

Análisis de la metodología docente en la enseñanza de Chino C1 en el Grado de Traducción e Interpretación de la UGR

Curso académico 2018/2019

Convocatoria ordinaria de junio

Autora: María Jesús Martín Tirado

Tutora: Isabel María Balsas Ureña

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
2. ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	5
Método Gramática-Traducción	5
Método Directo	5
Método Audiolingüístico	5
Enfoque comunicativo	6
Enfoque basado en tareas	7
Enfoque basado en competencias y basado en estándares.....	8
3. ENSEÑANZA DEL CHINO COMO LENGUA EXTRANJERA	9
Combinación de métodos.....	10
Método mixto.....	10
Método mixto en el siglo XXI.....	11
Enseñanza basada en estándares	11
4. ENCUESTA AL PROFESORADO	13
Encuesta.....	13
Profesorado.....	13
Análisis de las respuestas	13
<i>Desarrollo de la lección</i>	13
<i>Selección de contenidos</i>	14
<i>Actividades</i>	14
<i>Materiales</i>	15
<i>Evaluación</i>	15
Discusión.....	16
5. CONCLUSIONES	20
6. BIBLIOGRAFÍA	22
ANEXO 1	24

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza del chino como lengua extranjera (en lo sucesivo, ECLE) ha experimentado en el siglo XXI un crecimiento sin precedentes en todo el mundo debido al gran desarrollo de la economía china, que ha llevado a un aumento del número de personas interesadas en conocer el idioma y a la diversificación del perfil de estudiante de chino, hasta entonces interesado principalmente en la cultura e historia de una civilización milenaria.

En España, las clases de chino empezarán en 1978 en la Universidad de Granada (Balsas Ureña, 2019, p. 18), 27 años después de que se empezara a impartir chino como lengua extranjera dentro de una universidad china, y solo seis años antes de que se reconociera la didáctica china como una disciplina independiente. Aun así, el creciente interés de los españoles por dicho país ha hecho que la enseñanza de esta lengua pase del ámbito universitario al de la educación obligatoria y no reglada de los más jóvenes, siguiendo la tendencia global. Bajo el mantra “la lengua del futuro”, padres de todo el territorio español se suman a la fiebre de apuntar a sus hijos a clases de este idioma. Por poner un ejemplo, según un artículo publicado recientemente en *El País*, 89 centros concertados o privados en la Comunidad de Madrid ofrecen chino como asignatura, y 34 centros públicos son beneficiarios de un convenio de colaboración con Hanban (siglas en chino de la Oficina Nacional China para la Enseñanza de Chino como Lengua Extranjera o 国家汉语国际推广领导小组办公室), organismo estatal chino encargado de la enseñanza del chino en el extranjero, para ofrecerlo como materia extraescolar (Peinado, 16 de abril de 2019).

Sin embargo, este aumento de la demanda no ha correspondido con un aumento en la oferta de formación de los profesores, lo que lleva a la ausencia de suficiente profesorado local no solo en España, sino a nivel global. Asimismo, la investigación en didáctica del chino sigue siendo insuficiente en España. Según un estudio bibliométrico de Casas Tost y Rovira Esteve (2015, p. 49) sobre *JCLTA*, una de las revistas especializadas más importantes a nivel internacional en la enseñanza de chino, el 30% de los artículos publicados desde 1966 hasta 2013 tiene por objeto temas relacionados con metodologías de enseñanza y asuntos de la profesión. En España, en cambio, Balsas Ureña (2019, p. 20) analiza el número de publicaciones y tesis sobre estudios sinológicos y enseñanza de chino de los últimos años y se refiere a la didáctica china como una disciplina en lento crecimiento y con un cuerpo de investigación todavía escaso.

En este contexto de incremento del interés por el chino y la falta de investigación suficiente sobre su didáctica en España se enmarca el presente TFG. Durante toda la historia, la enseñanza se ha visto sometida a cambios e innovaciones metodológicas que tratan de dar respuesta a las necesidades de su tiempo y que se corresponden a su vez con unos ideales sobre la utilidad misma de la adquisición del conocimiento. En este sentido, la enseñanza de idiomas no ha sido menos, y las transformaciones en los métodos de enseñanza de idiomas han evidenciado cambios en los planteamientos sobre el tipo de competencia lingüística que necesitan los alumnos, así como los cambios teóricos sobre la naturaleza de la lengua y de su aprendizaje (Richards y Rodgers, 2003, p. 13). Siguiendo este razonamiento, este estudio pretende responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo imparten clase los docentes de Chino C1 en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada?
- ¿En qué método se podrían inscribir las prácticas docentes?

Así, pretendemos conocer cómo se imparten las clases de Chino C1 en la Facultad de Traducción e Interpretación (en lo sucesivo, FTI) de la Universidad de Granada (en lo sucesivo, UGR). Hemos escogido las clases de Chino C1 por tratarse del nivel más básico que se imparte en la carrera. Esto nos permitirá observar el tratamiento que se le da a todos los elementos de la lengua china, incluidos los trazos o la pronunciación, pues estos elementos suelen perder importancia conforme aumenta el nivel. Además, en los primeros niveles es especialmente importante el papel del profesor, pues es el encargado de crear y presentar buenos hábitos de aprendizaje en los alumnos, cuyo grado de autonomía es menor al no haber tenido contacto nunca antes con la lengua objeto de la enseñanza.

Por tanto, para responder a las preguntas de investigación, nos proponemos tres objetivos:

1. Conocer los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras más influyentes y usados a lo largo de la historia.
2. Conocer los métodos de enseñanza del chino como lengua extranjera.
3. Elaborar una encuesta al profesorado y analizar sus respuestas.

Los dos primeros objetivos obligan a una revisión de literatura, mientras que el tercero implica la creación de una encuesta propia basada en la información obtenida en dicha revisión. Para saber más sobre la metodología de la encuesta, remitimos al cuarto apartado de este TFG.

De esta investigación esperamos extraer las prácticas más extendidas en la FTI para la enseñanza del chino a alumnos de primer nivel y comprobar si estas prácticas pueden corresponderse con alguno de los métodos de enseñanza de lenguas más usados a lo largo de la historia y, más específicamente, con las prácticas más extendidas en ECLE.

2. ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Método Gramática-Traducción

El método gramática-traducción (en lo sucesivo, método GT) se utilizaba para la enseñanza de las lenguas clásicas, por lo que también se conoce como método “tradicional”. Se centra en la lectura y la escritura casi exclusivamente, pues el objetivo del estudio de otra lengua es leer su literatura o beneficiarse del desarrollo intelectual que resulta de su estudio (Richards y Rodgers, 2003, p. 15). Alcalde Mato (2011, p. 12-13) distingue tres pasos para aprender una lengua de acuerdo con este método:

1. Memorización de un listado de palabras.
2. Conocimiento de las reglas gramaticales necesarias para unir las palabras en oraciones correctas.
3. Realización de ejercicios de traducción directa e inversa.

En este método, la gramática se presenta de manera deductiva, explicando primero la norma y viendo después ejemplos. La corrección tiene especial importancia y se utiliza la lengua materna para las explicaciones. Este método, por su larga tradición, carece de una justificación lingüística o psicológica moderna (Richards y Rodgers, 2003, p. 17).

Método Directo

La primera gran contestación al método tradicional fue la del método natural, que experimentó un resurgimiento en el siglo XIX con los trabajos de Gouin, L. Sauveur y otros reformadores. Los principios naturalistas de aprendizaje de la lengua son los cimientos del Método Directo (en lo sucesivo, MD), según el cual la lengua extranjera se puede enseñar sin traducir o usar la lengua materna, transmitiendo directamente el significado por demostración y acción.

Las prácticas de este método se resumen en la enseñanza en la lengua objeto del vocabulario y las estructuras cotidianas por medio de preguntas y respuestas de manera inductiva (a través de la demostración, objetos, dibujos...), introduciendo los elementos nuevos oralmente y prestando especial atención a la pronunciación y la gramática.

Método Audiolingüístico

El método audiolingüístico (en lo sucesivo, método AL) se desarrolla en Estados Unidos entre los años treinta y cincuenta, cuando el país necesitaba que sus soldados pudieran comunicarse con hablantes de muchas lenguas, por lo que el foco de la enseñanza de idiomas pasó de la lengua escrita a la lengua hablada. Se empezaron a considerar las “estructuras” como el punto de partida del estudio de la lengua, y su repetición como la clave para el aprendizaje.

El método AL, patentado por Nelson Brooks en 1964, culmina un período de investigación y desarrollo de numerosos métodos y programas. A diferencia del método GT, cuenta con unos principios teóricos lingüísticos y psicológicos sólidos. Su teoría lingüística es el estructuralismo, que considera la lengua como un sistema de fonemas, morfemas, palabras,

estructuras y oraciones relacionados entre sí y cuyo aprendizaje, así como el de sus reglas de combinación, llevan al aprendizaje de la lengua objeto. Otro rasgo característico es la importancia concedida a la oralidad bajo el precepto “la lengua es habla”. Por tanto, resulta fundamental la presentación de los contenidos de manera oral. Además, las estructuras se enseñan inductivamente, y también se enseña el sistema cultural de los hablantes de la lengua objeto (Rivers, citado por Richards y Rodgers, 2003, p. 64).

Una lección prototípica del método AL sería la siguiente (Richards, 2006, p. 7): primero, se escucha un diálogo que contiene las estructuras que se verán en lección. Este diálogo se repite prestándose atención a la corrección. Después se memoriza. El diálogo se adapta a la situación de los estudiantes. Posteriormente, se seleccionan estructuras gramaticales para realizar actividades de repetición. Se practican dichas estructuras. Después, los alumnos hacen actividades relacionadas. Sobre estas, Richards y Rodgers (2003, p. 66 y ss.) citan la clasificación de Brooks sobre tipos de ejercicios:

- Repetición
- Inflexión
- Sustitución
- Reformulación
- Completar un enunciado
- Transposición
- Expansión
- Contracción
- Transformación
- Integración
- Respuestas
- Restauración

Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo nace en los años 70, centrándose en la competencia comunicativa más que en la gramatical (conocimiento de las estructuras). Richards (2006, p. 9) resume “competencia comunicativa” en saber qué decir y cómo decirlo adecuadamente, atendiendo a factores como la finalidad del uso del lenguaje, los participantes en la comunicación o las limitaciones en la lengua objeto por parte del hablante no nativo.

La definición funcional y comunicativa de la lengua constituye el sustento teórico del enfoque comunicativo (Richards y Rodgers, 2003, p. 155), es decir, su teoría lingüística es la teoría comunicativa.

En su teoría del aprendizaje, aunque no es una y explícita, se pueden identificar los siguientes principios subyacentes (Richards y Rodgers, 2003, p. 161):

1. Principio de la comunicación: las actividades que requieren comunicación real promueven el aprendizaje.

2. Principio de la tarea: las actividades en las que se utiliza la lengua para llevar a cabo las tareas significativas mejoran el aprendizaje.
3. Principio del significado: la lengua que es significativa para el alumno ayuda en el proceso de aprendizaje.

Estas asunciones más o menos unitarias del enfoque comunicativo clásico (en lo sucesivo, ECC) derivan sin embargo en múltiples prácticas según la preponderancia que se le concede a uno de los siguientes conceptos: los procesos del aprendizaje o los resultados del aprendizaje.

En cuanto a las actividades que se realizan en el aula, el ECC incluye la progresión *actividades mecánicas - actividades significativas - actividades comunicativas*. Esto implica una gradación en el tipo de tareas que se realizan en el aula. Estas comienzan con actividades que no requieren la comprensión de la lengua objeto, les siguen actividades controladas pero en las que es necesario negociar y establecer una comunicación significativa y, por último, se introducen fases de producción libre en las que no se pueden predecir los usos lingüísticos.

Las actividades del enfoque comunicativo se basan en el principio del vacío de información, que significa que, en la vida real, la gente se comunica para intercambiar información y completar la que tienen con la que todavía no poseen. Una lista de actividades típicas de las prácticas comunicativas es la que sigue (Richards, 2006, p. 18-19):

- Completar tareas
- Reunir información
- Compartir información
- Trasvasar información
- Razonamiento
- *Role-play*

Enfoque basado en tareas

Skehan (2003, p. 3) señala dos problemas que afloran de la definición de tarea, el primero, la relación que ésta mantiene con el mundo real. Para algunos, la tarea es auténtica en la medida en que se trata de una respuesta auténtica por parte del estudiante, mientras que para otros es auténtica en la medida en que es posible que se produzca en la vida real (fuera del aula). El segundo problema alude a si se debe o no tratar exclusivamente de tareas de comunicación referencial (en las cuales el intercambio de información sea lo principal).

Bygate, Skehan y Swain (citado por Skehan, 2003, p. 3) definen la tarea como “una actividad que requiere que los aprendices utilicen la lengua, con énfasis en el significado, para lograr un objetivo”. Por su parte, Long (2015, p. 6) concibe las tareas como “las actividades del mundo real en las que piensa la gente cuando planea, organiza o recuerda su día”, pudiendo requerir interacción lingüística o no requerirla. Las tareas del mundo real que implican interacción lingüística pueden someterse a cierta modificación para su práctica en clase, lo que da lugar a tareas pedagógicas, que se relacionan con el uso de la lengua que los estudiantes harán en el mundo real, aunque de manera indirecta o controlada.

Así, lo importante del concepto de tarea, tanto pedagógica como del mundo real, en la enseñanza de lenguas basada en tareas (ELBT), es que mantenga su valor práctico y comunicativo. Por tanto, se desaconsejan tareas de estructuras, rellenar huecos, actividades de producción controladas, etcétera (Richards, 2006, p. 32), y se proponen las siguientes (Willis, citado por Richards y Rodgers, 2003, p. 230):

- Hacer listas
- Ordenar y clasificar
- Comparar
- Solución de problemas
- Compartir experiencias personales
- Tareas creativas

Sobre el desarrollo de la clase, Richards y Rodgers (2003, p. 234) resumen cómo sería:

- Actividades previas a la tarea: se presenta el tema por medio de actividades como lluvia de ideas, ejercicios de clasificación y de resolución de problemas. Piensan en un tema, generan un vocabulario. Leen un diálogo que guarda relación con el tema.
- Actividad de la tarea: realizan la tarea.
- Actividad post-tarea: escuchan un diálogo auténtico para comparar.

A pesar de lo establecido en este esquema, existen modificaciones significativas del mismo, por ejemplo, Samuda incluye el análisis lingüístico en las actividades previas a la tarea, mientras que Willis lo sitúa tras la actividad post-tarea (Skehan, 2003, p. 10).

Enfoque basado en competencias y basado en estándares

El enfoque basado en competencias (EBC) traslada el foco de atención del input lingüístico al output de los alumnos. Competencia es “lo que un individuo conoce y sabe hacer en un área temática, sin importar cómo se hayan adquirido dichos conocimientos y habilidades, ya sea a través de la instrucción, la experiencia o cualquier otro modo” (Messick, citado por Glaesser, 2019, p. 73). Se concreta en una descripción de destrezas, conocimientos, actitudes y comportamientos esenciales necesarios para la ejecución eficaz de una actividad del mundo real (Richards y Rodgers 2003, p. 144). En la enseñanza de idiomas, este enfoque se aplica sobre todo en cursos para adultos con necesidades muy definidas en los que se pueden prever las situaciones y finalidad comunicativa. A la concreción de las destrezas que componen una competencia se las denomina estándares.

Los estándares se relacionan con las competencias en que, a menudo, estas últimas se evalúan en base a unos estándares que se deben alcanzar. Además, los estándares se introducen como forma de mejorar la calidad de la educación. Glaesser (2019, p. 81) explica la diferencia entre uno y otro enfoque de la siguiente manera:

Las competencias son habilidades, y los estándares describen el nivel de rendimiento que se debe alcanzar y que puede ser aplicable a las competencias, pero también a otros aspectos como el conocimiento, por lo que no es recomendable usar ambos términos como si se tratase de lo mismo.

3. ENSEÑANZA DEL CHINO COMO LENGUA EXTRANJERA

La enseñanza del chino como lengua extranjera ha recorrido un largo camino, aunque no siempre ha tenido la misma denominación. El concepto tras el término “enseñanza/aprendizaje del chino para extranjeros”¹, traducción literal del nombre de esta disciplina, ha experimentado cambios desde su surgimiento. En un principio, aludía a los hablantes no nativos que aprendían chino, independientemente de si lo estudiaban dentro o fuera de China. Por este motivo, había gente que recomendaba renombrar esta disciplina como “enseñanza del chino como segunda lengua” o “enseñanza del chino como lengua extranjera”. Esta falta de precisión podría deberse a que, hasta hace muy pocos años, la mayor parte de los estudiantes que estudiaban chino lo hacían, por norma general, dentro de China. Es por ello que, a pesar de que es común que se utilicen de manera indistinta, Cui (2010, p. 2) acota el significado de “enseñanza/aprendizaje del chino para extranjeros”, usándolo para referirse solo al primero de los casos, mientras que utiliza el término “enseñanza internacional del chino”², de reciente acuñación y cada vez más extendido en el ámbito universitario chino, para la enseñanza del chino (o de la lengua y cultura chinas) en el extranjero.

La terminología en español también se solapa. Ciruela Alférez (2014, p. 107) señala la necesidad de diferenciar la enseñanza del chino como lengua extranjera (ECLE) de la enseñanza como segunda lengua (ECSL). La primera se refiere a aquellas personas que estudian chino fuera de China, y la segunda a los que lo hacen en China. Sin embargo, es difícil marcar esta distinción cuando realizamos un recorrido diacrónico de la enseñanza del chino a hablantes no nativos, pues las investigaciones referidas, sobre todo en los primeros años del surgimiento de esta disciplina como asignatura universitaria y prácticamente hasta el siglo XXI, se relacionan casi exclusivamente con la enseñanza del chino como segunda lengua. Por otra parte, el método que se utilizaba para la enseñanza de esta disciplina en China se ha exportado al resto del mundo, por lo que, en un sentido estricto, podríamos decir que en el ámbito de la enseñanza del chino para hablantes no nativos, ECLE y ECSL son la misma cosa.

Por todo ello, y a pesar de las evidentes diferencias entre las primeras etapas y la actualidad, hemos decidido utilizar el término ECLE en este recorrido histórico, pues el objeto último de este TFG es analizar la enseñanza del chino como lengua extranjera, aunque para ello sea obligatorio repasar la enseñanza del chino como segunda lengua.

El desarrollo de ECLE puede dividirse en cuatro etapas (Balsas Ureña, 2018, p. 15-16): desde los primeros registros a la primera década del siglo XX, desde 1910 hasta comienzos de los 70, desde los últimos años de la Revolución Cultural hasta finales de los 90 y las dos décadas del siglo XXI. Según Wang (2011, p. 96), la enseñanza del chino a extranjeros se remonta a

¹ 对外汉语教学 duìwài hànyǔ jiàoxué

² 汉语国际教育 hànyǔ guójì jiàoxué

2500-2600 años atrás, pero no fue sino a partir de los 80 cuando la enseñanza del chino ganó importancia por la apertura de China al resto del mundo y el reconocimiento de la independencia de esta disciplina en 1984. A continuación, explicaremos la evolución que ECLE ha experimentado, por qué hablamos de un solo método y cuáles son sus características.

Combinación de métodos

Se cree que, probablemente hasta el siglo XX, la enseñanza de chino para extranjeros fuera igual que la enseñanza para hablantes nativos, memorizando los caracteres primero y después, aprendiendo a leerlos en voz alta (Balsas Ureña, 2018, p. 17).

A partir del siglo XX, Estados Unidos pasa a ser el lugar donde más se avanza en la enseñanza de lenguas extranjeras, también en chino. Zhao Yuanren (赵元任), autor del primer libro de enseñanza de chino para extranjeros, crea en la Universidad de Harvard un método de enseñanza de chino basado en el método AL con cuatro horas de instrucción diarias (una hora de teoría en inglés y tres horas de práctica); este método, que tenía una secuencia fonético-léxico-gramática y gran importancia de la lengua oral (eliminó los caracteres del temario), se trasladará a China cuando la enseñanza de chino para extranjeros se convierta en asignatura universitaria en 1951 (Balsas Ureña, 2018, p. 22 y ss.):

En la Universidad de Qinghua (清华大学), Deng Yi (邓懿) adapta el método de Zhao Yuanren. Se imparte una hora de teoría en chino y tres de práctica. Se utilizaba la traducción solo cuando era estrictamente necesario.

En la Universidad de Pekín (北京大学), Zhou Zumo (周祖谟) combinaba el método GT y MD. Según Wang (2011, p. 97-98), antes de los años 50, lo más importante era la enseñanza de los caracteres, pero, a raíz de las críticas de Zhou Zumo, la principal preocupación en la enseñanza del chino para extranjeros pasó a ser la gramática y el vocabulario, pues Zhou consideraba que los elementos gramaticales debían estar secuenciados y el contenido que se enseñaba debía girar en torno a las formas lingüísticas.

En la Universidad del Pueblo (人民大学) combinaban MD y el comparativo soviético, que tenía cinco fases: organización de la lección, preguntas de repaso de la lección anterior, explicación de nuevos contenidos, prácticas y tareas para casa.

En los 60, esta tendencia a combinar métodos basándose en la práctica de clase continuaba, estudiándose por separado y con métodos diferentes fonética, léxico, gramática y caracteres. Los tipos de actividades utilizados en esa época son (Balsas Ureña, 2018, p. 28):

1. Lectura de textos en forma diálogo para las destrezas orales.
2. *Drills* para consolidar gramática y vocabulario.

Método mixto

Tras la Revolución Cultural (1966-1976), se vuelve a las formas de enseñanza previas mientras empiezan a estudiarse los métodos desarrollados en el resto del mundo durante ese periodo. Aparecen las funciones y los textos con falsa apariencia real y se abandona la

práctica exclusiva de fonética en las primeras semanas del curso, constituyéndose el método mixto, que desarrollará unas características muy particulares marcadas por la entrada tardía del funcionalismo, las reticencias al abandono del estructuralismo, la ausencia del efecto péndulo (sustitución de un método por otro) y la concepción de la metodología como un proceso acumulativo, y cuyo procedimiento en las clases es como sigue (Balsas Ureña, 2018, p. 40 y ss.):

1. Enseñanza del vocabulario del manual por medio de glosarios, a menudo bilingües, y ejemplos.
2. Enseñanza de la gramática y los ejemplos del manual.
3. Lectura del texto de la unidad prestando atención a la gramática y el vocabulario aprendidos.
4. Se realizan ejercicios: *drills* de construcción, sustitución y expansión, diálogos y *role-plays*, y por último práctica libre mediante preguntas y respuestas.

Método mixto en el siglo XXI

En el siglo XXI se continúa con este método, aunque cada vez más profesores tienden al terreno intermedio, que es la utilización de técnicas del método mixto y de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras utilizados en Occidente, fomentado por el contacto de los profesores chinos con las formas de enseñanza de otros países y, de manera muy importante, por la aparición de los profesores no nativos (Balsas Ureña, 2018, p. 58-59), y aparecen las actividades lúdicas en el aula.

Además, conforme mayor es el número de estudiantes y más se internacionaliza esta disciplina, mayores son las críticas que recibe y más evidentes las carencias que presenta. Según H. Wang (citado por H. Wang, 2011, p. 98), la fijación por la gramática en los libros de texto genera un método de enseñanza cuyas debilidades son: los textos aburridos y creados ad hoc, los ejercicios repetitivos y la ausencia de creatividad en la organización y secuenciación del contenido. Es especialmente importante el apego al manual, por ser el único referente tanto para la presentación secuenciada de los puntos gramaticales como del vocabulario. Esta manera de enseñar coincide con los valores inherentes a la pedagogía en la enseñanza del chino como primera lengua (Moloney y Xu, 2016, p. 6). Cui (2010, p. 10) resume los problemas de la ECLE en: profesorado poco preparado, materiales insuficientes y metodología poco desarrollada.

A todo esto se suman ciertos retos estructurales propios de la ECLE que atañen a la falta de profesores capacitados para la enseñanza del chino y, sobre todo, a la falta de profesores capacitados locales, que puedan hablar la lengua materna de los estudiantes y que compartan además el bagaje cultural y los modelos lingüísticos y pedagógicos que estos esperan (Moloney y Xu, 2016, p. 6).

Enseñanza basada en estándares

El HSK (por sus siglas en chino, Hanyu Shuiping Kaoshi o 汉语水平考试) es el nombre que recibe el examen de certificación de Hanban. El HSK es el único certificado con carácter oficial para acreditar los conocimientos de chino tanto en el extranjero como en China, y

tiene una validez de dos años a efectos académicos. Solo podría asemejarse el TOCFL, homólogo taiwanés que prueba los conocimientos de chino en caracteres tradicionales. Este solo tiene validez en la isla de Taiwán.

Por su exclusividad a la hora de acreditar el nivel de chino, unido al aumento del número de Institutos Confucio en el mundo, que fomentan la enseñanza para su evaluación por estándares, este certificado cuenta con una importancia significativa a la hora de determinar el método de enseñanza, que no es otro que el ya mencionado método mixto.

Esto se debe a que el examen basa su dificultad en la cantidad de caracteres aprendidos, que aumentan de manera exponencial a cada nivel. Hasta el nivel cinco (de seis en total) no se debe realizar ninguna producción escrita más o menos elaborada. En el HSK 5, se piden dos redacciones de 80 caracteres cada una, basadas en dos imágenes distintas. A la escasa importancia de la producción escrita hay que sumarle el hecho de que el examen de certificación de la expresión oral se realiza aparte, con el llamado HSKK (por sus siglas en chino, Hanyu Shuiping Kouyu Kaoshi o 汉语水平口语考试).

Por todo esto, la enseñanza que se deriva de este sistema de evaluación está basada en listas de vocabulario, puntos gramaticales y falta de énfasis en la expresión oral y en la producción escrita.

4. ENCUESTA AL PROFESORADO

Con toda la información recabada, surge la pregunta de cómo se imparten las clases de chino en la FTI de la UGR. Esta universidad lleva desde 1978 impartiendo asignaturas relacionadas con el chino (Balsas Ureña, 2019, p. 18), lo que la convierte en la primera universidad española en conseguir esta proeza y, por tanto, la que más tradición tiene en este ámbito. Además, la FTI de esta misma universidad fue la primera en España en el establecimiento de la disciplina de la Traducción en la universidad pública española, y ostenta el honor de encabezar los rankings del periódico El Mundo en dicha titulación. En una Facultad con tal diversidad de lenguas extranjeras (14 en total), cabe pensar que los métodos utilizados para su enseñanza se cuestionen y pongan a prueba a menudo y, tal vez, que los métodos aplicados en unas lenguas influyan en los de otras con menor tradición en España.

Encuesta

La encuesta tiene 25 preguntas divididas en cinco apartados: desarrollo de la lección, selección de contenidos, materiales, actividades y evaluación; y pretende responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo imparten clase los docentes de Chino C1 en la FTI?
- ¿En qué método se podrían inscribir las prácticas docentes?

La encuesta se envió el 11 de mayo de 2019 por correo electrónico a cada uno de los profesores que conformaban la muestra, y se dio un plazo de 10 días para contestarla. A los profesores chinos se les envió la encuesta tanto en español como en inglés. A los cinco días del primer envío, se reenvió el mensaje a aquellos profesores que no habían respondido, con un doble objetivo: como recordatorio y para asegurarnos de que el primer correo había llegado correctamente. La encuesta completa puede consultarse en el Anexo 1.

Profesorado

Los cuestionarios se enviaron a los nueve profesores de chino del Departamento de Lingüística General y Teoría de la Literatura que han impartido clases en los últimos seis cursos académicos: cuatro respondieron a la encuesta, cuatro no habían impartido nunca Chino C1 en la FTI y uno no respondió. En total, conseguimos información de cinco cursos académicos diferentes, desde el curso 2013-2014 hasta el actual, a través de cuatro profesores.

De estos cuatro profesores, el 50% es de nacionalidad china y el otro 50%, española. Asimismo, el área de especialización actual del 50% está vinculada al ECLE, mientras que el otro 50% afirma estar relacionado con la “fraseología comparada” o “literatura comparada”.

Análisis de las respuestas

Desarrollo de la lección

La pregunta 1, “para las explicaciones en clase...”, el 50% usa el español, y el otro 50%, chino y español. En la pregunta 2, sobre la secuencia didáctica, el 75% sigue el paradigma tradicional P-P-P (presentación, práctica, producción) y un 25% introduce fases de práctica antes y después de la presentación de contenidos (práctica, presentación, práctica,

producción). En la pregunta 3, sobre el orden de presentación de los elementos más habituales de los manuales de chino, el 75% presenta vocabulario y gramática antes que los textos. Solo el 25% presenta el texto en primer lugar. Todos presentan las actividades en último lugar.

En la pregunta 4 (“la gramática se presenta...”), el 75% la presenta primero como estructuras y después con ejemplos en oraciones y textos. Un 25% la presenta solo con ejemplos. En la quinta pregunta, sobre los criterios de ordenación de los contenidos gramaticales, un 50% sigue los criterios del manual, un 25% los del departamento y otro 25% su criterio como profesor.

Sobre el vocabulario (pregunta 6), el 50% lo presenta primero de manera aislada y luego con ejemplos, un 25% lo presenta solo con ejemplos y un 25% combina ambas formas. Sobre cómo se trabaja el vocabulario (pregunta 7), se barajan opciones diferentes en diferentes medidas: por campo semántico, morfología y según el grado de familiaridad del alumno con los caracteres y los elementos socioculturales y pragmáticos asociados al ítem léxico. En la pregunta 8, sobre qué elementos del vocabulario chino se presentan y su orden, el 75% empieza presentando los caracteres y luego el pinyin. Un 25% presenta el pinyin primero, luego los caracteres. Todos presentan el significado en último lugar. Sobre cuándo aparece el pinyin (pregunta 9), los cuatro afirman que en el vocabulario nuevo. Dos lo añaden en los textos también y uno, en las actividades. En la pregunta 10, sobre cómo se practica la escritura de caracteres, el 75% realiza dictados, de los cuales un 33,3% lo hace con dictados en hojas de caligrafía, otro 33,3% con dictado simple y otro 33,3% con dictado simple combinado con la práctica autónoma de sus alumnos. El 25% del total delega exclusivamente en la práctica autónoma de sus alumnos. Sobre los trazos (pregunta 11), todos los enseñan sistemáticamente con la aparición de nuevos caracteres. En la pregunta 12, el 100% enseña los radicales. El 75% conforme aparece vocabulario nuevo y un 25%, independientemente del vocabulario nuevo, semánticamente.

Selección de contenidos

En la pregunta 13, el 50% afirma que la selección de contenidos depende del manual de clase en los aspectos de texto, vocabulario, gramática y actividades. Un 25% afirma que depende del manual en texto, vocabulario y gramática, y otro 25%, que depende del manual en vocabulario y gramática. En la pregunta 14, el 100% señala que el departamento elige el manual.

Actividades

De las respuestas a la pregunta 15 sobre las actividades en el aula se desprende:

- Cuatro actividades las realizan el 100% de los profesores: dictado, preguntas de comprensión, producción libre, *role-play*.
- Cuatro actividades las realizan el 75% de los profesores: traducción, repetición y sustitución, completar enunciados con palabras dadas, formular oraciones según una estructura gramatical.

- Dos actividades las realizan el 50% de los profesores: ordenar elementos de una oración, actividades lúdicas.
- Una actividad la realiza el 25% de los profesores: completar información.

Solo un 25% ha marcado la casilla de Otras. Las actividades referidas son:

- Lectura extensiva
- Ejercicios de audio complementarios
- Visualización de vídeos con contenido cultural relevante en la actualidad
- Comentario de películas clásicas chinas
- Actividades para forzar la recuperación de manera programada (reciclaje)

En la pregunta 16, sobre el tipo de destrezas que se trabajan con las actividades del aula, el 100% trabajan la competencia escrita y oral.

De las respuestas a la pregunta 17 sobre actividades fuera del aula se desprende:

- Dos actividades las realizan el 100% de los profesores: completar información, traducción.
- Una actividad la realiza el 75% de los profesores: completar enunciados con palabras dadas.
- Ocho actividades las realizan el 50% de los profesores: repetición y sustitución, formular oraciones según una estructura gramatical, ordenar elementos de una oración, preguntas de comprensión, producción libre, *role-play*, intercambios lingüísticos, utilización de plataformas online.
- Una actividad la utiliza un 25% de los profesores: dictado.

En la pregunta 18, sobre el tipo de destrezas que se trabajan con las actividades fuera del aula, un 75% trabajan la competencia escrita y oral, y un 25% trabaja solo la escrita.

Materiales

En la pregunta 19, sobre materiales, el 100% usa un manual editado. Tres de cuatro profesores usan materiales de elaboración propia y/o complementarios. En la pregunta 20, sobre *realia*, tres encuestados usan materiales reales pero adaptados para sus alumnos. Dos encuestados usan también materiales adaptados pero que imitan a los reales.

Evaluación

En la pregunta 21, un 50% le da más valor al examen que a las actividades diarias. Un 25% considera las actividades diarias más importantes. El otro 25% divide la nota entre ambas partes sin concretar cuál vale más. Sobre las destrezas del examen (pregunta 22), un 75% las incluye todas (comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral, expresión escrita). Un 25% solo incluye comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita. Sobre la gramática y vocabulario (preguntas 23 y 24), el 100% los evalúa integrados en los ejercicios del examen. Por último, en la pregunta 25, “la/s parte/s más importante son...”, la expresión oral ha sido

seleccionada en tres ocasiones, mientras que comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita y gramática han sido seleccionadas en dos ocasiones cada una de ellas.

Discusión

A continuación trataremos de identificar las prácticas de los docentes con los diferentes métodos mencionados en el segundo apartado de este TFG. Puesto que nos hemos referido al método chino como una mezcla de prácticas de varios métodos, este no se ha considerado para clasificar las prácticas docentes, pero sí se va a señalar cuando se produzca una mezcla de prácticas que se identifique con él.

El uso de la lengua materna de los estudiantes para las explicaciones puede identificarse con las prácticas del método GT, del ECC y del ELBT. El uso de la lengua materna y de la lengua objeto se identificaría también con estos métodos, pues los únicos que prohíben expresamente el uso de la lengua materna son el método AL y MD.

La secuencia didáctica que plantea el 75% es la tradicional, aplicable a todos los métodos salvo el ELBT. El 25%, en cambio, opta por una secuencia más cercana a este último, con fases de práctica antes y después de la presentación de contenidos.

La presentación del vocabulario y la gramática antes que el texto se inscribiría en el método GT, mientras que la presentación del texto primero es una práctica propia de los métodos AL y ECC. La presentación de las actividades en último lugar (100% de los encuestados) se relaciona con la fase de práctica controlada que, como hemos indicado, se situaba en todos los casos después de la presentación de los contenidos. Se aprecia, por tanto, una correspondencia lógica entre ambas respuestas. El alto porcentaje de profesores que utilizan una misma secuencia didáctica y de presentación de contenidos da cuenta de la falta de variedad en la enseñanza de chino.

En cuanto a la gramática, el estructuralismo se identifica con el método AL, pero su presentación deductiva es propia del método GT. Esta mezcla de teorías estructuralistas y presentaciones deductivas es propia del método mixto chino. A este también le corresponde una excesiva dependencia del manual de clase que podría llevar a la desmotivación de los alumnos: de hecho, la mitad de los encuestados sigue los criterios de ordenación de contenidos gramaticales indicados en dicho manual. Sobre la presentación inductiva de la gramática, esta se identifica con el método AL y MD y, a menudo, con los enfoques comunicativos, aunque estos últimos tienden a la explicitación de la lógica subyacente una vez hecha la presentación inductiva.

Asimismo, la presentación deductiva del vocabulario coincide con el método GT, y la inductiva con los métodos AL y MD. La presentación del vocabulario de manera aislada y luego en frases o textos es una práctica común del método chino. Sobre la presentación de pinyin, caracteres y significado, solo un 25% se decanta por la secuencia del método AL, primando la forma oral sobre la escrita. No obstante, el objetivo de esta pregunta era averiguar si los profesores enseñaban los caracteres escritos, y se ha comprobado que sí en todos los casos. Respecto al aprendizaje de la escritura, un 75% realiza de manera exclusiva o

no dictados. Los dictados implican la memorización de los caracteres. La memorización de palabras y su repetición por medio de dictados es típicamente china, aunque también se puede identificar con el método GT. Sobre la enseñanza de los trazos, todos los enseñan de manera sistemática con la aparición de nuevos caracteres. Respecto a los radicales, cabe destacar la importancia de ambos tipos de radicales, fonéticos y semánticos, para mejorar la capacidad de descifrar caracteres nuevos y la comprensión escrita (Ho et al. citado por Ciruela Alférez, p. 35). Además, son necesarios para realizar búsquedas en diccionarios en papel. Aunque de maneras diferentes, todos los profesores prestan atención a esta parte de los caracteres chinos.

Respecto a la elección del manual por el departamento, cabe plantearse hasta qué punto es necesaria esta decisión. En caso de que se quiera garantizar la adquisición de un determinado contenido (probablemente, de vocabulario y gramática, pues son los dos elementos que el 100% de los encuestados ha confirmado que dependen del manual), lo ideal sería determinarlo antes y, en base a esto, confeccionar o elegir los materiales. Sin embargo, si un manual concreto determina el contenido que se debe impartir en la asignatura, esto puede indicar carencias en el diseño curricular de la asignatura. Otra razón por la que puede que se elija el manual desde el departamento sea garantizar la enseñanza escalonada de los contenidos que se explicarán en cursos posteriores. Con la encuesta realizada, hemos comprobado la ausencia de un profesorado fijo que se encargue de la asignatura de C1 en la Facultad: cinco profesores diferentes en los últimos seis años. Es probable que esto suceda también en los cursos posteriores, por lo que la elección de una serie de manuales graduados (que son la práctica totalidad de los manuales de chino disponibles en el mercado) podría facilitar la tarea a los profesores. No obstante, esto son hipótesis para cuya confirmación sería necesario conocer el título del manual que han utilizado y las razones y procesos que han llevado al departamento a elegirlo.

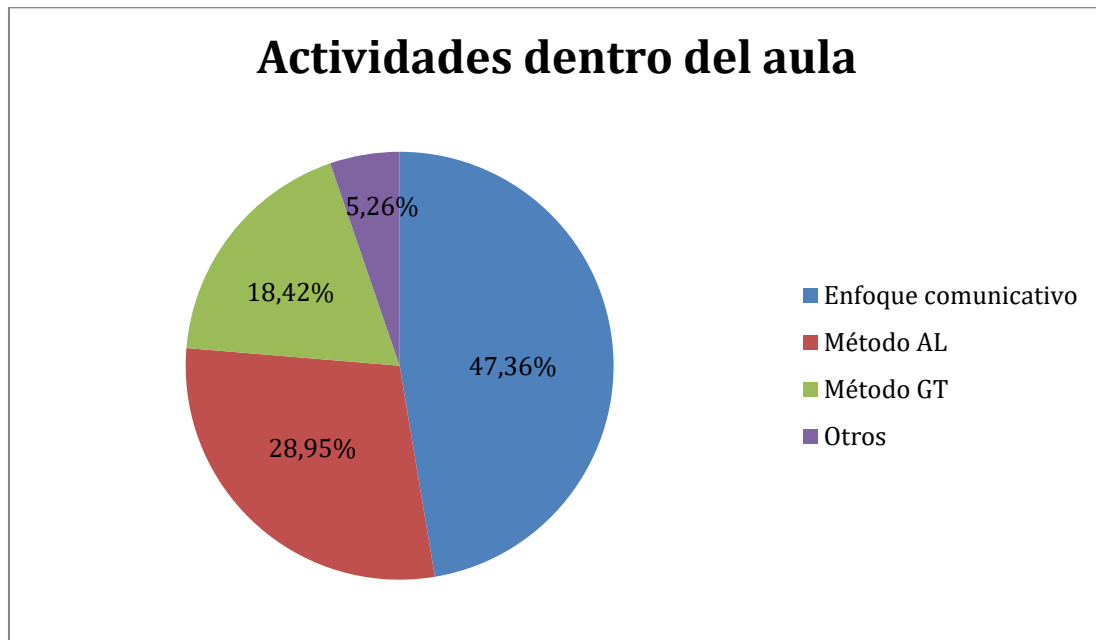
Las actividades ofrecidas en el cuestionario se han clasificado según si son prototípicas de un método u otro. Respecto a las cinco actividades introducidas libremente, las hemos clasificado como sigue:

- “Visualización de vídeos con contenido cultural” y “comentario de películas chinas” han sido incluidas como actividades comunicativas, pues introducen el concepto de *realia* y los aspectos culturales (e incluso sociolingüísticos) en la enseñanza de la lengua. Asimismo, hemos incluido “actividades para forzar la recuperación de manera programada (reciclaje)” en el grupo de las comunicativas, puesto que se preocupan por los procesos de aprendizaje.
- “Lectura extensiva” y “audios complementarios” se han clasificado como Otros, pues carecemos de información suficiente para inscribirlas en ningún grupo (inciden solo en la competencia que desarrollan).

Para averiguar a qué métodos se adscriben las actividades que se realizan en el aula y en qué porcentaje, hemos clasificado todas las actividades del cuestionario por métodos. Aquellas introducidas libremente se han clasificado según lo descrito anteriormente. Después, hemos contado las veces que se ha seleccionado cada actividad. Entre todos los profesores, se

hicieron un total de 38 selecciones. En función de ese número total, hemos extraído el porcentaje de selecciones que le corresponde a cada método:

De 38 selecciones, el 47,36% son actividades comunicativas, el 28,95% audiolinguales, el 18,42% del método GT y un 5,26% no son características de ningún método concreto.

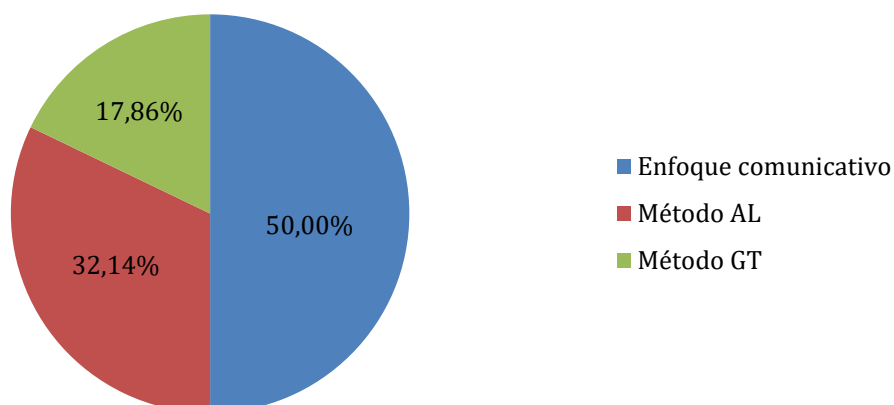


Sin embargo, a la hora de analizar los datos surge un problema, pues el número de actividades que se ofrecían en el cuestionario no era el mismo para todos los métodos. Un ejemplo: del método AL se ofrecían cuatro actividades, mientras que del método GT solo dos. Aunque el apartado “Otras actividades” pretendía corregir parcialmente este desequilibrio, hemos querido realizar un análisis del uso real de cada método (lo marcado por los profesores) frente a sus posibilidades de uso máximo, comparando el número de selecciones que ha recibido cada método y el número de selecciones máximo que podría haber recibido, dando los siguientes resultados:

El método GT se utiliza en un 87,5% de sus posibilidades y el método AL, en un 68,75%. El enfoque comunicativo se aprovecha en un 75% del uso máximo previsto en el cuestionario, es decir, sin considerar las actividades incluidas libremente en “Otras actividades”. Si estas se incluyeran, la cifra cambiaría notablemente y supondría un aprovechamiento del 56,25% de sus posibilidades.

Sobre las actividades fuera del aula, se han analizado de igual forma. Las opciones “intercambio lingüístico” y “plataformas educativas online” han sido incluidas como actividades comunicativas; la primera, porque pretende mejorar la competencia comunicativa del estudiante y la segunda, por introducir herramientas TIC en el aula que ludifican el aprendizaje. En total se realizaron 28 selecciones, de las cuales el 50% eran actividades comunicativas; el 32,14%, del método AL; y el 17,86%, del método GT.

Actividades fuera del aula



En cuanto al uso real frente a sus posibilidades de uso máximo, se desprende lo siguiente: el método GT se usa en un 62,5% de sus posibilidades, el método AL en un 56,25% y el enfoque comunicativo en un 50%.

Los materiales de elaboración propia son aquellos que los profesores crean, mientras que los materiales complementarios se extraen de otros manuales. A este respecto, se aprecia un esfuerzo por diversificar. Los *realia* se introducen con los enfoques comunicativos, por lo que, en ese sentido, las prácticas de todos los profesores serían comunicativas. Sin embargo, el uso de materiales que imitan a los de la vida real correspondería al método mixto chino y a su particular concepción de los *realia*.

Sobre todas las destrezas, en la evaluación destacan la expresión oral y escrita. Todos los profesores las han incluido en sus exámenes, no ocurre así con la comprensión escrita y oral. Además, más de la mitad ha coincidido en señalar la expresión oral como una de las partes más importantes del examen, siendo la destreza que más consenso acumula entre todos los encuestados. La mitad de los encuestados ha señalado la gramática como una de las partes más importantes, aun cuando esta la evalúan de forma integrada. El énfasis en la gramática se da en los métodos GT y AL, y también en el método mixto chino.

5. CONCLUSIONES

A lo largo de este TFG hemos visto los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras que más repercusión han tenido a lo largo de la historia. El método tradicional carecía de una teoría lingüística y del aprendizaje por su antigüedad. El MD surgió como respuesta, propugnando el uso de la lengua objeto en la clase y la explicación por demostración y acción. El método audiolingual, con el surgimiento de la lingüística estructuralista y el conductismo, incide en la idea de que la lengua se aprende repitiendo y corrigiendo, y prima la lengua oral sobre la escrita. Más tarde surgirían los enfoques comunicativos, en los que la lengua sirve para intercambiar información y cuyo objetivo final es lograr competencia comunicativa en la lengua objeto. Los enfoques comunicativos clásicos derivarán en enfoques comunicativos centrados en los resultados (enseñanza por competencias) o centrados en los procesos de aprendizaje (basado en tareas).

Paralelamente a estos métodos, que se van reemplazando sucesivamente, la ECLE rechaza la sustitución sucesiva de un método por otro e incorpora de cada uno aquello que más le conviene, con una enseñanza atomizada de cada una de las partes de la lengua (redacción, pronunciación, vocabulario...). Incorpora, pues, las concepciones estructuralistas del método AL y las explicaciones deductivas del método GT. Cuenta también con una especial fijación por la lengua escrita frente a la oral y la adquisición de vocabulario mediante largas listas de palabras. Solo en las últimas décadas de este siglo se empieza a internacionalizar esta disciplina, y con el boom de la ECLE, sus prácticas típicas se miran al espejo y se ven cuestionadas por alumnos y profesores, que están en contacto directo con las corrientes pedagógicas del país en el que estudian. Cada vez más profesores empiezan a mezclar prácticas típicas de la enseñanza del chino con otras hasta el momento no utilizadas para esta lengua, introduciendo actividades de tipo lúdico y motivacional, herramientas TIC y prácticas comunicativas.

Mientras, la enseñanza de Chino C1 en la FTI da continuidad a las prácticas del método mixto chino en los siguientes aspectos:

- Paradigma P-P-P.
- Presentación de la gramática y del vocabulario antes que el texto.
- Presentación de la gramática como estructuras, deductivamente.
- Presentación del vocabulario de manera aislada, y luego a través de ejemplos.
- Utilización de dictados.
- Dependencia del manual en la selección de contenidos.

El mayor consenso entre los profesores se ha encontrado en las técnicas relativas al desarrollo de la lección, lo que demuestra tanto la continuidad del método mixto chino como la falta de variedad en el aula a la hora de explicar los contenidos de la asignatura. Donde más se aprecia el esfuerzo del profesorado por introducir funciones comunicativas es en el tipo de actividades, aunque el margen de mejora, sobre todo en las actividades fuera del aula, es grande. Cabe destacar también la importancia que se le da a las destrezas de expresión oral y

escrita, así como el esfuerzo de los docentes por diversificar los materiales que utilizan, apostando por materiales auténticos.

A todos estos rasgos cabría añadir la estacionalidad del profesorado y las posibles carencias curriculares, aunque para esto habría que profundizar en su estudio.

Por último, para profundizar todavía más en el análisis de las prácticas docentes en las clases de chino de primer nivel, proponemos elaborar en el futuro una encuesta pareja de la que nos ocupa que permita conocer la opinión de los alumnos sobre las mismas, así como sus expectativas sobre el aprendizaje de chino y sus resultados finales, para así plantear nuevos enfoques de enseñanza que ayuden a solventar sus dificultades específicas (Gabbianelli y Formica, 2017). Además, esto permitiría dar un paso más en el análisis presentado en este TFG, que por razones de tiempo y espacio se ha visto limitado a la recogida de datos descriptivos.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Alcalde Mato, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lengua Aplicadas*, 6, 9-24.
- Balsas Ureña, I. M. (2018). *La enseñanza de chino como lengua extranjera en China : origen y desarrollo*. Granada: Editorial Comares.
- Balsas Ureña, I. M. (2019). 40 años de enseñanza de chino como lengua extranjera en España. En J. Martín Ríos (Ed.), *Estudios lingüísticos y culturales sobre China: Homenaje a Pedro San Ginés Aguilar* (pp. 17-29). Granada: Editorial Comares.
- Casas Tost, H. y Rovira Esteva, S. (2015). Mapping Chinese Language pedagogy from 1966 to 2013. A bibliometric study of the Journal of Chinese Language Teachers Association. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 50(2), 31-58.
- Ciruela Alférez, J. J. (2013). Análisis teórico y propuestas didácticas para la enseñanza de la lengua y la escritura chinas en el aula universitaria. En J.J. Ciruela Alférez (Ed.), *Aprender y enseñar Chino : Jornadas académicas sobre la lengua china y su enseñanza*. (pp. 105-128). Granada: Universidad de Granada.
- Ciruela Alférez, J. J. (2019). El uso de radicales en el aprendizaje de la escritura china. En J. Martín Ríos (Ed.), *Estudios lingüísticos y culturales sobre China: Homenaje a Pedro San Ginés Aguilar* (pp. 31-40). Granada: Editorial Comares.
- Cui, X. [崔希亮]. (2010). Duiwài hànyǔ jiàoxué yǔ hànyǔ guójì jiàoyù de fāzhǎn yǔ zhǎnwàng (对外汉语教学与汉语国际教育的发展与展望) [Desarrollo y perspectivas de la enseñanza/aprendizaje de chino para extranjeros y la enseñanza internacional del chino]. *Yǔyán wénzì yìngyòng* (语言文字应用), (2), 2-11.
- Gabbianelli, G. y Formica, A. (2017). Difficulties and Expectations of First Level Chinese Second Language Learners. En I. Keckses (Ed.), *Explorations into Chinese as a Second Language* (pp. 183-206). Springer International Publishing AG.
- Glaesser, J. (2019). Competence in educational theory and practice: a critical discussion. *Oxford Review of Education*, 45(1), 70-85.
- Long, M. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. John Wiley & Sons.
- Moloney, R. y Xu, H. L. (2016). Taking the Initiative to Innovate: Pedagogies for Chinese as a Foreign Language. En R. Moloney y H. L. Xu (Eds.), *Exploring Innovative Pedagogy in the Teaching and Learning of Chinese as a Foreign Language* (pp. 1-18). Singapore: Springer Singapore.

Peinado, F. (16 de abril de 2019). El chino, el idioma de moda en los colegios privados de Madrid. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/ccaa/2019/04/15/madrid/1555320112_295206.html

Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Nueva York: Cambridge University Press.

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (2ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Skehan, P. (2003). Task-Based Instruction. *Language Teaching*, 36(1), 1-14.

Wang, H. (2011). Pragmatics in foreign language teaching and learning: Reflections on the teaching of Chinese in China. En W. M. Chan, K. N. Chin y T. Suthiwan (Eds.), *Foreign Language Teaching in Asia and Beyond: Current Perspectives and Future Directions* (pp. 93-108). Boston: De Gruyter, Inc.

ANEXO 1

Nacionalidad:

Curso en el que impartió Chino C1:

Área de especialización en su universidad actual:

ENCUESTA PARA ANALIZAR LA ENSEÑANZA DE CHINO C1 EN LA FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

Esta encuesta se realiza **para la elaboración de un Trabajo de Fin de Grado** sobre la enseñanza del chino como lengua extranjera. Esta encuesta se refiere **exclusivamente** a la enseñanza en la asignatura **Chino C1** en la Facultad de Traducción e Interpretación. Por favor, téngalo en cuenta a la hora de responder a las siguientes preguntas. Marque con una X la respuesta que corresponda en cada caso. Marque **solo una respuesta en cada pregunta**, salvo que el enunciado indique explícitamente otra cosa.

DESARROLLO DE LA LECCIÓN

1. Para las explicaciones en clase, utilizo de manera preferente:

- Español
- Chino
- Inglés
- Chino y español
- Chino e inglés

2. La secuencia didáctica habitual suele comprender 3 fases: presentación de contenidos, práctica controlada y producción libre, aunque no necesariamente en ese orden. Ordénalas de acuerdo a la secuencia que se sigue en clase (si alguna fase no se da, poner NP en la que corresponda):

- __ Presentación
- __ Práctica
- __ Producción

3. Los siguientes elementos suelen ser los más habituales en los manuales de chino. Ordénalos de acuerdo a la secuencia de presentación en clase (si alguno no se presenta directamente, poner NP en el que corresponda):

- __ Texto
- __ Vocabulario
- __ Gramática
- __ Actividades

Gramática

4. La gramática se presenta (elige las dos que uses con más frecuencia):

- Como estructuras, sin ejemplos.
- Como estructuras, y luego vemos ejemplos en oraciones aisladas.
- Como estructuras, y luego vemos ejemplos en textos.
- A través de ejemplos, y luego como estructuras.
- A través de ejemplos.

5. La gramática se ordena:

- De más fácil a más difícil, siguiendo mi criterio como profesor.
- Siguiendo los criterios del manual.
- De acuerdo con los criterios de la programación del departamento.
- Otros: _____

Vocabulario

6. El vocabulario nuevo se presenta (elige las dos que uses con más frecuencia):

- De manera aislada, sin ejemplos.
- De manera aislada, y luego vemos ejemplos en oraciones aisladas.
- De manera aislada, y luego vemos ejemplos en textos.
- Solo a través de ejemplos.

7. El vocabulario se trabaja agrupado:

- Según su morfología (ejemplo: palabras con 然).
- Según el campo semántico (ejemplo: profesiones).
- Según su categoría gramatical (ejemplo: verbos).
- Otros: _____

8. Para su enseñanza, el vocabulario chino se puede dividir en tres elementos: pinyin, carácter y significado. Ordena estos tres elementos según la secuencia de presentación en clase (si alguno no se presenta, poner NP en el que corresponda):

- __ Pinyin
- __ Carácter
- __ Significado

9. Por norma general, el pinyin aparece (puedes marcar varios):

- En la presentación de vocabulario nuevo.
- En los textos.
- En las actividades.
- Otros: _____

10. La escritura de los caracteres se trabaja principalmente:

- No se trabaja específicamente, solo con los ejercicios de clase.
- Mediante dictados.
- Mediante dictados en hojas de caligrafía.
- Mediante hojas de caligrafía, pero de manera autónoma por el alumno.

11. El orden de los trazos:

- No se ve en clase.
- Se trabaja solo en las primeras sesiones.
- Se trabaja siempre que aparece un carácter nuevo.
- Se trabaja en los caracteres que considero más difíciles.

12. Los radicales y componentes de los caracteres:

- No se analizan.
- Se analizan conforme aparece vocabulario nuevo.
- Se analizan independientemente del vocabulario nuevo, según su número de trazos.
- Se analizan independientemente del vocabulario nuevo, semánticamente.

SELECCIÓN DE CONTENIDOS

13. La selección de contenidos:

- La realizo yo completamente.
- Depende del manual de clase completamente.
- Depende del manual de clase en los siguientes aspectos (puedes marcar varios):
 - Texto
 - Vocabulario
 - Gramática
 - Actividades
 - Otros: _____

14. El manual de clase:

- No utilizo manual de clase.
- Lo he elegido yo.
- Lo elige el departamento.
- Lo elige/n otra/s persona/s.

ACTIVIDADES

Actividades en el aula

15. Las actividades que los alumnos realizan en el aula son principalmente (marca todas las que realices de manera habitual):

- Traducción
- Dictado
- Repetición y sustitución (por ejemplo, usando una estructura que los alumnos deben repetir, pero cambiando una palabra)
- Completar enunciados con las palabras dadas
- Formular oraciones según una estructura gramatical dada
- Ordenar los elementos de una oración
- Completar información (rellenar tablas, completar diálogos...)
- Preguntas de comprensión
- Expresión de opinión/Producción libre
- Role-play
- Juegos y otras dinámicas lúdicas
- Otras: _____

16. En clase se priorizan:

- Las actividades para trabajar la competencia escrita.
- Las actividades para trabajar la competencia oral.
- Las actividades para trabajar la competencia escrita y oral de manera equilibrada.

Actividades fuera del aula

17. Las actividades que los alumnos realizan fuera del aula son (marca todas las que realices de manera habitual):

- Traducción
- Dictado
- Repetición y sustitución (por ejemplo, usando una estructura que los alumnos deben repetir, pero cambiando una palabra).
- Completar enunciados con las palabras dadas
- Formular oraciones según una estructura gramatical dada
- Ordenar los elementos de una oración
- Completar información (rellenar tablas, completar diálogos...)
- Preguntas de comprensión
- Expresión de opinión/Producción libre
- Role-play
- Juegos y otras dinámicas lúdicas
- Intercambio de idiomas con alumnos chinos
- Utilización de plataformas educativas como Quizzlet, Edmodo, Edpuzzle...
- Otras: _____

18. Fuera del aula se priorizan:

- Las actividades para trabajar la competencia escrita.
- Las actividades para trabajar la competencia oral.
- Las actividades para trabajar la competencia escrita y oral de manera equilibrada.

MATERIALES

19. En clase se usan los siguientes materiales con frecuencia (puedes marcar varios):

- Manual editado.
- Materiales complementarios (extraídos de diferentes manuales).
- Materiales de elaboración propia.

20. Los materiales de mi clase son principalmente:

- De la vida real.
- De la vida real pero adaptados para mis alumnos.
- Adaptados para estudiantes, pero imitando a los materiales de la vida real.
- Completamente adaptados a estudiantes.

EVALUACIÓN

21. La evaluación:

- Depende solo de la nota de las actividades realizadas en clase.
- Depende solo de la nota de un examen.
- Depende en un _____ % de las actividades de clase y en un _____ % del examen.

22. El examen comprende las siguientes destrezas (puedes marcar varias):

- Comprensión oral
- Comprensión escrita
- Expresión oral
- Expresión escrita

23. En el examen, la corrección gramatical se evalúa:

- No evalúo la corrección gramatical en ningún caso.
- Integrada en los ejercicios diseñados para la evaluación de las destrezas anteriormente seleccionadas.
- Mediante ejercicios aparte específicamente diseñados para este fin.

24. En el examen, el vocabulario se evalúa:

- No evalúo el vocabulario en ningún caso.
- Integrado en los ejercicios diseñados para la evaluación de las destrezas anteriormente seleccionadas.
- Mediante ejercicios aparte específicamente diseñados para este fin.

25. En el examen, la/s parte/s más importante son (marca hasta tres de los siguientes elementos):

- Gramática
- Vocabulario
- Comprensión oral
- Comprensión escrita
- Expresión oral
- Expresión escrita

Muchas gracias por su participación en la encuesta.

Nationality:

Academic year in which you taught Chinese C1:

Area of specialization at your current university:

**SURVEY TO ANALYSE CHINESE C1 TEACHING AT THE FACULTY OF TRANSLATION AND
INTERPRETING AT UNIVERSITY OF GRANADA**

This survey is conducted as part of an **Undergraduate Dissertation** regarding teaching Chinese as a foreign language. This survey focuses **exclusively** on teaching the course **Chinese C1** at the Faculty of Translation and Interpreting. Please, keep this in mind when answering the following questions. Cross the answer that best applies to your case. Please, cross **only one answer for each question**, unless it asks clearly for something different.

DEVELOPMENT OF THE LESSON

1. Explanations are given preferably in:

- Spanish
- Chinese
- English
- Chinese and English
- Chinese and Spanish

2. A didactic sequence often comprises three phases: Presentation, controlled practice and free production, although they do not necessarily follow that order. Number the items according to the order they follow during the lesson (if any of the phases do not take place, write NP in that one/those ones):

- __ Presentation
- __ Practice
- __ Production

3. The following are the most common items in Chinese textbooks. Number them according to the presentation sequence they follow during the lesson (if any of the items are not presented, write NP in that one/those ones):

- __ Text
- __ Vocabulary
- __ Grammar
- __ Activities

Grammar

4. Grammar is presented (choose the two you use most often):

- As structures, without examples.
- As structures, and then we see examples in isolated sentences.
- As structures, and then we see examples in texts.
- Through examples, and then as structures.
- Only through examples.

5. Grammar is organized:

- From easier to harder, according to my own criteria as a professor.
- According to textbook criteria.
- According to my department's program criteria.
- Other: _____

Vocabulary

6. New vocabulary is presented (choose the two you use most often):

- Isolated, without examples.
- Isolated, and then we see examples in isolated sentences.
- Isolated, and then we see examples in texts.
- Only through examples.

7. We work on vocabulary that is grouped:

- According to its morphology. (Example: Words with 然)
- According to its semantic field. (Example: Professions)
- According to its word class. (Example: Verbs)
- Other: _____

8. In order to teach new words, Chinese vocabulary can be divided into 3 items: pinyin, character and meaning. Number them according to the presentation sequence they follow during the lesson (if any of the items are not presented, write NP in that one/those ones):

- __ Pinyin
- __ Character
- __ Meaning

9. In general, pinyin appears (you can choose more than one):

- When presenting new vocabulary.
- In texts.
- In activities.
- Other: _____

10. Chinese characters writing is practiced mainly:

- It is not practiced specifically, only with classroom exercises.
- Through dictation.
- Through dictation on characters worksheets.
- Through characters worksheets, but it is carried out autonomously by students.

11. Character strokes:

- Are never practiced.
- Are only practiced in the first days of the course.
- Are always practiced when a new character appears.
- Are only practiced if I think they are specially complicated.

12. Radicals and character components:

- Are not analyzed.
- Are analyzed as they appear in new vocabulary.
- Are analyzed apart from new vocabulary, according to their number of strokes.
- Are analyzed apart from new vocabulary, according to their meaning.

CONTENT SELECTION

13. Content selection:

- It is made by me.
- It depends completely on the textbook
- It depends on the textbook only for the following items (you can cross more than one):
 - Text
 - Vocabulary
 - Grammar
 - Activities
 - Other: _____

14. Textbook:

- I do not use any textbook.
- It has been chosen by me
- It has been chosen by the department
- It has been chosen by another person/ other people.

ACTIVITIES

Activities in the classroom

15. The activities that the students do in the classroom are mainly (cross all the activities that they do frequently):

- Translation
- Dictation
- Repetition and substitution (for example, using a structure that students must repeat, but changing a word)
- Filling the blanks with the words given
- Writing sentences according to a given grammatical structure
- Ordering the elements of a sentence
- Completing with information (filling in tables, completing dialogues...)
- Comprehension questions
- Opinion-sharing activities/Free production
- Role-play
- Games and recreational activities
- Other: _____

16. In the classroom, priority is given to:

- Activities to practice written competence.
- Activities to practice oral competence.
- Activities that keep a balance between written and oral competence.

Activities outside the classroom

17. The activities that the students do outside the classroom are mainly (cross all the activities that they do frequently):

- Translation
- Dictation
- Repetition and substitution (for example, using a structure that students must repeat, but changing a word)
- Filling the blanks with the words given
- Writing sentences according to a given grammatical structure
- Ordering the elements of a sentence
- Completing with information (filling in tables, completing dialogues...)
- Comprehension questions
- Opinion-sharing activities/Free production
- Role-play
- Games and recreational activities
- Language exchange with Chinese students
- Using online educational platforms such as Quizzlet, Edmodo, Edpuzzle...
- Other: _____

18. Outside the classroom, priority is given to:

- Activities to practice written competence.
- Activities to practice oral competence.
- Activities that keep a balance between written and oral competence.

MATERIALS

19. In the classroom, the following materials are frequently used (you can cross more than one):

- Edited textbook
- Complementary materials (extracts from different textbooks)
- Self-produced materials

20. Classroom materials are:

- Authentic materials from real world sources.
- Authentic materials from real world sources but adapted to my students.
- Adapted to students, but imitating authentic materials.
- Completely adapted to students.

EVALUATION

21. Evaluation:

- Depends only on the score of the activities that have been done in the classroom.
- Depends only on an exam score.
- Depends on an exam score (____%) and on classroom activities score (____%).

22. The exam comprises the following skills (you can cross more than one):

- Oral comprehension
- Written comprehension
- Oral expression
- Written expression

23. In the exam, grammar correctness is evaluated:

- I do not evaluate it.
- Within the exercises already designed for the evaluation of the skills selected above.
- Through exercises designed specifically for that purpose.

24. In the exam, vocabulary is evaluated:

- I do not evaluate it.
- Within the exercises already designed for the evaluation of the skills selected above.
- Through exercises designed specifically for that purpose.

25. In the exam, the most important part/s is/are (you can cross up to three items):

- Grammar
- Vocabulary
- Oral comprehension
- Written comprehension
- Oral expression
- Written expression

Thank you for completing this survey.