

Efectos positivos del procesamiento visual en el desarrollo de la competencia intercultural de estudiantes chinos de español de nivel intermedio

Gong Qian 龚茜

Universidad de Zhejiang Yuexiu (China) 浙江越秀外国语学院 (中国) ✉ 

Yuan Chenjie 袁陈杰

Universidad Normal del Este de China (China) 华东师范大学 (中国) ✉ 

La correspondencia sobre este artículo debe ser dirigida a Chen-Jie Yuan.

Cheng Yiyang 程弋洋

Universidad de Fudan (China) 复旦大学 (中国) ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/clac.93485>

Enviado: 8 de septiembre de 2022 • Aceptado: 17 de octubre de 2022

ES Resumen. Estudios previos han demostrado que el procesamiento visual favorece el desarrollo de L2 en general. En vista de que la competencia de L2 implica tanto la competencia lingüística como la intercultural, este estudio se pone foco en investigar si las ayudas visuales sirven para el desarrollo de ambas competencias, o solo una de ellas. A cuarenta estudiantes chinos de español de nivel intermedio se les pidió que completaran una serie de tareas dirigidas tanto al idioma español como a la cultura española después de que se les presentara una serie de materiales: a la mitad se les presentaron los materiales audiovisuales mientras que a la otra mitad se le ofrecieron los auditivos correspondientes. Los resultados muestran que el procesamiento visual beneficia el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes chinos de español de nivel intermedio, pero apenas juega un papel en el desarrollo de su competencia lingüística. Nuestro hallazgo sugiere que los materiales visuales deben incluirse en la enseñanza de L2 para mejorar el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes de L2.

Palabras clave: procesamiento visual; competencia lingüística; competencia intercultural; estudiantes chinos de español.

ENG Positive effects of visual processing in the development of intercultural competence of intermediate Chinese L2 learners of Spanish

Abstract. Previous studies have shown that visual processing favors L2 development in general. In light of the fact that L2 competence involves both L2 linguistic competence (i.e., knowledge of L2 grammar and vocabulary) and L2 intercultural learning (i.e., knowledge of L2 culture), this study inquires whether visual aids hold for the development of both L2 linguistic competence and L2 intercultural competence or only one of them. Forty intermediate (approx. B2) Chinese L2 learners of Spanish were asked to complete a series of tasks targeting both the Spanish language and Spanish culture after being presented with a series of materials: half were presented with audiovisual materials whilst the other half were presented with the auditory counterpart. The results show that visual processing benefits the development of L2 intercultural competence of intermediate Chinese learners of Spanish but plays little role in the development of their L2 linguistic competence. Our finding suggests that visual materials should be included in the teaching of L2 so as to enhance L2 learners' development of intercultural competence.

Keywords: visual processing; intercultural competence; linguistic competence; intermediate Chinese learners of Spanish.

CH 视觉加工对西语中级水平中国学生的跨文化能力习得的积极影响

摘要. 过去一些研究表明, 视觉加工有利于二语习得者二语综合能力的提升发展。鉴于二语能力包括二语语言能力(即语法和词汇知识)和二语跨文化能力(即二语文化知识), 本研究聚焦讨论视觉材料是否有助于二语语言能力和跨文化能力的提高, 还是仅仅对其中一项能力有积极影响。40名西语中级水平的中国学习者作为实验对象, 在这40名受试者中, 一半(实验组)根据视听材料完成一系列针对西班牙语语言知识和文化知识的相关任务, 另一半(对照组)仅根据实验组使用的视听材料中所提取的音频材料完成相同的任务。结果表明, 视觉加工对西语中级水平中国学生二语跨文化能力的提高有明显的积极影响, 但对二语语言能力的提高几乎不起作用。我们的研究结果表明, 视觉材料应该有效地运用到西班牙语二语教学中, 以更好地促进二语学习者跨文化能力的提升。

关键词: 视听加工; 语言能力; 跨文化能力; 中级西语水平的中国学生。

Sumario. 1. Introducción. 2. El presente estudio. 3. Metodología. 4. Resultados. 5. Discusión y conclusión. Contribución de autoría CREDIT. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Gong Qian龚茜; Yuan Chenjie袁陈杰 y Cheng Yiyang程弋洋 (2024). Efectos positivos del procesamiento visual en el desarrollo de la competencia intercultural de estudiantes chinos de español de nivel intermedio. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 97 (2024), 207-215. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.93485>

1. Introducción

Existe una convicción generalizada, que se remonta al menos a Lee y Coppen (1968), de que cuantos más materiales didácticos visuales se utilicen, mejores resultados se obtendrán en el aprendizaje de una lengua extranjera. Esta convicción se ha demostrado en varios estudios empíricos desde los 70 del siglo pasado: con materiales audiovisuales, junto a un método natural y dinámico, se mejora el aprendizaje de aspectos diferentes de un idioma extranjero (Mueller, 1980; Hammerly, 1984; Canning-Wilson y Wallace, 2000 y Lee, Lee, Liao y Wang, 2015; por una revisión general, véase la Sección 1 de Yuan, Gong, & Cheng, ms.). El uso de materiales visuales en la enseñanza de idiomas se ha comparado con el uso de materiales de otros tipos como audios, imágenes, cómics y animación, entre otros (e.j., Chung, 1994; Suvorov, 2008; Wilberschied & Berman, 2004), el resultado es que al igual que otros tipos de materiales, la inclusión de materiales visuales –en otras palabras, la inclusión de un proceso adicional de procesamiento visual– facilita el aprendizaje de una lengua extranjera y, en muchos casos, se ha notado que los estudiantes suelen beneficiarse incluso más del uso de materiales visuales que del uso de otros tipos de materiales. Sin embargo, cabe mencionar que, en la mayor parte de los estudios anteriores, el aprendizaje de un idioma extranjero se considera como un proceso integral, es decir, un proceso compuesto de varios subprocesos que pertenecen a las siguientes dos categorías: el desarrollo de la competencia lingüística y el de la competencia intercultural. Por eso, los efectos positivos del procesamiento visual en el aprendizaje de un idioma extranjero encontrados en los estudios anteriores son realmente efectos “oscuros”, porque aunque está claro que se aplican al aprendizaje de un idioma como un proceso integral, no se sabe nada de qué subproceso exacto –concretamente, el desarrollo de la competencia lingüística o el de la competencia intercultural– se beneficia de la inclusión de un proceso adicional de procesamiento visual. En vista de esta brecha, el enfoque del presente estudio es examinar los efectos potenciales del procesamiento visual en el desarrollo de la competencia intercultural, que no ha recibido mucha atención en los estudios anteriores. La única serie de investigación sobre este tema fue hecha por Herron y colegas (e.j., Herron & Hanley, 1992; Herron, Dubreil, Cole & Corrie, 2000; Herron, Cole, Corrie & Dubreil, 2002; and Davidson, 2009).

Herron y Hanley (1992), por ejemplo, compararon los efectos de utilizar dos métodos para enseñar la cultura francesa a estudiantes nativos de habla inglesa. Cincuenta y seis estudiantes de francés, nativos de habla inglesa, se dividieron en dos grupos: un grupo de control y un grupo experimental. En ambos grupos, se pidió a los participantes que leyeran un texto en francés sobre algún tema cultural. En el grupo experimental, a los participantes se les presentó un vídeo adicional que explicaba los aspectos culturales introducidos en el texto escrito. Posteriormente, se solicitó a ambos grupos de participantes que completaran un cuestionario escrito que se centraba en los aspectos culturales explicados en el texto (en el caso del grupo de control) o tanto en el texto como en el vídeo (en el caso del grupo experimental). Los resultados mostraron que los estudiantes tenían un rendimiento mucho mejor en el grupo experimental que en el grupo de control. Este estudio confirma que la inclusión de materiales visuales en la enseñanza de idiomas promueve el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes de francés, nativos de habla inglesa.

Herron, Cole, Corrie, y Dubreil (2002) presentaron un estudio más elaborado sobre los efectos potenciales de la inclusión de un proceso adicional de procesamiento visual en el aprendizaje de una cultura extranjera. El diseño experimental de Herron, Cole, Corrie, y Dubreil (2002) es muy diferente a lo implementado en Herron y Hanley (1992). Se solicitó a un total de 51 estudiantes estadounidenses (nativos de habla inglesa) con un nivel intermedio de francés que completaran una prueba previa sobre unos aspectos de la cultura francesa. Después, se les presentaron 8 vídeos extraídos de una serie francesa en que se explicaron dichos aspectos culturales que habían visto en la prueba previa, y se les pidió otra vez a completar una prueba posterior compuesta de las mismas preguntas que contuvo la previa. Los resultados experimentales de Herron, Cole, Corrie, y Dubreil (2002) mostraron que las notas que los estudiantes obtuvieron en la prueba posterior fueron mucho mejor que sus notas en la previa. Esto era consistente con los hallazgos de Herron y Hanley (1992) demostrando que la adición de un proceso de procesamiento visual favorece la formación de las habilidades interculturales de los estudiantes.

Los estudios examinados de Herron y sus colegas son inspiradores, pero no están libres de problemas. El mayor problema fue que se desestimó la posibilidad de que pudiera ser el procesamiento auditivo en lugar del procesamiento visual en los vídeos que Herron y sus colegas usaron en sus experimentos lo que confirmó en cierta medida la mejora de la capacidad de los estudiantes para aprender una cultura extranjera. Tampoco está claro si los resultados de los Herron y sus colegas son verdaderamente confiables, por que se ha notado que en las tareas que usaron en los experimentos, como en las otras usadas por otros investigadores, se había incluido tantas las preguntas lingüísticas (sobre el uso de la lengua de destino) como las preguntas culturales. Por lo tanto, no se sabe de sus estudios si los efectos positivos observados

de la inclusión de un proceso adicional de procesamiento visual se aplicaron al desarrollo de la competencia intercultural sólo o al contrario, al desarrollo de la competencia lingüística también.

2. El presente estudio

El presente estudio tuvo como objetivo llenar los vacíos de investigación descritos en la sección anterior, centrándose en el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes chinos de español de nivel intermedio (aprox. B2). Es más correcto llamar a la competencia intercultural, competencia intercultural perceptiva, ya que se midió a través de pruebas de percepción (que se explicará en detalle en la Sección 3). Para ser más específicos, este estudio tuvo como objetivo responder a las siguientes dos preguntas:

(P1) ¿La inclusión de materiales visuales, además de materiales auditivos, favorece el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes chinos de español de nivel intermedio?

(P2) ¿La inclusión de materiales visuales, además de materiales auditivos, tiene efectos beneficiosos en la adquisición de la competencia lingüística de los estudiantes chinos de español de nivel intermedio?

En cuanto a la primera pregunta, en línea con Herron y colegas (Herron & Hanley, 1992; Herron, Dubreil, Cole, & Corrie, 2000; Herron, Cole, Corrie, & Dubreil, 2002; Davidson, 2009), planteamos la hipótesis de que el procesamiento visual favorecerá el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes chinos de español de nivel intermedio. En cuanto a la segunda pregunta, dado que no existe un trabajo de referencia, no estábamos en una posición justificada para proponer ninguna hipótesis. Pero en vista de los hallazgos de Mueller (1980), Hammerly (1984), Canning-Wilson y Wallace (2000) y Lee, Lee, Liao y Wang (2015) sobre el efecto persistente del procesamiento visual en el aprendizaje de idiomas en general, planteamos la hipótesis de que el efecto beneficioso del procesamiento visual, si lo hay, persiste en el desarrollo de la competencia también lingüística en los estudiantes chinos de español de nivel intermedio.

3. Metodología

El estudio se realiza a través de una serie de pruebas por escrito con materiales tanto auditivos como audiovisuales. Concretamente, en este estudio, la competencia intercultural de los participantes se midió mediante una serie de tareas, cada una de las cuales constaba de un estímulo basado en audio o un input audiovisual, y una serie de preguntas de opción múltiple dirigidas al estímulo dado. Para responder a las dos preguntas presentadas en la sección anterior, propusimos evaluar la competencia lingüística e intercultural de los estudiantes chinos de español de nivel intermedio usando materiales auditivos (en el grupo de control) o audiovisuales (en el grupo experimental). En la parte siguiente de esta sección, explicamos de una manera detallada el diseño del experimento.

Participantes

Para llevarse a cabo el experimento, pedimos voluntarios entre los estudiantes de la carrera de filología hispánica de tercer curso en la Universidad Zhejiang Yuexiu (ZYU). Al cabo de una semana, 55 estudiantes mostraron interés y fueron admitidos. A través de un breve cuestionario bien diseñado, se llegó a seleccionar a los participantes cualificados. Tras indagar acerca de sus conocimientos, sus notas de la carrera, y su experiencia en el aprendizaje del español en ZYU, se excluyó a 15 participantes. Los 40 participantes restantes (19 mujeres y 21 hombres, $M(\text{Edad})=19.5$, $SD=1.99$) eran estudiantes de nivel intermedio (aprox. B2) de español y solo sabían español e inglés, además del chino (mandarín), su lengua materna. Después del experimento, los 40 participantes firmaron un consentimiento por escrito, dando permiso para procesar sus datos y recibieron un reembolso monetario.

Estímulos y Tareas

Había 30 estímulos audiovisuales (AV-estímulos o estímulos AV, en adelante), cada uno con una duración de alrededor de 1,5 minutos ($M(\text{Tiempo de duración})=1,55$ minutos, $SD=2,15$), agrupados en cinco temas diferentes: historia, ciencia, arte, literatura y turismo. Los 30 estímulos AV se extrajeron de una serie de programas de televisión españoles utilizando Adobe Premiere Pro 15.1 (Adobe Systems, 2021). El idioma utilizado en los 30 estímulos AV fue el español peninsular, una variedad con la que todos los participantes estaban familiarizados. Se extrajo una serie de 30 estímulos de audio correspondientes (A-estímulos o estímulos A, por lo tanto) de los 30 estímulos AV utilizando el mismo Adobe Premiere Pro 15.1 (Adobe Systems, 2021). Una tarea experimental completa constaba de dos partes: un estímulo AV o A, que era escuchado dos veces por los participantes, y cuatro preguntas de opción múltiple, entre las cuales, dos eran sobre los fenómenos culturales explicados en el estímulo en uso (en lo sucesivo denominados *preguntas de conocimiento cultural* o más brevemente, *preguntas culturales*) y las otras dos sobre algunos aspectos lingüísticos del lenguaje utilizado en el estímulo (por lo tanto, se denominan *preguntas de conocimiento lingüístico*, o más brevemente, *preguntas lingüísticas*). En la Figura 1 se ilustra una captura de pantalla de una tarea utilizada en nuestro experimento (en la que las Preguntas 1 y 2 son preguntas lingüísticas, mientras que las Preguntas 3 y 4 son preguntas culturales).

Prueba

En este experimento se realiza una prueba después de la recopilación de información. La prueba consistió en 20 tareas experimentales (2 tareas para cada tema cultural, 2 preguntas para cada tarea) y otras 20 tareas usadas como fillers. Para la mitad de los participantes (es decir, el grupo experimental), los estímulos AV (estímulos audiovisuales) se usaron en la prueba y para la otra mitad (es decir, el grupo de control), se usaron los estímulos A (estímulos auditivos) en la prueba.

Procedimiento

Todo el experimento constó de 4 fases, como se muestra en la Figura 2: recopilación de datos, habituación, sesión de prueba y análisis de estadísticas. Antes de que los participantes comenzaran el experimento, debían completar un breve cuestionario bien diseñado sobre sus datos personales y el grado de interés en los cinco temas culturales evaluados en el experimento: historia, ciencia, arte, literatura y turismo. Esta fase de recopilación de información duró alrededor de 2 minutos. El objetivo de la fase de habituación es presentar los conceptos básicos del experimento a los participantes y familiarizarlos con el entorno experimental mediante dos tareas de prueba. La fase de habituación tomó alrededor de 5 minutos. Antes de proceder con la prueba, los participantes fueron divididos al azar en dos grupos, es decir, el grupo experimental (N=20) y el grupo control (N=20). Posteriormente, comenzó la prueba.



Contesta las siguientes preguntas:

- | | |
|--|---|
| <p>1. El número de visitantes diarios de Toledo más o menos _____ con los que viven en el casco antiguo.</p> <p>A. corresponden
B. convienen
C. ajustan
D. equilibran</p> | <p>2. Para Toledo no hay coches que _____.</p> <p>A. validen
B. corran
C. sirvan
D. valoren</p> |
| <p>3. ¿Por qué Toledo dispone de una habitabilidad curiosa?</p> <p>A. Debido a que es la ciudad de los alrededores más visitada.
B. Puesto que es Ciudad Patrimonio de la Humanidad desde 1986.
C. Porque la mitad de la gente que uno se encuentra son turistas.
D. A causa de que las calles manifiestan el pulso cotidiano.</p> | <p>4. Entre las siguientes afirmaciones, ¿cuál sería la correcta respuesta según este material?</p> <p>A. Los turistas van sustituyendo la población local en el casco antiguo.
B. Hay que visitar Toledo en coche debido a su lejanía.
C. Los turistas suelen herirse en los pies y perderse en Toledo.
D. Se celebran muchos eventos socioculturales en el escenario municipal.</p> |

Figura 1. Captura de pantalla de una tarea experimental (usando un estímulo AV)

En la prueba, a los participantes del grupo experimental se les pidió que completaran una serie de 20 tareas experimentales y otras 20 como fillers utilizando los estímulos AV, mientras que a los del grupo de control se les pidió que completaran las mismas 40 tareas (20 experimentales y otras 20 como fillers), pero usando los estímulos A (en lugar de los estímulos AV). La prueba duró alrededor de una hora. Todo el experimento se realizó en dos aulas de multimedia (una para el grupo experimental y otra para el grupo de control) de la Universidad Zhejiang Yuexiu. A cada participante se le asignó una computadora de escritorio Lenovo ThinkCentre M90a y unos auriculares Sony WF-C500.

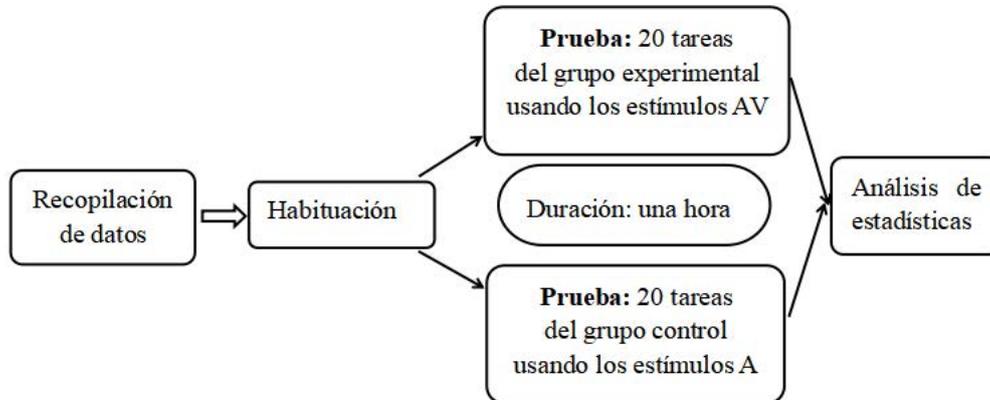


Figura 2. Procedimiento experimental (elaboración propia)

4. Resultados

Los datos experimentales se enviaron a un modelo generalizado de los efectos mixtos (GLMM) usando el programa estadístico SPSS 25 (IBM, 2017), con Nota Final (dos niveles: correcto y falso) establecida como el factor dependiente, y tanto Grupo (dos niveles: Grupo experimental y Grupo de control) y Tipo de pregunta (dos niveles: Preguntas culturales y Preguntas lingüísticas) como su interacción Grupo \times Tipo de pregunta establecidas como factores independientes. La comparación post-hoc entre diferentes grupos se realizó usando el método Bonferroni. Los factores aleatorios en el GLMM fueron los siguientes: Sujeto (números identificativos de los participantes) y Pregunta (números identificativos de preguntas).

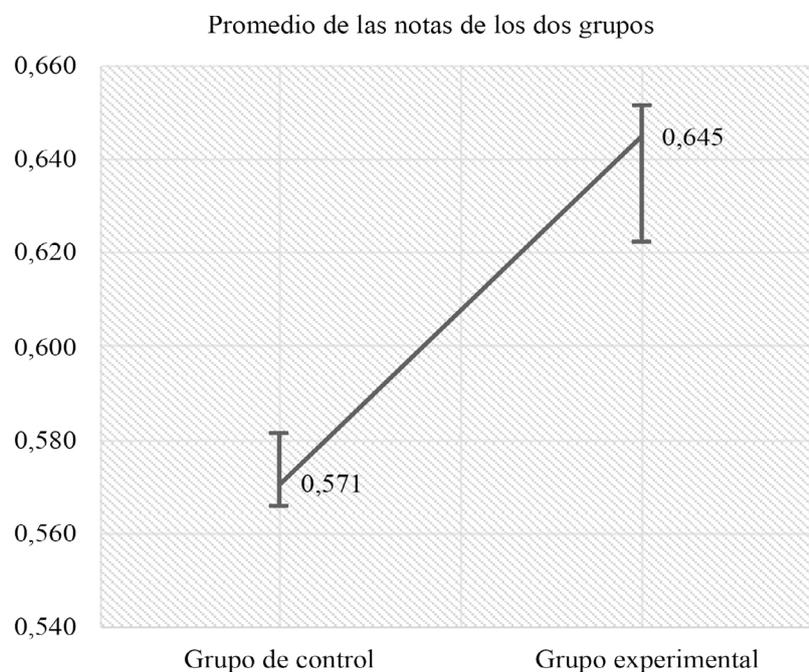


Figura 3. Promedio de las notas de los dos grupos (Fuente: elaboración propia)

El resultado estadístico generado por el modelo GLMM nos relevó tres efectos significativos: el efecto significativo de Grupo ($F(1, 4)=12,003, p=0,026$), el efecto de Tipo de pregunta ($F(1, 4)=7,219, p=0,044$), y el efecto de la interacción binaria Grupo \times Tipo de pregunta ($F(1, 4)=6,127, p=0,045$).

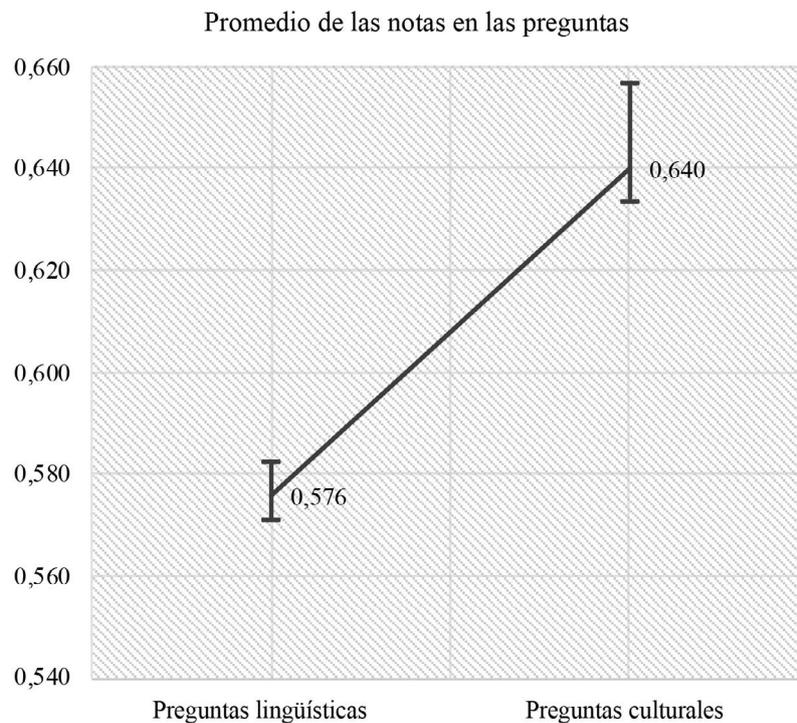


Figura 4. Promedio de las notas en las preguntas (Fuente:elaboración propia)

El efecto significativo de Grupo indicó que existió una diferencia significativa entre el grupo experimental y el de control. La prueba post-hoc, ilustrada en la Figura 3, reveló que los participantes del grupo experimental (usando estímulos AV) tuvieron un comportamiento mejor que los del grupo de control (concretamente, $M(\text{Grupo experimental})=0,645$, $M(\text{Grupo de control})=0,571$). Eso confirmó que el uso de los estímulos visuales favoreció la adquisición de los conocimientos de la lengua y cultura españolas.

El efecto significativo de Tipo de pregunta reveló la existencia de una diferencia significativa entre las notas de los participantes en los dos tipos de preguntas. La prueba post-hoc, ilustrada en la Figura 4, indicó que en general los participantes tuvieron un comportamiento mejor en las preguntas culturales que en las preguntas lingüísticas ($M(\text{Preguntas culturales})=0,640$, $M(\text{Preguntas lingüísticas})=0,576$).

Mucho más importante para nosotros es el efecto significativo de la interacción Grupo \times Tipo de pregunta. La comparación post-hoc, ilustrada en la Figura 5, reveló por un lado, que el efecto significativo de Grupo se encontró sólo en las preguntas culturales ($F(1, 4)=8,613$, $p=0,043$), indicando que la incorporación de los estímulos visuales sólo favoreció la adquisición de los conocimientos culturales (en concreto, $M(\text{Preguntas culturales, Grupo experimental})=0,705$, $M(\text{Preguntas culturales, Grupo de control})=0,575$); y por el otro, que el efecto significativo de Tipo de pregunta sólo se encontró en el Grupo experimental ($F(1, 4)=7,673$, $p=0,044$), demostrando que sólo en el Grupo experimental, pero no en el Grupo de control, los participantes obtuvieron mejores resultados en las preguntas culturales que en las preguntas lingüísticas (concretamente, $M(\text{Preguntas culturales, Grupo experimental})=0,705$, $M(\text{Preguntas lingüísticas, Grupo experimental})=0,585$).

5. Discusión y conclusión

Basado en un experimento empírico, con este estudio intentamos dar con la relación entre el procesamiento visual y el desarrollo de la competencia intercultural y la lingüística en estudiantes chinos de español de nivel intermedio (aprox. B2) a través de una evaluación de las habilidades de comprensión con tareas usando materiales audiovisuales o auditivos. Se pidió a un total de cuarenta estudiantes chinos con un nivel intermedio (aprox. B2) completar una serie of tareas sobre la lengua y cultura españolas después de que se presentaron una serie of materiales: a la mitad de ellos (en el grupo experimental) se les presentaron materiales audiovisuales y a la otra mitad (en el grupo de control) se les presentaron materiales auditivos (extraídos de los que se usaron en el grupo experimental). Los resultados de este experimento nos proporcionan evidencia tanta positiva como negativa para las hipótesis que hemos planteado para las dos preguntas de investigación esbozadas en la Sección 2. El resultado, consistente con Herron y colegas (e.j., Herron & Hanley, 1992; Herron, Dubreil, Cole & Corrie, 2000; Herron, Cole, Corrie & Dubreil, 2002; and Davidson, 2009), ha revelado que en estudiantes chinos con nivel intermedio de español se favorece la adquisición de la competencia intercultural a través del uso de materiales audiovisuales, o sea, la inclusión del procesamiento visual tiene efectos positivos en el desarrollo de la competencia intercultural. Se puede confirmar que el uso de los estímulos visuales ayuda en la adquisición de los conocimientos lingüísticos del español y las imágenes en vídeo tienen un efecto indirecto para la comprensión y el desarrollo de la competencia intercultural.

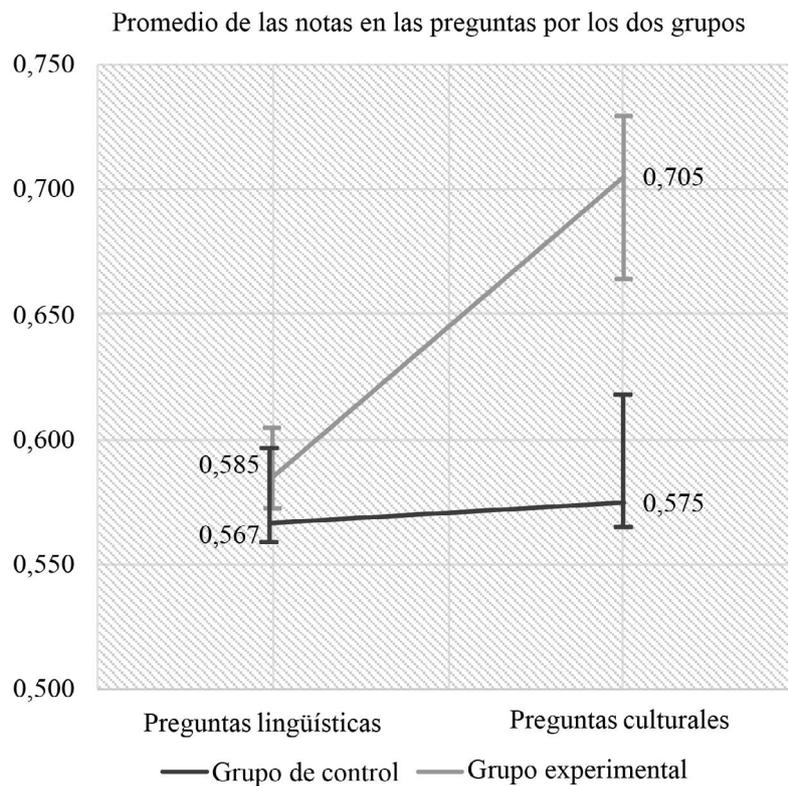


Figura 5. Promedio de las notas en las preguntas (Fuente:elaboración propia)

El resultado también ha demostrado que en comparación con los materiales auditivos, los materiales audiovisuales no tienen ventajas obvias en torno a la adquisición de la competencia lingüística. Eso es sin duda lo que falta en los experimentos de Herron y colegas, en especial, Herron y Hanley (1992) y Herron, Cole, Corrie y Dubreil (2002). Los materiales multicanales en el experimento desempeñan un papel muy pequeño en el desarrollo de la competencia lingüística, sobre todo para los estudiantes chinos. Deberíamos reflexionar seriamente sobre métodos más eficaces para la enseñanza de la lengua española para los estudiantes chinos. También es importante tener en cuenta que las diferentes culturas de aprendizaje de nuestros estudiantes influirán de gran manera en la enseñanza y la adquisición de la lengua extranjera. Es necesario conocerlas lo mejor posible y respetarlas. En el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, la lengua materna tiene una posición insustituible, incluso puede llegar a traer una transferencia negativa. Según Lu (2008), existe gran distancia lingüística entre el chino y el español, sobre todo en el aspecto gramatical. En el estudio de Lu (2014), hicieron un resumen en torno a la gran diferencia entre el español y el chino en cuanto a los sistemas fonético y morfológico y la estructura sintáctica. Sin duda alguna, los elementos gramaticales son para estudiantes chinos muy complicados y constituyen principales dificultades de aprendizaje. Por eso, si queremos que los alumnos chinos tengan una base lingüística sólida, son necesarias ciertas prácticas mecánicas, como memorizar textos, hacer muchos ejercicios de gramática, aprender y organizar las conjugaciones de verbos, etc. Lu (2008) puso el énfasis en reflexiones metodológicas del español en el contexto chino. En la metodología didáctica, hay que enfatizar un método integral perseguido con una distribución adecuada de asignaturas, combinando los modernos métodos audio-oral, estructural, comunicativo, nocio-funcional con los métodos tradicionales: de gramática y traducción. En nuestro estudio se ha notado que el procesamiento visual juega un papel muy pequeño en la adquisición de la competencia gramatical, lo que en cierta medida puede decirnos que en la didáctica lingüística del español, no se puede ignorar la posición dominante de los métodos tradicionales de enseñanza para los alumnos chinos. Especialmente, en la época digital, a veces en clase hay una variedad de actividades excesiva.

Apoyándonos en los resultados de nuestro análisis intentaremos aportar algunas sugerencias didácticas para la enseñanza de la lengua y la cultura españolas a alumnos chinos. En primer lugar, es obvio que no se puede ignorar la posición importante del enfoque tradicional en la enseñanza de la lengua española. Vale la pena preguntarse si la eficacia del aprendizaje lingüístico del español para los estudiantes chinos es preferible hacerla con métodos tradicionales o con métodos comunicativos (por ejemplo, usando materiales audiovisuales), o llegar a crear un método ecléctico entre ambos. En segundo lugar, no cabe duda de que el procesamiento visual contribuye al desarrollo de la competencia intercultural y de cómo debemos utilizarlo eficazmente. El contexto es un factor muy importante en el aprendizaje de idiomas. De acuerdo con la teoría del contexto de Hymes (1994), el contexto está formado por ocho elementos, a saber: la situación, los participantes, el propósito, la secuencia de comportamiento, el tono, el camino, la norma y el vehículo. Wang (2007) dijo que Las actividades de aprendizaje ricas en contexto ayudan a evitar que el contexto del idioma nativo llene los vacíos y promueven la interacción entre los idiomas extranjeros y los contextos situacionales apropiados. En el lenguaje comunicativo real, es natural que escenas visuales, participantes y otros factores

de contexto sean importantes, ellos pueden activar eficazmente representaciones gráficas o antecedentes pertinentes de la mente del oyente. Muchas veces con los materiales visuales se puede deducir la intención, ayudando así a la comprensión de la información dada. Además, los conocimientos interculturales presentados por materiales visuales son más profundos y más duraderos en los aprendices. Mejor dicho, es un proceso de aprendizaje más natural. En el estudio de Alonso, Castrillejo y Orta (2012) plantearon que hay que resaltar que adquirir una competencia intercultural en un proceso natural en las tareas de comprensión, es realmente esencial para aprendientes de lenguas extranjeras. En tercer lugar, para la didáctica de la cultura española, es imprescindible enfatizar formas variadas y dinámicas, lo que no solo favorece la adquisición de los conocimientos socio-culturales, sino también una competencia de inferencia de conocimientos. Hoy en día, en las aulas universitarias chinas se usan cada vez más los recursos audiovisuales para el aprendizaje de español, debido a que los profesores chinos creen que semejantes recursos pueden brindar a los estudiantes chinos la oportunidad de adquirir e interactuar con el idioma y la cultura española a través de la comprensión auditiva multicanal. Pero como profesores, merece la pena reflexionar sobre cuál es la forma más correcta de elegir el material de vídeo que presentamos en las aulas, ya que la vinculación entre las imágenes y el contenido del vídeo también tendrá cierto impacto en el aprendizaje de idiomas para los estudiantes. Zhang (2020) señaló que deben requiere que los profesores dediquen un tiempo considerable a la selección de materiales de vídeo adecuado para los estudiantes. Al mismo tiempo, los profesores también deben dominar ciertas técnicas de edición de vídeo y aprender a usar y operar una variedad de software de edición y reproducción de vídeo para diseñar actividades de clase más dinámicas.

Para concluir, nuestros hallazgos en este estudio empírico tienen implicaciones para la enseñanza de una cultura extranjera, ya que de acuerdo con los hallazgos de Herron y colegas se debe promover un enfoque multimodal en el aula de lengua extranjera. El uso de las prácticas visuales en el entorno docente constituye una fuente útil para explicar muchos aspectos de una cultura extranjera y, lo que es aún más importante, la inclusión de la misma hace que el aula sea más interesante y divertida. Sería de considerable interés práctico evaluar los efectos del uso de diferentes tipos de prácticas visuales como la animación conjunta, los escenarios ficticios y los escenarios de la vida real en la enseñanza de idiomas. En este estudio se utilizaron los dos últimos tipos de estímulos, pero no se han evaluado sus diferentes efectos potenciales sobre el desarrollo de la competencia intercultural. Finalmente, vale la pena mencionar que los estímulos utilizados en nuestro experimento son demasiado cortos y es posible que no cumplan con los requisitos de algunas de las formaciones de Español como Lengua Extranjera. La investigación futura puede explorar más a fondo la diferencia entre usar videos docentes de diferentes duraciones para enseñar una cultura extranjera.

Contribución de autoría CREDIT

Gong Qian (G. Q.); Yuan Chenjie (Y. C.); Cheng Yiyang (C. Y.). La aportación realizada por cada uno de los autores del artículo es la que se indica a continuación. Conceptualización: G. Q., Y. C.; curación de datos: G. Q., Y. C., C. Y.; análisis formal: G. Q., Y. C.; investigación: G. Q., Y. C., C. Y.; metodología: Y. C. administración del proyecto: G. Q.; recursos: G. Q., Y. C., C. Y.; software: Y. C.; supervisión: C. Y.; validación: G. Q., Y. C.; visualización: G. Q., Y. C., C. Y.; redacción (borrador original): G. Q., Y. C., C. Y.; redacción (revisión y edición): G. Q., Y. C., C. Y.

Referencias bibliográficas

- Alonso, Encina, Victoria Ángeles, Castrillejo y Antonio, Orta (2012): *Soy profesora, Aprender a enseñar*, Madrid, Edelsa Grupo Didascalía.
- Christine, Canning-Wilson y Julie, Wallace (2000). Practical aspects of using video in the foreign language classroom. *The Internet TESL Journal*, 6(11), 36-1.
- Chung, Ulric Karl (1994). *The effect of audio, a single picture, multiple pictures, or video on second-language listening comprehension*. Unpublished doctoral dissertation. University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Davidson, Kelly Frances (2009). *The effects of using video advance organizers on listening performance and the learning of culture in the elementary foreign language classroom*. Unpublished doctoral dissertation. Emory University, Atlanta,
- Lu, Jingsheng (2008). Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino. *México y la Cuenca del Pacífico*. 32(1), 45-56
- Lu, Jingsheng (2014). La génesis y el desarrollo de ELE en China, *Anuario del Instituto Cervantes 2014*, Instituto Cervantes, Madrid
- Hammerly, Hector (1984). *Contextualized visual aids (filmstrips) as conveyors of sentence meaning*. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 22(2), 87-94.
- Herron, Carlos A., y Hanley, Julia (1992). Using video to introduce children to a foreign culture. *Foreign Language Annals*, 25(5), 419-426.
- Herron, Carlos, Dubreil, Sebastien., Cole, Steven P. y Corrie, Cathleen (2000). Using instructional video to teach culture to beginning foreign language students. *Calico Journal*, 17(3), 395-429.
- Herron, Carlos, Dubreil, Sebastien, Corrie, Cathleen y Cole, Steven P. (2002). A classroom investigation: can video improve intermediate level French language students' ability to learn about a foreign culture?. *The Modern Language Journal*, 86(1), 36-53.
- Hymes, Dell (1994). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Lee, Shu-Ping, Lee, Shin-Da, Liao, Yuan-Lin y Wang, An-Chi (2015). Effects of audio-visual aids on foreign language test anxiety, reading and listening comprehension, and retention in EFL learners. *Perceptual and motor skills*, 120(2), 576-590.
- Lee, William Rowland y Coppen, Helen (1968). Simple audio-visual aids to foreign language teaching. London: Oxford University Press.
- Mueller, Gunther A. (1980). Visual contextual cues and listening comprehension: An experiment. *The Modern Language Journal*, 64(3), 335-340.
- Suvorov, Ruslan S. (2008). *Context visuals in L2 listening tests: The effectiveness of photographs and video vs. audio-only format*. Unpublished doctoral dissertation. Iowa State University, Ames.
- Wang, Chuming.(2007). 王初明. [论外语学习的语境] Sobre el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras. [外语教学与研究] *Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras*, 39(3),190-197.
- Wilberschied, Lee y Berman, Peiyan M. (2004). Effect of using photos from authentic video as advance organizers on listening comprehension in an FLES Chinese class. *Foreign Language Annals*, 37(4), 534-540.
- Yuan, Chenjie., Gong, Qian y Cheng, Yiyang. (ms.). *Visual aids in language acquisition revisited*. Shanghai: Fudan University.
- Zhang, Liming. (2020). 张丽明. [文本视听多模态材料在听力理解中的作用] Efectos de materiales multimodal textual-audio-visual en la comprensión auditiva. [西安外国语大学学报] *Revista académica de la Universidad de Estudios Internacionales de Xi'an*, 28(4),73-76.