del chino, gracias a la adopción del enfoque comunicativo; y e) proporcionar una base para el diseño de currículos y libros de texto de chino.

En el documento oficial del MCER se menciona explícitamente que la construcción de un marco exhaustivo, transparente y coherente para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas en ningún caso supone la imposición de un sistema único e uniforme. Por el contrario, pretende ser: a) *de finalidad múltiple*, es decir, que se pueda utilizar para toda la variedad de finalidades implicadas en la planificación y provisión de los medios necesarios para el aprendizaje de una lengua; b) *flexible*, esto es, que se pueda adaptar para utilizarlo en circunstancias diferentes; c) *abierto*, es decir, que se pueda ampliar y mejorar; d) *dinámico*, o dicho de otro modo, en evolución constante según las respuestas obtenidas al usarlo; e) *fácil de usar*, debe ser presentado de modo que sea directamente comprensible y utilizable para aquellos a quienes va destinado; f) *no dogmático*, por lo que no está sometido irrevocable y exclusivamente a ninguna de las teorías lingüísticas o prácticas educativas relacionadas con la enseñanza y aprendizaje (Council of Europe, 2002: 23).

Tal como su propio nombre indica, se trata de un marco de referencia, por lo que tiene un carácter descriptivo más que prescriptivo y no pretende imponer ninguna uniformidad sino establecer unas líneas generales. A pesar de ello, como veremos más adelante, los ejemplos de aplicación concretos disponibles en ocasiones contradicen estos principios. En este sentido pensamos que la aplicación del MCER al chino tal como se ha realizado hasta el momento en España plantea dos grandes problemas. Por una parte, no siempre han prevalecido los criterios académicos, silenciando algunas voces críticas que las han convertido en discursos marginales. Por otra parte, la aplicación de un modelo europeo como si tuviera validez universal sin los ajustes necesarios no ha dado lugar a resultados plenamente satisfactorios.

### **El Plan Bolonia y la convergencia universitaria europea**

La Declaración de Bolonia (1999) representó el punto de partida de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Sus objetivos generales eran la comparación o compatibilidad de los sistemas de enseñanza superior europeos, el fomento de la competitividad y la ocupación de los ciudadanos europeos, y la movilidad de profesores y estudiantes en el seno de la Unión Europea. Conseguir estos objetivos requirió asimismo un reajuste de los estudios universitarios, la revisión de algunas carreras y sobre todo la adopción de un crédito europeo integrado (ECTS), razón por la cual la mayoría de universidades europeas se vieron implicadas en este proceso de cambio.

En este contexto de reforma de sus estudios algunas universidades españolas apostaron por la inclusión en su oferta de los Estudios de Asia Oriental, bien como grado independiente bien como itinerario de otros grados más amplios, así como en la formación de postgrado y doctorado.

Desde entonces la oferta de estudios universitarios que tienen la lengua china en su currículum ha aumentado notablemente.<sup>2</sup> De la misma manera, también se han multiplicado los centros que ofrecen chino, entre los que destacamos las Escuelas Oficiales de Idiomas, pasando de tan solo dos antes del nuevo milenio a las 16 existentes en la actualidad. Por su parte, el Gobierno chino ha impulsado la creación de ocho sedes del Instituto Confucio desde 2007 repartidas por todo el territorio español.

Este auge de la oferta de estudios de chino responde a la opinión de los españoles reflejada en el Eurobarómetro sobre las lenguas publicado por la Comisión Europea (2012: 73-74), según la cual España es el país de todos los Estados miembros donde el chino se percibe como la lengua más útil para el desarrollo personal (13%), cifra que aumentó notablemente respecto al año 2005 (11%). En 2018 se estima que más de 40.000 personas estudian chino en España, país europeo que registra el mayor número de participantes en los exámenes oficiales de chino (Fundació Institut Confuci de Barcelona, 2018).

La creación del EEES también representó una oportunidad para replantear la actividad docente, las metodologías, el papel del profesorado y de los estudiantes en los procesos de aprendizaje que, en conjunto, ha implicado un cambio en la cultura universitaria a favor de un enfoque más dinámico y que fomente la autonomía de los alumnos, lo cual está en consonancia con la filosofía del MCER, en el caso de las lenguas.

---

<sup>2</sup> Para una relación de oferta actual, véase, “Oferta de Estudios”. Asociación Española de Estudios de Asia Oriental (AEEAO). <http://www.esasiaoriental.es/docencia/>

## **La aplicación del MCER al chino**

En este apartado sobre la aplicación del MCER al chino se revisarán tanto las propuestas llevadas a cabo en España como las conocidas que se han realizado en el contexto sinohablante –China y Taiwán–. En el caso de España, se ha realizado una revisión de los programas de lengua china de las Escuelas Oficiales de Idiomas y de los grados universitarios que ofrecen esta lengua, siempre que esta información sea accesible. En el caso de China, se han recogido todas las propuestas publicadas de las que tenemos constancia. Para terminar, se menciona una iniciativa conjunta de diversas universidades europeas en el marco del proyecto European Benchmark Framework from Chinese.

## **La aplicación en España**

### *Las Escuelas Oficiales de Idiomas*

Aunque hace años que los currículos de las Escuelas Oficiales de Idiomas adoptan un enfoque comunicativo que coincide plenamente con el espíritu del MCER, la publicación de este documento tuvo un impacto tanto en aspectos básicos de los nuevos currículos fijados en el Real Decreto 1629/2006 (B.O.E., 2007) como, sobre todo, en las escalas de niveles y certificados que expiden, que ahora se corresponden a los niveles establecidos por las instituciones comunitarias. En los últimos años se han adaptado los currículos y certificados a las directrices del MCER. El curso 2018-19 entró en vigor el Real Decreto 1041/2017 que implicó nuevos cambios en los niveles de certificación y del currículum de los niveles intermedio y avanzado.

Sin embargo, es importante destacar que las Comunidades Autónomas son las encargadas de definir y concretar tanto los contenidos de los currículos como su secuenciación, por lo que

no es extraño encontrar diferencias en su aplicación de unas autonomías a otras. Así, por ejemplo, mientras que actualmente se prevé la necesidad de seis cursos anuales –de entre 120 y 130 horas anuales presenciales– para alcanzar el certificado avanzado de chino –equivalente al nivel B2–, en algunos casos se debe cursar hasta ocho o nueve años para obtener el mismo certificado.

**Tabla 1. EEOOI donde se imparte chino, años de estudio y niveles del MCER alcanzados**

<b>Centros</b>	<b>Años</b>	<b>Nivel del MCER</b>
EOI d'Alacant	6	B2
EOI da Coruña	6	B1
EOI de Barcelona Drassanes	6	B2
EOI de Castelló	6	B2
EOI de Lugo	6	B2
EOI de Madrid Jesús Maestro	8	B2
EOI de Málaga	5	B2
EOI de Murcia	8	B2
EOI de Ourense	6	B2
EOI de Palma	7	B2
EOI de Segovia	8	B2
EOI de Valencia	6	B2
EOI de Valladolid	8	B2
EOI de Vigo	6	B1

EOI Fernando Lázaro Carreter (Zaragoza)	8	B2
---	---	----

Fuente: Elaboración propia a partir de la información disponible en las páginas web de las EEOOII.

La Tabla 1 recoge las principales Escuelas Oficiales de Idiomas que disponen de departamento de chino,<sup>3</sup> con la información que se ha podido recabar.

Otro aspecto que merece la pena ser destacado es que, en términos generales, se pretende que los alumnos alcancen como mínimo el nivel B2 en todas las lenguas, con la única diferencia de que, en el caso de idiomas con sistemas de escritura distintos al alfabeto latino, como el chino, los planes de estudios cuentan con uno o más cursos en función de la comunidad autónoma. Esta diferencia, pese a ser del todo necesaria y poner de manifiesto la patente disparidad entre lenguas, se muestra insuficiente para garantizar la adquisición de un mismo nivel de competencia en todas las habilidades en idiomas tan distantes para estudiantes hispanohablantes como, por ejemplo, el inglés o el chino. Tal como se pone de manifiesto en algunos estudios sobre este tema (Liskin-Gasparro, 1982, citada en Fisac, 2007: 37-8), un estudiante cuya lengua materna es el español o el inglés necesita invertir el doble de horas para alcanzar el mismo nivel de competencia en chino que el necesario para estudiar otras lenguas más cercanas a la suya.

La causa principal de esta diferencia de horas radica en el hecho de que el chino se escribe con un sistema de escritura morfosilábico, donde no existe una correspondencia directa entre sonido y grafía. En este sentido, Ramírez (2004: 83) calcula que el “alfabeto” chino básico, es decir, el número de grafías que hay que manejar para considerarse una persona alfabetizada, equivale al menos a unos 450 abecedarios latinos.

---

<sup>3</sup> Las EEOOII de Fuenlabrada y de Córdoba iniciaron clases de chino los cursos 2017-18 y 2018-19, respectivamente.

Es decir, cualquiera que se proponga aprender a leer y a escribir chino se ve obligado a realizar un esfuerzo 450 veces mayor que el necesario para dominar una escritura basada en el abecedario latino como el castellano. Por consiguiente, el desarrollo paralelo de las cuatro habilidades tradicionales implica un aprendizaje globalmente más lento. Hsiao y Broeder (2013) consideran que en el caso del chino la escritura constituye una competencia extra que los alumnos deben desarrollar, a diferencia de lo que sucede con las lenguas europeas. De hecho, Rohsenow (1996) demostró que cuando se prescinde de la escritura morfosilábica o esta se combina con una alfabética (*pinyin*), los estudiantes aprenden el chino más rápidamente y con menos esfuerzo. Por lo tanto, el chino presenta también una especificidad en este aspecto que no siempre se tiene en cuenta.

### *Grados universitarios*

Desde la puesta en marcha del MCER, los grados que incluyen el estudio de lengua china a nivel universitario han crecido exponencialmente. Actualmente, existen básicamente tres tipos de estudios diferenciados: Lenguas Modernas, Traducción e Interpretación, y Estudios de Asia Oriental. Los años de trayectoria varían mucho, desde universidades que llevan más de 20 años formando a estudiantes en chino, a las que acaban de empezar y no cuentan aún con ninguna promoción de graduados.

Para comparar cómo se organizan los estudios y el nivel de chino que se pretende alcanzar en cada caso, se han revisado los planes de estudio de todas las universidades que lo ofrecen. La Tabla 2 resume los créditos que se pueden cursar a lo largo de toda la carrera y el nivel del MCER correspondiente según consta en los programas de las asignaturas. La recopilación de los datos ha puesto de manifiesto que existen muchas lagunas

de información, por ejemplo, en relación con el número de horas dedicados y con los niveles, además de aspectos mejorables en la descripción de los contenidos tanto de fondo como de forma. En conjunto, se observa cierta falta de rigor y de uniformidad que dificulta el análisis comparativo.

**Tabla 2. Grados donde se imparte chino, años de estudio, créditos totales y niveles del MCER alcanzados**

Estudios	Años	ECTS	Nivel del MCER
Estudios de Asia Oriental (UAB)	4	90 <sup>4</sup>	B1-B2
Traducción e Interpretación (UAB)	4	52	A2-B2
Estudios de Asia y África (UAM)	4	48	A2-B1
Lenguas Modernas y sus Literaturas (UGR)	4	66	B2
Traducción e Interpretación (UGR)	4	42	B1-B2?
Estudios de Asia Oriental (USAL)	4	78	?
Estudios de Asia Oriental (US)	4	60	B1-B2
Lenguas Modernas (ULPGC)	4	42	B1+

Fuente: Elaboración propia a partir de información disponible en las páginas web de las universidades.

De la tabla cabe destacar que, pese a que todos los grados son de cuatro años, presentan grandes variaciones en cuanto al número de créditos y a la tasa de presencialidad, es decir, el número efectivo de horas en el aula. Los grados con menos créditos de chino son el de Lenguas Modernas de la ULPGC y el de Traducción e Interpretación de la UGR (42) –donde el

---

<sup>4</sup> Este grado cuenta, además, con 6 ECTS de chino clásico que se cursan en tercer curso que, pese a ser obligatorios, no se han incluido aquí.



chino es una segunda lengua extranjera—, mientras que el que más ofrece es el Grado de Estudios Asia Oriental de la UAB, con un máximo de 90 ECTS si se cursa también la mención en Lengua y Humanidades de cuarto curso.<sup>5</sup> En general, tal como consta en las memorias de los planes de estudio, el nivel máximo alcanzable es similar al de las EEOOII (entre B1 y B2), aunque en un periodo de tiempo mucho menor. Sin embargo, también hay diferencias entre los centros, ya que en algunos casos (UAB, US), para alcanzar el nivel B2 es imprescindible cursar todas las asignaturas optativas de lengua de cuarto. También es reseñable que en el Grado de Traducción e Interpretación de la UAB está previsto que los estudiantes no se gradúen con el mismo nivel de todas las competencias, puesto que se ha priorizado aquellas consideradas más necesarias en la formación de traductores. Así, se prevé que los estudiantes alcancen un nivel B2 en la comprensión escrita, B1 en la expresión escrita y un A2 tanto en la comprensión como en la expresión oral. En cambio, en la ULPGC el nivel B1+ se alcanza sobre todo en lo concerniente a las competencias orales.

### **Influencia del MCER en el contexto chino**

La publicación del MCER ha tenido también repercusiones en China, tanto en lo relativo a la enseñanza de lenguas extranjeras diferentes al chino, como al chino como lengua extranjera, lo cual incluye los exámenes oficiales que certifican un determinado nivel de lengua. A continuación, presentamos las iniciativas más destacadas.

---

<sup>5</sup> La mención de 30 ECTS es optativa y una parte de sus asignaturas se cursan en universidades extranjeras cuando los alumnos van de intercambio.

En primer lugar, *Ouzhou Gongtong Yuyan Cankao Jiagou* (歐洲供通語言參考架構) (Council of Europe, 2007), consiste en una mera traducción del documento del MCER al chino –en ortografía tradicional– y que parte de una iniciativa privada, orientada principalmente a crear materiales para el aprendizaje del inglés.

En segundo lugar, *Chinese Language Proficiency Scales for Speakers of Other Languages* (国际汉语能力标准) (Hanban, 2007) es un proyecto puesto en marcha en 2006 donde participaron más de 80 universidades, tanto chinas como extranjeras, con más de 500 expertos consultados. Esta propuesta describe la competencia del alumno en términos de “ser capaz de hacer determinadas cosas”. Es decir, presenta un enfoque muy parecido al del MCER. Según sus autores, de esta manera se refleja más fielmente el uso real de la lengua a la vez que se incorpora una característica importante de la lengua china: la marcada diferencia entre la lengua hablada y la escrita. Para elaborar estas escalas se ha recurrido tanto al MCER como al Canadian Language Benchmarks (CLB). Los autores quieren destacar que las escalas ofrecen una descripción de la habilidad de usar la lengua de los estudiantes de chino como lengua extranjera y no una descripción de la lengua en sí misma. Esta obra pretende, pues, constituir un marco de referencia común para la enseñanza, aprendizaje y evaluación del chino, pero no proporciona ni detalla los conocimientos lingüísticos concretos de cada nivel en términos de vocabulario, gramática, etc.

En tercer lugar, *International Curriculum for Chinese Language Education* (国际汉语教学通用课程大纲) (Hanban, 2008) constituye una primera propuesta concreta basada en la obra anterior. También ha sido llevada a cabo por la Oficina General del Instituto Confucio (Hanban) encargada de la promoción internacional de la lengua china y, sin ser una adaptación del MCER, sí hace referencia a este en la introducción en tanto que estándar internacional consultado.

Esta iniciativa es relativamente innovadora en el contexto de la pedagogía china y hasta cierto punto fruto de un enfoque intercultural, ya que conserva particularidades de su propia tradición, pero también incorpora aspectos pedagógicos provenientes de las teorías más extendidas actualmente en Europa. Parte de la base de que las competencias lingüísticas se sustentan sobre cuatro pilares interrelacionados: los conocimientos lingüísticos –que incluyen fonología, caracteres y palabras, gramática y funciones, temas y discursos–; las cuatro habilidades lingüísticas –comprensión oral y lectora y expresión oral y lectora–; estrategias –afectivas, de aprendizaje, comunicativas, de recursos e interdisciplinarias–; y, finalmente, la conciencia cultural –conocimientos culturales, comprensión cultural, conciencia intercultural y conciencia global.

Hay que decir que en el nivel más alto contemplado (5.º) solo se prevé el aprendizaje de 800 caracteres y 1.500 palabras, cifras que se sitúan muy por debajo de lo que se podría considerar objetivamente un nivel superior de competencia lingüística, ya que correspondería a un nivel solo ligeramente por encima del B1. Nos preguntamos si está previsto desarrollar escalas superiores, puesto que el número de palabras que debe dominar el estudiante en este estadio son del todo insuficientes para alcanzar un nivel de lengua equiparable al menos al B2 y menos aún al C del MCER.

Finalmente, *Ouzhou Yuyan Gongtong Cankao Kuangjia: Xuexi, Jiaoxue, Pinggu* (欧洲语言共同参考框架：学习，教学，评估) (Council of Europe, 2008) es una traducción completa del MCER al chino –en ortografía simplificada– sin ninguna adaptación del mismo a sus peculiaridades, contrariamente a lo que ha sucedido con las demás lenguas a las que se ha traducido. De hecho, en el prólogo de la edición china los editores explican que la obra recoge las teorías y prácticas docentes europeas y ponen de manifiesto que su interés a la hora de traducir esta obra es poder beneficiarse de la

experiencia europea para crear sus propios estándares para la enseñanza del chino como lengua extranjera.

Además de estas propuestas relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza del chino, el MCER también ha tenido cierto impacto en los estándares de evaluación en China, concretamente en el Chinese Proficiency Test (HSK).<sup>6</sup> En los últimos años se ha rediseñado para adaptarlo mejor a los estándares internacionales de nivel de lenguas, entre ellos el MCER. Ello ha supuesto un acercamiento a enfoques más comunicativos, la inclusión de la anotación fonética de los caracteres –donde el chino aparece simultáneamente escrito con un sistema de escritura morfosilábico y su transcripción en un sistema alfabético– y, en general, la revisión de los niveles a la baja –quizás para permitir que se alcance un nivel similar en las diferentes competencias.

A pesar de que la Oficina General del Instituto Confucio (Hanban) establece equivalencias entre los niveles del nuevo HSK, los cinco niveles del *Chinese Language Proficiency Scales for Speakers of Other Languages* (国际汉语能力标准) (Hanban, 2007) y los seis del MCER, a juzgar por los descriptores de cada nivel, muestran ciertos desajustes. Por ejemplo, al tomar como referencia el número de caracteres y palabras necesarios para alcanzar cada nivel, el nivel 3 del HSK –que implica el dominio de 600 palabras– está equiparado al B1 del MCER y al nivel 3 del *Chinese Language Proficiency Scales for Speakers of Other Languages* –para el que es necesario dominar un vocabulario de 900 palabras–. Cabe decir que el MCER no especifica la cantidad de vocabulario necesario para cada nivel, pero es evidente que el número de palabras debe ser muy superior a estas cifras. En este sentido, es revelador que una de las propuestas españolas de aplicación

---

<sup>6</sup> Véase, Hanyu Kaoshi Fuwuwang (2009).

del MCER al chino indique que para el nivel B1 es necesario aprender 1.800 caracteres lo cual, a su vez, implica un número mucho mayor de palabras.

La equivalencia entre los niveles del MCER y del HSK fue cuestionada por la Asociación de profesores de chino de los países de habla alemana, estableciendo una tabla de equivalencias alternativa más ajustada, en nuestra opinión, a la realidad, donde por ejemplo el nivel HSK 3 se corresponde con el A1 del MCER (Fachverband Chinesisch e.V., 2010).

Otra iniciativa de equiparación de los niveles de chino al MCER procede de Taiwán y ha sido elaborada por el Steering Committee for the Test Of Proficiency (SC-TOP). Esta contempla cuatro niveles: *beginner* (para el que hay que saber 800 palabras y que corresponde a un nivel A2), *basic* (1.500 palabras, nivel B1), *intermediate* (5.000 palabras, nivel B2) y *advanced* (8.000 palabras, nivel C1). Estos niveles son más realistas y cercanos a los requeridos para las lenguas europeas.

### **El proyecto *European Benchmark Framework for Chinese***

Ante la disparidad en las propuestas de aplicación del MCER al chino en diferentes instituciones de toda Europa y ante las limitaciones encontradas porque el chino no es una lengua europea a la que se ajuste perfectamente, entre 2010 y 2012 se puso en marcha un proyecto europeo denominado *European Benchmark Framework for Chinese* (EBCL) con el objetivo de aplicar el MCER al chino y definir los diferentes niveles de competencia.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Véase “EBCL Project”. Lifelong Learning Programme. European Commission: <http://ebcl.eu.com/> para conocer más detalles sobre el proyecto.

Este proyecto dio como resultado una propuesta de los descriptores de los niveles A1 y A2, junto con una lista exhaustiva de vocabulario, temas, funciones y puntos gramaticales, lo cual sentó las bases para la futura elaboración de los descriptores de los niveles superiores. Tal como resume Paternicò (2016), este proyecto dio lugar a interesantes reflexiones acerca de la necesidad de realizar varios ajustes para amoldar el MCER al aprendizaje y la enseñanza de la lengua china, entre las que destacan: la creación de subniveles – un total de cinco para el nivel A, cuatro para el B y tres para el C–, la modificación de varios descriptores, así como la creación de nuevos, con un especial énfasis en el desarrollo de la competencia gráfemica para cubrir la necesidad de aprender el sistema de escritura morfosilábica del chino.

Pese al buen trabajo desarrollado, dicho proyecto no ha tenido ningún impacto en las propuestas de aplicación del MCER en España diseñadas en su mayor parte con posterioridad al mismo ni la continuidad necesaria para desarrollar todos los niveles del MCER.

### **Análisis de propuestas concretas de aplicación del MCER al chino en España**

Las propuestas implementadas en la Comunidad de Madrid<sup>8</sup> –Universidad Complutense de Madrid y Escuela Oficial de Idiomas central de Madrid–, por un lado, y en Cataluña –Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona Drassanes– por otro, son pioneras en la adaptación de las directrices del MCER a la enseñanza y el aprendizaje del chino en España. A estas les han seguido los currículos de los centros que se han incorporado a la enseñanza del chino desde entonces. Si bien las diferencias

---

<sup>8</sup> Véase, Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (2007, 2008).

entre todas ellas son notables, la mayoría coinciden en presentar una estructura homogénea a las demás lenguas enseñadas en las mismas instituciones. De hecho, la autora de la propuesta realizada en Madrid remarca que la terminología, el orden y la estructuración de los contenidos le vinieron impuestos y debían ser iguales para todos los idiomas, por lo que admite que a veces el producto resulta “un tanto ‘artificial’, intentando de alguna manera ‘forzar’ al chino para ajustarlo a un ‘ideal’” (Marco, 2007: 95).

El análisis en detalle de las propuestas disponibles en la actualidad revela que la descripción del chino no siempre refleja bien la organización interna de esta lengua, pues en algunos casos la deforma. Así, como consecuencia del modelo impuesto, se observan incongruencias de tipo terminológico y conceptual porque frecuentemente no se tiene en cuenta la terminología propia del chino a favor de terminología ajena y se le atribuyen categorías y características que no posee como tal. A continuación, agruparemos e ilustraremos con ejemplos algunos de los aspectos que se considera que deberían mejorar de cara al futuro.

### *Descripción lingüística del chino con conceptos gramaticales impropios*

El primero de los problemas detectados consiste en describir la gramática china adoptando categorías y fenómenos gramaticales de otras lenguas, como el español, que le son ajenos. Ello evidencia la imposición de un modelo válido para lenguas flexivas pero inadecuado en el caso de lenguas como el chino: por ejemplo, clasificar nombres, adjetivos o adverbios en función de si son o no invariables, cuando en chino no existe esta distinción; o entre formas regulares e irregulares, puesto que el chino no se caracteriza por su morfología flexiva ni por el concepto de excepción a la norma. En este sentido de cara a

la didáctica del chino resulta más útil hablar de clases de adjetivos en función de otros criterios morfológicos, como pueden ser sus patrones de reduplicación. Asimismo, para esta lengua no se debe de clasificar los adjetivos en tres tipos en función de su significado, distinguiendo entre los que describen la forma (por ejemplo, 大 o 高), la cualidad (por ejemplo, 好 o 冷) o el estado de un movimiento o de una acción, sino que resulta más adecuado hacerlo teniendo en cuenta otros criterios más relevantes desde el punto de vista pedagógico. Por otra parte, también sorprende que los programas de la lengua china mencionen los conceptos de *caso*, *concordancia entre nombres y adjetivos* o *tiempos verbales* para su estudio.

La imposición de este modelo se ha traducido en el uso de una terminología impropia como *pronombres posesivos y relativos* cuando en la gramática china solo se recogen los *personales* y los *interrogativos*. Del mismo modo, en algunas de las propuestas analizadas, se habla de *oraciones atributivas, subordinadas adverbiales, verbos copulativos, locuciones preposicionales, adverbios de afirmación, perífrasis verbales*, etc., no presentes como tales en la gramática china. Un ejemplo sobresaliente es la inclusión de 是 (*shi*) “ser” como *adverbio de afirmación*, pues presentarlo así resulta contraproducente para los alumnos, porque pueden confundirse y no asimilar que en chino normalmente las preguntas se responden afirmativamente solo con el verbo o el adjetivo.

### *Uso de la terminología propia del español en detrimento de la del chino*

El segundo de los inconvenientes que presentan estas propuestas es que, ante fenómenos lingüísticos compartidos por ambas lenguas pero que reciben denominaciones distintas en sus respectivas tradiciones gramaticales, se prioriza la terminología española frente a la china. Por ejemplo, lo que en



chino son *sustantivos de tiempo* como 以前 (*yiqian*, “antes”), 以后 (*yihou*, “después”) y 昨天 (*zuotian*, “ayer”) reciben el tratamiento de *adverbios*, lo cual puede tener consecuencias negativas en el aprendizaje del orden oracional. Sucede lo mismo con términos como *complemento indirecto*, que sirve en español para distinguirlo del *complemento directo*, pero que la lengua china, cuya descripción gramatical se basa más en el orden, denomina en ambos casos *objeto*. También resulta ajeno el concepto de *complemento circunstancial*, que en chino se traduce en diferentes tipos de *complemento* o *modificadores verbales*, no tanto de acuerdo con su significado, sino más bien con su función. Ello puede inducir a error por parte de los alumnos, sin las precisas explicaciones sobre las diferencias entre ambos idiomas.

### *Creación de categorías inexistentes en chino*

Existen propuestas que crean nuevos términos en detrimento de la terminología que se ha usado tradicionalmente en español para el chino, dando lugar a formas poco transparentes. Sirva de ejemplo el uso de *pronombre enumerativo* para referirse a 等等 (*dengdeng*) o *partícula de grado* en referencia a 得 (*de*), que en chino se denomina *partícula estructural* y sirve también para formar el complemento potencial. Otros ejemplos destacables son las etiquetas *resultativos gramaticales* y *léxicos*, diferencia terminológica que no existe en chino, *pronombres especiales*, *verbos resultativos*, *valores aspectuales* como 在 (*zai*) o 了 (*le*) o, finalmente, *complementos de ocurrencia de algún resultado o cosa* en referencia al complemento dirección compuesto con 出来 (*chulai*). Otros casos no menos graves son el uso de *partícula auxiliar* para referirse a la partícula estructural 地 (*de*) y para las aspectuales 着 (*zhe*), 了 (*le*) y 过 (*guo*) o del término

*suplementos direccionales* para referirse a los complementos direccionales 来 (*lai*) y 去 (*qu*).

*Uso de paráfrasis para explicar el equivalente funcional en español*

Una muestra más de la tendencia a “domesticar” la gramática china se encuentra en el uso de paráfrasis para realizar aclaraciones de tipo contrastivo a falta de un equivalente claro en español, tal como ilustran los siguientes ejemplos: “oraciones de ‘verbos en serie’ –para expresar la subordinación nominal o completiva en español–”; “duplicación de los clasificadores nominales: para expresar ‘cada uno’ (件件, *jianjian*) o para expresar ‘de uno en uno’ (一把一把, *yiba yiba*)”; “el uso de *bubi* (不必), *bu xuyao* (不需要) para expresar ‘no hace falta, no es necesario’”; “usos de la pasiva del chino frente a los de la pasiva en español o en inglés y diferencias con la construcción *shi...de*”; “formas de expresar en chino los matices del se impersonal, se pasivo reflejo y el se medio del español”; “oraciones con dos objetos (directo e indirecto)”; entre otros.

Si bien es cierto que este tipo de aclaraciones son bienintencionadas y persiguen facilitar la comprensión de un determinado fenómeno gramatical por parte de los alumnos hispanohablantes, es más adecuado reservarlas para las explicaciones dentro del aula y prescindir de ellas en documentos oficiales, ya que reflejan un determinado modo de enseñar la gramática china que no tiene por qué ser ni único ni universal, pues forma parte del estilo de cada docente y, además, presupone cierto conocimiento de la gramática del español para aprender chino. Por otra parte, con un enfoque de este tipo se corre el riesgo de que, al no encontrar con qué equiparar un determinado fenómeno, podría presentarse como una carencia de una lengua con relación a la otra y contribuir a

alimentar los viejos esquemas denunciados anteriormente, incluido el mito de la gramática ausente en chino (DeFrancis, 1984; Casas-Tost y Rovira-Esteva, 2008, 2009, 2014; Rovira-Esteva, 2010).

### *Incoherencias y errores*

Finalmente, pero no menos importante, resulta sorprendente el hecho de detectar incoherencias terminológicas incluso en los programas de una misma institución como, por ejemplo, denominar *duplicación* en un documento a lo que en otro se describe como *uso reiterado* para referirse a la reduplicación morfológica del chino; o alternar entre *verbo auxiliar* y *verbo modal*. Del mismo modo, aparecen errores injustificables en documentos académicos como presentar 了 (*le*) y 过 (*guo*) como “tipos de pasado” o hablar de *ideograma* como sinónimo de *carácter chino*, cuando se trata de un hipónimo.

### *Adecuación de los contenidos a los niveles*

En otro orden de cosas, algunos de los contenidos que se contemplan están fuera del alcance de los alumnos para el nivel en el que aparecen descritos. Resulta poco realista que en el nivel básico se pretenda que los alumnos conozcan refranes, expresiones idiomáticas y citas, que distingan la variedad de registros que se plantean –solemne, formal, neutro, informal, familiar e íntimo– o que sean capaces de reconocer indicadores lingüísticos de procedencia geográfica, grupo profesional, social y generacional. Si bien es cierto que en este estadio de aprendizaje se pueden adquirir ciertos conocimientos de este tipo, quizás sería mejor ser más concreto para no crear expectativas muy alejadas de la realidad. También es poco realista esperar que los alumnos con un B1 o B2 sean capaces de llegar al nivel necesario de comprensión oral para entender

las ideas principales de las noticias, reportajes, dibujos, películas, espectáculos, debates y tertulias en lengua estándar sobre temas de la vida cotidiana, a no ser que se trate de materiales muy bien seleccionados.

Asimismo, pretender que los alumnos conozcan expresiones del lenguaje vulgar o tacos frecuentes y distingan registros profesionales, cuando actualmente los currículos no están pensados para fines específicos, sino ofrecer una formación generalista adecuada a intereses muy distintos, es al menos cuestionable. Es decir, solo alguien con un alto nivel de especialización lingüística puede ser capaz de reconocer las variantes más sobresalientes de realización de los fonemas o la relajación articulatoria en lenguaje familiar y coloquial. Finalmente, los valores estilísticos y figurados del uso de los clasificadores o palabras medidoras deliberadamente “inapropiados” en registros literarios, periodísticos y publicitarios son conocimientos que ni siquiera muchos nativos disponen, por lo tanto, no deberían de incluirse como objetivos de aprendizaje en propuestas que pretenden alcanzar un nivel B2.

En general, es necesario revisar las propuestas y reajustar algunas de las competencias a la baja o alargar el tiempo de estudio, como ya se ha hecho en algunos centros y se propone en el EBCL. En cualquier caso, hay que tener presente la lengua materna de los alumnos, ya que no es realista pretender que los españoles adquieran el mismo nivel en todas las competencias en chino o en italiano, por ejemplo. Otra posibilidad es rebajar el nivel de exigencia de todas las competencias de modo que los alumnos sean capaces de producir todo aquello que comprenden oralmente o por escrito, o bien solamente la de algunas de las habilidades.

Para terminar, cabe resaltar que las propuestas existentes presentan notables diferencias, debido a los distintos grados de

flexibilidad del modelo impuesto en cada caso, por lo que hay descripciones de la lengua china que resultan más acertadas que otras. Pese a las incongruencias y problemas mencionados, debido en parte a las limitaciones de tipo estructural y terminológico mencionadas de antemano por los mismos autores de las propuestas, en ellas se encuentran numerosos aspectos positivos que merecen ser tenidos en cuenta de cara al futuro. Entre ellos se incluye, por ejemplo, la mención de las categorías gramaticales chinas ajenas a lenguas como la española, así como la inclusión de numerosos fenómenos idiosincrásicos del chino –tonos y cambios de tono, orden de los trazos, los dos tipos de ortografía, el sistema de transcripción pinyin, etc. –. Asimismo, destaca el hecho de que se tenga en cuenta el número de caracteres correspondientes a cada nivel, ya que facilita la convergencia con los estándares chinos, aunque se debería mencionar también el número de palabras, ya que se trata de dos variables interrelacionadas pero que conciernen a competencias distintas.

## **Conclusiones**

En este trabajo se han planteado algunos aspectos relacionados con la aplicación del MCER al chino en España que, tal como se ha demostrado, en ocasiones reproduce viejos esquemas e ideas acerca del chino que deberían superarse. A pesar de que existen varios académicos (Marco, 2007; Li y Zhang, 2004; Beeker, Canton y Fasoglio, 2009; Hsiao y Broeder, 2013) que han cuestionado la viabilidad de aplicar el MCER a la lengua china sin realizar las adaptaciones oportunas, lo cierto es que estas voces han quedado relegadas al ámbito académico, ya que desde la Administración se ha impuesto una aplicación a veces demasiado dogmática del mismo, algo que atenta contra su espíritu original. De este modo, las opiniones críticas en ocasiones han sido silenciadas y se han convertido en discursos

marginales. Con este trabajo esperamos contribuir a visibilizarlos, cuestionando la idoneidad de aspectos concretos de la aplicación del MCER al chino.

Aunque, en general, la filosofía del MCER es positiva y potencialmente beneficiosa también en el caso del chino, en lugar de amoldar la descripción del chino de manera artificial y forzada a un esquema pensado inicialmente para otras lenguas, es necesario realizar ciertos ajustes para obtener un producto válido nacional e internacionalmente, tal como también concluyen los autores del EBCL (Paternicò, 2016). Por ello, hay que evitar el uso de expresiones impropias y terminología no pertinente para describir la lengua china, ya que contribuyen a formar una imagen distorsionada y de una lengua con carencias, cuando de hecho no es más que consecuencia de la imposición de un modelo ajeno e inapropiado. Expresiones como “falta de concordancia del verbo con el sujeto”, “ventajas e inconvenientes de un sistema fonológico y silábico de tanta simplicidad” o “importancia de la ausencia de pronombre personal” resultan poco afortunadas porque ofrecen una imagen de subdesarrollo de la lengua china que debe evitarse por ser académicamente falsa, además de políticamente incorrecta. Por otra parte, la falta de una adaptación adecuada y coherente resulta patente en un tipo de descripciones que no son siempre eficaces ni pedagógicamente útiles, ya que no se corresponden a las especificidades de la lengua china. Un modo de resolver estas distorsiones sería utilizar la terminología propia de la lingüística china, lo que proporcionaría currículos más homogéneos y, por lo tanto, comparables con cualquier programa de chino de otras partes del mundo. Además, habría que tener en cuenta los modelos en vigor en China e incorporar aspectos que podrían mejorarlo y ajustarlo más a la realidad.

El uso de la lingüística contrastiva como recurso didáctico es muy útil para la enseñanza de una lengua extranjera, especialmente en la formación de traductores y hay propuestas

en español en este sentido (Casas-Tost, Rovira-Esteva y Suárez, 2015a, 2015b). Sin embargo, ello no debe implicar la imposición de etiquetas y categorías al chino que le son ajenas, porque contribuye a construir una imagen distorsionada que en nada favorecen su aprendizaje sobre una base sólida. En este sentido, existen en español propuestas de traducción de la terminología china muy solventes y con cierta trayectoria (Marco y Lee 1998; Casas-Tost, Rovira-Esteva y Suárez, 2015a, 2015b), que pueden servir de punto de partida para consensuar el uso de una terminología común.

Otra premisa para mejorar las propuestas actuales sería incorporar los resultados del proyecto EBCL, así como adoptar un enfoque más flexible en cuanto al peso relativo de las tradicionales cuatro habilidades básicas y más realista en cuanto a niveles y objetivos en cada caso, teniendo en cuenta la lengua materna de los alumnos. En este sentido sería conveniente verificar si los niveles previstos en cada caso realmente se alcanzan, en particular cuando no se hacen distinciones por competencias.

La situación actual se debe a que el gran aumento de la demanda para el aprendizaje del chino no ha ido acompañado ni de una adecuada oferta formativa para el profesorado, ni de una mayor profesionalización del mismo. Prueba de ello es que hasta el curso 2012-2013 no se registran las primeras iniciativas en formación de profesorado de chino en España con el Máster de Enseñanza de Chino como Lengua extranjera para Niños Hispanohablantes Macma-Comillas,<sup>9</sup> seguido por la especialidad de chino en el Máster de Profesorado de

---

<sup>9</sup> Véase, Máster de Enseñanza de Chino como Lengua Extranjera a Niños Hispanohablantes. Universidad Pontificia Comillas.

<http://www.comillas.edu/es/postgrado-propio/educacion/master-de-ensenanza-de-chino>.

Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de la Universidad de Granada en el curso 2014-15.<sup>10</sup> Finalmente, en el curso 2018-19 empezó el primer máster oficial específico para la formación de profesores de chino para hispanohablantes de la Universitat Autònoma de Barcelona.<sup>11</sup> Además, hasta la fecha no hay en España ninguna asociación de profesorado de chino como existe en la mayoría de países del entorno o como la que ya funciona para el caso del japonés.

En definitiva, en este momento, ya con suficiente perspectiva y la experiencia adquirida durante sus años de implementación, sería conveniente llevar a cabo una revisión de los currículos, así como un trabajo colaborativo transversal para consensuar el uso de una terminología común y unos contenidos que sean realmente equiparables y acordes con los niveles del MCER. Todo ello debería llevarse a cabo de un modo riguroso, profesional y académicamente solvente. Por ello, es necesario establecer foros de discusión y canales de comunicación, tal como el llevado a cabo en el proyecto europeo EBCL, para poner en común las opiniones de los docentes quienes, al fin y al cabo, son los encargados de poner en práctica la adaptación del MCER. En este sentido, con este trabajo esperamos haber contribuido a un debate y a una reflexión pedagógica necesaria sobre qué modelo es deseable aplicar en el caso chino que debería enriquecerse con más aportaciones, para evitar que la

---

<sup>10</sup> Véase, Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de la Universidad de Granada: <http://masteres.ugr.es/profesorado/>

<sup>11</sup> Véase, Master Oficial-Didáctica del Chino para Hispanohablantes. Universidad Autónoma de Barcelona: <http://www.uab.cat/web/estudiar/la-oferta-de-masteres-oficiales/informacion-general/x-1096480309770.html?param1=1345740337473>.



enseñanza del chino en España siga yendo a remolque de lo que sucede en el resto del mundo.

## **Bibliografía**

Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (B.O.C.M.) (2007) *Anexo I Currículo del nivel básico y Anexo II Currículo del nivel intermedio*, n.º 147 (3039), pp. 10–255.

Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (B.O.C.M.) (2008) *DECRETO 98/2008, de 17 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el currículo del nivel avanzado de las enseñanzas de las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid*, n.º 180 (3039), pp. 51–181.

Boletín Oficial del Estado (B.O.E.) (2007) *REAL DECRETO 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, n.º. 4 (184), pp. 465-473.

Casas-Tost, Helena y Rovira-Esteva, Sara (2008) “Orientalismo y Occidentalismo: dos fuerzas subyacentes en la imagen y construcción de la lengua china”. *Interasia papers*, 2, pp. 1–25.

Casas-Tost, Helena y Rovira-Esteva, Sara (2009) “Orientalism and Occidentalism: two forces behind the image of the Chinese language and construction of the modern standard”. *Journal of Multicultural Discourses*, 4 (2), pp. 107–121.

Casas-Tost, Helena y Rovira-Esteva, Sara (2014) “New models, old patterns? The implementation of the Common European Framework for Languages for Chinese”. *Linguistics and Education*, 27, pp. 30–38.

DOI: 10.1016/j.linged.2014.07.001.

URL: <https://ddd.uab.cat/record/126492>

Casas-Tost, Helena; Rovira-Esteva, Sara y Suárez, Anne-Hélène (2015a) *Lengua china para traductores: 学中文, 做翻译*. Vol I. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. (Materials, 188). 5ª ed.

Casas-Tost, Helena; Rovira-Esteva, Sara y Suárez, Anne-Hélène (2015b) *Lengua china para traductores: 学中文, 做翻译*. Vol II. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. (Materials, 198). 5ª ed.

Council of Europe. Language Policy Division (2002) *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Subdirección General de Cooperación Internacional; Anaya.

Council of Europe. Language Policy Division (2007) *Ouzhou Gongtong Yuyan Cankao Jigou (歐洲供通語言參考架構)*. Kaohsiung: Rocmelia.

Council of Europe. Language Policy Division (2008) *Ouzhou Yuyan Gongtong Cankao Kuangjia: Xuexi, Jiaoxue, Pinggu (歐洲語言共同 參考框架：学习，教学，评估)*. Beijing: Waiyu jiaoxue yu yanjiu chubanshe.

DeFrancis, John (1984) *The Chinese Language. Fact and Fantasy*. Honolulu: University of Hawaii Press.

European Commission (2012) *Special Eurobarometer 386. Europeans and their Languages*. Report. URL: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf) [Consultado el 17 de abril de 2018]

Fachverband Chinesisch e.V. (2010) *Statement of the Fachverband Chinesisch e.V.* URL: [http://www.fachverband-chinesisch.de/sites/default/files/FaCh2010\\_ErklaerungHSK\\_en.pdf](http://www.fachverband-chinesisch.de/sites/default/files/FaCh2010_ErklaerungHSK_en.pdf) [Consultado el 10 de abril de 2018].

Fisac, Taciana (2007) “Algunas propuestas metodológicas para la enseñanza de la lengua china: planteamientos iniciales para una ulterior discusión”, en M.<sup>a</sup> Ángeles Iglesias Madrigal et al., eds., *La enseñanza de la lengua china como lengua extranjera en España*. Valladolid: Ayuntamiento de Valladolid, pp. 37–45.

Fundació Institut Confuci de Barcelona (2018) *El chino en el sistema educativo español. Hacia la plena incorporación como lengua extranjera*. Informe basado en el I Coloquio “El chino en la enseñanza española”. Madrid, 26 de febrero de 2018.

Gil, David (2000) “Syntactic Categories, Cross-Linguistic Variation and Universal Grammar”, en Petra Maria Vogel y Bernard Comrie, eds., *Approaches to the Typology of Word Classes*. Berlín y Nueva York: De Gruyter, pp. 173–216.

Hanban (The Office of Chinese Language Council International) (2007) *Chinese Language Proficiency Scales for Speakers of Other Languages* (国际汉语能力标准). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Hanban (The Office of Chinese Language Council International) (2008) *International Curriculum for Chinese Language Education* (国际汉语教学通用课程大纲). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Hannas, William C. (1997) *Asia's Orthographic Dilemma*. Honolulu: University of Hawaii Press.

Hanyu Kaoshi Fuwuwang (2009) “Introduction on New HSK Test”. URL:

<http://www.chinesetest.cn/gonewcontent.do?id=677487>

[Consultado el 16 de abril de 2018].

Hsiao, Yaping (Amy) y Broeder, Peter (2013) “Applying the Writing Scales of the Common European Framework of Reference for Languages to the New HSK Test of Proficiency in Chinese: Realities, Problems and some Suggestions for

Chinese Language Teachers and Learners”. *CerleS*, 2 (1), pp. 59–74.

Li, Linda M. y Zhang, George X. (2004) *A Common Framework for Chinese*.

URL:<https://www.llas.ac.uk/resources/paper/2280> [Consultado el 16 de abril de 2018].

Marco, Consuelo (2007) “La adaptación de la enseñanza-aprendizaje del chino al Marco Común Europeo”, en M.<sup>a</sup> Ángeles Iglesias Madrigal et al., eds., *La enseñanza de la lengua china como lengua extranjera en España*. Valladolid: Ayuntamiento de Valladolid, pp. 91–129.

Marco, Consuelo y Lee, Wan-Tang (1998) *Gramática de la lengua china*. 2 vol. Taipei: Editorial Nacional.

Paternicò, Luisa M. (2016) “Chinese Language Learning, Teaching and Assessment in Europe: The Need for Standardization”, en P. Paderni, ed., *Italian Association for Chinese Studies, Selected papers 1*. Venecia: Ca’ Foscara, pp. 163-181.

Ramírez, Laureano (2004) *Manual de traducción chino/castellano*. Barcelona: Gedisa.

Rohsenow, John S. (1996) “The ‘Z.T.’ Experiment in the P.R.C.” *Journal of the Chinese Language Teachers Association* 31 (3), pp. 45-55.

Rovira-Esteva, Sara. (2010) *Lengua y escritura chinas: Mitos y realidades*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

Shi-xu (2006) “A multiculturalist Approach to Discourse Theory”. *Semiotica* 158 (1/4), pp. 383-400.

Unger, James Marshall (2004) *Ideogram: Chinese Characters and the Myth of Disembodied Meaning*. Honolulu: University of Hawaii Press.