



UNIVERSIDAD DE GRANADA

Programa de Doctorado en Lenguas, Textos y Contextos

**El enfoque léxico en la enseñanza de chino lengua extranjera:
un diseño metodológico para la educación superior**

Doctoranda: Isabel M^a Balsas Ureña

Tutor y director: dr. José Javier Martín Ríos

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Isabel María Balsas Ureña
ISBN: 978-84-1306-001-9
URI: <http://hdl.handle.net/10481/53807>

Agradecimientos

Cuando se me sugirió la posibilidad de realizar esta tesis, mi reacción inicial fue de rechazo: soy una profesora demasiado pequeña para algo tan grande como un doctorado. Sin embargo, hubo personas que sí que creyeron que podía hacerlo, personas que me han acompañado, apoyado y ayudado en este proyecto. Sin ellas, esta tesis nunca hubiera existido, y es de justicia que su nombre quede aquí registrado.

En primer lugar, debo agradecer a mi tutor y director, el doctor José Javier Martín Ríos, su apoyo constante a lo largo de todo este proceso, su confianza en mí y en mi capacidad, su esfuerzo profesional y humano, su disponibilidad continua, su orientación y consejos y, en general, lo que sólo puede describirse como buen saber hacer. Me siento tan agradecida como afortunada de haber podido ser su doctoranda.

Debo dar también las gracias a mi antes profesor y ahora compañero y amigo, el doctor Pedro San Ginés Aguilar, por su involucración en este proyecto y por todo lo que me ha enseñado a lo largo de la experiencia que he tenido el privilegio de compartir con él.

Quiero también agradecer al director del Departamento de Lingüística General y Teoría de la Literatura de la Universidad de Granada, el doctor Antonio Pamies Beltrán, su apoyo y confianza en mí.

También a mi familia, por su paciencia conmigo y su esfuerzo por ayudar y apoyarme, especialmente a G., porque sin ella yo no estaría donde estoy. También al pequeño D., que desde Inglaterra me ha hecho reír enseñándome a ver el mundo como sólo puede hacerlo un niño que lo está descubriendo.

Y, por supuesto, me siento enormemente agradecida a todos mis alumnos, porque he aprendido más de ellos de lo que haya podido devolverles en las clases. A aquellos que me habéis dado las gracias al terminar el curso: soy yo la que tiene la suerte de haber podido conocerlos.

We know that teaching does not cause learning, but we must act as if it does.

Diane Larsen-Freeman, *Teaching language: from grammar to grammaring*

It is commonplace to talk of teachers and learners apparently inhabiting different worlds, with nothing to bring them together in what might reasonably be seen as a common enterprise of teaching and learning.

Allwright y Hanks, *The developing language learner: an introduction to Exploratory Practice*

Índice

Resumen	8
Introducción.....	10
Hipótesis y objetivos	15
Estructura.....	17
Cuestiones relacionadas con la terminología y la traducción.....	19
Primera parte: propuesta de un modelo didáctico para la enseñanza de chino lengua extranjera en la educación superior	
1. Métodos y enfoques en la didáctica de lenguas extranjeras.....	22
1.1. Nociones de análisis.....	22
1.2. Enfoques y métodos tradicionales	32
1.3. Los primeros enfoques comunicativos	44
1.4. Los enfoques comunicativos contemporáneos.....	59
1.5. El efecto péndulo y la validez de los métodos.....	72
2. El enfoque léxico.....	75
2.1. El enfoque léxico original.....	75
2.2. Referentes, referencias y refrendos del enfoque léxico original.....	94
2.3. Críticas al enfoque léxico original	117
2.4. Interpretaciones contemporáneas del enfoque léxico	122
2.5. Visión de conjunto	145
2.6. Conclusiones: el enfoque léxico en la actualidad	158
3. Metodologías para la enseñanza de chino lengua extranjera	162
3.1. La enseñanza de chino lengua extranjera.....	162
3.2. La enseñanza de chino lengua extranjera en el contexto español.....	217

3.3.	Conclusiones: elementos contextuales relevantes de la enseñanza de chino en España.....	254
4.	Propuesta de un modelo de enfoque léxico para la enseñanza de chino lengua extranjera en la educación superior	257
4.1.	Teoría de la lengua.....	258
4.2.	Teoría del aprendizaje.....	263
4.3.	Materiales y actividades.....	289
4.4.	Conclusiones: en defensa de los métodos en la era del Posmétodo.....	297
Segunda parte: análisis y evaluación del modelo		
5.	Descripción de la investigación.....	307
5.1.	Justificación, hipótesis y objetivos	307
5.2.	Caracterización de la investigación	308
5.3.	Contextualización y planificación	313
5.4.	Triangulación	316
5.5.	Instrumentos de observación	317
5.6.	Herramientas de análisis	322
6.	Tramo 1: alumnado de nivel intermedio	323
6.1.	Perfil de la investigación.....	323
6.2.	Desarrollo de la investigación.....	329
6.3.	Evaluación de los instrumentos de observación	351
6.4.	Otras cuestiones	353
7.	Tramo 2: alumnado de nivel avanzado	356
7.1.	Perfil de la investigación.....	356
7.2.	Desarrollo de la investigación.....	361
7.3.	Evaluación de los instrumentos de observación	389

7.4. Otras cuestiones	390
8. Tramo 3: alumnado de nivel inicial.....	392
8.1. Perfil de la investigación.....	392
8.2. Espacio de trabajo institucional y físico	392
8.3. Desarrollo de la investigación.....	398
8.4. Otras cuestiones	443
8.5. Evaluación de los instrumentos de observación	444
Consideraciones finales	
Conclusiones.....	447
Limitaciones del estudio.....	454
Perspectivas de investigación futura.....	455
Referencias	
Referencias	457
Anexos	
Anexo 1: referencias de los programas usados para los análisis	501
Anexo 2: encuestas del tramo 1	505
Anexo 3: plantilla del diario de clase de los tramos 1 y 2.....	513
Anexo 4: ficha de vocabulario del tramo 1.....	514
Anexo 5: fichas de repasos del tramo 1	515
Anexo 6: encuesta del tramo 2	516
Anexo 7: calendario de léxico del tramo 2	521
Anexo 8: plantilla del diario de clase del tramo 3	522
Anexo 9: encuestas del tramo 3	523

Resumen

El interés en el estudio de chino como lengua extranjera se encuentra en un momento de crecimiento a nivel global que es también perceptible dentro del contexto local español en la apertura de centros privados de estudio y la incorporación de la lengua china en los planes de estudio de grados en Lenguas Modernas o en Traducción. Sin embargo, el crecimiento en el interés, y en las correspondientes cifras de alumnado que ha decidido estudiarlo, no ha sido proporcional al que ha experimentado la investigación en didáctica de esta lengua, que sigue estancada en el enfoque ecléctico o mixto (综合教学法), mé todo donde es posible encontrar elementos de la enseñanza de chino como lengua materna, del método directo, el audiolingual y de los enfoques comunicativos. El enfoque ecléctico, a quien se debe la primera desvinculación de la enseñanza de chino como lengua materna y como lengua extranjera, comenzó a diseñarse en los años 50 y detuvo su desarrollo de manera efectiva en los años 90, por lo que no se encuentra capacitada para atender a las necesidades de un perfil de estudiante que ha experimentado un profundo cambio en las últimas décadas.

Las consecuencias de este estancamiento son particularmente graves si se piensa en el perfil de alumno universitario del que, tras la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, se espera que termine su formación universitaria de grado preparado para incorporarse y adaptarse al mercado laboral, ya que el enfoque ecléctico no le proporciona las herramientas que requerirá para dicha adaptación y, de manera local, las propuestas realizadas por la didáctica son escasas.

En esta tesis se ha partido de la hipótesis de que el enfoque léxico, en su concepción contemporánea, puede permitir una enseñanza de chino adaptada tanto a las necesidades del aprendiz como a las restricciones institucionales que se imponen a la enseñanza de esta lengua desde los diferentes planes de estudio. Para defender esta hipótesis, el uso de

la ejemplificación para el tratamiento del léxico y la gramática mediante el paradigma de observación-hipótesis-experimentación, el uso de la traducción como herramienta de aula, el empleo de la terminología china al uso y el reciclaje programado (entre otras cuestiones menores) han sido analizados durante tres semestres lectivos en dos grados diferentes y con alumnos de diferente nivel en una investigación-acción en la que se ha usado la observación como principal herramienta de trabajo. Los resultados de la investigación revelan que el enfoque léxico, usado en los términos diseñados dentro de este trabajo, se adapta a la enseñanza de chino lengua extranjera en educación superior y genera un entorno que permite una mayor explotación de las posibilidades de trabajo de esta lengua.

Palabras clave: enfoque léxico, enseñanza de chino lengua extranjera, didáctica de la lengua

Introducción

La enseñanza de chino lengua extranjera pasa en España por un momento de expansión: desde que en 1978 se abriera el primer curso de este idioma en una universidad española (San Ginés Aguilar, 2018) hasta el momento presente, donde puede estudiarse en las ocho sedes y nueve aulas que el Instituto Confucio tiene en España (Instituto Confucio, 2018), o en las enseñanzas primarias y secundarias secundarias de algunas comunidades autónomas como la valenciana o la andaluza, las opciones de estudio se han multiplicado y diversificado, como también lo han hecho las modalidades de estudio (chino general, fines específicos, niños...) y los perfiles de estudiante. Este incremento ha sido posible, desde el punto de vista puramente técnico, por el esfuerzo económico, humano y administrativo que desde las instituciones que realizan esta labor de enseñanza se ha llevado a cabo. Pero también, y probablemente este factor haya sido más determinante, porque estudiar chino se ha convertido en una opción sugerente para aquellos que ven el chino como una opción que les permita destacar dentro del mundo laboral, abriendo puertas diferentes a las que otros idiomas, con más personas que los estudien o dominen, no dan acceso: estudiar chino, aunque ya no es raro, sigue siendo *diferente*.

Estos estudiantes, o futuros estudiantes, van a enfrentarse a dificultades que, en su estudio de otras lenguas europeas, no se han encontrado: una lengua tonal y fuertemente homofónica, que en la actualidad utiliza para su escritura un complejo conjunto de 8.105 caracteres. Aunque es cierto que sólo 3.500 de estos se consideran necesarios para la comunicación habitual y cotidiana (Guojia Yuyan Wenzhi gongzuo Weiyuanhui [国家语言文字工作委员会], 2013), la dificultad que supone la memorización de su sistema de escritura ha llevado a que el chino sea categorizado como una de las lenguas más difíciles del mundo (Everson, 2002). La fuerte carga de trabajo que conlleva el estudio de chino requiere no sólo un gran esfuerzo intelectual y afectivo, sino también adecuarse a una

metodología de enseñanza de lengua que no se encuentra ni diseñada ni preparada para adaptarse a estas dificultades específicas.

La justificación a esta afirmación hay que buscarla en China. A diferencia de Occidente donde existen, al menos desde la pura teoría, elementos que delimitan las diferencias entre las diferentes metodologías que se han ido sucediendo o superponiendo a lo largo de la historia, la historia de la enseñanza de chino lengua extranjera es una historia de acumulación, donde los límites entre la enseñanza de chino como lengua materna y chino lengua extranjera se desdibujan, y donde los principios teóricos que en Occidente sirven para distinguir el método audiolingual del directo se anulan por una norma superior a la de los principios teóricos: la del pragmatismo. Este pragmatismo ha llevado a lingüistas y profesores a generar un principio funcional básico, que podría resumirse en “si funciona, se sigue usando en el aula; si no, se elimina”. Este principio se aplica desde las primeras metodologías de enseñanza de chino como lengua extranjera, simple traslado de los métodos de alfabetización usados con nativos, pasa por el método directo, el audiolingual, los comunicativos y llega hasta el enfoque por tareas, seleccionando de cada uno de ellos los elementos que la comunidad científica al frente de la investigación y la docente al cargo de la producción de materiales (con frecuencia, profesorado vinculado a universidades de renombre) determina que pueden ser de interés o utilidad para la enseñanza/aprendizaje de chino, sin que la combinación de ejercicios de *drills* para generar hábitos lingüísticos se convierta en incompatible con una actividad de negociación del significado con el compañero, ya que no se atiende a los principios de la teoría del aprendizaje que guían el uso de estas actividades dentro del aula. El resultado de esta amalgama de opciones y selecciones es lo que se denomina como enfoque ecléctico (综合教学法, zònghé jiàoxuéfǎ), un método de estructura tan rígida y marcada que, incluso para los legos en la materia de didáctica, es fácilmente reconocible, lo que

ha llevado a que entre los estudiantes de chino se le conozca simplemente como “método chino”.

El método ecléctico tal y como ha llegado al momento presente está fuertemente influenciado por la teoría estructuralista de la lengua y la conductista para la enseñanza, combinada con elementos del método directo en algunos ejercicios y, tras la llegada del funcionalismo y los enfoques comunicativos, una muy controlada presencia de estos elementos dentro de algunas actividades. Su diseño comienza a fraguarse en los años 50 y, llegados los 90, queda por completo estancado, sin que en su diseño se produzcan innovaciones o avances que puedan considerarse como relevantes. Ya antes de este momento los problemas que presentaba el método eran bien conocidos: monótono, aburrido, poco orientado a las necesidades de los estudiantes y a satisfacer su necesidad de aprendizaje, entre otras cuestiones (J. Zhao, 1998). Si veinte años atrás el método ya se consideraba como insatisfactorio, hoy en día su uso puede ser considerado como insuficiente para atender a las demandas de los nuevos perfiles de aprendiz, movidos por motivaciones más económicas que en épocas anteriores (Y. Li, 2015, p. 380) y que, en consecuencia, requieren una enseñanza más eficiente. Este método ecléctico, sin embargo, sigue siendo el más presente: dentro de China, en instituciones de renombre como la Universidad de Pekín o la Universidad de Lengua y Cultura de Pekín, los manuales que se usan siguen esta metodología. Incluso en manuales de publicación reciente, como la serie *Developing Chinese* (publicada por la Universidad de Lengua y Cultura de Pekín en 2011), aunque el esfuerzo por modernizar la didáctica se puede apreciar en la inclusión de más variedad de actividades, una selección de temas más actuales y cercanos al aprendiz, y una maquetación más actualizada, la teoría de base usada sigue siendo la misma.

Volviendo a España, a esta situación se suma de manera local la dificultad añadida de contar con una tradición de estudios sinológicos contemporánea que se remonta a apenas unas decenas de años: son sólo dos las generaciones de profesorado vinculado a estudios sinológicos que pueden encontrarse en las universidades españolas hasta el momento (Herrera Feligreras, 2007) y, de estas, sólo tras el asentamiento de esta segunda generación ha sido posible que los grados universitarios con chino como lengua principal puedan implantarse. Por otra parte, la investigación en materias de las que la didáctica de lenguas depende, como la lingüística, no ha contado todavía con el tiempo suficiente como para desarrollar el volumen de investigaciones necesarias para que la didáctica de chino lengua extranjera pueda alimentarse de los descubrimientos locales, menos aún para permitir que esta disciplina se ponga a la altura de campos con mayor tradición, como los estudios literarios o la traducción. Así pues, en cierto sentido puede afirmarse que la didáctica de chino lengua extranjera en España se enfrenta al doble problema de no poder importar una metodología adecuada, y tampoco se encuentra preparada para generarla de manera local, con todo el aparato humano, de investigación y editorial que requeriría, como sí que ha sido posible comenzar a hacer en otros contextos, como el estadounidense. Aunque las consecuencias de esta situación son graves para cualquier perfil de aprendiz, probablemente ningunas se encuentren tan estrechamente relacionadas con las consecuencias como las que reciben los alumnos de grado. La Universidad tiene una doble función, de formación intelectual del alumnado y también de preparación para su futuro laboral (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2003; Mateo, 2006), como ha tratado de dejarse patente mediante el sistema de competencias que se ha fomentado desde la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. En este Espacio, la transmisión de conocimientos en la universidad se desverticaliza y se pragmatiza,

tratando de buscar un equilibrio entre conocimiento y praxis que, hasta el momento, no había tenido tanto peso.

La didáctica de lenguas, al menos en principio, no debería ser una excepción. Sin embargo, en un contexto temporal donde la enseñanza de lenguas con un cuerpo de investigación y una tradición más asentadas el debate se centra en perfilar elementos del enfoque por tareas e incluso se ha llegado a pensar que ya no es necesaria la existencia de los métodos en sí (Kumaravadivelu, 1994), la enseñanza de chino lengua extranjera se encuentra aún dando los primeros pasos hacia la búsqueda de un marco de trabajo adecuado. Esta distancia entre una y otra didáctica y, sobre todo, entre las necesidades del aprendiz de educación superior y las que la didáctica actual se encuentra preparada para atender, lleva a pensar que es necesario un replanteamiento de la misma, que abra vías a otra forma de enseñar esta lengua. En este contexto de necesidad de desarrollo y valoración de nuevas propuestas didácticas para la enseñanza universitaria, que tengan en cuenta las restricciones y condicionantes de este entorno en concreto, se inserta la investigación que se propone dentro de este trabajo.

En la actualidad, son muchas las opciones a las que se puede recurrir si se desea explorar vías diferentes a las del enfoque ecléctico, algunas de las cuales llevan un cierto tiempo siendo exploradas, como el enfoque comunicativo clásico, por ejemplo, que ya cuenta con tantos defensores como detractores (G. Hu, 2002; Butler, 2011, por ejemplo); y otras, de incorporación relativamente más reciente a la didáctica del chino como pueda ser el enfoque por tareas, aunque se valora de manera positiva, parece presentar problemas específicos para la lengua china para los que aún no hay respuesta (Bao y Kirkebaek, 2013). Una opción muy poco explorada, especialmente si se compara con estas dos opciones, es la del enfoque léxico.

El enfoque léxico surgió en los años 90 bajo un espíritu de réplica a las deficiencias que empezaban a poner de manifiesto los enfoques comunicativos, y como canalizador de los resultados de la investigación en lingüística cognitiva y, sobre todo, de corpus, en auge durante esa década. Aunque la teoría ligada al enfoque léxico, tal y como se diseñó originariamente, pertenece a M. Lewis (1993, 1997, 2000), el enfoque léxico ha llegado a la actualidad depurando muchas de las ideas que podrían considerarse como más radicales dentro de la teoría primigenia, en parte derivadas del análisis de la práctica didáctica y en parte como resultado de incorporar los resultados de las investigaciones que se han llevado a cabo en las últimas décadas. El enfoque léxico ha sido escasamente analizado para lenguas europeas, y apenas existen investigaciones en las que se analice su uso para la enseñanza de chino. Esto abre una doble posibilidad: por una parte, la ausencia de investigaciones que desaconsejen su uso para la enseñanza de chino invita a una exploración en mayor profundidad; por otra parte, los planteamientos teóricos en su diseño parten de una base flexible en determinados aspectos, como la programación, la selección de manual o el diseño curricular, que en el contexto de la enseñanza formal no admiten ser modificados a juicio del profesor. El trabajo que se propone en esta tesis realizaría, en este sentido, una doble contribución: por una parte, enriquecería la investigación en un enfoque de la enseñanza en el que la producción para lenguas diferentes del inglés, para el que fue inicialmente concebido, es llamativamente escasa (Boers y Lindstromberg, 2009, p. 23) y, por otra, y más importante que esta primera, supondría una alternativa, teórica y práctica, al sempiterno enfoque ecléctico, dentro del contexto local de la enseñanza de chino en la educación superior.

Hipótesis y objetivos

El presente trabajo parte, pues, de la hipótesis de que el enfoque léxico, en su concepción más reciente y con las adaptaciones necesarias que la enseñanza de la lengua china

requiere, puede ser una alternativa de traslado realista al aula universitaria. Para su corroboración, parece necesario antes conocer la respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué elementos definen una metodología de enseñanza, en las tradiciones de Occidente y de China?
- ¿Qué es exactamente el enfoque léxico? En otras palabras, ¿qué elementos definen el enfoque léxico en el momento actual?
- ¿Cómo tiene que articularse este enfoque léxico para la enseñanza de chino, para atender a las necesidades de los alumnos de educación superior?
- ¿Cómo es percibido este enfoque léxico por los alumnos?

Las respuestas a estas preguntas permitirían alcanzar el objetivo último de diseñar y valorar una propuesta didáctica que cumpliera las condiciones de estar basada en el enfoque léxico y adaptada tanto a las necesidades de los alumnos como de la lengua china. Este objetivo parte de dos premisas: es posible definir un enfoque léxico en el momento actual diferente a la original, y lo local, entendiendo como tal el contexto inmediato del profesor y las necesidades específicas de los aprendices, debe tener preferencia sobre una enseñanza global y generalista. Matizar estas dos cuestiones en este punto no es gratuito, ya que su existencia influye no sólo en la configuración del objetivo principal de la investigación sino, sobre todo, de los ocho objetivos secundarios con los que se pretende alcanzar aquel:

1. Analizar las principales metodologías surgidas en Occidente hasta la aparición del enfoque léxico.
2. Definir los elementos que caracterizaron al enfoque léxico original.
3. Localizar, identificar y caracterizar las propuestas que han seguido en la estela del enfoque léxico original.

4. Analizar las características de las metodologías de la enseñanza de chino lengua extranjera más influyentes en la actualidad.
5. Determinar las características que definen, de manera general, el perfil del alumno universitario que decide estudiar lengua china.
6. Analizar la situación de la metodología de enseñanza de CLE en el entorno local español.
7. Generar una propuesta metodológica que integre las características del enfoque léxico, las potenciales necesidades del aprendiz y las conclusiones de la investigación local.
8. Evaluar esta propuesta.

Para alcanzar estos objetivos es necesario plantear el trabajo desde una doble perspectiva, teórica, a la que corresponderían los objetivos de 1 a 7, y práctica, con el que se alcanzaría el 8.

Estructura

Esta doble naturaleza de los objetivos de esta tesis obliga también a articularla en dos partes diferenciadas, de carácter teórico la primera y, la segunda, de tipo empírico.

La primera parte comienza con un análisis de la historia de la metodología de la enseñanza de lenguas, en el Capítulo 1. En él se definen las variables que han servido tradicionalmente para el análisis de metodologías de enseñanza y, en base a estas, se describen y analizan los métodos y enfoques más frecuentemente usados para la enseñanza de lenguas originados en Occidente desde el método precientífico de la gramática-traducción hasta los enfoques comunicativos contemporáneos, coetáneos al enfoque léxico. El capítulo, de carácter eminentemente descriptivo, proporciona definiciones que serán de utilidad para la comprensión de elementos en capítulos posteriores.

El Capítulo 2 se centra en el enfoque léxico, desde una triple perspectiva: análisis del enfoque léxico original, compilación de las interpretaciones contemporáneas del enfoque léxico y descripción de lo que, en base a estos dos elementos, puede considerarse que configura el enfoque léxico en la actualidad. El análisis del enfoque léxico original comprende tanto las teorías de Lewis como las influencias más destacables en su configuración; la compilación de las interpretaciones contemporáneas, por su parte, recoge tanto las realizadas en Occidente como dentro de China. Hasta donde ha sido posible investigar, este Capítulo 2 de la tesis es el primer trabajo en el campo de la didáctica en el que el enfoque léxico ha sido analizado incluyendo no sólo las teorías originarias sino también la forma en la que estas han ido cambiando a lo largo del tiempo. En el Capítulo 3, la atención se centra en la enseñanza de chino lengua extranjera, en dos localizaciones geográficas: China y España. El análisis comienza con una revisión de la historia de su enseñanza dentro de China, desde las consideradas como primeras referencias hasta el momento actual, análisis que permite conocer cómo la investigación en la materia ha sido trasladada al aula y a la producción de materiales, además de ayudar a entender la forma en la que las diferentes tradiciones didácticas, importadas de Occidente, han confluído con las generadas localmente en China, hasta llegar a la concepción y tendencias actuales. El contexto local, por su parte, se encuentra analizado igualmente desde la perspectiva histórica, desde la producción actual de la investigación y desde las potenciales necesidades de los aprendices en función de su perfil, elementos que han permitido elaborar un boceto de las necesidades de la enseñanza de chino en España y de las posibles respuestas con las que se cuenta para atenderlas.

El Capítulo 4 cierra, a modo de conclusión, esta primera parte teórica. En él se ponen en común las conclusiones a las que se ha llegado en los capítulos anteriores (características del enfoque léxico en la actualidad, elementos de la investigación local en la enseñanza

de chino en la educación superior, potenciales necesidades de este alumno) y, en base a estos parámetros, se ha diseñado un modelo didáctico. El capítulo concluye con una defensa de la existencia de métodos en el momento actual, con el que se pone punto y final al análisis teórico.

Finalmente, el Capítulo 5 describe y desarrolla la investigación llevada a cabo en la que el diseño metodológico descrito en el Capítulo 4 ha sido llevado al aula. El Capítulo se estructura, a su vez, en cuatro apartados: en el primero se caracteriza la investigación llevada a cabo, y en los tres restantes se describen los tres diferentes tramos temporales en los que la investigación de campo ha tenido lugar, descripción que incluye los elementos analizados, los resultados obtenidos y sugerencias de propuestas de mejora, aplicables en tramos posteriores o en futuros trabajos.

La tesis termina en el capítulo de Conclusiones, en el que se revisan los resultados de la investigación, se comprueba si los objetivos planteados al comienzo de la tesis han sido alcanzados, se analizan las debilidades del trabajo y se sugieren posibles vías para investigaciones futuras.

Cuestiones relacionadas con la terminología y la traducción

Tradicionalmente, la distinción entre “enseñanza de segundas lenguas” o de “lenguas extranjeras” hace referencia, respectivamente, a la enseñanza de una lengua diferente a la de la materna que tiene lugar en contextos de inmersión o no inmersión. Sin embargo, si esta cuestión se traslada a la enseñanza de chino, la situación es algo diferente: el concepto “chino lengua extranjera” no se ajusta adecuadamente a la descripción del uso de la lengua que hace la diáspora china, especialmente los miembros de las segundas generaciones, ni tampoco la situación de guetización en la que están los estudiantes de niveles iniciales o la comunidad de expats en las grandes ciudades se ajusta del todo al concepto de “chino como segunda lengua”. Sobre este problema ya se han realizado

reflexiones previas: enseñanza de chino (华语教学, huáyǔ jiàoxué), enseñanza de la lengua de China (中国语教学, Zhōngguó yǔ jiàoxué), enseñanza de lengua china (中文教学, zhōngwén jiàoxué) son algunos de los términos que se han usado para tratar de describir las diferentes situaciones lingüísticas. Sin embargo, no existe una sistematicidad en el uso de estos conceptos (L. Wang, 2003, p. 10). En los últimos años, se observa una preferencia a usar el término genérico enseñanza internacional de chino (国际汉语教学, guójì hànyǔ jiàoxué), que abarcaría las nociones de enseñanza con y sin inmersión, dentro y fuera de la diáspora, como primera o segunda (y sucesivas) lengua de estudio. En el presente trabajo, sin embargo, se considera que el término “enseñanza internacional de chino” resulta demasiado amplio para la descripción de la situación en España, donde la situación no es tan compleja como en otros contextos geográficos, y el término no se encuentra aún asentado dentro de la comunidad docente, por lo que se recurrirá a la terminología tradicional, usando “chino como segunda lengua” (chino L2) para contextos de inmersión y “chino lengua extranjera” (chino LE o CLE) para los de no inmersión. En cuanto a la traducción de títulos de obras, es necesario aclarar que no en todos los casos ha sido posible localizar una traducción estandarizada, preferente o, al menos, más frecuente; esto ha llevado a usar un doble criterio ortotipográfico: se mantienen las cursivas para los títulos de obras con traducción oficial o acuñada por la comunidad de usuarios, y entre comillas aquellas traducciones propias.

Primera parte:

Propuesta de un modelo didáctico para la enseñanza de chino lengua extranjera en la educación superior

1. Métodos y enfoques en la didáctica de lenguas extranjeras

Las metodologías, teorías y enfoques de enseñanza no surgen de la nada: son el traslado a la didáctica de la lengua de ideas que pueden haber surgido en la lingüística, la pedagogía, la psicología y otras ciencias vinculadas a estas. Su diseño responde, pues, tanto a la voluntad de satisfacer las necesidades de una enseñanza/aprendizaje más efectivos como al estado de la investigación relacionada en un momento determinado. No pueden tampoco presentarse aisladas, ya que todas son herederas, en cierto sentido, de las tendencias que las preceden, sea porque son un desarrollo natural, progresivo, de las mismas, sea porque han surgido en respuesta al descontento que han generado. Es necesario, por tanto, para comprender la naturaleza de una perspectiva sobre la didáctica de la lengua surgida en un momento dado, conocer no sólo sus características particulares, sino también su contexto diacrónico.

Aunque para generar este contexto es posible ir tan atrás en el tiempo como se desee, un posible punto de arranque para comprender la situación actual de cualquier metodología contemporánea es el método gramática-traducción, que ya cuenta con una cierta teoría de la lengua y del aprendizaje (Martín Sánchez, 2009, p. 62) y cuya influencia en la enseñanza de las décadas posteriores será notable, como se verá en las siguientes páginas. El punto final de este análisis lo supondrán los enfoques comunicativos contemporáneos, a los que pertenece el enfoque léxico, incluidos también dentro de este análisis para, además de con un análisis diacrónico, poder también contar con una perspectiva sincrónica.

1.1. Nociones de análisis

Determinado el rango de análisis temporal, se hace necesario determinar también qué instrumentos pueden utilizarse para analizar internamente las distintas metodologías y enfoques, es decir, qué elementos resultan útiles en su descripción para generar

diferencias entre unas y otras. Una de las propuestas más generalizada es la que realizaron Richards y Rodgers (1998 [1986]), en base a una propuesta previa de Anthony de 1963; la versión actualizada de esta propuesta incluye los elementos de enfoque y método, diseño y procedimiento: el método estaría relacionado con la teoría de un enfoque, organizado internamente por un diseño y se llevaría a la práctica a través del procedimiento (Richards y Rodgers, 2014, p. 21). De este modo, el enfoque define las teorías de la lengua y del aprendizaje en la base de una metodología; el diseño hace referencia a los objetivos, al tipo de programa y de actividades, y a los roles de los aprendices, profesores y materiales de instrucción; y el procedimiento recoge las técnicas de clase, la forma de llevar a cabo las actividades o la forma de dar la retroalimentación a los alumnos. De acuerdo con esta clasificación, y si se agruparan de manera general, serían seis las nociones de análisis de un método o enfoque: la teoría de la lengua, la teoría del aprendizaje, tipos de programación y de objetivos (vinculados tan estrechamente con la programación que se pueden presentar de manera conjunta), rol de aprendices y profesores, materiales asociados, y técnicas y actividades de aula.

La relación entre estos elementos es compleja. Muchos de ellos han sido compartidos, con matices, por diferentes enfoques o métodos a lo largo de la historia, como la teoría de aprendizaje conductista que usaron el método gramática-traducción y la respuesta física total; otros han servido para marcar las distancias de unos métodos con respecto a otros (como el uso de la lengua objeto de estudio en el Método Directo); y algunos de ellos tienen una presencia tan mínima que ni siquiera sus ideólogos han realizado reflexiones teóricas sobre ellos (como la teoría de la lengua en el caso de la Sugestopedia). Es posible, por tanto, que realizar un análisis de alguna de estas nociones no sea viable, ni de manera directa ni por inferencia de las fuentes que se disponen.

1.1.1. Teoría de la lengua y teoría del aprendizaje

La lengua es un fenómeno complejo, que ha sido analizado desde disciplinas como la lingüística, la literatura, la filosofía, la sociología o la antropología, entre otras. Cualquiera de estas disciplinas está capacitada para proporcionar una visión de cómo funciona la lengua y cuáles son sus características principales, proporcionando así una teoría de la lengua. Aunque es posible encontrar muy diversos modelos para la descripción de la teoría de la lengua (cognitivos, interactivos, socioculturales, de género...), los dos modelos que metodológicamente han sido más productivos a lo largo de la historia son los modelos estructuralista y funcional.

El estructuralismo ve la lengua como un conjunto de estructuras compuestas por una serie de subestructuras vinculadas, interconectadas y dependientes entre sí para crear sentido; un sistema ordenado en el que los elementos se definen por su relación de oposición con los otros, conocido por sus hablantes por ser un conjunto de convenciones aceptadas por estos. Las normas que regulan los elementos gramaticales y fonológicos de este sistema pueden ser descritas y, en consecuencia, es posible determinar si la producción que se genera está bien o mal, en función de si cumple o no estas normas. Dos corrientes destacan dentro del estructuralismo: la europea, representada por Saussure, y la americana, de corte más conductista, representada por Bloomfield. La desestabilización del estructuralismo llega con Chomsky, para quien la lengua, innata al ser humano, se genera a través del conocimiento y el dominio que un miembro de la comunidad de habla posee de manera natural de una serie de reglas abstractas, es decir, de su competencia lingüística. El generativismo chomskiano supuso una revolución en su momento, aunque hoy no se ve tan alejado del estructuralismo, ya que mantiene la visión de la lengua como conjunto de estructuras y el principal cambio es la forma de aproximarse a estas: mientras que el

estructuralismo buscaba describir, el generativismo busca explicar (Alcaraz Varó, 1993, p. 48).

El funcionalismo, por su parte, analiza la lengua desde el punto de vista de los usos, fines o funciones, que se le puede dar: el lenguaje ya no es un conjunto de estructuras, sino un texto o discurso, y se miran dentro de él las funciones y no las formas, acabando así con las distinciones de *langue/parole* de Saussure o de *competence/performance* de Chomsky. A la oración, elemento tradicional de análisis de la lengua, se añaden el enunciado y la proposición, y el significado adquiere profundidad, pudiendo encontrarse en la oración, pero también en los actos de habla, en las implicaciones léxicas o en las presuposiciones convencionales y pragmáticas. El funcionalismo es interdisciplinar, ya que necesita incorporar las aportaciones de ciencias vinculadas con la lingüística (psicología, sociología, estudios literarios...), y pragmático, en el sentido de que requiere aplicar estas teorías para entender cómo se comprende y se produce el discurso (Alcaraz Varó, 1993, p. 75). El funcionalismo no supone un remplazo de la visión estructuralista de la lengua, sino que puede verse, en cierto modo, como complementario de aquella, cuando se reconoce la incapacidad de aquella para describir algunas cuestiones de la lengua: mientras que la visión que da el estructuralismo de una oración es estable, el funcionalismo pone de relieve su variabilidad y dependencia del contexto (Littlewood, 1996 [1981], p. 2).

La teoría del aprendizaje se ocupa de explicar cómo tiene lugar el aprendizaje y qué condiciones deben darse para que este tenga lugar. Una teoría de la lengua puede acabar generando una teoría del aprendizaje y también, aunque con menor frecuencia, es posible que ocurra al contrario. Lo más frecuente, no obstante, es que las teorías de aprendizaje de la lengua se originen en teorías sobre el aprendizaje de manera general (Mitchell y Myles, 2004, p. 12); el caso más claro probablemente sea el conductismo, con origen en

la psicología, aplicado a la educación, y cuyo desarrollo teórico aplicado a la enseñanza de lenguas dio en el Método Audiolingual. Conductismo, aprendizaje por interacción, aprendizaje por construcción de hipótesis, cognitivismo, constructivismo o socio-constructivismo son algunas de las teorías del aprendizaje más frecuentes dentro de los diferentes métodos (Richards y Rodgers, 2014, p. 26), aunque no son las únicas y tienden, además, a aplicarse ajustando algunos de sus parámetros, por lo que la descripción de las diferentes teorías de aprendizaje se realizará en las páginas siguientes, adscritas al método o enfoque al que se encuentren vinculadas.

1.1.2. Tipos de programación y objetivos

Un programa es, esencialmente, un plan de lo que se ha de alcanzar a través de la enseñanza y del aprendizaje (Breen, 1996 [1987]) o, expresado de manera aún más simple, una lista extensa que especifica todos los elementos que se enseñarán durante el curso para el cual el programa fue diseñado, ordenados normalmente por orden de importancia o de dificultad (Ur, 2004, p. 176), y que esté diseñado de tal manera que el profesor tenga acceso tanto a los contenidos como a los principios que lo guían, de manera que permita ser adaptado a las necesidades de una clase particular (Widdowson, 1990, p. 154). Un programa debe determinar, pues, los contenidos, pero también la forma de aprenderlos/adquirirlos, es decir, el *qué*, el *cómo* y el *cuándo* del aprendizaje, que son los elementos que distinguen un tipo de programa de otro (Ceular Fuentes de la Rosa, 1993, p. 121). La inclusión o exclusión de elementos dentro de una programación es importante, porque su selección influirá fuertemente sobre las decisiones que haya posteriormente que tomar en el aula (Long y Crookes, 1993, p. 10). Por su carácter público (Ur, 2004, p. 177) pueden ser sometidos a revisión tanto por su comunidad de usuarios (profesores, aprendices...) como por autoridades educativas en la materia y por la comunidad

científica, por lo que deben obedecer al principio de responsabilidad, en el sentido de que sus autores deben ser capaces de defender la calidad de su propuesta.

Existen numerosas tipologías de programas, atendiendo a criterios muy diversos. Una de las pioneras es la de Wilkins (1976), quien crea una clasificación en un contínuum en cuyos extremos se encontrarían los llamados programas sintéticos, en los que la lengua se presenta fragmentada en unidades aisladas, en forma de inventario de estructuras gramaticales e ítems léxicos, y los programas analíticos, en los que los elementos de estudio de la lengua se seleccionan pensando en objetivos y la lengua se presenta de manera integral.

Breen (1996 [1987]; 1997 [1987]) considera que los programas se distinguen entre sí atendiendo a cuatro criterios: prioridad (sobre la forma o sobre el uso de la lengua), selección de contenidos (estructuras, funciones, situaciones comunicativas), subdivisión (forma en que se seleccionan las unidades menores a la del contenido, como sistemas gramaticales, temas o situaciones, que a su vez determinarían las unidades aún menores, como las reglas, las funciones o el vocabulario) y secuenciación (lineal o cíclica). En su clasificación, Breen opone lo que denomina *planes proposicionales*, que abarcarían aquellos que se basan para la descripción en la declaración formal de elementos, sean de tipo formal o funcional, a los *planes procesuales*, que buscan el cómo se hace algo, teniendo en cuenta no sólo los procedimientos sino también el contexto y la situación en la que la comunicación tiene lugar.

White (1988) vuelve a una tipología de tipo binomial, muy similar a la de Wilkins, en la que clasifica los programas como de Tipo A, que serían aquellos centrados en el contenido del lenguaje, preseleccionado de antemano y de tipo lingüístico y funcional, y programas de Tipo B, centrados en el proceso, más experimentales y que no implicarían preselección de contenidos. También de este tipo es la propuesta de Nunan (1988), que divide los

programas en orientados hacia el proceso u orientados hacia el producto. Los programas orientados al producto serían “aquellos centrados en el conocimiento y las habilidades que los aprendices obtendrán como resultado de la instrucción”, mientras que los procesales “se centran en las experiencias particulares de aprendizaje” (Nunan, 1988, p. 27).

Dentro de estas tres clasificaciones, que podrían ser situadas como dentro de los enfoques comunicativos clásicos, es posible encontrar paralelismos entre los programas sintéticos, los basados en contenidos y los orientados hacia el producto, de la misma manera que existen entre los analíticos, los basados en tareas y los orientados hacia el proceso.

Entre las clasificaciones realizadas más recientemente, cabe destacar la de Ur (2004), diseñada para formación del profesorado, y la de Richards (2013), en la que se han tenido en cuenta los movimientos más recientes en el diseño de programas. Ur (2004, p. 178) divide los programas en nueve tipos: gramaticales, léxicos, léxico-gramaticales, situacionales, basados en temas, nocionales, nocio-funcionales, mixtos, procedimentales y procesales; la clasificación, que busca facilitar la comprensión del profesor más que generar criterios para investigadores, es algo más cerrada que las anteriores. Por su parte, Richards (2013) propone una clasificación en base a los elementos de contenido, proceso y resultados, cuya combinación daría como resultado programas de diseño directo (*forward design*), de diseño central (*central design*) y de diseño invertido (*backward design*). En los programas de diseño directo, se seleccionaría en primer lugar el contenido de enseñanza, luego el proceso y en último lugar los objetivos que se desean alcanzar, estableciendo una relación lineal entre los tres elementos dentro del programa. En los de diseño central, se selecciona en primer lugar el proceso (actividades de enseñanza, técnicas y métodos), y las cuestiones de contenido y resultados se tratarían en segundo término y de manera circular, evaluando los resultados obtenidos con el contenido antes

de presentar contenido nuevo. En el diseño invertido, lo que se selecciona en primer lugar es el resultado que se desea alcanzar, con los contenidos y el proceso dependiendo de este. No existe una preferencia clara en la literatura sobre una u otra tipología de programación: aunque la de Breen (1996 [1987], 1997 [1987]) tiene una gran presencia, otras más contemporáneas, como la de Richards (2013) pueden resultar más versátiles a la hora de analizar metodologías. No existe tampoco una forma única de implementación: es posible, en principio, combinar diferentes principios organizativos (Littlewood, 1996 [1981], p. 78). La aplicación de un programa, además, no tiene por qué llevarse al extremo, sino que la búsqueda de una visión equilibrada de la programación es recomendable (Ceular Fuentes de la Rosa, 1993, p. 123). Para ello, hay que tener en cuenta que los programas, en sí mismos, no determinan la metodología de aula, por lo que un programa nocio-funcional podría implantarse dentro de una metodología de clase estructuralista, o llevar a cabo una clase con una metodología comunicativa bajo un programa estructural (Widdowson, 1990, p. 130).

1.1.3. Rol de aprendices y profesores

Tradicionalmente, el aula se ha visto como un lugar donde el profesor detentaba el conocimiento, que el aprendiz debía recibir para poder aprender. Esta perspectiva, a lo largo del tiempo, ha ido cambiando paulatinamente: de la absoluta pasividad del método gramática-traducción a la participación, aunque muy controlada, en el método directo, hasta su situación en el eje central del aprendizaje de los métodos comunicativos, el aprendiz ha ido ganando en autonomía e independencia. La visión que se tenga de los roles del profesor y del aprendiz está determinada por la teoría del aprendizaje que los justifique la cual, a su vez, va a determinar el tipo de técnicas de clase que se pueden utilizar, qué tipo de interacciones son las más adecuadas en el aula o de qué manera son más óptimos los agrupamientos, entre otras muchas cuestiones de aula.

El papel del profesor está determinado por cuatro factores (Richards y Rodgers, 2014, p. 33): su función en el aula, el grado de control que tienen sobre el aprendizaje, si son responsables o no de la selección de contenidos, y los patrones de interacción que se desarrollan entre profesores y alumnos. Así, es posible encontrar desde métodos donde se pautan todos y cada uno de los movimientos de aula que el docente puede hacer, como en el Método Silencioso, hasta otros donde se espera de él que sea coordinador y gestor de aula, como en el caso del enfoque comunicativo; es posible que tenga que seleccionar y programar todos los elementos, como en el enfoque por tareas, o que estos vengan ya por completo determinados, como en el método audiolingual. El grado de experiencia del profesor, si debe ser nativo o no de la lengua que enseña (y, si no lo es, qué grado de dominio de la misma necesita tener), o el grado de confianza que debe depositar en el método con el que enseña son cuestiones que también se han tenido en cuenta para la descripción de algunas metodologías.

1.1.4. Materiales y técnicas de aula

La teoría de lengua, la de aprendizaje, el tipo de programa y los objetivos que oferta se canalizan a través de los materiales y las técnicas de aula. Los materiales pueden ser de tipologías muy diferentes (manuales de clase, diccionarios, fotografías, mapas, dibujos, vídeos, tarjetas, fichas, regletas, juegos...) y obtenerse de fuentes muy diferentes (editoriales, por el profesor, por los propios alumnos...); su uso puede estar estrictamente regulado (como en la instrucción basada en textos) o ser usados en función de las necesidades de los aprendices (como en los enfoques por tareas); pueden ser completamente preparados para ser digeridos por los alumnos, estar adaptados en grado diverso o ser elementos del mundo real (realia). En cuanto a las técnicas y actividades de clase, la tipología es igualmente extensa: *drills*, diálogos, vacíos de información, tareas, repeticiones, *role-play*... Los diferentes enfoques y métodos tienden a regular este último

aspecto de manera específica, por lo que el análisis de estos elementos se realizará dentro de sus contextos.

Finalmente, los recursos técnicos, como el espacio físico o el equipamiento del que dispone el profesor, pueden afectar a la forma de realización de algunas actividades y determinar también el uso de unas técnicas de manera prioritaria sobre otras.

1.1.5. Enfoque y método

Es frecuente en la literatura distinguir entre los conceptos de enfoque y método de enseñanza. El enfoque, tal y como se ha señalado más arriba, está relacionado de manera estrecha con los aspectos más teóricos de la enseñanza, mientras que el método lo está con el traslado de estos elementos al aula. Dicho con otras palabras, la aplicación sistemática de unos principios concretos de aprendizaje, siguiendo una serie de pautas predeterminadas, suelen considerarse como los rasgos que caracterizan un *método*, por oposición al *enfoque* de enseñanza de lenguas, compuesto de teorías que no necesariamente determinan pautas específicas, sino guías de actuación.

A lo largo de la historia, métodos y enfoques se han ido sucediendo, acoplando, usando en paralelo o descartando por muy diversas razones: el momento por el que estén atravesando las disciplinas de las que depende la didáctica, la capacidad de adaptación que presenten a los cambios en el contexto social, o el apoyo institucional que reciba (o pierda) son tres elementos que históricamente han afectado a la durabilidad de un método o enfoque determinados. El tránsito de un método o enfoque a otro es un proceso lento y no necesariamente global; a pesar de esto, y en función de los cambios de paradigmas, es posible distinguir tres fases en la historia de la enseñanza de lenguas modernas (Richards, 2006): una primera fase, desde los enfoques tradicionales hasta los últimos métodos estructuralistas de los años 60; una segunda, con el enfoque comunicativo clásico, desde los años 70 hasta los 90; y una última fase, que iría desde finales de los años 90 hasta el

momento actual, y que estaría caracterizada por la multiplicidad de propuestas dentro de los enfoques comunicativos. Esta clasificación será la que se seguirá para el análisis de los diferentes métodos y enfoques.

1.2. Enfoques y métodos tradicionales

Bajo la denominación de enfoques tradicionales se engloba el conjunto de metodologías y enfoques de enseñanza basados, en mayor o menor grado, en los programas estructurales o, usando la terminología de Wilkins, programas sintéticos, esto es, los que se basan en una teoría estructuralista de la lengua para la selección de elementos. El estructuralismo en la didáctica de lenguas asentó las bases de la ruptura con la metodología tradicional, por lo que algunos autores lo consideran como “el paradigma lingüístico del siglo XX que más repercusión ha tenido sobre la metodología didáctica de las lenguas extranjeras” (Alcaraz Varó, 1993, p. 41).

Además de la teoría de la lengua, en su teoría del aprendizaje esos métodos comparten el conocido como paradigma de las 3P (presentación – práctica – producción), que propone la organización de los contenidos de clase siguiendo un ciclo de presentación de contenidos, práctica controlada de los mismos y producción o práctica libre. El uso compartido de este paradigma resulta relevante ya que, para algunos autores, su cambio por otros paradigmas es el elemento que marca la diferencia entre enfoques tradicionales y enfoques comunicativos (Richards, 2006, 8).

Las principales críticas al conjunto de metodologías estructuralistas se centran en la idea de que éstas niegan el propósito comunicativo de la enseñanza de la lengua, y que su visión de la lengua, reducida a elementos de la gramática formal, negaba la realidad de su uso. Sin embargo, otras interpretaciones sugieren que en la base de los programas estructuralistas se encuentra el convencimiento de que la internalización de la gramática,

junto con el ejercicio de las habilidades lingüísticas, es garante de una adecuada preparación para la comunicación (Widdowson, 1990, p. 131).

1.2.1. El Método Gramática-Traducción y el Movimiento de Reforma

Las lenguas modernas (por oposición al tradicional estudio del latín) comienzan a incluirse en el currículo escolar en Europa en el siglo XVIII utilizando para su enseñanza los mismos métodos que se habían utilizado para la enseñanza tradicional del latín: traducción de frases descontextualizadas y profundo estudio de las reglas de gramática y de listas de vocabulario dentro de lo que se conoce como Método Gramática-Traducción o método tradicional, un concepto amplio que, más que una metodología, define un conjunto de técnicas de clase orientadas al estudio de la gramática (Sánchez, 1997, p. 33). El objetivo último del aprendizaje con este método era conseguir acceso a la literatura en dicha lengua, de ahí el énfasis en el vocabulario, la gramática y la traducción, y el desentendimiento por las capacidades oral y auditiva; además, se consideraba que estudiar otra lengua era beneficioso intelectualmente, por lo que el aprender una lengua aun sin la intención de usarla con fines comunicativos, era beneficioso (Larsen-Freeman, 2000, p. 17). La lengua se aprende a través del análisis de textos en los que pueden verse las reglas gramaticales analizadas y el vocabulario de los listados bilingües, aunque la unidad básica de aprendizaje es la oración, que se traducirá y analizará con el fin de obtener la mayor precisión posible. La gramática se enseña de manera deductiva y persiguiendo la sistematicidad: primero se ve a través de la presentación de las reglas y después se practica durante la traducción o usándola para compararla con la lengua materna del alumno. Las clases se imparten en la lengua materna del alumno. El profesor está en el centro de la enseñanza, como autoridad que domina la materia, y el alumno es simplemente el receptor de la información: su trabajo es memorizar el vocabulario y las normas, ateniéndose a las explicaciones, y evitar el error. Los textos y manuales de trabajo se consideran los

contenedores del conocimiento, más aún que el profesor, por lo que su contenido debe ser respetado y no modificarse. Su éxito en el contexto europeo se debió sobre todo a que el aprendizaje de lenguas extranjeras era un privilegio de aquellos que podían estudiar, y la “intelectualidad” del Método Gramática-Traducción encajaba bien con esta visión de la educación y el aprendizaje (Melero Abadía, 2000, p. 40).

Su período de principal dominio fue desde 1840 hasta 1940, aunque muchos de sus elementos son visibles en metodologías contemporáneas de enseñanza, como el método mixto chino. Su declive comienza con el llamado Movimiento de Reforma del siglo XIX, en el que, debido al aumento en el flujo de la comunicación dentro de Europa, se comienza a reflexionar sobre la necesidad de enseñar lengua para fines más allá de los puramente literarios. Marcel (1793-1896), Prendergast (1806-1886) o Gouin (1831-1896) son algunos de los educadores vinculados a este movimiento de cambio en la educación, al que lingüistas como Sweet, Viëtor o Passy contribuirán dotándolo de una base científica. El nacimiento de la fonética como disciplina y la fundación de la Asociación Fonética Internacional en 1886 supusieron también un impulso para estas ideas, ya que si el habla puede ser el elemento fundamental de la lengua, por encima de la gramática, en su enseñanza quizá también fuera viable aprender escuchando en lugar de sólo a través de la lectura. Las ideas de contexto o de enseñanza deductiva también surgen en este Movimiento, pero no terminaron de perfilarse en una metodología. Paralelamente, surge también la idea de que es posible que el aprendizaje de la L2 tenga lugar de manera similar a la de la L1, y de esta idea básica nacerán los métodos naturales, de los que el Método Directo es un importante representante.

1.2.2. El Método Directo

Los métodos naturales parten de la idea de que una lengua se puede enseñar y aprender a través de su uso activo en el aula, a través del habla, dejando de lado el libro de texto y

las reglas gramaticales. Sus antecedentes se pueden rastrear en las ideas de T. Heness, profesor que se valía de objetos en sus clases para enseñar alemán estándar a campesinos que sólo hablaban dialectos. Su método tuvo tal aceptación que fue llevado a Estados Unidos, donde L. Saveur, colaborador suyo, lo usó para enseñar francés; la metodología de Saveur se basaba en el uso de un discurso continuo en la lengua de estudio de preguntas y respuestas en el que usaba objetos y material escrito como apoyo, para acelerar la comprensión (Sánchez, 1997, p. 41).

El relevo lo toma M. Berlitz, quien de este conjunto general de ideas obtiene los principios de su Método Directo o Método Berlitz, probablemente el más extendido de todos los métodos naturales, con más de 200 centros en EE.UU. y en Europa en 1914 (Sánchez, 1997, p. 142). En los centros Berlitz, la enseñanza, impartida por profesores nativos de la lengua objeto de estudio, estaba centrada en la enseñanza de la destreza oral. El método se planteaba como efectivo y sin coste de esfuerzo para el alumno siempre que este estuviera expuesto únicamente a la lengua de estudio, y de ahí que el uso en el aula de cualquier otra que no fuera la estudiada estaba fuertemente vetado: se recurría a imágenes u objetos para enseñar el vocabulario y la traducción era inexistente. La gramática, estudiada de forma inductiva, ocupaba un lugar muy secundario con respecto al vocabulario. Se intenta que el alumno participe en las clases de forma activa, aunque la figura del profesor era clave, ya que la clase dependía por completo de él.

La aplicación estricta de las directrices del método, a largo plazo, acabará limitando sus posibilidades y menguando su popularidad: la evitación de la traducción, por ejemplo, obligaba al docente a hacer largos rodeos para explicar algunas palabras; su implantación en la enseñanza pública, con la priorización de profesorado nativo, era muy difícil y el método estaba falto de una sistematización y estructuración de la lengua objeto de estudio que acabó acusando (Melero Abadía, 2000, p. 59). Surgen nuevas perspectivas: en

Estados Unidos, el Informe Coleman (*The Coleman Report*) de 1929 sobre el estado de la enseñanza de lenguas extranjeras llega a la conclusión de que ninguna metodología, por sí misma, es efectiva para el aprendizaje, y que probablemente una enseñanza basada en la lectura más que en lo oral será más efectiva; en Europa, detractores del Método Directo retoman durante los años 20 y 30 las ideas del Movimiento de Reforma y asientan las bases de lo que será el Enfoque Oral británico y el Método Audiolingüístico estadounidense.

1.2.3. El Enfoque Situacional o Enfoque Oral

La lingüística del momento había llegado a la conclusión de que era necesario un mayor control sobre el vocabulario que se enseñaba, que podía ejercerse con la aplicación de criterios para su selección como el de la frecuencia de uso; por extensión, se concluye también que la gramática debe igualmente ser sometida de algún modo a este control. El resultado de estas reflexiones será el Enfoque Oral o Enfoque situacional de la lengua, una propuesta metodológica que se diferencia de las anteriores por su gradación del léxico y de la gramática.

Este enfoque, fuertemente influido por el estructuralismo británico (de corte más funcional que el americano, más vinculado a finalidades) y teorías de lengua como la de Firth o Halliday, en las que significado y contexto aparecen vinculados, introduce la idea de que los elementos de la lengua se deben presentar y practicar dentro de situaciones concretas, y la lleva al aula. En esta, la gramática y el léxico se enseñan de manera inductiva, en la lengua objeto de estudio, dentro de un programa estructural y graduado, y se presentan en estructuras básicas contextualizadas. El dominio de la lengua se presenta asociado al de la producción oral, por lo que primero se practican las destrezas orales, y a las escritas se llega en segundo lugar, y derivadas de las primeras. La repetición; el uso de objetos, acciones y gestos para las explicaciones; las actividades de sustitución, los

dictados y otras técnicas de mecanización son típicas del Enfoque Oral. El papel del alumno es muy pasivo en las primeras etapas, aunque más adelante podrá participar en ejercicios de pregunta-respuesta con algún compañero. El libro y los elementos de soporte visual son imprescindibles, aunque se espera que el profesor los use de manera correcta. A mediados de los 60 se pone en duda la visión del aprendizaje del Enfoque Situacional, aunque estas ideas aún se usarán hasta veinte años más tarde, y muchos de los libros escritos basándose en este enfoque se siguen usando en muchas partes del mundo (Richards y Rodgers, 1998, p. 47).

1.2.4. El Método de la Lectura

El origen de este método, o conjunto de métodos, se encuentra en el anteriormente mencionado *Informe Coleman* (1929) estadounidense, que puso de relieve la necesidad de desarrollar la lectura. El planteamiento inicial es que los alumnos disponen de una cantidad de tiempo muy reducida para aprender una lengua, por lo que es preferible que las horas de enseñanza se dediquen al desarrollo de la destreza que se considera más fácil, la lectura, y después incorporar las demás. Para que el aprendizaje sea efectivo, es imprescindible que el vocabulario esté adecuadamente ajustado en cantidad y en dificultad: surgen aquí las lecturas graduadas, que cada alumno puede escoger en función de sus necesidades. El aprendizaje tiene lugar de dos formas: en clase, haciendo lectura intensiva, analizando la gramática que aparezca en el texto e infiriendo el significado del vocabulario desconocido; y en casa, con lectura extensiva, para que la relación palabra-significado se automatice sin recurrir a la traducción. Surge así un alumno que, aunque en clase depende por completo del control del profesor, en casa es completamente autónomo.

Esta metodología se utilizará durante los años 30 y 40 en Estados Unidos y Canadá principalmente. Su abandono llegará de con la Segunda Guerra Mundial, en la que surge la necesidad de métodos más orientados a la comunicación oral.

1.2.5. El Método Audiolingual

La participación de EE.UU. en la Segunda Guerra Mundial obligó a la formación de traductores e intérpretes en tiempo muy breve. En 1942 arranca el *Army Specialized Training Program* (ASTP), un programa de dos años de duración en el que participaron 55 universidades estadounidenses para crear un programa centrado en la adquisición de competencias orales (Richards y Rodgers, 1998, p. 50). Compartía con el Método Directo el interés por el contacto directo con la lengua de estudio, pero las teorías que surgieron como parte del programa no resultaron en sí novedosas; sí sirvió, sin embargo, para reflexionar sobre la necesidad de desarrollar nuevas metodologías de aprendizaje y promover la investigación en este sentido. Surge de ahí el enfoque Enfoque Audio-Oral, Enfoque Oral¹ o Enfoque Estructural, basado en las ideas genéricas de que la destreza auditiva debía ser la primera en ser desarrollada y en la importancia de la práctica, aunque más allá de estos principios carecía de una base teórica firme.

Los programas del ASTP y el Enfoque Audio-Oral, sumados a las ideas de la psicología conductista, el estructuralismo lingüístico y el análisis contrastivo, originan a mediados de los años 60 el Método Audiolingual (o Audiolingüístico). Este método se puede considerar como el primero que contó con una teoría de la lengua y del aprendizaje con bases realmente científicas, lo que contribuyó a generar fiabilidad sobre su utilidad entre los profesionales; además, contar con una secuencia de aprendizaje concreta y proporcionar actividades y técnicas de aula sencillas de llevar a la práctica hizo que fuera bien acogido en las aulas y se extendiera rápidamente (Sánchez, 1997, p. 163).

¹ No confundir con el Enfoque Oral o Enfoque Situacional británico, con el que comparte poco más que el nombre.

El Método Audiolingual se basa en una visión estructuralista de la lengua, por lo que para adquirir esta es necesario conocer bien las normas que permitan añadir, combinar o eliminar elementos de manera correcta. Estas normas se dominan mediante refuerzo de las conductas lingüísticas adecuadas a través de repetición y memorización de estructuras, en forma de diálogo principalmente, que permitan generar producciones siempre correctas. La acumulación de estructuras similares le permitirá realizar generalizaciones sobre las mismas y encontrarse en situación de recibir instrucción sobre las normas que las rigen; estas normas, a su vez, es posible ponerlas en contraste con las de la propia lengua. El vocabulario, aunque se selecciona por frecuencia de uso, ocupa un lugar secundario con respecto a la gramática y las normas que la rigen; el contexto cultural aparece como elemento que permite comprender ciertos significados.

El desarrollo de la destreza oral es prioritario. Dado que sólo adquiriendo buenos hábitos verbales se produce el aprendizaje que lleva al dominio oral de la lengua, el papel del alumno es eminentemente pasivo y debe limitarse a atender a la cuidadosa aplicación del método que hará el profesor. Este último tiene un rol en la clase de gestor del método más que de enseñante, ya que su función es la de seguir rigurosamente las pautas señaladas en los manuales de clase, que tienen un protagonismo similar al que tenían en el método de gramática-traducción. Junto con los materiales de clase, el laboratorio de idiomas se convierte en una herramienta clave para el aprendizaje, ya que es el lugar donde, mediante grabaciones, realizar la práctica de repetición.

Las críticas al método audiolingual llegan desde dos frentes: el práctico y el teórico. Tras años de estudio, se advierte que los alumnos no son capaces de usar los conocimientos adquiridos en el aula fuera de ella, lo que pone en tela de juicio la utilidad práctica del método. Por otra parte, el calado en la lingüística de la teoría de Chomsky hace que principios del audiolingüismo se pongan en tela de juicio: la lengua no es un hábito que

se pueda adquirir, sino algo innato al individuo; el aprendizaje es un proceso mental y no un simple hábito, y el significado debe tener un lugar clave en la enseñanza. Sin embargo, todas estas ideas no encontraron una canalización teórica y práctica inmediata, lo que dio lugar en Estados Unidos a un período de adaptación en el que surgieron métodos independientes a las corrientes lingüísticas del momento, conocidos de forma general como métodos humanistas, mientras que las teorías sobre la lengua y su adquisición se desarrollaban y perfilaban desde las nuevas ideas del generativismo.

Por su parte, en el contexto europeo, donde el Método Directo y otros derivados de los métodos naturales estaban fuertemente arraigados, el Método Audiolingual tuvo una recepción más tardía (Sánchez, 1997, p. 159). Una adaptación del mismo fue el método estructuro-global-audiovisual, más conocido como Método Audiovisual, que suma a los principios de aprendizaje del Método Audiolingual las ideas del apoyo visual y del análisis previo para la comprensión de la situación comunicativa; el método, desarrollado en Francia y con escaso impacto fuera de este país, recibió críticas similares a las del Método Audiolingual, aunque algunas de sus ideas sí influyeron en el diseño de materiales de otras metodologías (Melero Abadía, 2000, p. 76).

1.2.6. Los métodos humanistas

Bajo la denominación de “métodos humanistas” es posible englobar un conjunto de métodos que se alejan de la visión más instrumentalista del aprendizaje de la lengua y se centran en elementos más afectivos del aprendizaje, buscando convertir “las actividades de clase en significativas en tanto que experiencias que involucran al individuo como persona” (Widdowson, 1990, p. 13). Aunque diferentes entre sí, se caracterizan de manera general por tener una teoría del aprendizaje muy cuidada, en contraste con la teoría de la lengua, que suele cuidarse bastante menos, y contar con técnicas de clase tan concretas que es posible identificar unos métodos de otros sólo mediante el análisis de estas últimas.

Suelen constituir, dentro de la bibliografía al uso, un grupo aparte, ya que su desarrollo tiene lugar fuera de las corrientes lingüísticas que llevarán al paso de los enfoques tradicionales a los comunicativos. Sin embargo, aunque en muchas ocasiones estas metodologías se declaran como no asociadas a un programa o teoría de la lengua específicas, la influencia de la teoría estructuralista de la lengua o del conductismo son patentes en muchos de ellos, razón suficiente, dentro de este trabajo, para considerarlos como un bloque dentro de la corriente de los enfoques y métodos tradicionales más que como una corriente aislada, especialmente si se tiene en cuenta que algunas de las ideas que proponen (la importancia de la reducción del estrés, la acción física para facilitar la comprensión...) serán retomadas después por métodos no humanísticos, como pueda ser el caso del Enfoque Natural.

La Respuesta Física Total

Durante los 60 y 70, surge lo que se conoce como enfoque de comprensión (*Comprehension Approach*), un marco teórico general caracterizado por la importancia dada a la comprensión oral que, a largo plazo, hará que el alumno produzca de manera espontánea. La Respuesta Física Total, igual que lo harán el Enfoque Natural en los 80 y el enfoque léxico en los 90, se incluirían dentro de este grupo (Larsen-Freeman, 2000, p. 109; Larsen-Freeman y Anderson, 2011, p. 138).

La Respuesta Física Total usa la acción física y el movimiento como herramientas de aprendizaje, generando una conexión entre lo que se escucha y la reacción que se espera ante lo que se ha escuchado. Su diseñador, J. Asher, consideraba que el adulto podía aprender una L2 de la misma manera que lo hace un niño, mediante órdenes a las que responder físicamente y no a través de habla, priorizando la comprensión sobre la producción. Asher se basó en la teoría psicológica de la huella, que defiende que el fortalecimiento de las conexiones de la memoria, a través de la repetición o de la

asociación, acaba generando aprendizaje. Los elementos afectivos cobran gran importancia: del mismo modo que el niño aprende mejor cuando recibe órdenes a las que puede atender sin ansiedad, en el aula debe tratar de reducirse al máximo la tensión del alumno para que su aprendizaje sea más efectivo.

No hay una teoría de la lengua explícita, aunque hay un cierto sesgo estructuralista en las ideas, del mismo modo que su teoría del aprendizaje, aun sin declararse conductista, se basa en el binomio estímulo-respuesta. El alumno tiene un papel físicamente activo, pero no es forzado a hablar hasta que se siente preparado, y el peso de las decisiones de aula recae exclusivamente sobre el profesor. En el aula, los objetos físicos y elementos que permitan interaccionar son importantes para el desarrollo de la clase, en la que no se usa manual.

El Método Silencioso

Las ideas de Chomsky llevaron a la formulación de lo que se conoció como *enfoque cognitivo*, que entendía que los aprendices no tienen que responder a estímulos, sino responsabilizarse de su propio aprendizaje y formular hipótesis sobre las normas de la lengua. Durante los años 70, este enfoque se empleó para desarrollar materiales didácticos y, aunque no existe ninguna metodología vinculada de forma específica al enfoque cognitivo (Larsen-Freeman, 2000, p. 53), algunas de sus ideas pueden encontrarse en el Método Silencioso.

El Método Silencioso, también conocido como Vía Silenciosa, nace de la mano de C. Gattegno. Su autor, que rechaza el aprendizaje natural, elabora una teoría del aprendizaje basada en la idea de que la estimulación del alumno, de su creatividad, su capacidad de independencia y de autonomía, son necesarias para generar aprendizaje en él; para ello, se fuerza a que el profesor guarde silencio en las clases y a que, mediante el uso creativo de elementos como regletas de colores (las conocidas como regletas Cuisenaire), cuadros

de pronunciación (cuadros Fidel) y otros elementos físicos, estimule al alumno a hablar, generando a través de esta estimulación la asociación entre elementos. La producción, sea correcta o incorrecta, no recibe valoración alguna, sino que debe fomentarse que el alumno elabore sus propias normas con ayuda de los elementos físicos que use el profesor. La teoría de la lengua, por oposición a la del aprendizaje, se encuentra muy poco desarrollada: de corte estructuralista, otorga importancia a la entonación oracional y secuencia el vocabulario en tres grandes bloques (expresiones comunes, ideas especializadas y vocabulario funcional). A pesar de, en teoría, poder usarse en todos los niveles, en la realidad no llegó a ofrecer materiales que no estuvieran diseñados para la comprensión y producción oral a niveles básicos (Richards y Rodgers, 1998, p. 103).

El Aprendizaje de la Lengua en Comunidad

Este método tiene su origen en el Counseling Learning o Aprendizaje mediante Consejo Psicológico, una aplicación al aprendizaje de las técnicas de consejo psicológico desarrollada por C. Curran. Aunque no se hace referencia en los trabajos de Curran de una teoría de la lengua concreta, y aunque su visión no parece ser muy distinta de la estructuralista, los defensores del método hablan de una teoría de la lengua como proceso social (Richards y Rodgers, 1998, p. 114), ya que el diálogo tiene un papel clave en esta metodología, tanto entre los miembros de la clase como de los miembros consigo mismos. La teoría del aprendizaje se basa en dos principios (Larsen-Freeman, 2000, p. 105), que combinan elementos cognitivos y afectivos: el aprendizaje tiene lugar en las personas, por lo que si no hay confianza, apoyo y cooperación entre profesor y estudiantes, no es posible aprender; y el aprendizaje es un proceso dinámico y creativo, por lo que es vital y está en desarrollo.

En el Aprendizaje de la Lengua en Comunidad, el alumno plantea en clase qué quiere comunicar y el profesor, desde su rol de asesor, traduce lo que el alumno quiere decir,

evitando influir en los alumnos y “enseñarles”, ya que son estos los que deben decidir cómo y qué quieren aprender en cada momento. Los alumnos graban y toman nota de estas intervenciones, que luego se vuelven a escuchar y se analizan, convirtiendo así las necesidades de los alumnos en el propio material de clase.

Aunque los defensores del método destacaron los beneficios de centrar la enseñanza por completo en las necesidades del alumno, su base teórica es algo débil, y la falta de programa supone un problema igualmente.

La Sugestopedia

La sugestología, o ciencia de la sugestión, definida por G. Lozanov, está, junto con ideas extraídas de la filosofía del yoga o de la psicología soviética, en la base de esta metodología de la enseñanza. La idea básica es que las barreras psicológicas que llegan de elementos negativos como la ansiedad o el fracaso hacen que ciertas regiones del cerebro se bloqueen y dejen de funcionar, por lo que generando un ambiente agradable y tranquilo en clase se estaría, inmediatamente, generando una reactivación del cerebro que permitiría un aprendizaje más efectivo. Este ambiente se consigue mediante el uso de elementos como sillas reclinables, dispuestas en círculo en las clases, y de música, en torno a la cual se estructuran y secuencian los elementos de aula.

El método, a pesar de encontrarse envuelto en un halo de ciencia, ofrece poco más que técnicas de aula: no hay teoría de la lengua, y el programa se basa en la memorización de una serie de diálogos y listados de vocabulario, acompañados de la lectura de unos comentarios gramaticales que el profesor hace en clase acompañado de música. .

1.3. Los primeros enfoques comunicativos

Las ideas de Chomsky acabaron en Estados Unidos con el buen lugar que ocupaba el Método Audiolingual y dieron paso a una época de reflexión en la enseñanza: el estructuralismo ya no servía para dar respuesta a ciertas cuestiones de la lengua como la

creatividad o la libre elección de elementos. La respuesta desde el contexto británico a esta situación se resolvió a través del aspecto funcional y comunicativo de la lengua: si la lengua no es el conocimiento de estructuras, sino una herramienta de comunicación, en el conocimiento práctico, y no el teórico, se encuentra la clave de su uso: nace aquí la idea de competencia comunicativa. Los nombres de lingüistas vinculados a la pedagogía de la lengua como C. Candlin o H. Widdowson, lingüistas del funcionalismo británico como J. Firth o M. A. K. Halliday, de la sociolingüística americana como D. Hymes, e incluso de la filosofía del lenguaje, como J. Austin o J. Searle, se encuentran vinculados a este conjunto de enfoques de la enseñanza.

La necesidad de un cambio en las formas no llegó sólo desde las ciencias del lenguaje. Desde la pedagogía surge el constructivismo, que entiende que el currículum debe basarse no en contenidos, sino en la consecución de objetivos. Esta idea, trasladada a la enseñanza de idiomas, y sumada a la idea de la importancia del cómo se usa la lengua y no del qué contiene, da como resultado los programas funcionales y nocio-funcionales, que se presentan como la réplica a los estructuralistas. Uno de los programas funcionales considerados clave fue el propuesto por Wilkins (1976), que define dos tipos de categorías para la lengua: las nociones o significados básicos que los aprendices necesitan dominar (tiempo, lugar, cantidad, frecuencia...); y las funciones comunicativas, es decir, lo que el alumno debe ser capaz de hacer con la lengua (pedir, rechazar, ofrecer, quejarse...). La propuesta de Wilkins (1976), aunque años más tarde fuera considerada como metodológicamente similar a la de los programas estructuralistas en tanto que presentaba un catálogo de elementos en los que la lengua se presentaba descompuesta², en el

² En la propuesta de clasificación de programas de White (1988), que usa criterios clasificatorios prácticamente idénticos a los de Wilkins (1976), los programas nocio-funcionales ya aparecen clasificados como pertenecientes a programas de Tipo A, centrados en el “qué” y no en el “cómo” de la lengua, junto a los estructuralistas. Los programas funcionales, al menos los iniciales, han sido después criticados por adolecer de “una tendencia excesivamente simplista a equiparar actos de habla con formas lingüísticas” derivando en “una especie de ‘fracción’ de actos de habla o ‘funciones’” para cuya selección

momento supuso un importante avance para la investigación, que permitió dar un paso clave hacia la transición de los enfoques tradicionales a los comunicativos.

También el clima social favorecía un cambio en la forma de entender el aprendizaje de lenguas: la necesidad de favorecer el flujo de la comunicación dentro de Europa había llevado al Consejo de Europa a promover la elaboración de un programa comunicativo de enseñanza de lenguas, el *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools* (van Ek, 1976) o *Nivel Umbral*. El programa del *Nivel Umbral* tuvo una gran aceptación no sólo por el impulso institucional con el que contó, sino también porque su diseño contaba con elementos que enlazaban con la tradición del método situacional británico, como el énfasis en las funciones y la importancia del contexto (Sánchez, 1997, p. 193). Sin embargo, su escasa atención al proceso de aprendizaje (Widdowson, 1990, p. 12) y, al menos en su etapa inicial, y a diferencia de otras metodologías aún vigentes como la audiolingual, no proporcionaba procedimientos ni técnicas de aula, por lo que su repercusión en el aula (al menos, en sus primeras etapas) fue menor de la que tuvo en el campo de la teoría; ambos problemas se intentarán solucionar, años más tarde, con la redacción del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001).

La suma de estos elementos da como resultado un cambio de paradigma en la enseñanza de lenguas, que dará como resultado los enfoques comunicativos. Estos, gestados desde una base común creada por muy diversos autores y desde diversas disciplinas, han ido evolucionando hacia muy diversas perspectivas, y de ahí que, en lugar de un enfoque único, sea preferible referirse a ellos como enfoques comunicativos, “un conjunto de principios sobre los objetivos de la enseñanza de lengua, sobre cómo los aprendices la aprenden, el tipo de actividades de clase que facilitan este aprendizaje y los papeles que

no se tuvieron en cuenta criterios de uso real de la lengua (McCarthy, 1998, 19). Las críticas a estos programas, presentes desde los años 80 pero más duras en trabajos de la década de los años 90, pueden ser relacionadas con una necesidad de desvincular las ideas de los nuevos enfoques comunicativos de los clásicos, vinculados a estos programas funcionales iniciales.

juegan profesores y aprendices en el aula” (Richards, 2006, p. 2) y no como un método. Aunque el conjunto de principios es estable, la perspectiva sobre ellos tiene un punto de inflexión en los años 90, por lo que es posible establecer dos tipos de enfoques comunicativos: los clásicos y los contemporáneos. A diferencia de lo que ocurre con los enfoques comunicativos contemporáneos, dentro de los clásicos no es posible establecer subcategorías en función de características y, a excepción del Enfoque Natural (cuya clasificación como enfoque comunicativo clásico es algo ajustada), no aparecen asociados a un autor o núcleo de autores específico, razón por la cual en el presente trabajo se ha optado por usar enfoque comunicativo clásico, en singular, para hacer referencia al conjunto de los enfoques comunicativos clásicos.

1.3.1. El enfoque comunicativo clásico

Durante los años 70, y como parte del movimiento de reevaluación del generativismo, pueden situarse los orígenes de los enfoques comunicativos clásicos: la falta de atención a los aspectos socioculturales y a su influencia sobre la *performance*, y la ambigüedad en los criterios de diferenciación de la *performance* y la *competence* son dos elementos que llevan a Hymes (1972) a reevaluar qué es exactamente la competencia gramatical y a determinar que ésta es sólo una parte de los elementos que se requieren para la comunicación (1972, p. 181). Se origina así la idea de competencia comunicativa como la capacidad de una persona para comportarse de manera adecuada lingüística y pragmáticamente; a esta definición, que incluye los elementos gramaticales y sociopragmáticos, se añadirán más adelante ideas de la teoría del discurso y del uso de las estrategias comunicativas. Así, para Littlewood (1996 [1981], p. 5), tener competencia comunicativa implica ser capaz de dominar el sistema lingüístico de forma espontánea, flexible y adaptada a las necesidades del contexto; ser capaz de enlazar los elementos lingüísticos con las nociones vinculadas a ellos, dominar las estrategias necesarias para

comunicarse de forma efectiva y ser consciente del significado social de las formas lingüísticas. Canale (1983) la ve como un elemento que puede descomponerse en cuatro competencias, interrelacionadas entre sí: la competencia lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. Bachman (1990, p. 84) define la *habilidad comunicativa lingüística* como un elemento “consistente tanto de conocimiento y competencia como de la capacidad para implementar o ejecutar esa competencia en un uso de la lengua adecuado, contextualizado y comunicativo”, en el que la competencia lingüística (conocimiento de los elementos lingüísticos necesarios para que haya comunicación), la competencia estratégica (capacidad mental para poner estos elementos en un uso comunicativo contextualizado) y los mecanismos psicofisiológicos (procesos neurológicos y psicológicos que convierten la comunicación en un elemento físico) interactúan entre sí y con el contexto para que la comunicación se produzca. Para Savignon (1991, p. 273), la adquisición de la competencia comunicativa, objetivo básico de los aprendices, es un elemento relacionado con el alumno como ser social y afectivo: “Cuando la lengua se ve como un comportamiento social, la identidad del aprendiz y su motivación interactúan con el estado, uso y contextos de aprendizaje de la lengua para influir en el desarrollo de esta competencia”. Richards (2006, p. 3) la define por contraposición a la competencia gramatical, y para él incluiría saber usar la lengua para diferentes propósitos y funciones, ajustándose a la situación comunicativa y al registro, el conocimiento para producir y comprender diferentes tipos de texto, y el conocimiento de diferentes estrategias para lograr la comunicación, a pesar de las limitaciones personales.

El concepto de competencia comunicativa, en sus diversas concepciones, ha influido fuertemente en la teoría de la lengua que comparten los enfoques comunicativos. El

mayor referente de esta concepción probablemente lo suponga el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001, p. 9):

“El uso de la lengua -que incluye el aprendizaje- comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias”.

Definición donde el uso de la lengua deja de ser un producto para pasar a convertirse en parte de un proceso, determinado por completo por la situación (contexto comunicativo), por lo que la mera acumulación de conocimientos por parte del alumno (sean gramaticales, de léxico o funcionales) no es ya suficiente. La lengua no es el fin en sí misma, sino el medio por el que el aprendiz puede llevar a cabo la comunicación, gracias al desarrollo de su competencia comunicativa. El foco en la consecución de objetivos comunicativos, por oposición al control de la estructura, y la consiguiente búsqueda de un traslado de esta necesidad a un sistema de instrucción que determina nuevos roles para los materiales, profesor, aprendices, actividades de clase y técnicas es un elemento que comparten todas las versiones de los enfoques comunicativos (Richards y Rodgers, 2014, 87).

Por oposición a la teoría de la lengua que, aun recogiendo las aportaciones de disciplinas diversas, suele presentarse de manera consistente, la teoría del aprendizaje se encuentra menos desarrollada y, más que una definición, lo que pueden encontrarse son ciertos

elementos que tienden a repetirse en sus caracterizaciones. Así, por ejemplo, una preocupación común suele ser la adquisición de la competencia comunicativa, para lo cual se hace necesario el desarrollo equilibrado de las cuatro destrezas, que además deben trabajarse de manera integrada, por oposición a las metodologías anteriores donde se consideraba que podían trabajarse y desarrollarse por separado (Savignon, 1991, p. 163). Otra idea compartida es la de que la emulación de actividades de la vida real en la lengua de estudio promueven el aprendizaje, por lo que se llevan al aula actividades con realia y de *role-play*, que permiten al alumno enfrentarse a las situaciones que encontrará en la vida real. Este aprendizaje, en el que el alumno percibe de utilidad inmediata lo que aprende, se convierte así en significativo: la práctica de actividades que únicamente promueven el aprendizaje de la lengua, pero sin una funcionalidad concreta, se vetan. La afectividad también ocupa un lugar importante, no sólo desde este aprendizaje significativo sino, principalmente, porque se entiende que los procesos de aprendizaje tienen lugar dentro del alumno, por lo que hay que evitar que este último se convierta en un obstáculo para su propio aprendizaje (Littlewood, 1996 [1981], 89): el estrés, la ansiedad, la baja autoestima o la sensación de inferioridad hacen que las destrezas comunicativas no se desarrollen adecuadamente, porque inhiben al alumno; un ambiente donde se invite a la participación y la expresión de la individualidad del alumno, donde se le motive y no se le censure, favorecerá el aprendizaje.

Sobre el programa a seguir existen discrepancias. Aunque durante los primeros años los programas puramente funcionales o nocio-funcionales aparecen vinculados estrechamente a los enfoques comunicativos, a medida que estos se desarrollan empiezan a surgir otras perspectivas. En principio, se entiende que un programa comunicativo debería incluir elementos como objetivos de aprendizaje, los contextos en los que lo hará, el papel que el alumno tendría, los eventos comunicativos que tendrán lugar, las funciones

lingüísticas, las nociones o cuestiones sobre las que el alumno deberá ser capaz de hablar, las habilidades discursivas y retóricas, las variedades de lengua, el contenido gramatical y léxico, cuestiones socioculturales relevantes, estrategias del alumno e incluso la competencia para aprender a aprender (van Ek y Trim, 1990), pero las propuestas varían en el peso que cada uno de estos elementos debe tener. Un núcleo importante de propuestas está cercana a la de Brumfit (1980), un programa que usa el sistema gramatical como punto de partida para un programa escalonado en el que se incluyan nociones, funciones y especificaciones del contexto vinculándolas a los exponentes gramaticales, no como elementos que se puedan enseñar discrecionalmente y sin perder de vista que el aprendizaje de lengua es un proceso; otro núcleo de autores defiende que, para poder hablar de una enseñanza realmente centrada en el alumno, debe eliminarse por completo el concepto tradicional de programa. En cualquier caso, lo que se aprecia a lo largo del tiempo es un desplazamiento desde los programas más cercanos a los del Tipo A o sintéticos hacia los del tipo B o analítico (Martin Peris, 1998). Esto conlleva una cierta inversión de la ruta para la selección de contenidos: en lugar de que estos estén predeterminados, como en metodologías anteriores, se decide en primer lugar cuáles serán los fines y objetivos de los potenciales alumnos, de ahí se extraen las situaciones a las que se verán expuestos, las potenciales funciones comunicativas que requerirán y desde ahí se seleccionan los contenidos específicos que se trabajarán en el aula.

La gramática, presentada de manera inductiva, queda al servicio de la comunicación, por lo que dentro del enfoque se intenta conseguir un equilibrio entre los contenidos gramaticales y la eficacia comunicativa, la atención al significado y a la forma, aunque este equilibrio tardará en conseguirse (Savignon, 1991, p. 168). Se evita la presentación de reglas gramaticales, y la corrección del error es muy escasa, ya que el criterio de corrección se sustituye por el de eficacia comunicativa. La suma de todos estos elementos

hace que la gramática reciba, en comparación con metodologías anteriores, una atención mucho menor.

El paradigma de aprendizaje, que hasta el momento había sido prácticamente único, también se modifica: frente al tradicional de “presentación - práctica controlada - práctica libre”, habitualmente conocido como paradigma de las 3P, surgen nuevas propuestas: puede empezarse con los recursos del que disponga el aprendiz, presentar elementos nuevos y terminar con prácticas; puede comenzarse con la práctica, extraerse los elementos nuevos y realizar práctica con ellos... las opciones se multiplican. Esta diversidad de opciones de gestión de los contenidos va de la mano de la multiplicidad en las actividades de aprendizaje, que podrían clasificarse (Richards, 2006) en orientadas a la fluidez u orientadas a la precisión (como la propuesta en Brumfit, 1984); actividades de práctica mecánica, significativa o comunicativa (similar a la propuesta de Littlewood, 1996 [1981]); actividades de vacío de información; de puzles de información (*jigsaw activities*); y otras más específicas (actividades basadas en tareas, en recopilación de información, de opinión, de transferencia de información, de vacío de razonamiento y de *role-play*). Todas compartirían el énfasis en el trabajo por parejas o en grupo y la búsqueda de la autenticidad (Richards, 2006, p. 20), y se intenta que fomenten la negociación de significado, ya que se entiende que esta, al producir necesidades comunicativas en el aprendiz, genera aprendizaje de manera más efectiva y significativa. Dentro de esta variedad de actividades existe discrepancia sobre la utilidad de las actividades destinadas a la práctica estructural que, mientras algunos autores consideran como “una herramienta útil” para “centrar la atención e un modo directo y sin ambigüedad sobre una característica importante” (Littlewood, 1996 [1981], p. 8), para otros deben ser eliminadas ya que, por su propia naturaleza, no pueden ser consideradas comunicativas (D. Willis, 1990, p. 57). Sobre el orden en que deben realizarse tampoco existe consenso:

hay quienes consideran que forma y significado pueden integrarse en cualquier contexto de enseñanza siempre que se tengan en cuenta los factores particulares de cada grupo (Savignon, 1983, p. 268) y quienes sugieren un uso de las mismas gradual, en las que se pase de actividades centradas en la forma a centradas en la función, para terminar con actividades en las que ambos elementos se trabajen conjuntamente (Littlewood, 1996 [1981], p. 84). La tendencia será, no obstante, será la de la búsqueda de equilibrio entre actividades orientadas a la fluidez y orientadas a la precisión (Richards y Rodgers, 2014, 97).

Del alumno también se espera mucha mayor implicación que con metodologías anteriores: no sólo debe ser más activo en el aula, sino que también debe tomar decisiones sobre cómo y qué quiere aprender, y pasa a estar en el centro del aprendizaje. El rol del profesor se ajusta a este cambio, pierde centralidad dentro de los procesos de aprendizaje pero, a su vez, se vuelve más complejo, ya que no sólo debe encargarse de la gestión del aula, de ayudar con las dificultades de la lengua o con las estrategias de aprendizaje, sino que además debe ser capaz de identificar las necesidades de aprendizaje de sus alumnos y de tener la capacidad y conocimientos suficientes para saber cómo satisfacerlas.

Los materiales usados en clase también se diversifican. Se sigue contando con los tradicionales, como el manual, cuya tipología se diversifica para dar cabida a las diferentes propuestas: se publican manuales con formatos similares a los usados con los programas estructuralistas, pero en el otro extremo también es posible encontrar manuales que se basan en su práctica totalidad en estímulos y ayudas visuales y auditivas, sin diálogos o ejercicios de mecanización. Los reales, que se llevan al aula sin alterar en forma o contenido, tienen un papel importante, ya que facilitan la realización de tareas similares a las que pueden realizar en la lengua objeto de estudio: mapas, catálogos, revistas, folletos, periódicos, señales... Los materiales de soporte (fichas, tarjetas, cuadernos de

ejercicios...) tienen también una presencia importante en el aula, especialmente los que facilitan la interacción a través de los vacíos de información para la negociación del significado. A medida que la tecnología avance, esta se irá también incorporando al aula, con un uso del audio, vídeo y proyector cada vez más diversificado.

El enfoque comunicativo tuvo una gran acogida y una rápida aceptación. El clima propicio para el cambio en el paradigma de la enseñanza, sumado a la libertad y ausencia de restricciones que habían caracterizado a muchas de las metodologías anteriores, probablemente contribuyó a ello. Sin embargo, presentaba cuatro problemas (Richards y Rodgers, 2014, p. 104): en primer lugar, al poner la comunicación por encima de todo, la corrección de errores recibe una atención mínima, lo que termina por generar y favorecer la fosilización; en segundo lugar, se asume que el aprendiz tendrá determinadas necesidades comunicativas y requerirá estar familiarizado con determinados elementos culturales de manera universal, sin tener en cuenta que fuera de los contextos donde el enfoque comunicativo se origina o desarrolla (Gran Bretaña, Australasia, Norte América) es posible que estos elementos no se compartan; en tercer lugar, es posible que la filosofía de aprendizaje que promueve no se adapte a todas las culturas de aprendizaje; y, en cuarto lugar, impone un modelo de innovación de arriba abajo, que no siempre permite acoger realmente las necesidades y objetivos de los estudiantes. Estos problemas no terminarán con la expansión de este enfoque, sino que la reflexión sobre ellos acabará generando los enfoques comunicativos contemporáneos.

1.3.2. El Enfoque Natural

Desarrollado durante la década de los años 80, es decir, en paralelo al enfoque comunicativo clásico, el Enfoque Natural se define como “un redescubrimiento del método natural o directo [...] similar a otros enfoques comunicativos que se están desarrollando en la actualidad” en el que se pueden utilizar las ideas de “metodólogos de

siglos anteriores y actuales sobre el uso de diversas técnicas” (Krashen y Terrell, 1983, p. 17), y en el que los elementos afectivos tienen un peso importante. Definido como “más evolutivo que revolucionario en sus procedimientos” (Richards y Rodgers, 1998, p. 137) puede considerarse, en cierto sentido, un exponente de la transición entre los enfoques y métodos tradicionales, los humanísticos y los comunicativos: aunque el objetivo es que el aprendiz aprenda a comunicarse a través de mensajes (enfoque comunicativos) se entiende que el aprendizaje tiene lugar a través del dominio gradual de estructuras (programas estructurales, presentes en la mayoría de enfoques y métodos tradicionales) que se aprenden de manera informal (tradición de los métodos directos) y en contextos de baja ansiedad (métodos humanísticos).

En su origen, el Enfoque Natural era una metodología diseñada para la instrucción en enseñanza universitaria por T. Terrell; los principios originales defendían la adquisición en el aula, el uso exclusivo de la lengua objeto de estudio, la enseñanza formal de gramática únicamente en tareas de clase y el establecimiento de objetivos que permitieran a los alumnos hablar sobre ideas, realizar tareas y resolver problemas (Krashen, 1987, p. 137). Sin embargo, lo que ha llegado a conocerse como Enfoque Natural es el resultado de la combinación de este método de enseñanza con las teorías de adquisición de segundas lenguas de S. Krashen.

En el Enfoque Natural, la teoría de la lengua se encuentra poco desarrollada: la lengua se presenta como el elemento de transmisión del significado, organizada en elementos léxicos, estructuras y mensajes, pero no hay mucho más desarrollo más allá de esta idea, que como novedad con respecto a las vigentes hasta el momento sólo incluye la importancia dada al mensaje. La teoría del aprendizaje, por el contrario, se encuentra extensamente desarrollada. Se articula en torno a cinco hipótesis generales: la hipótesis

de la adquisición y el aprendizaje, la hipótesis del orden natural, la hipótesis del monitor, la hipótesis del input y la hipótesis del filtro afectivo.

La primera de las hipótesis, sobre la adquisición y el aprendizaje, sugiere que la adquisición de la lengua, es decir, el desarrollo de la habilidad lingüística, tiene lugar únicamente en condiciones comunicativas naturales, de forma similar a cómo los niños aprenden su L1, mientras que el aprendizaje requiere un conocimiento consciente de las normas de la lengua. El aprendizaje, por tanto, tiene un papel muy limitado sólo sirve para vigilar o monitorizar la producción, corregir y hacer los cambios oportunos, suplementando la competencia que los aprendices aún no han adquirido: entra así en juego la hipótesis del monitor. Para que esta monitorización de la producción tenga lugar, es necesario que se cumplan tres requisitos: que el emisor tenga el suficiente tiempo para poder usarlo correctamente, que durante la producción sólo tenga que fijarse en la forma y que tenga conocimiento de las normas gramaticales necesarias. El uso óptimo del Monitor se produce cuando “los hablantes de la L2 usan las normas que han aprendido sin que este uso interfiera con la comunicación” (Krashen y Terrell, 1993, p. 19), aunque es difícil que esto se consiga (Krashen, 1988, p. 3).

La hipótesis del orden natural defiende que las estructuras gramaticales tienden a adquirirse (no necesariamente a aprenderse) siguiendo un orden que se puede predecir, generalizable para los aprendices. Los programas estructuralistas, que asumen un orden natural para el aprendizaje, son por lo tanto incorrectos, ya que sólo se cuenta con conocimiento para el aprendizaje en el orden natural de unas cuantas estructuras en unas pocas lenguas (Krashen y Terrell, 1983, p. 72). Tampoco toda la lengua a la que se exponga el aprendiz se adquiere: es necesario que el input que se recibe sea comprensible. En la hipótesis del input comprensible, este se define como input sólo un punto más complejo del que la capacidad del aprendiz le permitiría comprender, en la fórmula $i+1$.

Esta fórmula no implica que el input tenga que presentarse en estricto ajuste para ser adquirido, sino que el alumno, al ser expuesto a un texto, adquirirá únicamente aquellos elementos que se encuentren dentro del rango +1 sobre su conocimiento (Krashen y Terrell, 1983, p. 33).

La hipótesis del filtro afectivo, finalmente, afirma que las variables afectivas en la actitud del aprendiz afectan directamente a su capacidad de adquisición de la lengua: si el filtro afectivo se encuentra bajo, con bajos niveles de presión en el aula, sus resultados serán mejores. Mantener una actitud positiva hacia los hablantes de la lengua objeto de estudio, el uso en el aula de materiales y elementos que despierten el interés de los alumnos, una gestión del espacio de aula donde se mantenga un bajo nivel de tensión y un cierto grado de auto-confianza son importantes para que haya un bajo filtro afectivo.

Una excepción al binomio adquisición/aprendizaje son los denominados patrones y rutinas (*routines and patterns*), “unidades completas memorizadas o parcialmente memorizadas” que, completados con información concreta, permiten el mantenimiento de relaciones sociales y favorecen la percepción del intake (Krashen, 1988, p. 99), aunque el hablante no entienda con precisión las partes de las que está compuesto (Krashen y Terrell, 1983, p. 43). La fluidez es también un elemento que no se puede aprender, sino que surgirá espontáneamente cuando el aprendiz tenga un grado suficiente de competencia. Es posible, debido a esto, que haya un período de silencio, de entre horas a meses, antes de que el aprendiz comience a expresarse, que habrá que respetar. La producción, en consecuencia, no es importante para la adquisición de lengua, ya que se adquiere de lo que se lee o escucha y comprende, no de lo que se produce. Esto hace que elementos como las ayudas visuales sean importantes, ya que generan un contexto extra-lingüístico que ayuda a comprender y en consecuencia a adquirir. Implica también que el vocabulario es importante, ya que “cuanto más vocabulario se conozca, más comprensión

habrá” (Krashen y Terrell, 1983, p. 55). La instrucción formal de gramática, aunque no es central para el currículum, es necesaria para que el Monitor realice su labor de manera efectiva, aunque su estudio en profundidad debe quedar reservado a aprendices con intenciones de ser futuros lingüistas o profesores, para los cuales el estudio de la gramática en sí misma sí tiene valor.

El Enfoque Natural establece un programa concreto (el aula, actividades de ocio, familia y amigos, planes y trabajo, vivienda, narración de experiencias pasadas, problemas de salud, comida, viajes y compras, infancia, direcciones e instrucciones, valores y problemas de la sociedad actual), en el que cada uno de estos ámbitos se subdivide en temas y situaciones que se podrían dar en ellos; estos elementos no constituyen contenidos sino objetivos, ya que se espera del alumno que pueda producir en estas situaciones de manera comprensible, aunque sin precisión gramatical o léxica. Los estudiantes deben, además, saber cuáles son los objetivos del curso y qué metodología se usará dentro del aula, ya que uno de los objetivos debe ser que los alumnos tengan conocimiento de cómo se adquieren las lenguas (Krashen y Terrell, 1983, p. 73). Los objetivos que se establezcan, al igual que ocurre con otros enfoques comunicativos, deben ajustarse a las necesidades específicas de los alumnos, deben incluir las cuatro destrezas y tener en cuenta el nivel de conocimiento previo de los alumnos. El error no debe corregirse, sino tratarse desde la reformulación o la inferencia por parte del profesor del significado que intenta transmitir el alumno, para ayudar a que este mantenga un filtro afectivo bajo.

Del alumno no se espera producción en las primeras fases del aprendizaje, que puede guardar silencio mientras es expuesto a input, y pasar paulatinamente, y a medida que se encuentre preparado y así lo decida él mismo, a una fase de emisión de respuestas cortas, respuestas largas en respuesta a preguntas de las que extraer el léxico y así, sucesivamente, hasta llegar a realizar producciones extensas. El papel del profesor es también algo

diferente al de métodos y enfoques anteriores: su misión es fomentar un clima de clase con un bajo filtro afectivo, buscar y proporcionar materiales con input comprensible y presentarlo en un diseño que se ajuste a las necesidades de los alumnos. El aula, por su parte, se convierte en el lugar donde el alumno recibe el input comprensible adaptado a él de manera concentrada, por oposición al mundo fuera de ella, especialmente en contextos de inmersión, en donde el input que recibe no se encuentra controlado y, por tanto, no facilita su adquisición.

El Enfoque Natural ha sido objeto de numerosas críticas, las principales centradas en su negación a que la pedagogía pueda tener efecto en el aula y a la importancia prácticamente exclusiva que concede al aprendizaje natural. Krashen defiende que “el Enfoque Natural hace un esfuerzo deliberado para ajustarse a todos los requisitos del aprendizaje y la adquisición” y considera que “su única debilidad, de acuerdo con la teoría de adquisición de segundas lenguas, es que sigue siendo un método, y para algunos estudiosos esto hace que no se pueda generar comunicación de temas interesantes y relevantes” (Krashen, 1987, p. 140). A pesar de estas críticas, algunas de las ideas expuestas en las hipótesis, como la del monitor o la del filtro afectivo, han tenido calado en la didáctica posterior.

1.4. Los enfoques comunicativos contemporáneos

La rápida aceptación del enfoque comunicativo de la enseñanza, fomentada por el agotamiento metodológico del Enfoque Oral y del Método Audiolingual, el contexto social del momento y las nuevas ideas llegadas de la pedagogía y la lingüística, se mantuvo hasta la los años 90, en los que las limitaciones de este enfoque, como la falta de una implicación personal en las actividades que lleve a generar en el alumno un verdadero propósito comunicativo, la necesidad de una mayor atención al proceso de aprendizaje o de producir un aprendizaje en el que el alumno tuviera realmente el dominio de lo que desea aprender, hacen que empiecen a ponerse en duda algunos de sus principios.

Este clima de necesidad de cambio en la didáctica de lenguas se vio a su vez favorecido por un cambio en el paradigma de la pedagogía (Jacobs y Farrell, 2003) con el que se redefinen algunos conceptos: “autonomía del aprendiz” ya no significa trabajar solo, sino adquirir la capacidad de trabajar en grupo y permitir que el aprendizaje se nutra de su naturaleza social innata; la atención al significado, con las nuevas aportaciones de la psicología cognitiva, adquiere más importancia: el aprendizaje es más efectivo cuando la información se conecta y almacena en bloques significativos, y esto se fomenta a través de tareas o trabajos por proyectos, en los que haya integración de conocimientos; “diversidad” implica reconocer que cada aprendiz es diferente y que debe ser tratado de manera diferente en cuanto al tipo de contenidos, estrategias y estilos que se usen en clase; el profesor debe también ser aprendiz, a través de la formación permanente y de lo que aprende de sus alumnos, y además tiene la capacidad de ser investigador dentro de su propia aula.

Los enfoques comunicativos contemporáneos comparten con el clásico el axioma de la primacía de la comunicación, el eclecticismo en el tratamiento de las formas y los contenidos y la variedad en la tipología de actividades; difiere en las autorías, ya que algunos de los enfoques es posible asociarlos a uno o varios nombres específicos, y también en la forma en la que se conciben los programas: las dimensiones del *qué* se aprende cambian por completo, el *cómo* encuentra nuevas formas, y se añade la dimensión del *para qué*. Surgen así programas en base al contenido, al proceso y al producto, que sirven para clasificar los nuevos enfoques de enseñanza, entre los que destacan la instrucción basada en contenidos y el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjera dentro de la enseñanza basada en el contenido; la enseñanza basada en textos,

en competencias o en estándares dentro de la orientada al producto; y el enfoque por tareas, léxico y Dogma en la orientada al proceso³.

1.4.1. Enfoques en base al contenido: instrucción basada en contenidos y AICLE

Los enfoques basados en el contenido comparten la filosofía de que el aprendizaje de contenidos y el de lengua pueden hacerse al mismo tiempo; esto es, no es necesario que el aprendizaje de la lengua sea previo al de la adquisición de contenidos, sino que ambos pueden ser el medio de aprendizaje del otro. Esto hace que el aprendizaje sea más significativo, fomenta la reflexión sobre el propio aprendizaje, permite integrar las cuatro destrezas de forma efectiva y conecta con las necesidades temáticas del aprendiz de manera más natural (Lopera Medina, 2013).

Dos enfoques metodológicos encajarían dentro de este primer grupo: la instrucción basada en contenidos y el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (más conocido por sus siglas AICLE). Ambos enfoques comparten algunas características: importancia del aprendizaje de léxico, debido a la habitual presencia de vocabulario especializado en los textos de trabajo; estudio de la gramática en base a las necesidades del contenido y no a su dificultad; atención a los géneros textuales; necesidad de generar comprensión para garantizar que haya aprendizaje e importancia de la negociación del significado y de la corrección de errores (Richards y Rodgers, 2014, p. 122). Más allá de estos elementos comunes, la variedad de enfoques que permite su aplicación es muy amplia: desde la inmersión absoluta en la lengua de estudio hasta su uso en una asignatura de manera puntual; desde la enseñanza con un único profesor o a contar con un equipo

³ Richards (2006) hace una clasificación similar a la aquí propuesta. Él divide las tendencias actuales en enfoques basados en el proceso (instrucción basada en el contenido y enfoque por tareas) y enfoques basados en el producto (instrucción basada en textos y por competencias). Sin embargo, esta clasificación no transmite adecuadamente la evolución que, desde la publicación de esta clasificación, las diferentes propuestas metodológicas han seguido, y deja fuera otras que han adquirido protagonismo y merecen atención. La clasificación que se ofrece aquí se basa, pues, en el mismo criterio de Richards (2006) aquí señalado, aunque llega a una categorización diferente.

coordinado... El rango en el que se puede usar abarca, en teoría, desde la educación primaria hasta la superior, aunque las propuestas suelen centrarse en educación primaria y secundaria.

Tradicionalmente se ha asociado la instrucción basada en contenidos a la inmersión lingüística total, especialmente en el contexto estadounidense, y a los programas lingüísticos canadienses, mientras que el AICLE se ha visto como la enseñanza en la que una lengua adicional (diferente a la L1 del aprendiz) se usa para la impartición puntual de materias y se encuentra más vinculada al contexto europeo; esta distinción, basada en criterios accidentales del contexto educativo, no supone realmente un elemento distintivo, ya que está basada en generalizaciones y estimaciones no basadas en datos (Cenoz, 2015) y sería posible, por tanto, considerar ambas propuestas en un continuum de mayor a menor grado de uso de la lengua para la instrucción, de mayor a menor prioridad de objetivos lingüísticos o de contenido, y con mayor o menor grado de inmersión en la cultura.

1.4.2. Enfoques en base al producto: textos, competencias y estándares

Mientras que en los enfoques basados en el contenido es este el elemento articulador, en los enfoques basados en el producto se establece un objetivo que se debe alcanzar como resultado de la enseñanza, y es este el que determina el resto de elementos de programación y de aula. Tres enfoques se pueden calificar como basados en el producto: la instrucción basada en textos, la enseñanza basada en competencias y la enseñanza basada en estándares; de sus nombres se deduce cuál es el producto que aspira el aprendiz alcanzar durante su aprendizaje.

En el origen de la enseñanza basada en textos (asimilada también, en ocasiones, a la enseñanza basada en géneros textuales) se encuentra el trabajo de S. Feez y H. Joyce *Text-Based Syllabus Design* (1998). Fuertemente influenciada por las ideas de la pragmática

de Halliday, ve la competencia comunicativa como resultado del dominio de diferentes tipos de textos de una comunidad. Estos textos se seleccionarían tanto en función de las necesidades particulares de los aprendices como las que tendrán en los contextos a los que desean acceder, y se trabajarían en el aula mediante enseñanza explícita en un ciclo de reactivación de contenidos, contacto con textos breves a través de audio, desarrollo de textos orales en base a los conocimientos previos, producción libre y creación de textos largos (Abbaszadeh, 2013). Esta sistematicidad es precisamente el punto débil de este enfoque que, usado de manera exclusiva, dejaría poco lugar a la expresión personal y la creatividad y, a largo plazo, acabaría produciendo hastío en el aprendiz (Richards, 2006, p. 41).

La enseñanza basada en competencias busca proporcionar al alumno adulto las habilidades necesarias para enfrentarse a situaciones de la vida cotidiana, por lo que suele utilizarse en cursos en los que es necesario que el alumno desarrolle habilidades para un contexto específico: las situaciones se analizan, se extraen las tareas y competencias que se hacen necesarias, y con ello se planifica la enseñanza y se construye el programa (Pallisera Díaz et al., 2013). Esto permite generar unos objetivos y unos criterios de evaluación claros y orientados a resolver las potenciales dificultades específicas, aunque transmite una visión de la lengua reduccionista (Richards, 2006, p. 44) y en la que al individuo, como persona, no se permite opción de expresión de necesidades particulares, sino que debe amoldarse a criterios y exigencias preestablecidas.

La enseñanza basada en estándares entronca directamente con la anterior, con la que comparte el carácter central de los objetivos de enseñanza y la adquisición de habilidades. Los estándares facilitan que en una comunidad educativa dada se genere un conocimiento más claro sobre qué se espera del aprendizaje de lengua a lo largo de las diferentes fases del proceso, y tienen la ventaja de servir de herramienta de evaluación tanto de la lengua

como de la calidad de los programas de enseñanza que los usan (Richards y Rodgers, 2014, p. 164). El conjunto de estándares más influyente en la actualidad probablemente sea el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL). Este “Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar” incluyendo también “el contexto cultural donde se sitúa la lengua” (MCERL, 2002, p. 1). Entre sus objetivos se encuentran los de facilitar la comunicación entre profesionales y entre instituciones educativas de distintos países, proporcionar medios de reflexión sobre la práctica docente, favorecer la transparencia, facilitar el reconocimiento de titulaciones para contribuir a la movilidad en Europa y ayudar a la planificación de estudios de idiomas, entre otros muchos. Flexible, de fácil uso, abierto a nuevos contenidos, dinámico y no dogmático (no vinculado a ninguna metodología específica) son las características que lo definen como herramienta (MCERL, 2002, p. 7) y que le han permitido extenderse rápidamente, llegando a intentar trasladarse incluso a la enseñanza o la evaluación de lenguas no europeas, como el chino (Education, Audiovisual & Culture Executive Agency. Comisión Europea, 2012). La generalidad que le permite esta adaptación es, al mismo tiempo, uno de sus principales defectos: al no estar diseñado para una lengua concreta, los problemas y cuestiones particulares deben resolverse por la comunidad de enseñanza de cada una de esas lenguas; además, y de manera similar a lo que ocurría en el *Nivel Umbral*, las propuestas del MCERL no están basadas en investigaciones, sino en intuiciones del conjunto de expertos que lo elaboraron, lo que hace que su base empírica sea algo débil (Richards y Rodgers, 2014, p. 167). Con frecuencia, además, los estándares han sido tratados como prescriptivos en lugar de descriptivos, o trasladados a otros contextos educativos de manera no siempre acertada, como en el caso nuevamente del chino (Casas-Tost y Rovira Esteva, 2014). De cualquier

manera, las ventajas, especialmente desde el punto de vista institucional, superan aquí a las desventajas, por lo que su continuidad no parece, por el momento, en riesgo.

1.4.3. Enfoques en base al proceso: tareas, Dogma y léxico

Un último bloque se centra en el análisis de los procesos de interacción que se llevan a cabo para el aprendizaje, y centra su teoría de aprendizaje en los mismos. Además del énfasis en la expresión de necesidades particulares y una visión del aula como elemento social y de aprendizaje, estos enfoques comparten una deliberada ausencia de un programa específico que organice la enseñanza: aunque proporcionan desde sus respectivas teorías los principios para el trabajo en el aula, la selección de elementos se negocia y se establece en el aula. Tres elementos pueden incluirse dentro de este último bloque: el enfoque por tareas, el sistema Dogma y el enfoque léxico; de estos, sólo los dos primeros se describen a continuación, ya que el siguiente capítulo se encuentra dedicado en su totalidad al enfoque léxico.

Los enfoques por tareas están estrechamente relacionados con los enfoques comunicativos clásicos y parecen, en cierto sentido, la evolución natural de aquellos: mientras que aquellos presentaban la dificultad de no conseguir que en el aula se generase un aprendizaje verdaderamente significativo para el aprendiz, en estos se consigue, articulando el programa en torno a tareas, solucionar esta cuestión. La tarea en sí, de hecho, ya aparecía dentro de los enfoques comunicativos clásicos como actividad de aula en la que se resolvían problemas o se emulaban actividades de la vida real, la diferencia radica ahora en que, en los enfoques por tareas, esta articula el programa de enseñanza, donde el foco se pone en el proceso que permite llevarla a cabo, mientras que en el enfoque comunicativo clásico el foco pedagógico se encontraba en el lenguaje que permitía finalizar dicha tarea (Long y Crookes, 1993, 31). Cuestión similar ocurre con la enseñanza basada en competencias o estándares, donde la tarea también se encuentra

presente, pero es su consecución, y no tanto el proceso que lleva a ella, donde se centran los esfuerzos pedagógicos.

Al tratarse de un concepto usado desde diferentes enfoques pedagógicos, existen múltiples definiciones de tarea. Dentro de teóricos vinculados con este enfoque, se puede señalar la de D. Willis (1996), que la define en términos de lo que no es: no es una actividad en la que se pida a los alumnos repetir el significado de otras personas, no tiene como fin la producción vacía de lengua, no busca la conformidad del profesor, no están orientadas a la práctica y no incluyen un uso estructuralista de la lengua en sus materiales. También es útil la de Skehan (1998, p. 95), quien recopila las definiciones de diversos autores realizadas en los años 80 y concluye que la tarea es una actividad en la que el significado es primario, contiene algún tipo de problema comunicativo que resolver, está relacionada de alguna manera con actividades del mundo real similares, es necesario que sea completada y puede ser evaluada en función de los resultados obtenidos. Martin Peris (2004) también elabora una definición en la que intenta integrar los elementos que definen la tarea hasta el momento, y define la tarea como “cualquier iniciativa para el aprendizaje que consista en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella” y que se encuentre pedagógicamente estructurada, que sea de desarrollo abierto y permita la inclusión de aportaciones personales, requiera de los alumnos atención prioritaria al contenido de los mensajes sobre la forma y que incluya, al mismo tiempo, momentos de atención a la forma lingüística.

La clasificación de los diferentes tipos de tareas tampoco es cuestión sencilla. Prabhu (1987, p. 46), por ejemplo, diferencia tres tipos de tareas: las de vacío de información, las de vacío de opinión y las de vacío de razonamiento (*information-gap*, *opinion-gap* y *reasoning-gap activities*, respectivamente), en las que los alumnos deberán intercambiar información u opinión con sus compañeros, o bien realizar una tarea en la que deberán

inferir información nueva a través de los materiales dados a través del razonamiento. Nunan (1989) realiza una clasificación funcional y las divide en dos grandes grupos: tareas pedagógicas (*pedagogical tasks*), que serían aquellas diseñadas para clase y que no se encuentran en el mundo real (y que, de acuerdo con la definición de más arriba, corresponderían más bien a la visión de tarea del enfoque comunicativo clásico), y las tareas del mundo real (*real-world tasks*), que llevan al aula el mundo tareas que se hacen fuera de esta. J. Willis (1996b, p. 26) propone seis tipos de tareas: de audición, de selección y orden, de comparación, de resolución de problemas, de compartir experiencias personales, y creativas.

Para programar un curso basado en tareas, se seleccionarían en primer lugar las tareas de la vida real que se desean trabajar en clase y luego se seleccionarían los contenidos específicos necesarios para alcanzarlas. Estos pueden ser identificados de dos maneras (Skehan, 1998, p. 122), bien determinando previamente los elementos que harán falta para ejecutar las tareas (enfoque basado en tareas orientadas a la estructura), bien permitiendo que durante el desarrollo de las mismas las necesidades lingüísticas surjan espontáneamente y así se determinen (enfoque basado en tareas dirigidas por la comunicación). Ambos modos presentan ciertas limitaciones, por lo que hay también propuestas de un modo intermedio, en el que se busque equilibrio entre forma y necesidad comunicativa, como el propuesto por J. Willis (1996a; 1996b). Este modelo considera que para que haya un auténtico enfoque basado en tareas debe haber exposición a lenguaje auténtico y útil y uso del mismo, motivación por parte de los alumnos y foco puntual en la forma del lenguaje; estos principios se articularían en un esquema en tres partes, compuesto de pretarea (reactivación de conocimientos previos a través de ejemplos de lengua y uso de la atención focalizada), ciclo de tareas (compuesta de tres fases: tarea propiamente dicha, que se usaría para detectar los elementos lingüísticos que le faltan al

aprendiz, preparación y ensayo de un informe con los resultados de la tarea, y exposición pública del informe que forzará, por su carácter público, a que el alumno se centre en la forma y la precisión) y foco en la lengua (análisis y práctica de los elementos usados en las fases anteriores).

Un elemento que comparten los teóricos de la instrucción por tareas es su dureza con el paradigma de las 3P, al que se achaca generar falsa sensación de aprendizaje y fomentar la persecución no de comunicación, sino de la conformidad del profesor, al forzar al alumno a usar unas estructuras determinadas que convierten su producción en no significativa: “el significado es elección, y no hay elección, sólo un profesor orquestando respuestas predecibles de sus alumnos” (D. Willis, 1996, p. 46).

Un aula por tareas es exigente para el alumno y para el profesor. Del primero exige aprender una nueva forma de trabajo en la que debe mantenerse activo, colaborar con los compañeros y tomar muchas decisiones sobre su aprendizaje y sus necesidades. Sobre el segundo cae una responsabilidad mucho mayor que en otros enfoques, ya que de él depende la gestión de todo el contenido de las clases, comenzando ya desde la selección de las tareas principales que configurarán el programa. La imposibilidad de prever todos los elementos que requerirán los aprendices para el desarrollo de las tareas puede suponer también un reto a muchos niveles, por lo que no parece un método recomendable para profesores con poca experiencia o con un dominio de la lengua escaso. Aunque existen materiales para la enseñanza basada en tareas, las necesidades de los alumnos deben ser las que configuren la selección de tareas, por lo que en una aplicación estricta de los principios de este enfoque, el profesor debería ser también el encargado de producir los materiales de aula.

La mayoría de críticas al enfoque por tareas se centra en el riesgo que supone descuidar en exceso el contenido en beneficio del proceso, y en las dificultades que presentan su

secuenciación y su evaluación, cuestiones ambas que pueden resolverse integrando el enfoque por tareas dentro de otros durante el curso, haciendo de él un uso puntual más que continuo. Los enfoques por tareas, para ser efectivos usados de manera continua, deberían tender hacia la búsqueda de un modelo que equilibrio entre dificultad entre contenido y forma, y precisión y fluidez; que haga que los alumnos tengan un papel activo en las tareas, entiendan la función que estas tienen y permanezcan centrados en el significado durante la actividades centradas en el significado y en la forma en las destinadas en la forma; y fomenten un entorno que favorezca que el alumno ponga en marcha sus recursos lingüísticos y su autoevaluación (Ellis, 2006).

El siguiente de los enfoques centrados en el proceso, el enfoque Dogma, está inspirado en la de la vanguardia cinematográfica danesa de los años 90, de la que también toma el nombre, que defendía un cine sin efectos especiales ni uso de las tecnologías. Se encuentra vinculado principalmente a la figura de S. Thornbury y a una comunidad creada en las redes surgida en el año 2000 tras la aparición del primer artículo en el que se sugieren las ideas de este enfoque: la enseñanza de lenguas extranjeras debe desembarazarse de todos los artificios y artilugios de los que depende en la actualidad (manual de clase, fotocopias de materiales, audios, vídeos...), ya que “se debe enseñar usando únicamente los recursos que los profesores y alumnos llevan al aula, como a ellos mismos por ejemplo, y lo que ocurra dentro de la clase” (Thornbury, 2000). Con esta idea en la base, se genera un enfoque de la enseñanza basado en tres pilares: la conversación, la emergencia del lenguaje y el rechazo a los materiales.

La precisión y la fluidez se persiguen en un orden que no es el natural fuera del aula: primero se conoce la gramática y el vocabulario, y luego se pide a los alumnos que conversen con estos elementos para obtener la fluidez. La conversación se convierte así en el producto del aprendizaje, cuando debería servir para construir conocimiento, como

ocurre fuera del aula, y favorecer una socialización natural en el aula, donde el individuo comparta sus opiniones o experiencias sin necesidad de ajustarlas a las impuestas desde un manual. Esta conversación, en la que el andamiaje⁴ pedagógico resulta clave, genera un modelo de clase en la que la lengua no se aprende ni se adquiere, sino que emerge: al generarse una interacción entre los estudiantes dinámica y motivadora, estos colaboran en la producción de output y desarrollan su interlingua al mismo tiempo (Meddings y Thornbury, 2009, p. 18); el trabajo se completa con tareas que ayuden a poner el foco en la forma, para compensar la inferencia de la L1, como recuperación de ítems, repetición, uso de *drills*, reformulación, registro de elementos aparecidos en clase, reciclaje de elementos, análisis, conexión del lenguaje emergido con contenidos registrados en sesiones anteriores... La idea, en pocas palabras, es que un adecuado ambiente de clase, generado a través de una conversación motivadora que hace que el alumno se sienta implicado, hará que se activen sus “inherentes capacidades de aprendizaje” y el lenguaje emergerá (Meddings y Thornbury, 2009, p. 16). Consecuentemente, no existe un programa que se pueda seguir dentro de clase, sino que este se irá negociando y creando a medida que surjan diferentes cuestiones en el aula; el profesor puede, no obstante, comparar las cuestiones que surjan en clase con las de algún sílabo externo para comprobar qué cuestiones se están cubriendo.

Este enfoque desaconseja el uso de materiales que vayan más allá del papel, lápiz, pizarra y tiza, ya que el centro de la clase debe ser el alumno y la historia que tiene para compartir mediante la conversación. Un buen material de clase debería cumplir las condiciones de permitir un alto grado de interacción, tener poco texto, facilitar el aprendizaje y la reflexión, fomentar la emergencia de la lengua, no seguir una progresión predeterminada,

⁴ El andamiaje pedagógico o *scaffolding* describe la forma en la que el aprendizaje se construye mediante la interacción entre dos personas, de las cuales una tiene mayor conocimiento (alumno-profesor o alumno-alumno, por ejemplo), lo que permite a la que se encuentra en un nivel inferior contar con un “colchón” de seguridad que le permite tomar riesgos durante la intervención.

permitir su uso autosuficiente y ser económicamente asequible, pero dado que un material así aún no existe (Thornbury, 2005) es preferible el total abandono de estos o, en último término, el uso de materiales producidos localmente, que se adaptarán mejor al contexto del aprendiz. Los manuales no se aconsejan, porque suelen usarse como excusa tanto para tratar algún contenido gramatical como para imbuir al alumno de unos valores culturales y educativos ajenos a su experiencia personal, que acaban homogeneizando a la comunidad de aprendices como parte del proceso de globalización (Meddings y Thornbury, 2009, p. 13).

Hay conexiones claras entre el enfoque Dogma y otros muchos enfoques. El enfoque en el proceso es muy similar al que se realiza en el enfoque por tareas, aunque difieren en su forma de traslado al aula, y la importancia del aprendizaje natural enlaza con la tradición del Enfoque Natural, aunque para el enfoque Dogma la clave está en la interacción y no en el input. El vínculo más fuerte, no obstante, está con el Método Global⁵ estadounidense, ya que comparten elementos como el aprendizaje basado por completo en el individuo y la interacción, el desarrollo inseparable y simultáneo de las cuatro destrezas o el apoyo en la lengua y la cultura de la L1. También, por la forma de alguno de sus planteamientos, no resulta difícil vincularlo con las filosofías humanistas del pasado siglo. Aunque sus defensores no la consideran como una pedagogía crítica contra la enseñanza de lengua, lo cierto es que admiten que tiene un carácter radical (Thornbury, 2010) y un discurso crítico contra elementos de la enseñanza ampliamente aceptados por la comunidad, como

⁵ El Método Global (*Whole Language*) era originariamente un método de enseñanza de lectoescritura infantil de la lengua materna. Presentaba la lengua como un todo inseparable (de ahí su nombre) y que, por tanto, no se podía descomponer en microdestrezas para su enseñanza. Trasladada a la enseñanza de lenguas extranjeras, sirvió para crear un método en el que la lengua se veía también como un todo en el que las destrezas no podían practicarse por separado y donde el individuo se sitúa en el centro del aprendizaje, de manera muy similar a como lo hicieron las metodologías humanistas durante el siglo pasado; convierte a los alumnos en colaboradores y al profesor en facilitador, y recurre al uso de textos reales, especialmente de tipo literario. Como enfoque/método de enseñanza de lenguas extranjeras sólo ha tenido relativa presencia en Estados Unidos; en el contexto español, el concepto de Método Global aparece vinculado casi exclusivamente a la enseñanza de lectoescritura infantil para la lengua materna.

el abuso de los manuales o la aplicación de métodos universales para todos los perfiles de aprendiz (elemento este que también comparte con los partidarios de la corriente del post-método). En cualquier caso, tampoco requiere ser utilizado de manera intensiva a lo largo de todo un curso, sino que los profesores pueden intercalar “momentos Dogma” (Meddings y Thornbury, 2009, p. 21) dentro de sus clases habituales.

Una de las principales desventajas de este enfoque es que requiere, al igual que ocurría con el enfoque por tareas, un perfil muy determinado y exigente de profesor, que tenga un profundo conocimiento teórico de la lengua que esté enseñando, para poder enfrentarse a cualquier pregunta que pueda surgir dentro del aula, y que cuente además con la suficiente experiencia profesional previa como para poder enfrentarse a una clase sin guion previo ni materiales de ningún tipo. Además de estas condiciones profesionales exige, de manera implícita, un profesor de un carácter determinado, extrovertido, abierto y sociable, ya que la clase depende de la conversación que este promueva. Cabe también plantearse cómo gestionar el aprendizaje de aquellos alumnos más tímidos, a los que no les guste hablar en clase; y si, en cierto sentido, al tratar de adaptar los contenidos de aula a las necesidades de cada alumno, no se está produciendo una atención en elementos tan particulares que, ajenos al resto de la clase, produzcan la misma indiferencia que la resultante de usar contenidos genéricos de un manual.

1.5. El efecto péndulo y la validez de los métodos

La sucesión de métodos a lo largo de la historia se debe a la inadecuación o insuficiencia que estos demuestran tener en un momento dado: un método es eficaz en tanto que responda a las necesidades y finalidades del aula, y es inevitable que en estas se produzcan cambios, especialmente a medida que la realidad fuera del aula cambia; si el método es rígido en sus planteamientos es más posible que el interés en él se extinga más rápido que en aquellos que permiten una mayor adaptabilidad a las circunstancias, mientras que

aquellos métodos que se han basado en el uso de técnicas novedosas en lugar de en reflexiones teóricas serias han acabado en fracaso (Alcaraz Varó, 1993, p. 107).

En cualquier caso, la desaparición de un enfoque ha ido seguida de un movimiento teórico a favor de la tendencia diametralmente opuesta a la que desaparece, en lo que se ha denominado como efecto péndulo. Es lo que ocurrió con la llegada de los enfoques comunicativos frente a los estructuralistas, con los que se acabó la traducción como práctica de clase y se vetó la gramática dentro del aula (Swan, 1985), o lo que ha ocurrido con las escuelas del foco en la forma y el foco en el significado a lo largo de todo el siglo XX que, en lugar de avanzar en progresión lineal, lo han hecho oscilando de un extremo a otro (Schmidt, 1995). Las consecuencias de esta oscilación se sufren desde las aulas por el profesor: si ignora la nueva tendencia, corre el riesgo de ser considerado anticuado o de estar estancado; si cambia su forma de aprendizaje, se enfrenta a la posibilidad de convertirse en poco fiable y práctico (Widdowson, 1984, p. 31); mientras, ajenos a esto, “los estudiantes, como norma, aprenden tanto como lo hicieron antes” con el método anterior (Swan, 1985).

Hay que tener en cuenta, además, que aunque cada método trate las cuestiones de aula de manera diferente, estas en realidad no tienen por qué ser contradictorias, sino que pueden ofrecer perspectivas complementarias: el aprendiz, por ejemplo, aprende a través de repetición y también es igualmente un ser cognitivo, afectivo, social y político, y lo mismo puede decirse de los diferentes roles del profesor (Larsen-Freeman, 2000, p. 180). No habrá, por tanto, métodos u enfoques buenos o malos, sino más o menos adaptables a un contexto determinado.

No es tampoco posible determinar si un método es mejor o peor que otro, como quedó demostrado en el Proyecto Pensilvania (*Pennsylvania Project*) que, junto con otras investigaciones llevadas a cabo durante los 60 y los 70, puso de relieve la imposibilidad

de dar datos conclusivos sobre los posibles beneficios de una metodología sobre otra. La distancia entre lo que se planifica, lo que se enseña y lo que realmente se aprende, aunque sean elementos interrelacionados, es demasiado extensa como para poder establecer relaciones de causalidad entre los tres elementos, por lo que el papel de toda metodología es siempre relativo y, más que la implantación del método más novedoso, o de confiar ciegamente en su efectividad global y universal, lo que realmente es necesario es una comprensión de lo que ocurre dentro del aula (Allwright y Bailey, 1991, xviii).

2. El enfoque léxico

El concepto de *enfoque léxico* puede, dentro del ámbito de la enseñanza de lenguas, hacer referencia a dos conceptos diferentes. El primero de ellos, y más general, es el uso de *enfoque léxico* para describir la perspectiva seguida en un elemento vinculado a la enseñanza (una sesión de clase, una unidad didáctica, una investigación...) en la que el vocabulario ha recibido especial atención; es un término descriptivo de sus características, y no implica asociación con ninguna teoría específica. El segundo de ellos hace referencia al conjunto de teorías de la lengua, de aprendizaje, de producción de materiales y de investigación que se desarrollan en base a las ideas del enfoque léxico original (*Lexical Approach*), diseñado por Michael Lewis en los años 90. Aunque en ocasiones han sido asimilados ambos conceptos, en el presente trabajo se establece una distinción entre ambos y se considera únicamente su valor en tanto que diseño metodológico completo, por lo que los estudios en los que este término se usa en su valor más general quedan fuera del campo de estudio y análisis. Hay que indicar, además, que por razones de claridad se usará el término “enfoque léxico original” para hacer referencia a las teorías originales de Lewis y “enfoque léxico” para los trabajos desarrollados o vinculados con esta teoría de la enseñanza.

2.1. El enfoque léxico original

Tres trabajos aparecen asociados a la noción inicial de enfoque léxico, pertenecientes los tres al ya citado M. Lewis: *The Lexical Approach* (1993), *Implementing the Lexical Approach* (1997) y *Teaching collocation: further developments in the Lexical Approach* (2000). En *The Lexical Approach* (1993), de marcado carácter teórico, se recogen los conceptos teóricos clave, tanto de su visión de la lengua como del aprendizaje, así como una propuesta, también más teórica que práctica, sobre el diseño de materiales. El difícil traslado directo al aula de unos principios teóricos acompañados de ideas prácticas muy

escuetas probablemente sea la razón de que el siguiente trabajo, *Implementing the Lexical Approach* (1997), esté muy centrado en los aspectos prácticos del funcionamiento del enfoque dentro del aula: aunque se matizan algunas de las ideas propuestas desde la teoría, la mayor parte del volumen está dedicado a la propuesta de dinámicas y actividades de clase. Finalmente, en *Teaching collocation: further developments in Lexical Approach* (2000), se recogen las aproximaciones teóricas y experiencias prácticas de diversos autores y profesores vinculados a las ideas del enfoque léxico, además de la versión final de la teoría madurada por Lewis, quien por razones de edad se retirará de la escena de la enseñanza pocos años más tarde (Thornbury, 2006).

La idea esencial del enfoque léxico es que este “sitúa la comunicación del significado en el corazón de la lengua y su aprendizaje” lo que implica “poner el énfasis sobre el principal portador del significado: el vocabulario” (1997a, p. 15). Esta idea tiene su traslado en un decálogo de principios propuesto por el autor (Lewis, 1993, p. iv), aunque las ideas con las que finalmente se configurará el enfoque léxico original pueden resumirse en cuatro: primacía del léxico sobre la gramática, atención al reconocimiento y memorización de segmentos léxicos para mejorar la precisión y fluidez del alumno, importancia del texto y el co-texto de las palabras (colocaciones) y énfasis en el aprendizaje incidental del léxico (Higueras García, 2012), aunque algunos autores añaden un quinto elemento, la importancia del input oral real (Pérez Serrano, 2015, p. 44). La justificación de estos principios se explica desde la teoría de la lengua, la teoría del aprendizaje y las pautas para el diseño de materiales y actividades de aula propuestos por Lewis.

2.1.1. Teoría de la lengua

El pilar básico en la visión léxica de Lewis de la lengua es que ésta no se compone de gramática lexicalizada, sino de léxico gramaticalizado:

“En lugar de unas cuantas estructuras y muchas palabras, ahora admitimos que el lenguaje está compuesto de muchos pequeños patrones, que muestran diverso grado de fijación o generalización, cada uno basado en una palabra; en cierto sentido, cada palabra tiene su propia gramática” (Lewis, 2000a, p. 129).

Esto no significa que la gramática deje de tener importancia o que se rechace en cierto sentido, sino que ocupa un nuevo lugar, en el que los patrones en los que tradicionalmente se insertaba el léxico para producir desaparecen, y las palabras adquieren un mayor poder generativo y se convierten en el principio estructurador del discurso (Pérez Serrano, 2015, p. 48).

La lengua así concebida no puede describirse desde el qué se puede hacer con ella desde un punto de vista puramente teórico, sino desde el qué hacen realmente con ella los hablantes en su uso habitual. Esto la convierte en un elemento dinámico, por lo que las dicotomías estáticas con las que tradicionalmente se la ha descrito como reglas/excepciones, bien/mal o gramática/vocabulario dejan de ser tales para pasar a convertirse en los extremos opuestos de los espectros que describen el lenguaje (Lewis, 1993, p. 37): el espectro de poder generativo, el espectro de generabilidad, el espectro de poder comunicativo, el espectro de probabilidad, el espectro de aceptabilidad, el espectro de convencionalidad y el espectro de categorización (*Spectrum of Generative Power*, *Spectrum of Generalisatibility*, *Spectrum of Communicative Power*, *Spectrum of Likelihood*, *Spectrum of Acceptability*, *Spectrum of Conventionality* y *Spectrum of Categorisation*, respectivamente). El espectro de poder generativo serviría para categorizar el léxico en función de su potencial de generación: en un extremo estarían aquellos elementos de baja densidad léxica y, en consecuencia, rango colocacional extenso y gran capacidad generativa y, del otro, elementos con alta densidad léxica y campo colocacional más restringido. El tradicional binomio de reglas/excepciones pasa a

ser el espectro de generabilidad, que permite categorizar las cuestiones lingüísticas en función de la facilidad o dificultad que tienen para generar regularidades, mientras que el de bien/mal deja de existir y lo que pasa a considerarse es el grado de probabilidad de que un elemento ocurra y de aceptación de la comunidad de habla que lo reciba y pasa a medirse con el espectro de probabilidad para los contextos generales y con el de aceptabilidad en los académicos. El espectro de poder comunicativo se usa para determinar el grado en el que el léxico resulta útil para la comunicación, y el de convencionalidad tiene al lenguaje oral y al escrito en sus extremos. Finalmente, el espectro de categorización determina la facilidad, o dificultad, con la que determinada palabra o colocación admite ser categorizada. Estos espectros están regidos por los principios de selección libre y de idiomática de Sinclair (1991), que afirman que el hablante tiene libertad para escoger la forma en la que transmite el significado, pero estas formas están restringidas gramaticalmente para poder crear sentido.

Del mismo modo que la lengua no se considera algo estático, tampoco se considera que el significado lo sea: este está siempre determinado tanto por el contexto, que estaría constituido por los hechos o situaciones dentro del acto comunicativo, como por el co-texto, que define la situación del ítem lingüístico, esto es, las palabras que aparecen en su entorno más o menos inmediato. Estos dos elementos construyen el significado de tres maneras diferentes: mediante contrastes entre lo que hay y lo que no hay en el discurso; de abajo arriba, mediante adición de unas partes a otras; o bien de arriba abajo, infiriendo el significado por el contexto y co-texto de la palabra y el conocimiento del mundo que se posee. En el proceso de creación de significado, pues, se seleccionan los ítems menos inapropiados de entre los conocidos, construyendo el significado fragmento a fragmento, relacionando estos pequeños fragmentos dentro de un marco general mayor. El significado así visto puede ser calificado como “intrínsecamente subjetivo, interpersonal

y efímero” (Lewis, 1993, p. 88). El discurso, fruto de esta construcción de significado, es multidimensional y se procesa no palabra a palabra, sino avanzando y retrocediendo en la construcción del significado para hacer predicciones sobre lo que se va a decir y reajustes sobre lo previamente dicho.

En este contexto de construcción de significado, el elemento clave es el léxico. Lewis (1993, p. 89) distingue entre los conceptos de vocabulario y léxico; el vocabulario sería el montante global de ítems léxicos diferentes entre sí, mientras que el léxico serían aquellas unidades cuyo significado no se puede deducir completamente por su forma, suponen una unidad sintáctica mínima (es decir, son independientes) y están socialmente institucionalizadas. El léxico estaría compuesto de cuatro tipos de ítems: las palabras y polipalabras (*words* y *polywords*), las colocaciones (*collocations*), los actos de habla institucionalizados (*institutionalised utterances*) y los encabezamientos o marcos de oración (*sentences frames or heads*)⁶; los dos primeros estarían relacionados esencialmente con el significado referencial, mientras que los dos segundos lo estarían con el significado pragmático.

La palabra es una unidad independiente que puede aparecer en el discurso aislada (“¡para!”, “gracias”) o bien modificando el significado de un acto de habla completo; la polipalabra sería una extensión de la palabra y se restringe a aquellas unidades léxicas compuestas de dos o más palabras que presentan un grado de idiomatidad muy alto (“por favor”, “por otra parte”). Las categorías de palabras desaparecen, incluso las cerradas, y se considera que ocupan diferentes puestos dentro del espectro de poder generativo (Lewis, 1993; 2000a, p. 129).

⁶ La clasificación inicial de Lewis (1993) distinguía entre palabras, ítems de multipalabras, polipalabras, colocaciones y expresiones institucionalizadas, pero en sus trabajos posteriores abandona esta clasificación y se ajusta a la aquí recogida.

Las colocaciones serían “parejas o grupos de palabras que co-ocurren con alta frecuencia, dependiendo de la información del tipo de texto” (Lewis, 1997b, p. 256) o “la forma en la que las palabras coocurren en el texto natural de manera estadísticamente significativa” (Lewis, 2000a, p. 132), que admiten variación en sus componentes ya que la clave en las colocaciones “tratan de palabras que coocurren, no ideas o conceptos” (Lewis, 1997a, p. 25). El elemento clave en la colocación es, por tanto, la coocurrencia significativa en un texto determinado; el reconocimiento de este hecho implica que también existen lo que Lewis denomina colocaciones bloqueadas (*blocked collocations*), que serían aquellas que, a pesar de ser teóricamente viables, no han sido socialmente censuradas y presentan un nivel de aparición muy bajo o nulo (Lewis, 2000a, p. 133). Las colocaciones se sitúan también dentro de dos espectros, fijación/variabilidad y opacidad/transparencia, que determinan su grado de idiomaticidad (Lewis, 2000a, p. 130). En los extremos del espectro de fijación/variabilidad estarían aquellas colocaciones cuyo nexo entre elementos es más fuerte y la presencia de uno de sus miembros genera fuertes expectativas sobre cuál será el segundo miembro (colocaciones fuertes), y aquellas en las que el nexo es tan débil y la flexibilidad tan grande que resulta difícil hacer previsiones (colocaciones débiles). En cuanto a la opacidad/transparencia, aunque Lewis (2000a, p. 135) admite que en ocasiones uno de los dos elementos puede ser más literal y menos metafórico y puede, por tanto, facilitar la comprensión del sentido, esto no siempre ocurre, por lo que es más adecuado interpretar la transparencia como idiomaticidad vinculada a elementos gramaticales⁷.

Si se suman todos los elementos que describen, dentro de este enfoque léxico original, las colocaciones, estas puede definirse como unidades léxicas compuestas de más de un ítem

⁷ El criterio de transparencia para definir las colocaciones, además, ha demostrado ser algo problemático para la descripción de las características de la colocación, ya que, al menos en el caso de aprendices de segundas lenguas, elementos externos como la distancia entre la lengua materna y la de aprendizaje van a afectar a cómo una colocación pueda ser de transparente/opaca (Alonso Ramos, 2010, p. 3).

en el que la coocurrencia en un texto natural de una tipología concreta se da con un cierto grado de frecuencia, vinculadas entre sí de manera arbitraria y que admiten variación en la forma. El resultado de esta suma de elementos es una definición que podría considerarse como pedagógica, ya que persigue más la funcionalidad en su uso, como se verá en el siguiente apartado, que proporcionar una descripción minuciosa de sus características. En cuanto a la tipología, Lewis distingue colocaciones léxicas, que serían las que combinan dos componentes léxicos, de colocaciones gramaticales, en las que se combinan “una palabra léxica, normalmente un sustantivo, un verbo o un adjetivo, con una palabra gramatical” (Lewis, 2000a, p. 134), es decir, una palabra de las conocidas como de categoría abierta con una de categoría cerrada, aunque el foco para él está en la metáfora léxica.

Si las colocaciones son la forma en la que una palabra coocurre con otra, la coligación sería la forma en la que una palabra coocurre, frecuentemente, en un patrón (gramatical) particular o bien la forma en la que dos diferentes patrones coaparecen. La coligación serviría para generalizar más allá del nivel de las colocaciones individuales para establecer patrones descriptivos amplios, que pueden ser de utilidad para una descripción de la lengua para los profesionales de la enseñanza, siempre que esto no haga que la atención principal se desvíe de las palabras (Lewis, 2000a, p. 138)⁸.

El siguiente grupo de palabras, los actos de habla institucionalizados, serían “todos aquellos fragmentos de lengua que se recuperan como unidades completas y de los cuales la mayor parte de la conversación está compuesta” (Lewis, 1997b, p. 257) y estarían más relacionados con el modo oral que con el escrito. Estos fragmentos (*chunks*) pueden ser oraciones completas, que no admitan variación alguna en su forma y tienen un valor

⁸ Lewis no dedica atención al concepto de coligación hasta el último de sus trabajos. Resulta llamativo el paso que hace Lewis desde *The Lexical Approach* (1993), en el que carga de forma constante contra las generalizaciones, hasta la inclusión, e incluso recomendación de uso por el profesor, de una herramienta descriptiva eminentemente generalizadora como son las coligaciones.

pragmático inmediato (“ya voy”, “déjalo estar”), o encabezamientos de oración, que requerirían de más ítems léxico para completar el significado (“yo de ti [no iría]”). Los actos de habla institucionalizados tienen una alta carga de idiomatidad, por lo que su significado no siempre resulta transparente al mirar los elementos que los componen, y contienen una alta carga de elementos deslexicalizados.

Finalmente, los encabezamientos y marcos oracionales serían el equivalente escrito de los actos de habla institucionalizados. De extensión variable (desde “en primer lugar” hasta “en relación a la anteriormente mencionada...” o incluso elementos más extensos), su función sería la de estructurar el discurso escrito o el discurso oral cercano en su forma al escrito (conferencias, discurso académico) y muchos de ellos pueden requerir un dominio de la lengua de especialidad en la que están insertados, ya que pueden resultar desconocidos incluso para nativos que no dominen el campo de especialidad del texto en el que se encuentren.

Lewis (1997b, p. 256) entiende que su clasificación de los ítems léxicos no es única y que existe solapamiento entre las diferentes categorías, por lo que un mismo ítem puede pertenecer, en función del tipo de análisis que se realice, a una u otra categoría, movilidad que entiende que puede ser especialmente útil para la didáctica. De hecho, en el último de sus trabajos abandona en cierto sentido esta clasificación y propone la división de las unidades de lengua en frases hechas completas (*pure idioms*), frases hechas figurativas (*figurative idioms*), colocaciones restringidas (*restricted collocations*) y colocaciones abiertas (*open collocations*), donde los únicos criterios para la clasificación en uno u otro grupo serían el grado de fijación y el de opacidad (Lewis, 2000a, p. 130).

2.1.2. Teoría del aprendizaje

Para Lewis, la enseñanza de lenguas acarrea una serie de lastres y prejuicios que, a pesar de los avances en didáctica, siguen presentes en la mayoría de manuales y en la

mentalidad de los profesores, como la primacía de la lengua escrita sobre la oral, la visión estructuralista de la lengua en la que el vocabulario son simples piezas que encajar dentro de los huecos en las estructuras gramaticales proporcionadas, la obligatoriedad de que el alumno produzca desde las primeras fases, la falta de una visión más amplia del carácter dinámico del significado, la sobrevaloración de los realia, la persecución del producto en lugar del énfasis en el proceso, y el énfasis en la corrección por encima de la fluidez (Lewis, 1993, p. 11). Para buscar una solución a esta situación es necesario, en primer lugar, redefinir algunos conceptos, como qué es exactamente conocimiento declarativo y procedimental; a qué se hace referencia al hablar de aprendizaje, adquisición y enseñanza, e input e intake; cuáles son los procesos de aprendizaje y cómo se desarrollan; de qué manera puede identificarse el nivel de los alumnos en base a los factores de precisión, fluidez y complejidad; a qué hace referencia y qué implica la idea de la no linealidad de la adquisición y cómo afecta a esta última la retroalimentación (Lewis, 2000b, p. 155).

Los enfoques tradicionales han considerado que el aprendizaje de vocabulario es conocimiento declarativo, mientras que el de gramática era procedimental; sin embargo, Lewis considera que, al contener cada ítem léxico su propia gramática, “toda la adquisición de la lengua es intrínsecamente procedimental” (Lewis, 2000b, p. 168). A esta idea se unen los resultados de diversas investigaciones recogidos por Lewis en las que se afirma que el tamaño del lexicón es mucho mayor de lo que hasta el momento se consideraba, lo que lleva a cuestionar la utilidad de la enseñanza explícita: no es viable, en el aula, tratar un cuerpo tan grande de elementos, por lo que el tiempo de estudio en ella debe dedicarse a otras cuestiones. Entra así en juego la idea del enfoque léxico original de que la estructura del lenguaje, al igual que la mayor parte del lexicón, se adquiere a través de exposición a input comprensible, mientras que el aprendizaje, de la mano de la enseñanza explícita, debe dirigirse a la mejora de las estrategias de aprendizaje

del aprendiz, especialmente a aquellas orientadas a mejorar su capacidad de captación de elementos léxicos relevantes.

Este input al que debe exponerse al alumno debe ser, en las fases iniciales del aprendizaje, de carácter eminentemente oral, para posteriormente ir incorporando géneros escritos, aunque dejando siempre los géneros especializados para los aprendices que requieran un alto nivel de dominio, similar al del nativo, o que tengan necesidades específicas. Más allá de esta separación, no existe forma de establecer una ruta o patrón de aprendizaje que el aprendiz vaya a seguir, ya que este es:

“una combinación no lineal de adquisición de nuevas palabras, nuevos ítems compuestos de múltiples palabras, la habilidad de descomponer eficientemente grandes unidades en partes significativas (palabras en morfemas, frases en palabras, etc.) en combinación con una mayor sensibilidad [...] hacia las “reglas” de las re-combinaciones permitidas y de las restricciones que excluyen determinadas re-combinaciones” (Lewis, 2000b, p. 177).

Este proceso tendría lugar en ciclos: a medida que el alumno es expuesto a nuevos elementos, el conocimiento que adquiere de estos reorganiza y modifica el conocimiento existente previo, de manera que es imposible determinar en qué momento del aprendizaje se encuentra el alumno y, por tanto, es inviable tratar de ajustar el input a su nivel. La mera exposición a input, por otra parte, tampoco garantiza que haya adquisición, sino que es necesario que la lengua realice el tránsito de input, o elementos que el alumno encuentra, a intake, o lenguaje disponible para su uso espontáneo, y para que esto ocurra es necesario que los alumnos perciban y pongan atención a la forma lingüística de los mensajes; esta cuestión puede ser compleja en la práctica, ya que la tendencia natural del alumno será la de fijarse en el mensaje más que en la forma (Lewis, 2000b, p. 160) y, aunque no existe acuerdo sobre qué parte del input realmente pasa a convertirse en intake,

sí que parece haberlo en la idea de que la atención explícita sobre el ítem es necesaria. El aprendizaje incidental, por su parte, aunque no se rechaza, se considera que tiene lugar únicamente en tareas concretas (Lewis, 2000b, p. 162).

De todo lo anterior se extraen dos consecuencias: la primera, que el input que se proporciona al alumno es clave en su aprendizaje; la segunda, que es necesario fijar la atención en unidades concretas para que la adquisición se produzca. Para Lewis, esta unidad mínima es la colocación: el hecho de que pueda ser recuperada como un bloque completo del lexicón agiliza su recuperación durante la comunicación, lo que permite al alumno liberar recursos cognitivos que puede emplear para otras cuestiones. Se produce así una inversión del orden tradicional de la enseñanza, en el que la precisión se consideraba el paso previo a la fluidez: lo importante ahora es que el alumno pueda conseguir comunicarse fluidamente desde el comienzo, y la precisión pasa a ser una preocupación a medio o largo plazo, a medida que el conocimiento que tiene el alumno sobre los ítems léxicos es más profundo. Sin embargo, para conseguir esto, la colocación tiene ciertas limitaciones de extensión, y se hace necesario el uso de una unidad más grande. Surge así la idea de recurrir a los *chunks*, o fragmentos de lengua, que Lewis, siguiendo patrones nuevamente didácticos, considera que son aquellas unidades que pueden usarse sin un análisis pormenorizado de sus partes, que admiten su reproducción como fragmentos completos y cuya acumulación permitiría al aprendiz descubrir, a medio y largo plazo, patrones generales y morfológicos que tradicionalmente habían sido atribuidos a la enseñanza de la gramática desde un punto de vista estructuralista (Lewis, 1993, p. 95). Estos fragmentos de lengua no tienen una extensión concreta, aunque es recomendable que no sean excesivamente breves, ya que cuanto mayor sean estos *chunks* que los aprendices aprenden desde un principio, más fácil será la tarea de re-producir el lenguaje natural después (Lewis, 2000a, p. 133), y deben presentarse siempre en su

contexto natural y con el menor número de modificaciones posibles o, en el caso de ejemplos producidos en el aula, aparecer siempre asociados a un contexto típico y nunca aislados (Lewis, 2000b, p. 167). El desarrollo de la capacidad del alumno para localizar, identificar y analizar estos *chunks* de forma correcta en textos tanto orales como escritos se denomina fragmentación pedagógica o *pedagogical chunking* (Lewis, 1993, p. 1997a), y es imprescindible en el proceso de adquisición/aprendizaje de la lengua.

Los *chunks* que se trabajen en el aula no pueden seleccionarse de manera subjetiva, ya que el conocimiento individual de una persona sobre su uso de la lengua es limitado y está sesgado por la experiencia personal (Lewis, 2000a, p. 127), lo que podría hacer que el profesor transmitiera en el aula una visión de la lengua marcada por intuiciones. La herramienta que se propone desde el enfoque léxico original para realizar una selección objetiva de fragmentos es el recurso a los corpus textuales. Estos corpus pueden ser elaborados por el profesor atendiendo al perfil y necesidades de los componentes del grupo de clase, y cumplen una doble función: para el profesor son una herramienta de análisis y selección de *chunks* relevantes, mientras que para el alumno, si se dan herramientas para que pueda utilizarlo, puede convertirse también en una herramienta de estudio auxiliar. Hay que tener en cuenta que el concepto de Lewis de qué es un corpus es, al igual que ha ocurrido con otros elementos, bastante amplio, y considera que un único texto con lenguaje eminentemente significativo para un objetivo específico puede considerarse en sí mismo como un corpus (Lewis, 2000c, p. 193).

Es de suponer que no todos los alumnos habrán empezado a aprender con el enfoque léxico, y es posible que muchos de ellos vengan de sistemas de enseñanza/aprendizaje donde las palabras se han almacenado de manera individual y descontextualizadas; en este caso, el trabajo debe ir orientado a conseguir que el alumno aprenda las colocaciones ligadas a las palabras que haya aprendido de esta manera (Lewis, 2000a, p. 132). Evitar

el concepto “*palabra nueva*” también es importante, ya que el objetivo es aprender combinaciones de palabras y los patrones ligados a ellas (Lewis, 2000a, p. 142); las llamadas palabras deslexicalizadas son la única excepción en este sentido, ya que su naturaleza eminentemente idiomática las convierte en elementos de utilidad inmediata (Lewis, 1997b, p. 258), al proporcionar un input que puede servir de base para la adquisición inductiva de “reglas” generalizables.

El proceso de aprendizaje del enfoque léxico se centra, en pocas palabras, en la exposición a input a la que se somete el alumno. Este debe fijar su atención en los *chunks* y colocaciones, y memorizarlos sin hacer un análisis pormenorizado de sus elementos para conseguir alcanzar fluidez en el dominio de la lengua, aceptando que la precisión debe ser una preocupación posterior y que toda descripción que consiga realizar sobre el lenguaje será siempre provisional y posteriormente modificable, a medida que vaya obteniendo más comprensión sobre su funcionamiento (Lewis, 2000b, p. 165). Esta visión de la lengua no implica minusvalorar el rol de la gramática: Lewis entiende que enseñar léxico únicamente es insuficiente, y que eliminar la gramática de la enseñanza va en detrimento del aprendiz (Lewis, 1997a, p. 41). Sin embargo, dado que “el léxico –palabras, colocaciones y expresiones fijas- es el que transmite esencialmente el significado en un texto: la gramática, aunque es importante, tiene un papel subordinado” (Lewis, 2000a, p. 147), su tratamiento debe partir de la aceptación de que es una habilidad receptiva, ligada al léxico y subjetiva en tanto que su aprendizaje se basa en la propia capacidad de percepción que el alumno tenga sobre ella. Debe entenderse además que su enseñanza explícita no devendrá en el dominio inmediato de un determinado ítem, aunque sí que es posible que tenga una acción facilitadora en su aprendizaje, siempre que no se olvide que

las explicaciones gramaticales se basan en una sobregeneralización que puede llevar a la producción de colocaciones bloqueadas⁹.

La suma de la idea de una adquisición/aprendizaje no lineal unida a la importancia de la captación de los *chunks* lleva a Lewis a la conclusión de que el paradigma de presentación-práctica-producción (en lo sucesivo, paradigma PPP), de por sí incongruente¹⁰, no resulta válido dentro de la teoría de aprendizaje del enfoque léxico original. Lewis (1993) propone en su lugar el de observación-hipótesis-experimentación (en lo sucesivo, paradigma OHE): al ser expuesto a input, el alumno elabora hipótesis sobre lo que ve; una nueva exposición a input le llevará a corroborar su teoría, o bien a refutarla y realizar una nueva. Lewis admite que el paradigma PPP puede ser útil para ciertas cuestiones periféricas, pero entiende que el paradigma OHE ofrece más ventajas al poder ser aplicado de manera sistemática, tanto para planificación de secuencias de clase como, más especialmente, a modo de “estrategia de enseñanza a largo plazo, ya que no es ni más ni menos que un resumen de cómo el aprendizaje realmente ocurre” (Lewis, 1996, p. 12). Dentro de este contexto, el error se ve como parte natural e inevitable del proceso de comprobación de hipótesis, aunque en lugar de las correcciones habituales se recomienda que el profesor proporcione al alumno una reformulación de su producción o, si es por escrito, algún tipo de marcas, que permitan al aprendiz contar con nuevo input con el que depurar sus hipótesis (Lewis, 1993). Se observa aquí también la escasa relevancia del output dentro del enfoque léxico original, que parece verse más como una herramienta de control del profesor sobre el punto de aprendizaje del alumno que como

⁹ Lewis (1993) rechaza categóricamente la enseñanza explícita de gramática, aunque su perspectiva se va suavizando a lo largo del tiempo, hasta llegar a admitir (2000b) este cierto carácter facilitador.

¹⁰ Lewis (2000b) explica cómo, en este paradigma, el aprendiz se elimina por completo de la acción, lo que para él es algo inadmisibles en un paradigma de aprendizaje. Lewis enlaza, por la dureza con la que se refiere a esta paradigma, con los enfoques por tareas, pero no es el único que, durante los años 90, intenta generar un cambio de paradigma. Por citar un ejemplo, McCarthy (1998, p. 67) y guiado por razones similares a las de Lewis, rechaza este paradigma PPP y propone el de ilustración-interacción-inducción (*illustration – interaction – induction*), diferente en sus principios a los de Lewis.

un elemento que contribuya a generar aprendizaje de manera directa; esta idea también puede apreciarse en la aceptación de un período de silencio en las fases iniciales de aprendizaje del alumno.

En cuanto a los factores afectivos en el aprendizaje, aunque Lewis no habla explícitamente de ellos, su preocupación por la cuestión se manifiesta en algunos planteamientos como el hecho de no forzar al alumno a producir en las primeras fases del aprendizaje para evitar un filtro afectivo alto, el cuidado que pide al profesor que ponga en la forma de tratar los errores o de dar retroalimentación a los alumnos, o la atención que presta a la motivación. La autoconfianza y la seguridad son también importantes para él, de ahí que una de las cuestiones que más relevancia tiene para él de las colocaciones sea que son “islas de fiabilidad”¹¹ (Lewis, 2000b, p. 175). Su preocupación por esta seguridad en el estudiante también se manifiesta en su visión del aula.

2.1.3. Programación, evaluación y gestión de aula

El uso del paradigma OHE tiene una consecuencia inmediata en el aula: resulta imposible definir una programación específica, no al menos en los términos en los que tradicionalmente se la ha concebido, si dentro de un mismo grupo se admite que cada alumno se va a encontrar en una etapa diferente de adquisición de contenidos. La solución pasa para Lewis (1997a, p. 204) por aceptar que sus ideas son, simplemente, “un conjunto de principios basados en una nueva comprensión del lenguaje”, por lo que pueden ser implementadas dentro de cualquier programación, con el único requisito de que, dentro de estas, se hayan realizado los ajustes necesarios para que dentro de los objetivos se hayan tenido en cuenta los diferentes tipos de ítem léxico (Lewis, 1997b, p. 259) y, de manera ideal, empezando la enseñanza con una fase inicial en la que el alumno se vea

¹¹ El concepto de isla o remanso de fiabilidad (“islands of reliability”) para hacer referencia a las unidades del lenguaje formulaico fue acuñado por H. Dechert en 1983 en su artículo *How a story is done in a second language*. La idea de Dechert es que el uso de lenguaje formulaico genera fiabilidad y puede utilizarse como base mientras se planifica y produce el discurso durante en tiempo real.

expuesto únicamente a input auditivo. La cuestión de los niveles también se ve afectada por este planteamiento: aunque inicialmente Lewis (1993) consideraba que el nivel de los alumnos es multidimensional, dinámico y, en consecuencia, imposible de medir con escalas, en el último de sus trabajos aceptará la existencia de tres niveles: los alumnos que simplemente han adquirido fluidez, los que han dado un paso más y poseen precisión y aquellos que se encuentran en el nivel más alto de dominio de la complejidad del lenguaje y “pueden comunicar todo lo que desean sin comunicar elementos sin producir malentendidos” con un lenguaje “fluido, preciso y estilísticamente apropiado” (Lewis, 2000b, p. 177).

La evaluación desde el enfoque léxico, a consecuencia también de todo lo anterior, no está particularmente desarrollada: Lewis (1993) menciona vagamente que durante la producción debe considerarse el valor comunicativo de los enunciados del aprendiz por encima de la precisión y la corrección, usando la comprensibilidad como herramienta para valorar la gravedad de los errores, y también menciona (2000a) la importancia de que los profesores tengan en cuenta las colocaciones dentro de los exámenes. Más allá de estas pautas generales, no existen orientaciones.

El aula tiene un papel diferente al que ha tenido hasta el momento. Debe ser el laboratorio donde el alumno pueda practicar y se sienta, además, seguro para hacerlo (Lewis, 1997b, p. 259), pero esta práctica no debe ir orientada al aprendizaje de lengua estrictamente hablando, ya que el tamaño del lexicón hace que el trabajo explícito de elementos dentro del aula no tenga sentido, ya que es imposible tratarlos todos. Dentro de clase debe dedicarse a conseguir que el input del alumno se convierta en intake, es decir, al desarrollo de estrategias de aprendizaje para la detección de *chunks* y otros elementos de lengua; esto no significa que no se pueda dedicar tiempo a cuestiones puntuales, pero la dedicación a las estrategias debe ser ir siempre por encima del tratamiento de ítems

individuales (Lewis, 1997a, p. 47). Se recomienda, en este sentido, dotar al alumno de conocimientos metalingüísticos básicos, para que tenga una cierta familiaridad la terminología básica (colocaciones, coligación...) que le permita manipular más eficazmente la información con la que está tratando (Lewis, 1997a).

Dentro del aula, la concepción del proceso de aprendizaje determina los roles del profesor y el alumno: si para aprender lengua es necesario que el alumno perciba las formas de la lengua, este pasa a estar en el centro mismo de la enseñanza, y el profesor es meramente un gestor de lengua (*language manager*) que le ayuda a detectar las formas lingüísticas y a aprender a detectarlas de manera autónoma. Enseñar a los alumnos a fijar la atención no en las palabras sino en los *chunks*, seleccionar input apropiado y de calidad, escoger las tareas adecuadas, crear una atmósfera de clase con bajos niveles de ansiedad, preparar actividades de aula que ayuden a desarrollar la habilidad de los alumnos para detectar *chunks* y registrarlos en formatos adecuados y mejorar sus conocimientos de lengua serían las funciones básicas del profesor que Lewis reitera a lo largo de todo su trabajo. El profesor, además, debe tener “paciencia, un estilo de enseñanza en el que se valoren las preguntas, y la habilidad para promover la curiosidad, la experimentación y la creatividad” (Lewis, 1996, p. 15). Su tiempo de habla en el aula es muy valioso, ya que supone para el alumno una exposición extra a lenguaje, por lo que el profesor no debe sentir que el tiempo que él dedica a hablar a los alumnos es tiempo que les resta de aprendizaje, sino al contrario: al hablarles está ayudándoles a aprender.

2.1.4. Materiales y actividades

Con los materiales de clase surge la complicación de la determinación del nivel, debido a la cuestión de la no linealidad del aprendizaje. Lewis aboga por el uso de los manuales de clase como herramienta básica de trabajo (1993, p. 182), ya que proporcionan al alumno sensación de orden y seguridad y sus deficiencias pueden ser subsanables por

parte del profesor con un tratamiento adecuado. Los materiales propios que diseñe el profesor deben realizarse con cuidado, tratando de no modificar el co-texto y teniendo cuidado en la selección de ejemplos relevantes. Será necesario incluir textos de todo tipo (diálogos y prosa), en formatos oral, escrito y combinado, aunque en su explotación nunca se pretenderá que el alumno entienda todo. De entre los materiales de apoyo, se desaconsejan las gramáticas, ya que por su organización no suelen proporcionar de manera accesible ejemplos suficientes que permitan al aprendiz corroborar o refutar sus hipótesis, y se recomiendan los diccionarios, especialmente los monolingües, ya que permiten investigar sobre la gramática de las palabras, sus colocaciones y otras características. Los corpus textuales pueden también usarse siempre que se enseñe a los alumnos cómo utilizarlos, especialmente si estos corpus los ha preparado el profesor de manera específica para el grupo en función de sus necesidades.

Lewis insiste en sus trabajos en que su enfoque de la enseñanza no supone ni exige “la aplicación radical de nuevos métodos” sino que es más bien “la aplicación de un amplio rango de actividades sobre input seleccionado de acuerdo a criterios léxicos, y sin expectativas de que el lenguaje nuevo vaya a ser ‘aprendido’ en una lección en concreto” (Lewis, 1996, p. 15). Este “amplio rango” de posibles actividades deben centrarse, en primer lugar, en desarrollar la capacidad del alumno de fragmentar el discurso en *chunks* útiles y de detectar colocaciones; para ello, es necesario proporcionar al alumno el suficiente número de encuentros con un mismo ítem (Lewis sugiere entre 7 y 10), de manera que el aprendiz tenga las suficientes oportunidades tanto de comprobar sus hipótesis como de, a través de la exposición, adquirir el ítem. En ausencia de encuentros, la repetición no monótona de elementos, que favorezca una memorización encaminada a generar automatización, es también viable: Lewis (1993, p. 127) recomienda de manera específica los ejercicios de *drills* para trabajar la fluidez y los ejercicios de huecos

orientados para hacer que el alumno fije su atención en determinados elementos, pero es importante que en el diseño de estos ejercicios se tengan en cuenta estas finalidades y no se pretenda usarlos con otros fines, como la práctica gramatical. Caso similar serían las actividades de transformación y reformulación con restricciones en la forma, que se recomiendan también siempre que cumplan los requisitos de estar bien contextualizadas y de ser usadas para realizar comparaciones, no usando la transformación para trabajar la forma. Los ejercicios de reconocimiento, comprobación, ordenación, comparación o conexión también pueden ser útiles, así como los puzzles de todo tipo, ya que ayudan a fijar la atención del aprendiz en elementos concretos. La práctica escrita extensiva es recomendable hacerla de forma colaborativa, y será más positiva si está centrada en reorganizar, reagrupar, reflexionar u organizar elementos más que en la creación propiamente dicha y, en cualquier caso, aquellos formatos más especializados que requieran un entrenamiento específico sólo deben trabajarse en un aula donde el grupo vaya a necesitarlos. Finalmente, la traducción puede también trabajarse en clase, ya que se ve como un elemento intrínseco al proceso de aprendizaje, pero debe evitarse la fórmula *palabra en L1 = palabra en L2* y hacerse un uso racional de ella, convirtiéndola en herramienta y recurso y no como fin en sí misma.

Una última cuestión requiere atención dentro de los materiales de clase: el registro de la lengua. Dado que el aprendiz va a ir incorporando conocimientos nuevos de manera indefinida, es necesario que pueda disponer de un elemento que le permita llevar un registro de la lengua con la que va encontrándose, que admita la inclusión de elementos a lo largo del tiempo y que, además, permita ver los patrones y las estructuras discursivas. Surge así la idea del cuaderno de vocabulario, que puede ser cumplimentado a lo largo del tiempo con cajas de colocaciones, esquemas o mapas mentales, herramientas todas estas que cumplen todos los requisitos anteriores (Lewis, 1993, p. 124), y que debe estar

organizado siempre a criterio del alumno para permitirle reflejar cómo su mente usa el léxico, aunque se recomienda orientarlo para evitar los listados bilingües de palabras y colocaciones.

2.2. Referentes, referencias y referendos del enfoque léxico original

Históricamente, el enfoque léxico original puede verse como como la cristalización de los resultados de una tendencia lexicalista que había empezado a fraguarse durante los años 80 (Hudson, 1990, p. 3) en la que la enseñanza del vocabulario empezaba a recuperar un protagonismo perdido con el enfoque comunicativo clásico (Conzett, 2000), y también con la corriente de la concienciación sobre la lengua (*language awareness approach*), que defendía la enseñanza de segmentos léxicos, la conciencia sobre las formas y funciones de la lengua y el uso de la atención y la percepción (*noticing*) (Higueras García, 2006, p. 21). Sin embargo, estas vinculaciones han sido realizadas de manera externa al autor: la falta de espíritu académico de Lewis, que ya le sirvió para recibir críticas en su momento (Thornbury, 1998), le llevó a sustituir los apartados de bibliografía o referencias por un listado de lecturas que le inspiraron (Lewis, 1993, 1997a) por lo que, además de este elemento y de algunas referencias dispersas dentro de sus trabajos, resulta difícil entender, e incluso justificar, algunos de los principios de su teoría.

No ha sido posible localizar ningún trabajo donde se analice de manera detallada de qué forma estas influencias admitidas conectan con el enfoque léxico original y han sido adaptadas dentro de la teoría por esta propuesta. Teniendo en cuenta esto, sumado a la idea de que la implementación en aula de un enfoque o método cuyos principios teóricos subyacentes se desconozcan o no se comprendan puede ser arriesgado (Widdowson, 1984, p. 6), se ha considerado que un breve análisis de algunas de las influencias notables y reconocidas por Lewis puede ser pertinente para una mejor comprensión del contexto de creación y configuración del enfoque léxico original.

2.2.1. Contexto situacional, colocaciones y lenguajes restringidos

Si hablar del enfoque léxico original sin mencionar las colocaciones es prácticamente imposible, es igualmente difícil hablar de estas sin mencionar a J.R. Firth. Aunque este nombre está fuertemente asociado a la lingüística de corpus, lo cierto es que muchas de las aportaciones de este autor tuvieron una fuerte repercusión en muchas otras áreas de la lingüística, hasta el punto que ha llegado a afirmarse que su teoría del contexto de la situación y del análisis prosódico son dos de los elementos de mayor repercusión dentro del campo de la lingüística (Lyons, 1966, p. 288).

Para elaborar su concepto de contexto de situación, Firth había partido de la idea de Malinowski de que el significado no está contenido en las palabras, sino que este se ve afectado por los elementos externos que rodean al léxico. Este contexto de situación estaría compuesto por elementos como la acción verbal y la no verbal de los participantes, los rasgos relevantes de los objetos, la estructura social en la que están los participantes, el tipo de discurso y de intercambio o el tipo de habla (Firth, 1957, p. 282); todos estos elementos generan un conjunto de opciones compuestas por la dicotomía de lo posible (es decir, las opciones del hablante) y lo real (lo que finalmente dirá) y en la que nuestra cultura, a modo de “ritual social prescrito, en el que generalmente dices lo que otros esperan de ti, en un modo u otro” (Firth, 1957, p. 20), acaba determinando lo que finalmente elegimos decir. En otras palabras, la lengua para Firth está compuesta de formas que funcionan en un contexto dado y que por sí mismas no tienen función o significado (Quereda Rodríguez-Navarro, 2002, p. 45), sino que adquieren este a través de la suma de los elementos de su entorno lingüístico, o cotexto, y del extralingüístico, o contexto. Las palabras generan de este modo asociaciones con otras en su entorno, asociaciones que pasan a formar parte de su significado, y de ahí el concepto de colocación y significado colocacional que lleva a Firth (1962, p. 11) a afirmar que

“conocerás las palabras por la compañía que llevan” (*You shall know a word by the company it keeps*).

Aunque el nombre de Firth se suele asociar principalmente a la teoría lingüística más que a la pedagogía de la lengua, a excepción de algunas puntuales menciones que lo vinculan al origen de los programas nocio-funcionales, lo cierto es que sus aportaciones al campo de la didáctica de lengua fueron también relevantes (McLaren, 2002, p. 190). El concepto de lengua de Firth lo llevó a desarrollar la idea de las lenguas restringidas (*restricted languages*) que algunos supone “la aportación más original y fructífera de Firth” en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras (Serrano Valverde, 2002, p. 178), ya que permitió entender que el texto pertenece a un contexto situacional concreto que determina los elementos que lo componen, por lo que el criterio de frecuencia absoluta no podía ser el único utilizado (a diferencia, por ejemplo, de lo que consideraba el estructuralismo americano de la época). También es posible rastrear en Firth y la importancia que le daba a la introspección las primeras ideas de que era necesario dejar un espacio para que el alumno reflexionara y generara la comprensión necesaria en las tareas de lectura y escritura (McLaren, 2002, p. 196).

La teoría del contexto de situación de Firth tuvo un fuerte impacto sobre la lingüística británica, tanto en su época como en autores posteriores (Calvo López et al., 2002, p. 159), y no resulta difícil encontrar elementos claramente firthianos en Lewis. El elemento que más patentemente les une es la importancia de la colocación como unidad clave de la lengua, aunque para Lewis la selección de esta unidad parece estar también orientada por un criterio pedagógico que en Firth no se encontraba. Otros elementos entre los que también puede establecerse una relación clara son el espectro de aceptabilidad de Lewis, heredero directo de la idea de Firth de que la selección de elementos está condicionada por el contexto, y la importancia de proporcionar a cada grupo de clase textos específicos

orientados a sus necesidades, enfoque muy similar al concepto de lenguas restringidas de Firth. Resulta también llamativa la conciencia compartida sobre la necesidad de un período de silencio en el alumno que debe respetarse, si bien en Firth parece estar más relacionado con la práctica de aula mientras que para Lewis (al igual que ocurre con el Enfoque Natural de Krashen) este período de silencio y reflexión es una fase dentro del proceso global de aprendizaje.

Cabe mencionar, además, que algunos elementos de uno de los principales desarrolladores de la teoría firthiana de la lengua como fue M.A.K. Halliday también se pueden rastrear en Lewis: en su teoría del léxico como nivel lingüístico (Halliday, 1966), la visión de una escala donde los ítems se distribuyen de más gramatical a más léxica, la justificación de cómo el léxico llega a explicar aquellas cuestiones que la gramática no alcanza a explicar o la idea de que la aceptación o rechazo de una colocación por parte el hablante nativo depende del grado de aceptabilidad social de la misma (idea esta última de la que también partirán Pawley y Syder, 1983) son ideas que también se encuentran en la teoría de la lengua de Lewis.

2.2.2. La lingüística de corpus y la didáctica de lenguas

En los años 80, el Departamento de Investigación en Lengua Inglesa (English Language Research Department) de la Universidad de Birmingham y la editorial Collins firman un acuerdo de cooperación que incluye la creación de un corpus textual de inglés contemporáneo. El proyecto, denominado COBUILD (siglas de *Collins Birmingham University International Language Database*), fue propuesto por John Sinclair, profesor de dicha universidad y editor en jefe del proyecto. El objetivo de este corpus, en el que se analizaron 7.300.000 palabras en un inicio (posteriormente se extendió hasta las 20.000.000), era poder obtener una visión del uso real de la lengua inglesa que permitiera la elaboración de herramientas lingüísticas donde este quedara reflejado. La idea en sí no

era nueva: West o Thorndike, en los años 30 y 40, habían intentado trabajos en cierto modo similares, aunque el soporte tecnológico en el momento permite crear y trabajar con un volumen de trabajo que antes no había sido posible. Los análisis del corpus permitieron determinar, entre otras cuestiones, las palabras de mayor rango de frecuencia en lengua inglesa y los patrones en los que coaparecen con frecuencia, y estos datos sirvieron para crear diccionarios (toda la serie de *Collins COBUILD English Language Dictionary*, publicada por Collins CoBUILD, cuyas reimpresiones y reediciones llegan hasta el momento actual), programas y materiales de enseñanza de inglés lengua extranjera (como la serie *Collins COBUILD English Course*, publicada algunos años más tarde, en 1988, también por Collins CoBUILD) basados en el uso real, computable, de la lengua.

La palabra pasa a convertirse en una unidad con un enorme potencial desde el punto de vista didáctico, elemento clave para el desarrollo de un nuevo tipo de programa, el programa léxico, y de todo un movimiento dentro de la enseñanza de lenguas. Uno de los nombres clave en este movimiento de la lingüística de corpus es el de Sinclair, al que suele vincularse únicamente con la lingüística de corpus, pero que también hizo aportaciones de traslado directo al aula: de Sinclair y Renouf (1988) es la primera propuesta de programa léxico, y también de él el desarrollo de conceptos como el principio de idiomática.

Para Sinclair, la comunicación se genera a través de un proceso de selección de elementos en el texto que es observable mediante la estadística: forma y significado están asociados a través de una serie de patrones formales distintivos, regulares, cuya elección a su vez condiciona la de otros elementos a su alrededor en el texto (Sinclair, 1991, p. 7). Esto implica que la separación entre léxico y gramática carece de base, ya que todo texto “está compuesto de ocurrencias de palabras comunes en patrones comunes, o en pequeñas

variaciones de esos patrones comunes” (Sinclair, 1991, p. 108), en el que el significado se crea a través de las relaciones entre palabras y patrones. La herramienta con la que conseguir las evidencias estadísticas que revelen la naturaleza de las palabras y los patrones en los que se encuentran insertas sería el análisis de corpus textuales, cuyo análisis corrobora que “existe una estrecha relación entre los sentidos de una palabra y las estructuras en las que aparece” (Sinclair, 1991, p. 53) y que, además, los tipos textuales sobre los que se realice el análisis aportarán evidencias diferentes sobre las palabras y su entorno. De la observación de resultados concluye Sinclair que la construcción del significado está regulada por dos principios: selección abierta e idiomática. El principio de selección abierta afirma que el texto lingüístico “es el resultado de un gran número de selecciones complejas” ya que, en cualquier rango de selección, en cualquiera de los “huecos” que se rellenan para producir, “virtualmente cualquier palabra puede aparecer” (Sinclair, 1991, p. 109). El principio de idiomática afirma que, aunque el usuario dispone de infinidad de opciones individuales, existen ciertas variaciones léxicas, léxico-semánticas o sintácticas, ciertas tendencias a coaparecer en determinados patrones gramaticales o en determinados contextos semánticos, que restringen el abanico de opciones del hablante, y este principio es dominante sobre el de selección abierta (Sinclair, 1991, p. 114). En otras palabras, existe libertad para elegir la forma en la que transmitir el significado pero, al producir, estas formas se ven restringidas por la gramaticalidad para poder crear sentido. Llevado al campo de la didáctica, Sinclair ve una ventaja en que los aprendices sean capaces de ver que las palabras no operan de manera individual, sino en pequeños conjuntos que pueden aprender como una palabra independiente, en función de su significado global, mientras que el significado individual de las palabras puede usarse como refuerzo para comprender el significado (Sinclair, 1991, p. 78).

Aunque Sinclair realiza algunos apuntes didácticos, los dos herederos directos de la lingüística de corpus dentro del campo de la didáctica son el aprendizaje basado en datos (*data-driven learning*)¹² y el enfoque léxico original (Mishan, 2012, p. 276). La influencia de la lingüística de corpus en Lewis es ciertamente notable: el principio de que la lengua es léxico gramaticalizado y la visión de la lengua basada en qué hacen realmente con ella los hablantes son elementos pertenecientes a este marco teórico. La influencia en concreto de Sinclair es, además, palpable en diversos elementos. El primero de ellos probablemente sea el de la importancia de la colocación dentro de la teoría de la lengua y de las propuestas didácticas, que continuaría con la tradición lingüística de Firth, aunque con ciertas diferencias: Sinclair necesita un concepto de colocación más técnico, donde cuestiones como el alcance sí tienen relevancia, mientras que Lewis, guiado por un criterio pedagógico, tiene un concepto más lato del término; además, mientras que para Lewis la unidad principal de trabajo es la colocación, para Sinclair lo es la palabra. La segunda cuestión sería la del principio de idiomatidad de Sinclair, cuya presencia es constante en Lewis a lo largo de toda su producción, frente a otros elementos que usa como parte de su teoría de la lengua y que acaba abandonando, como puedan ser los espectros de lengua. En tercer lugar, el modelo de análisis léxico que propone Sinclair tanto para corpus textuales (1991) como el que realizara previamente para textos de menor extensión (1966), compuesto de división del texto en fragmentos, selección de los elementos útiles en función de la frecuencia relativa dentro del tipo textual, descarte provisional de los elementos no frecuentes e importancia de las palabras más comunes y deslexicalizadas, comparte elementos con el que realiza Lewis, aunque mientras que para

¹² Diseñado por T. Johns a principios de los años 90, el *data-driven learning* o aprendizaje basado en datos es un enfoque de la enseñanza que tendría lugar dentro de un ambiente lingüísticamente rico, en el que se proporciona al alumno grandes cantidades de datos para que decida qué y cómo estudiar de la lengua.

Sinclair la unidad de trabajo debe ser la colocación, para Lewis lo son los *chunks* pedagógicos.

2.2.3. El programa léxico

La primera propuesta relevante de un programa léxico tiene en su origen a Sinclair y Renouf (1988), que lo definen como un elemento independiente y preexistente a otros elementos de aula como los materiales del curso, la metodología o la evaluación, en el que se recojan los elementos seleccionados para ser cubiertos durante el curso. Estos elementos deben ser las palabras más comunes, sus patrones en el lenguaje y las colocaciones y combinaciones en las que aparezcan más frecuentemente, seleccionados mediante el uso de corpus textuales, más una lista adicional con palabras de la vida cotidiana, sensaciones físicas y emociones personales cuya frecuencia en los corpus es posible que sea baja pero que igualmente son necesarias para alcanzar “el objetivo de que haya un equilibrio entre uso natural y utilidad” (Sinclair y Renouf, 1988, p. 151). Durante el proceso de aprendizaje, el aprendiz no construiría frases, sino que las deconstruiría, comprendiendo cómo funcionan a través de la observación y análisis de la lengua. De acuerdo con sus autores, un programa así diseñado sería eficiente debido a que el esfuerzo de aprendizaje se vería recompensado tanto por la frecuencia de uso y aparición de estas palabras como por el hecho de que admiten ser recombinadas, lo que permitiría al alumno producir recombinando con elementos conocidos y frecuentes en lugar de tener que añadir indefinidamente elementos nuevos y poco frecuentes. Las nociones, estructuras y funciones irían apareciendo de manera natural al ir usando el léxico frecuente, por lo que no serían necesario recogerlas dentro de los objetivos. Podría, además, ser adaptado a cualquier contexto de enseñanza, ya que no estaría relacionado con ninguna metodología o enfoque concretos.

La segunda propuesta de un programa léxico proviene de D. Willis (1990). D. Willis es partidario de una enseñanza comunicativa de la lengua, pero considera que los programas sintéticos, sean estructurales o nocio-funcionales, presentan ciertas carencias irresolubles: parten de la presunción de que el alumno aprende de manera lineal cuando, en realidad, no hay forma de saber qué ítems serán asimilados en cada fase por la que pasa y, más importante, le niegan la oportunidad de expresar el significado que realmente desea, imponiéndole el uso de determinadas formas en lugar de aprovechar la tendencia natural del alumno de crear sentido de lo que recibe y de intentar expresarse por sus propios medios.

El programa léxico de D. Willis (1990), a diferencia del que proponían Sinclair y Renouf (1988), no estaría compuesto de ítems, sino de un corpus de textos de lenguaje natural. Estos le proporcionarían al alumno una cantidad de input suficiente como para permitirle, en función de sus conocimientos previos, realizar hipótesis y generalizaciones sobre las palabras y su uso, reciclar, e interiorizar elementos, siguiendo la secuencia natural de desarrollo de la interlingua (D. Willis, 1996, p. 24). La palabra se convierte así en la unidad más efectiva para la enseñanza, ya que su identificación es la que da el acceso al lector a la comprensión de las unidades más grandes, como puedan ser el texto, al permitirle comprender las claves de su estructura (D. Willis, 1990, p. 120). En esta visión de la lengua, la gramática se ve como la relación sistemática entre forma y significado que permite producir oraciones gramaticales; sin embargo, su gran extensión impide que pueda ser descrita de manera completa, por lo que su presentación directa es inútil y sólo mediante exposición directa del alumno a la lengua podrá este interiorizar su funcionamiento (D. Willis, 1990, p. 10). La consecuencia de esto es que deben desaparecer del aula las actividades de práctica controlada y de gramática contrastiva, que fomentan un uso de la lengua prescriptivo y limitan la capacidad de los aprendices,

mientras que el error pasa a verse como un elemento natural fruto de la falta de exposición a lengua (D. Willis, 1996, p. 26). En esta visión de la lengua como sistema eminentemente semántico se crea una nueva relación entre fluidez, relacionada con la producción, se alcanza antes que la precisión, relacionada con el grado de ajuste entre el significado que el alumno quiere y puede transmitir (D. Willis, 1990, p. 128).

Un programa entendido como un corpus textual (o corpus pedagógico, como lo llamarán posteriormente D. Willis y J. Willis, 1996) requiere un modelo de explotación didáctica que no esté basado en las piezas de lengua, sino en los textos y en qué se puede hacer con ellos. La vía idónea para esta explotación sería la tarea, ya que esta permite crear contextos significativos para el aprendiz, como ocurre en el modelo propuesto por J. Willis y D. Willis (*Task, Planning and Report*, 1987¹³). El *Collins COBUILD English Course* (Collins CoBUILD, 1988), redactado por estos dos mismos autores, es el traslado físico a un manual de algunos de estos principios.

En el contexto en el que D. Willis (1990) realiza su propuesta, otros autores, como Nattinger y DeCarrico (1992) o Nation (1990), también reflexionan y realizan propuestas específicas para el aula donde el léxico recupera un lugar diferente, más central, que el que había tenido hasta el momento. Sin embargo, la propuesta de D. Willis (1990) se diferencia de estas por un desarrollo más orientado a la didáctica y por su compromiso con un enfoque específico como es la enseñanza por tareas.

La relación entre el programa léxico de D. Willis y las ideas del enfoque léxico original es delicada. Uno y otro comparten dos elementos (Thornbury, 1998): la censura incondicional a los programas estructuralistas y al paradigma PPP y la visión del léxico en el eje central de la enseñanza. Sin embargo, y aunque algunos paralelismos entre uno

¹³ Este protomodelo se desarrollará posteriormente en más detalle y dará como resultado el modelo de enseñanza por tareas de J. Willis (1996b), ya analizado en páginas anteriores. Este modelo inicial incluye las fases de introducción, tarea, planificación, informe, audición/lectura y análisis, que después la autora agrupará y simplificará para agrupar en tres.

y otro parecen patentes, parece ser (Thornbury, 2006) que Lewis rechazaba que existiera relación entre su trabajo y el programa léxico D. Willis, ya que este último léxico incurría en lo que Lewis llamaba la “falacia de la frecuencia”, por la que se considera que las palabras más usadas son también las más necesarias, ignorando el hecho de que la lengua debe ser analizada no desde las palabras, sino desde las colocaciones, elemento sobre el que realmente descansa el peso de la comunicación. De cualquier manera, y aun aceptando esto último, resulta difícil afirmar que el enfoque léxico original no comparta absolutamente nada con el programa léxico: además de los dos elementos arriba mencionados, otras cuestiones como la importancia de la exposición a input, el foco en el proceso o el uso de corpus en clase son también compartidos. Si, además, se anota que también hay coincidencias entre el programa léxico inicial de Sinclair y Renouf (1988) y el enfoque léxico original, como la importancia del reciclaje de léxico, la posibilidad de implantarse con cualquier metodología, la técnica de la deconstrucción de frases y la observación de la lengua como fuente de aprendizaje, rechazar un vínculo entre ambos elementos resulta más complicado aún, ya que ambos parecen beber de fuentes de principios similares. Parece, por tanto, que la relación que establecen el programa léxico y el enfoque léxico original entre sí es de diferentes interpretaciones generadas sobre la misma base teórica, en lugar de ser el primero parte de las fuentes teóricas del segundo.

2.2.4. La lingüística cognitiva y el papel de la atención

A medida que el conductismo iba perdiendo protagonismo en la enseñanza, lo fue ganando la idea de que el aprendizaje no tenía por qué ser un fenómeno únicamente inconsciente, sino que era posible que la consciencia también participara en los procesos de aprendizaje. El papel de la consciencia se trató de explicar desde dos puntos de vista: cabía la posibilidad de que, como defendían las teorías del espacio de trabajo global, la información nueva se procesara de manera distribuida por una serie de procesadores

especializados y un centro de intercambio de información, pero también se especuló con que la información se procesara por un conjunto de procesadores independientes con limitaciones de almacenamiento, de selección de la información o de ejecución. En estas últimas, la memoria se presentaba dividida en tres espacios: uno de captación de información, uno de almacenamiento a corto plazo (también llamado memoria principal o memoria de trabajo) y otro de almacenamiento a largo plazo (memoria secundaria). Este último modelo permitía explicar cómo la mente procesaba la lengua mediante dos sistemas a los que recurría de manera simultánea (Skehan, 1998): un sistema basado en normas, que permitiría la producción partiendo de cero, y un sistema basado en ejemplos y muestras de lengua, que permitiría producir simplemente recuperando y reproduciendo modelos previamente almacenados y que sería el sistema predominante, debido a su menor necesidad de consumo de recursos cognitivos.

Estos dos sistemas de procesamiento, automatizado y no automatizado (Schmidt, 1990) se usarían también al aprender y usar lengua: el procesamiento automatizado, característico en los niveles superiores y responsable de las habilidades lingüísticas y de gran parte del procesamiento cognitivo, sería involuntario, consumiría escasos recursos y permitiría operar en paralelo, de manera rápida, eficiente y precisa; el procesamiento no automatizado, típico de los niveles iniciales, sería lento, tendría una capacidad limitada, trabajaría en serie y supondría un alto coste de recursos para el sistema, pero permitiría ser controlado de manera voluntaria, por lo que se podría usar para la prosecución de objetivos y la resolución de problemas. Los lingüistas vinculados a la corriente cognitiva en la enseñanza de lenguas dan también un paso más: si se admite que la capacidad de la memoria de trabajo es limitada y que, en consecuencia, la mayor parte de sus recursos los va a destinar al procesamiento del significado para que la comunicación pueda tener lugar, es muy probable que ignore la forma; en otras palabras, si en las condiciones de

procesamiento no hay elementos que lleven al alumno a fijarse en la forma, esta pasará por completo desapercibida, por lo que es posible que el alumno alcance la comprensión, pero no que genere aprendizaje (Skehan, 1998, p. 62).

El alumno se enfrenta, pues, a dos retos cognitivos en su aprendizaje: hacer que los elementos que se encuentra o con los que trabaja pasen de la memoria de trabajo a la memoria a largo plazo y ser capaz de fijarse en la forma que toman estos elementos. Las dos cuestiones están, sin embargo, relacionadas, ya que es necesario que un elemento se trabaje y procese en la memoria de trabajo para que se tome consciencia sobre su forma (Schmidt, 1990). Esta consciencia, entendida como parte integrante de la atención, está en la clave de la Hipótesis de la Captación (*Noticing Hypothesis*) de Schmidt (1990, 1995, 2001, 2010). La captación (*noticing*) es el “correlato subjetivo de la atención” (Schmidt, 2010), un proceso consciente que tiene lugar cuando el aprendiz fija su atención en el input y lo convierte en intake (entendido aquí como “la parte del input que el aprendiz capta”, Schmidt, 1990, p. 139). Esta captación/atención trabaja con muestras de lengua concretas, no con las normas que las regulan, y es un elemento disponible de manera limitada, selectivo y que admite control voluntario (Schmidt, 2001). En sí misma no es suficiente para aprender, pero es imprescindible para facilitar o promover que los elementos en la memoria de trabajo se procesen y pasen a la memoria a largo plazo (Schmidt, 1990), obteniendo como resultado rutinas automatizadas que se producen de manera fluida y que ya no requieren atención. La cantidad de atención que requieren los elementos para pasar a la memoria a largo plazo es diferente: las palabras individuales, las colocaciones, las expresiones cortas y fijas requieren menos cantidad de atención que aquellas más ambiguas y largas; y, en general, el aprendizaje de léxico y la morfología requieren más atención y percatación que la sintaxis (Schmidt, 2001).

La captación, como parte de la atención, se puede controlar de manera voluntaria, por lo que es posible usarla en elementos que, inicialmente, no la hayan activado (Schmidt y Frola, 1986), y además se ve afectada por los mismos elementos que aquella: expectativas previsibles, grado de frecuencia o de notabilidad altos, nivel de habilidad y bajo grado de exigencia cognitiva en la tarea hacen que la captación sea más sencilla (Schmidt, 1990). En el campo de la enseñanza de las lenguas, la presión que genera la interacción, la motivación, el uso de estrategias y cuestiones individuales como la capacidad de la memoria de trabajo influyen también la capacidad de atención y, por ende, de captación (Schmidt, 2001).

La Hipótesis de la Captación no es, por otra parte, incompatible con la idea del aprendizaje incidental, que es posible si la tarea obliga a centrar la atención en ciertos elementos relevantes del input, ni con la de la adquisición, especialmente porque las investigaciones no permiten afirmar si esta es posible o no (Schmidt, 1990). Las propuestas específicas de Schmidt (1995) para el aula incluyen la necesidad de prestar atención al input o a cualquier aspecto específico del mismo que se requiera aprender de forma específica, la búsqueda de elementos diferentes entre los producidos por un nativo y por el propio aprendiz y la elaboración de hipótesis. El lema de Schmidt es que, en el aprendizaje, “nada llega gratuitamente” (Schmidt, 1995, 2001), por lo que cualquier cuestión relevante para el aprendizaje debe recibir atención específica, aunque siempre teniendo en cuenta que la captación debe ser “el primer paso hacia la construcción de la lengua, no el final del proceso” (Schmidt, 2001).

El traslado dentro del enfoque léxico original de las ideas de la Hipótesis de la Captación¹⁴ es tan simple y directo que resulta difícil matizar cuestiones: la atención es para Lewis la

¹⁴ Con el fin de dibujar un perfil de la Hipótesis de la Captación lo más preciso posible, ya que será necesario en futuros capítulos, en la descripción aquí realizada se ha recurrido a literatura que aún no había sido producida en el momento en el que Lewis realiza su propuesta. De cualquier manera, las ideas

puerta de acceso al aprendizaje, ya que sólo poniendo atención a las formas será posible hacer que estas pasen a la memoria a largo plazo. De hecho, gran parte de las actividades de aula propuestas por Lewis van encaminadas a hacer que el alumno se percate de las formas en las que se presenta el lenguaje, la fórmula de tratar el error a través de proporcionar retroalimentación al alumno en forma de input que le ayude a detectar dónde se ha equivocado se basa en fomentar que el alumno capte la diferencia, y todo el conjunto del paradigma OHE se basa en fijar la atención en las hipótesis generadas. El principal problema en este sentido es que aunque Lewis coincide en la idea de que el foco en la atención es sólo un primer paso hacia el aprendizaje, resulta difícil dilucidar cuál sería el siguiente paso del proceso, aunque sobre esta cuestión se volverá en el apartado destinado a las críticas sobre el enfoque léxico original. Por otra parte, Schmidt consideraba que, aunque la Hipótesis de la Captación era compatible con teorías de la enseñanza centradas tanto en la forma de la lengua como en el significado, su teoría encajaba con los enfoques de enseñanza de tipo cognitivista (en Schmidt, 2001, cita propuestas de Bialystok, N. Ellis, R. Ellis, Skehan, VanPatten o Swain), por lo que este traslado directo tampoco debe resultar sorprendente.

2.2.5. El lenguaje formulaico

De manera general, la idea del lenguaje prefabricado o formulaico surge de la premisa cognitiva, tratada en profundidad en el apartado anterior, de que la memoria a largo plazo en el ser humano tiene una gran capacidad de almacenamiento, por oposición a la memoria a corto plazo o memoria de trabajo, que sería la que se encarga del procesamiento inmediato y que posee una capacidad muy limitada. Para optimizar estos recursos, la lengua se almacenaría y recuperaría desde la memoria a largo plazo en estructuras prefabricadas, compuestas de conjuntos recurrentes de unidades léxicas, para

esenciales de la Hipótesis de la Captación, aunque han sido precisadas y matizadas, no han variado en su esencia básica.

de esta manera liberar de gran parte de la carga de procesamiento a la memoria de trabajo, que con los recursos liberados puede atender a otras cuestiones igualmente necesarias durante la comunicación.

Uno de los primeros trabajos donde el aprendizaje se organiza desde la percepción de estructuras prefija es *English through actions* (1925), de H. E. Palmer y D. Palmer. Sus autores, dando una vuelta de tuerca al método directo en el que la cadena estímulo-respuesta tiene más peso, establecen en cuatro las fases del aprendizaje: percepción de la unidad desconocida, reconocimiento e identificación de esta unidad en fases posteriores, imitación de la cadena de sonidos (de significado aún desconocido) y reproducción (Palmer y Palmer, 1925, p. XII). La idea de la percepción y trabajo con unidades prefabricadas tendrá que esperar algunas décadas hasta ser investigada de manera concreta; por lo general, se admite que la primera de las investigaciones relevantes sobre este tema es la realizada por Hakuta (1974), quien analiza lo que denomina “patrones prefabricados” en la influencia de la adquisición de inglés en niños de lengua materna japonesa. El asentamiento de la teoría, por su parte, suele atribuirse a Becker (1975), aunque el primer trabajo reconocido como completo sobre el tema, donde se abordan las secuencias de niños y adultos, los factores que afectan a la localización de lo que denomina “unidades mínimas del acto de habla”, su segmentación, extracción y papel en la producción es el elaborado por Peters (1983).

El traslado de estas ideas a la didáctica de lenguas pertenece a Pawley y Syder (1983). Una comparación de las producciones del hablante nativo y del aprendiz permite a estos autores detectar dos problemas: el primero, que del montante global de oraciones gramaticalmente posibles sólo una mínima parte es aceptada por el nativo como forma natural de expresión, por lo que si el aprendiz se centra únicamente en la gramática acabará produciendo oraciones gramaticalmente correctas pero socialmente no aceptadas;

el segundo, que alcanzar la fluidez del nativo es una labor extremadamente difícil para el aprendiz si este, además de producir de manera fluida, debe ocuparse de planificar el discurso, regular el registro, generar contenido y controlar la gramaticalidad. La solución a ambas situaciones pasaría por el uso de lo que denominan *lexicalized sentence stems* o raíces de oración lexicalizadas, “expresiones fraseológicas compuestas de un número de ítems léxicos fijos que permiten construir con uno o más elementos variables las especificaciones necesarias para completar una oración” (Pawley y Syder, 1983, p. 205), que funcionarían como una unidad mínima desde el punto de vista sintáctico, y que estarían sancionadas social y culturalmente. Estas raíces de oración lexicalizadas presentarían, para el aprendiz, una triple ventaja: le permiten liberar recursos cognitivos que pueden dedicar a otras tareas, ya que se recuperan como una única unidad en la que no hay nada que procesar; le garantizan un cierto grado de fluidez en el discurso y, al estar sancionados social y culturalmente, le permitirían solucionar el problema de la falta de naturalidad.

En la misma línea didáctica se encontraría el trabajo de Nattinger y DeCarrico (1992). Estas autoras categorizan lo que denominan *lexical phrases* (“frases léxicas”) en una doble categorización. Por una parte, en función de su extensión, estatus gramatical, canonicidad, variabilidad y continuidad, esas frases léxicas pueden ser polipalabras (frases cortas que funcionan como ítems léxicos individuales, fijos y continuos), expresiones institucionalizadas (de extensión similar a la oración, funcionan como actos de habla independientes, canónicos, invariables y continuos), restricciones fraseológicas (patrones de extensión breve a media, que admiten una gran variabilidad y esencialmente continuas) y constructores oracionales (marcos oracionales completos, de gran variabilidad y eminentemente discontinuos). Por otra, pueden también ser categorizadas atendiendo a sus funciones, por lo que se podría hablar de frases léxicas de interacción

social, de temas recurrentes y de mecanismos discursivos. Las autoras relacionan estas estructuras con las raíces de oración lexicalizadas de Pawley y Syder (1983) aunque, a diferencia de aquellos, consideran que las frases léxicas, para poder ser consideradas como tales, deben necesariamente tener un componente funcional (Nattinger y DeCarrico, 1992, p. 15).

La propuesta de Nattinger y DeCarrico (1992) incluye también algunas reflexiones didácticas. Entienden que la mejora en la fluidez que conlleva el trabajo con frases léxicas contribuye también a un aumento de la motivación y una reducción de la frustración, ya que facilitan al aprendiz una comunicación más eficiente. También, al estar contextualizadas y vinculadas a situaciones sociales concretas, permiten una memorización relativamente fácil. Recomiendan de manera específica comenzar la enseñanza con el uso de *drills* para memorizar las frases léxicas con mayor grado de variación e ir paulatinamente desplazando al alumno hacia las más fijas, graduando la dificultad y siempre dentro de una interacción social, aunque considera que esto no son más que propuestas de estudio, ya que para integrar estas en la enseñanza serían necesarios más trabajos de investigación sobre la efectividad y metodología de enseñanza de las frases léxicas (Nattinger y DeCarrico, 1992, p. 186).

Aunque el lenguaje formulaico ha sido extensamente trabajado, antes y después de que surgiera el enfoque léxico original, las dos referencias más notables en Lewis son Pawley y Syder (1983) y Nattinger y DeCarrico (1992). Prácticamente todas las ideas de Pawley y Syder se encuentran recogidas en la teoría del enfoque léxico original: la ubicación de estas raíces de oración lexicalizadas en un espectro de mayor a menor fijación, el énfasis en alcanzar la fluidez y la búsqueda de un aprendiz cuya producción no parezca estereotipada ni marcada son visiones prácticamente idénticas, por lo que no resulta extraño que Lewis (1993, p. 198), lo considerara como muy influyente en su trabajo y en

su visión del léxico. En cuanto al trabajo de Nattinger y DeCarrico (1992), aunque las referencias son constantes en el enfoque léxico original, lo cierto es que el vínculo que les une es esencialmente la idea de la importancia del lenguaje prefabricado y sus ventajas didácticas, ya que tanto en la visión que tienen de la lengua como en el traslado de esta al aula comparten pocos elementos. Es posible que Lewis encontrara en el trabajo de estas autoras una referencia contemporánea con la que contrastar parte de sus ideas, aunque su verdadera influencia estuviera en Nattinger (1988), un trabajo en la corriente del lenguaje formulaico pero mucho menos extenso y que también aparece como una de sus influencias reconocidas (Lewis, 1993, p. 198).

2.2.6. La visión pedagógica de Widdowson y el Enfoque Natural

El enfoque léxico original ha sido catalogado, como se ha visto en el capítulo anterior, como parte de los enfoques comunicativos contemporáneos, que surgieron en respuesta a los problemas que el planteamiento de los enfoques comunicativos clásicos estaban empezando a producir. Aunque Lewis reniega de muchos de los elementos de estos, como el papel de los realia, las funciones del aula o la teoría de aprendizaje, hay un autor, muy vinculado a las reflexiones sobre cómo debía ser una enseñanza orientada al fomento de la comunicación, a quien Lewis cita continuamente: H. Widdowson.

Para Widdowson, el lenguaje es la herramienta que permite formular ideas en la mente y, al mismo tiempo, proporciona los medios para que estas ideas se transmitan, permitiendo al individuo relacionarse con su contexto inmediato (Widdowson, 1984, p. 74); para ello, es necesario que ambos interlocutores tengan tanto conocimiento de las normas de la lengua (*use*) como habilidad para su dominio (*usage*). La comunicación se inicia cuando un usuario identifica una situación que requiere transferencia de información para establecer una convergencia de conocimiento, por lo que necesita recurrir a negociar el significado a través de la interpretación. Durante este proceso, el hablante accede en

primer lugar a los elementos léxicos, y recurre a los sintácticos si el análisis de los primeros ha fallado; se genera así entre los elementos léxicos y semánticos “una conveniente distribución de la responsabilidad semántica” (Widdowson, 1990, p. 87) entre léxico y gramática, entre los que el lenguaje formulaico actuaría de mediador.

Este proceso de la comunicación es impreciso y, por tanto, el análisis que de ella se haga en la didáctica también debe serlo (Widdowson, 1984, p. 13). Una posibilidad sería presentar a los aprendices el lenguaje “principalmente en términos léxicos, asentando así las condiciones para una gradual emergencia de la sintaxis como mecanismo de concentración, de forma completamente opuesta a la práctica convencional” (Widdowson, 1990, p. 43), de manera que los alumnos comprendieran, por una parte, que la función de la gramática es servir al léxico y, por otra, que hay ciertos bloques de lengua que pueden aprender como una unidad y ser usados sin analizar durante la comunicación. Esto puede conseguirse generando unas condiciones para el aprendizaje de lengua que similares a las que se dan cuando se usa la lengua, de tal modo que la lengua no se enseñe *como* comunicación sino *para* la comunicación: no hay que acogerse a categorías de nociones y funciones, sino dejar que el alumno participe en el discurso, negocie el significado en contexto y se ajuste a las restricciones de las máximas comunicativas. Esto no significa que haya que dejar de lado las habilidades lingüísticas: adquirir una no implica alcanzar la otra, por lo que en el aula debe haber un equilibrio de elementos que lleven al dominio tanto del *use* como del *usage* (Widdowson, 1978, p. 60).

Conseguir este equilibrio es complicado, ya que, aunque es necesario que haya foco en la forma, si el alumno se centra en esta durante la producción inhibirá su uso natural; para evitar esto, el alumno debe alcanzar fluidez en la producción de formas, y dejar la precisión como recurso de reparación para aquellos elementos que no puedan alcanzarse mediante la fluidez (Widdowson, 1984, p. 59). En otras palabras, el alumno debe alcanzar

la fluidez para conseguir comunicarse, y ocuparse de la precisión a medida que sientan de manera natural la necesidad de un mayor control sobre la norma: la corrección debe ser a lo que el aprendiz se dirige en su proceso, no algo con lo que comienza; es algo que consigue y no que se pueda imponer (Widdowson, 1984, p. 251). Para generar en el alumno la necesidad de comunicarse, la ruta de aprendizaje debe invertirse, partiendo de situaciones o problemas que comprometan al alumno con el discurso, de forma que la adquisición del lenguaje tenga lugar durante el propio uso. De esta manera, se consigue también que el alumno desarrolle estrategias para el desarrollo de la comunicación durante el discurso (Widdowson, 1984, p. 78) y también que transfiera el conocimiento estratégico de su L1 y lo adapte a las condiciones de la lengua de estudio (Widdowson, 1978, p. 53). Durante todo este proceso se producirán errores que, como parte de un proceso creativo, no deben censurarse pero sí ser tratados, ya que evidencian las limitaciones a las que se está viendo sometido el aprendiz (Widdowson, 1990, p. 124). La traducción, por su parte, es inevitable para el proceso de aprendizaje, por lo que debe usarse con regularidad, especialmente para comparar actos de habla en la lengua materna del aprendiz con la lengua de estudio (Widdowson, 1978, p. 18).

El aula es el lugar donde estos procesos deben llevarse a cabo; para ello debe proporcionar al alumno condiciones que lo ayuden desarrollar las habilidades que necesitará para enfrentarse a los problemas lingüísticos que encontrará en la vida real (Widdowson, 1984, p. 225). Para ello es importante que las actividades que en ella tengan lugar sean auténticas; esta autenticidad no está relacionada con la genuinidad de los materiales o actividades, sino con la capacidad de los materiales de involucrar a los alumnos y comprometerlos con la generación de discurso en el aula: el aprendizaje es un teatro del absurdo en el que tienen que participar para generar aprendizaje (Widdowson, 1984, p. 218), por lo que los materiales serán auténticos en tanto que faciliten esta involucración.

Así pues, la modificación pedagógica, llevada a cabo de manera que mantenga los rasgos esenciales de un texto y sin que los cambios realizados resulten evidentes, puede hacer que un texto genuino pase a ser auténtico; y, de manera similar, un texto de manual que contenga muestras de lengua artificiales, si se acepta que su función es de mera presentación de la forma dentro del juego de la clase y se acompaña de actividades orientadas a la comunicación, también puede ser usado en clase (Widdowson, 1984, p. 132).

Las similitudes entre las ideas de Widdowson¹⁵ y Lewis podrían clasificarse en tres grupos. Por un lado estarían las cuestiones que ambos comparten, junto con otros muchos autores vinculados a los enfoques comunicativos: la idea de que “la descripción [de la lengua] no es pedagogía” (Lewis, 2000a, p. 137), la importancia del contexto, la necesidad de aprender lengua vinculada a un contexto o el lugar que deben ocupar en la enseñanza las estrategias de aprendizaje. Un segundo grupo estaría compuesto por las ideas que Lewis podría haber extraído de Widdowson y trasladado a su teoría de manera más o menos directa, y que no pueden encontrarse en los enfoques comunicativos clásicos: la visión de la lengua como un elemento eminentemente semántico, en el que los elementos léxicos organizan la gramática, y no al contrario; la visión del aula no como un trasunto del mundo real, sino reconocida en su dimensión de *aula*, espacio de trabajo, experimentación, práctica y ensayo; la traducción, entendida como herramienta intrínseca al aprendizaje; la necesidad de tratar el error; el proceso de aprendizaje comenzado desde la fluidez y donde la precisión es una meta y no el punto de partida. Un tercer grupo estaría compuesto por ideas que comparten parcialmente, pero trasladan al aula de manera diferente: ambos dan importancia al trabajo equilibrado entre foco en el significado y foco

¹⁵ H. Widdowson es un autor enormemente prolífico, y un análisis en profundidad de toda su producción está fuera de los límites de este trabajo, por lo que aquí se han escogido únicamente aquellos trabajos en los que Lewis fijó su atención.

en la forma, pero mientras para Widdowson el foco en la forma debe ser previo al foco en el significado y puede tratarse didácticamente, para Lewis el paso inicial debe ser la captación de elementos y el significado es prioritario sobre la forma, aunque ambos coinciden en la idea de que la precisión debe ser una preocupación secundaria. También ambos consideran que los ejercicios de *drills*, siempre que estén bien diseñados, pueden volver a escena, pero mientras que Widdowson los ve como una forma de aprender la forma y el significado de la lengua, para Lewis sirven como herramienta para la captación de *chunks* y colocaciones.

Un elemento que le separa a Lewis de Widdowson es su perspectiva sobre el Enfoque Natural. Widdowson (1990, p. 21) rechaza de las ideas de Krashen tanto la Hipótesis de la Adquisición y el Aprendizaje, ya que considera que no hay nada en la mente que impida recurrir a la norma de manera consciente durante la interacción, como la Hipótesis del Aprendizaje Natural (1990, p. 163), porque esta parte de la premisa que los aprendices poseen un conocimiento sistémico que no necesariamente tienen por qué tener y, sobre todo, porque implica aceptar que la intervención didáctica no es útil, mientras que para Widdowson ayudar a los aprendices a descubrir cuestiones que por ellos mismos no podrían desvelar sí genera aprendizaje (Widdowson, 1990, p. 48). Lewis, por su parte, sí que acepta que existan adquisición y aprendizaje, y entiende que la estructura del lenguaje y la mayor parte del léxico son elementos que se adquieren, mientras que el aprendizaje se debe llevar a cabo a través de actividades de enseñanza orientadas a mejorar la capacidad de captación y de comprensión del alumno de la naturaleza léxica del lenguaje (Lewis, 1997b; 2000b, p. 181), de tal modo que en el enfoque léxico original Lewis consigue reconciliar. Sí rechaza parcialmente, en cambio, la Hipótesis del Input y, en cierto sentido, también la del Orden Natural, ya que mientras que para Krashen lanzar al alumno una red lingüística hará que este retenga los elementos para los que se encuentre

preparado, en una visión del aprendizaje lineal y, por tanto, planificable, en el enfoque léxico original el aprendiz vuelve una y otra vez al conocimiento previo para modificarlo y ampliarlo de manera indefinida, en un proceso circular y que no es posible calcular o planificar, ya que es distinto para cada aprendiz.

A pesar de estas discrepancias, las ideas del Enfoque Natural tienen también calado en Lewis: la idea del tratamiento del error a través de reformulación, del esfuerzo del profesor para inferir lo que quiere decir el alumno para evitar un filtro afectivo alto, del respeto a un período de silencio inicial y a los diferentes ritmos de interiorización de los alumnos, de la importancia del incremento del tiempo de habla del profesor en el aula, son elementos que toma de este Enfoque.

2.3. Críticas al enfoque léxico original

Uno de los elementos que caracterizan la didáctica de los años 90 es la cantidad de diferentes teorías que surgen en respuesta al enfoque comunicativo clásico, de las que el enfoque léxico original es sólo una de ellas. El hecho de no contar con una expansión mayor, similar a la de otros movimientos coetáneos como el enfoque por tareas, ha llevado a que las críticas al enfoque léxico sean relativamente pocas y se centren en prácticamente las mismas cuestiones.

Entre las críticas más conocidas se encuentra la de Thornbury (1998), quien considera que tanto la teoría de la lengua como la del aprendizaje que presenta el enfoque léxico original son incompletas y, por lo tanto, imposibles de trasladar al aula¹⁶. Este autor considera también que la enseñanza basada en *chunks* fomenta la fosilización de errores y limita la capacidad de expresión del alumno, ya que este acaba obteniendo una visión

¹⁶ Cabe recordar aquí que, como se ha visto en el capítulo anterior, Thornbury será uno de los principales ideólogos tras el movimiento Dogma, que se construye sin una teoría de la lengua en la base y basa su teoría del aprendizaje en el aprendizaje natural que tiene lugar mediante la interacción, de manera similar, y quizá similarmente *incompleta* a la que propone Lewis. En el momento de realizar esta crítica aún faltan doce años para que esto ocurra, pero la paradoja merece ser mencionada.

de la lengua muy fragmentada: “trozos y trozos, pero no la piña entera” (*all chunks, but no pineapple*) será la frase que use en este artículo para describir este riesgo y que ha acabado acuñándose como una expresión para criticar el problema de la enseñanza basada en *chunks*, no sólo para la defendida desde el enfoque léxico original. Thornbury (1998), no obstante, entiende que el enfoque léxico original “está todavía en obras” y ve en la propuesta elementos positivos: gracias a Lewis, la gramática ha perdido la hegemonía de la que tradicionalmente disfrutaba, y el estilo informal de su redacción ha conseguido acercar la teoría al profesor, lo que este autor considera que no siempre se consigue. Lewis (1997a), que ya estaba al tanto de algunas de estas críticas, rechaza la idea de que su teoría no se encuentre plenamente desarrollada, aunque sí que admite que desde el punto de vista práctico su primer trabajo era limitado, y de ahí que su siguiente publicación estuviera más orientada al diseño de actividades de aula.

Thornbury (1998), de cualquier modo, no es el único autor que ve problemas en la enseñanza de lenguaje formulaico. Además de los problemas de la visión fragmentada de la lengua, también se han puesto de relieve problemas como los criterios para la secuenciación de estas en clase y para la selección de input en el que presentarlas (Harmer, 2007, p. 74). Otros autores, más partidarios de la enseñanza de lenguaje formulaico, centran su crítica en la forma en la que el enfoque léxico original los integra en el proceso de aprendizaje. Swan (2006), por ejemplo, considera que la memorización de *chunks* requerirá una gran cantidad de tiempo al alumno, ya que si lo que se desea es que el aprendiz hable como un nativo, como defiende Lewis, la cantidad de *chunks* que el aprendiz debería memorizar rozaría lo inabarcable, aunque valora positivamente en este sentido la idea del enfoque léxico original de priorizar los elementos en función de las necesidades del grupo de alumnos, lo que permitiría limitar notablemente el inventario de elementos de trabajo. Swan (2006) también duda que a través de la mera exposición el

aprendiz pueda ser capaz de realizar generalizaciones, sin ayuda del profesor, y no es el único que considera que el alumno no es capaz de aprender *chunks* únicamente mediante exposición (Richards y Rodgers, 2014, p. 225; Sánchez Rufat, 2013). No es el único en encontrar problemas en esta idea de la exposición: Lewis parte, para hacer esta afirmación, del supuesto de que los aprendices de L2 son capaces de transferir los procedimientos de aprendizaje de *chunks* de la L1 a la L2, pero no necesariamente todos estos procesos son transferibles, lo que hace que esta idea pierda fuerza (Granger, 2012, p. 130).

El excesivo foco en el léxico puede ser un problema también: conocer los ítems léxicos en profundidad no es necesariamente mejor (Granger, 2012, p. 130) y, además, aunque la idea del léxico como principio organizativo principal por encima del gramatical, tiene gran fuerza explicativa, no es fácil de trasladar al aula (Pulverness, citado por Mishan, 2012, p. 278), lo que hace del enfoque léxico original un sistema pedagógicamente poco práctico que, además, resulta muy difícil de trasladar a la composición de manuales en un formato adecuado para el público (Mishan, 2010, p. 365). Pero el principal problema con la cuestión del léxico es que en ningún momento se explica cómo la gramaticalización del léxico puede, por sí misma, hacer que se desarrolle plenamente la competencia comunicativa, sin integrar este enfoque dentro de un programa mayor, donde la léxica no sea la única competencia que se acabe desarrollando: el enfoque léxico original, usado de manera aislada, es insuficiente y requiere ser usado con otros que estén más desarrollados, como el comunicativo (Richards y Rodgers, 2014, p. 225). Sobre la cuestión de la implementación del enfoque léxico original de manera conjunta a otros elementos se tratará en el siguiente apartado, por lo que no se abundará aquí en el tema.

El uso de definiciones amplias para el concepto de colocación también ha sido revisado. Sánchez Rufat (2010, p. 294) considera que la definición de Lewis de colocación es anticuada (la estadística británica a la que se acoge ya estaba siendo criticada por su falta

de criterios semánticos) y no tiene en cuenta que las colocaciones de la vida cotidiana pueden no tener gran peso en los corpus, pero sí ser de relevancia para el aprendiz. Las definiciones de combinatoria colocacional, léxico gramaticalizado y secuencia formulaica también requerirían una revisión, ya que su amplitud las vuelve inútiles para la didáctica¹⁷ (Sánchez Rufat, 2011).

Aunque ningún autor lo mencione de manera explícita, y entroncando con la cuestión de la ambigüedad en las definiciones, la definición de *chunk* de Lewis probablemente también es mejorable desde el punto de vista de su grado de determinación. La definición de Lewis se aproxima a la de Wray (*Formulaic language and the lexicon*, 2002), quien los define como bloques o segmentos de lengua, continuos o discontinuos, que parecen prefabricados, es decir, que se almacenan y recuperan de la memoria como un todo, sin desfragmentar ni analizar, aunque otras definiciones al uso más completas pueden incluir criterios más precisos, como la presencia de al menos dos morfemas, la coherencia fonológica, la desvinculación con patrones productivos colindantes en el discurso, un grado de complejidad relativamente importante, un uso repetido y consistente de la misma forma, su dependencia del contexto, su institucionalización en una comunidad de hablantes y su adecuación sintáctica, semántica y pragmática (Myles, Hooper y Mitchell, 1998). Su potencial pragmático debido a su capacidad evocadora de la situación en la que tuvieron lugar (Morgan Lewis, 2000) y su potencial para la mejora de la pronunciación,

¹⁷ A lo largo de este trabajo se ha defendido que la amplitud en las definiciones tiene precisamente un fin facilitador para la didáctica, al contrario de lo que considera esta autora; es posible que esto se deba a que Sánchez Rufat (2010; 2011) se preocupa por proporcionar una solución a la enseñanza de las colocaciones desde, entre otras cuestiones, la articulación de una clasificación de estas más eficiente, para lo cual la definición de Lewis resulta, ciertamente, demasiado amplia y, en consecuencia, ineficiente. De cualquier manera, la tendencia de generar definiciones amplias desde las disciplinas de la enseñanza de lenguas es una tendencia reconocida (Nesselhauff, 2005, 11): Woolard (2000) considera como colocaciones únicamente las coocurrencias que sus alumnos no esperarán; Nattinger y DeCarrico (1992, 21) las ven como “cadenas de palabras que generan entre ellas expectativas de aparecer o que coocurren en un texto con una posibilidad superior a la de la casualidad”, y Hargreaves (2000) no ve clara la necesidad de la distinción entre colocación y coligación. La idea, pues, de que su definición responde a un fin pedagógico, adaptado a las necesidades del aula, parece en principio admisible.

ya que al integrarlos en la memoria se retiene también su patrón entonativo (D. Willis y J. Willis, 1996), son cuestiones que también se podrían tener en cuenta.

Un último elemento, no reflejado por ninguno de los críticos, pero de especial relevancia en este estudio, debería ser mencionado aquí: la cuestión del sistema de escritura. Aunque Lewis entiende que su enfoque, diseñado en primer lugar para inglés lengua extranjera, es aplicable al estudio de cualquier lengua, y de hecho llega a mencionar el chino de manera específica (Lewis, 2005, p. 8), en todo su trabajo sólo se encuentra una única referencia a las dificultades que puedan tener los aprendices provenientes de sistemas de escritura ortográficamente distantes al tratar la cuestión del input: “el valor relativo de la lectura y el audio puede ser diferente para diferentes grupos de aprendices dependiendo de factores como la edad, el conocimiento de la escritura romana o su propósito de aprendizaje” (Lewis, 1993, p. 24). La cuestión de los sistemas de escritura queda así vagamente zanjada, lo que parece algo insuficiente.

De las críticas al enfoque léxico se desprende una importante flaqueza de este, como es que su carácter incompleto y sus debilidades teóricas pueden impedir que el profesor lo use en su aula con seguridad. Hay que recordar, en este sentido, que el enfoque léxico original no está concebido ni supone una ruptura con el comunicativo, sino que se trata de un desarrollo de éste al que se añade la importancia de la enseñanza de unidades léxicas y otros principios, hecho que ya ha necesitado ser otras veces recordado (Higueras García, 2012), por lo que, enmarcado dentro de esta corriente, muchos de los aspectos aparentemente poco desarrollados pueden encontrar ahí respuesta. Hay que tener en cuenta también que el enfoque léxico original surge en respuesta a los problemas de los enfoques comunicativos clásicos, por lo que la radicalidad con la que presenta muchas de sus ideas, resultado del efecto péndulo (Pérez Serrano, 2015, p. 89), se atenúa

considerablemente en sus últimos trabajos (que son, por demás, los menos referidos, quizá por no resultar ya novedosos).

No obstante, para comprobar de qué manera estas y otras cuestiones dentro del enfoque léxico han sido revisadas, mejoradas o suprimidas, parece oportuno un repaso al trabajo de teóricos, profesores e investigadores vinculados a este enfoque.

2.4. Interpretaciones contemporáneas del enfoque léxico

La literatura sobre el enfoque léxico presenta una serie de características que es necesario tener en cuenta antes de proceder a su descripción. La primera de ellas es la cuestión de la terminología. Mientras que conceptos como “enfoque comunicativo” o “enfoque por tareas” han ido consolidándose con el tiempo como términos específicos que engloban un conjunto de ideas específico sobre la enseñanza, el de “enfoque léxico” con frecuencia se utiliza de manera descriptiva para hacer referencia a una secuencia didáctica, actividad de aula o dinámica de clase donde el vocabulario, en sentido general, ocupa un papel central; tampoco ha contribuido a que el término se use adecuadamente la visión reduccionista del enfoque léxico como conjunto de técnicas de trabajo con lenguaje formulaico que se encuentra con frecuencia en las investigaciones, como se verá en el apartado de trabajos empíricos. La segunda cuestión es la forma de transmisión de la teoría: no existe un corpus académico, identificable o cohesionado, que sirva de referencia para hablar del enfoque léxico, sino que cada autor ha desarrollado sus propias ideas en base a las del enfoque léxico original, y en muchas ocasiones la transmisión de las mismas se ha realizado en medios de alcance inmediato, como talleres de formación de profesorado o seminarios, un modelo de transmisión que permite un traslado a las aulas más rápido, pero dificulta que las ideas tengan repercusión más allá del tiempo y lugar en el que estos eventos tienen lugar.

Para tratar de atenuar en la medida de lo posible el efecto de estas limitaciones, el análisis del enfoque léxico que se presenta a continuación ha sido realizado agrupando los trabajos en función de las ideas principales propuestas por sus autores, y de la selección de trabajos empíricos se han eliminado aquellos centrados únicamente en el lenguaje formulaico o en el léxico de manera general. Se ha optado, además, por separar los análisis realizados para lenguas europeas y los realizados para chino lengua extranjera, ya que la diferencia de contextos de aplicación entre ambos no permitía su tratamiento de manera conjunta.

2.4.1. La visión desde la enseñanza de lenguas europeas

La arbitrariedad del lenguaje y la adquisición autónoma mediante atención

Una de las enmiendas más conocidas al enfoque léxico es la realizada por Boers y Lindstromberg (2009), quienes discrepan principalmente con tres cuestiones del enfoque léxico original: el principio de la absoluta arbitrariedad del lenguaje, la capacidad del alumno para descubrir *chunks* de manera completamente independiente y la idea de que la atención es suficiente para el aprendizaje de *chunks*.

Estos autores definen los *chunks* como cadenas de palabras que se usan con fines concretos, diferentes para cada individuo en función de sus necesidades. El caso de estudiantes de lenguas extranjeras, estos *chunks* deben tener el rasgo de *enseñabilidad* (*teachability*), es decir, ser de uso frecuente y requerir de instrucción formal para ser comprendidos (Boers y Lindstromberg, 2009, p. 68). Los *idioms*, un tipo de unidad fraseológica, serían los *chunks* que cumplirían estas dos condiciones, especialmente debido a que la explotación de su motivación semántica o fonética puede facilitar su aprendizaje en el aula. Esto implica, a su vez, negar el postulado del enfoque léxico original de la absoluta arbitrariedad del lenguaje, lo que para estos autores resulta positivo: si al menos una parte de los *chunks* permite su descomposición en partes menores justificables, se favorece que el aprendiz adulto aprenda a procesar la lengua tanto de

manera holística como analítica, en lugar de forzar la inhabilitación del modo analítico, como se defendía desde el enfoque léxico original (Boers y Lindstromberg, 2009, p. 31). Por otra parte, la idea de que la simple exposición genera retención es poco probable, al menos en contextos de no inmersión donde no es verosímil que se dé el número de encuentros necesarios para que esto ocurra (Boers y Lindstromberg, 2009, p. 41), además de que la premisa de la que parte, que el aprendiz tiene la capacidad de detectar los *chunks* por sí mismo, ha sido contradicha por la investigación. La conciliación entre adquisición-aprendizaje pasa para estos autores por lo que denominan adquisición semi-incidental, que constaría de una primera fase de adquisición a través del foco en la forma mediante actividades propuestas por el enfoque léxico original, seguido de una fase de actividades de enseñanza formal para hacer que estas unidades pasen a la memoria a largo plazo (Boers y Lindstromberg, 2009, p. 51). Estas actividades de enseñanza formal se basarían en la motivación semántica o fonética de los *chunks*, haciendo uso de elementos como imágenes, mímica, contraste entre significado figurativo y no figurativo, o técnicas nemotécnicas, y también podrían usarse otras actividades como traducción, memorización de textos, repetición de diálogos o actividades de *drills* o de *role-play*. El registro de elementos también es útil, pero debe ser el profesor quien establezca los criterios de ordenación dentro del cuaderno de vocabulario del alumno, ya que los diseños de este último no suelen ser eficaces, especialmente en el caso de metáforas (Boers y Lindstromberg, 2009, p. 101). La idea en la base es que la memorización es más útil que la mera atención o la focalización, por lo que el tiempo de clase no puede dedicarse únicamente a desarrollar estrategias de localización de *chunks*, sino que debe también usarse para actividades que favorezcan la mecanización, aunque siempre contextualizados comunicativamente (Boers y Lindstromberg, 2009, 144).

Fuertemente documentada en tanto que propuesta, la aportación de Boers y Linstromberg (2009) presenta la dificultad de estar muy orientadas a la enseñanza de inglés y a un elemento muy específico de esta lengua como son los *idioms* que, por demás, para Lewis no tenían especial importancia ya que, al tratarse de unidades de gran fijación y poca variabilidad, para él presentaban escaso reto desde el punto de vista de su identificación como *chunk*. Una propuesta similar a la realizada por esos autores, pero orientada a la lengua española, pertenece a Sánchez Rufat (2013), quien también discrepa con las ideas de que el aprendiz pueda ser capaz de identificar segmentos desconocidos y que pueda retenerlos simplemente gracias a haberlos reconocido, y propone una secuencia de clasificación en campos semánticos, retención, fijación y reutilización que ayudaría a que el aprendiz no quedara estancado en la fase de fijación, como ocurría con el enfoque léxico original.

La imposibilidad de la implementación aislada

Una de las críticas realizadas al enfoque léxico original era la de no presentar una teoría completa, especialmente de lengua. Algunos autores han sugerido, para solucionar esta circunstancia, la implementación del enfoque léxico con otros enfoques de enseñanza. Así, Little (1994) consideraba que la teoría del enfoque léxico aplicada a la gramática pedagógica dentro de un enfoque comunicativo general mejoraría la capacidad comunicativa y de análisis del esfuerzo comunicativo de sus alumnos, aunque el autor se centra para esta conclusión en el enfoque léxico únicamente de Nattinger (1988) y Nattinger y DeCarrico (1992). También Richards y Rodgers (2014, p. 218) ven cómo el enfoque léxico debería ser implementado dentro del enfoque comunicativo, y en aulas para alumnos de nivel intermedio o avanzado. Cardona (2011, p. 236) considera que el enfoque léxico, como consecuencia de la *metodología* (énfasis propio) que propone, sería más eficiente si se usara de manera integrada dentro de la enseñanza por tareas,

abandonando las actividades características del enfoque léxico. No es el único que sostiene esta idea: para Whong (2011, p. 139), la enseñanza por tareas y el enfoque léxico “se combinan de manera natural”, ya que permiten combinar la enseñanza explícita con la implícita, y una práctica posterior en tareas, y Serra Borneto (citado por Sanfelipi y Firpo, 2015, p. 301) entiende que el enfoque léxico, en tanto que evolución del enfoque comunicativo, lo que está haciendo es acentuar la importancia de organizar el aprendizaje por tareas a través del uso de realia.

La vinculación entre enfoque por tareas y enfoque léxico resulta fácil de realizar, entre otras cuestiones, porque ambos se centran en el proceso y la implementación de la tarea como fin permitiría, en cierto sentido, dotar de un programa al enfoque léxico, pero esto no los convierte, no al menos forzosamente, en elementos complementarios: un análisis más en detalle de los elementos que caracterizan a uno y otro permite ver cómo el enfoque por tareas no presenta interés en el léxico por encima de la gramática ni tampoco el lenguaje idiomático está en el centro de su preocupación (Boers y Lindstromberg, 2009, p. 133) y, de hecho, algunos autores que en principio lo vinculaban con el enfoque por tareas finalmente han abandonado esta idea (Kryszewska, 2003; 2013). En otras palabras, aunque ambos enfoques comparten el foco en el proceso de aprendizaje, parece que no comparten objetivos ni visión del aprendizaje. La falta de un desarrollo más profundo en estas propuestas de vinculación entre uno y otro hace que no sea posible ni descartar ni aceptar la posibilidad. Esto último es también aplicable al resto de sugerencias de combinación.

Las dificultades de su traslado al aula

Otra de las cuestiones por las que el enfoque léxico fue criticado fue por la dificultad en el traslado a un aula real de alguna de sus propuestas, en parte por ser incompletas y en parte por ser demasiado radicales. Algunos autores han realizado aportaciones puntuales

para tratar de completar algunas cuestiones. Hill (2000), por ejemplo se centra en la cuestión de la falta de criterios para la selección de los textos de trabajo, que para esta autora deben cumplir tres condiciones para poder ser llevados al aula: ser de interés para los alumnos, contener elementos lingüísticos de utilidad inmediata y estar compuestos de lenguaje de calidad, además de ser necesario un equilibrio entre estos tres aspectos.

La propuesta más completa, no obstante, pertenece a Harwood (2002). Entre los problemas que este autor trata se encuentran la sobrecarga para el aprendiz que supondría la memorización de grandes bloques de lengua, las dificultades del uso de corpus, la posible falta de interés en hablar como un nativo, la falta de profesorado nativo, la falta de tradición en el reciclaje de elementos y el problema de la validez aparente del enfoque (cuestionamiento de su utilidad debido a su novedad) que llevaría de la mano la falta de interés editorial en publicar materiales. La propuesta de solución a estos problemas pasa por un traslado al aula parte, en general, de una visión más racional del aula. Defiende así una selección adecuada de contenidos para el aula en base a las necesidades de los alumnos, que reduzca la cantidad de material que requeriría memorización y permita priorizar el léxico real que se va a trabajar con respecto a necesidades reales; en este sentido, coincide con otros autores ligados al enfoque léxico, que también consideran que, hasta que el alumno no gane una cierta autonomía, debe ser el profesor quien decida qué *chunks* deben trabajarse en el aula (Morgan Lewis, 2000). Este mismo criterio de racionalización de elementos se aplica a los corpus que, si bien muy recomendables, deben llevarse al aula siempre en un formato amable, filtrados por el profesor y como material complementario, nunca como única fuente. Con respecto al reciclaje considera que, aunque importante, no puede esperarse que este se dé en las cantidades suficientes fuera del aula, especialmente en contextos de no inmersión, por lo que dentro del aula debe forzarse la exposición a elementos, e intentar también que se priorice la repetición

de elementos de diferentes formas, en lugar de que incluir constantemente nuevas formas sin trabajarlas o explotarlas en profundidad. Finalmente, está la cuestión del énfasis en la idea de que el alumno debe hablar como un nativo: es posible que el alumno no tenga la intención de sonar como tal, opción perfectamente válida y que enlaza con la defensa de Harwood (2002, p. 145) de que no debe esperarse que la docencia sea siempre impartida por nativos, ya que el profesor no nativo pero lingüísticamente bien equipado se encuentra igualmente cualificado para la labor de tratar el lenguaje real. Por último, propone una inclusión paulatina de elementos del enfoque léxico para evitar un rechazo frontal.

Alternativas a la colocación en el eje de la enseñanza

La situación central dentro de la teoría de la lengua del enfoque léxico original de las colocaciones ha hecho que este sea un elemento muy analizado, especialmente desde el punto de vista lingüístico. Desde una perspectiva didáctica general, se las ha considerado la clave para salir del estancamiento del nivel intermedio, producido por exceso de conocimiento de ítems individuales y falta de conocimiento sobre combinaciones que puedan añadir significado a la producción (Morgan Lewis, 2000), e incluso se ha llegado a afirmar que el desarrollo de la competencia colocacional dentro del enfoque léxico ocupa un lugar similar al que tiene el desarrollo de la competencia comunicativa, por lo que la discriminación entre aquellas colocaciones relevantes que se van a trabajar en el aula y aquellas de menor interés que se dejarán para el estudio autónomo es importante (Hill, 2000). De manera general se ha sugerido que la evaluación del dominio de las colocaciones debería realizarse teniendo en cuenta elementos semánticos, contextuales, cotextuales y pragmáticos (Hargreaves, 2000).

Al mismo tiempo que surgen estas ideas para completar el tratamiento de la colocación aparecen también alternativas de un enfoque léxico donde el eje no es la colocación. La primera de estas propuestas surge precisamente al recoger los primeros frutos de la

enseñanza en torno a la colocación. Para Woolard (2000, p. 29), las colocaciones son co-ocurrencias de palabras que los alumnos no se esperan y, en consecuencia, no pueden producir, y con este concepto de colocación diseña la serie de manuales *Words for Fluency*, publicados por Heinle en los años 2004-2005. Estos manuales hacían un traslado directo de las ideas del enfoque léxico original, por lo que articulaban todos los contenidos en base a la colocación; el foco excesivo en este elemento acabó impidiendo que sus alumnos gramaticalizaran adecuadamente, según su propio autor, para quien la solución a esta cuestión pasaría por la aplicación de estrategias de aprendizaje del enfoque léxico original sobre una unidad de aprendizaje mayor, el mensaje, una unidad de extensión superior a la palabra, con forma, contenido y función reconocidas por la comunidad que los usa (Woolard, 2013, párr. 33) y que sustituiría a la colocación en su papel de eje del aprendizaje. Estos mensajes se estructurarían en marcos, donde la gramática y el vocabulario se combinarían para generar significado y cuyo aprendizaje, por tanto, permitiría al aprendiz comprender y producir textos completos, coherentes y cohesivos (Woolard, 2013, párr. 207).

El aprendizaje se estructuraría en un ciclo en cuatro fases: lexicalización, donde se fomentaría la memorización de elementos y se usaría la traducción para facilitar la comprensión; sintacticalización, donde se analizaría la forma de la lengua; práctica, donde el objetivo estaría en favorecer la producción espontánea para monitorizarla; y relexicalización, donde el lenguaje almacenado se recuperaría para ayudar al aprendiz a expresarse en la lengua de estudio. Para realizar este ciclo se usaría un texto junto con una hoja de trabajo; al terminar el ciclo se pasaría al siguiente texto y hoja de trabajo, aunque se regresaría periódicamente a textos anteriores, acompañados de hojas de trabajo diferentes, centradas en otros elementos, para garantizar un número de reencuentros suficiente a lo largo del tiempo. Además de los textos y las hojas de trabajo, el alumno

contaría también con listas de vocabulario, resúmenes de gramática en varios idiomas y lo que el autor denomina textos-sombra (*shadow texts*)¹⁸, que serían textos similares al de estudio a nivel de forma, pero con nueva información. Entre las actividades recomendadas para estas hojas de trabajo se encuentran el uso de *drills*, orientados a la repetición y no a la práctica gramatical; la práctica en voz alta, que mejora la acción motora, la monitorización y que, además, puede hacerse sin necesidad de profesor; la traducción, innata al proceso de aprendizaje; y actividades de análisis contrastivo, que van a permitir a los aprendices comprender cómo su lengua se diferencia de la de estudio. El alumno es quien decide la velocidad a la que quiere avanzar y cuántas veces volver a un texto anterior para trabajarlo en qué grado de profundidad, aunque al comienzo de la enseñanza será el profesor quien indique las pautas. Del alumno se espera “esfuerzo y práctica”, ya que estos son los elementos de los que depende directamente su progreso (Woolard, 2013, para.745). La evaluación se considera innecesaria aunque útil, y para realizarla se sugieren ejercicios de traducción oral de la lengua materna a la lengua de estudio (Woolard, 2013, párr. 578).

La propuesta de Woolard presenta algunas dificultades para su traslado al aula, muchas de ellas probablemente derivadas del hecho de ser sólo una propuesta, sin desarrollo práctico. La primera de ellas es la constante repetición de los mismos textos: aunque el foco de trabajo sea diferente, la monotonía en los contenidos y la forma de trabajo puede hacer que la memorización sea menos efectiva que si se realiza de manera no monótona (Bygate, 1996). No se proporcionan tampoco criterios para la selección de textos ni de mensajes, graduación de contenidos o para decidir qué elementos es más oportuno incluir

¹⁸ El término de *shadow texts* fue acuñado por Simon y Armitage-Simon en 1995 (Teaching Risky Stories: Remembering Mass Destruction through Children's Literature. *English Quarterly*, 28(1), 27-31) para describir el texto que produce un lector o un oyente para aclarar cuestiones que en el texto principal que leyó/escuchó no quedaron resueltas. Woolard (2013) no deja claro si se ha inspirado en estos autores para diseñar este término o si es de acuñación propia y, simplemente, es coincidente. En cualquier caso, aluden a conceptos diferentes y no deben confundirse.

en qué ciclo de repetición. Tampoco la forma de evaluación parece adecuada: la traducción no es un proceso lineal de codificación/decodificación que permita determinar el dominio de una lengua, sino que requiere una gran cantidad de operaciones mentales, como análisis, interpretación, comparación, inferencia, sopesamiento de posibilidades, entre otras muchas (Wilss, citado por Hurtado Albir, 2001, p. 346), que forman parte de un proceso complejo que no depende únicamente del nivel de dominio de la lengua. A pesar de estos elementos, la idea de la aproximación al texto a través del trabajo en ciclos de textos y hojas de trabajo, muy orientada a formados a formar aprendices autónomos en entornos multilingües, si se dispone del equipo necesario para prepararlos y secuenciarlos dentro de un programa mayor puede ser interesante. La propuesta también naturaliza el papel de la traducción, el trabajo con *drills* o el análisis contrastivo, al proporcionarles un lugar dentro de la enseñanza con funciones concretas.

Otra propuesta en la que la colocación se sustituye por otro elemento es la del enfoque léxico en base al análisis contrastivo (*Contrastive Lexical Approach*), de Maftoon y Ziafar (2014). Para estos autores, el enfoque léxico original ayudaba a ver la lengua de manera diferente, pero descuidaba la presentación de principios pedagógicos (Maftoon y Ziafar, 2014, p. 65); esto podría subsanarse mediante el uso del análisis contrastivo en la base de la teoría del aprendizaje, ya que al contrastar los elementos gramaticales de dos lenguas, los alumnos fijarían la atención en esos aspectos de manera más eficiente. En el aula, los aprendices trabajarían con textos y listados bilingües de unidades fraseológicas, que analizarían para extraer conclusiones sobre su funcionamiento. Este enfoque léxico contrastivo ha demostrado ser relativamente útil: de un pequeño estudio donde se puso a prueba se concluyó que este enfoque léxico contrastivo mejora la motivación, siempre y cuando las unidades objeto de estudio se presenten en la L1 y la L2 (Ziafar y Seyyedrezaei, 2014).

Aunque desde el punto de vista teórico la propuesta de estos autores resulta interesante, y ayuda a situar didácticamente nuevos usos del análisis contrastivo y de la traducción, los problemas que presentaría su implantación a largo plazo, como la fosilización de errores o la reducción de la visión de la lengua a un catálogo cerrado de *chunks* en la que “estructura en L1 = estructura en L2” (que, comparada con “palabra en L1 = palabra en L2” no necesariamente supone una mejora) son riesgos que parecen bastante posibles.

Además de estos elementos, dentro del entorno de China también se ha desarrollado un enfoque léxico en torno a las palabras vacías, que será analizado de manera contextualizada en el apartado correspondiente.

La corriente continuista

Como se ha comentado al comienzo de este apartado, una de las principales fuentes de desarrollo y transmisión del enfoque léxico ha sido la oral, a través de congresos y seminarios. Relacionada con esta, se encuentra la que ha tenido lugar a través de cursos de formación de docentes, especialmente en el ámbito de la enseñanza de inglés lengua extranjera, donde existe un círculo de nombres vinculados a la enseñanza del enfoque léxico (L. Selivan, H. Dellar, H. Kryszewska, A. Walkley...) cuyos trabajos sólo han trascendido al mundo académico puntualmente, pero cuyo trabajo en medios divulgativos (prensa, blogs institucionales como el del British Council, blogs personales y redes sociales) ha sido fuerte y permiten visualizar, aunque no registrar de manera eficiente para la investigación que aquí se pretende, los movimientos de esta corriente.

La principal excepción en este sentido probablemente sea el trabajo de Dellar y Walkley (2016) que, sin ser un trabajo académico estrictamente hablando, está considerada dentro de este círculo como una de las piezas clave para la comprensión del enfoque léxico en la actualidad, por lo que actualmente es el principal exponente de lo que puede considerarse como corriente continuista del enfoque léxico original, donde las ideas originales de

Lewis han sido respetadas y modificadas desde la perspectiva del aula real y sus circunstancias, retomando parte de la filosofía de Harwood (2002). La propuesta de estos autores busca la practicidad, el trabajo con el enfoque léxico debe ir orientado a “menos cambiar o reemplazar los materiales con algo nuevo y más hacer una mejor explotación de lo que ya existe” (Dellar y Walkley, 2016, p. 17), especialmente en un contexto donde el profesor, en la mayor parte de los casos, está limitado institucionalmente por un programa o un manual y su ámbito de acción directa, y donde realmente puede realizar cambio, es en la forma de tratar el manual, el aula y al alumnado. No existe, por tanto, un único enfoque léxico, sino que “hay muchos programas léxicos posibles” (Dellar y Walkley, 2016, p. 143), en función de lo que en cada currículo pueda hacer el profesor.

En esta visión del enfoque léxico, el texto, oral y escrito, es la fuente principal de aprendizaje. La atención es la clave del aprendizaje pero, por sí sola, no lo genera, por lo que es necesario que el alumno pase por un ciclo de exposición, reactivación de contenidos con foco en el significado, y posterior trabajo en la forma para que este se produzca. Este proceso de enseñanza-aprendizaje seguiría seis etapas: comprensión del significado, acceso a ejemplos contextualizados orales o escritos, trabajo con los sonidos del lenguaje, atención a la forma de la lengua y sus características, uso del nuevo lenguaje y repetición de estos pasos a lo largo del tiempo para poder tener encuentros repetidos con los ítems en diferentes contextos (Dellar y Walkley, 2016, p. 31). En este proceso, la unidad básica de significado serían las colocaciones, “parejas o grupos de palabras que van frecuentemente juntas” con grado variable de determinación mutua entre los colocados (Dellar y Walkley, 2016, p. 18). Su tratamiento en el aula debería seguir un proceso de acceso al significado mediante traducción u otros procedimientos igualmente rentables a nivel de tiempo, análisis de las conexiones de la colocación (cotexto, registro, género, antónimos, función y uso pragmático, connotaciones, sinónimos e hipónimos) y

de su contexto mayor para vincularla a otras unidades de significado, en lo que tradicionalmente se ha considerado como gramática; las palabras individuales deben siempre verse como parte de una colocación para evitar ser interpretadas de manera aislada, y se debe priorizar la enseñanza del léxico más frecuente (Dellar y Walkley, 2016, p. 36). En todo este proceso, la naturalidad es prioritaria sobre corrección, entendiendo como naturalidad el grado de similitud con un hablante nativo que el aprendiz quiera alcanzar: se acepta que no todos los aprendices necesitan el mismo nivel de naturalidad, y que no existe un único modelo de habla nativa, sino diferentes opciones entre las cuales los alumnos deciden cuál escoger para modelar, en función de sus necesidades individuales.

El reciclaje y la repetición se convierten en elementos imprescindibles en el aula, ya que el carácter complejo y temporal del conocimiento lingüístico requiere de múltiples encuentros repetidos hasta poder adquirirse: revisar, repetir y comprobar lo aprendido ayudará al aprendiz a hacerlo mejor la siguiente vez (Dellar y Walkley, 2016, p. 131). El reciclaje se conseguiría mediante reencuentros informales con elementos lingüísticos previamente trabajados, no mediante la revisión formal de contenidos; la repetición, por su parte, cognitivamente favorece la automaticidad y afectivamente transmite seguridad al aprendiz. Estos dos principios deben ir acompañados del uso de las técnicas de la pregunta y la ejemplificación. La ejemplificación es útil para reforzar el significado y desarrollar el conocimiento del léxico, por lo que, siempre que se pueda, es preferible proporcionar los ejemplos dentro de fragmentos extensos, que sirvan al alumno como nuevo material de trabajo y, al mismo tiempo, de reciclaje de otros elementos; una buena manera de proporcionar estos ejemplos es mediante el propio discurso de aula del profesor. La pregunta debe lanzarse de manera regular sobre aspectos formales del léxico, como categoría sintáctica, familia de palabras, patrones frecuentes, colocaciones,

sinónimos y antónimos, homófonos, connotaciones o registro (Dellar y Walkley, 2016, p. 44); las respuestas que den los alumnos permiten al profesor conocer la lengua que dominan sus aprendices y detectar sus dificultades. El uso de la terminología gramatical tradicional debe, en consecuencia, estar presente en el aula, ya que facilitará la identificación de elementos por parte de los alumnos (Dellar y Walkley, 2016, p. 23).

Si se analiza por destrezas, la lectura ocupa el lugar más importante dentro de este enfoque léxico. Los textos no sólo son mensajes reales que el alumno debe interpretar, sino también fuente de información lingüística, por lo que todos los tipos de lectura son necesarios: la intensiva, para reforzar la automaticidad; la extensiva, para extender y consolidar conocimientos previos y mejorar la fluidez, pero también la repetida, la rápida y la realizada en voz alta. Esta última, a pesar de haber sido fuertemente denostada en los enfoques comunicativos, es una herramienta que permite mejorar la pronunciación del alumno y también ayuda al profesor a detectar problemas que pueden tener consecuencias más graves, como una inadecuada fragmentación del discurso (Dellar y Walkley, 2016, p. 88). Durante la práctica auditiva, la atención nunca debe ir dirigida a localizar palabras, sino siempre colocaciones, de manera que el contexto ayude con la interpretación del sonido (Dellar y Walkley, 2016, p. 107). La escritura también es necesaria, porque ayuda a fijar la atención en la lengua, por lo que debe practicarse aun en grupos donde pudiera parecer prescindible; el proceso de composición del texto escrito debe siempre intentar ser lo más parecido a una tarea de redacción real, usando lluvia de ideas, planificando el texto, generando borradores, revisando y corrigiendo (Dellar y Walkley, 2016, p. 30), y debe prestarse atención al conocimiento de los géneros textuales, su estructuración y conectores habituales, ya que son necesarios para conseguir coherencia. La destreza oral no tendría una forma recomendada de trabajarse, sino que se incorporaría dentro de las

prácticas de las restantes destrezas, con el fin prioritario de permitir al aprendiz expresar su opinión o sentimientos.

En los ejercicios, orientados a reforzar las diferentes destrezas, se deben trabajar siempre siempre los elementos léxicos a través de la técnica de las preguntas u otras que permitan igualmente revisar, reforzar y ampliar conocimientos, como pueden ser los dictados, dictogloss y *drills*, y teniendo siempre en cuenta que cualquier elemento léxico puede ser una oportunidad para exponer otros elementos que surjan espontáneamente. El recurso a la L1 se ve como algo natural: la traducción, si no se usa palabra por palabra, es útil para acceder al significado y para comparar la lengua; la planificación del discurso puede ser efectiva hacerla en la L1 en primer lugar (Dellar y Walkley, 2016, p. 81) y, aún en los casos en los que el profesor no domine la L1 de sus alumnos, pedirles que recurran a ella puede resultar útil para detectar problemas de comprensión. El error debe tratarse para evitar problemas de fosilización, pero su tratamiento no debe forzarse: la retroalimentación debe proporcionarse en forma de muestras de lengua para que el alumno pueda comparar y reescribir y, a nivel oral, proporcionarse mediante reformulación y sólo si la producción realizada realmente impide la comunicación.

Los materiales de aula esenciales son el manual y el diccionario, aunque pueden usarse realia como material de trabajo, no como muestra de lengua de estudio. El profesor, más que por su papel, se define por sus cualidades: debe ser reflexivo, observador y tener gran capacidad de planificación; esto último es particularmente relevante para que el aprovechamiento del tiempo de aula, bien escaso y de gran valor para un alumno adulto con otras ocupaciones en la vida, sea el adecuado. Del alumno, por su parte, se espera la comprensión de la dificultad que implica aprender una nueva lengua y el esfuerzo que este trabajo requiere, lo que en ocasiones puede hacer que el aprendizaje no sea un proceso divertido (Dellar y Walkley, 2016, p. 32).

Esta propuesta del enfoque léxico es especialmente eficaz con alumnos de nivel básico e inicial, como valoran que también lo era la de Lewis (Dellar y Walkley, 2016, p. 137). Su traslado al aula no debe ser forzado ni inmediato: el profesor puede usarla de manera puntual, semanal o quincenalmente, reflexionar sobre su funcionamiento y luego tomar decisiones al respecto.

La propuesta de Dellar y Walkley (2016) está muy orientada a una aplicabilidad directa en un aula compuesta por adultos que necesitan rentabilizar su tiempo en ella y profesores que pueden no tener ni el tiempo ni la autorización para realizar determinados movimientos dentro del aula. De ahí probablemente la insistencia en el uso de recursos de acceso rápido, como la explotación del lenguaje de los materiales, y el abandono de cuestiones a las que, fuera del aula, el aprendiz va a encontrar menos utilidad inmediata, como el registro minucioso de elementos lingüísticos. Son también los únicos que, sin abordar la cuestión de las colocaciones, proponen una solución para la cuestión de la teoría de la lengua incompleta del enfoque léxico original, al sugerir cómo la teoría de la lengua de Hoey (2005) sobre el *lexical priming*, cuyo análisis en profundidad se realiza en el siguiente capítulo, podría integrarse y justificar determinados elementos dentro del enfoque léxico.

Análisis empíricos

La siguiente cuestión que cabría analizar es de qué manera se ha medido la efectividad del enfoque léxico dentro del aula. La tendencia a asociar de manera directa enfoque léxico y enseñanza de *chunks* (Richards y Rodgers, 2014, p. 215) ha hecho que, en muchas ocasiones, el enfoque léxico haya sido interpretado desde una perspectiva ajustada, estableciendo un vínculo entre enfoque léxico y enseñanza de *chunks*, o enfoque léxico y trabajo con colocaciones, reduciéndolo a un mero conjunto de técnicas de enseñanza. Es el caso de lo ocurrido en investigaciones para inglés lengua extranjera como la realizada

por Xie (2010), que comprueba la utilidad de estos *chunks* para la mejora de la producción escrita en inglés; Tang (2013), para la comprensión auditiva; o Xu, Mao y Liu (2012) en los que se potencia el uso de *chunks* de manera integral para todo el curso. En estos estudios, aunque se han seguido algunos de los principios de la teoría del enfoque léxico original, el objeto de análisis propiamente dicho no es este enfoque, sino los *chunks*. Las conclusiones de estos estudios refuerzan la teoría de que la explotación de *chunks* aporta beneficios a la enseñanza (Boers y Lindstromberg, 2012) pero, en este sentido, no se diferencian de las investigaciones en las que el uso de los *chunks* dentro del aula se ha explotado sin usar el enfoque léxico: unas y otras coinciden en la utilidad del trabajo con lenguaje formulaico para la producción y comprensión de la lengua, señalan que la intervención del profesor es necesaria para su identificación, y gran parte de ellas coinciden en la idea de que atención y tratamiento sobre la forma son necesarias para el aprendizaje, aunque no necesariamente en este orden, y que es necesario seleccionar los *chunks* que se desea trabajar, ya que no es factible el tratamiento formal de todos dentro del aula.

Si no se tienen en cuenta las investigaciones que analizan el enfoque léxico únicamente desde la perspectiva del lenguaje formulaico o las colocaciones, los trabajos en los que este ha sido puesto a prueba son muy escasos, hasta el punto que ha llegado a afirmarse que no existen análisis empíricos sobre el enfoque léxico que no estén relacionados con colocaciones o con *chunks* (Higuera García, 2012). Usado para medir la capacidad de disminución de errores ha sido posible encontrar un estudio, para español lengua extranjera, con resultados positivos y hallazgos colaterales como que también produce una mejora en la confianza en los alumnos (Romero Dolz, 2012), y también para esta misma lengua se ha puesto a prueba la secuencia de aprendizaje de exposición a input, captación y registro, de donde se concluyó, entre otras cuestiones que pertenecerían a las

investigaciones del bloque anterior, que en un enfoque léxico la instrucción explícita genera más reconocimiento que la semiimplícita (Pérez Serrano, 2015). En inglés ha sido registrado su uso en cursos para niños (Sample, 2014) como parte de una experiencia didáctica, de donde se concluyó que su adaptación es útil para el profesor siempre que lo que se lleve al aula sea una versión suavizada. Un uso particular del enfoque léxico, no como objeto de la enseñanza sino como herramienta de análisis, se ha encontrado también para analizar el valor del léxico y de las estrategias de aprendizaje de este en manuales de español lengua extranjera (Vidiella, 2012).

De estos trabajos, resulta llamativo el hecho de que prácticamente todos recurren a las teorías del enfoque léxico original, sin que haya sido posible encontrar trabajos en los que las referencias a otros autores vinculados a este enfoque tengan presencia. Resulta igualmente llamativa la forma en la que el enfoque léxico se ha combinado en prácticamente todos los casos con la programación y manuales ya existentes en el aula: junto al enfoque comunicativo atenuado (Tang, 2013), con un enfoque por tareas (Romero Dolz, 2012) o con el método ecléctico chino (Xie, 2010); de hecho, se ha llegado a recomendar el uso del manual de clase habitual, ya que esto permite que la experiencia previa con la que cuenta el profesor no se desaproveche (Romero Dolz, 2012) y contribuye a disminuir una de las dificultades para su implementación, que sería la búsqueda de materiales, calificada de proceso costoso y muy poco rentable para el caso de este enfoque (Pérez Serrano, 2015). Se ha destacado también la importancia de que la introducción del enfoque léxico se lleve a cabo de manera paulatina, ya que no debe forzarse al profesor a que use una forma de enseñanza con la que se sienta incómodo, forma que, por otra parte, requerirá de un cierto proceso de entrenamiento hasta que sea efectiva (Pérez Serrano, 2015). Por último, no debe descartarse el peso de las creencias

de los alumnos ya que, aunque reconocen los beneficios de esta enseñanza, siguen dando un valor muy alto al aprendizaje de ítems léxicos individuales.

2.4.2. El enfoque léxico para chino lengua extranjera

En el caso de la enseñanza de chino lengua extranjera, las investigaciones sobre esta materia responden a una situación diferente a la europea, ya que mientras que en Europa la tendencia a la centralidad del léxico se estaba gestando desde varias disciplinas, como se ha visto en páginas anteriores, en China estas nuevas teorías lexicalistas entran principalmente a través de las traducciones realizadas para la enseñanza de inglés lengua extranjera dentro de China, y las primeras reflexiones locales se realizan principalmente en torno a esta lengua y siempre en base a los resultados de la investigación realizada fuera de China. Esto, además de producir una ralentización en el desarrollo de ideas más centradas en necesidades locales, también genera concepciones teóricas prematuras, como la visión del enfoque léxico como “puente entre la enseñanza estructuralista y la enseñanza comunicativa” (Cao, 2011, p. 12). Produce también un problema de terminología importante: a su incorporación a la lingüística, el término de “chunk” se traduce por cada autor de manera diferente, siendo 板块结构 (“estructura en bloques”, bǎnkǔài jiégòu), 词汇组块 (“segmento léxico”, cíhuì zǔkuài), 语块 (“fragmento de lengua”, yǔkuài) y 词块 (“fragmento léxico”, cíkuài) las más habituales; con el tiempo, 语块 (“fragmento de lengua”) y 词块 (“fragmento léxico”) se establecerán como los términos más usados, aunque no llega a producirse una unificación completa. Más crítico aún es el caso del término “enseñanza de lenguaje formulaico” ya que, aunque esporádicamente puede encontrarse el término 词块理论 (“teoría de fragmentos léxicos”, cíkuài lǐlùn) para hacer referencia al uso de la enseñanza de *chunks* en el aula, lo más habitual es el recurso a la fórmula 词块教学法 (“metodología de enseñanza de fragmentos léxicos”, cíkuài jiàoxuéfǎ), que a su vez también se usa como traducción del

término “enfoque léxico”. De este modo, “enseñanza de lenguaje formulaico” y “enfoque léxico” no se distinguen en la lingüística china, por lo que la visión del enfoque léxico como conjunto de técnicas para el aprendizaje de *chunks* a la que ha acabado tendiendo en Occidente es prácticamente la única que existe en China.

El primer texto donde se aborda el lenguaje formulaico en China es el artículo 语词组教学——二语教学的一种新趋势 (“Enseñanza de lenguaje formulaico: una nueva tendencia en la enseñanza de segundas lenguas”, Yǔ cízǔ jiàoxué——èryǔ jiàoxué de yī zhǒng xīn qūshì) (Liu y Yang, 2003); en él se analizan las características del enfoque léxico desde un punto de vista puramente teórico y general, sin tener en cuenta aún sus posibles implicaciones para la enseñanza de ninguna lengua en particular. Irá seguido de otros artículos donde se reflexiona sobre el uso o la adquisición de los *chunks* para la enseñanza de inglés lengua extranjera, en los que el enfoque léxico se presenta como una teoría de base para la enseñanza de léxico o para reforzar el papel del vocabulario en el aula, algo que combinar con otros elementos de clase y no en sustitución de lo que se está usando. Estos primeros artículos, de todos modos, son muy escasos y cuentan con una base teórica muy débil; no hay artículos en los que se desarrollen planificaciones o diseño de materiales y las propuestas que se hacen no explotan las posibilidades del enfoque léxico, no integran lengua y uso, por ejemplo, ni tampoco resuelven cómo establecer la nueva relación entre gramática y léxico (Feng, 2008, p. 147). Estos artículos, no obstante, hacen que el enfoque léxico/lenguaje formulaico adquiriera visibilidad y se comience a plantear la posibilidad de su utilidad para la enseñanza de CLE.

Los primeros artículos sobre la materia en CLE son igualmente de análisis teórico y, al igual que ocurrió con los primeros de inglés lengua extranjera, se limitan a afirmar que sería posible su aplicación para la enseñanza de CLE, sin hacer un traslado más concreto o aportar sugerencias explícitas. La única excepción en este sentido es la aportación de X.

Li (李晓琪, Lǐ Xiǎoqí) (2004) de lo que esta autora denomina enseñanza léxico-gramatical (词汇—语法教学模式, Cíhuì—yǔfǎ jiàoxué móshì), un enfoque léxico basado en las palabras vacías¹⁹. X. Li (2004) considera que separar gramática y vocabulario hace que los alumnos adquieran una visión limitada de la lengua y del contexto en el que esta está inmersa, lo que genera aprendices con una producción gramatical correcta pero contextualmente deficiente; la combinación del uso de funciones, gramática, vocabulario y contexto interpretados al mismo tiempo permitiría solucionar esta situación. El elemento articulador de esta fórmula deberían ser las palabras vacías ya que, en una lengua sin flexión como el chino, estas tienen un importante papel en la construcción de la gramática y de acceso al significado: tienen múltiples usos, son de aparición frecuente y están en el corazón de muchas estructuras, fijas y discontinuas; el estudio de los *chunks* que componen, acompañado de un mayor foco en las colocaciones como forma de estudio de las palabras llenas, permitiría una enseñanza del CLE más eficiente. El traslado a la práctica de estas ideas puede verse en la serie de manuales de chino para fines comerciales 《新丝路》(Xīn Sīlù, *New Silk Road Business Chinese* en su nombre en inglés), publicado por la Editorial de la Universidad de Pekín en 2009, donde este enfoque léxico-gramatical se usa en combinación con el método mixto chino. Estos primeros autores que tratan de trasladar la teoría del enfoque léxico a la práctica se enfrentan al problema de tener que definir qué es exactamente un *chunk* en chino y qué tipos hay, cuestión sobre la que tampoco consigue generarse acuerdo. La definición actual más aceptada parece ser la de S. Cong (丛珊珊, Cóng Shānshān), que usa el término 词块 (cíkuài) y lo define como “unidades fijas que se usan en la lengua para una

¹⁹ La idea de que el enfoque léxico podría ser de mayor utilidad en lenguas con poca flexión aparece también en Boers y Lindstromberg (2009, 159), cinco años más tarde de que fuera propuesta por X. Li (2004). Es bastante poco probable, no obstante, que estos autores conocieran las ideas de esta autora.

comunicación real con frecuencia alta, formadas por dos o más palabras conectadas entre sí, con cadena fónica, forma y significado fijos, que puede ser extraída y recuperada como una unidad integral y fija” (Cong, citado por Wang, 2011, p. 19). En cuanto a las tipologías y su clasificación, la tendencia ha sido la de trasladar al chino las realizadas para el inglés por Lewis (1993) o Nattinger y DeCarrico (1992) y realizar sobre estas pequeñas modificaciones, pero cada autor ha creado y defendido la suya propia, sin atender a las propuestas por otros autores; el elemento que más suele usarse en estas clasificaciones para establecer las tipologías, de cualquier modo, suele ser el grado de fijación de las unidades. La falta de estandarización en los criterios que definen estos dos elementos, de profundidad en los análisis teóricos y de análisis empíricos que corroboren las hipótesis de los análisis teóricos caracterizan las primeras investigaciones sobre lenguaje formulaico para CLE (Cao, 2011, p. 14). La investigación realizada es, además, poco cuantiosa: los análisis bibliométricos realizados sobre la mayor base de datos científica en lengua china, la CKNI (siglas de China National Knowledge Infrastructure, 中国知网, Zhōngguó Zhī Wǎng), habla de en torno a 30 trabajos, entre tesis doctorales y revistas especializadas, publicados entre la franja de 2002 y 2010, de los cuales 15 serían de CLE (Wang, 2011, p. 16), aunque esta cifra incluye también análisis de lingüística sobre lenguaje formulaico, sin orientación didáctica.

Aunque en este mismo estudio se recoge como rasgo positivo una incremental mejora de la metodología usada en la investigación, lo cierto es que los trabajos tienden a presentar inconsistencias internas, como incoherencias entre la teoría marco y la usada dentro del análisis empírico, o instrumentos de evaluación de fiabilidad debatible. Se repite, además, la circunstancia de estar muchas de ellas centradas en la enseñanza de *chunks*, por lo que el enfoque léxico juega el papel de método para la enseñanza de léxico y no el de ser el elemento medido; esta circunstancia se ve además agravada por la asimilación

terminológica de “enfoque léxico” y “enseñanza de lenguaje formulaico”, que lleva a producir trabajos donde se afirma seguir el primero para la enseñanza de *chunks* cuando, en realidad, simplemente se está siguiendo una enseñanza centrada en el lenguaje formulaico. A pesar de estas restricciones, es posible encontrar trabajos en los que la utilidad del enfoque léxico ha sido puesta a prueba en niveles iniciales para comprobar si produce mejora a nivel de fluidez en cursos de lengua de carácter general (Yan, 2010) y en la comprensión auditiva (Cao, 2011), o en niveles intermedios en la comprensión lectora (Wang, 2011), con resultados positivos en todos los casos.

El análisis de las conclusiones de estos trabajos empíricos permite ver cómo algunos elementos se comparten con las investigaciones realizadas para otras lenguas: el enfoque léxico para CLE es compatible con cualquier material y enfoque de aula (Yan, 2010, usa el paradigma OHE en su investigación, mientras que en las otras dos se usan secuencias más cercanas a la del paradigma 3P) y también, y coincidiendo con las conclusiones a las que llega Woolard (2013) para el inglés lengua extranjera, se observa que el foco intensivo en los *chunks* acaba generando una visión de la lengua excesivamente fragmentada en los alumnos, que acaban cometiendo además errores de sintaxis muy básica (Yan, 2010). Hay, sin embargo, algunas cuestiones que distinguen a estas investigaciones de las anteriores que merecen ser destacadas. La primera es el recurso a la técnica de la pregunta para ayudar a reforzar la comprensión y uso de estos *chunks*, propuesta en el enfoque léxico original y que, fuera del ámbito de la enseñanza de CLE, y a excepción de la corriente continuista representada por Dellar y Walkley (2016), no había recibido mayor atención. La segunda cuestión es el énfasis en la memorización y repetición: en todas las investigaciones se da gran importancia al papel de las actividades más directamente relacionadas con estas dos tareas, especialmente a la memorización, considerada como clave indispensable del éxito, hasta el punto de achacar a la falta de

esfuerzo de los alumnos en la tarea de memorizar unos resultados no tan positivos como hubiera sido posible obtener de haberlo hecho (Yan, 2010). Es posible que en el origen del peso de estos dos elementos se encuentre la influencia del método mixto, en el que la memorización es una estrategia clave para la construcción del aprendizaje y la técnica de la pregunta se usa de manera regular, aunque con fines diferentes, como forzar la producción de un nuevo elemento; esto también explicaría el tipo de uso que se hace de la repetición en algún trabajo (como Yan, 2010), donde se ha interpretado como parte de la función que tiene en el enfoque mixto, donde la repetición reflexiva es fuente de conocimiento a corto y medio plazo, en lugar de ser entendido como parte de la función de facilitación de la automatización que tiene realmente en el enfoque léxico. La cantidad de investigaciones con la que se cuenta, no obstante, es tan limitada que resulta imposible hacer algo más que aventurar esta hipótesis.

Una última cuestión destacable, por su ausencia más que por su presencia, es la de los sistemas de escritura. En ninguna de las investigaciones se ha tenido en cuenta el hecho de que el sistema de escritura de la lengua materna y la de estudio pueden ser diferentes. Esto resulta particularmente llamativo en el caso de la enseñanza de CLE, donde a la ya de por sí compleja tarea de memorización de *chunks* se añaden las dificultades de memorización de la grafía del carácter, de su sonido y de la unidad léxica a la que pertenece dentro del *chunk*, elementos sobre los que hubiera cabido esperar algún tipo de reflexión específica sobre su gestión y tratamiento.

2.5. Visión de conjunto

La literatura sobre el enfoque léxico se enfrenta a la doble dificultad, como se apuntaba al comienzo del apartado anterior, de presentarse muy dispersa y poco cohesionada, lo que ha provocado, al menos, tres consecuencias. La primera de ellas es la falta de discusión interna dentro del propio movimiento: cada autor se centra en la exposición de

sus propias ideas, comparando o debatiendo únicamente con respecto al enfoque léxico original, sin hacer referencias a otros autores o trabajos; esto genera empobrecimiento teórico ya que, en lugar de construir sobre ideas posteriores, sea para refutarlas o para reafirmarlas, se vuelve de manera circular a las propuestas de 1993. Este hecho está estrechamente relacionado con la segunda de las consecuencias: al no haberse generado referentes contemporáneos, se corre el riesgo de transmitir una visión del enfoque léxico como tendencia minoritaria, estancada y puede incluso que obsoleta, en la que no existe ningún tipo de desarrollo más allá de las ideas de Lewis (1993, 1997, 2001); en este sentido, es casi comprensible que el enfoque léxico se haya visto reducido a ese conjunto de técnicas de enseñanza de *chunks*, al ser esta la parte de la teoría más desarrollada y que mejor soporte ha tenido desde la investigación en la lingüística cognitiva. Por último, al presentarse los referentes sin vinculación entre sí, no existe un corpus accesible, consistente y contemporáneo que sirva de referencia para futuros trabajos, lo que también contribuye a que se regrese a las ideas del enfoque léxico original como única fuente para la creación de marcos teóricos. Se trata, en definitiva, de un círculo vicioso, un problema que se retroalimenta de sí mismo: al encontrarse dispersas las referencias contemporáneas, se sigue acudiendo casi exclusivamente a la fuente del enfoque léxico original, lo que a su vez lleva a que no se generen trabajos que tengan en cuenta referencias contemporáneas, por lo que estas siguen presentándose aisladas.

En el presente trabajo se parte de la premisa de que el enfoque léxico no puede definirse únicamente en base a las ideas que se presentaran en el enfoque léxico original, del mismo modo que otros enfoques contemporáneos, como el enfoque por tareas o el movimiento Dogma, aunque se encuentran asociados a autores y momentos temporales concretos, han crecido precisamente gracias a las aportaciones de otros autores vinculados a ellos y que han contribuido, con sus propuestas y sus ideas a favor (y también en contra) a crear

cohesión interna. De hecho, es posible encontrar pautas comunes entre muchos de los autores vinculados al enfoque léxico, elementos que podrían determinar qué se entiende por enfoque léxico en el momento actual.

2.5.1. Teoría de la lengua

Aunque la cuestión de la falta de una teoría de la lengua completa fue una de las cuestiones por las que mayor crítica recibió en su momento, no es esta una cuestión que haya generado excesiva preocupación, quizá porque, como se verá en el punto sobre programación, al ser un enfoque que admite ser aplicado con cualquier programa, debe también admitirse que pueda adaptarse a la teoría de la lengua que se siga en este. Se ha sugerido, no obstante, que la teoría de la lengua que mejor se adaptaría al enfoque léxico sería la del *lexical priming* (Dellar y Walkley, 2016; Kryszewska, 2013). Esta teoría, desarrollada por Hoey (2005), se basa en la noción de la psicolingüística del *priming* semántico por el que la selección de una palabra puede determinar cuál será la palabra que le siga a continuación, aunque para el autor este movimiento puede ir también en dirección opuesta, siendo la segunda palabra la que predetermine la primera y, además también afectaría a unidades mayores, como colocaciones y coligaciones. La teoría en la base es que todo hablante se ve expuesto desde la infancia a diferentes conjuntos de palabras, lo que ha generado dentro de él la noción de qué palabras deben ir con qué otras palabras, con qué grupos semánticos o con qué funciones gramaticales, y también en qué posiciones debe aparecer o evitar aparecer dentro de estos conjuntos de palabras, configurando así sus coligaciones. Dado que la exposición de cada persona es diferente y, además, varía a lo largo de su vida, se admite que la lengua de cada individuo es particular y se amplía y modifica a medida que el conjunto de contextos a los que se expone el hablante se incrementa; la educación formal y la reflexión serían los encargados de regular que los individuos de una comunidad compartan elementos primados. El peso

de la lengua pasa a residir en el léxico y se considera que no existe una única gramática, sino una “multiplicidad de gramáticas superpuestas que son el producto del intento de extraer generalizaciones de las colocaciones primadas” (Hoey, 2005, p. 47). Las consecuencias de estas hipótesis serían, entre otras, que al existir tantas gramáticas (o conjunto de mini-gramáticas) como individuos no se puede hablar de la existencia de un conjunto de datos lingüísticos único, por lo que en la producción del lenguaje no habría nada que fuera plenamente correcto o incorrecto, sino usado con mayor o menor frecuencia, ni tampoco se podría distinguir entre hablantes nativos y no nativos, ya que lo que en realidad diferencia a estos dos grupos es la forma en la que han generado las conexiones: mientras que el nativo está desde su infancia rodeado de lengua, lo que le permite construir conexiones de manera inductiva, el aprendiz siempre solapará los *primings* generados en la L2 sobre los existentes en la L1 y requerirá, además, estrategias para aprehenderlos (Hoey, 2005, p. 184). Tampoco existe, en este sentido, un conjunto correcto o incorrecto de *primings* a los que sea adecuado exponer al aprendiz, sino que deben escogerse para la enseñanza aquellos que garanticen al aprendiz competencia práctica o social de acuerdo a sus necesidades particulares, de tal manera que su conjunto de elementos sean lo más naturales posible para los hablantes con los que se relacione, especialmente en contextos de no inmersión donde la exposición que recibirá fuera del aula va a ser escasa. Esta idea de la búsqueda de la naturalidad, por otra parte, ha sido también señalada por otros autores vinculados al enfoque léxico (Harwood, 2002; Dellar y Walkley, 2016) y enlaza con las ideas de autores como Widdowson (1994), que defienden la idea de que es imposible hacer que el alumno sienta como suya la lengua si esta es una entidad que se le impone de manera externa o ajustada a moldes pedagógicos predeterminados.

La idea de que esta teoría de la lengua encajaría con la teoría del aprendizaje del enfoque léxico la sugiere el propio Hoey (2005, p. 186) al afirmar que el enfoque léxico “puede asegurar que los *primings* [que el aprendiz recibe] son armoniosos con los de la mayoría de oyentes y lectores”, aunque ni él ni los autores que sugieren la combinación de esta teoría de la lengua con el enfoque léxico no entran a analizar en detalle la cuestión. De cualquier manera, y como se justificará más en detalle en el apartado de programación, el diseño del enfoque léxico busca más su integración y adaptabilidad con los programas o manuales que se usen en clase que la creación de uno propio; en este sentido, la teoría de la lengua pasa a ser una cuestión secundaria ya que, en último término, no es una cuestión que pueda determinar el profesor.

2.5.2. Teoría del aprendizaje

La primera idea de la teoría del aprendizaje del enfoque léxico original que se abandona y, además, de manera bastante generalizada, es la de que mediante la mera exposición es posible generar aprendizaje. Esta idea se encuentra rechazada tanto de manera explícita (Boers y Lindstromberg, 2009; Sánchez Rufat, 2013) como de manera implícita en aquellas propuestas en las que, tras la exposición, se incluyen en la secuenciación didáctica la realización de actividades de práctica con estos *chunks* para facilitar su automatización (Woolard, 2013; Dellar y Walkley, 2016). Se sigue confiando en la idea de que es necesario exponer al alumno a una gran cantidad de input, y se tiende a respetar el paradigma de observación-hipótesis-experimentación, pero la vía de la comprensión oral cede el primer puesto a la comprensión escrita como forma primordial de recibir el input, y la exposición a la que se someta al alumno debe bien ir seguida de actividades que contribuyan a su automatización, bien estar orientada al reciclaje o refuerzo de contenidos. En esta misma dirección, se rechaza también la idea de que los alumnos tengan capacidad por sí mismos de detectar de manera autónoma los *chunks*, por lo que

la responsabilidad de la selección de elementos de trabajo en clase se devuelve al profesor (Harwood, 2002) y se abandonan las actividades y estrategias orientadas a la localización autónoma de *chunks*; este planteamiento, de hecho, ha sido el que se ha realizado en gran parte de las investigaciones empíricas, desde donde se ha recomendado la selección previa por parte del profesor de aquellos *chunks* o colocaciones que este considere más relevantes por su mayor frecuencia de uso o por contener léxico más frecuente o más fácilmente reciclable (Yan, 2010). En cuanto a la enseñanza explícita, se admite para facilitar el acceso al significado, aunque sobre la conveniencia de usarla para explicar elementos de la estructura interna de los *chunks* no lo hay tanto: algunos autores siguen aquí la idea del enfoque léxico original de que no es necesario conocer pormenorizadamente los detalles de cada *chunk* (Yan, 2010), mientras que otros entienden que esta explicación puede, si el alumno lo reclama y siempre hasta cierto punto, tener un carácter facilitador (Boers y Lindstromberg, 2009; Dellar y Walkley, 2016), aunque en ningún caso se aconseja comenzar la labor desde el análisis estructural.

Hay que tener en cuenta además que el *chunk* no en todas las teorías se considera como la unidad más adecuada de trabajo. Mientras que en el enfoque léxico original, y en gran parte de las investigaciones que lo han analizado, la unidad articuladora de la enseñanza eran las colocaciones y los *chunks*, han surgido otras propuestas donde este lugar central lo podría ocupar el mensaje (Woolard, 2013), las palabras vacías (X. Li, 2004) o el análisis contrastivo (Maftoon y Ziafar, 2014). Parece, por tanto, que lo importante no es tanto qué tipo de núcleo de palabras se escoja como que el léxico se presente insertado siempre dentro de unidades mayores, significativas en el sentido de que su recuperación en bloque permita o facilite la comunicación del aprendiz. Esta idea resulta de particular interés en la enseñanza de CLE, donde la cuestión de qué es un *chunk* y de qué forma clasificarlos aún no se encuentra resuelta, lo cual supone un obstáculo importante si se

desea trabajar con ellos en la enseñanza de CLE, observación que ya ha sido realizada por otros autores que han llevado a cabo tareas similares (Fei, 2015). Se solucionarían de esta manera, además, dos problemas a los que se han enfrentado los investigadores: el primero, que la excesiva atención a los *chunks* y colocaciones acaban generando en los alumnos la incapacidad de gramaticalizar adecuadamente (Woolard, 2013; Yan, 2010); el segundo, que aunque los aprendices reconocen el valor y la utilidad de los *chunks* dentro de la enseñanza, estos siguen necesitando trabajar con ítems léxicos individuales (Pérez Serrano, 2015), por lo que la enseñanza de estos últimos debe de algún modo integrarse también si se desea evitar el aprendizaje de ítems descontextualizado que puede llevar a cabo el alumno de manera autónoma si esta necesidad no se ve satisfecha. Puede concluirse, al menos por el momento, que la selección de la unidad de trabajo en el aula es una cuestión que requiere algo más de reflexión y no la imposición de elementos.

Relacionada con esta idea se encuentra también el énfasis en la necesidad de que haya un equilibrio entre el foco en la forma y el foco en el significado. La forma en la que esta atención se reciba, es decir, la secuenciación en el tratamiento de contenidos, puede ser diferente; uno de los ciclos propuestos es el de comprensión (foco en el significado) – ejemplificación - trabajo con sonidos - trabajo con forma de la lengua – uso del lenguaje – repetición (Dellar y Walkley, 2016), aunque también se ha sugerido ciclos de memorización y comprensión (foco en el significado) – foco en la forma – práctica – repetición (Woolard, 2013) o exposición con foco en el significado - foco en la forma mediante actividades de automatización (Boers y Lindstromberg, 2009), por citar algunos de manera concreta, aunque en los trabajos empíricos sobre *chunks* se pueden encontrar muestras de ciclos de todo tipo. Puede concluirse, por tanto, que el ciclo de trabajo, siempre y cuando incluya estas tres nociones de foco en la forma, foco en el significado y repetición, puede darse por válido.

La mayoría de los autores, además, coinciden en la importancia de esta repetición, tanto de manera más o menos inmediata a la exposición, explícita y con el fin de favorecer la automatización, como a más largo plazo, que ocurriría de manera casual a través de diferentes encuentros que contribuirían a ampliar las fronteras de conocimiento de los ítems. A la primera de estas formas Dellar y Walkley (2016) la denominan repetición, mientras que a la segunda la llaman reciclaje. Existe también, no obstante, lo que podría llamarse reciclaje programado: encuentros posteriores con los ítems que no se deben únicamente al azar, sino que responden a una cierta planificación del profesor para que se produzcan estos encuentros de manera que las conexiones creadas se vean reforzadas (Boers y Lindstromberg, 2009; Harwood, 2002; Woolard, 2013). No existe preferencia por una u otra forma de reciclaje/repetición a largo plazo.

Sobre la importancia de proporcionar a los alumnos de conceptos básicos de terminología lingüística existe también cierto acuerdo; además de haber sido destacada desde la teoría (Dellar y Walkley, 2016), en las investigaciones de CLE la tendencia ha sido la de incluir una primera fase en los grupos de testeo en la que se explicaban conceptos básicos como qué son los *chunks* y qué rol juegan dentro del aprendizaje, de forma que los alumnos comprendieran mejor a qué debían dedicar sus esfuerzos.

La afectividad ocupa un lugar importante dentro de la clase, como ocurriera con el enfoque léxico original: se cuida la autoestima del alumno no interrumpiendo su discurso si este es, con buena voluntad por parte del oyente, comprensible; también se aprovecha cualquier tema que despierte espontáneamente el interés del alumnado por encima de la planificación inicial de clase; y se cuida la motivación mediante la selección de textos que respondan a sus necesidades y que resulten, en consecuencia, motivadores. Este cuidado al alumno como persona no es, por otra parte, incompatible con la idea de que

debe exigírsele esfuerzo de manera explícita si desea aprender (Woolard, 2013; Dellar y Walkley, 2016).

2.5.3. Programación, evaluación y gestión de aula

La cuestión sobre la que existe mayor acuerdo probablemente sea la de la versatilidad del enfoque léxico, que admite, por definición, ser combinado con muy diferentes tipos de programa, enfoques didácticos e incluso manuales. Aunque desde la teoría se había sugerido su uso en combinación con el enfoque comunicativo y, más concretamente, el enfoque por tareas, en la práctica esta última combinación no se ha dado tanto como la anterior, y ha llegado también a usarse incluso en combinación con el método ecléctico chino. Si a esto se une el hecho de que también se ha implementado con muy diferentes manuales, la conclusión que puede extraerse es que el concepto de *enfoque* léxico puede entenderse en el sentido más literal de la palabra: una forma de tratar los contenidos de aula, moldeable y adaptable, que puede usarse en combinación con los elementos sobre los que el profesor, por imposiciones externas, no tiene potestad para decidir o cambiar. Esto no necesariamente implica que la aplicación del enfoque léxico de manera exclusiva en el aula sea imposible, sino que simplemente posee un rasgo de aplicación parcial que puede ser explotado.

Otra idea que comparten muchos autores es que la introducción del enfoque léxico debe llevarse a cabo de manera gradual, dando tiempo tanto a que el alumno se acostumbre a la nueva forma de tratar la lengua para evitar que esta le genere desconfianza y, en consecuencia, rechazo (Harwood, 2002), como a que el profesor pueda observar y analizar lo que ocurre en su clase, para tomar las medidas adecuadas de manera sin precipitaciones (Dellar y Walkley, 2016).

En cuanto a lo que se espera del profesor y aprendiz en el aula, la cuestión más destacable probablemente sea cómo algunas responsabilidades se devuelven al profesor: mientras

que en el enfoque léxico original la figura del aprendiz era la de alguien completamente autónomo en el aprendizaje, capaz de tomar decisiones sobre qué necesitaba aprender y cómo acceder a este aprendizaje, con el profesor en el rol esencialmente de gestor de contenidos y de guía en la enseñanza de estrategias que garantizaran este aprendizaje, en la visión contemporánea la responsabilidad de algunas de estas cuestiones se devuelven al docente: las necesidades del alumno siguen siendo centrales, pero es el profesor el que debe elegir qué elementos las pueden satisfacer, por lo que es él el encargado de seleccionar los textos de trabajo, filtrar y discriminar los contenidos y decidir qué *chunks* son los que se deben trabajar en profundidad y cómo hacerlo. Las dos estrategias centrales que se recomiendan para la organización de la clase, como son la pregunta y la ejemplificación, que se sugerían ya en el enfoque léxico original y cuyo uso después ha sido encarecidamente recomendado (Dellar y Walkley, 2016; Yan, 2010), también devuelven al profesor mayor carga de decisión sobre la gestión de aula. Se establece, además, una relación de corresponsabilidad hacia el aprendizaje: del aprendiz se espera que entienda que el aprendizaje de una lengua no es un proceso rápido y siempre divertido, sino que va a requerirle esfuerzo, horas de trabajo y, en ocasiones, puede incluso resultarle aburrido; el profesor, a cambio, debe entender que el tiempo de clase es un bien valioso, por lo que debe disponer responsablemente de él para que sea lo más útil posible el aprendiz (Dellar y Walkley, 2016; Woolard, 2013; Boers y Lindstromberg, 2009).

Esta idea de respeto al tiempo de clase concuerda a su vez con la idea de que el enfoque léxico estaría más bien orientado a la enseñanza de adultos o jóvenes adultos, que disponen de una cantidad de tiempo limitada para el aprendizaje de idiomas; de hecho, las reflexiones e investigaciones sobre la aplicación del enfoque léxico para niños y adolescentes son muy escasas. Sobre lo que no existe tanto acuerdo es sobre el nivel idóneo para la utilización del enfoque léxico. Se ha interpretado que el enfoque léxico es

más adecuado para niveles iniciales o intermedios (Dellar y Walkley, 2016), dado que lo que busca es garantizar la fluidez en la comunicación en alumnos con pocos recursos, pero también se ha visto como más apto para niveles avanzados o superiores (Boers y Lindstromberg, 2009), ya que para el análisis del contexto y de los elementos que constituyen los *chunks* se requiere un cierto dominio de la lengua. Las investigaciones no dan la razón a uno o a otro, ya que es posible encontrarlo aplicado con grupos e alumnos de muy diversos niveles. Teniendo en cuenta esto, es posible que la visión que se tenga del enfoque léxico sea la que determine el nivel para el que se ha concebido: si se entiende como un enfoque centrado en la autosuficiencia del aprendiz, es posible que sea más apto para niveles superiores; si se da al profesor más control para la selección de contenidos y si la enseñanza se centra más en el aprendizaje rápido de elementos es posible verlo como más apto para niveles iniciales. Así pues, el enfoque léxico podría, llevando a cabo las adaptaciones oportunas, ser usado en cualquier nivel.

La cuestión de la evaluación queda pendiente de resolución. Las propuestas concretas que se dirigen a evaluar el enfoque léxico en función de las colocaciones (como Hargreaves, 2000) se enfrentan a la doble dificultad de poder usarse únicamente en enfoques léxicos donde la colocación sea la unidad mínima (que, como se ha visto en el apartado anterior, no tiene por qué ser así forzosamente) y de requerir una adaptación al idioma de estudio. La única propuesta específica y de carácter más general, que proponía la traducción oral (Woolard, 2013), ya quedó descartada en páginas anteriores por su inadecuación como elemento evaluador. De cualquier manera, y dado que el enfoque léxico parece estar más indicado para su aplicación conjunta dentro de un programa mayor, es posible que la evaluación pueda llevarse a cabo desde los elementos que se sugieran en dicho programa; esto explicaría la falta de atención dedicada a este tema y aportaría una solución a la cuestión.

2.5.4. Materiales y actividades

El primer lugar común sobre los materiales que se encuentra en estos trabajos es que el enfoque léxico puede ser aplicado con cualquier manual, idea que se propone en la teoría pero que también ha sido llevada a la práctica con resultados positivos (Xu, Mao y Liu, 2012, usan *New Horizon College English*, ed. Foreign Language Teaching and Research Press; Romero Dolz, 2012, *Aula Internacional 3*, Difusión). Esta idea se mantiene incluso por autores que han elaborado series de manuales basadas en el enfoque léxico, como puedan ser la serie *Outcomes* de Dellar y Walkley, editada por Cengage Learning entre 2016 y 2017. Es igualmente posible encontrar manuales donde para su redacción se ha combinado el enfoque léxico con otros enfoques, como el ecléctico chino en la serie *New Silk Road Business Chinese* anteriormente mencionada.

Otra cuestión sobre la que existe coincidencia es la de los materiales complementarios, especialmente los diccionarios bilingües y monolingües, los realia (usados como medio, no como fin), textos complementarios con los que favorecer el reciclaje y traducciones de los textos o de listados de *chunks*. Los corpus, sin embargo, pierden el protagonismo que tuviera en el enfoque léxico original: aunque pueden usarse de manera auxiliar en clase como herramienta de trabajo (Harwood, 2002), la principal inclinación parece ser la de usarlos como fuente de consulta para el profesor.

La traducción pasa a ocupar un lugar importante dentro de la enseñanza, ya que se entiende que su uso es algo inevitable y natural en el proceso de aprendizaje. Esto lleva a que su uso se encuentre integrado dentro de prácticamente todas las propuestas, como parte de las herramientas, estrategias y estrategias que puede usar el profesor con los alumnos, el alumno con los compañeros y con el profesor, o el alumno con los materiales. Sin embargo, esta presencia natural dentro del aula debe siempre ser instrumental, y no constituir un fin en sí misma: debe ser utilizada para facilitar la comprensión, el acceso al

significado o la generación de contraste con la L1 que permita destacar elementos, pero no entenderse como la clave que garantice el aprendizaje. Otros elementos vinculados al uso de la L1 dentro del aula, como pueden ser el análisis contrastivo, se usan también con este carácter facilitador para cuestiones como la planificación del discurso o la detección de errores de comprensión y, aunque se mantiene el énfasis en la importancia del habla del profesor en el aula, que este use la L1 para agilizar la clase no se considera negativo. Dentro de las actividades de aula, destaca la presencia de ejercicios que, desde los enfoques comunicativos clásicos, en ocasiones han sido denostados por ser considerados como tradicionales y estar asociados a un aprendizaje memorístico, como es el caso de los ejercicios de *drills*, de lectura en voz alta, de la memorización de textos, de la lectura de diálogos o de análisis contrastivo. La diferencia estriba en que ahora estos ejercicios tienen, al igual que ocurre con la traducción, una finalidad diferente: se usan para facilitar la automatización, para monitorizar problemas de fragmentación del discurso o para la detección de errores de gramática. La memorización, que en las investigaciones de CLE tiene un papel importante, debe ser integrada y gestionada como un recurso más. Además de estas actividades, se recomienda la lectura de todo tipo (intensiva, extensiva, repetida, rápida y en voz alta), dictados, dictogloss, ejercicios de traducción y de análisis contrastivo (teniendo siempre en cuenta las restricciones de más arriba), dinámicas de pregunta-respuesta, ejercicios de creación de reglas nemotécnicas, de análisis de *chunks*, *role-play*, entre otras. Estas actividades pueden bien realizarse sobre las ya existentes en el manual, crearse y realizarse de manera complementaria a los ya existentes, o bien crearse a partir de cero.

La única cuestión sobre la que existe claro desacuerdo es la del registro de elementos en el cuaderno de vocabulario, tarea que algunos autores siguen recomendando hacer, aunque siguiendo las pautas del profesor para la catalogación de los elementos de lengua

(Boers y Lindstromberg, 2009), mientras que otros entienden que esta tarea supone para el aprendiz el consumo de una cantidad de tiempo importante y es, por tanto, una actividad prescindible (Dellar y Walkley, 2016).

2.6. Conclusiones: el enfoque léxico en la actualidad

A lo largo de las páginas que han ocupado este capítulo se ha visto cómo se originó el enfoque léxico original, qué elementos lo caracterizaron y cómo luego estas ideas han ido después siendo interpretadas por los autores, profesionales e investigadores, que han seguido desarrollando estas ideas o las han llevado a la práctica para ponerlas a prueba. Se puede refutar, en este sentido, las afirmaciones o consideraciones del enfoque léxico como mero conjunto de técnicas de trabajo de *chunks*, como en ocasiones ha sido valorado, ya que en su definición actual se incluyen muchos más elementos.

La primera de las cuestiones que define este enfoque léxico actual sería la no adhesión a una teoría de la lengua concreta. Aunque en sus orígenes fue criticado por esta cuestión, y aunque se han sugerido posibles teorías de la lengua compatibles, el hecho de que no se presente vinculado a una teoría de la lengua concreta no es algo aislado en la historia: como se vio en el capítulo sobre metodologías, no todas las teorías de enseñanza han ido siempre de la mano de teorías de la lengua igualmente desarrolladas, ni todas las teorías de la lengua se han presentado de teorías del aprendizaje igualmente completas; tampoco, por otra parte, la idoneidad de una teoría de la enseñanza y una teoría del aprendizaje, como fue la que se dio en el método audiolingual, han sido garantes de su eficacia. De cualquier modo, si se analiza la teoría del aprendizaje del enfoque léxico contemporáneo, en la que la unidad de aprendizaje depende de la decisión del profesor, la cuestión de la adhesión a una teoría de la lengua pierde relevancia.

En la teoría del aprendizaje del enfoque léxico contemporáneo se mantiene la idea de la necesidad de exponer al alumno a grandes cantidades de input, principalmente a través

de la comprensión escrita. El profesor es el responsable de localizar y destacar para el alumno las unidades de trabajo (*chunks*, colocaciones, coligaciones, pero también ítems individuales, siempre contextualizados) dentro de este input, unidades que seleccionará en función de las necesidades que detecte mediante la observación de sus alumnos; el léxico, en este sentido, sigue teniendo el rol principal dentro del aprendizaje, acompañado de conocimiento gramatical, que será secundario. Esta exposición a input, aunque clave, es insuficiente, por lo que la aplicación del paradigma de observación-hipótesis-experimentación a este input debe ir seguido de una fase de automatización, esencialmente a través de estrategias de repetición. Esto no implica que el aprendizaje se genere de manera automática: el aprendizaje, cíclico, requerirá de posteriores encuentros con los ítems para ir consolidándose y ampliándose, a medida que el alumno se encuentre preparado para recibirlo; una parte de estos encuentros serán casuales, pero otra parte debe ser programada por el profesor, especialmente en contextos de no inmersión. Los ítems deben trabajarse desde su significado y también desde su forma, aunque no es necesario que en una primera fase esta última se trabaje en profundidad, especialmente si el alumno no lo necesita: el conocimiento esquemático sobre la lengua debe ser una herramienta, no el fin; para facilitarlo, es necesario que el aprendiz domine algunos conceptos básicos que le permitan saber con qué está trabajando (qué es un verbo, qué es un sinónimo...). No existe una secuencia de trabajo más aconsejable que otra para estos dos elementos, pero sí existe acuerdo sobre la necesidad de que vayan seguidas de una fase de automatización. El error, inevitable como parte del proceso de generación de hipótesis, se tratará mediante retroalimentación, que servirá de fuente para un nuevo ciclo de observación-hipótesis-experimentación.

En cuanto a la programación, evaluación y gestión de aula, la idea de que no es necesaria la programación del enfoque léxico original se atenúa y se propone el uso de la existente

en la institución o en el manual, con las modificaciones aceptables necesarias; en caso de que no se den ninguna de estas dos restricciones, es posible recurrir a cualquier programa paralelo que se considere adecuado para satisfacer las necesidades de los alumnos. En cualquier caso, es importante que el cambio en las dinámicas de clase para la integración del enfoque léxico tenga lugar de manera paulatina, dando tiempo a todas las partes implicadas en el proceso de realizar los ajustes necesarios para que el tránsito sea positivo y efectivo. Este mismo programa puede usarse para tomar decisiones con respecto a la evaluación, ya que sobre esta no existen propuestas concretas. Se mantiene la noción del aula como laboratorio de práctica donde el alumno pueda sentirse seguro para experimentar con la lengua y donde debe intentarse que tenga lugar el asentamiento de la mayor cantidad de aprendizaje posible, ya que fuera de ella la cantidad de tiempo de la que dispone el aprendiz es limitada. El profesor tiene más control sobre los contenidos del que tenía en el enfoque original y aparece la idea de corresponsabilidad en el aprendizaje entre profesor y alumno. Es posible la aplicación del enfoque léxico desde niveles iniciales hasta niveles superiores: el nivel de los alumnos determinará el grado de control sobre los contenidos que ejerza el profesor (mayor en los iniciales, menor en los superiores), el tipo de contenidos que se seleccionen para trabajar (más frecuentes en los niveles iniciales, de menor uso en los superiores) y la profundidad en la que se trabajen (menor análisis en los niveles iniciales, mayor en los superiores).

Con respecto a la cuestión de los materiales de clase, la recomendación de usar manual del enfoque léxico original como herramienta que da seguridad y apoyo al alumno se mantiene, así como el papel de la creación de materiales propios, en papel complementario al manual esencialmente. Se mantiene el papel del diccionario como herramienta clave y las gramáticas, aunque no se aconsejan particularmente, se admiten como herramienta auxiliar. Los corpus pierden protagonismo, así como las actividades

destinadas a que el alumno adquiriera la capacidad de fragmentar el discurso en *chunks*, que se sustituyen por actividades más orientadas a la automatización y a la obtención de la fluidez y la precisión de manera equilibrada, a través de *drills*, como recomendará el enfoque original, pero también a través de otras actividades que favorezcan la automatización sin provocar pérdida de interés. Se recuperan también actividades de las consideradas como tradicionales, que abarcan desde la traducción hasta el análisis contrastivo, aunque con un rol de herramienta auxiliar dentro de clase. Desaparece el veto a la práctica de la escritura del enfoque léxico original, ya que se considera que el hablante competente debe practicar todas las destrezas, y el uso del cuaderno de vocabulario pasa a ser opcional.

Parece, en general, que el enfoque léxico, visto en conjunto desde una perspectiva contemporánea, ha sabido conservar la noción de sí mismo como visión de cómo trabajar la lengua en clase, los materiales, la propia gestión de aula, de manera facilitadora para todas las partes implicadas en el proceso de aprendizaje: alumno, profesor e institución, que pueden, en función de cada contexto particular, tomar decisiones sobre cuestiones sobre la programación o la unidad de aprendizaje. En este sentido, afirmar que el enfoque léxico puede ser utilizado en un aula de enseñanza superior no parece, en principio, descabellado: la versatilidad de este enfoque, que permite que muchos de sus elementos sean definidos por el contexto de enseñanza, facilitaría su implementación en un aula de alumnado compuesto mayoritariamente de jóvenes adultos con capacidad de corresponsabilizarse de su aprendizaje, únicas dos condiciones, hasta el momento, que exigiría este enfoque. Sin embargo, para que esta afirmación se encuentre plenamente basada, haría falta delimitar dos elementos más: a qué tipo de limitaciones institucionales deberá adaptarse y de qué manera la teoría del aprendizaje necesita ser adaptada para el aprendizaje de específico de chino.

3. Metodologías para la enseñanza de chino lengua extranjera

El método ecléctico chino de enseñanza (综合教学法, zònghé jiàoxuéfǎ, popularmente conocido como “método chino de enseñanza”) alude a un conjunto de teorías, técnicas y creencias sobre cómo debe enseñarse el chino como lengua extranjera elaboradas principalmente dentro del entorno académico chino y que ha acabado exportándose a otros países, principalmente a través de los manuales diseñados según esta metodología, hasta ejercer una fuerte influencia en la forma en la que se ha concebido cómo *debe* ser enseñada esta lengua. La enseñanza de chino en España y, en particular, la realizada dentro de las instituciones de enseñanza superior, no ha sido una excepción: una cierta reticencia histórica a la adopción de nuevas metodologías de enseñanza (Melero Abadía, 2000, p. 43), la discontinuidad en la tradición en los estudios sinológicos y la falta de investigación local en la enseñanza de esta lengua han llevado a que la enseñanza de chino lengua extranjera en España cuente con escasa tradición propia y se haya visto, en consecuencia, más expuesta a la influencia del enfoque ecléctico de enseñanza. Para conocer y, sobre todo, comprender cómo se ha articulado la enseñanza de lengua extranjera en España, se hace necesario en primer lugar volver la vista a China, lugar de origen de este método, para comprender las características de su diseño y su papel en el momento actual.

3.1. La enseñanza de chino lengua extranjera

Aunque la enseñanza del CLE no se establecerá como disciplina hasta el siglo XX, los primeros registros documentales, puntuales, de la enseñanza de chino a extranjeros se remontan a la Dinastía Han (206 a.C. – 220 d.C.). Aunque se han realizado diferentes propuestas de etapas en las que dividir la historia de esta enseñanza desde esos primeros registros hasta el momento presente, la más influyente probablemente sea la propuesta por B. Lü (吕必松, Lǚ Bìsōng) en el “Compendio de la evolución de la enseñanza de

chino lengua extranjera”, 《对外汉语教学发展概要》 (*Duìwài hànyǔ jiàoxué fāzhǎn gàiyào*) (Beijing Language and Culture University Press, 1990) que ha servido para que, con puntuales discrepancias, se tienda a distribuir esta historia de la enseñanza en cuatro fases: la primera, que abarcaría desde los primeros registros hasta la fundación de la República Popular China (1949); una segunda fase que llegaría hasta la finalización de la Revolución Cultural (1976); una tercera, que abarcaría los 80 y 90 del pasado siglo; y la última, que llegaría desde el 2000 hasta el momento actual. Sin embargo, esta distribución presenta el problema de obedecer a un doble criterio: mientras para el establecimiento de los dos primeros puntos de corte se han seleccionado eventos políticos, para los dos últimos se han seguido criterios de evolución de la disciplina. Si bien es cierto que la enseñanza de CLE ha estado muy vinculada a la situación política de China, no lo es menos que las marcas de 1949 y, sobre todo, la de 1976 no son del todo sostenibles si para establecer los puntos de corte se aplica únicamente el criterio de evolución de la disciplina, de cuya aplicación surge una distribución algo diferente:

- Una primera etapa iría desde los primeros registros hasta la primera década del siglo XX. Aunque la documentación es escasa, parece apuntar a una enseñanza de CLE caracterizada por usar el mismo sistema que se usaba para la enseñanza de chino lengua materna.
- Una segunda etapa abarcaría la primera década del siglo XX y se extendería hasta comienzos de los años 70. Esta época estaría caracterizada por el cambio del foco de la enseñanza de la lengua escrita a la lengua oral, por la presencia del estructuralismo y por la fuerte influencia del método audiolingual, todo lo cual llevará a dar los primeros pasos hacia la valoración de la enseñanza de CLE como disciplina científica, reflexión que quedará interrumpida por la Revolución Cultural.

- Una tercera etapa, desde mediados de los años 70 hasta finales de los años 90, en los que la enseñanza de CLE se establece como disciplina científica. Irrumpen en China las tendencias metodológicas que se habían ido desarrollando durante la década pasada en Europa, hasta el momento desconocidas, y profesionales de la enseñanza e investigadores comienzan a asimilar e integrar estos nuevos conocimientos con los existentes en las décadas previas a la Revolución Cultural.
- Una cuarta etapa, que ocuparía los años del siglo XXI hasta el presente, en el que el aumento a nivel global del número y perfil de estudiantes de CLE, así como, en consecuencia, de necesidades diferentes a las que la disciplina debe atender hacen que la enseñanza de CLE pierda el carácter sinocéntrico de las etapas anteriores y se globalice. Los estudios mejoran en calidad y cantidad, pero desde el punto de vista de la metodología se produce un cierto estancamiento, en el que se encuentra aún hoy en día.

Dado que el objetivo del presente trabajo es comprender la evolución de la enseñanza de la materia y esta última clasificación responde mejor a este criterio, será esta la que se siga en el presente trabajo. Es conveniente aclarar también que, dentro de la didáctica china, el concepto de “metodología de la enseñanza” (教学模式, jiàoxué móshì; 教法 jiàofǎ; o 教学法, jiàoxuéfǎ, con preferencia por un término u otro dependiendo del momento histórico) no es completamente idéntico al que se tiene en Occidente. La enseñanza de una lengua está conectada en China con tres áreas de la lingüística aplicada: qué enseñar, cómo enseñar y cómo aprender, lo que lleva a incluir dentro de los elementos que definen una metodología no solo cuestiones de teoría de la lengua o del aprendizaje, sino también objetivos curriculares, técnicas y procedimientos de clase, evaluación, manual y su explotación o distribución horaria del currículum (J. Ma, 2004, p. 18): en pocas palabras, metodología es todo lo que afecta al aula. A lo largo de este apartado, el

término “metodología” deberá entenderse en el mismo sentido extenso que lo hace en China.

3.1.1. Primera etapa: desde los primeros registros a la primera década del siglo XX

La documentación que existe sobre esta primera etapa es muy escasa. De acuerdo con Fu (citado por Y. Li, 2015, p. 357), en el año 66 a.C., durante la Dinastía Han del Este (206 a.C. – 9 d.C.), el emperador Ming habría fundado la “Escuela para los Jóvenes Nobles de las Cuatro Familias” (四姓小侯学, Sìxìng Xiǎo Hóu Xué), una escuela para que los jóvenes de las familias de los oficiales de origen no chino estudiaran el idioma. Se sabe además que, durante la época, había contactos comerciales entre China y otros países, y que además hubo movimiento de religiosos budistas llegados a China para estudiar el idioma y poder traducir textos, por lo que cabe imaginar que hubo algún tipo de sistema de enseñanza de la lengua. Parece ser, además, que se usaban los clásicos confucianos para la enseñanza (Wang y Ruan, 2016, p. 6), por lo que el método de enseñanza de chino L2 o LE debía ser similar al que se usaba para la alfabetización de nativos, memorizando caracteres en una primera fase y aprendiendo a leerlos después. En esta época precisamente surge el sistema de notación *fanqie* (反切, fǎnqiè) que servirá, entre otras cuestiones, como ayuda para la pronunciación.

Desde las dinastías Sui (581 – 618 d.C.) a la Song (690 – 1279 d.C.) se produjo un aumento en el interés por el aprendizaje de chino, necesario para el acceso a tecnología de la época y otros conocimientos, aunque el punto de mayor incremento llegará durante la Dinastía Tang (618 – 907 d.C.), durante la cual se utilizó la enseñanza de CLE con fines de expansión cultural: se acogía y sufragaba los estudios de estudiantes de varios países colindantes (Japón, los tres reinos de Corea, India y Vietnam, entre otros) que, tras aprobar un examen de lengua que preparaban usando los mismos libros que los nativos (obras clásicas), podían acceder al estudio de diversas disciplinas; a la vuelta a sus países,

estos estudiantes transmitían los elementos de la cultura china, como ocurrió con los caracteres en Japón y Corea (Wang y Ruan, 2016, p. 7). Los estudiantes extranjeros dedicaban entre seis y nueve años al estudio de chino antes de poder aprender filosofía, literatura u otras especialidades (D. Wang, 2013, p. 31). Durante la Dinastía Song, además, se construyeron escuelas para los hijos de los hombres de negocios, aunque se desconoce cómo estudiaban. Durante la Dinastía Yuan (1206 – 1368), la enorme extensión de las fronteras hizo que la política lingüística se orientara más a la enseñanza de chino a los diferentes grupos étnicos que había en ella. Las siguientes dinastías seguirán viendo un declive del interés en la enseñanza de CLE, con la única excepción de los misioneros, cristianos principalmente, que produjeron materiales para su aprendizaje de la lengua. Se sabe también que hubo un programa de chino para los diplomáticos de la Rusia zarista que llegó, al menos, hasta comienzos de la dinastía Qing (D. Wang, 2013, p. 32). La imposición de China del Sistema de Cantón (1757-1842), que prohibía el comercio entre China y Europa, contribuyó a un mayor desinterés en la materia²⁰.

En general, esta primera época en la enseñanza del CLE se caracteriza por una enseñanza de la lengua de carácter instrumental, bien con fines económico-comerciales, bien religiosos, y por seguir los modelos didácticos de la enseñanza del chino LM, lo que implicaría un estudio en dos fases: una inicial, en la que se aprendían de memoria los caracteres, y una segunda fase en la que se aprendía a leerlos dentro de textos, generalmente clásicos, y sin necesidad de comprender su significado. Se sabe, no obstante, que en la enseñanza de chino LM hubo una tendencia a la adaptación de textos a las necesidades de los niños (Tao y Qian, 2012), que llevó a pasar de libros con simple formato de diccionario (como el *Shizhoupian*, 《史籀篇》, *Shǐ Zhòu Piān*, de la Dinastía

²⁰ El Sistema de Cantón (一口通商; literalmente “sistema de comercio a través de un único puerto”) se impuso para controlar en China el comercio con occidente, en respuesta a la amenaza económica y política percibida por el gobierno imperial. Durante los años que estuvo en marcha, las importaciones a China entraban únicamente a través del puerto de Cantón.

Zhou, s.XI – 256 a.C.) a libros con sentido accesible para niños, en forma de poemas (como el *Libro de los Mil Caracteres* 《千字文》, *Qiān Zì Wén*, de las Dinastías Wei-Jin del Sur y del Norte, 420-589; o el *Clásico de los Tres Caracteres* 《三字经》, *Sān Zì Jīng*, de la Dinastía Song); es posible que se usara para los extranjeros también estos libros de enseñanza infantiles, aunque la falta de documentación no permite más que aventurar esta hipótesis.

3.1.2. Segunda etapa: primera década del siglo XX a mediados de los 70

Durante la República (1912-1949) hubo un importante movimiento cultural y educativo en China, promovido por los intelectuales del Movimiento de la Nueva Cultura, en el que se buscó una modernización de la educación. No obstante, la debilidad de la economía durante la República y, particularmente, tras la Guerra Civil (1945-1949), no favoreció el desarrollo de la enseñanza o la investigación en CLE. Se tiene muy poca documentación sobre la materia de los años de la República: parece que en la Universidad de Yanjing²¹ hubo un grupo de 12 estudiantes de chino a los que se enseñaba, además de los textos clásicos, lengua escrita y lengua oral de manera integrada, cuestión novedosa en el momento; cuando en 1925 esta universidad se convierte en la Yenching School of Chinese Studies llegó a tener 100 profesores y más de 1.500 estudiantes, que estudiaban con un manual y currículum propio, siguiendo el método directo (Wang y Ruan, 2016, p. 119). También hay constancia de que, a través de diferentes acuerdos gubernamentales, China envió entre las décadas de los años 20 y 50 del siglo XX a escritores y académicos de renombre, como Wei Jiangong (魏建功, Wèi Jiàngōng), Lao She (老舍, Lǎo Shě), Xiao Gan (萧乾, Xiāo Gān) o Cao Jinghua (曹靖华, Cáo Jìng huá) a instituciones de

²¹ La Yenching University o 燕京大学 (Yàn jīng Dà xué) que toma su nombre de un anterior nombre de la capital, era una institución americana privada en aquél momento que se funda en Pekín durante 1915-1920 como resultado de la unión de cuatro centros cristianos de estudios superiores.

diferentes países de Asia, África y Europa para ejercer de profesor de chino, aunque no existen estadísticas precisas (L. Wang, 2003, p. 9; J. Zhao, 2010).

De 1925 es el “Curso de fonografía de la Lengua Nacional” (《国语留声机教程》, *Guóyǔ liúshēngjī jiàochéng*) de Zhao Yuanren (赵元任, Zhào Yuánrèn), considerado como el primer libro sobre enseñanza de CLE. A este mismo autor se deben las reflexiones sobre la idea de que “escuchar es mejor que ver” y “leer en voz alta es mejor que escuchar” (目见不如耳闻, 耳闻不如口读, mùjiàn bùrú ěrwén, ěrwén bùrú kǒudú) a la hora de aprender lenguas extranjeras, lo que supone un punto de inflexión con respecto a la enseñanza anterior, únicamente centrada en el texto escrito. Se empieza a reflexionar también sobre la importancia de enseñar lengua oral a los extranjeros, además de la clásica, y a considerar las dificultades que la lengua escrita pueden suponer para los extranjeros (J. Zhao, 2010).

Las décadas de la Guerra Civil china y de la Segunda Guerra Mundial son páginas en blanco en la historia de CLE dentro de China, ya que el principal foco de desarrollo se encuentra en Estados Unidos, desde donde la disciplina recibió un fuerte impulso. La necesidad de acelerar las comunicaciones durante la Segunda Guerra Mundial llevó a las fuerzas de defensa de Estados Unidos a decidir que necesitaba formar a sus propios traductores en la lengua, en lugar de depender de intermediarios. Con este fin, la Universidad de Harvard contrató a un equipo de expertos chinos que debían diseñar un método para la enseñanza rápida de esta lengua; este grupo, encabezado por el ya mencionado Zhao Yuanren, diseñó un método muy influido por la metodología audiolingual que se aplicaba (y se había diseñado también) para el aprendizaje acelerado de otras lenguas en el mismo contexto de urgencia. Los alumnos de chino se dividían en dos grupos de trabajo, de 10 meses cada uno, en los que recibían cuatro horas de instrucción diarias: una, en inglés y en gran grupo, donde recibían las explicaciones de

tipo teórico; y tres dedicadas a la práctica, bien en grupos de 9 o 10 personas asistidos por un profesor ayudante nativo chino, bien con grabaciones. Para el soporte escrito no se usaron los caracteres, sino el sistema de romanización Yale, diseñado específicamente para hablantes anglófonos, lo que permitió que los alumnos fueran capaces de adquirir un nivel de competencia adecuado en medio año aproximadamente (J. Zhao, 2010). Este nuevo método permitió descubrir nuevas formas de exposición del alumno a la lengua, establecer la enseñanza oral como clave en la enseñanza y determinar una secuenciación para el aprendizaje de la lengua (fonética-léxico-gramática), elementos y reflexiones que después se trasladarán a la enseñanza de CLE dentro de China.

Con la fundación de la República Popular China en 1949 se comienzan a restablecer las relaciones diplomáticas y, con ellas, la continuidad de la política de enviar a académicos de renombre a instituciones fuera de China; el primero de ellos será el lingüista Zhu Dexi (朱德熙, Zhū Déxī), enviado a la Universidad de Bulgaria en 1952. También se vuelve a admitir a estudiantes, especialmente a aquellos de países de inclinaciones políticas similares o de países subdesarrollados (Vietnam, Mongolia, Corea del Norte, Kenia, Uganda, Camerún o Malawi, entre otros).

La primera institución en la que se enseñó chino en este nuevo período político fue la Universidad de Qinghua (清华大学, Qīnghuá Dàxué), para el “Grupo de estudiantes de chino de intercambio de Europa del Este” (东欧交换生中国语文专修班, Dōng'ōu Jiāohuànshēng Zhōngguó Yǔwén Zhuānxiū Bān), compuesto por 33 estudiantes que llegaron en 1951 y que debían cumplir como prerrequisito hablar fluidamente inglés o ruso para poder recibir la instrucción adecuadamente (D. Wang, 2013, p. 34). La responsabilidad del diseño de este primer curso, considerado como el pionero en la enseñanza formal de CLE en China, recayó en Deng Yi (邓懿, Dèng Yì). Deng Yi había formado parte del equipo de profesores ayudantes de Zhao Yuanren en Estados Unidos

desde 1943 hasta 1948 (“Beida Qinghua Yanjing de caizi jiaren [北大清华燕京的才子佳人],” 2016), año en que regresa a China, donde empieza a trabajar en la Universidad de Yanjing usando el mismo método que había usado con el equipo de profesores de EE.UU. Traslada a la Universidad de Qinghua en 1950, Deng Yi realiza algunos cambios en la metodología: las clases siguen divididas en una hora de explicación gramatical y tres de práctica pero, a diferencia de lo que se hacía en EE.UU., el inglés sólo se usaba para indicar el significado y las explicaciones gramaticales propiamente dichas se hacían en chino, usando la traducción siempre bajo la premisa de “usarla para eliminarla” (“利用它，摆脱它”, “lìyòng tā, bǎituō tā”). Deng Yi contrató a un grupo de estudiantes recién licenciados, a quienes forma en esta metodología que tomaba elementos del método gramática-traducción, el método directo y el método audio-lingual, y que serán los encargados de ponerlo en marcha.

Este curso para extranjeros de la Universidad de Qinghua pasa, unos años más tarde, a ampliarse a la Universidad de Pekín, lo que permitió aceptar a más estudiantes. En ella, el profesor Zhou Zumo (周祖谟, Zhōu Zǔmó) usaba lo que él mismo describía como “método mixto”, una combinación de los métodos directos y de gramática-traducción que permitía a los alumnos, de acuerdo con su autor, ser capaces de entender las lecciones en chino, sin intérprete intermediario en las clases, tras solo un mes de aprendizaje (Zhou, citado por Lu y Zhao, 2010, p. 120). También la Universidad del Pueblo (人民大学, Rénmín Dàxué) comienza a acoger estudiantes, aunque en la metodología usada en esta universidad está muy influida por el método comparativo soviético, mezclado esencialmente con elementos del método directo, aunque los recursos que este sistema requería eran demasiados, por lo que no fue el más replicado en la época (Z. Zhu, 2010,

p. 63)²². Así pues, aunque se suele considerar que durante esta década el más usado fue el método gramática-traducción, lo que en realidad existió fue una combinación de este con otros métodos de la época (directo y audiolingual esencialmente), con una fuerte influencia del estructuralismo y de las teorías sobre la enseñanza de chino como primera lengua, especialmente para la enseñanza de caracteres, generando el germen de lo que años más tarde se identificará como método compuesto o mixto. Se sabe, además, que se pasó a usar de manera general el sistema de caracteres simplificados y el también recién creado sistema *pinyin* (Wang y Ruan, 2016, p. 13); este hecho es significativo de la importancia que se daba en el momento a la enseñanza de CLE, ya que la labor de estandarización y simplificación de la escritura apenas habían comenzado a mediados de los años 50²³, y no es difícil tampoco calcular el esfuerzo que, en este período de adaptación, debió suponer para el profesorado la tarea de actualización que debieron llevar a cabo para que la enseñanza que impartieran se ajustara a los estándares de estos listados.

En 1960, el Instituto de Lenguas Extranjeras de Pekín (北京外国语学院, Běijīng Wàiguóyǔ Xuéyuàn, que años más tarde será la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín, 北京外国语大学, Běijīng Wàiguóyǔ Dàxué) crea una oficina para admitir a estudiantes de África, aunque posteriormente también aceptaría a estudiantes de Asia y

²² El modelo soviético, compuesto de cinco fases (organización de la clase, preguntas sobre la lección anterior, explicación del nuevo tema, prácticas sobre el nuevo tema y asignación de deberes) había ejercido una fuerte influencia en toda la educación de la época, no sólo de CLE. El abandono de los modelos de influencia soviética en este momento coincide con la reforma del sistema educativo de China que tuvo lugar en 1957, en el que de una fase de copia de los modelos rusos se pasó a la búsqueda de un modelo propio (Leung y Wang, 2012, p. 49).

²³ El “Primer listado para la ordenación de caracteres variables” (《第一批异体字整理表》, *Dì yī pī yìtǐzì zhěnglǐ biǎo*), primer trabajo de estandarización del sistema de escritura de la Nueva China, se publica en 1955. Los listados con propuestas de simplificación del sistema de escritura se habían ido sucediendo desde 1954, respondiendo cada una de ellas a diferentes puntos de vista sobre cómo el sistema debía simplificarse. El primer listado que puede catalogarse como duradero es el “Catálogo de caracteres simplificados” (《汉字简化方案》, *Hànzì jiǎnhuà fāng'àn*), de 1964, que irá seguido de los catálogos de 1977 (abolido en 1985) y 1986. El último de estos catálogos, el “Listado de caracteres estandarizados” (《通用规范汉字表》, *Tōngyòng guānfàn hànzì biǎo*) es del año 2013.

otros países. Dos años más tarde, las oficinas responsables de los programas de chino para extranjeros de este Instituto y de la Universidad de Pekín se fusionaron y constituyeron el Centro de Preparación para Estudios Superiores para Estudiantes Extranjeros (外国留学生高等预备学校, Wàiguó Liúxuéshēng Gāoděng Yùbèi Xuéxiào), que en 1964 pasaría a convertirse en el Instituto de Lenguas de Pekín (北京语言学院, Běijīng Yǔyán Xuéyuàn, futura Universidad de Lengua y Cultura de Pekín, 北京语言大学, Běijīng Yǔyán Dàxué), y que se decide que será la única institución completamente dedicada a la investigación y enseñanza de CLE (L. Wang, 2003, p. 9). Otras instituciones siguieron su estela y crearon programas de formación de alumnos y profesorado: en 1965, había 3.312 estudiantes de más de 60 países aprendiendo chino en alrededor de 20 centros de enseñanza superior, y desde 1961 a 1966 la Universidad de Pekín y la Universidad de Estudios Internacionales de Pekín (北京外国语大学, Běijīng Wàiguóyǔ Dàxué) formaron a cerca de 100 profesores de CLE (Wang y Ruan, 2016, p. 12).

La metodología durante la década de los 60 tiene carácter continuista: se siguen usando múltiples enfoques de manera combinada (gramática-traducción, método directo y audiolingual), seleccionando de cada uno de ellos los elementos que se consideran más adecuados; se confía en que fonética, léxico, gramática y caracteres se dominan a través del estudio independiente de cada uno de ellos, aunque en los niveles iniciales fonética, gramática y vocabulario se estudian al mismo tiempo y con un mismo material; y se cree que la práctica de las cinco destrezas²⁴ debe hacerse de manera conjunta, sin separar entre ellas (J. Zhao, 2010). En las clases suele haber dos profesores, uno encargado de las explicaciones y otro de repasar y practicar. Los manuales suelen presentar los textos en

²⁴ En la tradición didáctica china se considera que son cinco, y no cuatro, las destrezas: comprensión lectora (阅读, yuèdú), comprensión oral (听力, tīnglì), producción oral (口语, kǒuyǔ), producción escrita (写作, xiězuò) y traducción (翻译, fānyì).

forma de diálogo, para favorecer la práctica de las destrezas oral y auditiva, y dentro de las actividades de aula los *drills* tienen una fuerte presencia, aunque también se considera muy importante la lectura intensiva, necesaria para que los alumnos puedan acceder a los cursos universitarios (Lu y Zhao, 2010, p. 120). Este método se describió en la época como “basado en un método mixto en la enseñanza y centrado en principios de tipo práctico” (“以综合法为基础，以实践性原则为中心”，“Yǐ zònghé fǎ wéi jīchǔ, yǐ shíjiàn xìng yuánzé wéi zhōngxīn”) (P. Li, 李培元, Lǐ Péiyuán, citado por J. Zhao, 2010). De cualquier manera, la base teórica con la que se cuenta es bastante escasa, y está principalmente basada en las conclusiones a las que se llega tras la práctica con los alumnos (Y. Ren, 1994, p. 91): si tras el ensayo se considera que funciona, se mantiene; si no, se descarta.

La necesidad de este ensayo-error constante para crear teoría hace que la mayor parte del peso de la enseñanza recaiga sobre los profesores, responsables de determinar qué enseñar y cómo hacerlo (Z. Zhu, 2010, p. 63). Esto llevó a reflexionar sobre la necesidad de formar a profesorado de CLE de manera más profesional; el primer paso en este sentido se considera que es el de dotar a los futuros profesores del conocimiento de la lengua de sus alumnos para garantizar que puedan mantener una comunicación efectiva con ellos. Bajo esta premisa se establece en 1961 un programa de formación de idiomas para futuros profesores, en el que los 35 graduados de chino con mejores calificaciones se centran durante tres años en aprender un idioma (inglés, francés, árabe o español); este curso, sin embargo, se reveló insuficiente, por lo que finalmente fue sustituido en 1964 por un curso de formación más completo (D. Wang, 2013, p. 35).

La investigación en esta primera fase sobre teorías de enseñanza y metodología es muy escasa y sigue modelos muy básicos de análisis de experiencias de aula o de descripción de problemas encontrados en las clases. Se sabe que se realizaron experimentos sobre

ciertos elementos de la enseñanza audiolingual y los *drills* durante los años 60, pero los resultados no llegaron a recogerse en informes (D. Sun, 2009, p. 47). La primera producción científica relevante en la materia es el artículo de Zhou Zumo “Algunos problemas en la enseñanza de chino para estudiantes de etnias no han” (《教非汉族学生学习汉语的一些问题》, Jiào fēi hànzú xuéshēng xuéxí hànyǔ de yīxiē wèntí), publicado en 1953 en el número 7 de la revista “Lenguas de China” (中国话语, Zhōngguó Huànyǔ), y es asimismo destacable el discurso de la profesora Deng Yi “Dificultades y problemas en la enseñanza de chino a estudiantes extranjeros” (《教外国留学生汉语遇到的困难问题》, Jiào wàiguó liúxuéshēng hànyǔ yùdào de kùnnán wèntí), que supuso la única intervención sobre CLE en el “Simposio Académico sobre Problemas de Estandarización de la Lengua China” (《现代汉语规范问题学术会议》, Xiàndài Hànyǔ Guīfàn Wèntí Xuéshù Huìyì, octubre de 1955) (D. Sun, 2009, p. 46). Entre las dificultades que se reconocen en el momento se encuentran la fonética, el vocabulario y la gramática, y se identifica el sistema de caracteres como particularmente problemático para los aprendices de lenguas de alfabeto latino (Lu y Zhao, 2010, p. 120).

En cuanto a la producción de manuales durante este período, el elemento más destacable es la publicación en 1958 del “Manual de chino” (《汉语教科书》, Hànyǔ jiàokēshū), considerado como el primer manual formal de enseñanza de CLE para extranjeros tras la fundación de la República Popular de China. Irá seguido, en 1961, del “Chino básico” (《基础汉语》, Jīchǔ hànyǔ), en el que se aprecia más complejidad y sistematicidad y más atención a la práctica y al uso más cotidiano de las formas que se estudiaban (Wang y Ruan, 2016, p. 13).

Fuera de China, la enseñanza de china en Estados Unidos durante la década de los 60 requiere también unas líneas. Cuando el auge por la enseñanza de CLE se apagó al

terminar la Segunda Guerra Mundial, su enseñanza tuvo un repunte de interés durante los años 60, época en la que se publica la serie de manuales de DeFrancis (*Beginning Chinese*, 1963; *Intermediate Chinese Reader*, 1964; *Advanced Chinese*, 1966), de gran influencia en su época. Estos manuales contenían caracteres, tradicionales, únicamente en los tomos de lectura, mientras que en los de conversación se usaba el sistema de transcripción Yale, que no caerá en desuso hasta finales de los 60. Pinyin y caracteres simplificados llegarán a lo largo de las siguientes décadas, en las que hubo un uso híbrido de las metodologías hasta el momento con elementos del enfoque silencioso, la sugestopedia, el aprendizaje en comunidad y la respuesta física total, por parte de los primeros alumnos de chino que después habían recibido formación en pedagogía de lenguas (M. Zhou, 2010, p. 139). Parece, pues, que fue en el contexto estadounidense de esta década el único en el que hubo una cierta aplicación de los enfoques humanistas a la enseñanza de CLE; la ausencia de más registros, no obstante, sugiere que su uso no debió estar particularmente extendido. En resumen, en la primera mitad del siglo XX se establecen las bases de la enseñanza de CLE. Sin estar establecida aún como disciplina, se dan los primeros pasos hacia un estudio más científico de la lengua, basándose en metodologías occidentales y en las conclusiones a las que se llegaba en la práctica de aula. La tendencia al análisis y selección de elementos que resulten útiles en el aula llevan a que la configuración de esta tenga un carácter eminentemente pragmático: si funciona, se utiliza, sin importar que los principios teóricos a los que obedecían en las metodologías donde se originaron fueran incompatibles entre sí. El cada vez mayor apoyo institucional a la enseñanza de CLE es también patente, y lleva no sólo a la creación de centros específicos, sino también a dar los primeros pasos hacia la profesionalización del profesorado de CLE. Se percibe, en general, un progresivo crecimiento y enriquecimiento de la disciplina. Sin embargo, esta tendencia positiva se verá interrumpida durante los años de la Revolución

Cultural en los que China no sólo veta el contacto con Occidente sino que también censura cualquier influencia educativa que hubiera podido llegar de fuera. Los centros de enseñanza a extranjeros se cierran y la enseñanza de CLE se detiene por completo, especialmente durante los cinco primeros años. Este aislamiento de las tendencias lingüísticas y metodológicas de Occidente influirá notablemente en el siguiente período de la enseñanza.

3.1.3. Tercera etapa: décadas de los 70, 80 y 90

Década de los 70

Aunque la Revolución Cultural termina oficialmente en 1976, lo cierto es que desde comienzos de la década de los 70 China había iniciado una muy tímida apertura hacia el mundo exterior, relacionada principalmente con la entrada de China en la ONU en 1971. Al incluirse el chino entre las lenguas oficiales de la ONU, las autoridades nacionales se vieron obligadas a reanudar la labor de enseñanza de CLE. En octubre de 1972, el Presidente Zhou Enlai (周恩来, Zhōu Ēnlái) permitió la reapertura del Instituto de Lengua y Cultura de Pekín, y un año más tarde 383 estudiantes extranjeros llegarán a estudiar a él, cifra que se multiplicará casi por diez a lo largo de los siguientes cinco años (Wang y Ruan, 2016, p. 12).

Las medidas tomadas durante la Revolución Cultural, con el envío de intelectuales al campo y una enseñanza orientada básicamente al adoctrinamiento político, habían provocado un importante empobrecimiento de la educación en China. Esta circunstancia, sumada a la prohibición de contacto con Occidente y, en consecuencia, de desconocimiento de los avances en materia de enseñanza de idiomas que estaban teniendo lugar, hizo que la lingüística del momento retomara las herramientas y recursos que la enseñanza estructuralista y conductista había utilizado con anterioridad para poder continuar con la enseñanza; de manera simultánea, enfoques humanísticos, funcionalismo

y enfoque comunicativo van haciendo acto de presencia dentro de la teoría a la que se tiene acceso. Se admitió rápidamente la importancia de estos elementos, por lo que su integración en la enseñanza se convirtió en una cuestión prioritaria; no ocurrió, sin embargo, una sustitución de las viejas ideas por las nuevas, sino que se prefirió seguir un proceso de adaptación, que seguía las ideas de Lü Bisong de que era posible integrar estructura, significado y función en la enseñanza de chino para crear un programa estructuro-funcional en el que los puntos gramaticales estuvieran organizados de menor a mayor dificultad y que contara con materiales en los que se tuvieran en cuenta las necesidades comunicativas de los aprendices (Lu y Zhao, 2010, p. 121): surgirá bajo esta idea, unos años más tarde, el conocido como programa estructural-contextual-funcional (结构 — 情景 — 功能, jiégòu - qíngjǐng - gōngnéng).

En 1978, el Ministerio de Educación chino pone en marcha un nuevo programa de preparación para profesores y traductores de chino (Wang y Ruan, 2016, p. 13). También, con el fin de atender a la demanda de un nuevo perfil de estudiante, que desea aprender la lengua y no necesariamente realizar estudios superiores, el Instituto de Lenguas Extranjeras de Pekín abre el primer programa de cursos de corta estancia para un grupo de estudiantes franceses, iniciativa que después seguirán muchos otros centros, especialmente con programas de verano (D. Wang, 2013, p. 36), oferta que años más tarde se ampliará a cursos para no licenciados. Esta variedad en la tipología de cursos supone un pequeño pero importante paso hacia la desvinculación de la sinología y del aprendizaje de la lengua con finalidad instrumental, tendencia que acabará por imponerse y que llega hasta el momento actual.

Desde la investigación se abandona la intuición de los años 50 y 60 de que la dificultad en el aprendizaje de la lengua se puede explicar a través de su grado de diferencia con la L1 del aprendiz y se pierde el interés en el análisis comparativo, que es sustituido por una

preocupación por el análisis de errores del aprendiz, tendencia que se desarrollará plenamente en la siguiente década (J. Zhang, 2016, p. 67). La importancia de la investigación sobre la enseñanza de CLE en el momento se traduce en la aparición de las primeras revistas especializadas en la materia; la primera de ellas, “Estudios de lengua y su enseñanza” (《语言教学与研究》, *Yǔyán jiàoxué yǔ yánjiū*), se publica de manera interna por el Instituto de Lenguas de Pekín en el año 1977, y contará en los siguientes números, publicados a lo largo de los siguientes años, de aportaciones de reconocidos lingüistas conocidos como S. Lü (吕叔湘, *Lǚ Shūxiāng*), el ya mencionado Zhu Dexi o T. Lin (林焘, *Lín Tāo*), lo que se ha interpretado como un apoyo de estos autores hacia la constitución del CLE como disciplina independiente de otras áreas (D. Sun, 2009, p. 51). Será Lü Bisong quien realice, de manera informal, esta petición, en 1978, con la idea de que esta separación permitirá generar una agenda de investigación independiente y permitirá recibir una atención de las autoridades educativas más individualizada.

Década de los 80

El reconocimiento del CLE como campo y especialidad de enseñanza es finalmente concedido por el Ministerio de Educación en 1984. La primera consecuencia de esto será una nueva ampliación de los programas que pueden ofertar: en 1986, la Universidad de Pekín y el Instituto de Lenguas de Pekín, entre otras instituciones, reciben licencia para ofrecer másteres a extranjeros, el primero de los cuales se abrirá en 1988 en el Instituto de Lenguas de Pekín (Wang y Ruan, 2016, p. 14).

Desde el punto de vista de la didáctica de la lengua, en esta década tiene lugar dentro de las aulas la cosecha de los esfuerzos realizados en los años 70: aunque la metodología usada es similar a la usada en la década anterior, mezcla del método audiolingual, directo, gramática-traducción y un tímido funcionalismo, la suma del conocimiento llegado de fuera de China y el generado dentro permiten generar un marco teórico y de trabajo

estructurado y sistemático (Y. Ren, 1994, p. 95), que va a permitir identificar de manera más clara los elementos de aula que se deben examinar y evaluar. La división en asignaturas de los contenidos de los cursos de lengua es el elemento clave de esta década: no se cree que las destrezas se puedan enseñar por separado, pero sí que se confía en que una distribución horaria en la que se dedique atención focalizada a cada una de ellas permitirá una práctica de los contenidos más centrada y equilibrada; esta división en asignaturas obliga, por otra parte, a que se generen nuevas modalidades de práctica y ejercicios, específicos para las destrezas, y a la creación de materiales diseñados para las parejas de audio-oral y lectura-redacción (J. Zhao, 2010), además de forzar las primeras reflexiones sobre cómo debe llevarse a cabo la integración de los contenidos curriculares. La investigación se encuentra en un punto de gran producción. A las revistas especializadas como forma de compartir los resultados de la investigación se añaden las revistas de las universidades: en 1984, el “Periódico de la Universidad Normal de Shanghai” (《上海师范大学学报》, *Shànghǎi Shīfàn Dàxué xuébào*) publica el primer artículo sobre enseñanza de CLE en una revista universitaria (D. Sun, 2009, p. 51), inaugurando una tradición que, a fecha de hoy, sigue siendo fructífera. Tienen también lugar foros y simposios de enseñanza, de los cuales el más importante será el “Primer Foro Internacional de Enseñanza de CLE” (《第一届国际汉语教学讨论会》, “Dì yī jiè guójì hànyǔ jiàoxué tāolùnhuì”), celebrado en Pekín en agosto de 1984, en el que se trataron cuestiones de investigación y enseñanza de fonética, gramática, vocabulario, caracteres, metodologías de aprendizaje, comparaciones con otras lenguas, investigación sobre materiales, sobre evaluación y sobre la relación entre lengua y cultura y entre lengua y literatura (Z. Xu, 2004, p. 63). Aunque la diversidad de temas parece sugerir una amplia variedad de inquietudes científicas, el grueso de la investigación en el momento se encontraba centrado principalmente en dos cuestiones: el análisis de errores, cuyo interés

ya había comenzado en la década anterior, y la estandarización lingüística (D. Sun, 2009, p. 50). Este análisis de errores, junto con el análisis contrastivo, se ve como la forma en la que la interlingua del alumno puede observarse y se espera, de su análisis, conseguir una mejor comprensión sobre la adquisición de la lengua china; esta investigación, sin embargo, estaba únicamente centrada en la gramática y, de manera específica, en la sintaxis y el análisis de patrones que se consideraban particulares o característicos del chino, mientras que el resto de cuestiones no despertaron prácticamente ningún interés (Z. Zhu, 2010, p. 46).

La cultura y su enseñanza dentro de las clases de lengua también empieza a analizarse, aunque por el momento lengua y cultura se entienden aún como dos tipos de conocimiento teórico que debe transmitirse en el aula, pero que no necesitan ser presentados de manera conjunta (Z. Zhu, 2010, p. 54). Esta investigación, no obstante, llevará a que a finales de los años 80 se desarrolle el programa estructural-funcional-cultural (结构 — 功能 — 文化, jiégòu - gōngnéng - wénhuà), que incluía también las reflexiones realizadas sobre la inclusión de elementos culturales en la clase, y cuya presencia está presente aún en muchos de los manuales actuales como parte del enfoque de enseñanza ecléctico (Lu y Zhao, 2010, p. 121).

El incremento en el número de estudiantes llevan a la necesidad de regular de alguna manera la lengua: aparecen así la estandarización curricular y la evaluación estandarizada de la lengua. El primer trabajo importante en este sentido se produce cuando, en 1984, el Ministerio de Educación encarga al Instituto de Lenguas de Pekín la misión de desarrollar un mecanismo de evaluación estandarizada del chino. El primer fruto de esta investigación fueron las “Escalas Estandarizadas de Nivel de Chino y Currículum por Niveles” 《汉语水平等级标准和等级大纲》, *Hànyǔ shuǐpíng děngjí biāozhǔn hé děngjí dàgāng*, publicadas en el año 1988 y desarrolladas de manera paralela al nivel

inicial e intermedio del “Examen de Nivel de Chino” (汉语水平考试, Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì, más conocido por sus siglas HSK). El “Currículum para el HSK (niveles inicial e intermedio)” (《汉语水平考试大纲 (初、中等)》, Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì dàgāng (chū, zhōng děng)) se publica en 1989, año en que comienza la investigación para la descripción del nivel superior.

La producción de manuales durante esta época es importante: las ideas para el desarrollo de un programa estructural-funcional desarrolladas en los años 70 han tenido suficiente tiempo de ser maduradas y pueden ser ahora plasmadas de manera adecuada. La referencia más importante de la época probablemente sea el “Libro de chino práctico” (《实用汉语课本》, Shíyòng hànyǔ kèběn), publicado en 1981 por el Instituto de Lenguas de Pekín, el primer manual de una serie que aún se sigue editando en la actualidad bajo el nombre de *El nuevo libro de chino práctico* (《新实用汉语课本》, Xīn shíyòng hànyǔ kèběn), por la Universidad de Pekín ahora, y que ha llegado a ser considerado como el primer intento de diseñar una gramática pedagógica para el chino²⁵ (Z. Zhu, 2010, p. 35).

Un rasgo particular de la metodología china es la persistente presencia del estructuralismo, tanto dentro de la metodología de enseñanza como en los materiales usados o en la investigación, especialmente si se tiene en cuenta que en el entorno global de la enseñanza de lenguas las limitaciones de esta teoría habían llevado a su sustitución por un funcionalismo, aunque fuera básico. Resulta igualmente particular del contexto chino el poco calado en el momento del enfoque comunicativo que, a pesar de conocerse y de admitirse como útil, no consigue integrarse. El no abandono del estructuralismo y la reticencia a la inclusión del enfoque comunicativo son dos constantes en la enseñanza de

²⁵ Se entiende por gramática pedagógica del chino aquella que usan profesores y estudiantes de chino para describir los elementos de la gramática de la lengua y la metodología que se usa para enseñarla (J.Z. Xing, 2006, p. 4).

chino que comienzan a resultar patentes en este momento y que llegan hasta el momento presente, por lo que probablemente resulte de interés un análisis en mayor profundidad. La presencia del estructuralismo, tanto dentro de la investigación como en la vertiente práctica de la enseñanza, se puede justificar por tres razones (Z. Zhu, 2010, p. 40). La primera de ellas es la necesidad de la investigación lingüística: el estructuralismo entra en China en un momento en el que la investigación local se enfrentaba a la dificultad de necesitar analizar la lengua sin contar con las herramientas adecuadas, herramientas que el estructuralismo proporcionó y que resultaron, además, eficaces. La segunda es de tipo histórico: tras la Revolución Cultural, los investigadores sólo contaban con las herramientas que habían conocido antes de la llegada de esta, herramientas que además gozaban de prestigio por haber sido de utilidad con anterioridad, por lo que volver al estructuralismo fue la ruta natural, al menos mientras se analizaba la viabilidad de otras corrientes diferentes. La última de las razones se da dentro de las aulas: enseñar la lengua como un conjunto de estructuras cerrado permitía rápidamente detectar los errores, especialmente en los ejercicios de *drills*, donde la sustitución de palabras forzaba al profesor a reflexionar sobre cuestiones concretas de la lengua que podían suponer dificultad para los alumnos. La acogida que el estructuralismo recibe en China no va, por tanto, acompañado de un rechazo al funcionalismo que, de hecho, se incorporará de manera complementaria para justificar aquellas cuestiones en las que los argumentos estructuralistas resultaban ineficientes, sino que ambas tendencias encuentran cómo integrarse tanto en la investigación como en el aula.

El enfoque comunicativo, por su parte, había sido acogido con gran reticencia en los círculos de la enseñanza de idiomas dentro de China. Li Xiaojun, una de las primeras firmes defensoras de este enfoque, habla de las dificultades a las que este se enfrenta en China en la enseñanza de inglés, entre las que destaca una cultura del aprendizaje en la que “el

conocimiento se sigue impartiendo y se cree en la teoría de la disciplina y no sólo en la enseñanza de lengua” (X. Li, 1984, p. 11) y, sobre todo, el rechazo del profesorado a un formato desconocido de enseñanza que los obligaba a salir del rol en el que se sentían cómodos. Estos elementos que generaban incomodidad se encuentran relacionados con la fuerte influencia del pensamiento educativo confuciano en la enseñanza de lenguas (G. Hu, 2002): en primer lugar, la educación es una cuestión importante que debe tratarse con seriedad, lo que lleva a que la idea del aprendizaje mediante juegos o dinámicas de carácter lúdico sea recibida con escepticismo; en segundo lugar, aprender se equipara con las capacidades de leer y escribir y, por ende, el libro se entiende como la fuente central de conocimiento y de aprendizaje, lo que no parece compatible con la visión del enfoque comunicativo del aprendiz como negociador, descubridor y contribuidor a la generación de conocimiento; en tercer lugar, el profesor ocupa un lugar casi tan importante como los materiales, él tiene el conocimiento y la capacidad de distribuirlo adecuadamente seleccionando los materiales de estudio adecuados, procesándolos y filtrándolos para los alumnos, planteamiento que tampoco es compatible con el “aprender usando” que espera el enfoque comunicativo del aprendiz. En pocas palabras, el enfoque comunicativo propiciaba la generación de situaciones en las que las expectativas del profesor sobre qué y cómo se aprende, qué se espera de él y qué puede él esperar del alumno no se cumplieran, lo que llevaría a que este rechazara su uso en clase (L. Yu, 2001, p. 197) y a que prefiriera enfoques tradicionales, cercanos al método gramática-traducción o al audiolingual, que permiten un mayor control sobre el contenido y su planificación y, en consecuencia, una mayor seguridad para él y un menor riesgo de pasar vergüenza (丢面子, diū miànzǐ, literalmente, “perder la cara”) en clase ante un elemento inesperado ante el que no supiera cómo responder (G. Hu, 2002, p. 100). Este mismo rechazo lo sentiría también el alumno,

que se vería obligado a actuar en clase y aceptar una forma de aprendizaje que chocaría con los valores y creencias sobre la educación con los que ha crecido.

La filosofía de aprendizaje del enfoque comunicativo y la tradicional china parecen, pues, ser incompatibles. Esto tampoco implica necesariamente que el enfoque comunicativo vaya a ser permanentemente rechazado en China, pero es posible que su domesticación requiera, en comparación, más tiempo que la de otros métodos importados como pudieron ser los de instrucción directa que, por su forma de entender la enseñanza, encontraron un mejor y más rápido encaje (Zhou y Li, 2016, p. 115). Hay también que tener en cuenta que las condiciones en las que el enfoque léxico aparece en China y en las que lo hace en Europa no son tampoco comparables: el agotamiento metodológico de la época, la necesidad de un sistema de enseñanza de lenguas más eficiente que favoreciera los intercambios comunicativos entre los diferentes estados de la Unión y el apoyo institucional, en este caso desde el Consejo de Europa (lo que, a su vez, impulsó la publicación de materiales), son circunstancias y necesidades que no se replican en China donde, de hecho, la falta de apoyos a nivel de aula (falta de recursos materiales, temporales y humanos) y socioinstitucional (modelos de exámenes, falta de oportunidades de práctica fuera del aula) han sido, junto con las restricciones conceptuales vistas en detalle más arriba, valoradas por igual como elementos de peso para que el enfoque comunicativo no haya conseguido terminar de encontrar su sitio en China (Butler, 2011).

De cualquier modo, la importancia de la comunicación sí que llegó a tenerse en cuenta, y es posible encontrar en los manuales de enseñanza de CLE de las décadas de los 80 y 90 algunos elementos aislados que pueden considerarse como resultado de la influencia de los enfoques comunicativos, como la presencia de funciones, el uso cada vez más extendido de algo cercano a los realia (la forma más extendida es la de textos con formato

aparentemente real, pero con contenido forzado para incluir determinados elementos lingüísticos, H. Wang, 2011, p. 100), y el abandono de la práctica de la fonética de manera exclusiva e intensiva al comienzo de la formación. Esto no debe confundirse con una verdadera presencia del enfoque: aunque en los prólogos de algunos manuales se asegura seguir un enfoque comunicativo y muchos profesores afirmaban ser defensores del mismo, en los primeros sólo se incluyen algunos ejercicios aislados de práctica oral y los segundos en realidad siguen un enfoque tradicional en sus aulas (G. Hu, 2002, p. 94); en este sentido, se ha sugerido que la larga tradición en la enseñanza de lenguas de Europa ha hecho que las metodologías originadas allí se vean cubiertas de un halo de corrección (Harvey, 1985, p. 184), lo que podría haber originado esta búsqueda de conformidad para con el paradigma comunicativo. De cualquier modo, si la situación se compara con la de lenguas con un espectro mayor de enseñanza en el momento que el CLE, como pueda ser el inglés, se observa que el enfoque comunicativo tampoco tiene realmente mayor presencia a nivel curricular, no al menos hasta los años 90 y, cuando se comience a integrar, lo hará también desde una perspectiva ecléctica (Adamson y Morris, 1997, p. 25) por lo que, en este sentido, la enseñanza de CLE no se diferencia en exceso de la enseñanza local de otras lenguas.

Década de los 90

Entrados los años 90, la idea de que la enseñanza de la lengua debe orientarse más a la comunicación va ganando fuerza: los manuales ponen menos énfasis en cuestiones de fonética y pronunciación y trabajan más las habilidades comunicativas; aparecen elementos como la tarea y ganan peso los materiales auténticos y los contextos situacionales (Cruickshank y Tsung, 2010, p. 217). Estos elementos se seleccionan, como había ocurrido con metodologías anteriores, y se integran dentro del método mixto de enseñanza, que termina de perfeccionarse durante esta década. La perspectiva de la

cultura también cambia y pasan a formar parte de ella cuestiones como valores, estándares morales, tradiciones e incluso cuestiones socio-pragmáticas, aunque las ideas no terminaron de poder llevarse a cabo al no acompañarse de propuestas prácticas para los profesores (Díaz, 2016, p. 116).

La investigación, por su parte, entra en un momento de crecimiento acelerado. En mayo de 1992, las revistas especializadas “Enseñanza de chino en el mundo” (《世界汉语教学》, *Shìjiè hànyǔ jiàoxué*), “Lingüística aplicada” (《语言文字应用》, *Yǔyán wénzì yìngyòng*) y “Estudios de lengua y su enseñanza” (《语言教学与研究》, *Yǔyán jiàoxué yǔyánjiū*) organizan de manera conjunta el simposio “Investigación sobre teoría del aprendizaje de lenguas” (《语言学习理论研究》, *Yǔyán xuéxí lǐlùn yánjiū*), que supuso un importante impulso para el desarrollo de la investigación de CLE: se pusieron de relieve las necesidades de la investigación y las tareas pendientes y los puntos clave sobre los que trabajar, se aportaron direcciones de investigación y se compartieron métodos de investigación básica (Z. Xu, 2004, p. 64). El análisis de errores sigue siendo el gran protagonista en los estudios, pero ahora se trata de dar una aplicación práctica a los resultados y áreas ignoradas hasta el momento, como la fonética, el léxico o la pragmática, pasan también a ser analizadas; a finales de la década aparecerán estudios puntuales sobre procesos de adquisición, cuestiones afectivas, estrategias de aprendizaje o competencia lingüística. Se produce, además, una mejora de los métodos de investigación: a los métodos usados hasta el momento de análisis teórico y descripción de experiencias didácticas, se añaden métodos cuantitativos, como encuestas o estadísticas.

Surgen los primeros programas curriculares, entre los que destacan el “Currículo para la enseñanza de chino lengua extranjera de nivel básico (gramática, léxico, funciones y contextos)” (《对外汉语教学初级阶段教学大纲（语法、词汇、功能、情景）》, *Duìwài hànyǔ jiàoxué chūjí jiēduàn jiàoxué dàgāng (yǔfǎ, cíhuì, gōngnéng, qíngjǐng)*), J.

Yang, 杨寄洲, Yáng Jìzhōu, 1999) o el “Currículo de funciones para la enseñanza de chino de niveles intermedio y superior” (《对外汉语教学中高级阶段功能大纲》, *Duìwài hànyǔ jiàoxué zhōng gāoji jiēduàn gōngnéng dàgāng*, J. Zhao, 赵建华, Zhào Jiànhuá, 1999). En la creación de manuales de clase, sin embargo, se produce un cierto estancamiento. Presentan, en conjunto, los mismos problemas (J. Zhao, 1998): los contenidos son de poco interés para el alumno; contienen mucho léxico nuevo frente y pocas repeticiones del léxico aprendido; los ejercicios son monótonos, aburridos e insuficientes en cantidad; hay falta de sistematicidad interna dentro de los manuales y de continuidad en los contenidos, especialmente al pasar de un nivel a otro; las explicaciones gramaticales son engorrosas y los contenidos culturales no se adaptan a las necesidades de los aprendices

El proceso de estandarización de la evaluación continúa la andadura comenzada en la década anterior. En 1990, el HSK de niveles inicial e intermedio, que se examinan en una única prueba, recibe el visto bueno gubernamental como examen oficial de CLE, y en 1993 se aprueba el del nivel superior (Ministerio de Educación de la República Popular de China [中华人民共和国教育部政府], 2017). El “Currículum por niveles de léxico y caracteres de chino” (《汉语水平词汇与汉字等级大纲》, *Hànyǔ shuǐpíng cíhuì yǔ hànzì děngjí dàgāng*) se publica en 1992, en 1995 lo hace el “Currículum del HSK (nivel superior)” (《汉语水平考试大纲（高等）》, *Hànyǔ shuǐpíng kǎoshì dàgāng (gāoděng)*); en 1996, el “Currículum por niveles de gramática y escalas estandarizadas de lengua china” (《汉语水平等级标准与语法等级大纲》, *Hànyǔ shuǐpíng děngjí biāozhǔn yǔ yǔfǎ děngjí dàgāng*); y en 1998 el “Currículum para el HSK (nivel principiante)” (《中国汉语水平考试大纲（基础）》, *Zhōngguó Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì dàgāng (jīchǔ)*), cuya investigación había comenzado en 1995. Estos programas,

tanto los diseñados para la estandarización y evaluación de la lengua como los usados para el diseño curricular, se centran en gramática, vocabulario y caracteres, aunque algunos incluyen funciones; algunos incluso recogen tareas, aunque no existen en la época programas basados por completo en estas (J. Zhao, 2004, p. 32).

La formación del profesorado también se normaliza: en 1991 se establecen directivas por parte del Ministerio de Educación que regulan la figura del profesor, y en 1993 se abre el primer grado de CLE. Seis años más tarde, en 1999, el Instituto de Lenguas de Pekín ofrece el primer doctorado en que pueden inscribirse extranjeros.

Si se compara la situación de la enseñanza de CLE de finales de este período con la situación en que se encontraba al comienzo del mismo, se aprecian dos cuestiones: la primera de ellas, la preferencia por la integración de nuevos elementos junto con los viejos, en lugar de una sustitución unos por otros; la segunda, una búsqueda constante de la estabilización en la metodología de la enseñanza. Ambos elementos, eclecticismo y estabilidad, son dos de las características que definen al método mixto de enseñanza de chino, que durante esta década termina de configurar sus características.

El método mixto

El tardío desarrollo teórico del CLE y la falta de práctica en la materia hace que, comparada con la enseñanza de otras lenguas extranjeras, la del chino se encuentre poco desarrollada, y muchos de los métodos existentes se hayan basado o apoyado en los diseñados fuera de China, o bien se hayan desarrollado en base a teorías de enseñanza de otras lenguas (J. Zhao, 2004, p. 53). El principal método desarrollado de manera local es el llamado método mixto, complejo o integrado, también referido a veces como enfoque ecléctico (汉语综合教学法, *hànyǔ zònghé jiàoxuéfǎ*) o, en el argot popular, conocido simplemente como método chino. Cualquiera de estos nombres sirve para describir su naturaleza: “Este método es característico chino; se diferencia de los métodos extranjeros

en que estos se apoyan en una única teoría pedagógica para la construcción de los métodos de enseñanza” (Z. Yuan, 2005, p. 116). Sus orígenes se suelen situar en los años 50, aunque hay autores que lo remontan al método que diseñara Zhao Renyuan en los EE.UU. durante la Segunda Guerra Mundial (J. Zhao, 2010) y otros lo sitúan en los años 80 (Y. Ren, 1994, p. 96), de la mano de la reflexión que lleva a considerar que la lectura intensiva debe estar en el centro de la enseñanza (“以精读为中心”, “yǐ jīngdú wéi zhōngxīn”) para que el aprendizaje sea eficaz, principio que se encuentra en el corazón de este método. Las enseñanzas en el método mixto se administran siguiendo siempre el mismo patrón: primero se trabaja el vocabulario junto con su traducción, se explican los puntos de gramática en la lengua del alumno o con soporte visual, se realizan ejercicios de *drills* (de construcción, sustitución y expansión principalmente) y de formalización (simulaciones, *role-play*) y se termina con la práctica libre. Esta aplicación directa del paradigma de las 3P (en chino, 讲、练、用; jiǎng, liàn, yòng) obedece a un criterio teórico básico: para aprender una lengua es necesario conocer y comprender sus elementos (讲), practicar y memorizarlos (练), y usarlos para la transmisión de pensamiento (用), por lo que la presencia de estos tres elementos del paradigma es ineludible en cualquier metodología, y lo único que varía es el orden y la carga de importancia que se da a estos elementos (J. Zhao, 2010). El método mixto haría una aplicación del paradigma en el orden de explicación, práctica y uso, y la comprensión sería el elemento más importante por oposición al orden de práctica-comprensión-uso del método audiolingual, en el que la práctica sería el elemento más importante, o el enfoque por tareas, articulado en uso-práctica-comprensión, con el uso siendo la clave. En las clases se intenta fomentar que la gramática y el vocabulario se estudien siempre contextualizados dentro de una oración o un sintagma, y no únicamente asociados a su traducción en la lengua del aprendiz. Los contenidos a estudiar se organizan de más fácil a más difícil, y se presta atención de

manera particular a aquellas cuestiones que se consideran más características de la lengua china. La fonética se estudia de manera sistemática durante las primeras semanas del curso y los caracteres suelen aparecer desde el comienzo de la enseñanza. Este esquema se sigue en la clase de lengua (综合课, zònghé kè), que no deja de ser otra cosa que una clase de lectura intensiva (精读课, jīngdú kè) cuyos contenidos se refuerzan con asignaturas colaterales (comprensión auditiva, caracteres, redacción, lectura extensiva, conversación, entre otras), que se pueden abrir y ofertar en función de las necesidades particulares de cada grupo de estudiantes y en las que la explotación de contenidos es muy similar.

Curricularmente, el método ha pasado por hasta tres modelos diferentes (Z. Yuan, 2005, p. 116): el modelo de explicación-práctica (讲练 - 复练模式, jiǎngliàn - fùliàn móshì, entre 1973 y 1980), con el que se estudiaban cuatro horas al día, dos para la explicación de contenidos y dos para la práctica, fuertemente influido por el estructuralismo y el conductismo; el modelo explicación-práctica + 4 asignaturas (讲练—复练 + 小四门, jiǎngliàn - fùliàn + xiǎo sì mén, 1980-1986), evolución del método anterior con el añadido en el diseño curricular de cuatro materias de apoyo y ciertas influencias del funcionalismo y de los enfoques comunicativos; y el modelo de enseñanza separada en destrezas (1986 – momento presente), en cuya estructura se percibe la herencia de diferentes aspectos de los anteriores más la suma de la experiencia que se ha adquirido hasta el momento en la enseñanza de CLE. La existencia de materias para las diferentes destrezas no implica que estas se enseñen de manera separada, como se vio anteriormente: el objetivo de estas asignaturas colaterales es reforzar, a través de la práctica intensiva, los contenidos vistos en la asignatura de lengua. La distribución horaria responde a esta necesidad: cada unidad de clase contendría dos horas de lengua y dos más que se dedicarían a una de las otras asignaturas. Aunque rígido en apariencia, la planificación admite cambios en función de

factores como el tiempo, el lugar, el tipo de alumnos o el contenido que se tenga que enseñar, por lo que el marco que ofrece sí que se podría considerar como flexivo, al menos en teoría.

En la clase se mantienen las ocho estrategias tradicionales de aprendizaje de chino LM, las cuatro Rs y Ms (G. Hu, 2002): recepción, repetición, revisión, reproducción y meticulosidad, memorización, mente activa y maestría (*reception, repetition, review, reproduction; meticulousity, memorisation, mental activeness, mastery*). Se aprende, pues, *recibiendo* el conocimiento de los profesores; *repitiendo* los contenidos de clase para llegar al conocimiento y comprensión; *revisando* para consolidar y, a través de la reflexión ligada a esta, alcanzar nuevos conocimientos; y *reproduciendo* los contenidos de manera fiel, como prueba de que el conocimiento se ha adquirido. Estos cuatro elementos deben realizarse de manera *meticulosa*, esto es, de manera seria y con atención a los detalles, y no puede considerarse que algo se ha aprendido totalmente hasta que se demuestra *maestría* en su dominio: la aproximación al conocimiento o la pretensión de conocimiento no son válidos. La *memorización* es una estrategia imprescindible en todo este proceso y es, además, muy valorada entre los aprendices, aunque hay que señalar en este punto que el concepto que existe en China y en occidente de memorización no es el mismo: la memorización en la educación china es un proceso proactivo, que requiere una *mente activa*: el aprendiz, para ser capaz de generar conocimiento, debe previamente dominar aquél que ha sido previamente generado por expertos o autoridades; así, durante las repeticiones que se requieren para memorizar este conocimiento, el alumno está, al mismo tiempo que memoriza, reflexionando y comprendiendo los conceptos. Las palabras de Confucio “aprender sin pensar es inútil, pensar sin aprender es peligroso” (“学而不思则罔，思而不学则殆”，“xué ér bù sī zé wǎng, sī ér bù xué zé dài”) ejemplifican esta filosofía del aprendizaje. La memorización, por tanto, no es un fin en sí

misma, como ocurre con la memorización mecánica, vacía y pasiva tal y como se la concibe en Occidente, sino que implica reflexión y responde a una necesidad de un proceso más profundo de aprendizaje.

Relacionadas con estas ocho estrategias se encuentran las dos técnicas principales del método mixto: la lectura repetida en voz alta y el trazado repetido de caracteres. La lectura repetida en voz alta, especialmente a coro, tiene una triple función: al fijar la mirada en los caracteres, se refuerza el conocimiento de la forma de los caracteres; al tener que usar la voz, el aprendiz mejora la pronunciación; y al repetir, se facilita la memorización del texto. El trazado de caracteres, por su parte, además de ser una importante vía de memorización de los componentes del sistema de escritura, también ayuda a encajar el carácter dentro de su cuadrado de espacio, lo que favorece la adquisición de su correcta perspectiva, la identificación de sus partes y su posterior lectura.

El primer manual asociado a este método es el anteriormente mencionado 《汉语教科书》 (“Manual de chino”), publicado en 1958, aunque si se compara este con los manuales editados actualmente que siguen el método mixto como puedan ser las series *Developing Chinese* (《发展汉语》, *Fāzhǎn hànyǔ*) (Universidad de Lengua y Cultura de Pekín, 2011) o *Boya Chinese* (《博雅汉语》, *Bóyǎ hànyǔ*) (Universidad de Pekín, 2012), puede observarse cómo, a pesar de los ajustes realizados, la teoría del aprendizaje en la base es prácticamente idéntica, y es a nivel de técnica de aula donde el profesor dispone realmente de más opciones

El método no está exento de problemas, y existe constancia de esta situación (Z. Yuan, 2005, p. 118): las materias de refuerzo, que en principio deberían estar al servicio de la de lectura intensiva, rara vez cuentan con materiales que permitan una secuenciación simultánea correcta de los contenidos, lo que hace que los alumnos se encuentren con objetivos y contenidos diferentes en cada asignatura y finalicen con la sensación de no

haber aprendido nada; se ha dudado también de la necesidad de esta separación en destrezas; y, sobre todo, se ha cuestionado por qué este método no ha sido capaz de integrar en su diseño los avances de los últimos años en lingüística, educación, psicología e investigación específica sobre CLE.

Otros métodos

Aunque el método mixto es el más extendido y el que cuenta, en consecuencia, con mayor soporte editorial, existen otras metodologías de enseñanza desarrolladas de manera específica para CLE durante finales de los 80 y década de los 90 que, aun siendo menos conocidas, también han tenido un cierto impacto (Y. Ren, 1994; J. Zhao, 2004; Z. Yuan, 2005). Destacarían, ordenadas cronológicamente, el método de destrezas separadas (分技能教学模式, fēn jìnéng jiàoxué móshì), el método en base a los caracteres (语文分开、集中识字教学模式, yǔwén fēnkāi, jízhōng shìzì jiàoxué móshì, frecuentemente abreviado en 集中识字, jízhōng shìzì), el método en base al léxico (词语集中强化教学模式, cíyǔ jízhōng qiánghuà jiàoxué móshì) y el método audiovisual situacional (实况视听教学模式, shíkuàng shìtīng jiàoxué móshì).

El método de destrezas separadas, de J. Lu (鲁健骥, Lǔ Jiànji) y otros, surge en 1986. Se diseñó con el objetivo de mejorar la capacidad comunicativa en los niveles iniciales, y en realidad se diferencia muy poco del método mixto: tiene elementos del método audiolingual, del funcionalismo temprano y del enfoque comunicativo, y centra la enseñanza en torno a la clase de lectura intensiva (综合课, zònghé kè), en torno a la cual se crean otras asignaturas para reforzarla. Está, sin embargo, muy centrado en las destrezas escritas, y no tiene asignatura centrada en la producción oral.

El método de P. Zhang (张朋朋, Zhāng Péngpéng), en base a los caracteres, se diseñó en 1999 y fue el primer método pensado para estudiantes de lenguas europeas. El método

estaba inspirado por la misma filosofía educativa que había llevado, en los años 50, a pensar que era posible aprender a leer y escribir al mismo tiempo, y se centra en la memorización de textos compuestos con una cuidada planificación de los caracteres que contienen. Originalmente estaba compuesto por tres tomos, “Chino oral acelerado” (《口语速成》, *Kǒuyǔ sùchéng*), “Componentes frecuentes de caracteres” (《常用汉字部首》, *Chángyòng hànzì bùshǒu*) y “Alfabetización focalizada” (《集中识字》, *Jìzhōng shìzì*), que debían estudiarse en este preciso orden para tener un dominio de la enseñanza oral (primer tomo) sobre la cual aprender caracteres (segundo tomo), que finalmente se reconocían en el texto escrito (tercer tomo). Con este método, se pretendía evitar el fracaso que habían tenido hasta el momento todas las metodologías de enseñanza, que habían pretendido enseñar a hablar y escribir al mismo tiempo (P. Zhang, 2001, p. 1). Aunque popular (existen reimpresiones de sus libros que llegan al año 2007, con traducciones a diversas lenguas), desde el punto de vista metodológico supone un cierto retraso, al volver a gestionar la enseñanza de CLE del mismo modo que se enseñaba como LM.

El método en base al léxico, de X. Chen (陈贤纯, Chén Xiánchún), tiene como objetivo la enseñanza intensiva de vocabulario a estudiantes de nivel intermedio, entendiendo que solo el dominio de grandes cantidades de vocabulario mejorará su nivel de lengua. Diseñado en 1999, sitúa en el centro del proceso de aprendizaje el vocabulario, que divide y categoriza en campos léxicos y une a través de redes léxicas, con el objetivo de fortalecer su memorización a través de diversas rotaciones. Destaca, con respecto a otros métodos, el peso que ha tenido en su diseño la psicología cognitiva y algunos estudios de adquisición de segundas lenguas del momento.

El método audiovisual situacional, diseñado en 1997, pertenece a G. Meng (孟国, Mèng Guó). Su objetivo es mejorar la competencia audiovisual de estudiantes de nivel avanzado

y superior, proporcionando a los alumnos materiales audiovisuales reales, especialmente noticias, para fomentar en ellos la capacidad de entender este tipo de texto y ayudarles así a enfrentarse a situaciones de la vida real en las que se puedan ver envueltos. Contiene en su diseño elementos del análisis del discurso y del enfoque comunicativo. La serie “Chino sin adaptaciones” (《原声汉语》, *Yuánshēng hànyǔ*), publicada en 2008 por la Editorial de la Universidad de Lengua y Cultura de Pekín, es un exponente de este enfoque, aplicado a niveles desde inicial a superior.

Además de estos es posible encontrar propuestas en base al uso de imágenes (图片为基础的汉语教学模式, *túpiàn wèi jīchǔ de hànyǔ jiàoxué móshì*), de B. Lu (卢百可, *Lú Bǎikě*, 1999); en base al desarrollo de habilidades en cursos intensivos (挖掘能力基础的汉语速成教学模式, *wājué nénglì jīchǔ de hànyǔ sùchéng jiàoxué móshì*), de Y. Cui (崔永华, *Cuī Yǒnghuá*, 1996); o de la práctica de destrezas, de H. Yan (杨惠元, *Yáng Huìyuán*, 1999), entre otros muchos, de menor alcance.

Dentro de la comunidad de CLE existe conciencia de que el trabajo que se ha llevado a cabo desde el punto de vista metodológico es insatisfactorio y que existe una importante necesidad de más aportación científica a este campo; sin embargo, algunos autores también consideran que las críticas a las metodologías diseñadas en China por parte del propio núcleo de la enseñanza de CLE, especialmente las dirigidas al método mixto, no son del todo justa, ya que no existe en la literatura local un análisis igualmente intensivo y crítico de los elementos de metodologías extranjeras. Esta reflexión, aunque cierta, no contribuye a solucionar la situación de estancamiento en que el método de enseñanza se encuentra desde que terminara de configurarse en la década de los 90 (Z. Yuan, 2005, p. 115).

3.1.4. Cuarta etapa: siglo XXI

El interés en el aprendizaje de CLE experimenta una fuerte expansión en este último período: de los 12.800 estudiantes extranjeros en China que hubo entre 1950 y 1978, desde 1979 hasta el año 2007 esta cifra alcanza los 1.200.000 (Wang y Ruan, 2016, p. 15). Este interés por la lengua no se debe a una repentina fascinación por los caracteres o la cultura del país, sino a razones claramente económicas (Y. Li, 2015, p. 380), lo que hace que el perfil de estudiante se diversifique considerablemente: sigue existiendo el alumno interesado en cursar estudios superiores o en ampliar sus conocimientos lingüísticos, pero a estas dos figuras se añade la de aquel que necesita la lengua como instrumento para su trabajo, para mejorar su currículum o el que simplemente quiere conocerla un poco sin intención de profundizar en su estudio. Este incremento en el número de estudiantes y la diversificación de perfiles generan a su vez, a nivel internacional ya, numerosas propuestas metodológicas (unas más fiables que otras) que tratan de satisfacer necesidades específicas; la diversificación de la enseñanza de CLE sería, pues, la característica clave de este último período de la enseñanza (X. Cui, 2010, p. 74).

Evolución de la metodología de enseñanza

En esta última fase, no ha habido grandes cambios a nivel metodológico, y el método mixto sigue siendo el más utilizado dentro de las aulas, en una configuración muy similar a la que había tenido en el período anterior. La gramática sigue estando en el eje del aprendizaje, y sigue enseñándose principalmente desde la teoría estructuralista: la abundancia de investigación sobre esta materia, junto al reconocimiento que recibe como disciplina de estudio, hace que este tratamiento facilite la tarea del profesor de solucionar problemas de aula; a esto se une que propuestas más recientes y completas, como la de la gramática pedagógica, no se han desarrollado en su vertiente práctica lo suficiente como

para que el profesor las pueda llevar al aula directamente, por lo que el rechazo a esta y el retorno a técnicas de detectar estructuras y sustituir palabras siguen siendo consideradas como de utilidad (Z. Zhu, 2010, p. 41). Cabe señalar, no obstante, que a comienzos de la década de 2010 se fragua un cierto foco de atención hacia la importancia de la enseñanza del léxico, similar a la ocurrida en los años 80 y 90 en Occidente aunque menos fuerte, desde la que se ha sugerido la posibilidad de que sea el léxico el elemento clave para el aprendizaje del chino en sustitución de la gramática (J. Lu, 2000; H. Yang, 2003; X. Li, 2004; Y. Wu, 2004) aunque, como también se ha indicado dentro de este propio núcleo (Y. Wu, 2004), estas propuestas aún no se pueden poner en marcha de manera efectiva porque no han alcanzado la madurez suficiente.

En este entorno, resulta llamativa la favorable acogida que ha recibido el enfoque por tareas (交际任务教学模式, jiāojiè rèn wù jiàoxué móshì, o 任务型教学模式, rèn wù xíng jiàoxué móshì), que ha recibido atención no sólo desde las clásicas reflexiones teóricas generales (S. Sheng, 2007; Z. Liu et al, 2007), sino que ha sido analizado y puesto en práctica en cuestiones como el diseño de cursos de corta estancia (J. Ma, 2000; 2002) o la enseñanza de vocabulario (Zhe y Luo, 2010; L. Shi, 2013). Las dos áreas en las que más interés ha despertado ha sido en la mejora producción oral en niveles iniciales, la más abundante de todas con diferencia (T. Gu, 2006; Y. Li, 2006; W. Fan, 2007; X. Ye, 2008; T. Lü, 2009; W. Yu, 2013, por citar sólo algunas), y en su capacidad para desarrollar el conocimiento y la competencia (inter)culturales (Y. Wang, 2013; Pasfield-Neofitou, Grant y Huang, 2016; Moloney y Xu, 2016a). De todos modos, es necesario señalar que no todos los estudios parten de la misma concepción de tarea, y muchas de las propuestas, aunque realizan un análisis teórico desde el enfoque por tareas clásico, dentro del aula la tarea se utiliza como un tipo más de actividad y no como eje articulador, y en algunos trabajos incluso se ha analizado cómo este enfoque permite una

reinterpretación del paradigma de las 3P en la práctica de aula (Z. Wu, 2008, W. Yu, 2013), cuando es precisamente desde el enfoque por tareas desde el que este paradigma ha sido más duramente criticado, como se vio en el primer capítulo de este trabajo. Aun salvando estas cuestiones, trabajos con el enfoque por tareas realizados para lengua china fuera del país han puesto de relieve cómo a las dificultades habituales de la implantación de este enfoque, como la necesidad de investigación previa en las tareas de la lengua de estudio o las dificultades para la evaluación, se añaden otras particulares de esta lengua, como un cierto hábito de los aprendices en la realización de tareas y en la toma de la iniciativa en clase y la necesidad de una gran cantidad de tiempo para la preparación previa de las tareas, en comparación con la que se requiere para el estudio de otros idiomas (Bao y Kirkebaek, 2013). Se desprende de todo esto que, aunque el enfoque por tareas es una tendencia clara, necesita aún maduración antes de presentarse como una alternativa real al enfoque mixto; para algunos autores, la solución pasaría por una interpretación de este enfoque por tareas, e incluso del comunicativo, más adaptada al contexto y más flexible, y apoyada por iniciativas institucionales (Butler, 2011, p. 49).

De cualquier manera, el uso de los enfoques comunicativos, clásicos y contemporáneos, sigue siendo anecdótica en comparación con el recurso generalizado al enfoque ecléctico. En el uso de este, sin embargo, se percibe un cierto cambio en la forma en la que se utiliza en clase. Para comprender este cambio de perspectiva es necesario entender que la educación moderna en China, la misma que reciben los profesores de CLE durante su educación primaria hasta la universidad, ha recibido alguna influencia de la pedagogía occidental, lo que ha llevado a un proceso de adaptación, selección, interpretación y adaptación de esta al contexto de China. Aunque afirmaciones como que “la pedagogía predominante en las aulas chinas refleja una mezcla de características occidentales y (confucianas) chinas” (Z. Deng, 2011, p. 563) deben tomarse con precaución, lo cierto es

que el futuro profesor está ahora en contacto, con mucha mayor facilidad de lo que lo estaba antes, a diferentes posibles formas de aprendizaje, lo que va a generar, a su vez, que al incorporarse al mundo laboral contemple su forma de enseñanza de manera diferente y, a lo largo de su experiencia, se llegue a replantear algunos de los principios impuestos desde la didáctica china. A esta figura del profesor nativo se une una nueva: la del profesor de chino no nativo, educado en occidente pero familiarizado con el sistema de aprendizaje de China (Zhang y Jensen, 2013), que conoce ambos estilos de enseñanza, y que tampoco se conforma con la aplicación estricta de ninguno de ellos.

A la tendencia a la combinación de elementos, personal y única de cada profesor, se la conoce como *middle ground* o terreno intermedio. En su base están los elementos clave de la metodología del enfoque mixto: el aprendizaje de gramática y caracteres en el eje de la enseñanza, la lectura y la escritura por encima de la práctica de las destrezas orales, la memorización como estrategia clave y los *drills* como actividad cotidiana, con el profesor, fuente de conocimiento y autoridad, en el centro de todos los procesos de aula y un alumnado trabajador y serio en sus estudios. La diferencia estriba es que estos elementos, algunos de los cuales analizados desde la didáctica occidental contemporánea recibirían una evaluación probablemente no del todo positiva, se observan de manera diferente. Se valora que algunos de ellos no pueden, per se, ser valorados forzosamente como negativos o erróneos, ya que muchos de ellos sí encuentran una justificación histórica, pedagógica y psicológica en su uso (Harvey, 1985, p. 186) y, sobre todo, se entiende que no es necesario que el uso de este tipo de elementos impida que también se pueda recurrir a otros, de corte más comunicativo. El origen del terreno intermedio se encuentra aquí, en el rechazo a la idea de que una es mejor que la otra y en una mutua observación de elementos de las diferentes didácticas con “el propósito de aprender sobre y desde la otra” sin perder la identidad propia o intentar llegar a ser la otra, sino

admitiendo que “cada una necesita aprender de otras fuentes para superar sus propias limitaciones y crecer mejor y más fuerte que si lo hiciera de otra manera” (W. Ma, 2014). El resultado de esta operación es la creación de un espacio en el que los profesores no eliminan todos los aspectos de la enseñanza tradicional por la pérdida que podría suponer, pero en el que las nuevas pedagogías tienen una presencia cada vez mayor. Descrito como “un híbrido modernizado de la práctica de CLE [...], con el liderazgo profesional, colaborativo e inclusivo de una nueva y diversa comunidad de profesorado de CLE” (Moloney y Xu, 2016b, p. 12), este terreno intermedio parece ser el lugar a donde tienden los profesionales de la enseñanza con años de experiencia, que no contemplan de manera romántica ni idealizada las pedagogías occidentales centradas en el alumno ni tampoco rechazan la pedagogía china basada en la repetición y la memorización, sino que examinan ambas de manera crítica y las reinterpretan para poder llevarlas a su práctica profesional (Z. Li, 2016).

En la cuestión de la cultura ligada a la lengua, por su parte, no se han producido grandes avances. La perspectiva sobre su enseñanza ha cambiado ligeramente y ha empezado a pensarse que, más allá de las cuestiones ligadas a la Cultura con mayúsculas, como el arte, la historia o las costumbres, la cultura con minúsculas, relacionada con cuestiones de tipo pragmático, pueda suponer un problema para los estudiantes, que la analizarán desde la suya propia, y empieza a plantearse la posibilidad de que la enseñanza de lengua y cultura deban planificarse de manera sincrónica (Z. Zhu, 2010, p. 56). Sin embargo, el traslado a la práctica de estas ideas es deficiente: el propio *Programa general de enseñanza del idioma chino para extranjeros* (Instituto Confucio, 2009), usado en la formación de profesorado de CLE, aunque se esfuerza en describir la cultura mediante el contraste con la de los estudiantes, la presenta como un elemento opcional al marco de trabajo lingüístico, separado de la comunicación y conceptualizado como conocimiento de la

Cultura (Scrimgeour y Wilson, 2009), favoreciendo así el estudio únicamente de estereotipos (Moloney y Xu, 2016a, p. 100). Cuestiones clave sin las que no es posible entender determinados elementos de la lengua china, como el funcionamiento de la jerarquía en las relaciones sociales o la influencia confuciana, son ignorados con frecuencia en la enseñanza (Orton, 2010, p. 161). La consecuencia de todo esto es que, en los manuales, el tratamiento de la cultura es superficial e incluso hostil. Propuestas de solución pasan por completar los contenidos de estos con narrativas, autobiografías o testimonios que proporcionen herramientas de reflexión a los alumnos que les lleven a desarrollar una adecuada competencia intercultural (Díaz, 2016, p. 131), o bien mediante el uso de tareas (Moloney y Xu, 2016a).

Las TICs, que en los años 90 tenían una presencia muy tímida en el aula, han hecho un importante acto de presencia en la enseñanza: periódicos adaptados a estudiantes (como The Chairman's bao), podcast para diferentes niveles (ChinesePod, SlowChinese), herramientas de consulta (Chinese Grammar Wiki), diccionarios (Pleco) y diccionarios en pop-up (Pera-Pera chinese) o aplicaciones de lectura asistida (Du Chinese), además de infinidad de aplicaciones de memorización de caracteres, son sólo algunos ejemplos de la multiplicidad de herramientas TIC que ha tenido lugar. Sin embargo, aunque la cantidad de aplicaciones es enorme, su diseño no ha ido de la mano de trabajos que propongan cómo implementarlas dentro del aula (McLaren y Bettinson, 2016, p. 244). Un ejemplo documentado de esta situación es el portal del gobierno australiano *Cracking the Code* (charactercatalogue.thelearningfederation.edu.au) diseñado para el aprendizaje de caracteres que, a pesar de ser una potente herramienta de cuidada construcción y diseño, se encuentra infrautilizada al no haber ofertado actividades que permitieran la explotación de todo su potencial (Scrimgeour, 2010, p. 209). Aunque existen excepciones, como la propuesta de explotación del juego *Second Life* llevada a cabo por la Monash University

(Pasfield-Neofitou, Grant y Huang, 2016), estas son puntuales. Esta situación lleva a que los recursos acaben siendo usados por los estudiantes para el aprendizaje autónomo, una modalidad de estudio que, en el caso del chino, requiere un perfil de estudiante muy específico, con gran capacidad de regulación de emociones, de conocimiento y autoconocimiento del dominio de estrategias y de deseo de socialización en chino (D. Wang, 2016, p. 73), perfil no necesariamente habitual y que lleva a poner en duda la utilidad de este tipo de herramientas tal y como se presentan en la actualidad. Una excepción probablemente la supongan las herramientas de memorización de caracteres (Skritter, Quizlet...), que han demostrado utilidad si se usan adecuadamente (McLaren y Bettinson, 2016).

En conclusión, durante el siglo XXI no se puede hablar de grandes avances en el campo de la metodología que, de hecho, ha sido calificada duramente por sus propios teóricos de ser anticuada, monolítica y repetitiva, estancada en los años 60-70, incapaz de incorporar los resultados de las investigaciones de fuera de China, falta de creatividad y confeccionada con poca atención a los detalles (J. Ma, 2004, p. 17): la idea de que “el principal reto al que se sigue enfrentando la enseñanza de CLE es la metodología” (Moloney y Xu, 2016b, p. 6) se repite con diferentes palabras en muchos análisis. La influencia de las metodologías tradicionales es inevitable, en parte, debido a las creencias del profesorado más adulto: al haber aprendido en un sistema tradicional, tienden a repetir los patrones en los que ellos mismos fueron educados; es necesario un proceso de reflexión y desaprendizaje de elementos anteriores antes de poder enseñar de manera más adaptada a las necesidades actuales de los alumnos, un proceso de por sí lento (Xu y Moloney, 2016, p. 160) para el que, además, tampoco se cuenta con una infraestructura institucional que lo apoye y lo promueva (Moloney y Xu, 2016b, p. 4). Los nuevos perfiles sociales, económicos y culturales de la comunidad de aprendizaje, por su parte,

exigen nuevos modelos de enseñanza, más ajustados a sus necesidades y al mundo en el que han crecido y al que van a enfrentarse tras el aprendizaje del idioma. Esta tensión ha derivado en un estancamiento en el que la única tendencia mayoritaria real parece ser la de la búsqueda del terreno intermedio, un espacio donde tradición y contemporaneidad podrían convivir, pero que sólo se encuentran realmente preparados para generar profesores con un perfil académico muy concreto que deben tener, además, voluntad de cambio.

Tendencias en la producción científica

El número de cuestiones que requieren ser investigadas se han multiplicado en esta última etapa, debido esencialmente al incremento en la demanda de estudio. Así, aunque la producción científica se ha incrementado notablemente, el aún más rápido crecimiento de la cantidad de estudiantes ha hecho que sea difícil para la investigación llegar a tratar todos los campos que requerirían ser tratados. De “los tres componentes de la enseñanza” tradicionales (三教 sān jiào; personal de enseñanza, metodología de enseñanza y materiales de enseñanza: 教师 jiàoshī, 教法 jiàofǎ, 教材 jiàocái²⁶), el que más atención ha recibido es la figura del profesor: la redacción de buenos materiales de clase dependen de él, la gestión de clase es suya y suya también la del desarrollo de materiales adecuados, por lo que la falta de formación del profesorado se ve como una traba importante para el progreso de la enseñanza de CLE, especialmente porque se espera de él que, además de profesor, actúe como investigador dentro de su aula, ya que es el que mejor puede detectar problemas que requieren respuesta aún (X. Cui, 2010, p. 76). En concreto, en la última década, además de elementos como la morfología, la sintaxis o la gramática, es posible encontrar estudios sobre sociolingüística, sobre las características

²⁶ En inglés se conocen como las 3T (teacher, teaching methodology, teaching materials). La falta de bibliografía en español sobre el tema no permite aportar una traducción acuñada, y la que aquí se ofrece probablemente no sea la más creativa.

del discurso, los usos pragmáticos y los modos de comunicación; sin embargo, los orientados al CLE se siguen centrando únicamente en los elementos lingüísticos tradicionales, y la presencia de estos nuevos elementos es meramente anecdótica (J. Zhang, 2016, p. 70).

Los análisis en prospectiva coinciden en la idea de que es necesaria más investigación en CLE como campo específico, especialmente en los aspectos teóricos y pedagógicos que permitan o favorezcan el desarrollo de una teoría coherente y adecuada de la enseñanza de CLE (Wang y Ruan, 2016, p. 24). De manera específica se ha anotado que es necesario más investigación en teorías de aprendizaje que incluyan las características particulares del chino, más interdisciplinaridad en los estudios, más y mejores métodos de investigación, más perspectivas diferentes para el tratamiento de los contenidos y mayor profundidad en los mismos, además de generar la capacidad de llevar a la práctica los resultados alcanzado (Z. Xu, 2004, p. 70). Se ha llamado la atención también sobre necesidad de más calidad y no tanta cantidad (D. Sun, 2009, p. 90): se producen muchos trabajos de tipo general, repetitivos en muchos casos, pero aquellos que tratan cuestiones específicas son escasos, y no hay, tampoco, especialistas en muchas ramas. Se cuenta, además, con pocas investigaciones en los niveles medios y superiores (D. Sun, 2009, p. 50), con el riesgo que esto puede suponer a largo plazo.

A pesar de estas carencias, se ha producido una mejora en los métodos de investigación, con una tendencia cada vez mayor hacia trabajos más empíricos y menor a la del análisis teórico (Casas-Tost y Rovira-Esteva, 2015, p. 54). Un nuevo género en el ámbito de la enseñanza de CLE, que ha sido además acogido con especial interés, ha sido el del estudio de narrativas, tanto de alumnos (como el recogido en Duff et al., 2013; o D. Wang, 2016) como de profesores (como Z. Li, 2016; Zhang y Jensen, 2013; Xu y Moloney, 2016). Este tipo de estudios permite a profesionales con poca experiencia beneficiarse de la de otros

que sí que la tienen y da voz a la experiencia en los diferentes contextos que existen en la actualidad, permitiendo así que los parámetros adecuados para la enseñanza del chino no tengan que ser determinados desde una única perspectiva (Moloney y Xu, 2016b, p. 3).

En resumen, existe coincidencia en la idea de que la enseñanza de CLE en la actualidad se enfrenta al reto del desarrollo de pedagogías, programas y evaluación adecuados para los nuevos contextos de enseñanza, así como una mayor conexión entre la lingüística aplicada, la investigación en CLE y la práctica de aula (Lu y Zhao, 2010, p. 128), pero esto no será posible si no se realizan las investigaciones que den soporte al desarrollo de estos elementos (Cruickshank y Tsung, 2010; J. Zhao, 2001).

Estandarización de la lengua: la influencia del Instituto Confucio

La Oficina Nacional China para la Enseñanza de Chino como Lengua Extranjera (国家汉语国际推广领导小组办公室, Guójiā Hànyǔ Guójì Tuīguǎng Lǐngdǎo Xiǎozǔ Bànɡōnɡshì), más conocida por su abreviatura Hanban (汉办, Hànbàn) realiza, desde comienzos del siglo XXI, una importante tarea de expansión de la enseñanza del chino a través de la red del Instituto Confucio (孔子学院, Kǒngzǐ Xuéyuàn). El primer Instituto Confucio se abre en Corea en el año 2004; doce años más tarde, en diciembre de 2016, la red tiene presencia en 140 países, con 512 Institutos Confucio y 1073 Aulas Confucio (Instituto Confucio [孔子学院], 2017)²⁷. En ellos, además de atender a su labor principal de difusión de la lengua y la cultura chinas, también se realiza formación de profesorado a través de diferentes programas, siendo los dos principales el de envío de profesores voluntarios desde China a diferentes centros de la red o de escuelas de enseñanza primaria y secundaria de todo el mundo (“Programa de salida al exterior”, 走出去, Zǒu chūqù), en

²⁷ La red del Instituto Confucio comprende dos tipos de centros diferentes: los Instituto Confucio (孔子学院, Kǒngzǐ Xuéyuàn), que realizan convenios con instituciones de enseñanza superior para su establecimiento, y las Aulas Confucio (孔子课堂, Kǒngzǐ Kètáng), que operan en centros de enseñanza primaria y secundaria.

el que hasta el año 2014 participaron un total de 30.000 participantes (Xu y Moloney, 2016, p. 158), y el de formación de profesorado de CLE dentro de China (“Programa de recepción en el país”, 请进来, Qǐng jìnlái), destinado a profesorado nativo y no nativo.

Hanban, en colaboración con el Instituto Confucio, es también el responsable de la publicación de diferentes estándares y escalas de evaluación: para las competencias del profesorado de CLE (“Estándares para profesores de chino lengua extranjera”, 《国际汉语教师标准》 *Guójì hànyǔ jiàoshī biāozhǔn*, publicado inicialmente en 2007 y revisado y reeditado en 2012); para la evaluación de lengua (“Escalas de nivel para chino lengua extranjera”, 《国际汉语能力标准》, *Guójì hànyǔ nénglì biāozhǔn*, 2007) y para la planificación curricular (*Programa general de enseñanza del idioma chino para extranjeros*, 《国际汉语教学通用课程大纲》, *Guójì hànyǔ jiàoxué tōngyòng kèchéng dàgāng*, 2009). El diseño de estas herramientas de estandarización y evaluación ha ido de la mano de una reforma, comenzada en 2007 por el Centro HSK (HSK 中心, HSK Zhōngxīn) de la Universidad de Lengua y Cultura de Pekín, de los exámenes de evaluación estandarizada de chino, los HSK. El modelo de estos exámenes no se había modificado desde su diseño original en 1988: una prueba media, de manera conjunta, los niveles inicial e intermedio (HSK niveles 4 a 8) y otra el nivel superior (niveles 9 a 11, administrado desde 1990), a las que finalmente se había añadido en 1997 una prueba para el nivel básico (niveles 1 a 3). En la reforma comenzada en 2007 se redujo el número total de niveles a 6, se reajustó la cantidad y dificultad de los contenidos, se modificó el formato de los exámenes dando más protagonismo a elementos más comunicativos, y se añadieron pruebas para chino con fines específicos, como el C-Test (chino de los negocios). La destreza oral, que antes de la reforma se medía única y obligatoriamente en el nivel superior, se evalúa ahora mediante el examen HSKK (siglas en chino de 汉语水

平口语考试, Hànyǔ Shuǐpíng Kǒuyǔ Kǎoshì), un examen que consta de tres niveles que pueden examinarse por separado (inicial, intermedio, superior), independiente también de los exámenes escritos y de carácter optativo. La competencia de estos nuevos exámenes pasa a ser del Hanban, quien lo administra principalmente a través de la red del Instituto Confucio.

Las sedes de los Institutos Confucio tienen libertad para adaptar sus metodologías a las necesidades locales de los lugares donde se encuentran, lo que en principio puede valorarse como una forma de que la enseñanza de chino se diversifique en su metodología (X. Cui, 2010, p. 75). Sin embargo, el acceso más rápido y fácil a los exámenes HSK ha fomentado un modelo de la enseñanza del chino muy competitivo, orientado a la obtención de los certificados de nivel de lengua. Esto, aunque ha favorecido el incremento del interés en el estudio de chino, también ha contribuido a la expansión sistemática del enfoque mixto, ya que, por una parte, el foco descriptivo en la gramática y los elementos léxicos que lo caracterizan facilita la preparación de unas pruebas que están muy orientadas a medir estos dos elementos y, por otra, la facilidad de su implementación permite que incluso profesorado joven o sin gran experiencia, contratado expreso para satisfacer la demanda, pueda usarlo en las aulas. Esta situación ha generado pérdida de interés en cuestiones como la investigación curricular, entre otras (Tsung y Cruickshank, 2010, p. 2). Esta situación es particularmente evidente en Estados Unidos, que en períodos anteriores había sido un foco importante de innovación y que, desde los años 90, abandona la inversión en estrategias a largo plazo y se deja impulsar por la ayuda económica, y la consiguiente influencia, del Hanban, llegando así al

estancamiento en innovación en el que se encuentra desde entonces (M. Zhou, 2010, p. 143)²⁸.

Merece la pena también, por su desarrollo curricular y la influencia que han tenido de manera local, tener en cuenta las propuestas de estandarización de Australia, EE.UU. y Singapur. En Australia, el elevado porcentaje de población de origen chino o de inmigrantes de segundas generaciones (4% de la población, de acuerdo con el censo de 2011; Möllering, 2016) ha obligado a que las autoridades competentes intervengan de manera activa en la regulación de la lengua; el resultado ha sido el *Australian Curriculum: Languages Chinese* (ACARA, 2013), que especifica los contenidos curriculares de tres perfiles diferentes de alumno: aprendices de chino sin vinculación con la cultura china, aprendices de familias en las que se habla chino o algún dialecto, y aprendices con socialización primaria y alfabetización en chino. La creación de este currículum ha favorecido la integración en el aula de metodologías como el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), con resultados positivos (Harbon, Fielding y Liang, 2016).

Sin encontrarse tan desarrollado, el igualmente complejo contexto social de Singapur ha hecho que también se dedique apoyo institucional a la investigación de la enseñanza de chino L2 y CLE. El *Report of The Chinese Language Curriculum and Pedagogy Review Committee* (Chinese Language Curriculum and Pedagogy Review Committee, 2004), sin ser un programa en el sentido estricto de la palabra, proporciona un marco de trabajo

²⁸ Mientras que la enseñanza en Europa ha tendido más a la enseñanza de las cuatro destrezas de manera equilibrada, poniendo igual énfasis en las orales que en las escritas, en Estados Unidos ha habido tradicionalmente una preferencia por el desarrollo de las orales. Aunque esta tendencia ha disminuido en los últimos años (J. Zhao, 2010), la influencia de esta perspectiva ha llevado a vías de explotación de la enseñanza con propuestas curriculares particulares que no son tan frecuentes en Europa, como la de realizar, en educación superior, un primer año de instrucción únicamente en pinyin. Con independencia del grado de acierto o error de la propuesta (los alumnos así formados aprenden a hablar mejor y más rápido, pero al llegar a los caracteres tienen serias dificultades para asociar sonido, forma y significado, J.Z. Xing, 2006, p. 30), la falta de voluntad de innovar supone la pérdida de propuestas desde esta óptica que podrían ser provechosas, ya que esta tradición de enseñanza no se replica en otros núcleos importantes de CLE.

adaptado a las necesidades de su contexto, con análisis y recomendaciones para el diseño del currículum de chino, que incluye cuestiones como el nivel, la evaluación de lengua e incluso la cuestión de la formación del profesorado. Las propuestas se completan con una revisión de los programas en el *Nurturing active learners and proficient users* (Mother Tongue Languages Review Committee Report, 2011).

En EE.UU. la enseñanza de idiomas está muy influenciada por la estandarización de idiomas, lo que ha beneficiado a la enseñanza de chino. El American Council on the Teaching of Foreign Language (ACTFL) publica en 1986 las *Chinese Proficiency Guidelines*, que dividen la enseñanza de chino en cuatro niveles (principiante, intermedio, avanzado y superior), descritos en función de las cuatro destrezas; irá seguida de la publicación en 1989 de la *Oral Proficiency Interview*, como procedimiento estandarizado para la evaluación oral. El *Standards For Foreign Language: Learning in the 21st Century* (1996, 1999, 2006), también publicado por la ACTFL, ha ejercido una importante influencia sobre la enseñanza de chino, al proporcionar un marco de trabajo profesional y de actuación sobre la lengua (Everson, 2016, p. 234). Este estándar, muy centrado en cuestiones culturales, se estructura en las áreas de comunicación, culturas, conexiones (con otras materias e informaciones), comparaciones (de la lengua y la cultura china con la propia) y comunidades (participación en comunidades de todo el mundo).

Finalmente, y aunque a mucha distancia de desarrollo, a nivel europeo es posible mencionar el European Benchmarking Chinese Language Project (EBCL), proyecto dependiente de la Comisión Europea en el que colaboran universidades como la SOAS de Reino Unido o la Rennes 2 francesa que investiga cómo la lengua china puede ajustarse a las competencias del Marco Común Europeo. Aunque han generado documentos muy completos, como el *European Benchmarks for the Chinese Language (EBCL): Levels*

A1.1 / A1 / A1+ / A2 / A2+ (Guder y Fachverband Chinesisch, 2015), su distribución y uso es aún muy limitado.

Si bien los contextos de cada país, especialmente de Australia y Singapur, son lo suficientemente particulares como para que las propuestas curriculares que han realizado no sean extrapolables a otros contextos, la existencia de este tipo de herramientas reflejan una inquietud institucional por la enseñanza de la lengua que, como ya se ha señalado con anterioridad, resulta necesaria para el progreso de la enseñanza de CLE y suponen, además, una importante ayuda para el profesor.

Situación del profesorado

Mientras que en las décadas pasadas la docencia ha dependido esencialmente de profesores nativos, durante el siglo XXI comienza a ser también relativamente normal la figura del profesor no nativo. Este hecho, unido a la cada vez mayor formación en CLE que recibe el profesorado joven, hace que convivan tres perfiles diferentes de profesor de CLE: nativos sin influencia de educación occidental (es decir, sin contacto con pedagogías occidentales) con formación de profesorado, nativos con educación occidental y formación de profesorado y no nativos con educación occidental y formación de profesorado; cualquiera de estos grupos, a su vez, comprenden dos tipos de formación previa: formación en lingüística china o campos afines y formación en literatura o afines. La figura del nativo sin conocimiento de pedagogía occidental, asociado a una enseñanza más estricta y tradicional, tiende a desaparecer, mientras que la figura del nativo con educación occidental gana presencia (J.Z. Xing, 2006, p. 15).

Esta diversidad de perfiles hace que surja una cuestión que hasta el momento no se había planteado: los beneficios, e inconvenientes, de aprender con un profesor no nativo. El profesor nativo tiene mejor dominio de la fonética y un uso del lenguaje más preciso, además de un comportamiento cultural auténtico y mejor conocimiento de su cultura, por

lo que sus explicaciones tienden a obtener de manera automática un valor de legitimidad que no se da a los profesores no nativos (Sung y Poole, 2016); sin embargo, y aunque han recibido formación pedagógica, los profesores nativos suelen estar poco familiarizados con la forma de aprendizaje de sus alumnos y sus dificultades, lo que les lleva a generar expectativas irrealmente altas sobre ellos y a no comprender las dificultades que el chino supone para ellos. Tienen, además, más dificultades para explicar determinados aspectos de la lengua (en ocasiones, por incomprensión de los problemas de sus aprendices; otras, por falta de herramientas para describir la lengua de manera que sus aprendices la entiendan), y mucha de la información con la que cuentan sobre su propia lengua no está actualizada. Sus clases suelen ser percibidas como más aburridas, conservadoras y poco comunicativas que las impartidas por no nativos y, en términos generales, más desmotivadoras (D. Wang, 2016, p. 68). Sin embargo, los no nativos suelen tener una pronunciación más deficiente, un dominio de la lengua que en ocasiones no resulta suficiente y presentan también lagunas culturales (Sung y Poole, 2016, p. 146); no reciben, además, la confianza inmediata del alumno que reciben los nativos por el mero hecho de serlo. Sin embargo, tienen mucha más facilidad para empatizar con los problemas del alumno, comprender su proceso de aprendizaje y las dificultades, lingüísticas y culturales, que pueden encontrar, y cómo solucionarlas. Son capaces de adaptar sus explicaciones y contenidos en clase a las necesidades de los alumnos, e incluso facilitar el acceso al significado a través de la traducción, y en sus clases suelen utilizar actividades más pragmáticas y flexibles y materiales más variados, por lo que tanto a nivel académico como afectivo resultan más motivadoras. En términos generales, se puede afirmar que el profesor nativo es percibido como un experto en lengua y cultura, apreciado principalmente por su dominio de la lengua y de la pronunciación, aunque se encuentra limitado en su capacidad de gestión de aula, mientras que los no nativos son considerados

empáticos, facilitadores y eficaces en su uso de metodologías de enseñanza más adaptadas a los alumnos, pero su conocimiento de lengua y cultura se percibe como limitado.

Las carencias de uno y otro hacen pensar en la necesidad de formación del profesorado; de hecho, en 2007, un informe del National Centre for Languages de Reino Unido afirmaba que, entre las limitaciones para el desarrollo del estudio de CLE, se encontraban una cantidad de tiempo insuficiente en el currículum, y la falta de profesorado preparado (Orton, 2010, p. 152). Esto también se explica por el perfil del profesorado de muchos departamentos, investigadores de larga trayectoria especializados en literatura o en estudios culturales, pero que no cuentan con formación específica para la enseñanza de lenguas (M. Zhou, 2010). Aquellos que sí que han recibido formación en enseñanza de lengua, suelen haber participado en programas de formación general, más orientados a la enseñanza de lenguas europeas, lo que acaba igualmente generando inadecuación, al no ser realmente formación para las necesidades específicas de la lengua china (Cruickshank y Tsung, 2010, p. 229; Everson, 2016, p. 240). La excepción a esta tendencia global parece estar en Australia, donde sí que es posible encontrar profesorado fuertemente preparado (Orton, 2010, p. 153), probablemente debido a las exigencias de su complejo contexto de enseñanza de chino, descrito anteriormente.

La formación de profesorado de CLE también presenta deficiencias. De manera tradicional, el profesor ha recibido dos tipos de conocimiento teórico (Xu y Moloney, 2016, p. 161): teoría general (lengua, lingüística, comunicación intercultural, teorías sobre educación) y teoría aplicada (lingüística aplicada, enseñanza-aprendizaje de lengua, métodos de enseñanza, psicología), contenidos seleccionados en base a las suposiciones y opiniones de expertos y académicos. No se dota al profesor de herramientas generales o de análisis de necesidades locales, lo que hace que este, aún después de haber cursado formación específica en enseñanza de CLE, aún deba enfrentarse a la dificultad de

resolver por su cuenta múltiples dificultades (Orton, 2010, p. 158), entre las que destacan el conocimiento de la cultura particular de sus alumnos y de sus necesidades, su perfil de aprendizaje (qué tipo de actividades de aula funcionan bien y de qué manera es más eficiente la gestión de clase) y mayor conocimiento de la lengua materna de sus aprendices. La inclusión de este tipo de elementos dentro de los programas de profesorado favorecería la adaptación de los profesores al entorno de enseñanza y a fomentar en ellos una actitud más favorable hacia la innovación. Se debería promover, además, la formación continua del profesorado: conocimientos teóricos sobre cuestiones lingüísticas y de lingüística aplicada, de didáctica y pedagogía, y de planificación de la trayectoria profesional, deberían estar dentro de esta formación ya que, en último término, el responsable de la metodología de aula y de la calidad de los materiales de aula es el él (X. Cui, 2010, p. 80), y estar al día de lo que ocurre dentro de su especialidad mejoraría la calidad de su docencia.

La formación del profesorado determina, por otra parte, la oferta editorial. La reticencia del profesorado al cambio hace que se sigan reeditando manuales editados en los años 80: este tipo de manuales, que conservan su estructura orientada a la aplicación del método mixto, han incluido pequeñas novedades, como tareas o ejercicios de *role-play*, que permiten al profesor trabajar elementos más comunicativos y encajar dentro de la búsqueda de la conformidad con la modernidad de los enfoques comunicativos que se vio anteriormente, sin tener realmente que abandonar su zona de confort. El ejemplo más llamativo es el anteriormente citado *Nuevo Libro de Chino Práctico* 《新实用汉语课本》 (*Xīn shíyòng hànǔ kèběn*), que estructuralmente no presenta grandes diferencias con el diseñado en los años 80 salvo en pequeñas modificaciones como las aquí indicadas y que, sin embargo, actualmente es uno de los manuales más populares (M. Zhou, 2010, p. 144). Se produce, de esta manera, un círculo vicioso difícil de romper: si el profesorado no

exige nuevos materiales, las editoriales tampoco realizarán propuestas innovadoras; si estas alternativas no existen, aquellos profesores que deseen cambiar su forma de trabajo se ven enfrentados a la necesidad de preparar de cero sus propios materiales, cuestión que requiere una inversión de tiempo importante y que puede llevarles a replantearse realizar cambios realmente importantes en sus clases.

En resumen, los últimos tres lustros en la enseñanza de CLE tienen, desde el punto de vista metodológico, carácter continuador con respecto a las propuestas que existían en los años 90. El método mixto sigue siendo el más usado en las aulas, aunque con una cada vez mayor tendencia a la presencia de elementos comunicativos, lo que a su vez ha propiciado un debate sobre la forma en la que la didáctica occidental y china pueden integrarse. Este debate se lleva a cabo principalmente desde la práctica de las aulas donde el profesorado, nativo y no nativo también ahora, revisa las bases del enfoque mixto para adaptarlo a las necesidades de los estudiantes, generando lo que se ha denominado como terreno intermedio. Aunque hay elementos que pueden considerarse innovadores, como la utilización del enfoque por tareas o la inclusión de las TICS, la falta de nuevas propuestas, teóricas y prácticas, coherentes y completas, se hace palpable en la ausencia de nuevos materiales y manuales de clase: se reeditan trabajos de años anteriores y se traducen a lenguas europeas manuales que funcionan bien, pero sin salir del enfoque mixto. La estandarización y la evaluación estandarizada de la lengua hacen importantes avances, gracias principalmente a la labor del Instituto Confucio, aunque el traslado a la práctica no en todos los contextos ha resultado beneficiosa. Desde el punto de vista de la producción científica, sin embargo, se producen importantes avances en muchas áreas y, si bien es cierto que las carencias son notables, existe al menos conciencia de cuál es la agenda de investigación.

3.1.5. Conclusiones

La influencia de los llamados métodos occidentales en la enseñanza de chino (gramática-traducción, audiolingual, directo) está muy presente tanto en sus comienzos como en la metodología más habitual en el momento, el método mixto, mientras que la influencia del funcionalismo y de los enfoques a los que este dio lugar, como el comunicativo o por tareas, tienen una presencia menor, residual. La diversificación de los contextos de aprendizaje hace que la metodología de enseñanza empiece a anotar la necesidad de atender a necesidades particulares, tanto de los estudiantes como de la propia lengua china, pero la producción de esta metodología de enseñanza ni existe ni va a ser fácil producirla, ya que no se cuenta aún con la cantidad de investigación necesaria para hacerlo; en este sentido, y si se compara con lo ocurrido en occidente, hay que tener en cuenta que el desarrollo de la metodología de CLE es relativamente reciente, y se ha enfrentado además a la dificultad de ser una disciplina donde las aportaciones han sido esencialmente locales hasta los últimos diez años, mientras que la enseñanza de lenguas europeas, como el inglés, el francés o el español, cuentan con una comunidad de investigación internacional desde mucho antes.

De cualquier modo, la gran parte de los autores coincide en la idea de que no existe un método definitivo, fijo, que funcione como una medicina milagrosa, y lo que se debe es de “construir un sistema de teoría de la enseñanza que admita cambios y se base en principios que sirvan de guía para la gestión de las interacciones entre la enseñanza/aprendizaje y la gestión de la enseñanza que las conecta”, que cuente con teorías actuales y realistas bien desarrolladas y también con la propia experiencia generada por la práctica (Y. Ren, 1994, p. 102) y que, además, cuente con un marco de investigación lo suficientemente amplio y fuerte como para adaptarse a los diferentes perfiles del alumno (J. Zhao, 2010). Este *enfoque*, porque no podría ya hablarse de *método*,

prestaría atención a la estructura y la función del lenguaje al mismo tiempo, elementos que no tienen por qué ser incompatibles, e incluiría elementos tanto de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras como de los métodos tradicionales chinos (Z. Zhu, 2010, p. 64). Estaría diseñado para incluir de manera integrada la enseñanza de caracteres y la enseñanza de caracteres con respecto al vocabulario (Z. Zhu, 2010, p. 50), además de la gramática, cuestiones sobre las cuales en la actualidad las propuestas son prácticamente inexistentes.

Si se analiza en perspectiva, en medio siglo se ha producido un importante avance en la investigación: se ha conseguido crear un marco para la creación científica en apenas 20 años, se ha pasado de la generalización a la especialidad y la calidad ha mejorado. Sin embargo, no hay equilibrio en los campos de investigación: frente a la abundancia de trabajos sobre análisis de errores o de contraste, apenas los hay de fonología (aunque este problema no deja de ser un reflejo de los que tiene la lingüística china, y no la enseñanza de CLE estrictamente hablando, D. Sun, 2009, p. 47), y en algunas áreas, como la adquisición de gramática, la producción es prácticamente inexistente. Otro problema para el desarrollo de la investigación es el idioma y el sistema de publicación: la mayor parte de la investigación en CLE se realiza en chino y en revistas especializadas que se publican dentro de China, cuyo acceso es complejo desde fuera, lo que dificulta el acceso y la transferencia de los resultados.

Si se compara la situación actual con otras pasadas, es posible encontrar un cierto paralelismo con lo ocurrido en la década de los 70, cuando metodológicamente se produce un bloqueo, mientras que en el campo de la producción científica se está trabajando a toda velocidad. Es posible que la cada vez mayor diversidad de elementos (perfiles de alumno, variedad de objetivos, nuevas tecnologías...) en el entorno de CLE hayan producido una saturación que requiera unos años hasta su reajuste. Es también igualmente posible que

la influencia de los HSK y la enseñanza estandarizada, tradicional, asociada a ellos, esté ejerciendo mucho más peso que el aparente. Por último, también cabe la posibilidad de que la ausencia de alternativas al método mixto haya generado una situación en la que este, aunque agotado, sea el único recurso fiable al que recurrir: la cantidad de estudios que reclaman una teoría de la enseñanza y una metodología propias para el chino, argumentada y realista, que incluya todas las dificultades de esta lengua, parecen apuntar en esta dirección.

3.2. La enseñanza de chino lengua extranjera en el contexto español

El interés de España por el estudio de la lengua de Catay arranca con fuerza en el siglo XVI: el primer trabajo sobre la lengua china escrito en una lengua europea, *Arte y vocabulario de la lengua china*, pertenece a Martín de Rada (1533-1578), fraile agustino; y al dominico Francisco Varo (1627-1678) la gramática más antigua conservada hasta el momento, el *Arte de la Lengua Mandarin* (Rovira Esteva, 2015). El primer sistema de transcripción de un dialecto, el min, es obra también de un misionero dominico español, Juan Cobo, más conocido por ser el primer traductor del chino al español con su *Espejo rico del claro corazón* y por la composición de su *Vocabulario y arte de la lengua china o Gramática*, primera obra en la que los caracteres chinos aparecen divididos en cuatro grupos, de manera similar a la que lo hacía *el Comentario de caracteres simples y explicación de caracteres compuestos* 《说文解字》 (*Shuō wén jiě zì*) de S. Xu (许慎, Xǔ Shèn) en el año 121 d.C.; el jesuita Diego de Pantoja creará un sistema de romanización para el chino mandarín en la que después se basará el también jesuita francés Nicolas Trigault en su 《西儒耳目資》 (*Xī rú ěr mù zī*) o *Ayuda para los estudiosos occidentales para oír y leer los caracteres chinos*; y el *Discurso de la navegación*, de Bernardino de Escalante, clérigo del Santo Oficio de la Inquisición, es el primer libro en el que aparecen impresos caracteres chinos (Álvarez, 2007, p. 6-8). Sin

embargo, y a pesar de este prometedor comienzo, la sinología española contemporánea apenas cuenta con 40 años de tradición, dentro de los cuales la investigación en enseñanza de la lengua no puede afirmarse que haya sido el campo que más atención haya recibido. Para analizar la situación actual de la enseñanza de chino en España, se usarán las mismas herramientas que se han usado en los capítulos previos para analizar las metodologías de enseñanza: teoría de la lengua, teoría del aprendizaje, programación, y materiales de aula, enfocados a la producción, uso o adaptación local, y se realizará además un análisis del perfil del alumno de grado de lengua china. Esta exploración de la situación local, siguiendo con la línea que se ha mantenido en otros capítulos de este trabajo, comenzará con un breve repaso de los antecedentes históricos, con los que se intenta facilitar la comprensión de las circunstancias actuales.

3.2.1. Antecedentes históricos

La historia de la sinología en España puede dividirse en cuatro períodos (Álvarez, 2007). Dado que los estudios sinológicos hasta hace poco eran sinónimos de estudios lingüísticos o literarios, parece viable usar esta misma separación para analizar la situación del aprendizaje del chino en España a lo largo de su historia.

El primer período arrancarían en los siglos XVI-XVII y sus protagonistas serían los misioneros que se convierten en los primeros aprendices de chino segunda lengua y chino lengua extranjera de España sobre los que es posible efectuar análisis. De los misioneros se ha transmitido, como parte del imaginario cristiano, que tenían un gran talento para las lenguas, visión que ellos mismos fomentaban por su propio interés evangelizador, lo que impidió que registraran adecuadamente sus procesos de aprendizaje (Girard, 2012, p. 46). La visión matemática de la lengua en la época, mezclada con una concepción errónea de universalidad de los caracteres, les llevó a afirmar que el aprendizaje de la lengua era posible en un año; sin embargo, en un análisis de la correspondencia de Mateo Ricci se

desvela que entre la correspondencia oficial, en la que el jesuita se declara completamente autónomo tras cuatro años de estudio, y la enviada a su padre, en la que confiesa que tras diez años de estudio no se atreve a predicar solo por China porque su conocimiento lingüístico, tanto oral como escrito, es insuficiente, hay un desfase de competencias importante, que se repite en otras figuras del momento y que lleva al autor del estudio a reflexionar sobre “cuán precario y difícil era todo el proceso de aprendizaje” (Girard, 2012, p. 72). Es de suponer, por el trabajo de adaptación a la cultura china que llevaron a cabo Ricci y Pantoja en sus traducciones, en las que incorporaban conceptos del budismo y del confucianismo dentro de la doctrina cristiana para conseguir una evangelización más efectiva, que el nivel de idioma que alcanzaban al final les debía permitir comprender aspectos complejos de su realidad (Ollé, citado por Medina Baena, 2015, p. 26), aunque la presencia continua de intérpretes en sus vidas sin duda debió de influir también. La producción en la época de diccionarios y gramáticas es importante, aunque su análisis no necesariamente puede revelar cuestiones sobre el aprendizaje de lengua.

El segundo período comenzaría en el siglo XVIII, en el que España abandona paulatinamente el interés por China: perdido el Virreinato de Nueva España, y con él las Filipinas, España pierde peso político internacional y se centra en sus alianzas con Francia e Inglaterra. Su núcleo de la sinología, no obstante, sigue estando en las Filipinas, donde se recibían y formaban los misioneros que iban a pasar a China a evangelizar. En esta época, los escritos de los misioneros dejan de tener la fuerte importancia política y cultural que tenían antes y pasan a tener un papel más pedagógico y orientado a la misión (Álvarez, 2007, p. 12):

“El que despues de haver adquirido mediana noticia de la lengua se aplicare á los caracteres, sin calentarse los cascos los sabrá discernir. Al contrario sucederá al

que sin saber lengua se enfaena con los caracteres. No conseguirá otra cosa, sino el sumergirse en un mar de confusiones” (Rodríguez y Villanueva, 1701-1800?) Estas palabras del su *Arte de la lengua chinica que vulgarmente se llama mandarina*, redactada por los agustinos Juan Rodríguez y José de Villanueva, es un breve ejemplo del tipo de contenidos que pueden encontrarse. Del análisis de estas obras podrían extraerse conclusiones más precisas sobre su forma de aprendizaje, que podrían ser objeto de futuros trabajos.

Durante el tercer período, que abarcaría desde el siglo XIX hasta mediados del XX, la situación de la sinología a nivel global y la que tiene lugar en España son muy diferentes. En Europa, los estudiantes de chino eran muy escasos y la enseñanza se centraba en el chino clásico y la traducción de los textos canónicos, hasta la irrupción en los años 60 del método audiolingual, ya analizado en páginas anteriores. Estados Unidos pasa entonces a convertirse en la principal potencia de enseñanza de chino, incluida la producción de manuales, al menos hasta el movimiento de los 70 y 80 en contra del estructuralismo surgido en Reino Unido, que promoverá la producción de nuevos manuales y desde donde se comenzará también a importar textos de China y a establecer relaciones con universidades de China: en 1979, muchos departamentos de chino de Reino Unido obligaban a un año de estudio en chino como parte de los estudios (Starr, 2009, p. 75). Mientras tanto, España ha dejado definitivamente de prestar atención a China: de haber sido una de las principales influencias en la construcción de la imagen de China de los ilustrados franceses, alemanes e ingleses, pasa a mirar China a través del orientalismo francés e inglés. La enseñanza del chino se centra en las Filipinas, donde los misioneros y los chinos allí residentes seguían teniendo contacto y desde donde se redactaron diccionarios de min, el dialecto más hablado por los chinos allí residentes; ya en los años 60, también se encuentra un foco de enseñanza en un núcleo de misioneros (Carmelo

Elorduy, Fernando Mateos, Antonio Rodríguez) afincados en Taiwán, con quien España sí mantiene relaciones durante este período. Las clases del núcleo de Taiwán se daban con un libro con traducción en latín y romanización en Wade-Giles, con paulatina introducción de los caracteres a lo largo de las traducciones (Roncero Mayor, 2011). Probablemente la única figura no ligada al mundo de la misión en el momento es la de Marcela de Juan, hija de un diplomático chino, traductora literaria e importante promotora de la cultura china dentro de España en el momento.

La última etapa comienza en 1973, con la suavización de las políticas de la Revolución Cultural de China. Es posible, dentro de esta última fase, distinguir entre dos generaciones de sinólogos (Herrera Feligreras, 2007). La primera generación estaría compuesta, fuera de España, por los religiosos de Taiwán y un núcleo de nativos chinos, hispanistas de formación, que dirigirán los estudios sobre sinología hasta que los españoles retomen la disciplina (Querol Bataller, 2010, p. 46), y dentro de España por un reducido grupo de traductores y expertos, como Iñaki Preciado, Taciana Fisac o Dolors Folch, formados en China o en Francia (Marín-Lacarta, 2012). Un miembro de esta primera generación, Pedro San Ginés Aguilar, será quien consiga que la enseñanza de chino comience a nivel universitario en 1978, con un pequeño grupo de diez alumnos que estudiaban la lengua en el Instituto de Idiomas de la Universidad de Granada (actual Facultad de Traducción e Interpretación) (San Ginés Aguilar, 2018). La educación superior inaugura así los estudios de chino prácticamente 140 años más tarde de lo que lo había hecho en Francia, por ejemplo, que desde 1813 ya contaba con cátedra de estudios chinos en el Collège de France y con cursos universitarios desde 1840 (Starr, 2009, p. 74).

Las iniciativas que se llevan a cabo durante los años 80 y 90 en esta dirección “tuvieron más de proyecto vital y apuesta personal de sus promotores que de interés institucional por Asia Oriental” (Herrera Feligreras, 2007): el Centro de Estudios Chinos de la

Universidad Autónoma de Barcelona en 1989, impulsado por Sean Golden; la apertura del Centro de Estudios de Asia Oriental de la Universidad Autónoma de Madrid de la mano de Taciana Fisac en 1992 y de la Escuela de Estudios de Asia Oriental de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona en 1996 por Dolors Folch, entre otros, son ejemplos de esta voluntad de promover la disciplina dentro de España. Las universidades de Granada, Autónoma de Barcelona y Autónoma de Madrid se consolidan así como los núcleos iniciales en los que la actividad sinológica a nivel universitario comienza. Dentro de esta primera generación de sinólogos es necesario también mencionar a José Ramón Álvarez, Isabel Cervera, Paloma Fadón, Albert Galvany, Gabriel García-Noblejas, Regina Llamas, Manel Ollé, Laureano Ramírez, Alicia Relinque y Anne-Hélène Suárez, así como especialistas de otras disciplinas, como Rafael Bueno, Fernando Delage, Yolanda Fernández, Xulio Rios, Jacinto Soler o Augusto Soto (Herrera Feligreras, 2007, p. 260).

Será ya en el siglo XXI cuando surja la segunda generación de expertos en China, compuesta tanto por sinólogos como por investigadores de otras áreas, formados en los 80 y 90 en china y Europa y vinculados a los proyectos de Granada, Barcelona y Madrid, como Anna Busquets, Mario Esteban, Leila Fernández-Stembrigde, Gladis Nieto, Javier Martín Ríos, Sara Rovira, Carles Prado o Carlos H. Sierra (Herrera Feligreras, 2007, p. 260). Mientras que la traducción había sido el elemento principal al que se encontraban vinculados la primera generación de sinólogos, en esta segunda se diversifican los campos de conocimiento, lo que permite que, dentro de las universidades, se creen las primeras licenciaturas relacionadas con Asia Oriental, un proyecto inviable hasta el momento por la falta de expertos (Prado Yepes, 2006, p. 483). La primera de ellas, la Licenciatura de Estudios de Asia Oriental de segundo ciclo, con itinerario de chino y japonés, se ofertará en 2003 por la Universidad Autónoma de Madrid y, de manera conjunta, por la

Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, seguida de una oferta similar por la Universidad de Salamanca en 2004, aunque orientada al japonés. Estas primeras licenciaturas, de carácter interdisciplinar, incluyen en sus programaciones asignaturas de lengua, aunque más como instrumento que como finalidad en sí misma, comenzando así una tendencia a que los estudios superiores (licenciaturas entonces, grados en la actualidad) cuenten con programas más orientados hacia las ciencias sociales que hacia la lengua, la literatura o la traducción, lo que llevará a que no existan grados centrados específicamente en el chino (Rovira Esteva, 2015) y a que sólo sea posible estudiarla de manera relativamente intensiva como lengua principal en algunos de los grados en Lenguas Modernas o como segunda o tercera lengua de trabajo dentro de los grados en Traducción e Interpretación, lo que tampoco ha sido valorado de manera positiva (Ciruela Alférez, 2003).

3.2.2. La enseñanza de chino en la universidad

La tardía incorporación de España a la investigación moderna en CLE ha pasado también factura a su investigación, tan escasa que los estudios que se han ocupado de analizarla (Rovira Esteva, 2015; Querol Bataller, 2010; y Álvarez, 2007, esencialmente) pueden prescindir de la estadística para describirla. De las cuestiones relacionadas con la lengua, estos trabajos indican que los trabajos sobre lingüística general se centran en cuestiones de sintaxis, semántica o morfología, con importantes ausencias en las áreas de fonética y fonología, pragmática y sociolingüística; mientras que en la rama de lingüística aplicada, por su parte, la traducción y la traductología serían las cuestiones de mayor producción, seguidas de la enseñanza de la lengua y otros trabajos dispersos sobre cuestiones puntuales. Si se compara con la producción dentro de China de estudios de enseñanza de chino a hispanohablantes (no sólo españoles), se percibe la existencia de más áreas, ya que en la investigación china la mayor parte de los escasos estudios para este perfil de

aprendiz se siguen centrando en las áreas de análisis contrastivo y análisis de errores de cuestiones gramaticales²⁹.

Otra forma de comprender los intereses de la producción podría ser a través del análisis de las tesis doctorales: desde 1976 hasta 2016, de las 62 tesis defendidas relacionadas con la lengua china registradas en Teseo³⁰, 31 estarían relacionadas con la lingüística general y otras tantas con la lingüística aplicada, aunque con una distribución extremadamente irregular: en lingüística general, el análisis descriptivo o contrastivo de elementos lingüísticos (semántica, sintaxis, pragmática, morfología) serían las dos áreas principales de investigación, mientras que la historia de la lengua y la fonética cuentan con un único trabajo cada una; en lingüística aplicada, 26 de las 31 tesis tratarían cuestiones de traducción, y las cinco restantes analizarían cuestiones de enseñanza de chino como lengua extranjera, de las cuales tres se ocuparían de análisis de materiales, una de metodología y una de la enseñanza de destrezas, siendo la primera de ellas del año 2011. Aunque este análisis no es, ni pretende, ser exhaustivo, replica los resultados de los trabajos señalados más arriba, con la lingüística general y la traductología como las dos principales preocupaciones de la investigación, y una preocupación muy minoritaria por cuestiones relacionadas con la enseñanza de la lengua.

²⁹ Estimación realizada sobre 49 resultados devueltos de una búsqueda básica realizada sobre CNKI en julio de 2017.

³⁰ *Teseo*, base de datos de las tesis doctorales realizadas en universidades españolas, depende del Ministerio de Educación de España y se encuentra accesible online en www.educacion.gob.es/teseo/. El análisis que aquí se describe fue realizado en base a los datos incluidos desde 1976, fecha de comienzo de registro de Teseo, hasta febrero de 2016. Se han descartado del mismo los estudios orientados a estudiantes chinos de español lengua extranjera, los estudios contrastivos cuyo destinatario era el estudiante chino de español (las que incluían al estudiante español de chino en los análisis sí se han incluido), los relacionados con la mediación intercultural, los exclusivamente literarios (si lo que se analizaba era la traducción de una obra sí que se han recogido), los estudios sobre caligrafía y bellas artes en general y los historiográficos. Se ha descartado también el único trabajo que existe sobre educación en China y España. Hay igualmente que tener en cuenta que no todas las tesis se encuentran registradas en Teseo y que es posible que alguna de las tesis descartadas trate los temas de lingüística, traducción o enseñanza de chino de manera indirecta, por lo que la información que aquí se presenta es orientativa y no debe ser considerada como un análisis exhaustivo.

La falta de un cuerpo más cohesionado de investigación sobre temas lingüísticos se ha explicado por la ausencia de grupos de investigación que proporcionen continuidad a la disciplina, así como a la ausencia de revistas especializadas que faciliten la publicación localizada de materiales (Rovira Esteva, 2015). Se da además la circunstancia de que, hasta las últimas dos décadas, la enseñanza de chino ha estado asimilada a la lingüística teórica y casi por completo focalizada geográficamente en China, por lo que tampoco cuenta con tradición en los foros nacionales de enseñanzas de lenguas extranjeras, donde aún es una lengua muy minoritaria, lo que a su vez repercute en la dificultad para la creación de redes entre especialistas de su enseñanza.

Como se puede inferir de lo anterior, la cantidad de investigación sobre la enseñanza de chino en España no es particularmente abundante; a esta circunstancia se une, además, que muchas de las propuestas, aunque interesantes, no cuentan con soporte (Querol Bataller, 2010, p. 75), y que el porcentaje de ellas realmente centradas en la enseñanza superior, objetivo de este trabajo, representan un porcentaje mínimo. Para tratar de suplir esta falta de información, para el análisis que se realiza a continuación se ha decidido contar con dos herramientas complementarias: las guías didácticas de las diferentes asignaturas de lengua china de los grados universitarios y las programaciones de las escuelas oficiales de idiomas (E.O.I.).

La información sobre los grados universitarios donde se estudia chino se ha obtenido mediante la aplicación QEDU (Qué Estudiar y Dónde en la Universidad) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (accesible online en www.educacion.gob.es/notasdecorte/compBdDo) con los datos disponibles en diciembre de 2016 sobre universidades que, durante el curso 2015/16, ofertaran chino entre sus lenguas principales, entendiendo como “lengua principal” aquellas en las que el estudio de la lengua china forma parte de itinerarios, menciones o, en general, está vinculado a

algún tipo de especialización, como suele ocurrir de manera generalizada en los grados de Traducción, Lenguas Modernas o Estudios de Asia Oriental. Han quedado fuera del análisis, por tanto, aquellos grados en los que la elección de chino no marca itinerarios curriculares. El análisis ha devuelto un resultado de 16 grados que cumplen con estas condiciones, de los cuales ha sido posible localizar online las guías didácticas de 15 de ellos³¹.

Universidad	Grado	Guías didácticas accesibles
Autónoma de Barcelona	Estudios de Asia Oriental	8
	Traducción e Interpretación	8
Autónoma de Madrid	Estudios de Asia y África: Árabe, Chino y Japonés	12
	Lenguas Modernas, Cultura y Comunicación	6
	Traducción e Interpretación	3
	* Lenguas Modernas y sus Literaturas	0
de Alicante	Traducción e Interpretación	7
de Deusto	Lenguas Modernas	5
	Lenguas Modernas y Gestión	5
de Granada	Lenguas Modernas y sus Literaturas	12
	Traducción e Interpretación	6
de Las Palmas de Gran Canaria	Lenguas Modernas	7
de Sevilla y U. de Málaga	Estudios de Asia Oriental	10
de Valencia	Traducción y Mediación Interlingüística	2
	Lenguas Modernas y sus Literaturas	3
de Valladolid	Traducción e Interpretación	2
Total universidades: 9	Total grados: 16 Total grados con guías didácticas accesibles: 15	Total guías didácticas revisadas: 96

Tabla 1: Relación entre universidades, grados y guías didácticas disponibles.
Fuente: elaboración propia, en base a los resultados de QUEDU durante abril-marzo de 2016.

En cuanto a las programaciones de las E.O.I., se ha valorado que, al estar diseñadas para un perfil de estudiante adulto o joven adulto, pueden contener elementos extrapolables a

³¹ La finalidad de este análisis es la de poder disponer de un elemento complementario que permita la generación y comprensión del contexto de la metodología de enseñanza de chino en la enseñanza universitaria. No debe ser entendido, ni tampoco aspira a ser, una investigación exhaustiva sobre la situación de la lengua china en las enseñanzas de grado, lo que hubiera requerido otros instrumentos de medición y una población mayor. Las referencias a los programas pueden localizarse en el Anexo 1.

la enseñanza superior, especialmente en la cuestión de la programación. Para localizar estas programaciones, se ha usado el Registro Estatal de Centros Docentes No Universitarios (RCD), dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y accesible online (www.educacion.gob.es/centros/home.do), consultado en febrero de 2018, de donde se extrajo que 17 de estas E.O.I. cuentan con enseñanzas de chino de diferentes niveles, de las cuales 13 disponían en sus páginas web de programaciones desarrolladas y accesibles al ciudadano (para el listado completo de estas E.O.I. puede accederse al Anexo 1).

Teoría de la lengua y del aprendizaje

La cuestión de la teoría de la lengua y del aprendizaje, aisladas o como parte de un marco de trabajo metodológico más amplio, han recibido una atención bastante escasa: la mayor parte de las áreas no cuentan con más de dos trabajos y en algunas no se cuenta con ninguno, además de que los trabajos empíricos son muy escasos.

La cuestión del sistema de escritura es el que, con diferencia, mayor atención ha recibido, aunque las temáticas en las que se centran son bastante dispersas. Desde el punto de vista de su forma de aprendizaje se pueden destacar los trabajos de Legaz Torregrosa (2006), quien diseña un método de enseñanza de radicales por agrupación y asociación visual, aunque la propuesta es sólo teórica; y Chin (2008), que defiende el aprendizaje del sistema de escritura en tres fases: la primera, de producción/recepción únicamente de pinyin; la segunda, de reconocimiento de caracteres; y la tercera, de producción asistida por medios mecánicos. Una idea similar tiene N. Zhang (2008) al valorar que el reconocimiento de caracteres debe priorizarse por el de su escritura. Otros autores se centran en cuestiones de programación: Z. Zhang (2008) considera que la secuenciación debe realizarse desde el potencial de producción léxico de los caracteres. No coincide con esto Ciruela Alférez (2006), quien analiza los problemas vinculados a la enseñanza del sistema de escritura

para determinar criterios de selección, secuenciación y explotación, que lo llevan a concluir que los caracteres que se trabajen deben de ser útiles para los alumnos, deben ser de frecuencia alta y su enseñanza requiere que se dedique atención explícita a su ortografía. Debe también distinguirse entre enseñanza de lengua y enseñanza de escritura, de forma que esta última pueda recibir un estudio “sistemático, escalonado y riguroso” (Ciruela Alférez, 2013), en una asignatura independiente pero cuyos contenidos se encuentren integrados con los del resto de materias del alumno. Sánchez Barbero (2012) también se ocupa de la programación, aunque entiende que el foco en los caracteres debe hacerse dentro de la asignatura regular de lengua, con una dedicación específica en cada tema a cuestiones como su historia, los trazos y su importancia o la relación entre componente-carácter-palabra; realiza, además, una investigación de la que concluye que entre los principales errores de los estudiantes españoles se encuentran la escritura de caracteres desordenada y caótica, con caracteres separados durante la escritura, y caracteres que mezclan componentes izquierda-derecha o arriba-debajo, especialmente cuando los dos caracteres se han estudiado recientemente. Una última propuesta defiende la enseñanza asimétrica de lengua oral y escrita, de forma que la segunda no suponga un lastre para la primera, y enseñando además tanto el sistema de escritura complejo como el simplificado (Fisac, 2008).

El siguiente gran bloque sería el dedicado a propuestas metodológicas generales. Se encuentra el trabajo de Fisac (2008), que apunta hacia la conveniencia del uso de metodologías comunicativas donde se cuide el contexto, la cultura, la automatización y la pronunciación, donde la comprensión y expresión oral se prioricen sobre el sistema de escritura, la gramática se use sólo para clarificar y se evite el uso de terminología. Chin Ko (2015) diseña una propuesta también enmarcada dentro de la tradición de la enseñanza comunicativa, en base a los supuestos del posmétodo y a la enseñanza por tareas y con un

uso intensivo y extensivo de las TIC, que pone a prueba con un grupo de alumnos universitarios de nivel intermedio; en sus conclusiones, la autora confirma la posibilidad de que, con este perfil de alumnado, es posible el diseño de clases sin seguir una metodología de enseñanza concreta (precepto básico del posmétodo, como se verá en el próximo capítulo), confirmando también así la viabilidad de la implantación en el aula de chino de enfoques metodológicos innovadores aceptados en la enseñanza de otras lenguas extranjeras. N. Zhang (2008) sugiere el uso de tareas reales dentro del resto de actividades de clase.

Dentro de la práctica de las destrezas se encuentra el trabajo de Espín García (2013) sobre la mejora de la comprensión lectora para el perfil específico del alumno de traducción. Su autora defiende el eclecticismo metodológico en el aula: basada en la teoría constructivista del aprendizaje y la socio-interaccionista de la lengua, su autora propone el uso de diferentes métodos en función de las cuestiones que se trabajen, junto a un fuerte énfasis en la práctica consciente de estrategias.

Para la enseñanza de léxico, además del señalado arriba para la enseñanza de caracteres (Z. Zhang, 2008), se ha encontrado un único trabajo, donde se sugiere el uso de corpus textuales orales (Y. Dong, 2011) para su enseñanza, mediante tareas y ejercicios tradicionales. En cuanto a la cultura, se ha conseguido encontrar un único trabajo también, que defiende la importancia de que la cultura china sea enseñada mediante el análisis contrastivo, de manera que los alumnos españoles puedan ver elementos diferentes, y también iguales, al mismo tiempo que aprenden la lengua (Y. Li, 2012).

Si, para tratar de aportar otro punto de vista, se analiza el apartado de metodología de las guías didácticas de las diferentes asignaturas de grado universitario de lengua china, la perspectiva que se obtiene no es mucho más completa ya que, aunque la mayoría de estas guías incluyen un apartado sobre metodología docente, el contenido recogido en este no

siempre tiene relación directa con lo que podría entenderse como metodología: temporalización (Universidad de Las Palmas, algunos de los programas de la Universidad de Granada) y, sobre todo, dinámicas y actividades de aula (prácticamente la totalidad del resto) son los dos tipos principales de contenidos que aparecen en este apartado. Aunque de una enumeración de actividades no es posible afirmar con seguridad la existencia de planteamientos docentes específicos, sí que es posible extraer algunas conclusiones generales. En el Grado de Estudios de Asia y África de la Universidad Autónoma de Madrid, por ejemplo, se enfatiza la importancia de los ejercicios de repetición y memorización, hasta el punto de afirmarse que “será obligatoria la memorización de ejercicios de prácticas de diálogos y el aprendizaje de la poesía”, tipología de ejercicios asociada al enfoque ecléctico. En los programas de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada se recoge la secuencia de trabajo: se exige a los alumnos preparación previa de los contenidos, explicación explícita mediante ejemplos y contraste, repaso, comentario de errores en clase y práctica para corregirlos, en una secuencia muy similar también a la del enfoque ecléctico chino; la práctica oral tendría lugar sólo mediante “pequeñas conversaciones” entre profesor y alumno. En esta misma Universidad, en su grado de Traducción, se habla de que la materia se presentará a los alumnos “de manera inductiva en primera instancia, para luego pasar a actividades de carácter más libre, en las que los alumnos pueden resolver problemas y profundizar en los contenidos”, en una aplicación directa del paradigma de las 3P. Otras universidades sí especifican su tendencia dentro de este apartado, aunque son las menos abundantes: el Grado de Traducción de la Universidad de Alicante, por ejemplo, afirma que su metodología “se identifica con la propuesta por el Marco Común Europeo de las Lenguas”.

Del análisis de la metodología docente se pueden extraer diversas conclusiones. La primera de ellas, la preocupación que causa la cuestión de la enseñanza del sistema de

escritura, el ámbito al que más reflexiones se han dedicado; sin embargo, excepto en la cuestión de la secuenciación de caracteres, donde Ciruela Alférez (2006) aboga por un criterio más pedagógico y Z. Zhang (2008) por uno más lingüístico, en ningún otro punto se cuenta con más de una conclusión, por lo que tampoco es posible determinar criterios comunes. La segunda, que existe una cierta tendencia a considerar como positivas las enseñanzas más comunicativas, al menos desde la producción teórica, ya que en las aulas universitarias lo que parece encontrarse es una preferencia por el enfoque mixto o, al menos, por una enseñanza más conservadora; un análisis pormenorizado de las creencias del profesorado sobre su forma de enseñanza podría ayudar a perfilar esta idea en futuras investigaciones. La tercera, que existe una importante ausencia de investigación en el campo, especialmente de tipo práctico, que permita extraer conclusiones fiables sobre de qué forma podría realmente mejorarse la forma de enseñar lengua china en la universidad.

Programación y gestión de aula

Los estudios sobre programación en lengua china en España son eminentemente escasos. Más allá de la programación de caracteres, recogida en el apartado anterior dentro de las cuestiones de lengua, sólo ha sido posible encontrar un trabajo que haga referencia a cuestiones específicas de programación para lengua china, referido a la en concreto a la secuenciación de contenidos, que propone de manera general que la enseñanza la enseñanza debe llevarse a cabo de manera gradual, de más difícil a más fácil, de forma circular (retomando desde conocimientos previos) y cuidando la temporalización para ajustarse a la disponibilidad real de tiempo del alumno (N. Zhang, 2008).

El primero de los programas para la enseñanza local de chino probablemente sea el diseñado para la E.O.I. de Madrid por Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid en colaboración con la Universidad Complutense de Madrid, con el que se realizó una adaptación de la lengua china a los niveles A1-B2 del MCERL con

el fin de cumplir con las exigencias administrativas requeridas por las E.O.I. La adaptación, realizada a través de análisis contrastivo previo, aunque cuenta con el elemento positivo de estar diseñada para ajustarse a las dificultades de los hispanohablantes, presenta los inconvenientes y problemas de haber forzado un ajuste de la lengua china a unos moldes lingüísticos externos que no han permitido regular aspectos particulares de la lengua china, de haber interpretado el MMCERL como imposición en lugar de como sugerencia y de haber obligado al uso de una terminología, orden y estructuración de contenidos impuesta desde las autoridades educativas y no por los propios diseñadores, cuestiones que destacan de este trabajo sus propios diseñadores (Marco Martínez y Lee Marco, 2011, p. 278). El resultado de esto es un programa marcadamente lingüístico, en el que no se tienen en cuenta aspectos socioculturales o de estrategias de aprendizaje, que usa la lingüística europea para describir la lengua china, produciendo conceptos forzados e irreales como “objeto indirecto” o “perífrasis verbal” (elementos inexistentes en la gramática china) o inventados (la partícula estructural 得 (de), por ejemplo, pasa a llamarse “partícula de grado”), perpetuando así, en palabras de Casas-Tost y Rovira Esteva (2014, p. 31) “un discurso erróneo, mal informado y hasta cierto punto orientalista, sobre el lenguaje”. A nivel de docencia universitaria, sin embargo, podría presentar algunos aspectos positivos: la consecución de los objetivos comunicativos propuestos en el programa fueron usados como criterios de autoevaluación a partir del curso 2006/07 en la Universidad Complutense de Madrid, con una lenta pero adecuada adaptación y aceptación por parte del alumnado (Consuelo Marco, 2008), y su aplicación general facilitaría la homologación o convalidación de asignaturas de chino cursadas en otros países de Europa. Su uso, por tanto, podría ser adecuado si se sometiera a los reajustes oportunos.

Casas-Tost y Rovira Esteva (2014) reflexionan sobre otros programas disponibles en España, como el programa de la E.O.I. Barcelona-Drassanes, el 《国际汉语能力标准》 (*Guójì hànyǔ nénglì biāozhǔn, Chinese Language Proficiency Scales for Speakers of Other Languages*, Hanban, 2007, inspirado en el MCERL), y el que las autoras consideran idóneo, el 《国际汉语教学通用课程大纲》 (*Guójì hànyǔ jiàoxué tōngyòng kèchéng dàgāng, International Curriculum for Chinese Language Education*, Hanban, 2008), debido a su carácter innovador, al combinar las particularidades de la tradición de la enseñanza china y principios pedagógicos europeos. Chin (2008) valora la *Guide for Basic Chinese Language Programs*, publicada en 1997 por la National Foreign Language Center de la Universidad de Maryland que, sin ser exactamente un programa, plantea el aprendizaje del chino de manera dinámica y funcional, centrándose en procesos y estrategias desde una orientación comunicativa, articulando las conclusiones en 64 recomendaciones generales que podría servir de marco de trabajo para la adaptación de los estándares pedagógicos del chino al contexto actual. Ninguna de estas propuestas, no obstante, ha sido puesta a prueba a nivel práctico dentro del contexto español universitario. Si se dirige la mirada hacia la programación propuesta desde los propios centros universitarios, el panorama no es mucho mejor. Continuando con la misma batería de trabajo que en el apartado anterior, se observa en primer lugar que los programas no presentan una estructura homogénea desde el punto de vista de distribución de los contenidos. Los dos más completos probablemente sean los de la Universidad Autónoma de Barcelona en los grados de Traducción y Estudios de Asia Oriental, que ordena los contenidos en fonológicos y gráficos, lexicomórficos, gramaticales, funcionales, socioculturales y enciclopédicos, los del Grado en Lenguas Modernas de la Universidad de Granada, que utiliza las categorías de fonética, escritura, léxico, gramática y estrategias de comunicación, y los de la Universidad de Deusto en sus grados de Lenguas Modernas

y Lenguas Modernas y Gestión, que divide los contenidos en fonéticos, léxicos, gramaticales, comunicativos y culturales. Cabe señalar, no obstante, que no todos estos apartados se encuentran desarrollados en todas las asignaturas de lengua de los grados, y tampoco todas lo hacen con el mismo grado de profundidad. En el resto de grados se suelen utilizar algunos de estos descriptores para generar agrupamientos de contenidos, que en ocasiones resultan confusos: en la Universidad Autónoma de Madrid, por ejemplo, en el Grado de Estudios de Asia Oriental se presentan los contenidos distribuidos en un bloque de teoría y otro de práctica; dentro de este último, es posible encontrar bajo el encabezado de “vocabulario” tanto cuestiones de pragmática (“expresiones de cortesía”) como léxico (“números”) como funciones (“obtener información acerca del día, el mes y el año”) o elementos discursivos (“cómo se escribe una carta”). En la Universidad de Valencia, los contenidos se agrupan en torno a competencias orales y competencias escritas, mezclando contenidos gramaticales, de léxico y funcionales. El Grado de Estudios de Asia de las Universidades de Sevilla y Málaga utiliza un sistema en cinco apartados (repaso, experiencia personal, acciones, descripciones, temas), diferente por completo al que se usa en el resto de grados. A la falta de homogeneidad dentro de la disposición de los elementos se añade, como se ha comentado más arriba, la falta de precisión en detalle de muchos de ellos, además de la presencia continua de elementos ambiguos. En los programas del Grado de Traducción de Alicante, por ejemplo, se habla de “perfeccionar y reforzar la pronunciación”, pero no se indica en qué consiste o hasta qué grado se entiende que debe alcanzar esta *perfección*; en los del Grado en Lenguas Modernas de Madrid de “capacidad para establecer diálogos sencillos”, pero no especifica a qué hace referencia esta sencillez (la cantidad de vocabulario, la dificultad del mismo, el tema tratado...); y en el Grado en Lenguas Modernas de la Universidad de Granada se habla de “gramática elemental que permita alcanzar el nivel A1 del MCERL” o de

“adquisición de vocabulario avanzado tanto en la lengua coloquial como en la lectura de distintos registros textuales [...]”, pero no se especifica qué se entiende por gramática elemental de nivel A1, ni qué convierte a una unidad léxica en avanzada y qué no. En otros grados, como el de Traducción en la Universidad Autónoma de Madrid, es posible encontrar descriptores del tipo “continuación de los contenidos de la asignatura anterior”. La falta de homogeneidad y precisión imposibilita, más que dificulta, tanto la catalogación de los programas dentro de las corrientes vistas en el primer capítulo, como una posible comparativa entre los programas a nivel de contenidos tratados. Sí permite, no obstante, encontrar elementos comunes dentro de ellos. La preocupación por las cuestiones asociadas a la gramática y a la lengua, por ejemplo, es llamativa, hasta el punto que, en algunos casos, como el Grado en Lenguas Modernas de la Universidad de Granada, la organización de los contenidos se estructura en fórmulas gramaticales. Se aprecia también un esfuerzo por la inclusión de elementos más asociados a los enfoques comunicativos: algunos grados incluyen en sus programas apartados de estrategias de aprendizaje, y prácticamente todos los grados incluyen la noción de niveles del MCERL de manera explícita en su temario, del que llegaría a alcanzarse (en el caso de las lenguas estudiadas durante los cuatro años del grado) entre un nivel B1 (Universidad de Sevilla y Málaga, Grado en Estudios de Asia) y el C2 (Universidad de Granada, Grado en Lenguas Modernas). Se aprecia también la existencia de *duplicados* de programas: los tres grados de Madrid, por ejemplo, comparten un mismo programa, y lo mismo puede decirse de los grados impartidos en Granada y Valencia, lo que parece apuntar a una enseñanza de perfil generalista, no adaptada a satisfacer necesidades específicas del alumnado. También cabe señalar que, en al menos cuatro grados (los dos de la Universidad de Granada y los de Valencia) la parte de temario específica y el índice de los manuales de clase que se usan es coincidente punto por punto; la falta de elementos más concretos en este apartado

dentro de muchos de los programas lleva a pensar que es posible que la utilización del manual como herramienta de programación del curso sea una práctica más extendida de lo que se puede comprobar documentalmente.

Del análisis de los programas de los diversos grados se pueden extraer diversas conclusiones. La primera es que parecen encontrarse influidos en su diseño por cuestiones de tipo institucional: en muchos de ellos se aprecia un esfuerzo por ajustar los contenidos reflejados en ellos con los de otras lenguas ofertadas en los grados, pero con las que comparten poco a nivel lingüístico: de ahí, por ejemplo, que sólo en contados programas se haya incluido un apartado para la escritura, cuestión clave en el chino pero innecesaria para la programación con lenguas alfabéticas); la necesidad de explicar la lengua china en criterios del MCERL, al igual que se hace con las lenguas europeas ofertadas en los grados; o la falta de especialización de los programas en función de las potenciales necesidades específicas de los alumnos en función del grado y del programa de estudios del mismo. La segunda es la inconsistencia en su diseño, y la ambigüedad e imprecisión de muchas de las descripciones, a excepción de las cuestiones gramaticales que sí que se encuentran realizadas con gran detalle, quizá debido esto a la tradición filológica y traductológica asociada a la enseñanza de chino lengua extranjera en España (Chin, 2008, p. 156). Por último, parece que existe también una cierta generalización en el uso del manual como programa; este elemento explicaría, además, porqué ninguno de los programas dedica un espacio a la compleja cuestión de la planificación de caracteres, más allá de la enumeración, en algunos de ellos, de claves o radicales que los alumnos deben de conocer (sin especificar cuáles, ni en qué posición del carácter): si el manual determina qué caracteres y en qué orden deben estudiarse, no es necesario incluir este contenido de ninguna manera en los programas.

Otra posible fuente de la que extraer conclusiones podrían ser los programas de las E.O.I., al ser enseñanzas específicas de idiomas. Estos presentan, al menos en apariencia, más contenidos y mejor organizados: separan objetivos generales de específicos; incluyen contenidos léxicos, gramaticales y fonéticos, pero también socio-lingüísticos, funcionales, de tipología textual e incluso alguno aborda cuestiones de estrategias comunicativas. Aunque no todos presentan toda esta variedad de contenidos, sí es habitual una distribución muy sistematizada de los contenidos. Sin embargo, el hecho de que muy pocos de ellos aborde de manera directa cuestiones como la ortografía o el sistema de escritura hacen pensar que estos programas, como en el anteriormente mencionado caso del programa de la E.O.I. de Madrid, hayan realizado un traslado de la normativa de autonómica aplicable a todas las lenguas para los diferentes niveles del MCERC y no se trate un diseño particular para el chino; el hecho de que prácticamente la totalidad de estas E.O.I. utilicen como manual de *clase El Nuevo Libro de Chino Práctico*, orientado a la cumplimentación de su propio programa (en el que los elementos que pueda coincidir con el MCERL es más casual que causal, sin ser determinante, ya que la explotación del manual podría hacerse desde cualquier otra metodología), en principio parece reforzar esta hipótesis.

En cuanto a la gestión de aula, no existen trabajos sobre el rol del alumno, aunque el del profesor puede analizarse a través de algunas de las guías didácticas universitarias. En los programas del Grado de Traducción y del de Estudios de Asia de la Universidad Autónoma de Barcelona, por ejemplo, se afirma que los contenidos “se desarrollarán a partir de explicaciones orales del profesor y la realización de tareas enfocadas a alcanzarlos, en base al libro de texto”. En la Universidad de Valencia, en el grado en Lenguas Modernas, se habla de que la explicación de la profesora deberá ser asimilada por el alumno para poder aplicarlo después en las actividades de teoría, que irían seguidas

de práctica, por lo que parece que el control de aula pertenece mayoritariamente al profesor.

En resumen, la investigación específica en la cuestión de programación en el momento actual es bastante escasa. Aunque se cuenta con algunos programas en las enseñanzas de idiomas, su diseño parece responder más a patrones de ajuste general, institucional o legal, de manera similar a lo que ocurre en las propuestas desarrolladas en las universidades. La cuestión en sí misma no es de extrañar: antes de diseñar un programa, deberían delimitarse claramente cuáles son las cuestiones que requieren atención dentro de las aulas, y no existe aún esta investigación. Si la alternativa es la composición de un programa en base a intuiciones, o la sustitución de un programa realmente adaptado al estudiante por el generalista impuesto desde un manual, parece razonable que la tendencia sea el recurso a este último.

Diseño y traducción de manuales

La producción de manuales en España ha tenido dos puntos de fuerte producción. El primero, bastante distanciado de la actualidad, tiene lugar en el siglo XVI, cuando los misioneros en las Colonias de Asia producen artes y vocabularios para facilitar el aprendizaje; el segundo, cinco siglos más tarde, con el arranque del interés por Asia oriental. Entre ambos puntos, la escasa producción que se realiza se encuentra fuera de España. Destacan *El intérprete chino. Colección de frases sencillas y analizadas para aprender el idioma oficial de China*, de José Aguilar (1861), cónsul de España en Hongkong, quien a su llegada a China en 1848 intenta aprender la lengua y descubre que no existe “obra alguna española que me sirviese para tal objeto y tuve que estudiar con libros ingleses” (Aguilar, 1861, IV), lo que le lleva a escribir este manual, de formato similar a las guías de viaje, con frases habituales organizadas por campos temáticos, con caracteres, romanización y traducción al español. También en China los jesuitas publican

trabajos para el aprendizaje, como *Lecciones de Lengua Mandarina*, de José María Huarte (Shanghái, 1929), que sería una “gramática con ejercicios y vocabulario” (O’Neill, 2001, p. 2363), *El lenguaje chino moderno* (1946-1956) en dos volúmenes, de Emiliano Martín, o la *Introducción al lenguaje hablado chino* de Eustasio Fernández de Cabo (Anking, 1932-1933).

El segundo punto tiene lugar cinco siglos más tarde, con el arranque del interés por Asia Oriental. Los materiales de este segundo período se han dividido en tres tipos (Querol Bataller, 2010, p. 72): los publicados en una primera fase, simples y más parecidos a guías de conversación o de viaje (al estilo de *Chino para Españoles*, de Marco Martínez, 2007); los traducidos de otros idiomas (como *Xièxie*, de Difusión, 2009); y los editados en China y que siguen el método mixto, traducidos al español (como las series *El Nuevo Libro de Chino Práctico*, Xun, 2009; o, más recientemente, *El chino de hoy*, Wang y Ciruela Alférez, 2013).

La producción nacional de manuales de clase es muy limitada: la serie *Hanyu: chino para hispanohablantes* (Herder, 2004), de E. Costa y J. Sun (孙家孟, Sūn Jiāmèng), que abarca desde A1 hasta B2, y los dos volúmenes de *Lengua china para traductores* (Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona, 2007), de H. Casas-Tost, Rovira-Esteva y Suárez Girard, son prácticamente las dos únicas publicaciones estrictamente locales que puedan considerarse como manuales de clase. La situación no mejora si se mira a los manuales de enseñanza de lengua con fines específicos, donde la producción local es inexistente (*Curso de chino para los negocios*, Huang, 2008, probablemente el único trabajo en este campo, entraría también dentro de la categoría de traducciones de otras lenguas), situación que también se da en la enseñanza para niños o adolescentes. Para la práctica de destrezas aisladas se ha encontrado un único trabajo,

Textos de chino oral: Materiales de comprensión auditiva basado en corpus (Sandoval, 2015).

De los manuales disponibles, hasta el año 2007, las series de manuales más usadas en España eran *El Chino de Hoy*, 《汉语教程》 (“Curso de chino”, *Hànyǔ jiàochéng*) (Universidad de Lengua y Cultura de Pekín), *Chino contemporáneo* (Sinolingua) y *Communicating in Chinese* (Far Eastern Publications, Yale University) manuales que presentan, además de los problemas vinculados a la enseñanza del método mixto, la dificultad de estar diseñados para su uso dentro de la programación habitual para el método mixto de 20 horas semanales, por lo que resultan adecuados para la carga habitual en España de tres o cuatro horas (N. Zhang, 2008). El primer análisis en profundidad de manuales disponible, de Y. Li (2013), se centra en un corpus compuesto por *El Nuevo Libro de Chino Práctico*, *El Chino de Hoy* y *Hanyu: chino para hispanohablantes*, examinado con criterios que permiten discriminar diferentes elementos positivos de cada uno de ellos: el estudio revela que los tres presentan una tendencia hacia el enfoque comunicativo, especialmente en el caso de *Hanyu: chino para hispanohablantes*; que *El Nuevo Libro de Chino Práctico* es el que más cuidado pone en la contextualización temática a lo largo de toda la serie, mientras que los otros dos apenas existe, o que *Hanyu: chino para hispanohablantes* es el que más tipos textuales diferentes contiene, aunque sólo *El Nuevo Libro de Chino Práctico* se encontrarían elementos culturales dentro de ellos de manera contrastiva; encuentra, también, que todas las series adolecen de una falta de textos auténticos, de trabajo con estrategias y de recurrir con exceso a la memorización, además de presentar una importante carencia de inclusión de resultados de investigaciones recientes en lingüística china, de presentación de contenidos pragmáticos y de adecuación al registro. El siguiente análisis de materiales se centra en los niveles A1 y A2 exclusivamente (B. Zhao, 2016), por lo que se centra en *El nuevo libro de chino*

práctico, tomos 1 y 2; *Hanyu: chino para hispanohablantes* 1 y 2; *El chino de hoy* 1 y 2; y *Chino contemporáneo* (Z. Wu, 2009). Las conclusiones de este estudio destacan que *Hanyu: chino para hispanohablantes* es el libro “que mejor refleja los principios teóricos sobre la adquisición de segundas lenguas y, por lo tanto, debería resultar el libro más eficaz a la hora de capacitar a los alumnos españoles para dominar la lengua china”, aunque *El Nuevo Libro de Chino práctico* presenta más tareas orientadas al input fuera del aula y mayor exposición de input auténtico y más claridad en las instrucciones, y el *Chino contemporáneo* más tareas de expresión personal, tareas escritas y textos coherentes (B. Zhao, 2016, p. 167-168). Este último estudio, sin embargo, se limita a niveles iniciales y no tiene en cuenta en el análisis cuestiones como la disponibilidad de materiales complementarios, cuaderno de ejercicios o guía del profesor.

La única reflexión específica sobre selección de criterios para manuales dentro del aula universitaria lo realiza M. Zhou (2008), quien comenta cómo desde la puesta en marcha de los estudios de Asia Oriental en la Universidad Autónoma de Barcelona se ha pasado por hasta ocho manuales diferentes, redactados en China, en Taiwán, en Francia y en España, y finalmente se ha optado por mantener el *Lengua china para traductores* por estar más orientado a la traducción y adaptarse mejor al perfil del estudiante, utilizando el criterio no de mejor manual de manera absoluta, sino de mayor adecuación a las necesidades del aprendiz. Este manual, sin embargo, no es el más usado en las enseñanzas de grado en la actualidad, ni tan siquiera en otros grados de Traducción:

Universidad	Grado	Manual
Autónoma de Barcelona	Estudios de Asia Oriental	<i>Lengua china para traductores;</i> <i>El Nuevo Libro de Chino Práctico</i>
	Traducción e Interpretación	<i>Lengua china para traductores;</i> <i>El Nuevo Libro de Chino Práctico</i>
Autónoma de Madrid	Estudios de Asia y África: Árabe, Chino y Japonés	<i>Encounters;</i> <i>Communicating in Chinese</i>
	Lenguas Modernas, Cultura y Comunicación	<i>Encounters;</i> <i>Communicating in Chinese</i>
	Traducción e Interpretación	<i>Encounters</i>

de Alicante	Traducción e Interpretación	[no se especifica]
de Deusto	Lenguas Modernas	<i>El Nuevo Libro de Chino Práctico</i>
	Lenguas Modernas y Gestión	<i>El Nuevo Libro de Chino Práctico</i>
de Granada	Lenguas Modernas y sus Literaturas	<i>Boya Chinese</i>
	Traducción e Interpretación	<i>Boya Chinese</i>
de Las Palmas de Gran Canaria	Lenguas Modernas	<i>El Nuevo Libro de Chino Práctico</i>
de Sevilla y U. de Málaga	Estudios de Asia Oriental	[no se especifica]
de Valencia	Traducción y Mediación Interlingüística	<i>El Nuevo Libro de Chino Práctico</i>
	Lenguas Modernas y sus Literaturas	<i>El Nuevo Libro de Chino Práctico</i>
de Valladolid	Traducción e Interpretación	<i>Hanyu</i>
Total universidades: 9	Total grados: 15	Total manuales diferentes usados: 6

Tabla 2: Relación entre universidades, grados y manuales utilizados.
Fuente: elaboración propia, en base a las programaciones disponibles on-line en las diferentes Universidades en el mes de diciembre de 2016.

	Estudios de Asia	Lenguas Modernas	Traducción	Grados que usan el manual
<i>Encounters</i>	1	1	1	3
<i>Lengua china para traductores</i>	1	0	1	2
<i>El Nuevo Libro de Chino Práctico</i>	1	4	2	7
<i>Communicating in Chinese</i>	1	1	0	2
<i>Boya Chinese</i>	0	1	1	2
<i>Hanyu</i>	0	0	1	1
Total manuales diferentes usados en el grado:	4	4	5	Total manuales diferentes: 6

Tabla 3: Relación entre manual y tipo de grado.
Fuente: elaboración propia, en base a las programaciones disponibles on-line en las diferentes Universidades en el mes de diciembre de 2016.

La relación entre tipo de grado y manual, como puede desprenderse de la observación de las tablas, es prácticamente inexistente: en Lenguas Modernas se usan hasta cuatro manuales diferentes, y más llamativa es la relación entre manual y grado en el caso de Traducción en el que, a pesar de contar con un manual específico y producido localmente, que podría llevar a pensar en su idoneidad para este grado, se llega a usar hasta cinco manuales diferentes. La relación, no obstante, entre grado y universidad es bastante más

clara: las universidades de Las Palmas, Deusto y Valencia optan por *El Nuevo Libro de Chino Práctico* en todos sus grados; *Boya Chinese* en la de Granada; la combinación de *Encounters* y *Communicating in Chinese* en Madrid; y *Lengua china para traductores* y *El Nuevo Libro de Chino Práctico* en la Autónoma de Barcelona. La serie preferida con diferencia es *El Nuevo Libro de Chino Práctico*, usada en siete grados diferentes (universidades de Deusto, Las Palmas de Gran Canaria, Valencia y Autónoma de Barcelona), que ha recibido valoraciones positivas dentro del campo de la investigación, como se ha visto anteriormente, seguida de *Encounters* (usado, no obstante, únicamente en la Universidad Autónoma de Madrid), manual que no se ha incluido en ningún análisis hasta el momento. Resulta igualmente de interés que *Hanyu: chino para hispanohablantes*, manual producido localmente (y, por tanto, en principio más orientado a las necesidades locales de aprendizaje que un manual genérico traducido a diversas lenguas) y que había recibido valoraciones positivas en análisis de manuales previos (Y. Li, 2013; B. Zhao, 2016) se use sólo en una institución. Esto lleva a pensar que o bien la percepción docente de la funcionalidad de los manuales no coincide con los resultados de los estudios teóricos, o bien que existen otro tipo de criterios, quizá de tipo funcional o administrativo, que son los que llevan a seleccionar un mismo manual para todas las asignaturas de chino de una misma universidad, con independencia del grado del que se trate. También se observa una preferencia por series de manuales que sean extensas: excepto en el caso de *Lengua china para traductores*, que sólo cuenta con dos tomos, el resto pertenece a series más o menos extensas, como los cuatro manuales de *El Nuevo Libro de Chino Práctico*, los también cuatro de *Hanyu* o los cuatro tomos en dos partes (ocho manuales en total) de *Boya Chinese*, y que puede interpretarse como indicativo de una preocupación por la continuidad de la enseñanza a lo largo del grado.

Cabe apuntar, aunque no afecte directamente a las enseñanzas universitarias, que la serie *El Nuevo Libro de Chino Práctico* es también la más usada en las E.O.I. de toda España en la actualidad. Esta coincidencia parece apuntar a una preferencia mayoritaria por el uso del método mixto en la enseñanza para adultos y jóvenes adultos, aunque las razones que pueden haber llevado a esto pueden no necesariamente ser pedagógicas: facilidad de adquisición del manual, tipo de formación del profesorado que imparte las asignaturas o incluso la experiencia previa del profesorado pueden también ser motivos, aunque la falta de estudios en este sentido lleva a que esta idea quede en mera hipótesis.

Fachal Corbeira (2008) habla de la necesidad de un manual que cuide aspectos muy básicos de la didáctica: adaptabilidad a conocimientos previos, construcción progresiva del conocimiento, planteamientos lúdicos que huyan del entrenamiento repetitivo, con actividades extra que permitan un cierto grado de autonomía y que favorezca la curiosidad, el interés y la motivación. Este manual ideal, sin embargo, no existe aún, por lo que es posible que desde las universidades se haya atendido a otros criterios, como la funcionalidad en su enseñanza y la continuidad a lo largo de los años en los que se imparte lengua china en el grado, hasta que este manual se diseñe, aunque es igualmente posible que estas dos cuestiones se hayan entendido como suficientes para satisfacer la necesidad de la enseñanza.

En cuanto a otros materiales de refuerzo, en formato impreso se cuenta principalmente con obras de apoyo o ayuda para el aprendizaje de caracteres, en formato tanto de traducciones de trabajos realizados para otras lenguas (como *Hanzi para recordar*, 2009, traducción-adaptación de la obra en inglés de J. W. Heisig y T. W. Richardson) como, aunque en cantidad menor, con producidas localmente (como *Caracteres chinos: un aprendizaje fácil basado en su etimología y evolución*, de Ceinos Arcones, 2016). Es posible contar con alguna gramática también producida localmente (*Gramática china*, Z.

Xu y M. Zhou, 1997) y también con alguna traducción-adaptación (*Gramática de la lengua china*, Y. Po-Ching y D. Rimmington, con traducción y adaptación de L. Roncero y T. Fisac, 2015), pero no se han encontrado trabajos locales que realmente se dirijan a las necesidades de los estudiantes desde una perspectiva más pedagógica. La producción de diccionarios es también bastante reducida; pueden mencionarse el *Diccionario chino-español/español-chino* (Librería Universitaria de Barcelona, 2008) o el *Diccionario de términos del aceite de oliva: español-inglés-chino* (M. Roldán Vendrell, Arco Libros, 2013), aunque no existen trabajos mayores. Dentro de los materiales complementarios es destacable la *Guía de estilo para el uso de palabras de origen chino*, editado por H. Casas-Tost y S. Rovira-Esteva en Adeli en 2015. La presencia de este tipo de trabajos, aunque no orientados al aprendizaje de la lengua, revelan una preocupación por la forma en la que esta se transmite y responden, en cierto sentido, a una necesidad de crear una normalización de su uso, especialmente entre estudiantes de enseñanzas superiores que quieran dar sus primeros pasos en la investigación en chino en sus trabajos de fin de grado o de máster.

En cuanto a las TICs, es posible también encontrar corpus textuales orales: el C-ORAL-CHINA, desarrollado por Y. Dong (2011), se encuentra accesible online (cartago.llf.uam.es/dat/c-oral-chino), elaborado con el apoyo del Laboratorio de Lingüística Informática de la Universidad Autónoma de Madrid y el Departamento de Lengua y Literatura Chinas e la Universidad de Estudios Internacionales de Pekín. Existen también plataformas de aprendizaje como la que ofrece el Instituto de Enseñanza a Distancia de Andalucía (www.juntadeandalucia.es/educacion/permanente/materiales/chino1/), aunque más allá de estas y otras excepciones puntuales, la mayor parte de las TICs usadas para el aprendizaje de chino no parecen ser de producción local.

Análisis de la situación

En España no existe tradición en la enseñanza de chino como lengua extranjera propiamente dicha, sino que el estudio de esta disciplina comienza a partir de la traducción, y hace apenas veinte años. La aceptación de este hecho debe estar en el eje de cualquier análisis que se realice sobre la enseñanza de esta lengua en España: no es posible comprender las circunstancias actuales si se mide la enseñanza de la lengua con el mismo baremo que pueda utilizarse para medir la enseñanza de lenguas con más tradición de estudio.

Chi (citado por Chin, 2008) ya avisaba que uno de los principales problemas de la enseñanza de chino (en el contexto estadounidense, pero de válida aplicación al español) es que se depende en exceso de los libros de texto, que se convierten en el sílabo a seguir y que acaban determinando en muchas ocasiones la metodología de aula. Esta confusión entre currículum-metodología de aula-libro de texto, superada en la enseñanza de otras lenguas extranjeras con más historia en su desarrollo teórico, parece vigente aún hoy en día para el chino dentro de España. El perfil formativo del profesorado estaría relacionada con esta cuestión: los docentes de chino acaban enseñando con los mismo métodos que ellos fueron enseñados, al carecer de formación específica para la enseñanza de lenguas (Fisac, 2008, p. 39). De ahí el interés que ha despertado la cuestión de análisis de manuales: a falta de un mayor desarrollo autónomo de metodología y de programación, el manual se convierte en la guía de desarrollo de las clases, sustituyendo con su programa a la programación de clase y pautando desde sus ejercicios la forma en la que debe llevarse a cabo la clase. Esta situación, en el contexto español, no debe evaluarse necesariamente desde una perspectiva negativa. El uso del manual como guía para el desarrollo curricular y como determinador de la metodología garantiza una cierta continuidad en los estudios y sistematicidad en la forma de enseñar, especialmente en aquellos grados con fuerte

alternancia de profesorado, con lectores nativos con poca experiencia en la docencia de chino, o en los casos en los que la organización docente se ha visto forzada a recurrir para la docencia de lengua a profesores especialistas de otras áreas, para los cuales el manual puede suponer un elemento organizativo y facilitador de la docencia muy importante. Esto, ciertamente, no justifica las carencias en el área de programación: hacen falta estudios sobre análisis de necesidades, estructuración y secuenciación de contenidos, integración de contenidos entre materias y evaluación; este tipo de estudios requiere, a su vez, que se traten cuestiones de enseñanza de fonética, de cultura y de gramática, que en la actualidad son prácticamente inexistentes. Serían también necesarios más estudios sobre el rol del alumno, del profesor y del aula, diferentes en el entorno de la enseñanza superior de la que pueda darse en la enseñanza exclusiva de lengua; el rol de los manuales (y no sólo el análisis de sus contenidos) y de otros posibles materiales complementarios; o la evaluación integrada de lengua y sistema de escritura, cuestiones sobre las que no ha sido posible localizar ni un solo estudio. Mientras este lento proceso de investigación tiene lugar, el manual puede servir de elemento estructurador y, sobre todo, cohesionador. Por otra parte, se aprecia de la enseñanza de chino dos tipos de tensión. Por una parte, la que se genera a nivel institucional para tratar de encajar la lengua china dentro de unos estándares lingüísticos eurocentristas, trabajo que resulta contraproducente porque se trata de encajar la lengua dentro de unos moldes de programación y secuenciación estandarizados, en los que no se ha tenido en cuenta el desfase que producen en el aprendizaje la memorización de caracteres y la dificultad del dominio del sistema tonal, entre otras cuestiones. Es una tensión que, además, hasta que no surjan grados centrados por completo en la lengua china, adaptados a sus necesidades específicas de enseñanza, no tiene visos de solucionarse. La segunda tensión es la que se produce entre la tendencia didáctica que se manifiesta implícitamente en las guías curriculares, cercana al método

mixto, y la que se quiere alcanzar a nivel explícito, enfocada a la comunicación, hacia la cual apuntan también las investigaciones sobre la cuestión. Esta tensión, si encuentra dentro del aula una manifestación práctica que la documentación administrativa no permite recoger, puede resultar positiva y productiva.

Si, finalmente, se compara la situación de España con la que existe a nivel más global se ve que ambas comparten un importante elemento en común: la tendencia hacia una enseñanza más comunicativa planteada desde la teoría pero que, en la práctica, aún no ha terminado de encontrar su lugar en un aula donde impera el método ecléctico. Para tratar de comprender si esta metodología encaja con el perfil de estudiante, es necesario analizar las características del alumno universitario.

Perfil del estudiante

La Universidad en España ha sido tradicionalmente considerada como lugar de transmisión de conocimientos y de formación de futuros profesionales, especializados en el ámbito para el que la titulación cursada les acreditaba. La formación recibida, sin embargo, no siempre ha encontrado un traslado directo fuera del aula, generándose así una desconexión entre el saber que el docente imparte, el que el aprendiz considera necesario y las competencias o capacidades que el mundo laboral realmente requiere de este último (García Ruiz, 2006, p. 256). Esta situación es aún más acuciante en el contexto social actual, en la denominada *Sociedad del Conocimiento*, donde saber y conocimiento articulan la estructura y composición social y se convierten en mercancía e instrumento determinante del bienestar y del progreso, lo que hace que la transmisión de conocimientos a través de la enseñanza y la información necesite estar orientada a la creación de profesionales de calidad y preparados para ejercitar sus funciones (Mateo, 2006). En esta Sociedad, la educación no puede quedar restringida a un período único de la vida, sino que el individuo debe estar en constante formación, cuestión para la que la

propia educación debe también preparar, proporcionando a los alumnos herramientas que les permitan acceder al conocimiento que necesitarán a lo largo de su vida (Miguel Díaz, 2005), en un continuo proceso de aprender a aprender.

En esta Sociedad del Conocimiento se forja el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), cuya creación promueve un cambio en la forma de entender la enseñanza-aprendizaje en el contexto europeo que afecta tanto a la organización administrativa institucional, con la creación y fomento de programas de intercambio a nivel europeo, como a nivel de aula, donde se promueven visiones del aprendizaje diferentes a las mayoritarias hasta el momento. A nivel local, el principal cambio probablemente haya tenido lugar en el propio concepto de grado, del que ahora se espera que sirva para que el alumno desarrolle competencias generales básicas, competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y competencias específicas, profesionalizantes, y que permitan a los titulados integrarse en el mercado laboral (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003). Este nuevo concepto llevará a modificar la estructura y forma de concebir los planes de estudio, articulados ahora en torno estas competencias y no únicamente a los objetivos y contenidos, y a realizar reflexiones en torno a cuestiones que necesitan ser analizadas también desde este nuevo punto de vista, como la evaluación, que necesitará adaptarse a esta nueva visión del aprendizaje, o el propio rol del profesor, cuya misión tradicional de transmisión del conocimiento ya no es suficiente y del que ahora se espera que también actúe como facilitador, supervisor y guía del proceso de aprendizaje (García Ruiz, 2006).

Desde el punto de vista didáctico, los contenidos ya no se encuentran en el centro del aprendizaje, sino que este lugar pasa a ser ocupado por el alumno y las futuras competencias específicas que necesitará en su trabajo: de manera específica, mediante la enseñanza de grado se espera que el alumno sea capaz de desarrollar las competencias de

responsabilidad, autoconfianza, capacidad de resolución de problemas, habilidades comunicativas, razonamiento crítico, flexibilidad, capacidad de trabajo en equipo, iniciativa, planificación e innovación y creatividad (García Ruiz, 2006). Este cambio en la concepción de la enseñanza lleva de la mano cambios en la metodología de la enseñanza, que deberán ser determinados en función de cada área.

El alumno que se incorpora a la universidad en este nuevo contexto pertenece a la denominada *Generación Y*, término popularizado en los 90 por la novela homónima del canadiense D. Coupland, aunque también se les conoce como *millennials*. Son jóvenes nacidos principalmente en la franja de 1990-2000, que han crecido rodeados de tecnología y de la cultura del consumo, por lo que también ven la educación como un producto que pueden consumir y esperan, por tanto, que esta tenga una relación coste/resultados lo más eficiente y beneficiosa posible para ellos. En general, son alumnos acostumbrados al uso de las tecnologías y que trabajan bien en multitarea; más inmaduros y dependientes que generaciones anteriores y también con mayor sentimiento de incertidumbre, lo que a su vez los lleva a ser muy pragmáticos y orientados a la obtención de resultados; con motivación intrínseca por el saber escasa y poco interés en el desarrollo personal de valores y actitudes; que necesitan gratificación inmediata, y que saben localizar rápidamente la información que necesitan, aunque desconocen el uso de herramientas tradicionales (Rodríguez Espinar, 2015, p. 101). Al ingresar en la Universidad, se enfrentan al desajuste entre lo que esperan aprender y lo que se enseña; entre su forma de aprender, orientada a la obtención de resultados rápidos y con poco desarrollo lógico, y la forma de enseñanza en la universidad, más centrada en los contenidos y en la capacidad de abstracción; entre lo que esperan del profesor y lo que consiguen finalmente de él, desajustes que acaban por producirles una frustración que en muchos casos puede llevarles al abandono (Cuesta et al., 2008).

El perfil en España no se encuentra muy alejado de este perfil global, aunque la falta de tradición en la elaboración y publicación de perfil del estudiantado, incluso de manera local dentro de las universidades, hace muy difícil el trazado de un perfil local preciso (Rodríguez Espinar, 2015, p. 97). La dificultad incrementa si lo que se pretende es comprender qué características definen al alumnado de nueva incorporación que curse materias de lengua china, que potencialmente presentará más dificultades para su adaptación al estudio que aquellos de cursos posteriores y que, por tanto, puede resultar de mayor interés. A pesar de este vacío funcional, es posible aportar algunos datos generales, de carácter orientativo.

Desde el punto de vista demográfico, y según datos del avance de estadísticas del curso 2016.17 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte³², durante el curso 2016.17 la mayor parte del alumnado de nuevo ingreso se encuentra en la franja de los 18 a 21 años, con un porcentaje ligeramente mayor de mujeres que de hombres matriculados (54,45% y un 45,55% de media), aunque los porcentajes varían en función de la especialidad, llegando al 60% de mujeres frente a un 40% de hombres en la rama de humanidades.

Edad (sin discriminar género)	18 a 21 años	22 a 25 años	26 a 30 años	Más de 30 años
Porcentaje universidades públicas	70,2%	11,0%	5,8%	13,1%

Tabla 4: alumnado de nuevo ingreso en grado por grupos de edad.

Fuente: elaboración propia, en base a datos obtenidos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Los datos demográficos confirmarían, por tanto, la presencia mayoritaria de estos *millennials* en las aulas de primer curso. En cuanto a sus características concretas, diversos estudios coinciden en algunos elementos clave (Rodríguez Espinar, 2015): son alumnos con habilidades sociales y comunicativas desarrolladas, que trabajan bien en equipo y están acostumbrados a hablar en público; su preparación previa es irregular y, en general,

³² Datos consultados por última vez el 11/3/18. Información provisional completa disponible en la plataforma online accesible desde <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/estadisticas/alumnado/2016-2017/Grado-y-Ciclo.html>.

insuficiente; muchos de ellos ven la enseñanza superior como una oportunidad de inserción laboral, pero sienten inseguridad sobre su futuro profesional y sobre la propia utilidad de los estudios, que en muchas ocasiones han escogido por presiones familiares o sociales del instituto pero de los que en realidad desconocen a qué salidas profesionales concretas les pueden conducir; llegan con niveles de desarrollo cognitivo desiguales y, por lo general, les cuesta relacionar teoría con práctica y abstraer ideas y, aunque son curiosos, tienen poca capacidad de iniciativa; trabajan bien en multitarea y gestionan bien la información que reciben, pero tienen problemas a la hora de localizar información que desconocen ya que, aunque dominan las TICs, la necesidad de inmediatez en los resultados les lleva a hacer una selección de fuentes irreflexiva, y tampoco conocen las fuentes tradicionales de búsqueda de información; acostumbrados a plazos de respuesta muy breves, esperan lo mismo de su comunicación con sus profesores; son, además, muy exigentes con lo que esperan obtener de estos durante las clases, aunque no lo son tanto con ellos mismos: el perfil de alumno “aplicado” es minoritario, y la mayoría busca el aprobado, no necesariamente aprender, por lo que han desarrollado muchas estrategias para alcanzar este objetivo; no desarrollan, sin embargo, una metodología de estudio adecuada, y tienden a replicar el modelo de “atracción” mediante memorización previo al examen que usaban durante el instituto. Estos alumnos, en definitiva, comparten la mayor parte de las características del perfil general del universitario, sin que haya elementos particulares que los haga destacar con respecto a este.

En cuanto al perfil de alumno que decide cursar chino en su primer año de carrera, no ha sido posible localizar estudios realizados con alumnos españoles, aunque sí que existen con alumnos italianos e ingleses. Dado que la distancia lingüística entre estas lenguas y la china es bastante similar a la que existe entre el español y el chino, y que unos y otros comparten un perfil general similar, es posible extrapolar las conclusiones de estos

estudios al alumno universitario español. Por lo general, estos alumnos de nueva incorporación llegan sin conocimiento de la lengua y con expectativas realistas sobre qué esperan poder hacer en chino (presentarse, hablar de su vida o sus intereses...); son conscientes de que el chino no se parece a nada que hayan estudiado antes y que, por tanto, su estudio les requerirá el mismo o más esfuerzo que para las lenguas europeas, aunque se muestran confiados en sus capacidades (Gabbianelli y Formica, 2017; Yang y Medwell, 2017, p. 149). En cuanto a las dificultades, la identificación auditiva y producción oral de componentes polisílabos, la distinción entre homófonos, la inferencia negativa en la escritura de pinyin (transcripción de -ien* por -ian, por ejemplo, en el caso de los alumnos italianos), problemas en la escritura de los caracteres (desequilibrio en la caja, confusión de radicales, trazos mal segmentados, olvidados o mal unidos), la identificación forma-sonido, la recuperación de caracteres y la falta de estrategias de memorización adecuadas y suficientes son algunos de los elementos que ha sido posible identificar (Gabbianelli y Formica, 2017; Yang y Medwell, 2017). En el lado opuesto, los alumnos perciben como fácil y estimulante comunicarse en chino y, a pesar de que los profesores den más importancia en las clases a la lengua oral y la comunicación, los alumnos siguen considerando necesario trabajar la forma lingüística y la escritura, probablemente porque perciben estas últimas como áreas más problemáticas (Yang y Medwell, 2017, p. 152). El estudio de la fonética también se percibe como necesario, aunque no por su utilidad comunicativa, sino como inversión a largo plazo, por lo que su estudio es particularmente apreciado por los alumnos de programas de lengua de larga duración (Gabbianelli y Formica, 2017, p. 193). La adecuada programación de los caracteres también parece relevante, ya que la motivación inicial con la que cuentan los estudiantes para su estudio disminuye a medida que las dificultades a las que se enfrentan aumenta; esto les lleva a no llevar la materia al día y, en consecuencia, a que el profesor

se vea obligado a reducir el ritmo de inclusión de contenidos nuevos, lo que a su vez genera más desánimo (Gabbianelli y Formica, 2017). Sobre el resto de cuestiones (gramática, léxico, cultura...) o no existe acuerdo o no han sido registradas, quizá porque en la fase inicial de la enseñanza estas cuestiones no se perciben tan difíciles como las anteriores.

3.3. Conclusiones: elementos contextuales relevantes de la enseñanza de chino en España

La enseñanza de chino lengua extranjera en España aún se encuentra muy lejos de la que pueda darse en el contexto de otros países con mayor tradición en la enseñanza de esta lengua: la patente falta de investigación, un profesorado especializado en disciplinas relacionadas con la didáctica pero no necesariamente formado en ella, o la falta de materiales específicos para la enseñanza de grado son cuestiones que requerirán aún de mucho tiempo para poder ser solucionadas. Sí es posible, sin embargo, destacar los elementos comunes que existen en la actualidad y que deben ser tenidos en cuenta si se desea realizar una propuesta de enseñanza de chino en el contexto universitario.

El primero de estos elementos es la importancia del peso institucional: cuestiones como el manual que se usa en los grados o el tipo de programa son, por la uniformidad que presentan, elementos sobre los que el profesor, a nivel particular, parece tener una capacidad de maniobrabilidad limitada. El manual, en concreto, ocupa un papel clave, ya que será este quien determine tanto los contenidos como su secuenciación y estructuración; su explotación, junto a los materiales propios que pueda el profesor preparar para el aula, son los dos principales elementos con los que se puede manipular, sin alterar, la planificación.

En este sentido, hay también que tener en cuenta que la cuestión de la programación, aunque importante, requiere de demasiados estudios previos con los que no se cuenta en

la actualidad como para determinar la idoneidad de uno sobre otro; la única cuestión sobre la que parece haber un cierto acuerdo es que en la programación (o, de manera más amplia, en la planificación curricular) debe tenerse en cuenta la cuestión de la enseñanza del sistema de escritura. Afirmación similar puede realizarse sobre el manual de clase: si bien lo ideal sería contar con un manual con contenidos actualizados, relevantes y de interés para el alumno, bien estructurado, con la tipología y diversidad de ejercicios necesarios, que incluyera dentro de sus propuestas resultados recientes de la investigación en lingüística y en didáctica, harán falta aún años y trabajos de investigación previos antes de que este manual pueda crearse.

El segundo de estos elementos es el peso de la tradición en la metodología de enseñanza. Aunque la enseñanza en las universidades parece estar dominada por el enfoque mixto, las (escasas) investigaciones en el área, así como la tendencia en la didáctica de modo global, invitan a que intente usarse dentro del aula propuestas de corte más comunicativo. Esto no implica necesariamente el abandono de unas formas por otras: si algo ha demostrado la didáctica china es que es posible la combinación de elementos aparentemente dispares dentro del aula. La inclinación hacia un uso más comunicativo de la lengua no implica tampoco que haya, imperativamente, que hacer un encaje forzado de la lengua china en los patrones de lenguas europeas: es posible hablar de enseñanza comunicativa sin el MCERL.

En tercer lugar, es importante no forzar la lengua china para encajarla en programaciones para lenguas europeas; extendiendo esta idea, en términos generales no parece recomendable ni positivo que la enseñanza de lengua china, que comienza ahora, se vea limitada por la visión eurocentrista de su enseñanza: su enseñanza tiene necesidades específicas que requieren ser atendidas y su lingüística contiene una terminología propia con la que los alumnos deben estar familiarizados, no sólo por su formación personal,

sino porque dotándoles de la herramienta de la terminología se les estará permitiendo el acceso a la misma terminología que usan profesionales e investigadores, ayudándoles así a generar un discurso adulto sobre su lengua de estudio, similar al que puedan realizar sobre otras lenguas como el inglés. Esto no sólo tiene una potencial utilidad estratégica de resolución de problemas durante el estudio, sino que además podría contribuir a acabar con el extrañamiento que genera la lingüística china, haciéndola más accesible al dar nombre a los elementos que la configuran.

Por último, es necesario tener en cuenta que el alumno que decide estudiar chino puede que no siempre haya escogido la materia por vocación, que no use las técnicas de estudio adecuadas y que tenga dificultades para abstraer ideas y relacionar contenidos. Es probable que vea su aprendizaje de la lengua desde una perspectiva muy pragmática, en la que primen la consecución de objetivos y la obtención de resultados a corto plazo. Todas estas cuestiones deben ser tenidas en cuenta durante las clases si se desea evitar un rechazo del aprendiz hacia la lengua.

Más allá de los elementos aquí enumerados, la situación actual de la enseñanza de chino no proporciona más orientaciones sobre qué elementos pueden ser de utilidad para la enseñanza de chino dentro de las enseñanzas de grado. Aunque muy generales, deben ser tenidas en cuenta dentro del diseño metodológico si se espera que este pueda ser llevado a la práctica.

4. Propuesta de un modelo de enfoque léxico para la enseñanza de chino lengua extranjera en la educación superior

Los diferentes métodos que se han usado a lo largo de la historia no han surgido de manera espontánea, sino más bien por evolución de una idea anterior a la que se han incorporado elementos de otras ciencias, o bien en rechazo a teorías anteriores. Estas relaciones se han visto en el primer capítulo de este trabajo, donde se realizó un trazado de los diversos métodos y enfoques que han precedido o son coetáneos del enfoque léxico. Este enfoque de enseñanza fue, a su vez, analizado en profundidad en el siguiente capítulo, al final del cual puedo comprenderse qué se entiende por enfoque léxico en el momento actual y de qué formas ha sido usado para la enseñanza de chino. La enseñanza de chino y, más específicamente, las circunstancias de la enseñanza dentro del contexto local, han sido el objetivo de trabajo del tercer capítulo de esta tesis. Queda pendiente, por tanto, analizar de qué manera el enfoque léxico actual puede usarse para la enseñanza de chino, teniendo en cuenta las características que definen el contexto local de la enseñanza de este idioma, de manera que se pueda obtener un modelo de trabajo lo más realista posible.

Una metodología de enseñanza, entendiendo como tal desde los grandes métodos históricos hasta la metodología de un profesor particular para un grupo concreto, puede ser diseñada de cuatro formas básicas, que se sitúan en un continuum de menor a mayor necesidad de un profesor con dominio teórico y experiencia previa para poder ser llevados al aula (Richards, 2002): en el extremo menos exigente se encontrarían las metodologías basadas en evidencias de la investigación en ciencias de la educación o psicología (audiolingüismo, enfoque por tareas...); iría seguido de las metodologías basadas en una teoría del aprendizaje que no necesariamente ha tenido que ser probada (enfoque comunicativo, por ejemplo); a continuación estarían aquellas basadas en valores o creencias (enseñanza reflexiva, enfoques humanísticos, programas en base a afirmaciones

como la necesidad de incluir la literatura...); y, finalmente, se encontrarían las metodologías diseñadas en base a las reflexiones del propio profesor y sus conocimientos previos. La propuesta de un modelo que se encontraría cerca de este último modelo es el que se propone en las siguientes páginas: su diseño, además de servir a modo de conclusión de las propuestas teóricas, servirá para enmarcar las propuestas del trabajo de investigación de la siguiente parte.

Es necesario, antes de pasar a la exposición de los contenidos, señalar que la que a continuación se ofrece es sólo una de las múltiples propuestas posibles, realizada además desde una perspectiva más descriptiva que prescriptiva; en otras palabras, no se pretende afirmar que la que se presenta es la única opción, sino que es posible que con los mismos datos con los que se ha contado para el análisis puedan surgir otras propuestas igualmente válidas.

4.1. Teoría de la lengua

Como se vio en el primer capítulo, una teoría de la lengua proporciona, en términos generales, una visión de cómo funciona la lengua y cuáles son sus características principales. Aunque desde el enfoque léxico la teoría de la lengua que mayor acogida ha recibido es la del *lexical priming* de Hoey (2005), la aplicación de esta teoría a la enseñanza de chino se enfrenta a una serie de problemas. El primero de ellos es que, más allá de los análisis realizados por el propio autor y alguna investigación muy puntual y centrada en la lengua inglesa (como Hong, Hua y Mengyu, 2017), no ha sido posible encontrar trabajos en los que esta teoría haya sido desarrollada en detalle, menos aun sobre la lengua china. La segunda, que al ser una teoría diseñada originalmente para lengua inglesa, no tiene en cuenta cuestiones que dificultan la enseñanza del chino como pueda ser la existencia de tonos. La teoría del *lexical priming* puede, teniendo estas cuestiones en cuenta, servir de marco general, en base a tres de sus premisas:

- La lengua está compuesta de unidades que determinan, o están determinadas, por los elementos en su contexto inmediato, a nivel de palabra (colocaciones) y grupos de palabras (coligaciones).
- No existe una lengua ni una gramática, sino diferentes subconjuntos de elementos, individuales en cada individuo, y que dependen de la exposición recibida. La lengua, por tanto, cambia y crece a lo largo de la vida del individuo y, por extensión, del aprendiz, a medida que estos se ven expuestos a más contextos.
- No existe un conjunto ideal de elementos a los que deba exponerse un hablante, nativo o no, de manera predeterminada: deben escogerse aquellos que garanticen la competencia del aprendiz para que su uso sea lo más natural posible dentro del contexto donde use esta lengua.

La cuestión que cabe plantearse en este sentido es, dentro de la lengua china, cuáles son esos conjuntos de elementos. Aunque la opción más lógica, desde el punto de vista del enfoque léxico, pueda ser el *chunk*, esta opción presenta dentro de la enseñanza de la lengua china la dificultad de no contar con algún tipo de consenso en su definición o en su catalogación, como ya se ha visto con anterioridad. Sin embargo, si se retorna a la definición didáctica de *chunk* que proponía Lewis (1993), estos son simplemente fragmentos de lengua que pueden usarse sin hacer un análisis de sus partes, que se pueden reproducir de manera íntegra y que se presentan de manera regular dentro de la lengua, con extensión variable; esta amplia definición encaja con lo que otros autores han denominado patrón, entendiendo este como un elemento idiomático que se presenta asociado a un significado de la palabra en forma de preposiciones o grupos de palabras que la acompañan, generando una relación de dependencia entre léxico y patrón, en el sentido de que cada patrón puede presentar un grupo reducido de ítems léxicos y cada ítem léxico aparece dentro una serie limitada de patrones (Hunston y Francis, 2000, p. 3).

Los patrones se diferencian de la estructura en el hecho de que esta última responde a un criterio de regularidad subjetiva y admite una ilustración a través de elementos creados artificialmente, mientras que los patrones requieren un análisis de corpus para ser extraídos, es decir, los procedimientos para su localización responden a visiones diferentes de la lengua, aunque es posible que en algunos puntos coincidan. En cualquier caso, y se opte por llamarlo patrón o *chunk*, la clave está en que la lengua estaría compuesta de regularidades, observables mediante herramientas como los corpus, que los hablantes de una comunidad comparten. Esta concepción en base a la descripción más que a la definición no es, en sí misma, novedosa (otras propuestas, como la realizada por Alonso Ramos, 2010, también defienden un planteamiento similar para las colocaciones) y permite, además, incluir la noción de patrón o regularidad no sólo a nivel léxico-gramatical, sino también de composición de vocabulario; sobre estas cuestiones se tratará en el apartado de teoría del aprendizaje.

Se admite también, desde esta teoría de la lengua, que no existe un modelo de lengua ideal que aspirar dominar, sino que cada individuo, en la búsqueda de generar comprensión y obtener aceptación en el grupo de hablantes de la lengua, genera el suyo propio en función de sus necesidades y contexto particular.

Esta idea de que existe “una” lengua nativa, mejor por definición que la que puedan emitir los hablantes no nativos, se remonta a la época del método directo, en la que la promoción de la figura del profesor nativo desbancó al no nativo, por mucha formación o experiencia que tuviera (G. Cook, 2010, p. 126), y se mantuvo durante los primeros enfoques comunicativos, en los que se creía que el discurso del hablante nativo siempre sería más natural y espontáneo para la comunicación que el del no nativo y, por tanto, preferible. Esta visión ha tenido como consecuencia el ensalzamiento de la figura del habla nativa y, en consecuencia, el que toda producción que no sea similar a esta es imperfecta o

insuficiente. La búsqueda del habla nativa pasa a ser para los aprendices el objetivo a alcanzar, en lugar de dejar espacio a que cada aprendiz se centre en su capacidad personal de comunicación, de manera lingüística, pragmática y sociológicamente correcta en la lengua de estudio. El cuestionamiento de este axioma llega al descubrir que no existen cualidades puramente lingüísticas o sociolingüísticas que puedan asociarse al concepto de nativo y que, de hecho, el único elemento que realmente se admite para distinguir unos y otros es la aceptación que se recibe por parte de la comunidad de hablantes; el rasgo de “hablante nativo” deja entonces de ser un elemento de la identidad y pasa a estar relacionado con lo que el individuo hace, en cuestiones como el tipo de rasgos locales que imprime a su discurso, la inclusión de estereotipos que coinciden con los de la audiencia, el medio que usa o los interlocutores a los que se dirige (Piller, citado por Llurda, 2009, p. 38). Esta reflexión no se presenta aislada: son numerosas las voces que denuestran la idea de que exista un hablante nativo. V. Cook (1992), por ejemplo, defiende la idea de que el aprendiz de L2 no debe ser visto como una imitación del hablante nativo, sino como una persona que es capaz de moverse entre las dos lenguas, usando una u otra en función del contexto. Una reflexión similar puede encontrarse en O’Keefe, McCarthy y Carter (2007, p. 30) cuando hablan de la figura del “hablante eficaz”, usuarios expertos y buenos comunicadores en la L2 que, simplemente, han alcanzado este nivel de dominio mediante recursos estratégicos diferentes a los que han usado para el aprendizaje de su L1; la comunicación, por tanto, en tanto que proceso en el que los individuos interaccionan, ajustan la lengua al contexto, usan la creatividad, la afectividad y la expresión personal, es un proceso humano más que meramente lingüístico. Bellos (2012, p. 69 y ss.), por su parte, tampoco cree que pueda existir el concepto de lenguaje nativo vinculado a la idea de dominio, ya que ni todos los hablantes de una L1 la usan del mismo modo ni tampoco este uso es perfecto.

En el caso del chino, además, esta idea de que existe una lengua ideal a la que aspirar ha sido registrada como uno de los elementos que causa frustración en su aprendizaje: el aprendiz asume que la lengua a la que debe aspirar es a la que hablan los nativos de sus manuales de texto y, al no conseguirlo, generan de ellos mismos una visión de nativos “poco exitosos” (Cruickshank y Tsung, 2010, p. 217), ignorando que este habla que están escuchando es eminentemente artificial: el chino mandarín estrictamente hablando apenas cuenta con 70 años de historia y, a pesar de contar con el estatus de oficial, no es la lengua que se habla a pie de calle, como la necesidad de exámenes de dominio de chino mandarín para los propios nativos demuestra³³. En un contexto donde los propios nativos necesitan demostrar que son *nativos*, la idea de que existe un modelo ideal al que aspirar se hace aún más peregrina. El establecimiento de este estándar, por otra parte, genera una curiosa paradoja: entre un aprendiz de chino L2 con un nivel de chino mandarín estandarizado elevado y un nativo chino que, aunque entiende el chino mandarín por exposición desde los medios de comunicación, sólo domina de manera activa su variante local, el segundo, y no el primero, se seguiría encontrando más cerca de la noción de hablante nativo. Se admite, por tanto, que no existe un modelo de lengua ideal, sino más aceptado por la comunidad local; la producción, sea por un nativo ajeno a la docencia, la del profesor o la del propio alumno, es aceptable en tanto que cumpla este objetivo. Se admite también

³³ El 普通话水平测试 o PSC, por sus siglas en chino (Pǔtōnghuà Shuǐpíng Cèshì), mide el nivel de dominio de lengua china para hablantes nativos. El examen establece tres niveles de dominio, subdivididos a su vez en dos niveles cada uno, que se examinan en una prueba única de carácter oral en la que se mide el grado de dominio de la pronunciación, la gramática y el léxico con respecto al estándar oficial; en el nivel más bajo (40% de margen de error con respecto al estándar; por encima de este porcentaje de errores no se emiten certificados), la cantidad de errores con respecto a la norma impedirían al hablante ser comprendido por otros fuera de su localidad; en el más alto, exigido en los profesionales de la comunicación en medios públicos como la radio o la televisión, el porcentaje de errores con respecto a la norma debe ser inferior al 3%. Los estándares de evaluación se publicaron en 1994, permanecieron en pruebas hasta 1997 y en 2004 se hizo su publicación definitiva por el Ministerio de Educación chino y el Comité Nacional para el Lenguaje (国家语言文字工作委员会, Guójiā Yǔyán Wénzì Gōngzuò Wěiyuánhùi) (Academia China de Ciencias Sociales, 2015; Q. Han, 2009). La realización del examen es voluntaria, aunque para algunos puestos de trabajo puede exigirse la presentación del certificado de un nivel determinado.

que debe ser cada individuo el que determine el modelo de habla al que aspira, en función de sus necesidades particulares. La lengua, en cualquiera de sus concepciones, estaría compuesta por unidades de extensión variable que se repiten a lo largo de la producción con un cierto grado de determinación entre unos elementos y otros grupos de palabras; estas regularidades de la lengua pueden ser observadas a través de corpus textuales.

Aunque esta teoría de la lengua es más un marco de trabajo general que una teoría propiamente dicha, para el trabajo en el aula desde el enfoque léxico se puede considerar suficiente. Esta propuesta, por otra parte, tampoco supone una excepción: otras propuestas didácticas generadas en torno a corpus ya han destacado el hecho de que, aunque no existe una teoría de la lengua completamente desarrollada en base a los corpus, esto no debe impedir la explotación de estas regularidades de la lengua dado su potencial como elementos pedagógicos (Hunston y Francis, 2000, p. 272).

4.2. Teoría del aprendizaje

Si la teoría de la lengua responde a la pregunta de qué es y cómo funciona la lengua, la teoría del aprendizaje se ocupa de explicar cómo hacer que esta lengua se aprenda. La respuesta a esta última pregunta puede extraerse de las propuestas del enfoque léxico en la actualidad que han tratado de explicar esta cuestión, además de las propuestas concretas realizadas para lengua china.

4.2.1. Selección y presentación de los patrones

La primera afirmación que parece posible realizar es la de que, si la lengua se compone de regularidades que comparten una comunidad, estas regularidades deben ser el objeto principal de estudio. Estas regularidades recibían dentro del enfoque léxico original el nombre de *chunks*, aunque en el presente trabajo se ha decidido, usando la definición original como referencia, el término de *chunk*. Las razones para ello son diversas. La primera es que en torno al concepto de *chunk* se han desarrollado un conjunto de técnicas

de trabajo con la lengua incorporables a cualquier metodología de aprendizaje, que fueron excluidas de este trabajo al considerar que no comparten el resto de elementos del enfoque léxico. La segunda cuestión es que, por influencia de este conjunto de técnicas, el *chunk* se encuentra asimilado a una definición concreta, más estricta de la que se propone en este trabajo, y su uso podría inducir a error: las regularidades, como se ha mencionado previamente, pueden estar no sólo a nivel de grupo de palabras, sino que también es posible encontrar estas regularidades a nivel de párrafo e incluso textual; esta razón enlaza a su vez con la siguiente, que sería el tratar de evitar que el alumno no genere suficiente capacidad de gramaticalización que, como se ha visto ya previamente, es algo que supone un riesgo si la lengua se trabaja únicamente desde *chunks* pequeños, por lo que parece preferible escoger una unidad que permita un rango de acción más amplio. La quinta razón sería que, a la hora de tratar y, sobre todo, seleccionar para clase estas regularidades, deben tenerse en cuenta criterios no sólo léxicos, sino también del sistema de escritura y la posibilidad de que el alumno tenga que enfrentarse no sólo al tratamiento de un nuevo patrón a nivel lingüístico que desconozca, sino también a elementos de cómo escribir este patrón que también puede desconocer. Estos patrones con los que se propone trabajar no dejan de ser, sin embargo, un tipo de *chunk* más extenso, por lo que los trabajos y propuestas realizadas sobre los *chunks* tal y como se entendían en el enfoque léxico con aplicables aquí también.

Una vez definida la unidad mínima de trabajo en el aula, lo siguiente que cabe preguntarse es qué criterios deben usarse para la selección de las unidades que se trabajarán en clase. Una propuesta lógica, teniendo en cuenta los elementos de la teoría de la lengua con los que se pretende trabajar, es la de trabajar con aquellos más frecuentes para las potenciales necesidades del aprendiz. Sin embargo, sobre a esta idea afectan dos limitaciones. La primera de ellas es de tipo administrativo: el temario de cada asignatura determina de

manera específica los contenidos que deben trabajarse, por lo que estos no pueden seleccionarse libremente de un teórico conjunto absoluto, sino de entre los elementos que especifica este temario, aplicando aquí los criterios de frecuencia y potencial utilidad y, quizá, completando también con algunos elementos que se consideren imprescindibles, siempre que no entren en conflicto con las propuestas del programa. La segunda restricción deriva del sistema de escritura, y afecta a este último bloque: en la selección de aquellos elementos que no estén incluidos en el temario pero que se consideren relevantes deben tenerse en cuenta no sólo las dificultades a nivel de elementos léxicos o gramaticales desconocidos, sino también a nivel de caracteres que desconocen y que necesitarán aprender para dominar dichos patrones. Es posible, teniendo estos elementos en cuenta, que además de por frecuencia de aparición y potencial pragmático para los alumnos, también sea posible establecer el criterio de selección en función de léxico o caracteres potencialmente reciclables en contenidos posteriores; de este modo, se permite que el aprendiz explote en mayor profundidad los elementos que ya domina, reduciendo las horas dedicadas a la memorización de caracteres, por una parte y, por otra, le permite desarrollar un conocimiento de vocabulario más profundo, elemento que se ha documentado como de carácter facilitador durante la lectura, por encima del dominio de un vocabulario extenso (Zhang y Yang, 2016).

Determinados los elementos de estudio y sus criterios de selección, queda analizar de qué manera pueden estos aprenderse. Una premisa de partida en este sentido es la negación de que exista sólo adquisición o solo aprendizaje: se admite que la lengua puede ser tanto adquirida como aprendida, en función de cuestiones como la edad del aprendiz o las circunstancias en las que se produce la exposición a la lengua, en la misma medida en la que resulta inviable admitir que determinadas cuestiones, como el sistema de escritura, puedan ser adquiridas. Dado que en el presente trabajo se considera que el sistema de

escritura es parte inseparable del estudio y conocimiento de la lengua, se debe entender que adquisición y aprendizaje no son elementos mutuamente excluyentes en el proceso del aprendiz adulto, sino que se activan en diferentes etapas del aprendizaje, en función del tipo de tarea que se esté realizando.

Para que esta adquisición/aprendizaje tenga lugar, el primer elemento necesario es la exposición del alumno a input suficiente y de calidad. Esta exposición a input no es en sí misma suficiente para producir aprendizaje: el alumno necesita dirigir y focalizar su atención en los elementos objeto de estudio/aprendizaje (es decir, los patrones), un proceso que le permitirá descubrir los patrones de la lengua. Esta focalización debe realizarse de manera guiada por el profesor, ya que para el alumno no es posible (no, al menos, en las etapas iniciales de aprendizaje) detectar estas regularidades de manera general. Es preferible, además, que este foco de atención se realice en primer lugar en soporte escrito, dejando el oral para un segundo paso; esto último, aunque sugerido sólo de manera puntual desde algunas propuestas del enfoque léxico, parece particularmente importante en el caso del chino, ya que al ser una lengua fonéticamente muy alejada del español, la exposición al input oral en primera instancia supondría un primer contacto más hostil que si se realiza por escrito, especialmente en los niveles iniciales, donde el sistema de tonos aún no se domina y la capacidad de distinguir sonidos similares entre sí aún no se ha desarrollado del todo. Por su parte, aunque la ortografía opaca no permitirá la comprensión de los elementos nuevos de manera directa, esta sí que se podrá ver facilitada por el soporte de los demás elementos del contexto. Esta cuestión parece clara para los niveles iniciales e intermedios, mientras que para los aprendices de nivel avanzado y superior sí que podría ser posible intentar un primer contacto por input oral. Para ayudar al alumno a dirigir la atención hacia los elementos importante, existen dos herramientas clave: la pregunta y la ejemplificación. Aunque la literatura sobre ambas

cuestiones es bastante escasa, una descripción del planteamiento que debería seguirse en estas dos técnicas podría no estar de más.

La pregunta en clase puede ir en dos direcciones: del alumno al profesor y del profesor al alumno. Las preguntas que realiza el aprendiz al profesor han sido categorizadas como una estrategia indirecta de tipo social, usada para pedir aclaraciones o correcciones en forma de repetición, paráfrasis, explicación, petición de ejemplos, confirmación de la corrección de un acto de habla o comprobación de una corrección (Oxford, 1990), aunque también podrían explotarse en clase como parte de dinámicas de reflexión si se pide al alumno que sea él quien elabore preguntas sobre una cuestión determinada. Usadas del profesor al alumno admiten un uso más versátil; estas preguntas del profesor al aprendiz han sido clasificadas, en la clase de CLE, en dos tipos: pregunta de tipo abierto y de tipo cerrado (X. Ma, 1988). Las pregunta de tipo cerrado se pueden usar para llamar la atención del alumno sobre cuestiones clave, para reforzar su memorización o para la evaluación de algún tipo de contenido que o bien haya sido previamente estudiado o bien se encuentre a su disposición para consulta en los materiales de clase; las de tipo abierto requieren que el alumno tenga experiencia previa en la cuestión preguntada para poder proporcionar una respuesta y sirven tanto para evaluar de manera general el estado del aprendizaje del alumno como para ayudarlo a conectar conocimientos teóricos con experiencia personal. Además de estos usos, comunes al aprendizaje de cualquier lengua, en el enfoque léxico la pregunta suele usarse como técnica para ayudar al alumno a retener elementos y generar conexiones específicas (sinónimos, antónimos, colocaciones, elementos similares...). En este trabajo, además, se considera que la pregunta debe tener un valor de herramienta de promoción del pensamiento y la reflexión de los aprendices, por lo que su uso no debe estar restringido al profesor, sino que el propio alumno también debe hacer de ella un uso similar al que realice con cualquier otra técnica de estudio más.

Resulta de interés en este sentido la tipología de preguntas usadas que realizan Mejía Delgadillo, Orduz Valderrama y Peralta Guachetá (2006); en su clasificación, el protocolo de pregunta-respuesta de clase puede ir en seis direcciones:

Uso de la pregunta por el profesor	Alumno
Evalúa si los alumnos pueden reproducir un tema	Intenta reproducir un tema
Da pistas para conducir a los alumnos a la respuesta correcta	Intenta “adivinar” la respuesta correcta
Da argumentos para guiar el razonamiento de los aprendices	Intenta analizar los argumentos para hallar la respuesta
Presenta una idea, presenta argumentos, discute las posiciones	Presenta una idea, presenta argumentos, discute las posiciones
Propone un tema y organiza los turnos de palabra	Pregunta, analiza las respuestas de los compañeros, toma decisiones
Presenta un tema, resuelve dudas sobre el tema	Pregunta lo que no ha entendido sobre el tema

Tabla 5: rol de la pregunta.

Fuente: elaboración propia, en base a Mejía Delgadillo, Orduz Valderrama y Peralta Guachetá (2006).

Como puede apreciarse, no todas las preguntas provocan en el aprendiz un tipo de respuesta que haya requerido de reflexión, ni todas las que provocan reflexión la hacen en el mismo grado. Teniendo en cuenta esta cuestión, en el aula deberá tratarse de que la pregunta no siempre tenga una función evaluadora, de guía hacia la respuesta correcta o a la que espera el profesor, sino que se debe intentar combinar estas fórmulas, también necesarias, con aquellas que promuevan que el alumno cuestione y se cuestione sin necesariamente recibir una respuesta directa del profesor, sino una orientación de hacia dónde puede encontrar la respuesta o cómo debe plantearse la pregunta para encontrar una respuesta eficiente. Se intenta con esto que el alumno, por una parte, se obligue a un mayor cuestionamiento de lo que está observando en su proceso de aprendizaje; por otra, que se acostumbre a que el estudio se convierta en una cuestión autónoma, para la que no necesita obligatoriamente contar con el profesor, sino también con otras herramientas como un mayor análisis de los elementos o la opinión de sus compañeros; y, sobre todo, a aceptar que no existe una única y unidireccional respuesta que pueda existir a sus

preguntas sobre el funcionamiento de la lengua, ya que esta se encuentra en permanente crecimiento, por lo que para que su estudio funcione necesitará aprender a desarrollar su capacidad de tolerancia a la ambigüedad (Ehrman, 2000; Chu et al., 2015).

Si para el caso de la pregunta ha sido necesario recurrir a la educación general para poder desarrollar una propuesta teórica, en el caso de la ejemplificación será necesario acudir a la lexicografía didáctica para poder encontrar referencias que permitan definir las características que debe tener un buen ejemplo.

Los ejemplos se consideran elementos que sirven para ilustrar hechos de lengua, preferentemente en forma de oración o, si esto no es posible, de diálogo breve; en general, se espera de ellos que sean contemporáneos, sean simples y comprensibles en sí mismos, no presenten elementos marcados que los vinculen con otras cuestiones, no presenten ambigüedades (léxicas, semánticas o pragmáticas), no contentan terminología, sean breves, hagan referencia a elementos reales y sean representativos de los usos de la lengua, entre otras cuestiones (Szende, 1999). Otros autores destacan también la importancia de que el ejemplo refleje el contexto comunicativo idóneo del vocablo que se pretende ilustrar, así como que se haya tenido en cuenta en su selección los conocimientos que pueda tener un alumno de nivel cultural medio, por lo que los ejemplos que contengan elementos marcadamente culturales, políticos o sociales deben tratar de evitarse (Robles i Sabater, 2011). Desde el campo específico de la enseñanza de CLE se ha sugerido también como importantes las cuestiones de que los ejemplos, dispuestos en baterías ordenadas siguiendo un orden lógico, deben presentar el elemento ejemplificado en todas sus posibles variaciones sintácticas; deben estar ajustados al nivel lingüístico, cultural y pragmático de los alumnos; deben ser elementos que, aunque componga el redactor, sean reales, en el sentido de que el alumno pueda posteriormente encontrarlos o usarlos en otros contextos; y, en el caso de que los ejemplos no permitan transmitir bien

determinadas restricciones de uso, es posible acompañarlos de explicaciones (M. Xu, 2009). La mayoría de elementos coinciden o complementan a los de la lexicografía didáctica, por lo que en principio podrían usarse, aunque sobre una cuestión en concreto sí que existe desacuerdo: desde Occidente se prefiere los ejemplos reales sobre los compuestos ad hoc por el redactor, aunque si no se consigue encontrar un ejemplo que cumpla las condiciones anteriores es posible crear uno nuevo, o modificar uno ya existente para adaptarlo, intentando siempre en este proceso no hacer usos personales de la lengua ni romper la norma lingüística (Szende, 1999, p. 217). Los corpus serán útiles en este sentido, como se verá en páginas posteriores.

En cuanto a la cuestión de qué elementos deben ser ejemplificados y cuáles no, no puede afirmarse que existan criterios claros, más allá de afirmaciones como que es preferible ejemplificar elementos productivos antes que receptivos (H. Xu, 2008), y aun en esta cuestión no siempre existe acuerdo; ante esta circunstancia, es posible hacer un traslado de los mismos criterios que se usaron para el léxico (frecuencia, pragmatismo, restricciones de la programación...), añadiendo otros como distancia del elemento con respecto a la lengua española (la palabra “桌子”, zhuōzi, mesa, es posible que requiera menos ejemplos que el concepto de “面子”, miànzi, honra y honor, por sugerir un ejemplo extremo) y, relacionado con este criterio, el de la potencial dificultad que pueda suponer a los alumnos desde el punto de vista gramatical (en otro caso extremo, la partícula interrogativa 吗, ma, y los diversos usos de 了, le, en sus diferentes categorías gramaticales es posible que requieran cantidades de ejemplos diferentes).

En cuanto a la cuestión del cálculo del grado de dificultad de los ejemplos, pueden encontrarse respuestas en los estudios sobre comprensión lectora, que apuntan a que un texto requiere de un 95% de palabras conocidas para ser leído (una palabra desconocida de cada 20), de un 98% para ser leído de manera placentera (una palabra desconocida

cada 50-100 palabras) y que, por debajo del 80%, no existe comprensión (Nation, 2001, p. 147). Este margen del 5% de elementos desconocidos, por otra parte, ha sido usada en estudios previos con estudiantes de chino (Kuo, 2015, entre otros), por lo que podría ser aplicable.

Los ejemplos, por tanto, deben ser simples, breves, generar la menor ambigüedad posible, contener significado en sí mismos, no contener más de un 5% de elementos desconocidos para el aprendiz ni elementos que requieran conocimientos socioculturales o pragmáticos por encima de los que el aprendiz pueda poseer, y permitir distinguir entre las diferentes características sintácticas que presenta el elemento ejemplificado. Los ejemplos pueden ser reales, adaptados o compuestos, aunque las dos primeras fórmulas son preferibles, y presentarse en baterías ordenadas de forma lógica, sean de oraciones o de diálogos breves. Teniendo en cuenta lo anterior, parece que la sugerencia del enfoque léxico de que los ejemplos se proporcionen a medida que los alumnos muestren dificultad con algún elemento en concreto no parece indicada en este caso, especialmente porque no puede garantizarse que de la producción espontánea durante la clase puedan surgir elementos que tengan en cuenta todas las restricciones de más arriba. La alternativa a esta cuestión es la preselección, durante la fase de preparación de clases, de aquellos elementos que el docente estime que puedan suponer dificultad para los aprendices, dejando a la producción espontánea sólo aquellas cuestiones que no haya sido capaz de anticipar. Este sistema, además, permitiría proporcionar por escrito a los alumnos estas baterías de ejemplo, que no tendrían que dedicar tiempo de clase a la copia de estos elementos, con lo que se estaría consiguiendo una optimización del limitado tiempo de clase. Contar con estas baterías por escrito permitiría, además, su explotación en el aula a modo de banco de contenidos observables, que ayudarían al alumno a detectar regularidades de manera más amable que dentro del contexto del texto. Estos contenidos permitirían, además, la

explotación del léxico de manera explícita, una forma de trabajo que ya ha sido recomendada (Nation, 2001) y que no tiene por qué ser incompatible con el trabajo no explícito o inferencia, usando esta sin caer en los errores derivados del abuso de la misma (Sökmen, 1997).

En resumen, identificar y trabajar los patrones dentro de estas baterías facilitarían al aprendiz el trabajo posterior en el contexto mayor del texto, donde estos ítems, familiares ya para él, no serían un elemento que consumiera excesivos recursos cognitivos, lo que le permitiría contar con más recursos para centrarse en otras cuestiones; por otra parte, el trabajo desde estas baterías también permitiría trabajar ítems individuales (que, como se vio con anterioridad, se encuentra entre los elementos que los alumnos sienten que tienen que dominar también) sin necesidad de presentar estos en un contexto aislado, lo que a su vez también permitirá al aprendiz comprender algunos elementos de su uso. El trabajo explícito que se realice con estas baterías debe ajustarse al nivel de los aprendices: en los niveles inferiores, los ejemplos deben servir para detectar patrones y debe evitar realizarse un análisis pormenorizado de todos y cada uno de sus componentes, para intentar que el alumno adquiera, desde el comienzo de su formación, el hábito de entender la lengua en unidades compuestas y no aisladas, y la capacidad de aceptar que no es necesario comprender todos los elementos para acceder a la comprensión holística y a su uso; en los niveles superiores, el análisis puede ser más profundo, para que el alumno pueda extrapolar lo descubierto a otros elementos estudiados con anterioridad. En cualquiera de estos dos casos, la prioridad debe ser siempre detectar las regularidades de la lengua y no el significado de palabras aisladas.

4.2.2. Secuencia de trabajo

La secuencia de trabajo comenzaría con el análisis de estos ejemplos a través del paradigma de observación-hipótesis-experimentación, que se usará, complementado con

la herramienta de la pregunta de más arriba, con la doble función de guiar la atención del alumno hacia determinados elementos de la lengua y fomentar su capacidad de reflexión sobre el funcionamiento de los mismos. Del paso por este ciclo no se espera generar aprendizaje en el alumno, sino ayudarlo a focalizar su atención en los elementos objeto de estudio, en lo que se considera como el primer paso dentro de la secuencia de trabajo en clase. Debe trabajarse en esta fase tanto el foco en el significado como en la forma, aunque por separado y, preferentemente, en este orden. Esto se debe a que, aunque ambas cuestiones son importantes, parece preferible no tratarlas de manera conjunta, por dos razones; la primera, común al aprendizaje de cualquier lengua, es que los aprendices no parecen ser capaces de atender a ambos elementos a la vez, sino que hay una preferencia por atender en primer lugar al significado, priorizando elementos léxicos sobre gramaticales y elementos morfológicamente significativos sobre no significativos, hasta el punto de que antes de procesar la morfología menos significativa es necesario que el contenido comunicativo se pueda procesar con bajo o nulo coste de atención (VanPatten, citado por Schmidt, 1995, p. 16). La segunda razón está relacionada con la mayor carga de procesamiento que parece requerir el chino escrito (en contraste con las lenguas alfabéticas), debido tanto a la complejidad de la composición de sus elementos desde el punto de vista estrictamente gráfico como a su opacidad fonética, que hace que el acceso a la fonética del carácter se active de manera más lenta, lo que a su vez produce un incremento en su tiempo de recuperación y, en consecuencia, en su comprensión³⁴.

Este primer paso en la secuencia de aula debe tener como objetivo, por tanto, despertar la atención del alumno sobre determinados elementos y su funcionamiento, no que se

³⁴ La investigación en la actualidad considera que los caracteres se procesan igual que las lenguas alfabéticas, a través de la vía semántica y fonética. Sin embargo, la vía semántica se activa antes que la fonética, tanto en el caso de nativos (William y Bever, 2010) como de aprendices de chino (Everson, 2002, 2011; H. Shen, 2013; Williams, 2013); entre las razones que explican este fenómeno se encuentran la de la menor fiabilidad de los componentes fonéticos en comparación con los semánticos, la condensación fonética o un mayor tiempo de recuperación.

produzca algún tipo de adquisición de la lengua. Para que el alumno consiga dominar estos elementos, deberá pasar antes por las siguientes fases, automatización y reciclaje, tras las cuales la secuencia se podría considerar finalizada.

Durante la fase de automatización, el objetivo será el de facilitar al alumno la retención de los elementos objeto de aprendizaje. Para ello, se realizarán en primer lugar actividades orientadas a la mecanización de la forma y del significado, de carácter controlado y centradas de manera equilibrada tanto en la lengua oral como en la escrita, y se finalizará con actividades menos controladas, que permitan al alumno expresar su opinión sobre los temas tratados. Este proceso no es lineal, sino que puede volverse, en función de los problemas detectados, a fases anteriores, o puede optarse por tratar diferentes bloques de contenido de mecanización por separado antes de proporcionar al alumno la oportunidad de utilizarlos todos de manera conjunta en la fase de expresión. A lo largo de este proceso, el alumno debe tener claro qué tipo de objetivos puede alcanzar, desde una perspectiva realista, en las diferentes fases; se pretende con esto que el aprendiz sepa qué puede esperar de cada una de ellas, para evitar así la posible frustración que puede derivarse de una concepción equivocada de la finalidad de las diferentes tareas, que le pueden llevar a pensar que, tras la finalización de algunas de ellas, ya se encuentra preparado para el dominio inmediato de los elementos de trabajo; y, por otra parte, porque, al tener claro los objetivos de cada uno de los apartados, es más posible que permanezca centrado en esos aspectos en concreto durante el desarrollo de las actividades.

La última fase de aprendizaje tendría como fin el paso y mantenimiento de elementos de la memoria a medio plazo a la memoria a largo plazo, para lo cual parece necesario que los alumnos se encuentren de nuevo con los ítems trabajados, según los estudios del enfoque léxico original, entre 6 y 7 veces; en esta cifra, sin embargo, influyen muchas variables (Nation, 2001, p. 81; Webb, 2007), por lo que solo puede ser interpretada como

orientativa y, en el caso en concreto del chino, debido a las dificultades relacionadas con su sistema fonológico y de escritura, es posible que se eleve considerablemente. Estos necesarios encuentros repetidos con los elementos previamente trabajados en clase tendrían lugar mediante el reciclaje y lo que se ha llamado el reciclaje programado. El reciclaje serían aquellos encuentros casuales con los elementos vistos en clase que el aprendiz tenga, bien porque sean elementos que se repitan en sucesivas unidades de clase, bien porque el aprendiz dé con ellos durante su práctica independiente, o bien porque, en el caso de los caracteres, aparezcan formando parte de otras palabras. El reciclaje programado, por su parte, serían encuentros controlados por el profesor con ítems estudiados con anterioridad dentro de clase, cuya nueva aparición estaría controlada mediante el uso de calendarios de repaso programados ya que, aunque en contextos de inmersión es posible que el reciclaje sea suficiente para que este paso de un tipo de memoria a otra tenga lugar, en contextos donde los alumnos sólo disponen de las horas de clase semanales es bastante poco probable que los alumnos vuelvan a encontrar de forma casual los ítems estudiados con la necesaria cantidad y regularidad como para garantizar este paso y mantenimiento. Estos calendarios deberán establecer repasos de manera escalonada a lo largo del tiempo, ya que múltiples repeticiones a lo largo del tiempo resultan más eficaces que las realizadas de manera frecuente en poco espacio de tiempo; en el presente trabajo se propone un programa en seis repasos (tras el análisis en clase, a los dos o tres días, a la semana, a las dos semanas, a las tres semanas y en el repaso previo a los exámenes finales), para evitar que la acumulación de repasos agote el tiempo de incorporación de nuevos contenidos.

Con esta fase de reciclaje y reciclaje programado (que, en realidad, se extenderían en un período ilimitado de tiempo) finalizaría el ciclo de trabajo.

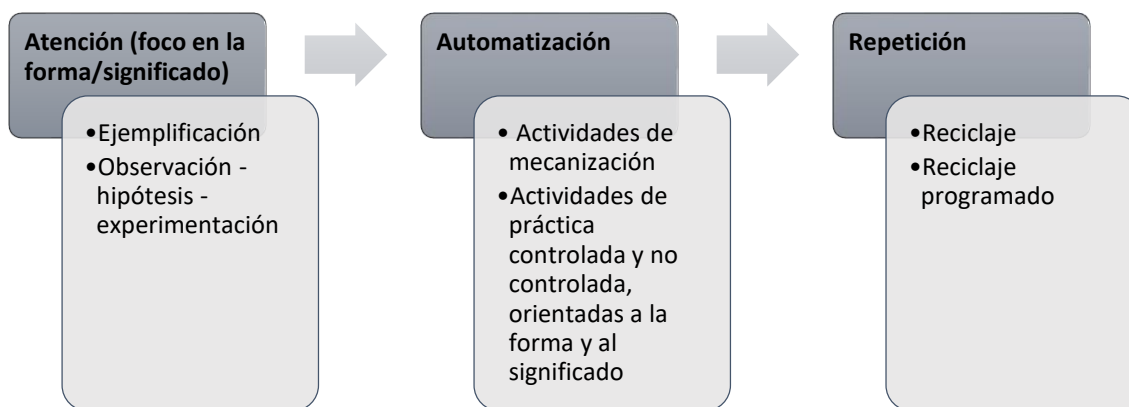


Figura 1: guía del proceso de aprendizaje que se propone en este trabajo.

El aprendizaje dentro de este proceso no sería tampoco lineal, sino cíclico: el encuentro de ítems trabajados en nuevos contextos llevará a su observación, hipótesis y experimentación, lo que permitirá paulatinamente un conocimiento más profundo de ellos; esta idea no es incompatible, sin embargo, con la articulación de los elementos de enseñanza dentro de un programa regulado y ordenado, que simplemente articulará uno de entre los muchos posibles órdenes en el que trabajar estos elementos. Sobre este tema se volverá en el apartado sobre programación.

4.2.3. Integración de lengua y sistema de escritura

Aunque la importancia del conocimiento ortográfico ha sido destacada de forma consistente dentro del entorno académico, el tratamiento que este recibe dentro de los materiales didácticos ha sido retratado como de deficiente: pasados los módulos iniciales introductorios, los manuales tienden a desentenderse de las cuestiones ortográficas, dejando al alumno sin herramientas ni conocimientos suficientes para enfrentarse a los caracteres de formas eficientes; los alumnos acaban así generando una visión de los caracteres como “un conjunto de trazos más que como una combinación de elementos funcionales” (Scrimgeour, 2010) que les lleva a perpetuar la práctica del aprendizaje memorístico por repetición hasta los niveles avanzados, lo que acaba produciendo una importante desmotivación, que en muchos casos acaba en abandono del estudio (Everson,

2002). Las explicaciones de los manuales, además, tienden a centrarse en cuestiones importantes para la enseñanza del sistema como parte de la lengua materna, como el tipo o el orden de los trazos, siendo estas cuestiones que se han revelado como innecesarias para el aprendizaje cuando se trata de una segunda lengua (Hsiung et al., 2017), o información de tipo etimológica, incluida con una función más motivadora que realmente didáctica; descuidan, en cambio, aspectos como la creación de redes y conexiones entre caracteres, cuestión que sí que se ha revelado como importante en la investigación (J. Chang, 2003), o la inclusión de actividades que fomenten la memorización sin repetición. Esta situación invita a pensar que el tratamiento de los caracteres debe ser otro dentro del aula, aunque lo cierto es que los materiales alternativos con los que se cuenta son escasos. Parece, por tanto, que el que los caracteres reciban un tratamiento diferente va a depender esencialmente de cómo sea dirigida su enseñanza dentro del aula.

En el presente trabajo se sugiere que es posible tratar la enseñanza de los caracteres siguiendo el mismo proceso secuencial que se ha propuesto para la enseñanza de la lengua. Para ello, hay que partir de una visión del carácter en dos direcciones: hacia fuera, en la que el carácter formaría bien un ítem léxico en sí mismo bien dentro de un ítem mayor, o bien hacia dentro, como un elemento que puede ser descomponible en partes menores, y del nivel de dominio del sistema de escritura del aprendiz dependerá que prime una visión u otra y la facilidad con la que pueda cambiar el foco de una idea a otra. Para ilustrar esta cuestión puede ser útil el modelo de sensibilidad ortográfica de Ke³⁵ (citado por Fan, 2010,

³⁵ El modelo completo consta de tres fases. La primera de las tres fases que componen este modelo sería una fase de procesamiento pre-componencial, en la que el aprendiz aprendería los caracteres de manera holística mediante reglas nemotécnicas o repetición memorística, con mayor facilidad para percibir componentes semánticos que fonéticos, y más precisión en la reproducción de caracteres con baja que con alta intensidad; al final de esta etapa el aprendiz sería capaz de hacer predicciones semánticas eficientes en caracteres desconocidos con radicales de aparición frecuente. En la segunda fase, de procesamiento componencial, el aprendiz ya posee una cantidad importante de caracteres dentro de su lexicón, es capaz de aplicar su conocimiento sobre componentes para el aprendizaje y de suponer el significado y el sonido de caracteres que no conozca que posean componentes semántico-fonéticos con relativa precisión, y desarrolla facilidad para el aprendizaje de caracteres frecuentes, con rasgos destacables o que compartan características con otros previamente estudiados; al final de esta fase, el aprendiz podrá intuir el

p. 35), que explica cómo en las primeras fases del aprendizaje el aprendiz tiende a ver el carácter como un elemento indivisible, lo que les lleva a confundir unos caracteres con otros durante la lectura y, en la producción escrita, a recuperar el radical correcto. Los aprendices, en esta fase, son capaces de distinguir unos componentes de otros y, aunque su explotación automática durante la lectura no sea aún viable, sí que lo es tratar los caracteres desde el mismo paradigma de observación, hipótesis y experimentación al que se somete la lengua: es posible observar los elementos dentro de los caracteres, generar hipótesis sobre su función, el valor fonético o semántico que puedan estar aportando al carácter; puede analizarse su vinculación con otros caracteres visualmente similares, pueden realizarse hipótesis sobre su potencial significado como morfema dentro de un ítem mayor, entre otros elementos. Con esto no se pretende, como no se pretendía con la lengua, que el aprendiz aprenda el carácter, sino que mediante la atención sea capaz de dar un primer paso hacia un aprendizaje más efectivo de los elementos.

En la fase de mecanización, que seguiría a esta de fomento de la atención, deberían trabajarse no sólo estrategias como la escritura repetida a mano, que ha demostrado ser de particular utilidad en los niveles iniciales debido a que fomenta el conocimiento de la estructura del carácter desde el punto de vista de su recuperación (H. Shen, 2013) y también porque ayuda a mejorar el reconocimiento del mismo durante la lectura (Guan, Perfetti y Meng, 2015), sino también actividades de lectura y reproducción escrita en diferentes contextos. Esta fase es particularmente importante, ya que la capacidad de procesamiento de un sistema de escritura depende no sólo de cuestiones como la distancia ortográfica entre el propio sistema y el aprendido, sino también de la cantidad de input en este segundo sistema a la que el aprendiz se ve expuesto (Koda, 2005). En la última fase,

significado y la pronunciación de caracteres compuestos que incluyan indicios de algunos de estos elementos. La fase final, llamada de procesamiento componencial automático, la sensibilidad ortográfica del aprendiz será muy similar a la del nativo, podrá reconocer y reproducir caracteres mediante sus componentes y sus predicciones serán muy eficaces, con fallos esencialmente en las de tipo fonológico.

de repetición en el tiempo, el carácter pasaría a la memoria a largo plazo a través del reciclaje y reciclaje programado, que podría realizarse al mismo tiempo que se realiza el reciclaje de otros elementos.

El uso de la secuencia de trabajo con la lengua aplicada al aprendizaje del sistema de escritura presenta una ventaja: convierte la observación y el análisis en estrategias de aprendizaje de dos cuestiones diferentes al mismo tiempo, y le permiten generar hábitos de estudio similares para ambas cuestiones. Esta forma de trabajo ayudaría, además, a desmitificar la visión del carácter como algo complejo de estudiar, al permitir al alumno encontrar las regularidades del sistema y, en consecuencia, darle ciertas herramientas de control sobre el mismo, y le permitiría también generar una visión del conjunto de caracteres chinos como una serie de elementos relacionados entre sí y en los que es posible encontrar patrones de regularidad. Admite también la inclusión de trabajo con estrategias ortográficas de todo tipo, especialmente en la segunda fase, cuya importancia ha sido unánimemente destacada desde la investigación (H. Shen, 2013; Sung y Wu, 2011; Wang y Leland 2011, entre muchos otros).

4.2.4. Afectividad

Uno de los principales obstáculos que todo estudiante de chino debe salvar en algún punto de su aprendizaje es la idea de que el chino es difícil. Efectivamente, el Departamento de Estado de Estados Unidos ha catalogado el chino entre las lenguas del grupo IV, “lenguas extremadamente difíciles”, debido a que para los angloparlantes su dominio requiere de entre tres a cuatro veces más tiempo que para otras lenguas más cercanas al inglés (U.S. Department of State, 2015); aunque en el contexto español no existe una catalogación similar, y teniendo en cuenta la distancia entre las lenguas inglesa y española, es posible afirmar que para el estudiante español la cantidad de tiempo requerida no va a ser mucho menor, por lo que el chino también va a ser para él una lengua “extremadamente difícil”

de aprender. La forma en la que esta dificultad se trabaje en el aula va a influir en el modo en el que el aprendiz encare el aprendizaje: si la percepción de los alumnos de la dificultad de la lengua se refuerza desde el discurso del profesor, es posible que disminuya la motivación o que la percepción de dificultad se incremente; es preferible, por tanto, enfocar esta cuestión desde la óptica de que se trata no de una lengua difícil per se, sino simplemente diferente a otras que hayan estudiado previamente y que, por lo tanto, va a requerir más tiempo de estudio; esta línea de pensamiento, en combinación con un tratamiento de la lengua desde una metodología adaptada a las necesidades de los alumnos, hará que el aprendizaje se vea facilitado (D. Wang, 2016, p. 66).

La autoestima del aprendiz, en este contexto, resulta clave: generar un ambiente de clase adecuado, cuidar las relaciones alumno-profesor, respetar los plazos de tiempo para que construya las respuestas, reducir los elementos que causan ansiedad (fijación de objetivos irreales, carga de trabajo excesiva para casa, imposición de actividades en el aula que no respeten las preferencias personales de participación en público...) y hacer consciente al alumno de sus logros cotidianos pueden ser algunos de los elementos que haya que tener en cuenta en el aula para evitar que esta visión del chino como algo difícil se magnifique y se convierta en un obstáculo mayor que la propia lengua.

Finalmente, y teniendo en cuenta el perfil del alumnado, el cuidado de los factores motivacionales parece también importante: realizar actividades que les permitan ver el uso de lo aprendido en contextos reales y proporcionarles materiales complementarios adaptados a sus preferencias personales, que compensen las deficiencias temáticas del manual, son dos elementos que parecen clave en este sentido. Hay también que hacer consciente al alumno de que nada puede sustituir al esfuerzo que deberá hacer a título personal, y en el que se deberá insistir desde el aula, haciendo consciente al alumno de

que el aprendizaje de una lengua es el resultado de la suma de los esfuerzos realizados de manera continua en el tiempo, y no de forma puntual antes del examen.

4.2.5. Programación, evaluación y gestión de aula

Como se vio en el capítulo 2, el enfoque léxico permite mantener una perspectiva abierta sobre la forma en la que deben tratarse determinadas cuestiones de aula que tradicionalmente han quedado predefinidas desde el propio enfoque de enseñanza, como la programación o la evaluación, permitiendo ajustar estos elementos a las necesidades particulares de cada contexto. En el caso concreto del contexto para el que este diseño se plantea, donde el profesor no tiene opción de alterar la programación predeterminada, esta característica del enfoque léxico resulta particularmente útil. Sí que parece necesario, no obstante, proporcionar al alumno una guía no sólo de qué tiene que saber, sino de qué puede estar preparado para hacer cuando adquiriera los conocimientos de cada tema; esto, sin ser un programa estrictamente hablando, permitiría suplir las deficiencias de los programas redactados desde el enfoque ecléctico de los manuales de clase en los que se basa la programación, centrados esencialmente en elementos gramaticales.

Esta idea de programa podría complementarse con el concepto de concepto de *oportunidad de aprendizaje* de Allwright (2005). Para este autor, el aprendizaje se ha estructurado tradicionalmente, aún incluso durante los enfoques comunicativos, en torno a la idea de punto de enseñanza (*teaching point*), elementos particulares que deben ser enseñados en un orden concreto en lecciones concebidas de manera rígida; estos puntos de aprendizaje deben ser cambiados por la idea de oportunidades de aprendizaje (*learning opportunities*), que consistirían en la explotación de las oportunidades productivas que, durante el transcurso de una clase previamente programada, puedan surgir, así como el reconocimiento de que el alumno es capaz de aprender elementos que no se encontraran previamente planificados. Estas oportunidades de aprendizaje estarían construidas por

profesores y alumnos, serían flexibles y no incluirían interpretaciones del tipo causa-efecto (el aprendizaje como fruto de la enseñanza, por ejemplo). Estas oportunidades de aprendizaje, desprendidas de la fuerte carga social que originariamente tienen para el autor, permitirían configurar un programa abierto, donde el respeto por el tiempo del alumno que se mencionó en páginas anteriores incluyera no sólo las cuestiones que desde la administración académica y el profesor hayan considerado necesarias para el aprendizaje, sino también aquellas otras que puedan surgir durante el transcurso de la clase, y que deben tener el mismo lugar de importancia que las previamente programadas. Estrechamente relacionada con la cuestión del programa se encontraría la de la evaluación. No existen propuestas concretas desde la enseñanza léxica, aunque análisis sobre la evaluación desde el EEES han señalado que las tareas de evaluación tendrían que ser lo más parecidas a las tareas que el aprendiz va a encontrarse después en su vida real, intentando, en los niveles iniciales, en los que aún no se dominan las capacidades, que se potencien los procesos de pensamiento que serán necesarios posteriormente; proporcionando diferentes oportunidades de evaluación a lo largo del curso; haciendo que las actividades de evaluación sean significativas para alumnos y profesorado, y que proporcionen al alumno información sobre qué es en lo que se le está evaluando (Pasillera Díaz et al., 2010).

Gestión de aula

En cuanto a la cuestión de los roles de clase, la corresponsabilidad parece el elemento clave para el aprendizaje: el profesor es el responsable de gestionar la clase y hacer que los contenidos, dentro de las limitaciones físicas, temporales y humanas, se adapten a las necesidades del aprendiz; de organizar los contenidos de la manera más eficiente, y de diseñar tareas, para casa y para clase, que sirvan adecuadamente a las funciones para las que han sido diseñadas. El aprendiz, por su parte, debe aceptar también que el aprendizaje

no siempre puede ser un elemento lúdico y responsabilizarse de la parte de trabajo, personal e individual, que debe hacer, colaborar en el desarrollo de las clases y participar activamente en ellas, dentro de sus preferencias personales. El objetivo final debe ser acabar con la situación que describen Allwright y Hanks (2009, p. 152): “Es muy común hablar de alumnos y profesores como si habitaran mundos aparentemente diferentes, sin nada en común que los una dentro de lo que razonablemente debería ser visto como una labor común de enseñanza y aprendizaje”. Para ello, es necesario que ambas partes entiendan esta labor de enseñanza-aprendizaje como un trabajo en el que ambas partes deben cooperar para que se produzca. Idealmente, además, esta colaboración para que la enseñanza fuera lo más eficaz posible podría también extenderse al profesorado, nativo y no nativo: la gestión compartida de un aula por ambos podría permitir a los alumnos beneficiarse de la empatía, mayor conocimiento de las estrategias de aprendizaje, comprensión y anticipación de las dificultades y familiaridad con los procesos administrativos (tipos de evaluación, actas...) que posee el profesor local, y la espontaneidad en el uso de la lengua, mejor pronunciación y mayor conocimiento cultural que posee el nativo, haciendo al mismo tiempo que los alumnos se enfrentaran a los distintos estilos de enseñanza. Esto último, sin embargo, supondría un reto demasiado importante para la docencia en la actualidad, por lo que se plantea únicamente como sugerencia.

Una de las cuestiones que más fuertemente está relacionada con esta corresponsabilidad es la de la autonomía del aprendiz. Como se vio en el capítulo 2, desde el enfoque léxico no se percibe de manera negativa que, en las primeras fases de la enseñanza, el profesor posea más control sobre los elementos de trabajo de la clase y, a medida que el alumno adquiere más conocimientos, se le vaya dando también más autonomía en el aprendizaje: como gráficamente describe Swan (2009, p. 133), pedir a un alumno principiante que

negocie con el profesor qué aspectos de una lengua sobre la que apenas posee conocimientos van a ser más útiles para él es como contratar un guía para subir al Mont Blanc y que este guía pregunte al guiado qué ruta tomar. Esto no es incompatible con la centralidad del alumno en el eje del aprendizaje: conocer sus necesidades, escuchar sus dificultades, enmendar las cuestiones del manual que se consideren inadecuadas, contar con su opinión y animarlo a tomar aquellas decisiones para las que sí se encuentra preparado deben ser elementos que se realicen en clase.

Para que el aprendiz adquiera esta autonomía es necesario dotarlo también de las herramientas que le permitan controlar su proceso de aprendizaje. La primera de ellas, y probablemente la más aceptada dentro de cualquier enfoque de enseñanza contemporáneo, es la del trabajo con estrategias de aprendizaje, tanto de lengua como del sistema de escritura, que deben implementarse desde el primer día de clase. La importancia de las estrategias de aprendizaje ha sido ampliamente tratada en la literatura de lenguas, y en chino cuenta también con amplios estudios en áreas como el aprendizaje de caracteres (Yan et al., 2013; Hsu, 2012; H. Shen, 2005), la lectura (J. Wang, 2014; H. Shen, 2013; C. Chang, 2010), el vocabulario (W. Shen, 2001; H. Shen, 2008), la socialización (Tsung y Hooper, 2016) o los factores afectivos (Chu et al., 2015), sólo por citar algunos trabajos, por lo que la importancia de su uso en la clase, así como la del entrenamiento en destrezas para que estas no sean no sólo conocidas por el alumno, sino también usadas eficazmente, puede darse por refrendada.

La segunda de las cuestiones es proporcionar al alumno información sobre qué es y para qué sirven las distintas actividades que se realizan en clase, cuestión que ya se trató brevemente en el apartado dedicado a la propuesta de secuencia de trabajo. El objetivo de proporcionarle esta información es ayudarlo a comprender a qué debe dedicar sus esfuerzos, dónde debe concentrarse, para qué sirve la actividad y qué debe esperar

conseguir de ella. No se pretende con esto que el alumno sea capaz de mantener con el profesor un debate sobre la funcionalidad de las actividades, pero sí que pueda reconocer, al enfrentarse a un ejercicio, los elementos clave del mismo, así como identificar qué tipo de tareas puede realizar de manera autónoma en casa si desea repasar un aspecto en concreto. Un ejemplo ilustrativo de esto último pueden ser las actividades de *drills*: si el alumno entiende que debe hacerlas para aprender gramática, es posible que considere que son elementos aburridos y que los considere de poco valor; si, por el contrario, sabe que sirven principalmente para ayudarle a mejorar su fluidez y que, por tanto, debe centrarse no en el significado sino en la práctica de sonidos y en la articulación, es más probable que el ejercicio le sea útil y, además, pueda ser percibido como tal.

La tercera cuestión, y la que resulta de mayor interés por ser un elemento en el que existe coincidencia tanto desde el enfoque léxico como desde los trabajos sobre enseñanza de chino producidos localmente, es el del uso de los términos de la lingüística china dentro del aula. El uso de la terminología tradicionalmente se ha asociado a los métodos de gramática-traducción, especialmente tras la llegada de los métodos comunicativos, durante los cuales su uso se vio como un obstáculo para una producción orientada a la comunicación. Muchos de los argumentos en contra de su presencia en el aula de idiomas, de hecho, surgen de esta idea (Borg, 1999): el conocimiento explícito no mejora la fluidez; con su enseñanza se corre el riesgo de que los aprendices aprendan a hablar sobre la lengua en lugar de con la lengua; no se puede asumir que la comprensión que realicen los aprendices sea la misma que la del lingüista; genera un nivel de abstracción que se añade a la carga de aprendizaje de la L2; y se corre el riesgo de que los aprendices aprendan los términos sin realmente comprender lo que hay detrás porque creen que eso es lo que los profesores esperan de ellos.

Sin embargo, con el paso del tiempo se ha ido produciendo un cambio en la forma de percibir la forma en la que la terminología puede usarse dentro del aula, entendiendo que puede ser usada no como un fin en sí misma, sino como una herramienta de clase más (Berry, 1997). Entre los argumentos a favor de su uso se encuentra el ahorro de tiempo que su uso favorece, al poder referirse a los elementos de manera clara y directa; la contribución que realiza a que los alumnos puedan monitorizar su propio proceso de producción; la ayuda que supone para los alumnos para categorizar, al poder poner “nombre” a los elementos de aula, y también en la creación de reglas nemotécnicas y de cualquier otro tipo; y contribuyen a la madurez, conocimiento y sofisticación del aprendiz (Borg, 1999). Uno de los argumentos más importantes en este sentido es que el uso de la terminología obliga al uso de unas capacidades intelectuales y analíticas diferentes a las que se usan en enseñanza secundaria, y que en la enseñanza superior es necesario que el aprendiz desarrolle (Berry, 1997).

Los argumentos, tanto a favor como en contra del uso de la terminología, están condicionados por tres elementos: la experiencia previa del profesor, sus criterios sobre la forma en la que debe enseñarse la lengua y la valoración que realizan de las necesidades de sus alumnos (Borg, 1999); en otras palabras, el criterio para su uso en la clase depende esencialmente de las creencias del profesor. Los trabajos que se han encargado de analizar la relación entre conocimiento metalinguístico y aprendizaje de la L2, y que podrían ayudarlo a tomar una decisión en un sentido o en otro, son muy escasos, aunque los existentes (como Wistner, 2014) parecen apuntar a la idea de que el uso de la terminología en clase es favorable, siempre que se use en clase valorando la capacidad de los alumnos para comprenderla y la potencial necesidad que vayan a tener de ella (Berry, 2008), y realizando siempre las adaptaciones necesarias para ajustar su uso a las necesidades del aprendiz (Borg, 1999). Conocer el conocimiento que tienen los aprendices sobre

etimología es clave en este sentido, ya que dentro de un mismo grupo los alumnos suelen presentar conocimientos irregulares (Clifton, 2013) y los profesores, por lo general, tienden a sobreestimar el conocimiento de sus alumnos en esta área (Berry, 1997).

Hay que tener en cuenta, además, que el concepto de “terminología” no necesariamente hace alusión a una entidad monolítica, formal y técnica, sino que también puede ser adaptada a su uso al aula. En este sentido, los posibles tipos de términos que pueden llegar a aparecer dentro del aula de idiomas se han distribuido en tres categorías diferentes (Berry, 2008). En primer lugar estarían los términos transparentes, que permiten entender el significado del término sin necesidad de explicaciones complementarias (“contables”, “pasado”...), lo que permite para los alumnos un uso más directo y simple, aunque es necesario tener en cuenta que, precisamente por esto, pueden ser interpretados erróneamente. En el extremo opuesto estarían los términos opacos, incomprensibles si no se presentan acompañados de una explicación (“adjetivo”, “verbo”...), por lo que su riesgo de mala interpretación es menor, pero suponen una carga de aprendizaje extra para el aprendiz. En un lugar intermedio estarían los términos icónicos, que serían aquellos que se acuñan dentro del aula para evitar la dificultad de los aprendices (“el 了 de final de oración”); estos presentan el problema de poder ser usados de manera limitada, ya que requieren tener un elemento distintivo para poder ser descritos. Dentro de esta última categoría se encontrarían también los epónimos, que serían aquellos en los que la propia palabra pasa a designarse como un término (“el 过”). Aunque, de acuerdo con esta propuesta de clasificación, es posible usar algunos criterios para el uso de la terminología como grado de facilidad de aprendizaje del término, familiaridad o productividad, en general el uso de formas transparentes sería lo preferible, seguidas estas de las formas icónicas y los epónimos, mientras que los términos opacos deberían tratar de evitarse.

En el caso específico del chino, además, se ha llamado la atención sobre la importancia de usar la terminología al uso en lingüística china. Como se vio en páginas anteriores, la tendencia a forzar la lengua china para su encaje en los moldes diseñados para las lenguas europeas ha llevado a generar una visión de su funcionamiento irreal y que puede, a medida que el alumno vaya adquiriendo más nivel, suponerle una traba importante en su aprendizaje. No contar con el conocimiento teórico de los componentes de la oración en chino, por citar un ejemplo, va a impedirle localizar información en cualquier gramática, incluso aquellas destinadas a estudiantes, y desconocer que 了 no es una única palabra, sino diferentes tipos de palabras con diferente categoría gramatical y, por tanto, usos, le producirá confusión cuando trate de buscar información al respecto. Proporcionar, por tanto, conocimientos metalingüísticos al alumno, cuidando que estos se den de manera escalonada y ajustada a sus necesidades, parece necesario tanto para garantizar su autonomía en el estudio como para proporcionarle herramientas que va seguir necesitando en su futuro como estudiante y, en algunos casos, también en su futuro profesional. Este conocimiento, no obstante, debe ser usado como herramienta en el aula, y no convertirse en un fin en sí mismo.

Para finalizar este apartado sobre la gestión de aula, es necesario mencionar la cuestión de la paulatina implantación que se sugiere desde el enfoque léxico, para evitar rechazo por parte del alumno al enfrentarse a una metodología diferente a la que está acostumbrado. En este sentido, es necesario tener en cuenta que el perfil del alumno de enseñanza superior es diferente a la del alumno de idiomas: el alumno universitario está acostumbrado a enfrentarse de manera cotidiana a diferentes asignaturas en las que habrá encontrado profesorado con diferentes estilos de enseñanza y, excepto en el caso del alumnado de nueva incorporación, los alumnos habrán pasado ya previamente por diferentes profesores de lengua china con diferentes estilos y creencias también. Su

aplicación, además, sobre los materiales de trabajo habituales del aprendiz va también a contribuir a que esta sensación de extrañamiento sea menor. Por todo lo anterior, se considera aquí que esta paulatina introducción no es forzosamente necesaria, no al menos en los términos aquí propuestos.

4.3. Materiales y actividades

La posibilidad de usar el enfoque léxico junto con el material al uso dentro de los cursos donde se decida implantarlo ha sido apoyada de manera unánime por prácticamente la totalidad de autores vinculados a él. En el caso específico del chino, esto llevaría a la combinación del enfoque léxico con manuales redactados para el enfoque ecléctico que, como se ha visto en páginas anteriores, son los más usados dentro de la enseñanza superior. Estos manuales presentan el problema de proporcionar muestras de lengua con un uso forzado de la misma para ajustarse a las explicaciones teóricas y al conocimiento de vocabulario/caracteres previo de los aprendices, además de contener en muchas ocasiones elementos poco cercanos a la realidad inmediata del aprendiz que no se encuentra en contexto de inmersión, elementos ambos que acaban produciendo extrañeza en el aprendiz (a más largo plazo en el caso del primero, a medida que se va acercando a muestras de lengua más reales, y de manera inmediata en el caso del segundo) y, en consecuencia, distanciamiento. La solución podría pasar en este caso por la elaboración de materiales complementarios que suplieran estas deficiencias, que podrían usarse de manera paralela al manual, de tal modo que este siguiera siendo el eje y el punto de referencia del aprendiz, con los materiales complementarios supliendo o completando los contenidos curriculares.

El uso del patrón como unidad de trabajo en clase presenta aquí, de nuevo, una ventaja, ya que los materiales que siguen el enfoque ecléctico suelen también presentar los contenidos en baterías de ejemplos. Esto permitiría al alumno pasar de los materiales

complementarios al manual de clase con la máxima sensación de coherencia, evitando producir en él la sensación de que “lo que explica el profesor” y “lo que explica el manual” son dos elementos diferentes, y permitiría también su uso mediante la misma secuencia de trabajo que se ha propuesto en páginas anteriores, seleccionando el profesor de uno u otro en función de la adecuación de las baterías propuestas en el manual.

Estos materiales complementarios deberán servir también para suplir las carencias en las tipologías de ejercicios del manual, compensando la carencia de actividades destinadas a la comprensión auditiva, la lectura o la producción oral o escrita en los casos en los que el profesor detecte carencias en unos u otros, o en los casos en los que considere o perciba necesario un refuerzo particular de alguno de ellos.

Los corpus textuales ocupan un lugar importante en esta preparación de los materiales de clase. Estos, dentro de la enseñanza de lenguas, han tenido un doble papel: por un lado, su utilidad en la enseñanza de lenguas es difícilmente discutible (O’Keefe, McCarthy y Carter, 2007, p. 21), ya que han servido para la creación de diccionarios, para generar una descripción de la lengua más real con respecto al uso de los hablantes, para ayudar a comprender mejor patrones del lenguaje fijos y, con la creación de corpus de textos de aprendices, para la detección de errores en cuestiones concretas dentro de los niveles avanzados, además de servir, dentro ya del ámbito específico de la enseñanza de lenguas extranjeras, para la solución de problemas de selección y secuenciación de contenidos (Römer, 2005, p. 17). Sin embargo, su uso directo dentro del aula, como se sugiere por los enfoques didácticos similares al enfoque léxico o al *data-driven learning*, ha despertado algunas dudas: algunos autores consideran que son “registros inevitables de lo que ya ha pasado y no de lo que va a pasar” que limitan la libertad de elección del aprendiz, al someterlo a la visión mayoritaria de la comunidad lingüística (G. Cook, 1998, p. 61). También comprometen las nociones de autenticidad y contexto, ya que se puede

entender que es este último el que garantiza el que una muestra de lengua sea auténtica y, al mostrarse separada de aquél, la muestra pierda el valor de autenticidad, además de correr el riesgo de que, sin contexto, la muestra sea culturalmente opaca para el aprendiz. La mayoría de estas cuestiones han encontrado réplica entre los defensores de su uso: Sinclair y Renouf (1988, p. 56), por ejemplo, consideran que el uso de corpus en el aula no es ni limitador ni un registro de elementos permitidos, sino “un inventario muy detallado de las posibilidades de la lengua” y, en cuanto a la cuestión de la autenticidad, siempre que los elementos sean lo suficientemente transparentes es de esperar que el alumno sea capaz de generar un contexto por sí mismo o, en caso contrario, puede ser proporcionado por el profesor, ya que se trata de “una cuestión de con cuánto cuidado se selecciona el material, quiénes serán sus usuarios finales y qué es lo que quieren y esperan del programa de lengua” (O’Keefe, McCarthy y Carter, 2007, p. 27) más que de una cuestión absoluta.

Para usar los corpus textuales dentro de clase es necesario, por tanto, plantearse cómo van a gestionar los alumnos estos corpus como parte de sus materiales de trabajo, cómo debe el profesor prepararse para ello y con qué corpus trabajar. Ninguna de estas cuestiones tiene una respuesta simple: el uso de corpus requiere conocimientos teóricos para su uso, de dominio del lenguaje de búsqueda y sobre creación de corpus propios, lo que a su vez requiere conocimientos sobre organización y tratamiento de los documentos que se desee incorporar al corpus (Asención-Delaney et al., 2015). El conjunto de conocimientos necesarios parecen excesivos como para poder ser trasladados al aprendiz; la alternativa, ofrecer al alumno en material en forma de líneas de concordancia para su trabajo, presenta la dificultad de disponer el lenguaje de manera poco usual para los aprendices, aunque puede ser un elemento a valorar. Estas concordancias, además, en el caso del chino no podrían seleccionarse de manera aleatoria, sino que el profesor tendría que hacer un

filtrado para eliminar aquellas líneas que no vayan a producir comprensión en el aprendiz, siguiendo los criterios arriba explicados, por lo que al final la hoja de concordancias no dejaría de ser un filtrado de ejemplos, dispuesto en un orden diferente al habitual para el aprendiz: como actividad de clase, puede resultar interesante, pero para su trabajo sistemático no parece presentar más ventajas que el sistema de la batería de ejemplos propuesta más arriba. En otras palabras: el uso de los corpus dentro de clase parece más conveniente que sea el profesor quien lo realice de manera activa, para cuestiones como la localización de ejemplos reales de uso de lengua a las que se añada el valor del potencial motivador que tienen en el aula el uso de ejemplos reales (Peacock, 1997), o para corroborar intuiciones de aula (McCarten, 2007, p. 7), pero no como base de trabajo cotidiana.

En cuanto a la cuestión de los corpus específicos en chino, hay que tener en cuenta además que los principales corpus, como el Chinese Gigaword Corpus, que recoge textos de la Central News Agency of Taiwan y la Xinhua News Agency of Beijing, o el zhTenTen, perteneciente a la empresa Sketch Engine, no se encuentran disponibles en abierto. Otros corpus que sí permiten acceso libre, como el Lancaster Corpus of Mandarin Chinese, el corpus paralelo inglés-chino The Zhejiang University Corpus of Translational Chinese y el C-ORAL-CHINO en lengua española tienen un tamaño muy reducido. Ante esta situación, parece que el uso de los corpus deberá combinarse en la preparación de materiales junto con otras herramientas, como los ejemplos recogidos en gramáticas y diccionarios, incluidos los existentes en formato digital, que permiten la incorporación de ejemplos de los usuarios y ya han demostrado su utilidad para la didáctica (X. Liu, 2017). Esta propuesta del uso de corpus únicamente como parte de los materiales del profesor no es la primera que se realiza desde el enfoque léxico, en el que los corpus han recibido un tratamiento irregular. De cualquier manera, la propuesta de uso de corpus dentro del

aula, aún en estos términos, debe presentarse únicamente como tentativa, ya que no ha sido posible localizar trabajos previos realizados desde esta misma perspectiva para la enseñanza de chino.

En cuanto a la tipología de actividades que se usen en la clase, deberá intentarse encontrar un equilibrio entre las orientadas a la forma y las orientadas al significado, entre aquellas destinadas a la automatización y las que permitan desarrollar la competencia autónoma del aprendiz. Se admite la utilización de actividades que, con los enfoques comunicativos, habían estado fuertemente denostadas, aunque su función debe reajustarse: los ejercicios de *drills* y los de reelaboración se incorporan al aula para fomentar la fluidez, así como las actividades de análisis contrastivo usadas para llamar la atención del alumno sobre determinados elementos lingüísticos, la lectura en voz alta para ayudar a la mecanización de los sonidos, o la lectura repetida para fomentar la reflexión sobre elementos vistos con anterioridad desde una nueva perspectiva. Los dictados, dictogloss, actividades que fomenten la escritura de todo tipo (incluida la colaborativa) y la rescritura, las actividades de *role-play* que permitan al alumno entender cómo funciona una situación comunicativa, entre otras, se pueden también incorporar al aula, intentando siempre que sea posible trabajar la lengua desde una perspectiva lúdica que ayude a mantener la atención del alumno a lo largo de la sesión de clase, aunque sin que esto impida la realización de otras tareas menos dinámicas. Debe tratar de intentarse también que exista un equilibrio entre las cuatro destrezas; si este equilibrio no lo proporciona el manual, deberá procurarlo el profesor mediante los materiales complementarios. Se intentará también que haya actividades de trabajo individual, en parejas o pequeños grupos y también en gran grupo, de manera que el aprendiz no se sienta continuamente forzado a trabajar en una tipología de actividades que no encajan con sus preferencias personales. Las actividades, en definitiva, tratarán de ser lo más variadas posible, teniendo en cuenta tanto las necesidades

de aprendizaje inmediatas del aprendiz como la utilidad que las tareas que realiza puedan tener a largo plazo, de manera que el aprendiz tenga claro en todo momento el para qué de lo que está realizando en clase.

Una tipología particularmente importante de actividades son aquellas relacionadas con la traducción. El uso de la traducción dentro del aula ha causado, de manera similar a la que lo hiciera el uso de la terminología, un fuerte rechazo, al encontrarse ligada al método gramática traducción; su uso ha llegado a estar vetado en clase por algunas metodologías como el método directo, a diferencia de otras herramientas vinculadas al uso de la L1 en el aula como pudiera ser el uso de la gramática contrastiva, que han ido encontrando una paulatina aceptación. Con la llegada de los enfoques comunicativos su posición no mejoró, sino que siguió viéndose como un elemento artificial y poco útil, un obstáculo para el desarrollo de la fluidez del alumno (G. Cook, 2010, p. 52). La idea de traducir en el aula ha quedado asociada a metodologías donde el error se castigaba y donde se aspiraba a alcanzar *la* forma de traducción correcta. Esta visión reduccionista de la traducción es, paradójicamente, incompatible con las teorías contemporáneas de traducción, donde esta ya no se considera una mera operación entre lenguas y ha pasado a verse como parte de un proceso comunicativo en el que emisor y potencial receptor, función y tipo de texto, sentido y contexto, registro y sistema cultural, y no ya las meras palabras, contienen las claves de la traducción (Arriba García, 1996).

La traducción ha dejado de verse, al menos desde la teoría, como un elemento ajeno al aula y al aprendiz. El MCERL habla de mediación como una de las destrezas más que habría que meter en el currículum, y en la actualización de 2017, el *Companion Volume with New Descriptors*, incluye descriptores para su evaluación; sin embargo, en el mundo académico y docente se ha generado reticencia a la idea de aceptar que la traducción no deja de ser un proceso de mediación (Carreres, Muñoz-Calvo y Noriega-Sánchez, 2017),

quizá por la vinculación a metodologías en las que la traducción era el fin y no una herramienta más, o incluso una parte más del proceso de aprendizaje de la lengua. Este último argumento es el que defienden los núcleos que defienden que la traducción debería ser considerada una quinta destreza, ya que no es una capacidad que pueda desarrollarse sin la práctica necesaria y su dominio, sin alcanzar un nivel profesional, es importante dentro el mundo laboral al que va a enfrentarse el aprendiz (Naimushin, 2002). Los propios alumnos, como se ha puesto de relieve en algunos estudios (Carreres, 2006) son también conscientes de que la traducción debe ser parte de la enseñanza de lenguas y que son dos elementos que se encuentran, de un modo u otro, vinculados. Este uso de la traducción dentro del aula es, además, inevitable: la traducción interiorizada, espontánea e inconsciente que hacen los aprendices al comienzo del aprendizaje, y la traducción explicativa, en la que se usa la traducción de manera puntual y consciente para acceder al significado de un elemento de la lengua, son dos estrategias que va a usar el aprendiz de lengua (Hurtado Albir, 2011, p. 55), por lo que añadir a estas la práctica de la traducción pedagógica con la finalidad de aprender o mejorar la lengua, no parece fuera de lugar.

La traducción en el aula admite una gran variedad de actividades que, en función de cómo se realicen en la clase, permiten al profesor hacer que los alumnos se centren en elementos de significado o de forma, de fluidez o de precisión (G. Cook, 2010, 147): haciendo traducciones cercanas al original se pueden detectar problemas de comprensión (especialmente durante la comprensión lectora, Lee, 2013); la traducción palabra por palabra permite hacer análisis contrastivo; aplicada a la enseñanza de vocabulario, permite su uso en actividades de discusión (idoneidad de títulos de libros o de películas, juegos de palabras...); en actividades de simulación de tareas de la vida real, se pueden usar para emular situaciones de la vida real que ayuden al alumno a visualizar posibles tomas de decisiones (traducción de documentos en una empresa, mediación...). Su

trabajo también permite reflexionar sobre cuestiones como la relación entre la lengua y la cultura, la diferencia entre expresiones fijas en una y otra lengua, las diferencias entre la organización y estructura de un texto, los diferentes tipos de textos que existen o las diferencias de puntuación (Zabalbeascoa Terrán, 1990). Realizada colaborativamente, mejora tanto los conocimientos lingüísticos como interculturales (Tasker, 2016). El profesor, además, puede establecer el grado de literalidad o de comunicación de los textos que exige en clase, en función de los niveles de los alumnos (Carreres, 2006) y también puede usarla en clase como elemento facilitador durante el desarrollo de las clases para la comprensión de determinados elementos particularmente complejos. Este tipo de actividades pueden incluirse desde el comienzo del aprendizaje, adaptadas al nivel de los aprendices y sus necesidades, e integradas como una parte más de la enseñanza-aprendizaje de la lengua; la clave para que esto se consiga es una adecuada planificación de la cuestión del profesor, que debe incluir la traducción dentro de la planificación como cualquier otra actividad de lengua más dentro del aula (Kokkinidou y Spanou, 2013).

Las actividades colaborativas deben ocupar también un papel importante, ya que su uso dentro de clase, entre alumnos y alumnos, y también entre alumnos y profesores, ha demostrado tener un importante potencial (Barkley, Cross y Major, 2012, p. 22). El uso de actividades de tipo colaborativo en clase permite desarrollar al alumno capacidades de interacción social y negociación que necesitará posteriormente en el mundo laboral; la cooperación con otros compañeros, además, fomenta la creación de vínculos dentro del grupo lo que, a su vez, repercute en la generación de un ambiente de mayor confianza, elemento de cuya importancia se habló en el apartado anterior.

La práctica del sistema de caracteres no debe olvidarse dentro de la planificación de las actividades de aula, especialmente en las primeras etapas del aprendizaje, en las que el aprendiz aún no domina el sistema y requiere de más ayuda en el aprendizaje y, sobre

todo, en la adquisición de estrategias de aprendizaje. Los ejercicios de caracteres, como se vio en el apartado de teoría del aprendizaje, deben incluir actividades que favorezcan el foco en el significado y en la forma, en las que se trabajen estrategias ortográficas, se ayude al alumno a repetir en diferentes contextos para facilitar la memorización y se refuercen las conexiones sonido-forma-escritura. Las actividades en las que se trabaje el sistema de escritura deben ayudar a crear y mantener conexiones entre los elementos del sistema, y distribuirse de forma adecuada entre actividades de casa y de clase, de tal modo que en las horas de aula el tiempo se dedique preferentemente a tareas de conexión, creación de reglas nemotécnicas o análisis de elementos que él no pueda ver por separado, dejando para casa aquellas más encaminadas a ayudarlo en el proceso de aprendizaje memorístico.

4.4. Conclusiones: en defensa de los métodos en la era del Posmétodo

La historia de la enseñanza de lenguas ha visto sucederse un método tras otro, en una continua búsqueda del método ideal, que permitiera garantizar un aprendizaje más rápido y mejor. Con la llegada del enfoque comunicativo, sin embargo, el concepto de método pierde el prestigio que había tenido hasta el momento, al verse como limitados en su forma de entender la lengua y restrictivos en su forma de enseñanza; el enfoque comunicativo, por contraste, se presenta como una alternativa más abierta a la enseñanza: existen diferentes visiones de qué es esa enseñanza comunicativa y de cómo puede ser trasladada al aula. El problema de esta noción tan abierta es que ha impedido precisamente el generar consenso sobre el concepto de qué es el enfoque comunicativo (Littlewood, 2014, p. 351): para algunos autores, está vinculado a una teoría de la lengua basada en funciones, que se puede aprender usando los elementos que se consideren oportunos (la conocida como “versión suave del enfoque comunicativo”); para otros, el enfoque comunicativo implica una interpretación de la teoría de la enseñanza en la que la

comunicación es suficiente en sí misma para el aprendizaje, por lo que sólo pueden usarse en clase actividades orientadas a fomentar el intercambio comunicativo (“versión dura del enfoque comunicativo”); el resultado de esta situación es que el enfoque comunicativo ha acabado convertido en un conjunto de ideas y técnicas de clase, apto para aplicar en cualquier contexto de enseñanza, de forma similar a lo que ocurría con los métodos del pasado, una “ortodoxia incuestionable” (Littlewood, 2014, p. 360) en forma de paquete de ideas y técnicas que se ha lanzado al mundo apoyado por la industria de la enseñanza (manuales, cursos de formación de profesorado...), lo que ha favorecido su rápida expansión y aceptación.

De cómo el enfoque comunicativo ha acabado convertido en una suerte de metodología de enseñanza más se han hecho eco un conjunto de autores, que defienden el abandono definitivo de la enseñanza en base a métodos. Surge así el denominado Posmétodo, cuyo ideólogo principal es Kumaravadivelu. El Posmétodo defiende que toda metodología de enseñanza de lenguas se encuentra corrompida por los mitos de universalidad, atemporalidad y neutralidad, entre otros (Kumaravadivelu, 2006, p. 164), lo que las convierte en contraproducentes para el aprendizaje. Los métodos, además, no han sido nunca aplicados de manera integral en el aula, ya que en último término ha sido el profesor quien ha tenido que realizar los ajustes oportunos para que su implementación fuera exitosa; esta situación lleva a Kumaravadivelu (1994, p. 30) a considerar que es necesario que la dirección de la enseñanza se devuelva por completo a la persona que más experiencia dentro del aula tiene y que, por tanto, más preparado está para construir una teoría de la enseñanza, en base a lo que denomina “pragmatismo fundamentado” o búsqueda de una pedagogía pragmática: el profesor.

Con el profesor en el eje de la generación de la teoría, el Posmétodo propone una didáctica articulada en torno a los parámetros de particularidad (la enseñanza debe ir orientada a

que el profesor observe, identifique problemas, encuentre soluciones y las implante para ver cómo funcionan), practicidad (la teoría que no haya surgido de la práctica, observación y análisis de aula no puede considerarse como útil); y posibilidad (la enseñanza debe contextualizarse dentro de la realidad sociopolítica) (Kumaravadivelu, 2003, p. 34). Estos tres parámetros, a su vez, se combinan con diez macroestrategias (Kumaravadivelu, 2003): maximizar las oportunidades de aprendizaje, facilitar la negociación mediante la interacción, minimizar los desajustes de percepción, activar la heurística intuitiva, fomentar la concienciación lingüística, contextualizar el input lingüístico, integrar las destrezas lingüísticas, promover la autonomía del aprendiz, fomentar la concienciación cultural y asegurar la relevancia social. Estas macroestrategias no componen un plan prescriptivo, sino descriptivo, y son teórica y metodológicamente neutrales, en el sentido de que no se limitan a una teoría específica del lenguaje, el aprendizaje o la enseñanza, ni se encuentran asociadas a un conjunto de procedimientos de aula de ninguna metodología en particular. En base a estas diez macroestrategias, que harían la función de guía, los profesores generarían sus microestrategias o técnicas de clase.

El Posmétodo ha sido criticado por acogerse en sus argumentos a una situación irreal (Bell, 2003): los métodos no han sido nunca aplicados de manera universal ni estricta dentro de las aulas; ni puede considerarse que hayan sido implementados por completo de arriba abajo, ya que muchos de ellos son racionalizaciones, en mayor o menor grado, de prácticas similares que se llevaban a cabo dentro de las aulas y que acabaron por configurar un método más que al contrario; ni puede tampoco considerarse que no tengan nada que aportar a la enseñanza, ya que, por citar un ejemplo patente, el papel que la afectividad tiene dentro de la enseñanza comunicativa ha sido desarrollado gracias en parte a la influencia de los métodos humanísticos. El Posmétodo ha pretendido, además,

posicionarse como un elemento neutro cuando, en el fondo, contiene mucha de la filosofía del enfoque comunicativo (negociación mediante la interacción, integración de destrezas, autonomía del aprendiz...), hasta el punto que ha llegado a ser considerado como una evolución más del propio enfoque comunicativo, con las mismas lagunas que este presentaba, sólo que más centrado en los aspectos socioculturales y políticos del aprendizaje (Swan, 2009, p. 120). En pocas palabras, en su descripción de la enseñanza el Posmétodo se dibuja como un método en sí mismo.

A pesar de ello, para algunos autores la enseñanza en la actualidad se encuentra en lo que han llamado la *Era del Posmétodo*, en la que las metodologías de enseñanza se dan por extintas (Brown, 2002) y se privilegia la voz del docente por encima de cualquier método o enfoque que no haya surgido de la propia aula. Más allá de si esta concepción se basa en una idealización más que en una realidad práctica, o si el Posmétodo realmente define cómo se está desarrollando de manera mayoritaria la enseñanza de idiomas, una de las ideas de fondo del Posmétodo encaja dentro una filosofía que también ha surgido en otros momentos de este trabajo: el eclecticismo.

4.4.1. Relación entre el Posmétodo y el eclecticismo

La idea de que una única metodología no puede ser adecuada no es nueva: existen voces desde finales de los 70 que ya afirmaban que ningún método es por completo bueno, aunque todos contienen elementos positivos, y tampoco resulta realista pensar que los profesores han podido, sin ninguna excepción, trasladar a sus aulas la metodología impuesta por la institución con la que trabajaran: es más probable que, como describe Swan (2009, p. 120), la sustitución de un método por otro haya implicado más bien el cambio de algo que realmente no había terminado de implementarse por otro algo que tampoco llegaría a terminar de implementarse, por lo que es posible que, en muchos momentos de la historia, en el aula hayan convivido transitoriamente elementos de

diferentes metodologías. Esta situación ha sido percibida como parte del inevitable proceso de adaptación de una nueva metodología al aula, y no como parte de una tendencia a la mezcla o al eclecticismo en la enseñanza.

Evitar el uso de “ecléctico” es posible que esté relacionado con una tendencia a considerarlo como algo negativo: llevar al aula una postura ecléctica implica que el profesor no cuenta con criterios que le puedan ayudar a seleccionar teorías ni con principios que le ayuden para seleccionar los elementos de enseñanza, sino que toma sus decisiones individuales en función de sus criterios personales, lo que convierte al eclecticismo en una opción demasiado amplia y vaga como para resultar útil (Stern, 1992, p. 11). Es posible, sin embargo, que en la tradicional concepción de eclecticismo se esté produciendo una confusión de esta idea con la de aleatoriedad (Widdowson, 1990, p. 50): si el profesor toma y lleva a su aula aquello que tiene más a mano, su metodología no puede considerarse ecléctica, sino aleatoria; si, por el contrario, el profesor ha indagado en diferentes principios teóricos, y se ha valido de estos para la selección de los elementos que llevará a su clase, entonces sí puede hablarse de eclecticismo, y este sí puede ser considerado positivamente. La clave está, por tanto, en que el eclecticismo debe funcionar no a nivel de técnica de clase, sino de teoría con la que se desea trabajar en ella (Widdowson, 1984, p. 36).

El principal problema para que esta imagen positiva del eclecticismo funcione es que en la actualidad existe una preferencia por el “hacer cosas” dentro del aula, una tendencia que ha sido reforzada por los enfoques comunicativos (Swan, 2009, p. 125): *role-play* por encima del análisis de la forma de la lengua, o la grabación de un vídeo por encima de la práctica de pronunciación. Este “hacer cosas” presenta beneficios a corto plazo, ya que son más lúdicas para los aprendices y más reconfortantes para el profesor, en tanto que fomentan que haya actividad y participación en los alumnos, pero a largo plazo privilegia

el trabajo y dominio de la técnica por encima del conocimiento de la teoría y la reflexión. Si se retoma la idea expresada más arriba, este tipo de enseñanza no podría considerarse como ecléctica, ya que está por completo basada en la técnica y, por tanto, en la aleatoriedad; es, sin embargo, la idea que se sugiere desde el Posmétodo, al proporcionar guías de trabajo amplias que el profesor debe (o puede) seguir para el diseño de sus técnicas de clase, pero en las que se descuida el trabajo teórico.

4.4.2. Eclecticismo y terreno intermedio

Una situación similar, salvando las distancias, es la que se da dentro del enfoque ecléctico chino: la filosofía del pragmatismo ha llevado a la configuración de una metodología de enseñanza con una teoría de la lengua esencialmente estructuralista y una teoría del aprendizaje basada en criterios de la enseñanza de chino lengua materna para el aprendizaje del sistema de escritura, con tintes del conductismo audiolingüista en la teoría del aprendizaje y diseño de materiales inspirada en el método directo, que cuenta con actividades del método gramática-traducción y del comunicativo y que, además, ha ido acompañada de una maquinaria igual o más fuerte que la que ha podido tener el enfoque comunicativo: materiales de clase, cursos de formación, profesorado fletado desde China y una institución desde la que se fomenta, en los países en los que cuenta con sede, este modelo de enseñanza. El método ecléctico se ha impuesto, como ha ocurrido en cierto sentido con el enfoque comunicativo, porque ha acabado concibiéndose como “la” forma de enseñar la lengua, empaquetada en unos manuales cuya teoría de base ni siquiera es necesario conocer, un método que no está preparado para adaptarse a los problemas particulares del aula, especialmente con el perfil de estudiante actual.

La réplica a este método ha llegado precisamente desde las aulas, con la creación del terreno intermedio. Este surgió, como se ha visto, desde la reflexión sobre la insuficiencia de las metodologías existentes, la observación del aula por parte de profesorado con

experiencia y conocimientos de la didáctica occidental y china, y el ajuste de elementos a las necesidades de los alumnos. Es, como propone el Posmétodo, una construcción realizada de abajo arriba, basada en el análisis y reflexión del aula, el alumno y sus necesidades³⁶. Este terreno intermedio, sin embargo, depende de factores que resultan difíciles de controlar: requiere profesorado con dominio de la lengua, con experiencia en la docencia, con conocimientos de didáctica tanto china como occidental, con capacidad de análisis de aula y del alumnado, con conocimientos teóricos suficientes como para saber qué elementos pueden satisfacer estas necesidades de aula, con el tiempo suficiente para tomar las medidas necesarias para solucionar esta situación y, sobre todo, con la voluntad de llevar a cabo cambios importantes dentro del aula y la capacidad de asumir los riesgos que se derivan de esto. En otras palabras, para que este terreno intermedio sea fructuoso requiere de una figura de profesor muy específica que, por lo visto en páginas anteriores de este trabajo, no parece la mayoritaria dentro del contexto local. Cualquier alternativa a esta figura implica caer en la sustitución de la teoría por la técnica en el aula, cayendo en la misma falacia que han caído los enfoques comunicativos. Una posible solución podría ser la de la mejora de la formación del profesorado de lengua china, sumado a una práctica tutelada que permita al alumno integrar los conocimientos dentro del aula, y que podría ofrecerse dentro de los másteres de formación de profesorado, como el de Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas con especialidad en chino que ofrece la

³⁶ No se pretende con esta idea sugerir que el terreno intermedio y el Posmétodo sean equivalentes: el primero es un movimiento espontáneo dentro del profesorado, mientras que el segundo surge desde el mundo académico como descripción, teórica, de lo que debería ocurrir fuera de él, por lo que no pueden ser considerados como equivalentes en las diferentes culturas. El Posmétodo, por su parte, se conoce dentro el mundo de la enseñanza de chino lengua extranjera, pero los trabajos que ha inspirado son muy escasos: la idea de dejar atrás los métodos parece sugerente para algunos autores (J. Feng, 2010), aunque los métodos se siguen valorando como elementos útiles, especialmente en el caso de profesores con poca experiencia, que pueden recurrir a ellos a modo de banco de recursos a los que recurrir, aplicando los cambios necesarios, para satisfacer las necesidades del aprendiz o suplir las carencias del contexto (J. Tao, 2006).

Universidad de Granada o el de Máster de Didáctica de la Lengua China para Hispanohablantes de la Universidad Autónoma de Barcelona. El principal problema de esta sugerencia es que no soluciona uno de los elementos clave: la abundante experiencia necesaria, que unos meses de prácticas no pueden garantizar.

Si se desea evitar, por tanto, que la clase acabe siendo una amalgama de técnicas sin teoría, es necesario proporcionar un marco teórico, práctico y funcional mínimo, que ayude a evitar la aleatoriedad. Una propuesta de trabajo general, dentro de esta línea, ha sido la que se ha perseguido conseguir a lo largo de este trabajo: el enfoque léxico propuesto en las páginas anteriores se basa en principios teóricos simples, pero que configuran un marco de trabajo suficiente, flexible y adaptable. La teoría de la lengua proporciona unas claves suficientes para el análisis de la misma; la teoría del aprendizaje, además de ajustarse a marcos teóricos admitidos dentro de la disciplina, ha sido elaborada de tal manera que lengua y sistema de escritura, cuestión clave en la enseñanza de esta lengua, se puedan trabajar de manera integrada; y las propuestas de trabajo con materiales y actividades permiten su traslado a cualquier aula. No es, como se ha repetido en diversas ocasiones a lo largo de este trabajo, la única opción viable dentro del aula, ni tampoco la única interpretación posible de las teorías que se han analizado, pero se confía en que su uso dentro del aula pueda permitir, al menos desde la teoría, la superación de los límites impuestos por el contexto.

Uno de los principales problemas de los métodos a lo largo de la historia ha sido que se han entendido como elementos monolíticos e inalterables: su aplicación ha dependido de la teoría que los guiaba. Sin embargo, la enseñanza no debe adaptarse a la teoría para la que ha sido diseñada: debe partir de la teoría para dirigirse al aula y, desde allí, comprobar si, para el trabajo puntual que se está llevando a cabo, las pautas seguidas han resultado útiles o no, conservarlas si han resultado efectiva y, en caso contrario, regresar a la teoría

para encontrar nuevas pautas y repetir el ciclo hasta que se encuentren aquellas que funcionen mejor; el sentido común y un análisis de la enseñanza orientado no desde cómo se considera que se aprende la lengua, sino desde la empatía con el alumno, son cuestiones clave en este sentido (Swan, 2009).

Continuando en esta línea, y dado que desde la teoría el diseño de este enfoque léxico para el chino en la educación superior española puede darse por cerrado con estas conclusiones, el siguiente e inevitable paso será trasladarlo al aula para comprobar su funcionamiento y realizar las adaptaciones que se descubran necesarias.

Segunda parte:

Análisis y evaluación del modelo

5. Descripción de la investigación

5.1. Justificación, hipótesis y objetivos

La investigación sobre enseñanza de CLE a nivel global, como se ha visto en las páginas previas a esta investigación, se encuentra en un momento particular: sin terminar de abandonar la tradición autóctona del enfoque ecléctico, intenta paulatinamente incorporar elementos surgidos de la tradición occidental, mientras que a pie de aula el profesorado con experiencia y conocimiento de la didáctica de ambas tradiciones tiende a optar por el uso de diferentes técnicas y recursos en su clase, en base a sus conocimientos y a las necesidades que detecta dentro de su grupo, en lo que se ha denominado como terreno intermedio. Ambas situaciones, sin embargo, presentan una debilidad: en la primera de ellas, la enseñanza de chino se mira como un fenómeno al que atender de manera global, en el que las diferencias a nivel local reciben una atención mínima y la voz de alumno y profesor se minimiza; en la segunda, si el profesor carece de la experiencia y conocimientos teóricos necesarios, se corre el riesgo de que la clase se convierta en un conjunto de actividades y técnicas que no obedezcan realmente a ningún principio teórico. En la primera parte de este trabajo se ha abogado por el uso del enfoque léxico para la enseñanza de chino. Su análisis sugiere cómo, por características como su flexibilidad, su facilidad en la implementación y, sobre todo, la forma en la que permite integrar enseñanza de lengua y sistema de escritura en el caso concreto de la lengua china, su uso para la enseñanza de chino lengua extranjera podría suponer una alternativa viable a los métodos usados en la actualidad para su enseñanza. Con esta idea en mente se ha diseñado un modelo metodológico concreto, cuyas características principales se han detallado en el Capítulo 4. En el diseño de este modelo no se han tenido únicamente en cuenta las características del enfoque léxico y las necesidades específicas de la lengua china, sino que también ha tratado de ser ajustado a las potenciales necesidades del entorno del aula

en la enseñanza superior en función, esencialmente, de las características del perfil del alumno universitario, tratando con ello de generar el modelo lo más realista y cercano a las necesidades del aula que ha sido posible, con los conocimientos teóricos y profesionales de los que se disponía, confeccionar.

Sin embargo, esta propuesta no deja de ser teórica: sin un análisis empírico, la propuesta elaborada no pasa de ser un supuesto teórico que no permite comprender realmente cómo sería su funcionamiento dentro del aula. La segunda parte de esta tesis se articula, pues, trata de responder a las preguntas de cómo este enfoque didáctico es aceptado dentro del aula por los alumnos, qué tipo de impacto genera en ellos y cómo podría mejorarse su diseño. Las respuestas a estas preguntas permitirán alcanzar el objetivo general de comprender el funcionamiento de este enfoque didáctico, así como realizar propuestas de mejora sobre el mismo.

El diseño seguido dentro de esta investigación para buscar respuesta a estas preguntas se analizará y describirá pormenorizadamente en las siguientes páginas.

5.2. Caracterización de la investigación

Tal y como se ha defendido en páginas previas, y en palabras de Widdowson (1984, p. 30), el profesorado no sólo debe saber qué hacer en una clase, sino también entender los porqués de lo que hacen y cómo su trabajo influye en el aprendizaje de sus alumnos; es decir, es necesario el conocimiento de la técnica, la teoría y la reflexión para que el profesor adquiera un mayor conocimiento sobre su labor, conocimiento que, a su vez, debe revertir en su aula. Dado que en el presente trabajo la teoría ya se encuentra analizada, lo que cabe analizar es cómo la práctica y la reflexión pueden combinarse dentro de una investigación: la investigación-acción y la observación de clase parecen los dos elementos que mejor pueden responder a esta necesidad.

La investigación-acción se caracteriza por una estructura de ciclos de observación, análisis, reflexión, reelaboración de medidas, implementación y regreso al punto de partida, que permite comprender la situación dentro de un aula específica a lo largo del tiempo que se haya decidido realizar esta investigación. Sus resultados no son universalmente válidos, ni pueden aplicarse de manera directa e inmediata, pero permiten comprender en profundidad una situación concreta y local (Mejías, Orduz y Peralta, 2006), por lo que en este sentido se ajusta a las necesidades de esta investigación. La observación realizada dentro de esta investigación, por su parte, no tiene como objetivo clasificar o enumerar los elementos de aula (que sería lo que se conocería como observación sistemática, Allwright, 1988, p. 255), sino favorecer la comprensión de elementos o eventos específicos ocurridos en el aula, mediante los procesos de reflexión que siguen a esta observación.

El concepto de reflexión que se sigue en esta investigación comparte muchos elementos con la corriente de la Enseñanza Reflexiva, a la luz de la cual profesores y alumnos toman datos sobre esta, examinan sus actitudes, creencias, presuposiciones y prácticas de enseñanza y usan la información que han obtenido como base para una reflexión crítica (Richards y Lockhart, 1998, p. 11). Sin embargo, por la sistematicidad en la toma de datos, la vocación de disponibilidad pública del proceso y sus resultados, una cierta vocación de atención a contexto amplio por la naturaleza de las personas implicadas, además de fijar la atención en aspectos más técnicos (lo que para algunos autores situaría esta labor dentro de la enseñanza tecnicista y no reflexiva, Zeichner y Liston, 1996, p. 5), esta investigación pertenece o, al menos, se encuentra más cercana al perfil de la investigación-acción que al movimiento de la Enseñanza Reflexiva. En cualquier caso, ambas cuestiones no tienen forzosamente que ser elementos mutuamente excluyentes, ya que la actitud de cuestionamiento hacia la labor del profesor de la corriente de la enseñanza reflexiva, que

permite clarificar su pensamiento (Bailey, 1997), puede ser usada como una herramienta más integrada dentro de esa investigación-acción.

Otro elemento influyente en la configuración de esta investigación ha sido la filosofía de la Práctica Exploratoria de Allwright, “un marco de trabajo sistemático dentro del cual definir las áreas de enseñanza y aprendizaje de lengua que se desean explorar, concretar las ideas que sobre ellas tengan e investigarlas usando actividades de aula familiares, más que usando herramientas de investigación ‘académicas’” (Allwright y Lenzuen, 1997, p. 73) o como “una forma de que los profesores y aprendices de lengua desarrollen su comprensión de qué ocurre en las clases, a la vez que les permite continuar con su enseñanza y su aprendizaje” (Allwright, 2000). Aunque no tiene el marcado carácter de cambio social dentro del aula que busca la Práctica Exploratoria ni tampoco sigue en su diseño los pasos acordados para realizarla (Allwright, 2000), sí que comparte muchos de sus principios (Allwright y Hanks, 2009), como la preocupación por la mejora de la calidad de la clase, la búsqueda de la comprensión por encima del cambio, la implicación de todos los agentes de clase en la labor de comprensión, el carácter continuo y sostenible, y la integración dentro de las prácticas habituales de clase. Estos principios van a afectar a cuestiones como la distribución de la responsabilidad de la observación, la selección de los elementos que serán objeto de observación y la planificación, como se explicará a continuación

En primer lugar, si se parte del principio de que todas las partes implicadas en el proceso de aprendizaje tienen voz en él, esta voz debe también tener presencia dentro de la investigación: la responsabilidad de la observación deberá compartirse entre profesor y aprendices, al menos hasta cierto grado, de tal manera que estos tengan también oportunidad de analizar, opinar y tomar decisiones, adaptadas a su capacidad, sobre lo que ocurre en el aula. Este tipo de observación puede considerarse un tipo de observación

compartida; entre sus beneficios se encuentran la facilitación de la superación de la paradoja del observador³⁷, al ser los participantes también observadores, y el permitir la construcción de una visión compartida, con más espacio para que tanto el observador como el observado actúen de manera más activa y libre y un reparto más simétrico de la responsabilidad de la observación, en lo que Salaberri Ramiro (2004) denomina *intersubjetividad*, un concepto que permite superar las limitaciones de la observación tradicional en este sentido.

En segundo lugar, es necesario seleccionar los elementos, dentro de todo el marco teórico, que serán objeto de observación. Esta selección es necesaria por dos razones: la primera de ellas, que ya desde el fracaso del Proyecto Pensilvania en los años 60 existe conciencia de que resulta imposible analizar la influencia de una metodología concreta, o su teórica superioridad sobre otras, ya que el entorno del aula genera tal cantidad de variables que no es posible tenerlas todas en cuenta como para que los resultados de un proyecto así sean fiables (Allwright, 1988, p. 8). La segunda, que no todos los elementos propuestos dentro del marco teórico son observables: la atención, por citar un ejemplo, no es medible de manera perceptible, ni tampoco el reciclaje al que se verá expuesto cada alumno de manera independiente. Se determinan así los criterios que determinarán la selección de elementos observables:

1. Los elementos que se observen deben formar parte de la metodología que se vaya a usar de manera regular en el aula, no suponer un elemento extra, ajeno a la clase. Es decir, deben encontrarse integrados en la práctica cotidiana.
2. Deben poder ser perceptibles y observables directamente, por profesores y alumnos, cada uno en la medida de sus capacidades.

³⁷ Alteración de la conducta habitual que se produce al saber que se está siendo objeto de observación.

3. Deben ser sostenibles durante el período que dure la investigación, en dos sentidos: deben ser prácticas que vayan a mantenerse de manera regular durante el curso y deben poder ser implementadas y modificadas mediante cambios mínimos, ya que el foco debe estar en la comprensión de cómo funcionan y no en un cambio radical.
4. Los elementos deben poder ser extrapolables a otros contextos de enseñanza similares. La selección de cuestiones muy particulares, que puedan servir de ayuda únicamente a los grupos donde se realice el trabajo, deben descartarse o, como mucho, no ocupar una posición principal.

En tercer lugar, la investigación debe poder mantenerse a lo largo de la cantidad suficiente de tiempo que permita el análisis de los objetos seleccionados por todos los implicados en el proyecto; dado que va a realizarse en educación superior, el curso académico parece la unidad de tiempo mínima necesaria para que la investigación cumpla este requisito, aunque será posible expandirla.

Comparte también con la Práctica Exploratoria la intención de compartir conocimiento y no adoctrinamiento: no se persigue con esta investigación demostrar ni convencer, sino mostrar el proceso llevado a cabo para que otros participantes de la enseñanza, en un contexto similar, puedan acceder al desarrollo de los procesos, facilitando así la comprensión de los mismos para un posible, si se diera el contexto adecuado, traslado de algunas de las ideas. Esta idea se encuentra, a su vez, relacionada con un axioma básico en la enseñanza: enseñar no implica aprender, ni aprender haber sido enseñado (van Lier, 2002, p. 35). En otras palabras, este trabajo no tiene la finalidad de buscar relaciones de causa-efecto entre la metodología y el resultado obtenido, sino de describir los efectos percibidos sobre el aprendizaje en el aula por todas las partes implicadas: el aprendizaje y la competencia son cuestiones tan complejas que es posible que convivan opiniones

contrapuestas sobre el valor de un método para la consecución de un objetivo determinado (Swan, 2009, p. 117).

5.3. Contextualización y planificación

Esta investigación ha tenido lugar en la Universidad de Granada, en los Grados en Lenguas Modernas y sus Literaturas (Facultad de Filosofía y Letras) y Traducción e Interpretación (Facultad de Traducción e Interpretación) durante los cursos 2016/17 y 2017/18.

Aunque en la planificación inicial la investigación iba a ocupar únicamente un curso académico, finalmente pudo extenderse un semestre más, lo que ha permitido incluir dentro de la misma un grupo de alumnos de nivel inicial, perfil que inicialmente no se había podido incluir por razones de ordenación docente de la profesora. La planificación final queda por tanto configurada en tres semestres académicos:

	Tramo 1		Tramo 2	Tramo 3
Curso	2016/17		2016/17	2017/18
Semestre	1		2	1
Grado	Traducción e Interpretación		Lenguas Modernas y sus Literaturas	Traducción e Interpretación
Asignatura	Lengua C Nivel 3 (chino)	Lengua C Nivel 5 (chino)	Lengua Maior Superior II (chino)	Lengua C Nivel 1 (chino)
Curso	2º	3º	4º	1º
Créditos de chino cursados previamente en el grado	18	30	36	0

Tabla 6: tramos de investigación.

La investigación se compone, a efectos prácticos, de tres pequeñas investigaciones, una por cada tramo, por lo que el análisis del resto de elementos contextuales (perfil del alumnado, entorno de trabajo...) se realizará por separado en cada uno de estos tramos.

Como resultado de la aplicación de los requisitos establecidos en el apartado anterior para la selección de elementos sometidos a observación, se decide que entrarán a formar parte de la investigación los siguientes elementos:

- Tratamiento del léxico/gramática a través de la ejemplificación y aplicación del paradigma OHE. Dado que este supone uno de los elementos clave dentro del enfoque didáctico diseñado, ya que la secuenciación propuesta en los contenidos de clase y la integración de lengua y escritura se canalizan esencialmente a través de la ejemplificación, el análisis de este elemento parece prácticamente imperativo.
- Reciclaje programado. Los argumentos en defensa de la observación de este elemento sobre otros son prácticamente idénticos a los del punto anterior: al tratarse de uno de los elementos clave, comprender y mejorar su funcionamiento parece imprescindible.
- Uso de la traducción dentro del aula. La traducción es, como se ha visto en páginas anteriores, parte inherente al proceso de aprendizaje de la lengua y uno de los elementos que distingue al enfoque léxico de algunos de los enfoques comunicativos, especialmente de los más tradicionales. Permite, además, dentro del aula variedad de explotaciones diferentes; la observación del funcionamiento en algunos de estos usos permitiría comprender las formas en las que esta puede usarse dentro del aula.
- Uso en clase de terminología lingüística china. El uso dentro del aula de una adecuada terminología es, al igual que ocurre con la ejemplificación, una de las cuestiones clave dentro del enfoque léxico aquí propuesto, debido a que se trata de un elemento sobre cuya importancia se ha puesto énfasis tanto desde la investigación en enseñanza de chino como desde el enfoque léxico. Por su relevancia, su observación parece particularmente necesaria.
- Gramática cooperativa. La importancia del aprendizaje cooperativo también ha sido puesta de relieve en páginas anteriores. Aunque la redacción de productos

por parte del alumno no se encuentra dentro de los elementos clave propuestos, se ha considerado que la focalización de la observación sobre este elemento en concreto facilitará los análisis, por oposición a otras tareas colaborativas que puedan realizarse en clase de manera habitual y que generarían una observación más dispersa, al depender de más factores.

- **Materiales complementarios.** Aunque inicialmente este elemento se descartó como parte de los elementos prioritarios para ser observados, finalmente se incorporará a los análisis durante el segundo tramo de la investigación. Aunque las razones para su inclusión se describen detalladamente en el apartado correspondiente, esencialmente pueden resumirse en la necesidad de encontrar un formato que permita introducir dentro del aula de manera más eficiente y menos hostil para los aprendices los elementos de ejemplificación.

Los elementos sujetos a observación presentan algunas variaciones a lo largo de estos tres tramos. La distribución final obedece al esquema que se presenta más abajo; los criterios que han llevado a la adición o al abandono de algunos de estos elementos se especifican dentro de sus apartados correspondientes, en cada uno de los tramos.

	Tramo 1	Tramo 2	Tramo 3
Tratamiento del léxico/gramática mediante ejemplificación y paradigma OHE	sí	sí	sí
Uso de la traducción en el aula	sí	sí	sí
Uso en clase de terminología de lingüística china	sí	sí	sí
Gramática cooperativa	sí	sí	no
Reciclaje programado	fichas y calendario de repasos	calendario de repasos	pruebas parciales programadas
Materiales complementarios	no	sí	sí

Tabla 7: Selección de elementos sometidos a observación.

Finalmente, es necesario mencionar que no se comunica a los alumnos que la metodología de clase está siendo objeto de estudio, esencialmente para evitar el efecto Hawthorne³⁸, aunque en clase se dialoga abiertamente sobre las cuestiones objeto del estudio y los alumnos son conscientes en todo momento que sus sugerencias y comentarios son tenidos en cuenta para el desarrollo de las siguientes sesiones de clase, en las que se dialoga abiertamente sobre los cambios producidos y la posibilidad de continuar en la línea o realizar más cambios. En las encuestas realizadas a final de curso se pide su consentimiento para la utilización de los datos con fines investigadores, y en el diario de clase colectivo existe una advertencia sobre el carácter público de los datos que están produciendo.

5.4. Triangulación

En la investigación-acción, suele usarse con frecuencia la triangulación como una forma de contrastar información a través de diferentes fuentes para garantizar la fiabilidad y validez de los resultados. En los proyectos de observación, específicamente, la triangulación adquiere un papel aún más relevante, ya que una observación unilateral puede poner en riesgo la fiabilidad (y, en consecuencia, la validez) de los resultados. La triangulación puede ser de datos, de investigadores, de teorías o de métodos; de acuerdo con Chaudron (citado por Allwright y Bailey, 1991, p. 46-50), esto se suele realizar a través de tres elementos: mediante toma de datos a través de diversas herramientas para contrastarlos (validez del constructo), evaluando el procedimiento en función de sus resultados (validez del criterio) o documentando si el tratamiento se ha producido y si el cambio es directamente atribuible al tratamiento implementado (validez del tratamiento). Para el presente proyecto, la triangulación se ha obtenido mediante la toma de datos a través de diferentes herramientas, que permiten análisis cualitativo y cuantitativo y que

³⁸ Alteración de la conducta habitual que se produce al saber que se está siendo investigado.

serán explicadas en detalle en el siguiente apartado (diario de clase, diario del profesor, encuestas y cuestionarios de final de curso) y también de diferentes investigadores, ya que la responsabilidad de la observación los elementos se comparte entre alumnos y profesora. Este modelo de triangulación se suele conocer como triangulación múltiple.

5.5. Instrumentos de observación

La investigación-acción presenta problema de favorecer la comprensión del profesor, pero no la del aprendiz y suele, además, fijar la mirada en obtener resultados extrapolables y generalizables a contextos similares, relegando en consecuencia a un segundo término el aquí y el ahora inmediato y local del aula y sus necesidades (Allwright y Hanks, 2009, p. 142). Esta deficiencia ha tratado de compensarse en esta investigación a través de los instrumentos de análisis, para cuya selección se han tenido en cuenta, además, las cuestiones de un reparto más simétrico de voz entre alumnos y profesores y la búsqueda de la comprensión de lo que ocurre en el aula por encima de la generación de cambio. La selección de instrumentos ha tratado también de incluir la combinación de elementos que permitieran la habitual combinación en investigación de lengua de análisis cualitativos y cuantitativos (Allwright y Bailey, 1991, p. 67).

Es necesario recordar, antes de pasar a la descripción de estos elementos, que aunque los instrumentos se encuentran aquí descritos de manera general, el uso y diseño concretos que han tenido en cada uno de los tramos ha sufrido pequeñas modificaciones, por lo que en la descripción de cada tramo se volverá a retomar esta cuestión, para perfilar las características de cada elemento en cada tema.

5.5.1. Diario de la profesora

Desde los años 70, los diarios del profesor se han usado en los proyectos de observación de aula en sustitución de los antiguos registros, ya que presentaban la ventaja de revelar variables que con el sistema previo, de categorías cerradas, no se podían anotar. En la

actualidad, los diarios del profesor se usan con diferentes finalidades: como parte de la práctica de una enseñanza reflexiva, para la toma de datos en la investigación-acción como parte de la triangulación de datos, como base de un estudio de diarios o como para fomentar el desarrollo profesional (Bailey, Curtis y Nunan, 2001, p. 49). En el presente trabajo se utilizarán como herramienta para la toma de datos en investigación-acción aunque, como se ha anotado más arriba, la enseñanza reflexiva tiene un gran peso dentro del diseño de la investigación, y tampoco se considera que el desarrollo profesional y la práctica de aula sean dos elementos separados.

El diario del profesor, en soporte papel, se ha usado con dos formatos diferentes. En los tramos 1 y 2, en lugar de carácter narrativo, se ha optado por integrarlo dentro de la planificación de las clases. Esta, realizada en forma de esquema en soporte papel, cuenta con espacios amplios para realizar anotaciones y marcas, de forma que durante la propia clase se pueda llevar un registro mínimo de lo ocurrido en clase, que al terminar la clase se amplía. De esta forma, se ha conseguido eliminar dos problemas: el primero, la cuestión del aplazamiento entre los eventos de aula y el análisis de los mismos, reduciendo el riesgo de olvido y, por tanto, incrementando su fiabilidad; al marcar sobre la planificación los elementos sobre los que hay que reflexionar posteriormente, se garantiza que aquellos eventos de mayor interés no se olvidarán, sin por ello interrumpir el curso normal de la clase (las anotaciones pueden realizarse transcurridos diez o quince minutos tras el evento, en el momento en que los alumnos se encuentren realizando otra tarea). El segundo de los problemas, el tiempo invertido en la redacción, se reduce considerablemente, cuestión particularmente relevante en las situaciones en las que, por problemas horarios, no ha sido posible disponer de tiempo de manera inmediata tras la clase para llevar a cabo el registro. Durante el tramo 3, sin embargo, el horario sí permitió disponer del tiempo suficiente para la configuración de un diario de clase del profesor de

formato tradicional, en formato narrativo y descriptivo, que se ha recogido igualmente en el cuaderno de planificación de clases, de tal manera que, durante la redacción, a un golpe de vista ha sido posible redactar los eventos de clase más llamativos.

Un elemento que diferencia este diario del profesor de los habituales es la cuestión de la privacidad. En los siete niveles de privacidad de los diarios que recogen Bailey, Curtis y Nunan (2001, p. 56) se contempla la posibilidad de que el profesor comparta, en mayor o menor grado, parte de los contenidos con compañeros de trabajo, pero en ningún momento se contempla la posibilidad de que estas entradas sean compartidas con los alumnos. El diario de clase seguido por la profesora, si bien es eminentemente privado, en ocasiones podrá ser usado para recordar a los alumnos eventos ocurridos en clases anteriores.

5.5.2. Diario de clase

Larsen-Freeman (1983, p. 266) considera que, para tomar una decisión informada sobre su enseñanza, los profesores necesitan una conciencia clara sobre su comportamiento, una actitud positiva y abierta al cambio, conocimientos sobre las opciones que tienen para cambiar y el desarrollo de habilidades para poner todo lo anterior en práctica. Aunque el diario del profesor puede ayudar a iniciar este proceso favoreciendo la concienciación, las perspectivas de éste siempre serán personales, generadas a partir de los datos de referencia personales de cada profesor: la formación previa, la experiencia acumulada y la actitud, configuran la forma en la que se ven los eventos observados (Allwright y Bailey, 1991, p. 84). Es por tanto necesario un instrumento que ayude a contrastar esta información, y de ahí la importancia del segundo de los elementos: el diario de clase redactado por los alumnos.

Lo que se ha denominado como diario de clase, por oposición al diario del profesor, es un diario colectivo en formato digital realizado por los alumnos. Los diarios colaborativos

son una herramienta igualmente frecuente para la toma de datos en investigación-acción (Bailey, Curtis y Nunan, 2001, p. 86), de los que existe gran variedad de formatos, que pasan desde la redacción coordinada entre miembros participantes en un proyecto de cada una de las entradas, hasta la redacción individual de las entradas coordinando quién escribirá cada día. En el caso concreto del diario de clase usado, las entradas se redactan de manera individual, siguiendo un orden que se fija el primer día de clase, de manera que los alumnos sepan de antemano qué día les corresponderá la tarea; en el caso de haber más días de clase que alumnos, al llegar al final del listado se retomará desde el comienzo. Tras la sesión de clase, los alumnos disponen de 24-48 horas para cumplimentar el registro de actividades.

Para orientar a los alumnos en el tipo de contenidos que se pueden recoger, las entradas en el diario tienen forma de fichas, en las que deben cumplimentar fecha y orden de la sesión de clase; alumno que la cumplimenta; actividades realizadas en el día; forma de realizar las actividades; tareas o deberes para la siguiente sesión de clase, y elementos interesantes, curiosos o importantes. Este formato pretende tres cosas: evitar el miedo al espacio en blanco que produzca un bloqueo en la redacción, reactivar el recuerdo de lo ocurrido en la clase y permitirles dar su opinión sobre lo ocurrido. Del diario se espera utilizar como parte de la triangulación principalmente la sección sobre los elementos que consideran importantes, curiosos o interesantes, es decir, aquella en la que pueden contar u opinar sobre lo ocurrido en el aula: esta opinión resulta crucial ya que se encuentra basada en su forma de percibir la clase, y son precisamente estas percepciones, más que los hechos objetivos, las que van a guiar su comportamiento (Allwright y Hanks, 2009, p. 131) y son, por tanto, las que van a determinar las reacciones de los alumnos durante las clases.

El diario tiene carácter semipúblico: se encuentra a disposición de todos los alumnos matriculados en la asignatura a través de un enlace a Google Docs con permisos de edición completos pero restricción de acceso (sólo los alumnos con el enlace pueden acceder). Los alumnos no son informados de que el diario de clase se usará con fines investigadores para evitar que alteren sus percepciones en la descripción.

5.5.3. Encuesta de fin de curso

El diario del alumno intenta dar voz a los alumnos sobre los objetos sometidos a observación en la clase, pero puede suponer un problema para aquellos alumnos que no se sientan cómodos con la idea de que su opinión se vea expuesta de manera pública. Pensando en ese perfil específico de alumno, así como en una fuente más que permita contrastar aquellos datos aparecidos en los diarios de clase, se ha decidido recurrir al uso de encuestas. Las encuestas/cuestionarios se realizan en el último mes de clase, a través de la Plataforma de Recursos de Apoyo a la Docencia de la Universidad de Granada, Prado2, basada en entorno Moodle. La participación en las encuestas es voluntaria y completamente anónima; con el fin de proteger la privacidad en las opiniones, los resultados de la encuesta no se hacen públicos a los alumnos.

Las encuestas se diseñan con una parte cuantitativa y otra cualitativa. Para la parte cuantitativa se utiliza una escala tipo Likert, en un rango de cinco puntos. La cualitativa cuenta con una batería de preguntas abiertas, unas de respuesta obligatoria y otras opcional. Con este diseño se ha pretendido, principalmente, ayudar a los alumnos a reflexionar sobre temas en los que quizá no hayan pensado al rellenar el diario de clase para que sus respuestas en la batería de preguntas abiertas fuera más extensa. Es necesario indicar también que la población en ambos tramos ha sido escasa, por lo que los porcentajes obtenidos en la parte cuantitativa van a ser de carácter eminentemente orientativo.

5.6. Herramientas de análisis

Dado que la cantidad de datos obtenidos en cualquiera de los tres tramos no ha sido particularmente extensa (debido, entre otras razones, a la baja población, como se verá por separado en cada uno de los tramos), estos se han tratado sin ningún software de investigación específico. Los análisis de los diarios, tanto del profesor como de los alumnos, se han realizado de manera completamente manual, mediante nubes de palabras, técnica que también se ha seguido para las preguntas abiertas de las encuestas. Los datos del apartado cuantitativo de la encuesta, sobre los que tampoco se ha considerado necesario realizar un análisis estadístico complejo, han sido tratados con un procesador de hojas de cálculo, con el que también se han generado los gráficos de este trabajo.

6. Tramo 1: alumnado de nivel intermedio

6.1. Perfil de la investigación

6.1.1. Espacio de trabajo institucional y físico

El primer trabajo de campo tuvo lugar durante el primer semestre del curso 2016/17 en el Grado en Traducción e Interpretación de la Facultad de Traducción e Interpretación de Granada, con los alumnos de las asignaturas Lengua C nivel 3 Chino (obligatoria segundo curso), Lengua C nivel 3 Chino (tercera lengua extranjera) (optativa tercer o cuarto curso), Lengua C nivel 5 Chino (obligatoria tercer curso) y Lengua C nivel 5 Chino (tercera lengua extranjera) (optativa tercer o cuarto curso). La docencia de la segunda y la tercera lengua no tiene grupos escindidos, por lo que a lo largo de las siguientes páginas la abreviatura Chino N3 hará referencia a la asignatura de Lengua C Nivel 3 (chino), independientemente de si es optativa u obligatoria, y Chino N5 servirá para la Lengua C Nivel 5 (Chino).

Las asignaturas, semestrales de 6 créditos, tienen una carga lectiva de cuatro horas semanales (dos sesiones de dos horas por semana), con al menos un día sin clase entre la primera y la segunda sesión. El manual oficial para todas las materias de chino es la segunda edición de *Boya Chinese*, nivel inicial (tomos 1 y 2), del que se debe impartir una media de 10 lecciones por semestre. El manual presenta la estructura típica del método ecléctico chino: las lecciones se articulan en torno a un texto en forma de diálogo en las primeras lecciones, o un diálogo más un texto narrativo en las últimas lecciones, en el que se aparece el vocabulario y las estructuras estudiadas en el tema. El vocabulario se presenta descontextualizado en forma de un listado bilingüe (caracteres, pinyin, categoría gramatical, traducción), y va seguido de una serie de explicaciones gramaticales (en inglés y chino) de cuestiones aparecidas en el texto de la lección, junto con dos o tres ejemplos. Por último, una serie de ejercicios de corte estructuralista (*drills*, pregunta-

respuesta cerrada, preguntas-respuestas con control de vocabulario, ejercicios de rellenar huecos...), facilitan la mecanización de los elementos; parte de estos ejercicios se encuentra en el libro y parte en el cuaderno complementario de ejercicios³⁹. El manual se complementa con material de audio donde están registradas las palabras del listado de vocabulario y los textos, leídos a velocidad adaptada al nivel de los aprendices. No hay ejercicios de comprensión auditiva, y las lecturas extensivas no aparecen hasta el tomo 2. La evaluación⁴⁰ se realiza en ambas materias del mismo modo:

- Nota de clase: 30%, distribuida en: entrega/realización de actividades señaladas en clase (15%), entrega de fichas de vocabulario (5%), presentación oral en clase + entrega de trabajo escrito (5%), participación y asistencia (5%).
- Examen final: 70%, repartido en prueba escrita (50%) y prueba oral (20%).

Los alumnos tienen, además, que participar obligatoriamente en dos tareas de provecho para toda la clase, consistentes en la participación en la redacción del diario de clase, y de la gramática y flashcards de cada uno de los temas (ambas cuestiones se tratarán en profundidad más adelante). Esas tareas son obligatorias y la no participación afecta a la nota de clase, pero su participación no puntúa en positivo, al entender que todos se benefician del producto que realizan otros compañeros. La tarea se realiza de manera individual en Chino N3 y por tríos/parejas en Chino N5, donde el número de alumnos permite el reparto del trabajo.

En el momento de esta investigación, la docencia de las asignaturas de lengua china depende en exclusiva del Departamento de Lingüística General y Teoría de la literatura, que no cuenta con área propia para el chino, aunque sí con la figura de coordinador. Existe

³⁹ En la primera edición de este manual, los ejercicios del cuaderno formaban parte de las lecciones del libro del alumno; la separación en dos elementos parece obedecer más a criterios comerciales de la editorial que a la existencia de tipologías de ejercicios con diferente finalidad.

⁴⁰ El sistema de evaluación se recoge únicamente por ser información contextual de la materia. Las calificaciones obtenidas en la materia no pueden considerarse como relevantes dentro de la investigación porque no permiten valorar los elementos sometidos a observación.

una fuerte rotación en el profesorado de las asignaturas, tanto de aquel adscrito permanentemente a la Universidad de Granada como de lectores nativos chinos llegados como parte de convenios de cooperación, con frecuencia hispanistas con amplia experiencia en la enseñanza de español lengua extranjera en China, pero no de su lengua materna y, en ocasiones, tampoco con alumnos no chinos. Aunque se ha intentado mejorar esta falta de continuidad con medidas como tratar de mantener un equilibrio entre profesorado nativo y no nativo, la herramienta clave para paliar esta situación ha sido la programación de las asignaturas, articulada en torno a los manuales arriba citados, en cuya sistematicidad se insiste desde la coordinación de chino de forma constante con el objetivo de intentar garantizar que todos los alumnos pasen por los mismos elementos, con independencia del profesor y su experiencia docente previa.

El plan de estudios de chino de este Grado se complementa con asignaturas de traducción, civilización y literatura, aunque la docencia de estas materias depende de profesorado adscrito al Departamento de Traducción e Interpretación. Aunque no hay planes de coordinación establecidos de manera oficial entre ambos departamentos, existe cooperación positiva de manera informal entre ambos.

Las aulas donde tiene lugar la clase cuentan con equipo multimedia: ordenador de aula completo con conexión a Internet vía WLAN, sistema de audio, cañón y pantalla, y conexión inalámbrica a internet. El mobiliario de aula está compuesto por mesa y silla de profesor (donde se ubica el ordenador), sin tarima, y sillas de pala para los alumnos. Las pizarras son en ambas aulas blancas, menos eficientes que las tradicionales para la escritura de caracteres; en el caso del aula de la asignatura Chino N5, la pantalla del cañón solapa gran parte de la pizarra y el acceso al lado no tapado queda impedido por el sistema de audio, lo que impide usar pizarra y retroproyector al mismo tiempo. Además del aula física, ambas asignaturas están también activas desde la plataforma virtual Prado2, que

se usa básicamente como repositorio documental de los materiales de clase y desde donde los alumnos pueden también acceder al diario de clase y al resto de elementos compartidos. Los alumnos cuentan también con un repositorio específico en Quizlet (www.quizlet.com) con flashcards del vocabulario de los diferentes temas del manual de clase, realizados como productos compartidos por grupos anteriores donde dio clase la profesora, y a los que siguen contribuyendo estos grupos añadiendo nuevos temas.

6.1.2. Perfil de los grupos observados

Chino N3

En Chino N3 hay matriculadas nueve alumnas de edades entre los 19 y los 34 años, de las cuales dos tienen concedida la evaluación única final, por lo que no asisten a clase en todo el curso; otra, por razones personales y justificadas previamente, no puede asistir a las clases de manera regular; y una última, incorporada a las clases a finales de noviembre, comunica a la profesora en el mes de diciembre que deja la asignatura para futuras convocatorias, por lo que de manera regular asisten a clase únicamente cinco alumnas. Las últimas semanas de curso se incorporará como oyente un alumno de evaluación única final, aunque no participará en las actividades de evaluación de la materia.

Las alumnas han estudiado durante el curso anterior las lecciones 1 a 25 del manual *Boya Chinese*, nivel inicial (tomo 1). Comparten dificultades y presentan lagunas similares por lo que, desde el punto de vista de conocimientos previos, son un grupo bastante homogéneo. Se conocen entre ellas del curso anterior y mantienen, en general, relación cordial entre ellas y buena disposición hacia la materia. Conocen a la profesora de una breve sustitución realizada el semestre anterior, pero no están familiarizadas con su forma de trabajo habitual.

La investigación con este grupo se extenderá durante 28 sesiones de clase (56 horas lectivas), en las que se trabajarán ocho de las diez lecciones programadas inicialmente:

lecciones 26 a 30 del *Boya Chinese*, nivel inicial (tomo 1) y de la 1 a la 3 del tomo 2, inclusive.

Chino N5

En Chino N5 hay 23 alumnos matriculados, de los cuales una tiene concedida la evaluación única final, por lo que no asiste a las clases, y dos son estudiantes de diferentes programas de intercambio; dos alumnas notificarán en diciembre de manera extraoficial que dejan la asignatura, por lo que también dejan de asistir a clase de manera regular. La clase, pues, cuenta con una media de 17-19 alumnos, con una edad media de en torno a los 21 años (sólo una alumna tiene más de 30) que asisten a clase con extrema regularidad. Los alumnos han estudiado en cursos anteriores el manual completo de *Boya Chinese*, nivel inicial (tomo 1) y hasta la lección 6 del tomo 2. El nivel de la clase es heterogéneo: hay un pequeño porcentaje de alumnos muy interesados en la materia, que complementan las materias de chino del Grado con cursos en el Instituto Confucio, o estudian por su cuenta para presentarse a los exámenes HSK; y un porcentaje igualmente pequeño de alumnos que presentan serias dificultades con cuestiones muy básicas, que muchos de ellos achacan a diferentes problemas con las materias de chino durante sus estancias de Erasmus el curso académico anterior; el resto de alumnos se encuentra en una zona media. La clase se presenta bastante dividida internamente, lo que a lo largo del curso dificultará usar algunas dinámicas, y manifiesta de manera general y clara un fuerte descontento por el retraso con respecto al punto del temario donde deberían encontrarse y por las grandes lagunas que perciben en su conocimiento. Conocieron a la profesora durante el curso 2014/15, con la que cursaron la asignatura de Chino N2.

La investigación en este grupo se extenderá durante 29 sesiones de clase (58 horas lectivas), en las que se cursarán las lecciones 7 a 14 (inclusive) del *Boya Chinese*, nivel inicial, tomo II.

Elemento	Chino N3	Chino N5	Total
Alumnos matriculados	9	23	32
Alumnos que colaboran en la observación de clase directa	5	18	23
Alumnos que colaboran con el diario de clase	7	20	27
Alumnos que colaboran con las encuestas	3	18	21
Horas de observación	56	58	114

Tabla 8: resumen de las características de los grupos del primer tramo de investigación.

6.1.3. Selección de elementos sometidos a análisis

De la aplicación de los criterios y restricciones al diseño metodológico propuesto en páginas anteriores, para este primer tramo se seleccionan para su observación los siguientes elementos:

- Tratamiento del léxico/gramática a través de la ejemplificación y paradigma OHE.
- Uso de la traducción en el aula.
- Uso en clase de terminología de lingüística china.
- Gramática cooperativa.
- Reciclaje programado: fichas y calendario de repasos.

La caracterización de estos elementos se realiza en las siguientes páginas, junto con el análisis del registro de la observación.

6.1.4. Instrumentos de observación

La encuesta realizada a final de curso, así como la plantilla del modelo del diario de clase, pueden consultarse en los Anexos 2 y 3, respectivamente.

La participación en la encuesta se realiza como parte de las actividades optativas de repaso propuestas a final de curso (es decir, los alumnos podían seleccionar esta actividad, entre otras muchas). Participan en ellas 18 alumnos de Chino N5 (es decir, la media de los alumnos que asistían a clase de manera regular) y tres alumnas del grupo de Chino N3 (de las cinco que asistían regularmente). Dado que la muestra de Chino N3 es demasiado pequeña como para ser estadísticamente representativa, se ha decidido no incluir su

análisis cuantitativo (el cualitativo sí que se encontrará), por lo que los porcentajes aquí señalados corresponden a los alumnos del grupo Chino N5.

6.2. Desarrollo de la investigación

6.2.1. Tratamiento del léxico/gramática a través de la ejemplificación y paradigma

OHE

Una de las claves del marco propuesto en el Capítulo 4 del presente trabajo ha sido la propuesta de una secuenciación didáctica en la que es posible el tratamiento de manera conjunta y sistemática de lengua y sistema de escritura a través del recurso al paradigma de observación-hipótesis-experimentación mediante la atención; el foco equilibrado aunque por separado de forma, significado y fonética; y el recurso a herramientas de aula como la ejemplificación o la pregunta. En base a estos elementos (ampliamente descritos en páginas anteriores, por lo que no se repetirán aquí), para este primer tramo de investigación con alumnos de nivel intermedio se planifica la siguiente secuencia:

Paso 0 (previo a la clase): preparación de materiales. De manera complementaria al manual, la profesora prepara para cada tema un bloque de materiales complementarios que los alumnos pueden descargar desde Prado2. En estos materiales se recogen:

- Baterías de ejemplos de los elementos definidos como vocabulario y gramática dentro del manual. Se seleccionan para ejemplificar aquellos elementos que cumplen con los requisitos definidos previamente de frecuencia, pragmatismo, distancia semántica con la lengua materna de los aprendices o potencial dificultad. Los ejemplos deben, en su configuración, cumplir también las condiciones acordadas previamente de ser simples, breves, generar la menor ambigüedad posible, contener significado en sí mismos, no contener más de un 5% de elementos desconocidos para el aprendiz ni elementos que requieran conocimientos socioculturales o pragmáticos que el aprendiz pueda poseer,

permitir distinguir entre las características sintácticas y ser preferentemente reales y en forma de oración. Se añade, para el criterio de la brevedad, una extensión máxima de entre 20-40 caracteres. En cuanto a las fuentes para la búsqueda de ejemplos, el uso de corpus que se sugirió en el apartado teórico ha presentado en la práctica, efectivamente, las limitaciones que ya se intuían: pocos ejemplos de los devueltos en los corpus se han ajustado a estos requisitos, por lo que finalmente ha sido necesario recurrir a otros recursos. Tras varios intentos, la herramienta más útil ha resultado ser el buscador de concordancias WriteFull, que lanza la búsqueda a Google, Google Scholar y Google Books para localizarlas; en caso de no encontrar aquí ejemplos que cumplan estas características, se ha recurrido a ejemplos del diccionario monolingüe Xinhua (新华词典, *Xīnhuá cídiǎn*, de función y enfoque similar al DRAE) y, en caso extremo, se han realizado modificaciones sobre los ejemplos (sustituciones léxicas principalmente) o se ha recurrido a la producción propia.

- Actividades y ejercicios centrados en el significado, que compensen el excesivo foco en la forma de los ejercicios propuestos en el manual.

Paso 1: trabajo fonético. El primer contacto con contenidos nuevos ha tenido lugar mediante el trabajo fonético del léxico desconocido para los aprendices. Se ha realizado una primera lectura del léxico en la que se ha pedido a los alumnos que se centren únicamente en la articulación de los sonidos. No se ha dedicado gran tiempo a esta parte ya que, al tratarse de alumnos de nivel intermedio, se ha entendido que ya disponen de los suficientes recursos como para seguir trabajando esta cuestión de manera autónoma.

Paso 2: trabajo del léxico a nivel de carácter. El mismo léxico trabajado en el apartado anterior ha sido analizado desde el punto de vista de los caracteres que lo componen, mediante el fomento de la creación de redes de conexión entre los caracteres: se ha pedido

a los alumnos que sugieran otras palabras donde aparecieran estos mismos caracteres; en caso de que los alumnos no lo recordaran, mediante la técnica de la pregunta se ha sugerido elementos, hasta que los alumnos han sido capaces de recuperar las palabras. A continuación, los caracteres se trabajan a nivel de estructura interna, identificando su composición (arriba-abajo, izquierda-derecha, etc.) y sus componentes o radicales, intentando también, si estos fueran de uso frecuente, que identificaran si son de tipo semántico o fonético y que sugirieran otros caracteres en los que estos mismos radicales aparecieran.

Paso 3: trabajo de léxico a nivel de oración. Se trabajan las baterías de ejemplos en clase: los ejemplos se leen, se identifican los elementos nuevos, se analizan los ejemplos para detectar patrones regulares o elementos que se repitan (uso de alguna preposición en concreto, un tipo de objeto determinado en el caso de verbos, cuantificadores, colocaciones habituales...), guiando a los alumnos si fuera necesario mediante breves preguntas. Tras este análisis, se elabora una propuesta de significado para los elementos nuevos y sus patrones, que elaboran los alumnos, poniendo énfasis en que recojan esta semántica ligada a sus elementos habituales, y mediante traducción a vista o breves preguntas se comprueba que los aspectos semánticos han quedado claros. En los casos en los que la palabra pudiera suponer dificultad por tener un alcance semántico diferente en chino y en español, tras esta primera fase se proporciona una segunda batería de oraciones en las que aparezca en el contexto diferente al esperado, más una tercera batería donde pueda analizarse el contraste; esta segunda y tercera batería reciben el mismo tratamiento que la primera. Al final de este tercer paso, se espera que los alumnos tengan un contexto semántico claro de la palabra.

Paso 4: trabajo de léxico a nivel textual. El texto de trabajo propuesto en el manual se trabaja en primera instancia haciendo una lectura vertical, tras la cual se comprueba que

los aprendices han conseguido captar la idea general del texto. A continuación se procede a la lectura intensiva: el texto se lee llamando la atención de los alumnos sobre las palabras trabajadas previamente, así como sobre el contexto en el que se presentan dentro del texto, invitando a los alumnos a que enlacen algunos de los patrones vistos durante la ejemplificación con los patrones que aparecen dentro del texto. Los elementos que el manual trabaja desde la gramática se trabajan invirtiendo la ruta: en lugar de hacer un trabajo previo, como en el caso del léxico, el primer contacto con los elementos lo realizan mediante el texto, ya que se espera que el contexto mayor de este les sea más facilitador que los ejemplos aislados; de este primer trabajo con los aspectos gramaticales, no obstante, lo único que se espera es que comprendan los elementos del significado ligados a la gramática, ya que los aspectos formales se trabajarán, una vez producido este primer contacto, desde nuevas baterías de ejemplos, que cumplen los mismos requisitos que los especificados más arriba y que se explotan de idéntica manera. El proceso se completa con una traducción a vista del texto, si los alumnos la requieren.

Paso 5: reciclaje y reciclaje programado. El alumno volverá a exponerse a los elementos analizados mediante ejercicios, lecturas y prácticas, así como en futuras lecciones, dentro de repeticiones más inmediatas y reciclaje en el tiempo. El reciclaje programado se analiza explícitamente más adelante, ya que es uno de los elementos sometidos a observación, por lo que no será analizado aquí.

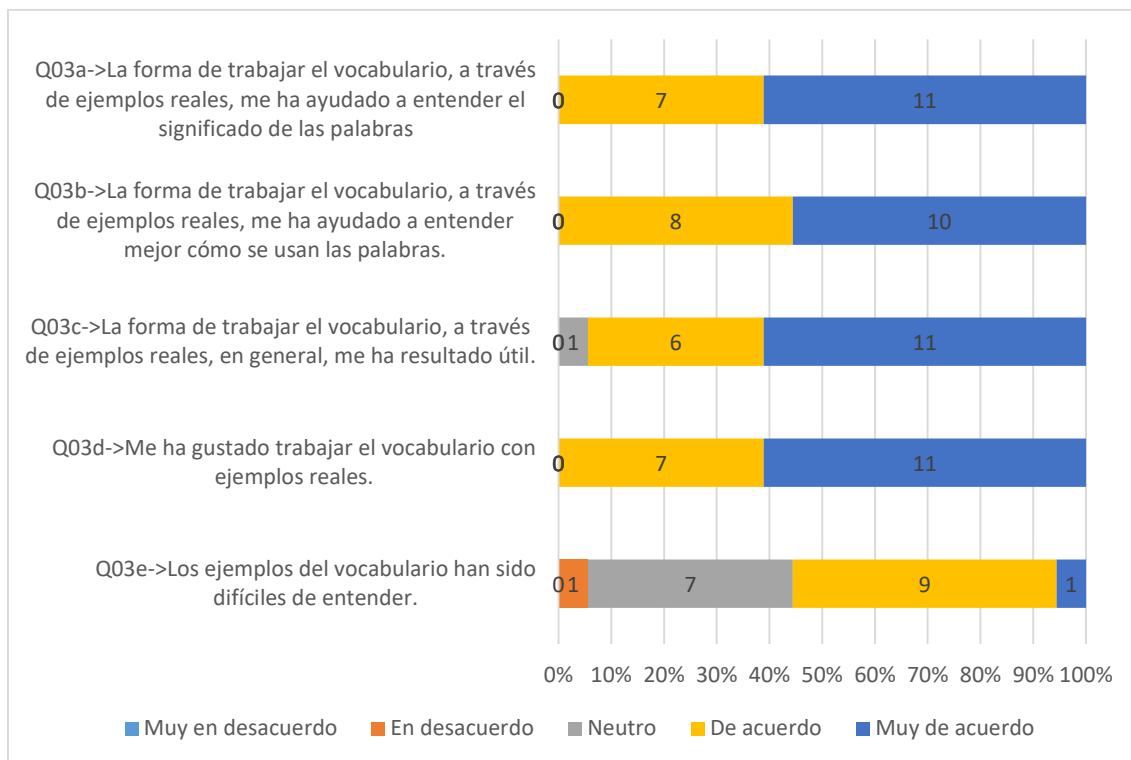
Análisis y discusión

De acuerdo con el registro del diario de clase de la profesora, tanto de Chino N3 como de Chino N5, la secuenciación seguida parece haber funcionado correctamente: tras las primeras lecciones, en las que los alumnos se mostraron desconcertados ante la forma de explotación del manual, la reacción en general fue positiva. La principal dificultad registrada en este sentido es la cantidad de tiempo de aula que requiere la revisión de los

ejemplos, cuya relación tiempo/resultados no ha sido del todo satisfactoria, y que además acabó por generar en la profesora la impresión de que los alumnos se centraban en los ejemplos más como elementos de estudio en sí mismos que como herramientas de las que extraer el contexto de las palabras. La búsqueda y selección de estos ejemplos también ha requerido una cantidad de tiempo más que importante, de en torno a seis horas de documentación para unos 20-25 ítems léxicos.

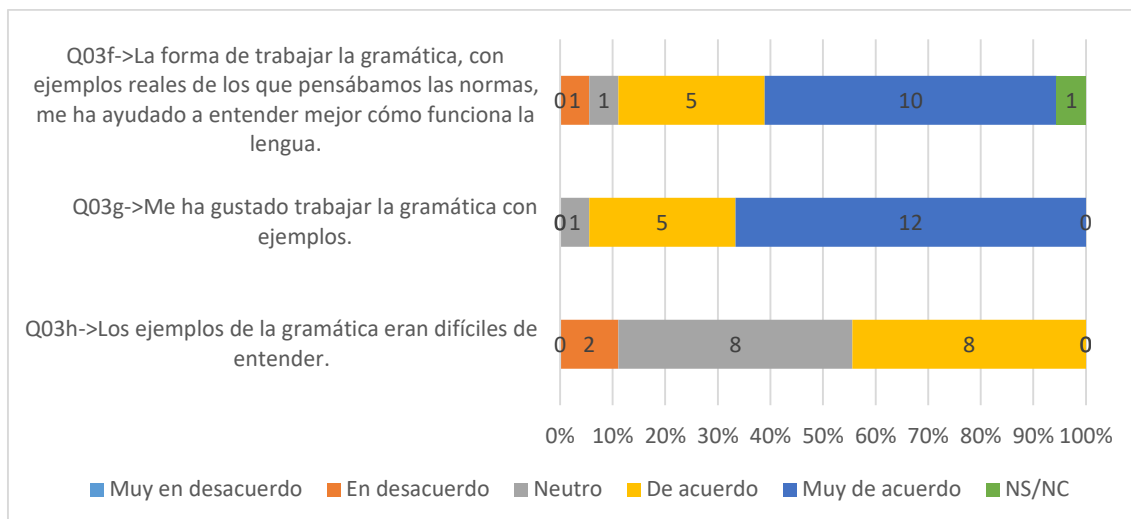
En el diario de clase de los alumnos no se recogen anotaciones explícitas sobre la secuenciación, por lo que sólo cabe contar con los resultados de las encuestas. En estas, el 100% de los alumnos de Chino N5 está de acuerdo o muy de acuerdo en que trabajar el vocabulario con ejemplos reales les ha ayudado a entender el significado de las palabras, e idéntico porcentaje se repite para la idea de que este sistema les ha ayudado a entender cómo se usan las palabras; este porcentaje queda refrendado por el 94% de alumnos que se muestran de acuerdo o muy de acuerdo con la idea de que la forma de trabajo ha sido útil, de manera general (el 6% restante se manifiesta neutral). Estos resultados positivos se muestran también en la parte de preguntas abiertas, donde varios alumnos señalan que la cuestión que más les ha gustado del curso ha sido “la manera de trabajar el vocabulario y la gramática con ejemplos de uso reales”.

En cuanto a la dificultad de los ejemplos, aunque un 39% se muestra neutro y un 6% en desacuerdo, el 56% de los alumnos considera que los ejemplos han sido difíciles o muy difíciles.



Gráfica 1: gestión del léxico en alumnos del grupo Chino N5.

El tratamiento de la gramática se analizó por separado en las encuestas para facilitar a los alumnos la identificación de elementos. Los resultados han sido ligeramente diferentes a los del vocabulario: el 88% está de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación de que la forma de trabajo de la gramática les ha ayudado a comprender el funcionamiento de la misma (el 12% restante se divide entre un 6% que se muestra neutro y un 6% que se muestra en desacuerdo) y el 94% de los alumnos se muestran de acuerdo o muy de acuerdo con la idea de que les ha gustado trabajar con ejemplos reales (el 6% restante se muestra neutro). En cuanto a la dificultad, el 44% está de acuerdo en la afirmación de que los ejemplos han sido difíciles de comprender, e idéntico porcentaje de los alumnos se muestra neutro, frente a sólo un 11% que se muestra en desacuerdo con la afirmación.



Gráfica 2: gestión de la gramática en alumnos del grupo Chino N5.

En general, parece que la secuenciación funciona adecuadamente para el tratamiento tanto de la gramática como del léxico y facilita, combinada con el uso de ejemplos reales, el aprendizaje de los alumnos. Estos ejemplos reales parecen tener también un aspecto motivador, aunque han presentado el inconveniente de ser lo que podría denominarse como moderadamente difíciles, especialmente en los aspectos vinculados al léxico.

Propuestas de mejora

A tenor de los datos, y aunque en principio el sistema parece funcionar, es necesario reajustar la dificultad de los ejemplos, ya que el porcentaje de alumnos que los han percibido como difíciles ha sido más alto de lo que se esperaba. Esto podría conseguirse mediante un reajuste en los criterios de selección de ejemplos y quizá también en una selección de fuentes de localización de ejemplos más restringida que la que se ha usado en este tramo; se procederá a esta modificación en el siguiente tramo de investigación, dado que el perfil del alumnado del segundo tramo es diferente.

6.2.2. Uso de la traducción en el aula

El uso de la traducción en el aula es una cuestión que ha resultado tradicionalmente conflictiva, como se ha visto con anterioridad, aunque desde el enfoque léxico que se está poniendo a prueba en esta investigación se considera que su uso como herramienta de

trabajo en el aula, y no como fin, está justificado. La traducción se ha usado de diferentes maneras a lo largo de este tramo:

- Para acceder al significado de las baterías de ejemplos. Esta traducción ha sido llevada a cabo de dos maneras: en el caso de los elementos desconocidos por los alumnos pertenecientes al 5% máximo permitido por oración, el significado ha sido aportado por la profesora directamente, para reducir la cantidad de tiempo invertida en los ejemplos; por su parte, en aquellos ítems que se encontraran al alcance de los alumnos se ha tratado de fomentar la estrategia de la inferencia en forma de preguntas orientativas para que los alumnos realizaran una propuesta de significado, tanto de ítems léxicos problemáticos como, en general, de la oración o contexto mayor donde se encontraran estos.
- Para facilitar el acceso al significado de los textos. En las clases, durante la lectura intensiva de los textos, se ha utilizado la traducción a vista de los textos con la doble función de comprobar que se había comprendido el significado del texto y de acceder a los aspectos semánticos de los elementos gramaticales que se estaban trabajando.
- Como herramienta para la resolución rápida de problemas, en aquellos ejercicios que los alumnos no han podido hacer al no ser capaces de acceder al significado de los contenidos de los mismos, bien por problemas de lectura bien por problemas de capacidad de análisis.
- Como ejercicio práctico, para reforzar determinados conceptos trabajados en clase. Se han realizado puntualmente, como parte de las tareas en casa, ejercicios de traducción inversa.

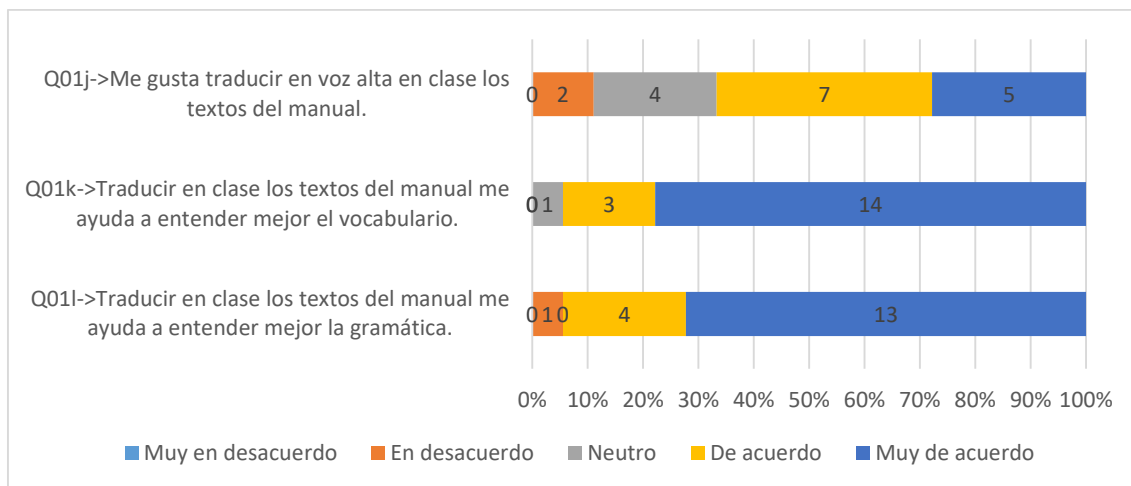
Análisis y discusión

De acuerdo con el diario de la profesora, el resultado de la gestión de este elemento no ha sido del todo satisfactoria. Utilizada como herramienta de acceso al significado de los ejemplos, ha requerido una cantidad de tiempo importante en clase, especialmente en aquellos ejemplos más complicados; cuando, a mediados de curso, la situación empezó a hacerse insostenible en este sentido, requiriendo cantidades de tiempo que se necesitaban para otras tareas de clase, la profesora comenzó a mandar la lectura de los ejemplos, en vertical y sin diccionario, como parte de las tareas de casa, pero pocos alumnos realizaron esta tarea, tanto en el grupo de Chino N5 como en el de Chino N3, por lo que no supuso una mejora en la rapidez en clase. Usada como herramienta para acceder al significado de los textos funcionó mejor desde el punto de vista de la cantidad de tiempo invertido. En cuanto a su utilidad como ejercicio práctico, los resultados han sido muy diferentes en ambos grupos: mientras que en el grupo de Chino N5 despertó la motivación de los alumnos, que expresaron abiertamente su interés en la realización de más actividades similares a esta, argumentando que les facilitaba enormemente la comprensión de los aspectos de significado y de forma, en Chino N3 no despertó interés en grado alguno, y las alumnas se mostraron muy dudosas en la ejecución. Las tareas de traducción, pues, se mantuvieron de manera puntual para el grupo de Chino N5, pero para el de Chino N3 se suspendieron.

El diario de clase respecto a este tema aporta información respecto a la gestión de la traducción, revelando usos no detectados en clase por la profesora. En el grupo de Chino N5, los alumnos recogen cómo han usado la traducción en el aula para identificar matices dentro de los ejemplos de manera complementaria al trabajo con patrones y cómo la traducción de elementos les ha ayudado a “prestar atención a la lógica de la gramática china” y a “tener en cuenta que muchos verbos que utilizamos en español no tienen un

equivalente”; también reflexionan sobre cómo “es importante traducir las frases del texto y de los ejercicios ya que aunque entendemos el significado general, en ocasiones no apreciamos un matiz de un carácter en concreto que puede cambiar el sentido de la frase”. Esta situación contrasta con la del diario de clase del grupo de Chino N3, en la que se recoge la traducción como simple herramienta de apoyo, y donde sólo una alumna señala que la traducción le ha parecido algo “curioso”.

De los cuatro usos principales dados a la traducción, en las encuestas se preguntó de manera explícita únicamente por la traducción de los textos del manual, ya que su uso para el resto de elementos va bien vinculado a cuestiones del tratamiento del léxico/gramática a través de la ejemplificación bien de gestión de aula, por lo que se estimó que los alumnos no habrían sido necesariamente conscientes de este tratamiento. El 94% de los alumnos se muestra de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación de que traducir los textos del manual les ayuda a entender mejor el vocabulario, con el restante 6% que se mantiene neutro; si se repite la pregunta en referencia a la gramática, el porcentaje del 94% de alumnos de acuerdo o muy de acuerdo en el carácter facilitador de la traducción se repite, aunque el 6% restante pasa a mostrarse en desacuerdo. Finalmente, y desde el punto de vista exclusivamente afectivo, el 67% de los alumnos está de acuerdo o muy de acuerdo con la idea de que realizar esta traducción de los textos del manual les ha gustado, frente a un 22% que permanece neutro y un 11% que se muestra en desacuerdo. En el apartado de respuesta libre, dos alumnos señalan que traducir los textos del manual está entre las cosas que más les gusta hacer en clase; en el lado opuesto, un alumno señala que el tiempo dedicado a la lectura y traducción en clase de los textos hubiera sido mejor aprovechado si los textos se leyeran y trabajaran en casa y en clase se resolvieran las dudas.



Gráfica 3: tratamiento de la traducción en alumnos del grupo Chino N5

Analizados de manera global, los resultados parecen indicar que el uso de la traducción en clase en los parámetros en los que se ha realizado es eficiente: los alumnos la usan no sólo para acceder al significado de manera general, sino también para captar matices y como herramienta para evitar problemas en la producción, esto último especialmente en los alumnos del grupo Chino N5. En cuanto a la traducción de los textos del manual, aunque no es una tarea que sea acogida con particular entusiasmo, parece ser entendida como necesaria por los alumnos, razón que podría explicar la diferencia en los porcentajes en las preguntas en las que se valoran los elementos prácticos y afectivos.

En cuanto al uso de la traducción como tarea de clase, los resultados parecen apuntar a que la percepción de su utilidad depende de los conocimientos previos relacionados con la traducción con los que cuentan los aprendices, conocimientos estos de los que el grupo de Chino N3 aún no dispone y que, sin embargo, los alumnos de Chino N5 ya sí han comenzado a adquirir: esto justificaría cómo, a pesar de la escasa diferencia de conocimientos de lengua china entre ambos grupos (debido, como se describió anteriormente, al fuerte retraso en la programación del grupo Chino N5 que se ha ido produciendo en semestres anteriores), la misma tarea fue acogida con entusiasmo por Chino N5 y con indiferencia por Chino N3. Este mismo argumento justificaría por qué los alumnos de Chino N5 han sido capaces de analizar la forma en la que han usado la

traducción para convertirla en una herramienta más eficiente, que les permite no solo acceder al significado sino también detectar matices semánticos o localizar posibles errores; este tipo de reflexiones han surgido de manera autónoma de los aprendices, y sólo han podido ser motivadas por sus conocimientos previos en la materia de la traducción. No sería, por otra parte, la única reflexión espontánea en este sentido: un alumno, explicando el elemento que más le ha gustado de clase, señala que han sido las exposiciones en clase, ya que esto le ha obligado a buscar textos paralelos para la redacción.

Propuestas de mejora

Dos medidas parecen hacerse necesarias para la optimización de la traducción dentro del aula. La primera es la necesidad de la reducción del tiempo de clase invertido en la traducción de las baterías de ejemplos, los textos y otros elementos; esto podría conseguirse manteniendo desde comienzo de curso el trabajo de toma de contacto de los ejemplos y textos como parte de las tareas de casa, dejando el tiempo de clase únicamente para la resolución de dudas. Otra cuestión clave en este sentido, y que también se ha mencionado anteriormente, es la necesidad de reducir la dificultad de los ejemplos dentro de las baterías.

En cuanto a los usos, parece que la traducción resulta eficiente como herramienta de apoyo al aprendizaje si se utiliza como parte del proceso de acceso al significado, y que algunos de los aprendices incluso son capaces de utilizarla como recurso de apoyo al acceso a la forma, pero los ejercicios específicos de traducción parecen más adecuados bien en niveles donde ya se tengan ciertos conocimientos de traducción, aunque la población usada para hacer esta afirmación es demasiado pequeña como para que esta pueda tener consistencia. Se sugiere, por tanto, mantener la traducción de los elementos de ejemplificación y de textos, modificando elementos para que la tarea no consuma tanto

tiempo de clase, y eliminar los ejercicios de traducción en grupos que no cumplan las condiciones señaladas.

6.2.3. Uso en clase de terminología de lingüística china

Una de las cuestiones en la que se ha insistido tanto desde el enfoque léxico como desde la enseñanza de chino ha sido en la importancia de usar en el aula la terminología lingüística adecuada, no como fin en sí misma sino como una herramienta de aula más, cuestión sobre la que ya se reflexionó en la parte teórica de este trabajo.

Al comienzo de este tramo de investigación, se llevó a cabo un análisis de los elementos terminológicos que los alumnos podrían conocer o que conocerían a lo largo del curso, y se determinó que ninguno de los términos que podrían surgir podría ser particularmente conflictivo por lo que, en lugar de dedicar sesiones de clase de manera específica a esta cuestión (tema que, por demás, implicaría el riesgo de hacer que los alumnos fijaran su atención en exceso en la terminología), finalmente se decidió tratar las cuestiones de terminología a medida que fueran surgiendo en clase, proporcionando la retroalimentación correcta en el caso de que fuera necesaria y tratando de naturalizar todo lo posible su uso.

Análisis y discusión

De acuerdo con el diario de la profesora, durante la práctica docente en ambos grupos se observan dos dificultades: la primera es el desconocimiento de la terminología china al uso, aún en cuestiones muy simples; la segunda, y probablemente más grave, es la asimilación de elementos de la sintaxis china a otros de la española, lo que produce no un problema terminológico, sino de producción agramatical. Esta situación se manifiesta claramente en uno de los malentendidos más sistemáticos localizados en ambos grupos, que es la situación libre dentro de la oración de complementos preposicionales de lugar o tiempo, del mismo modo que lo permite la sintaxis española, sin tener en cuenta las

restricciones en este sentido de la sintaxis china: al intervenir en clase sobre esta cuestión, se descubre que los alumnos interpretan este tipo de complementos como complementos circunstanciales en español, por lo que tratan aquellos igual que tratan estos. Tras varios análisis sintácticos realizados a lo largo del curso a medida que van surgiendo los problemas, los alumnos consiguen reconducir este tipo de complementos, con más éxito en Chino N3 que en Chino N5 (debido esto último, probablemente, a que al ser menos alumnos la atención fue más personalizada, por lo que se pudo llamar la atención sobre los problemas particulares de cada alumna). El análisis sintáctico se realizó también para ayudar a discriminar entre los diferentes tipos de complementos verbales; asociarlos a un nombre específico, que permitía clarificar su función, contribuyó a mejorar el uso de estos por parte de los alumnos.

La cuestión de la terminología no aparece reflejada en modo alguno en el diario de clase y, al tratarse de una cuestión sobre la que no se intervino de manera programada, se decidió no preguntar por ella de manera explícita en las encuestas, por lo que las conclusiones de este apartado únicamente permiten reflejar la percepción de la profesora. En general, parece que la aplicación de conceptos de la lingüística española a la sintaxis china puede explicar algunas de las dificultades que demuestran los alumnos en su producción, y el tratamiento sobre estas parece efectivo, por lo que parece adecuado seguir trabajando la cuestión en clase. Sin embargo, y a pesar de que la intervención fue, en términos generales, positiva, el carácter con el que se planteó fue claramente insuficiente: la falta de programación en la explicación hizo que, en ocasiones, la programación de clase se alterara para incluir explicaciones y trabajos no planeados inicialmente, que llegaron a alterar notablemente la planificación temporal del curso

Propuestas de mejora

Dada la funcionalidad que se ha corroborado que posee el uso de una adecuada terminología dentro del aula, su uso parece seguir siendo recomendable. Sin embargo, surgen dudas respecto a la forma que su tratamiento debe encararse: por una parte, un error de cálculo en los conocimientos previos de los alumnos ha hecho que se requieran cantidades de tiempo inesperadamente altas para la aclaración de conceptos, lo que parece apuntar a la necesidad de incluir sesiones específicas sobre la materia; por otra, la ausencia total de comentarios sobre este tema en el diario de clase o en las preguntas abiertas de la encuesta, donde los alumnos hubieran podido manifestarse al igual que han hecho sobre otros temas sobre los que tampoco hay preguntas específicas, parece indicar que la cuestión no es particularmente relevante para los alumnos, ni en sentido positivo ni negativo, por lo que incluir en la programación de curso un espacio para el trabajo de la terminología podría repercutir negativamente en su percepción de la importancia de este tema. Parece, por tanto, que la única propuesta de mejora que se puede lanzar en este sentido es la de realizar un análisis de conocimientos previos al comienzo de curso con mayor profundidad que el realizado para este primer tramo.

6.2.4. Gramática cooperativa

Además de las actividades realizadas en clase de manera cooperativa de forma habitual, se decide de manera específica incluir una tarea de lengua en la que los alumnos tengan que trabajar juntos fuera de clase. De entre las opciones posibles, se opta por la elaboración de un catálogo de gramática-léxico (para abreviar, gramática colaborativa) en el que los alumnos describan, con sus palabras y realizando la selección de ejemplos que a ellos les resulten más claros, los puntos que estimen de mayor relevancia o dificultad de entre todos los elementos trabajados en cada tema. Se selecciona esta tarea porque, además de permitirles trabajar de manera conjunta, se espera que también los

lleve a poner en práctica los elementos trabajados en otros puntos de clase, como el análisis a través de la observación de ejemplos o el uso de la traducción y, al mismo tiempo, la redacción del producto final, en un lenguaje con el que ellos se sientan más cómodos, puede servir de sustitución (o, al menos, de ayuda) a las hostiles explicaciones de los contenidos incluidas en el manual.

Los alumnos son, pues, los principales encargados de la redacción de esta gramática colaborativa. Tras la finalización de un tema, los alumnos deciden libremente cuáles han sido los elementos de mayor importancia de cada tema, explican las claves de los mismos con sus palabras y añaden ejemplos que les resulten particularmente relevantes o claros de entre los ofrecidos en el manual, los materiales complementarios u otros que ellos encuentren por otros medios. Compuesto el cuerpo del texto, los alumnos suben los elementos a la herramienta *Glosario* de Prado, que permite la consulta de elementos por categorías. La profesora revisará los elementos, únicamente para comprobar que no haya erratas, y publicará. La distancia de tiempo entre la finalización de un tema de clase y que el catálogo de ese tema sea publicado no puede superar los diez días.

Análisis y discusión

Para la realización de esta tarea los alumnos solicitan organizarse en pequeños grupos de trabajo de dos o tres personas en Chino N5, pero dificultades de horario e irregularidades en la presencia y ausencia de alumnos hasta bien entrado el curso hace que las alumnas de Chino N3 soliciten realizar la tarea de manera individual, por lo que su análisis no será incluido aquí.

En el diario de la profesora se recoge cierto desconcierto por parte de los alumnos en la realización de esta tarea: aunque inicialmente se confió en la autonomía del alumno para la gestión de los contenidos, esta finalmente se reveló como excesiva, hasta el punto que los alumnos solicitaron de manera explícita que se proporcionaran pautas algo más fijas.

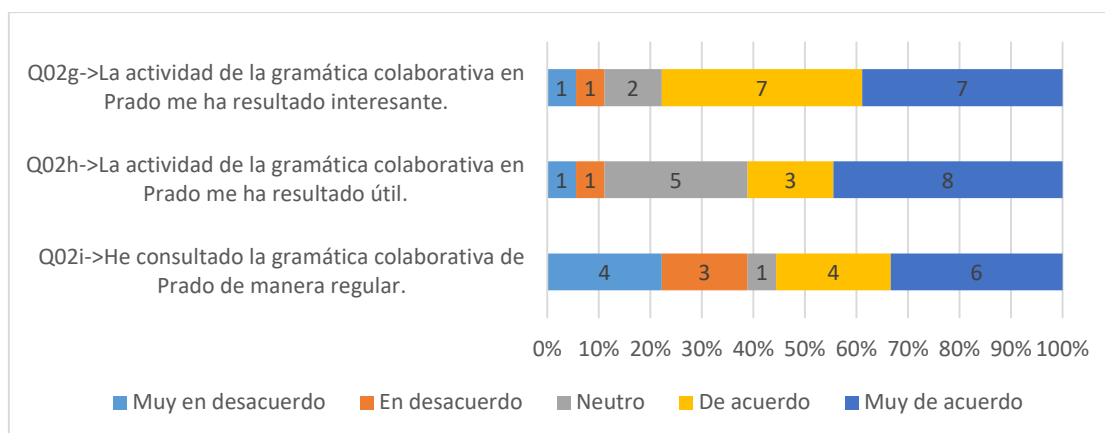
Se sugiere, como marco general, que los diferentes puntos de la gramática traten cuestiones como valor semántico, patrones habituales, excepciones llamativas y ejemplos, aunque se insiste en que la selección de elementos deben realizarla ellos, tras reflexionar sobre qué cuestiones les han parecido, desde su percepción de grupo, más complejas. Los alumnos se muestran más seguros al tener un marco al que acogerse, aunque suelen preguntar cuando quieren incluir algún punto cuya explicación ha surgido de manera espontánea en clase y no como parte del manual, mostrando inseguridad sobre la relevancia de ese tipo de puntos.

La gestión de la gramática resulta algo caótica, tanto en los plazos como en la forma de entrega, a pesar de los esfuerzos realizados para evitarlo. La edición y publicación resulta, con la herramienta seleccionada, menos eficiente de lo que se esperaba, requiriendo notificaciones vía email entre alumnos y profesora hasta que la edición se realiza, lo que a su vez provoca retrasos en la publicación.

En el diario de clase sólo hay referencias a los aspectos de gestión de la gramática (reparto de los temas, recordatorio de los formatos, re-reparto de temas ante ausencias...), lo que puede interpretarse como que, tal y como se anotó en el diario de la profesora, la gestión de la gramática tuvo un peso innecesario.

Las encuestas tampoco revelan un particular interés por la actividad: aunque el 78% de los alumnos están de acuerdo o muy de acuerdo con la idea de que ha sido una actividad interesante, el 22% se muestra neutro o en desacuerdo. Los porcentajes son algo menores si se mira su utilidad, ya que el 71% de los aprendices se muestra de acuerdo o muy de acuerdo con la idea de que ha sido una actividad útil, con un 28% que se manifiesta neutral y un 12% que está en desacuerdo o muy en desacuerdo. Sin embargo, sólo el 55% afirma estar de acuerdo o muy de acuerdo con la idea de haberla usado de manera frecuente,

porcentaje no muy superior al 39% que está en desacuerdo o muy en desacuerdo con esta idea (el 28% restante se manifiesta neutral).



Gráfica 4: tratamiento de la gramática cooperativa en alumnos del grupo Chino N5.

El contraste entre utilidad e interés, y la frecuencia de consulta es llamativo: es posible que se haya valorado más como una herramienta útil en potencia que como algo que hayan necesitado realmente usar, o bien que haya sido útil únicamente no como herramienta de consulta sino cuando han tenido que sentarse a realizarla; esta idea casaría con la opinión de un alumno que, en el apartado de la encuesta de opinión libre, menciona que le ha parecido “muy buena idea” la tarea de la gramática cooperativa, ya que le permite recordar lo visto en clases anteriores y comprender mejor los contenidos.

En cuanto al producto en sí, la gramática producida por los aprendices cuenta con explicaciones muy escuetas y generales, en las que se omiten muchos de los detalles sobre los que en clase se ha llamado la atención, y con un uso del lenguaje no muy preciso. De manera espontánea, los alumnos han decidido incluir en las explicaciones las traducciones al español de todos los ejemplos en chino, y anotan también las estructuras de manera muy similar a como las recoge el manual, en lugar del sistema más abierto que se han seguido para las explicaciones en clase, lo que sugiere que, al menos en algunos casos, los alumnos se han visto desbordados por la tarea y han preferido copiar del manual para terminar pronto con ella.

Las dudas que ha planteado esta idea de la gramática colaborativa son demasiadas como para poder extraer conclusiones. Se decide, por esta razón, continuar con la gramática, aunque sometida a ciertas mejoras, orientadas a la mejora de la percepción de la utilidad.

Propuestas de mejora

El primero de los elementos que requiere ser modificado es la gestión de la gramática en tanto que producto: es necesario buscar un sistema menos complejo y más funcional, que permita agilizar las labores de edición y publicación de los materiales tanto para los alumnos como para la profesora. El segundo elemento que requiere mejora es la selección de contenidos, dado que, en contra de lo que se esperaba, los alumnos aún no se encuentran en disposición de tomar decisiones de manera autónoma en esta cuestión: dar, desde el comienzo de curso, pautas más precisas para los elementos que deben incluirse en los elementos de análisis gramatical evitará la confusión y facilitará la localización y tratamiento de los contenidos para el trabajo de los alumnos desde el comienzo.

6.2.5. Reciclaje programado: fichas y calendario de repasos

Aunque sobre la cuestión de las fichas de vocabulario existía discrepancia en el enfoque léxico contemporáneo y no llegaron a incluirse como elemento clave dentro del diseño del enfoque léxico que se propone en este trabajo, a la hora de determinar las herramientas que podrían servir para el reciclaje programado se percibió que el calendario de repasos, única herramienta sugerida para esta planificación, podría ser insuficiente. La cumplimentación de las fichas que se sugiere desde el enfoque léxico original, combinada con este último, podría servir para fomentar en los alumnos el hábito de la reflexión sobre ítems vistos previamente, así como para reflexionar sobre particularidades, tanto de la lengua como de su sistema de escritura.

Se diseña para este tramo un modelo de ficha (ver Anexo 4), que permita al alumno centrarse en cuestiones concretas, aunque él puede decidir qué elementos requiere y

cuáles no quiere cumplimentar de los que aparecen en esta: significado, categoría gramatical, ejemplos de uso, palabras o estructuras en las que suele aparecer, palabras o estructuras con las que produce confusión y otras cuestiones. En las clases, se explica a los alumnos cómo rellenar las fichas a lo largo del curso, sirviéndose de ellas para registrar los elementos que, tras varios repasos, aún no consigan retener, o bien para anotar los ítems o caracteres particularmente difíciles para ellos, por la razón que sea. La cumplimentación de las fichas debe ir aparejada de la cumplimentación individual de un calendario de repaso (ver Anexo 5). Este se diseña con el fin de facilitar a los alumnos la programación de su propio repaso individual; se explica a los alumnos el espacio de tiempo, orientativo, que deben dejar entre repaso y repaso, y se insiste en la importancia de registrar y planificar los repasos para que haya una suficiente exposición y repetición a los contenidos.

Se deja total autonomía a los aprendices para planificar sus repasos, así como para decidir cómo gestionar las fichas de vocabulario. La entrega de las fichas de vocabulario es obligatoria y forma parte de la nota de clase, por lo que se fija una cifra, meramente orientativa, de entre tres y cinco fichas por tema, pero la del calendario es voluntaria, para intentar concienciar a los alumnos sobre la importancia de la temporalización de los repasos sin por ello imponerles una estructura excesivamente diferente a la que a ellos les sea útil.

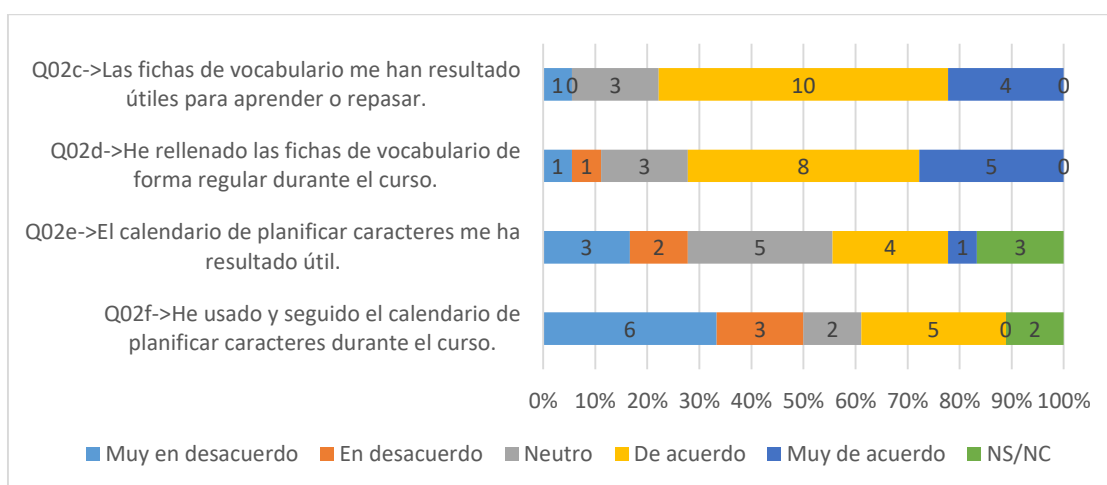
Análisis y discusión

Dado que la cumplimentación de las fichas de vocabulario era una tarea completamente individual, en el diario de la profesora no aparecen más que referencias puntuales a preguntas realizadas por los alumnos sobre la presentación y entrega de las fichas. El número de preguntas sobre el tema se incrementa a medida que se acerca el día de la entrega de las fichas y, por la tipología de preguntas, parece que las fichas no se han

rellenado de manera regular durante el curso y es en el tramo final cuando los alumnos, a toda carrera, las están cumplimentando. Sobre el calendario se realizan preguntas únicamente de manera esporádica, y de manera muy vaga. La sensación de la profesora, a lo largo del curso, es que los alumnos no han percibido ninguna de estas dos herramientas como de utilidad. En el momento de entrega de las fichas, se observa en muchas de ellas una intensa tarea de copia del diccionario bilingüe, que no invita a pensar que haya habido trabajo a lo largo del curso. Un porcentaje mínimo de las fichas presentadas sí que se ha realizado de forma minuciosa, y es posible percibir en ellas, al menos, una cierta labor de recolección (aunque, obviamente, es imposible determinar la cronología). Una única alumna realiza un comentario en clase y explica que gracias a las fichas ha conseguido discriminar entre dos caracteres que siempre había confundido (赛 sài y 寒 hán) y que le habían ayudado a memorizar la estructura interna de un carácter (贏 yíng), al tener que escribirlo repetidas veces a lo largo de la ficha.

En los diarios de clase los comentarios sobre cualquiera de estos dos elementos son inexistentes. Las encuestas de Chino N5 tampoco arrojan mucha luz sobre el tema: el 78% se muestra de acuerdo o muy de acuerdo con la idea de que las fichas son útiles para repasar o aprender, con un 6% que se muestra muy en desacuerdo con esta idea y un 17% indiferente. El 72% de los alumnos está de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación de haberlas rellenado de manera regular durante el curso, con un el 17% de alumnos que se manifiestan neutrales y un 12% que se muestra en desacuerdo o muy en desacuerdo. En la parte de preguntas abiertas, un alumno indica que “las fichas que usaba la profesora en clase eran útiles”, lo que lleva a pensar que la pregunta en la encuesta relativa a la utilidad ha podido ser interpretada por algunos alumnos como una pregunta referida a las baterías de los ejemplos, y no a las fichas de vocabulario propiamente dichas. Resulta imposible resolver esta cuestión con los datos de que se disponen.

Las cifras para el calendario son más bajas: sólo el 44% de los alumnos se muestran de acuerdo con la afirmación de haberlo usado de manera regular, con un 57% de alumnos que se declaran en desacuerdo o muy en desacuerdo (el 13% restante permanece neutro). La percepción de su utilidad no es mucho mejor y se presenta, además, muy dispersa: el 34% de los alumnos está de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación de que le ha resultado útil, el 33% permanece neutro y otro 33% se muestra en desacuerdo o muy en desacuerdo.



Gráfica 5: uso de fichas y calendario de vocabulario de los alumnos del grupo Chino N5.

Los datos en este apartado no presentan una visión particularmente positiva de ninguno de estos dos elementos. Las fichas de vocabulario parece que se perciben de manera positiva, pero no se han realizado de manera regular: es posible que esto esté relacionado con la carga extra de trabajo que han podido suponer para los alumnos, especialmente teniendo en cuenta que, al menos en el grupo Chino N5, se ha manifestado repetidas veces en clase tener demasiadas tareas para casa de las diferentes asignaturas del Grado. En cuanto al calendario, la falta de obligatoriedad en su cumplimentación, no haber conseguido que los alumnos lo valoren como útil y, probablemente, la existencia de unos hábitos previos de estudio contra los que puede ser difícil luchar, puede que se encuentren en el origen de la falta de atención que ha recibido por parte de los alumnos. No hay que ignorar tampoco el factor de lo desconocido: al ser la primera vez que usaban estas

herramientas, es posible que los alumnos desconfiaran de su fiabilidad y rentabilidad a largo plazo, por lo que han podido optar por eliminarlas para aprovechar este tiempo al estudio mediante otros recursos que les transmitieran mayor confianza.

Propuestas de mejora

Dado que ninguna de las dos herramientas es posible afirmar que haya sido usada de manera regular, descartarlas o seguir usándolas dentro de la clase son dos decisiones que requieren mayor investigación. De cualquier modo, las fichas de repaso es posible que sean de mayor utilidad en grupos donde los alumnos dispongan de más tiempo para la asignatura, o bien presentarse en forma de plantilla con aquellos elementos que estadísticamente resulten complicados para más de un grupo: dado que ninguna de las dos condiciones va a repetirse en el siguiente tramo de investigación, dejar esta herramienta a un lado parece la opción más recomendable.

El calendario de repasos, por su parte, sí que admite una intervención didáctica directa, devolviendo el control de este a la profesora. Gestionar el calendario de repasos de manera general para todo el grupo, aunque coarta en cierto sentido la autonomía del alumno al imponerle un repaso en un momento determinado, presenta la ventaja de garantizar que el alumno va a exponerse a un mínimo de repeticiones a lo largo del tiempo. Será necesario, en el siguiente tramo, determinar de qué manera va a gestionarse el reciclaje programado para tener una cierta garantía de que el alumno va, efectivamente, a realizar este repaso en casa.

6.3. Evaluación de los instrumentos de observación

Una de las cuestiones sobre las que también cabe reflexionar es sobre los instrumentos de evaluación utilizados, con vistas a futuras mejoras para el siguiente tramo de investigación.

El diario de la profesora funciona adecuadamente, aunque el sistema de anotaciones al vuelo durante y tras la clase, aunque efectivo, es mejorable desde el punto de vista de la sistematicidad y se corre el riesgo, además, de que a más largo plazo la información anotada pierda significado. Una medida que puede tomarse a este respecto es la gestión de un espacio de reflexión de 15-30 minutos tras la clase, para dejar un registro de tipo narrativo, más minucioso, de los elementos trabajados.

El diario de clase gestionado por los alumnos, por otra parte, ha tenido una doble función: como registro de los eventos de clase y como herramienta de observación. La primera de estas funciones ha sido particularmente útil especialmente para aquellos alumnos que han faltado a clase o que contaban con evaluación única final; como herramienta de observación, función para la que fue incluida dentro de esta investigación, ha presentado ciertas deficiencias. La primera de ellas ha sido de diseño: aunque se esperaba que los alumnos cumplimentaran el apartado correspondiente a “cosas importantes, llamativas, curiosas de la clase” con opiniones de índole más personal, esta casilla finalmente ha sido usada de manera más pragmática, con recordatorios sobre cuestiones de clase o aclaraciones de cuestiones de contenidos vistos en clase, y la cantidad de comentarios personales ha sido meramente anecdótica. Esto ha causado un cierto desequilibrio entre los tres elementos de observación: si bien es cierto que en el diario de la profesora no se han recogido únicamente las opiniones de esta, sino que también se han reflejado las emitidas en clase, contar con la opinión por escrito, personal, de los alumnos, hubiera permitido un análisis más fiable. La segunda de las cuestiones está relacionada con la carga de trabajo que ha supuesto para los alumnos: en Chino N3 la baja cantidad de alumnos ha hecho que todas tuvieran que participar repetidas veces en la redacción del diario, aunque la cantidad de alumnos de Chino N5 ha permitido que este problema no se plantee. Será necesario, por tanto, en grupos con baja cantidad de alumnos plantearse un

diseño del diario más reducido. Por lo demás, la herramienta mantiene el diseño y se conserva para el siguiente tramo de investigación, ya que al ser un grupo de perfil diferente es posible que el uso que se dé al diario responda de manera más efectiva al fin para el que ha sido diseñado.

En cuanto a las encuestas, el análisis posterior sugiere que una mayor cantidad de preguntas abiertas probablemente hubiera arrojado datos más significativos que los porcentajes, especialmente si se tiene en cuenta que las poblaciones con las que se está trabajando son tan pequeñas. También es necesario una redacción más cuidada, que evite el posible riesgo de ambigüedades como la que se ha producido en el ítem relativo a las fichas de vocabulario de estas primeras encuestas.

6.4. Otras cuestiones

En la parte de respuestas abiertas, los alumnos han llamado la atención y han reflexionado sobre cuestiones que no entraban, en principio, a formar parte de la observación. A pesar de ello, se recogen aquí por considerarlos información de importancia, ya que apenas existe información sobre la percepción de los alumnos de ciertas cuestiones de la enseñanza de chino, y su exposición, aunque breve, puede ser de utilidad para la generación de futuras investigaciones.

Los alumnos han valorado de manera particularmente positiva las actividades de tipo lúdico, la producción de redacciones, la gestión organizada de la clase, la empatía de la profesora y la planificación de las clases de manera que siempre se veían obligados a trabajar en casa para la siguiente clase. El hecho de contar con materiales complementarios también ha recibido una valoración positiva, así como los propios materiales.

De los aspectos negativos, los alumnos destacan la actitud de algunos compañeros con respecto a la asignatura (“he visto dejadez, demasiada gente que no traía los deberes y

que, claramente, no se había leído los textos o había hecho los deberes”) y, en general, sobre la falta de nivel de la clase. Muchos alumnos relacionan esta falta de nivel con la necesidad de mandar más tareas para casa, cuestión que contrasta con la prácticamente idéntica cantidad de alumnos que han comentado que la cantidad de trabajo para casa ha sido excesiva. Es posible que, efectivamente, para aquellos alumnos con mayor nivel la carga de trabajo haya sido adecuada o incluso insuficiente, mientras que para aquellos alumnos más retrasados el trabajo haya sido excesivo; en este sentido cabe señalar que durante el curso se intentó compensar esta deficiencia proporcionando tareas extra más complejas, voluntarias y que se podían revisar a título individual en las horas de tutorías con la profesora, pero o bien la cantidad de tareas para este perfil de alumno ha sido insuficiente o bien estos alumnos han sentido que no han recibido la atención que necesitaban.

Los alumnos señalan también la necesidad de incluir más actividades de tipo oral y de audio. Las tareas orales, además de las prácticas de ejercicios del manual y las aportadas por la profesora, se articulaban principalmente en torno a actividades de presentación, individuales y grupales, y una actividad de conversación libre con la que arrancaba la primera clase de la semana. Las presentaciones en grupo han sido consideradas por un número relativamente importante de alumnos como de poca utilidad, aunque justifican este argumento con razones relacionadas con problemas para el ajuste de horarios para la preparación del trabajo; las presentaciones individuales, en cambio, han recibido valoraciones mayoritariamente positivas. En cuanto a la actividad de conversación libre, en tanto que dinámica había sido utilizada por la profesora de manera habitual en otros grupos con resultados siempre positivos y, de hecho, en el grupo de Chino N3 favoreció que las alumnas se conocieran entre ellas y conversaran en chino usando una gran variedad de recursos (gestos, perífrasis...) que, al comenzar lo que entendían como “clase

formal”, dejaban de usar, quizá por valorar la producción así realizada como carente de valor. Sin embargo, en el grupo de Chino N5 esta misma actividad debió abandonarse en torno a la séptima semana de clase, debido a la escasa participación del alumnado, y ser sustituida por otras en pequeños grupos o parejas. Las reacciones a esta actividad han sido encontradas: a algunos alumnos les ha parecido útil, para practicar de forma más informal, mientras que otros han sentido que no tenía ninguna utilidad para la práctica oral y hubieran preferido usar este tiempo de clase para actividades de repetición oral de los textos del manual para recibir correcciones de pronunciación de la profesora.

Por último, cabe señalar que algunos alumnos han solicitado de manera específica exámenes a mitad de semestre, que les permitan sentir más presión para llevar la materia al día.

7. Tramo 2: alumnado de nivel avanzado

7.1. Perfil de la investigación

7.1.1. Espacio de trabajo institucional y físico

El segundo trabajo de observación tuvo lugar durante el segundo semestre del curso 2016/17, con alumnos del Grado en Lenguas Modernas, mención chino, de la Facultad de Filosofía y Letras de Granada, en la asignatura Lengua Maior Superior II Chino, que forma parte del módulo de formación básica de cuarto curso de dicho Grado.

Lengua Maior Superior II Chino (en lo sucesivo, Chino Superior II), semestral de 6 créditos, tiene una carga lectiva semanal de cuatro horas, distribuidas en dos sesiones semanales, no consecutivas, de dos horas cada una. El manual oficial de clase es la segunda edición de *Boya Chinese*, nivel preintermedio, tomo 1, del que deben impartirse 10 lecciones. El manual forma parte de la misma serie de manuales que el usado en el tramo anterior, aunque presenta ciertas diferencias: el contenido se estructura en torno a unidades, compuestas de dos lecciones más un bloque de ejercicios de repaso. Los textos de las lecciones son de carácter narrativo o descriptivo, sin diálogos y, dentro de cada unidad, los textos pertenecen a un mismo género. Internamente, y siguiendo igualmente la tendencia del método ecléctico, las lecciones están articuladas en torno a este texto principal del que se extrae un vocabulario y la selección de puntos léxicos/gramaticales de trabajo para la unidad. El vocabulario, además del pinyin y la traducción, presenta, en ocasiones, ejemplos de uso del vocabulario (colocaciones u oraciones). Los ejercicios son de tres tipos principalmente: ejercicios de preguntas orales, destinados a forzar al alumno a usar en sus respuestas el vocabulario del tema; ejercicios de comprensión sobre el texto; y actividades para la práctica de los puntos gramaticales en base a pregunta-respuesta o a transformación de un elemento dado. Desde el punto de vista de la planificación de contenidos, el manual presenta inconsistencias con respecto a los volúmenes anteriores:

muchos elementos en los apartados de vocabulario/gramática se repiten, así como elementos de los listados de léxico. En el bloque de ejercicios de repaso hay apartados específicos para caracteres, de colocaciones y de rellenar huecos, principalmente, además de una propuesta de redacción. Las páginas de ejercicios que cierran cada unidad contienen lecturas extensivas, con actividades de comprensión y producción algo más libre.

La evaluación se realiza de manera similar al semestre anterior:

- Nota de clase: 30%, distribuida en: entrega/realización de actividades señaladas en clase (15%), presentación oral en clase + entrega de trabajo escrito (10%), participación y asistencia (5%)
- Examen final: 70%, repartido en prueba escrita (50%) y prueba oral (20%).

Los alumnos tienen, además, que participar obligatoriamente en la redacción del diario de clase, de manera individual, y en la elaboración de la gramática cooperativa, en parejas o grupos de tres. Como en el tramo anterior, ambas tareas son obligatorias, no puntúan en positivo, pero sí en negativo si no se entregan.

Aunque menos acusada que en el Grado en Traducción e Interpretación, la rotación de profesorado en las asignaturas de lengua también es bastante habitual en Lenguas Modernas y sus Literaturas, cuyo profesorado está principalmente adscrito al Departamento de Lingüística General y Teoría de la Literatura. La presencia de nativos hispanistas o lectores es también importante, y aún más perceptible su impacto, al ser la lengua china el elemento clave en el que se basan todos sus estudios universitarios de Grado. La importancia que se da al manual como elemento principal para garantizar la continuidad es similar a la que tiene en el Grado en Traducción.

Para la obtención de la mención en chino, además de las asignaturas de lengua china, los alumnos tienen asignaturas optativas donde trabajan áreas como caracteres chinos,

literatura clásica y contemporánea, historia, historia del arte, cultura, sociedad o traducción literaria. La práctica totalidad de estas asignaturas se imparte también por el profesorado de chino del Departamento, y en estas apenas hay rotación, al contar con profesorado especializado en los diferentes campos.

El aula donde se da clase cuenta con equipo multimedia: ordenador de aula con conexión a internet vía WLAN, sistema de audio, cañón y pantalla, y conexión inalámbrica a internet. El mobiliario de aula está compuesto por mesa y silla de profesor sobre tarima, y bancas de cuatro a seis puestos por fila. La pizarra es blanca, y queda tapada por completo si se hace uso del cañón, por lo que usar los dos elementos no es viable.

La asignatura está activa desde Prado, al igual que en el tramo anterior, aunque en este se le ha dado más protagonismo.

7.1.2. Perfil del grupo observado

En Chino Superior II hay matriculados un total de 18 alumnos, uno de los cuales es de lengua materna polaco, aunque ha cursado en España todo el Grado. Del total de alumnos, tres tienen concedida la evaluación única final, una se encuentra de Erasmus y dos no vienen a clase en ningún momento. De los doce alumnos restantes, una comunica de manera extraoficial a la profesora en el mes de marzo que, por razones personales, deja la asignatura, por lo que deja de asistir a clase. Un alumno, por problemas familiares, se ausenta durante casi un mes, y una alumna acude a clase de manera irregular. Esto hace que, de media, asistan a las clases unos once alumnos, de los cuales sólo diez acuden de forma regular a las clases (la mayoría falta entre 3-4 veces en todo el semestre). La edad media de los alumnos es de 22 años.

Elemento	Chino Superior II
Alumnos matriculados	18
Alumnos que colaboran en la observación de clase directa	11

Alumnos que colaboran con el diario de clase	12
Alumnos que colaboran con las encuestas	11
Horas de observación	54

Tabla 9: perfil del grupo Chino Superior II.

Los alumnos han estudiado, en los cursos anteriores, hasta la lección 5 del manual *Boya Chinese*, nivel intermedio, tomo 1. El nivel de la clase es muy homogéneo y suelen compartir las mismas dificultades, incluso aquellos alumnos que realizaron estancias Erasmus el curso anterior y afirman ir con retraso con respecto a sus compañeros. Mantienen una actitud cordial entre ellos e interactúan en clase con comodidad, excepto dos alumnas de carácter extremadamente tímido, que tienden a no relacionarse sólo entre ellas. Excepto dos alumnos, el resto cursaron con la misma profesora la asignatura Lengua Maior/Minor Avanzado I (Chino), por lo que están acostumbrados a su forma de trabajo y, esta, por su parte, ya parte de una cierta base de conocimiento previo sobre necesidades y problemas del grupo: las notas y encuestas sobre el grupo realizadas por la profesora al finalizar el semestre que compartió con ellos el curso académico anterior los registra como un grupo insatisfecho con el nivel de chino adquirido y enormemente desmotivado que, además de retraso con respecto al temario, presenta grandes lagunas a nivel de estrategias de aprendizaje, y que requiere una enseñanza muy pautada y dirigida por el profesor para reactivarse.

La observación con este grupo se realizará durante 28 sesiones de clase (26 de dos horas y dos de una hora), un total de 54 horas lectivas. Se trabajarán seis de las diez lecciones programadas inicialmente: lecciones 5 a 10 (inclusive) del arriba citado manual.

7.1.3. Selección de elementos sometidos a análisis

Se someten a evaluación los mismos elementos que se sometieron en el apartado anterior, a excepción de las fichas de vocabulario, por razones que se indicarán en el apartado correspondiente. De la aplicación de los criterios de selección de elementos

(compatibilidad con las restricciones institucionales, implicación de un cambio significativo, capacidad de extrapolación a otros contextos y ser elementos observables) surge la posibilidad de poner un elemento más a observación, que serían los propios materiales de clase elaborados por la profesora. Dentro de este período, pues, los elementos que se observarán serán:

- Tratamiento del léxico/gramática a través de la ejemplificación y paradigma OHE.
- Uso de la traducción en el aula.
- Uso en clase de terminología de lingüística china.
- Gramática cooperativa.
- Reciclaje programado: calendario de repasos.
- Materiales complementarios.

7.1.4. Instrumentos de observación

Los instrumentos de observación utilizados son esencialmente los mismos que los utilizados en el primer tramo de la observación, más un brevísimo análisis de necesidades a comienzo de curso.

El diario de clase, dado que funcionó adecuadamente, se mantiene sin cambios (ver Anexo 3), y se gestionará por los alumnos de la misma manera que en el tramo anterior, aunque se reducen a 24 las horas en las que deberá realizarse el registro, para que pueda ser usada de manera más efectiva en su rol de herramienta de consulta de los alumnos.

Sobre el diario de la profesora se realiza una ligera modificación para incluir el elemento de mejora sugerido en el tramo anterior: se mantiene el sistema de notaciones rápidas, que se completa con un espacio físico donde registrar una reflexión narrativa sobre lo acontecido en el aula, que se realizará en los 15-30 minutos inmediatos a la finalización de la asignatura.

El diario de clase se mantiene sin cambios, a la espera de corroborar si los problemas para la toma de datos de él fueron un problema del grupo anterior o si el diseño necesita ser modificado. Se gestiona por los alumnos de modo similar al tramo anterior, aunque se reducen a 24 las horas en las que deberá realizarse el registro.

Las encuestas (ver Anexo 6) se mantienen con el mismo diseño del tramo anterior, aunque se añaden más preguntas abiertas. Se trata también de realizar una mejor adaptación del lenguaje para evitar malentendidos con las preguntas, como ocurrió en el tramo anterior. La participación, en las últimas dos semanas de clase, sigue siendo voluntaria y anónima, y se añaden puntos de clase extra a aquellos que comuniquen a la profesora haberla realizado. Participan en ellas en este tramo once alumnos, es decir, la media de alumnos que suelen asistir a clase.

7.2. Desarrollo de la investigación

7.2.1. Tratamiento del léxico/gramática a través de la ejemplificación y paradigma

OHE

Aunque la secuenciación y forma de trabajo usada en el tramo anterior funcionó adecuadamente en términos generales, se implementan para su mejora las medidas sugeridas al final de dicho tramo de investigación. En concreto, se realizan las siguientes modificaciones:

- Los criterios para la selección de ejemplos se modifican, con el fin de obtener ejemplos más simples. Las condiciones que deben cumplir los ejemplos (simplicidad, brevedad, no ser ambiguos, etc.) se aplican de manera más estricta que en el tramo anterior, se reduce a 30 la cantidad máxima de caracteres permitidos y se permiten modificaciones de input de manera más relajada que en el tramo anterior, en el caso de que los ejemplos no se ajusten a las condiciones; el resultado de estas modificaciones, consistentes en simplificaciones de

estructuras y sustituciones léxicas por sinónimos conocidos por los aprendices, se comprueba después que tiene, mediante WriteFull, una presencia por escrito relevante, para evitar exponer a los alumnos a ejemplos artificiales. Se pone especial cuidado en que los ejemplos del apartado de gramática sean particularmente claros y sencillos y, para compensar una posible pérdida de contexto, se amplía el número de ejemplos dentro de cada batería.

- Se amplía el corpus textual. Además de las búsquedas de concordancias con WriteFull y los diccionarios monolingües, se han usado en este tramo también diccionarios bilingües y obras sobre análisis de errores frecuentes en los aprendices⁴¹. En el caso de ejemplos de gramática, se ha recurrido también a guías y manuales de gramática, aunque, al igual que en el caso de los ejemplos con input alterado, se ha corroborado posteriormente que el ejemplo creado tiene presencia real.

La secuenciación también se modifica, realizándose de la siguiente manera en este segundo tramo:

Paso 0: preparación de materiales. Dado que los materiales entran a formar parte independiente de la observación, sus características particulares se describirán en el correspondiente apartado.

Paso 1: trabajo autónomo preparatorio del aprendiz. Los alumnos pueden descargar de Prado al menos dos días antes de clase los materiales proporcionados para la profesora por cada tema. Antes de la clase, deben leer en casa los ejemplos y el texto de la unidad para localizar los elementos que les resulten complicados, de manera que en clase simplemente se resuelvan dudas y se dedique el tiempo a las cuestiones que les hayan

⁴¹ Como se vio en apartados anteriores del trabajo, el análisis de errores tuvo un importante papel en la investigación en enseñanza de CLE de los años 80; aunque en la actualidad tiene una presencia menor, la producción de obras donde se compilan, analizan y explican estos errores frecuentes sigue siendo prolija.

supuesto dificultad, y no a todos los elementos. Se intenta con esta medida evitar que el trabajo de este elemento consuma más tiempo del programado, como ocurrió en el tramo anterior, además de fomentar el trabajo autónomo del aprendiz.

Paso 2: trabajo del vocabulario a nivel de carácter. En esta fase no se producen modificaciones: tras una lectura rápida en voz alta, se analizan los caracteres, se crean conexiones entre caracteres y palabras, y se comentan características de los radicales u otros elementos relacionados con la ortografía.

Paso 3: trabajo del léxico a nivel de oración. Esta fase tampoco se altera: se analizan y buscan los patrones dentro de las baterías de ejercicios, se observan y comparan los ejemplos, y se realizan preguntas breves para comprobar la comprensión de los diferentes aspectos clave.

Paso 4: el vocabulario se trabaja a nivel textual. El texto, que ya ha sido leído al menos una vez por los alumnos por su cuenta, pasa a ser trabajado en clase intensivamente, analizando los elementos gramaticales que van apareciendo y añadiendo los ejemplos proporcionados en la gramática, de nuevo siguiendo la misma forma de trabajo que en la franja de observación anterior.

Paso 5a: trabajo fonético. Los alumnos, en casa, deben grabarse leyendo el texto de la unidad y, en un plazo de 7-10 días, subir la lectura realizada a Prado. En un margen similar de tiempo, la profesora proporciona a los alumnos un comentario personalizado sobre la pronunciación. Esta actividad, no incorporada en el modelo anterior, tiene una doble función: por una parte, obliga al alumno a trabajar la pronunciación, elemento que se trabajó insuficientemente en el tramo anterior; por otra, cabe esperar que el alumno relea varias veces el texto antes de hacer la grabación, por lo que se garantiza que va a repetir varias veces los contenidos de trabajo. El sistema permite, además, que cada alumno

reciba atención personalizada sobre sus problemas particulares, sin que esto implique una reducción del tiempo de clase.

Paso 5b: trabajo de repetición. Al mismo tiempo que los alumnos realizan en sus casas el trabajo señalado en el paso 5a, en clase se siguen realizando otros ejercicios, especialmente orales y de comprensión auditiva, además de aquellos destinados a repetir la exposición al alumno de los elementos conocidos.

Paso 6: reciclaje y reciclaje programado. Se tratará en su apartado independiente, más adelante.

Análisis y discusión

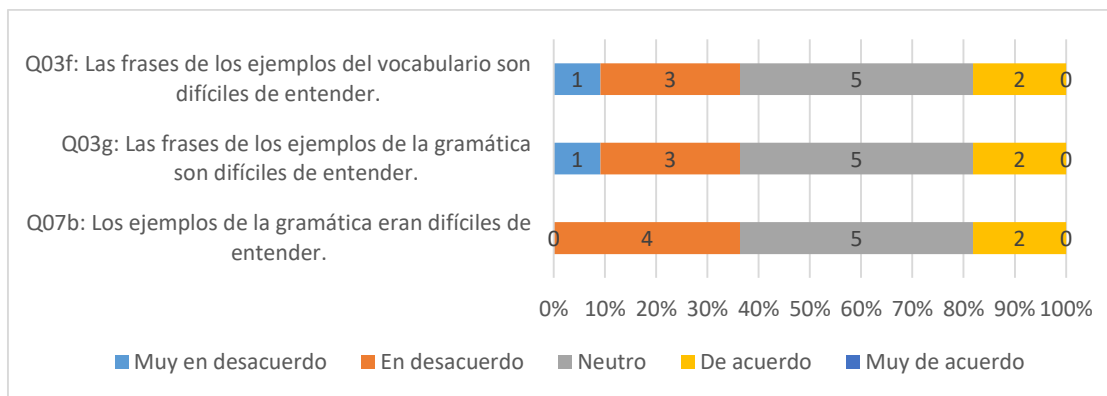
De acuerdo con las anotaciones en el diario de clase, las modificaciones realizadas en los criterios de selección de ejemplos ha conseguido el fin propuesto: los alumnos tardan mucho menos en gestionar la información de los ejemplos y, en caso de que tengan dificultades con alguno, son capaces de localizar rápidamente dónde se encuentra el elemento problemático (frente a, analizado en perspectiva, el problema que suponía en el tramo anterior la comprensión de todo el elemento), por lo que la resolución de problemas se agiliza. El trabajo previo en casa de los materiales también facilita la gestión de tiempo de clase: aunque no en todas las unidades todos los alumnos realizan esta tarea, la simplicidad de los ejemplos ayuda a reducir notablemente el tiempo que se necesita invertir en clase para su análisis, que ha pasado de en torno a las dos horas para el tratamiento de 20-24 ítems a unos noventa minutos para los 30 ítems, con más ejemplos por batería que en el tramo anterior. El tratamiento previo a clase del texto también permite, al igual que los ejemplos, un tratamiento más eficaz, lo que permite ganar tiempo para otras tareas de clase.

La tarea de grabación de los textos, por otra parte, permite solucionar la cuestión de la práctica de la pronunciación y la corrección individualizada sin sacrificar tiempo de clase

y ha permitido que prácticamente la totalidad de los alumnos que han participado de manera regular en ella mejoren su pronunciación de manera notable a lo largo del curso. El caso más llamativo en este sentido, y que merece por esta razón ser mencionado, es el de una de las alumnas tímidas, que a comienzo de curso producía una lectura con una articulación prácticamente incomprensible y que, al ir tratando texto a texto sus dificultades específicas, consiguió terminar el curso entre el grupo de los alumnos con mejor pronunciación.

En el diario de clase no se han realizado registros sobre ninguna de estas cuestiones. En cuanto a las encuestas, la dificultad de los ejemplos de gramática y vocabulario, aunque medida por separado, ha recibido los mismos resultados: el 45% de los estudiantes se muestran neutrales ante la idea de que han sido difíciles, seguido de un 36% que está en desacuerdo y un 18% que se muestra de acuerdo⁴². En la parte cualitativa de la encuesta aparecen algunos alumnos que se quejan de la dificultad de las frases o de la imposibilidad de acceder al significado si por alguna razón no han podido asistir a clase el día que se han visto las baterías de ejemplos, aunque la queja es minoritaria. La reflexión de un aprendiz resulta interesante a este respecto “Algunas frases eran muy difíciles de entender en comparación con las del manual. Eso explicaría por qué (sic.) aunque puedas seguir los textos del manual la mayoría de las veces no entiendes un texto o una conversación real”.

⁴² La dificultad de la gramática se midió en dos apartados diferentes: valorada sólo con los materiales de la profesora y valorada con respecto todo el input (materiales de profesor + manual) usados en clase. Los valores que coinciden son los que hacen referencia a los materiales de la profesora, aunque los de la valoración de todo el input son prácticamente idénticos.

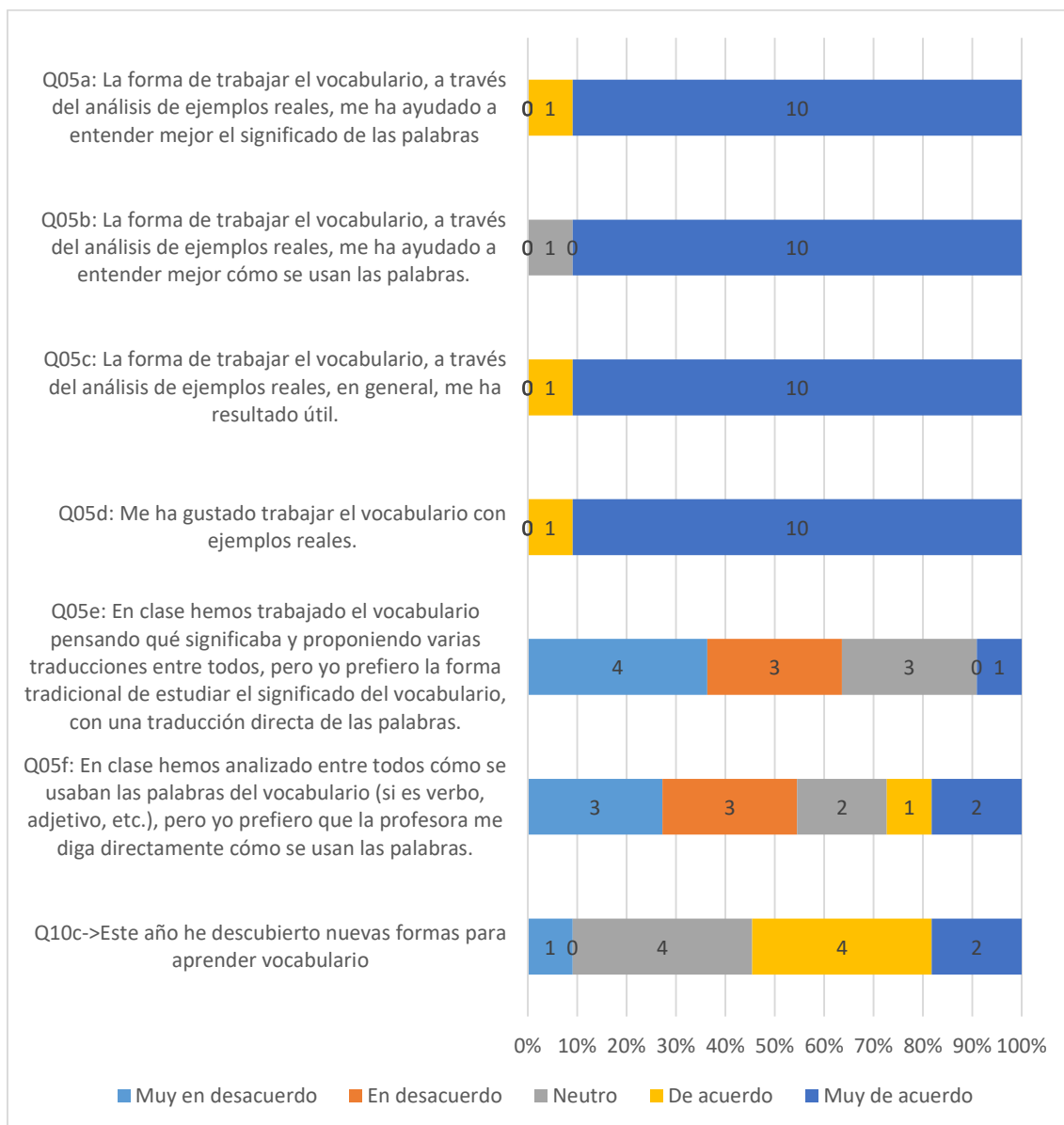


Gráfica 6: percepción de la dificultad de los ejemplos de los alumnos del grupo Chino Superior II.

Parece, por tanto, que se ha conseguido una mejor adaptación de la dificultad de los ejemplos al nivel de los alumnos, aunque aún existe margen de mejora.

En cuanto al sistema de trabajo mediante análisis de ejemplos, el 100% de los alumnos está de acuerdo o muy de acuerdo con la idea de que es útil, y el 91% con la afirmación de que ayuda a entender mejor el significado de las palabras (el 9% restante permanece indiferente). Esto contrasta con los resultados del ítem “en clase hemos analizado cómo se usaban las palabras [...] pero yo prefiero que la profesora me diga directamente cómo se usan”, donde los resultados se dispersan: el 54% está en desacuerdo o muy en desacuerdo, el 27% está de acuerdo o muy de acuerdo y el 18% restante se muestra indiferente. En comparación con otras formas de enseñanza de la lengua familiares para los alumnos, el 63% se muestra en desacuerdo o muy en desacuerdo con la opción de contar directamente con la traducción y prefieren reflexionar, inferir y proponer entre todos; el 36% se muestra en desacuerdo o muy en desacuerdo y el 27% se muestra indiferente. En cuanto al grado en el que esta forma de trabajo ha podido proporcionarles nuevas estrategias de aprendizaje, el 54% de los alumnos está de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación de que han aprendido nuevas formas de aprender vocabulario, aunque el 36% se muestra neutral ante esta afirmación y un 9% muy en desacuerdo. Por último, desde el punto de vista afectivo, el uso de ejemplos reales ha gustado al 100% de los alumnos. En las preguntas abiertas, los alumnos destacan la nueva forma de trabajar

el vocabulario, por razones muy diversas: unos destacan el tratamiento de los caracteres, otros los ejemplos, la ventaja de trabajar con elementos contextualizados, o el hecho de que el grado de dificultad le supusiera “un reto”.

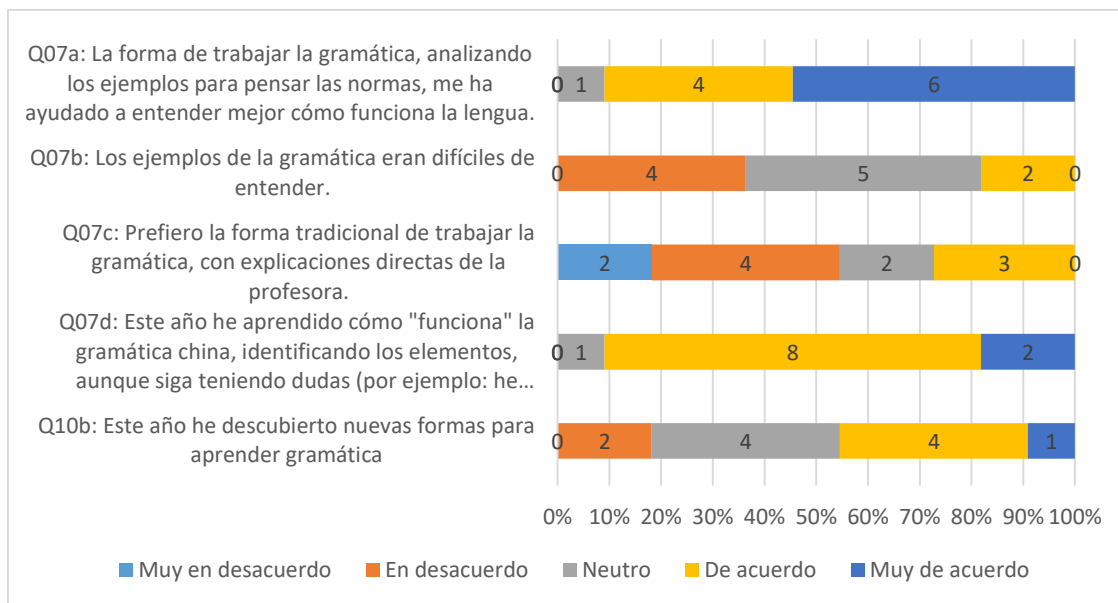


Gráfica 7: tratamiento del léxico en los alumnos del grupo Chino Superior II.

Parece, según estos resultados, que trabajar con ejemplos reales se considera positivo, útil y ayuda a entender el uso de las palabras, pero el trabajo de reflexión que hay que hacer sobre ellos no resulta del agrado de todo el mundo. Esto último puede deberse a diversas razones: es posible que los alumnos estén acostumbrados a una forma determinada de estudio de la lengua, a la que se encuentren acomodados y que les resulte difícil abandonar

del todo, aunque la consideren como positiva; es igualmente posible que los alumnos que no hayan trabajado los contenidos en casa de manera previa se hayan visto desbordados en clase, por lo que el un formato deductivo se hubiera adaptado mejor a sus necesidades. Este último argumento justificaría, por otra parte, el porcentaje de alumnos que se manifiestan como neutrales ante la idea de haber aprendido una forma diferente de aprender vocabulario: al no haberse integrado en las prácticas regulares de clase, es posible que no puedan manifestarse ni a favor ni en contra de la idea de haber aprendido nuevas formas de estudiar.

En cuanto a la gramática, medida de nuevo por separado para facilitar a los alumnos el análisis, el 91% de los alumnos está de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación de que el tratamiento mediante análisis de ejemplos le ha ayudado a comprender el funcionamiento de la lengua (el 9% restante se muestra neutro), e idénticos porcentajes se repiten para la afirmación “Este año he aprendido cómo ‘funciona’ la gramática china [...]”. En cuanto a trabajar con explicaciones directas de la profesora, el 54% se muestra en desacuerdo o muy en desacuerdo con esta idea, aunque el 27% se muestra de acuerdo y un 18% queda indiferente. Por último, el 44% de los alumnos está de acuerdo o muy de acuerdo con la idea de que han aprendido nuevas formas de trabajar la gramática, seguido de un 36% que se muestra indiferente y un 18% neutral. En las preguntas abiertas se percibe también que el tratamiento de la gramática ha resultado de su interés, menor si se compara que la que muestran hacia el vocabulario.

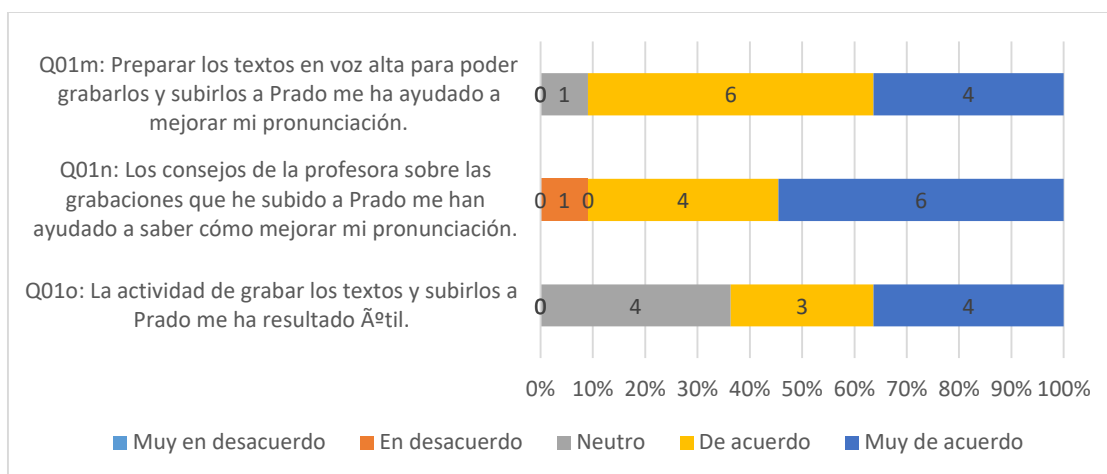


Gráfica 8: tratamiento de la gramática de los alumnos del grupo Chino Superior II.

El tratamiento de la gramática parece haberse acogido con un entusiasmo positivo similar al del léxico. Se repite el patrón de dispersión en cuanto a la preferencia por el nuevo sistema con respecto a otros conocidos, y la baja percepción de este sistema como una nueva forma de aprender, que puede deberse a las mismas razones a las que se debía en el apartado de léxico. Los comentarios de dos alumnas parecen señalar la clave para comprender esto: “La forma de dar la gramática me ha servido aunque la forma tradicional del profesor explicando también me gusta y la encuentro útil de modo que me gustan (sic.) de las dos maneras. Aunque viendo cómo se usa la gramática en el texto y en otros contextos te ayuda a reforzar su uso”; “Quizás la dificultad ha sido adaptarme un poco a la forma de trabajarla, es decir, analizando los ejemplos antes de explicar la estructura de dicha gramática. Sin embargo, al acostumbrarme a este método, me ha resultado más fácil identificar cada estructura en una frase”. Parece que las razones para el desajuste, pues, están relacionadas con los dos elementos que se intuían ya en el análisis del vocabulario.

Con respecto a la lectura y grabación en casa de los textos del manual, el 63% de los alumnos está de acuerdo o muy de acuerdo en que ha sido una actividad útil (el 36%

restante permanece indiferente). De manera específica, el 91% está de acuerdo o muy de acuerdo en que les ha servido para mejorar la pronunciación (el 9% restante permanece neutro). En cuanto a la retroalimentación recibida de la profesora, de nuevo el 91% de los alumnos está de acuerdo o muy de acuerdo en que les ha ayudado a mejorar (el 9% restante se muestra en desacuerdo).



Gráfica 9: percepción de la utilidad de las grabaciones realizadas en casa por los alumnos de Chino Superior II.

Parece que la actividad se percibe como un elemento que ayuda esencialmente a mejorar la pronunciación, y que el tipo de retroalimentación recibida por la profesora ha resultado de utilidad en este sentido. La distancia entre el porcentaje de alumnos que consideran que es útil de manera general y como práctica de pronunciación parece apuntar a la idea de que los alumnos ven esta actividad esencialmente como una tarea de pronunciación; de cualquier manera, y dado que no todos los alumnos han participado en ella de manera regular y la población es bastante baja, esta conclusión podría reevaluarse en futuras investigaciones.

Propuestas de mejora

Aunque el nuevo sistema de tratamiento de la ejemplificación parece funcionar mejor para los alumnos que el anterior, reduciendo la dificultad a un grado que parece aceptable tanto para los ejemplos de léxico como los dedicados a la gramática, aún parece posible

la mejora, quizá mediante una nueva modificación de los criterios de selección de ejemplos o con la ampliación a fuentes como manuales de gramática adaptados a estudiantes. También parece necesitar un nuevo tratamiento la cuestión de las grabaciones, que parece ser explotada únicamente en el aspecto de la pronunciación: una nueva posición de este elemento dentro de la secuencia usada en clase es posible que contribuya a una diversificación de sus usos.

Por último, parece que no en todos los alumnos se ha conseguido que la metodología seguida en clase produzca el calado deseado lo que, tras cuatro años de grado y siete semestres previos de trabajo con la lengua donde los alumnos ya han generado hábitos y técnicas de estudio, no deja de ser, en realidad, lo normal. A la luz de esto, y sin ser estrictamente una medida de mejora, es necesario apuntar aquí la posibilidad de que la secuenciación usada en esta investigación sea de más utilidad en fases iniciales del aprendizaje de la lengua, cuando el alumno aún no se ha formado hábitos fijos, o intermedias, en las que se encuentre atravesando fases de búsqueda de metodologías y estrategias de estudio diferentes, ya que en la etapa final del aprendizaje universitario la necesidad de nuevos mecanismos del aprendiz, así como su predisposición a incorporarlos, parece menor.

7.2.2. Uso de la traducción en el aula

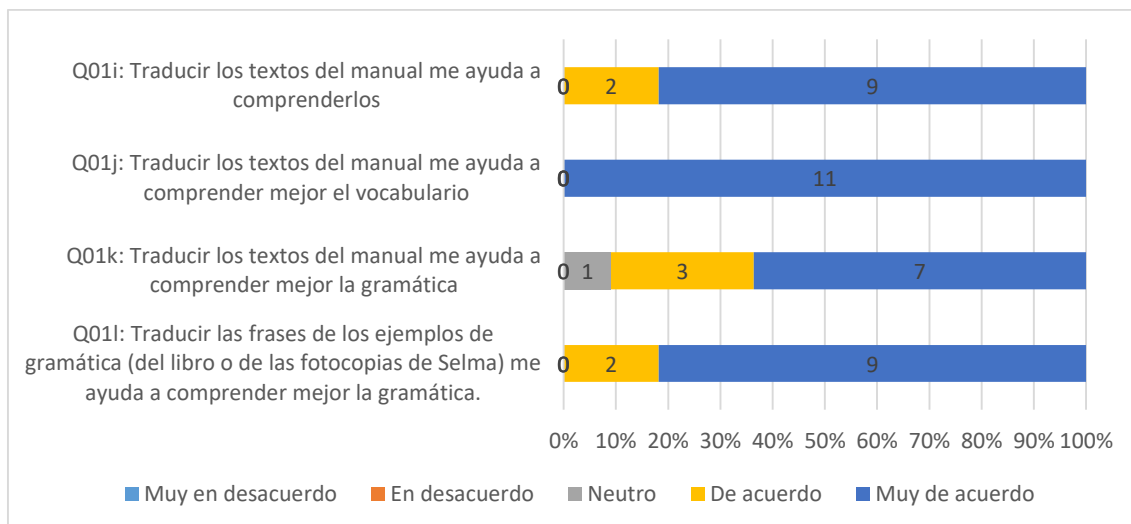
Siguiendo las sugerencias indicadas en las propuestas de mejora del tramo anterior, en este período de observación ha decidido restringirse el uso de la traducción al acceso al significado de los elementos que resulten de complejidad para los alumnos y como herramienta de resolución de dudas, dejando así fuera de la clase los ejercicios de traducción. El resto de sugerencias, relativas a la simplificación de los ejemplos, han sido implementadas en el apartado anterior. El resto de elementos (insistencia en la no

traducción palabra a palabra, fomento de la independencia en la traducción...) se ha mantenido.

Análisis y discusión

El diario de la profesora registra de manera habitual comentarios sobre la sistematicidad con la que los alumnos realizan y se enfrentan a las traducciones de las baterías de ejemplos, trayendo de casa o anotando las traducciones de prácticamente todos los elementos de las baterías, y tomando notas sobre ítems individuales con muy poca frecuencia. Parecen, además, sentirse muy cómodos con este tipo de tareas de traducción de frases, lo que sugiere que no ha sido la primera vez que los alumnos han usado la traducción de este modo: es posible que hayan realizado con otros profesores del Grado traducciones pedagógicas dentro de la lengua, o bien que hayan desarrollado este hábito en otras asignaturas de traducción literaria.

El diario de clase no recoge anotaciones sobre esta cuestión. En las encuestas, el uso de la traducción no presenta la dispersión en la opinión de otros elementos: el 100% de los alumnos está de acuerdo o muy de acuerdo en que traducir los textos les ayuda a comprender el significado de estos, en general, así como el vocabulario, e idéntico porcentaje y opinión se repite para la traducción de las frases de las baterías de ejemplos. El porcentaje es ligeramente menor, del 91%, en la afirmación relativa a si la traducción de los textos ayuda a comprender la gramática de estos (el 9% restante permanece indiferente). En las preguntas abiertas, un alumno sugiere que se suban a Prado las traducciones de las baterías de ejemplos “para que todos los alumnos que no vayan a clase ese día tengan las traducciones”.



Gráfica 10: percepción de la utilidad de la traducción de los alumnos del grupo Chino Superior II.

Parece que para los alumnos de este grupo la traducción como herramienta de acceso al significado y a la comprensión de elementos complejos es un elemento importante, tanto a nivel general (medido en las encuestas a través de los textos de clase) como estratégica (acceso al significado del vocabulario o a la comprensión de elementos gramaticales), integrada de manera bastante natural dentro de las estrategias de aprendizaje que usan de manera regular. Esta idea modifica la resolución del tramo anterior, en el que se consideró que sólo los alumnos con conocimientos de tipo más teórico de traducción habían desarrollado estrategias para usar la traducción pedagógica de manera efectiva, lo que lleva a pensar que es posible que el desarrollo de esta destreza se encuentre más relacionada con factores relacionados con el tiempo de estudio de la materia o de entrenamiento específico en la destreza (como, por otra parte, se sugería en el capítulo anterior). De cualquier modo, sigue apreciándose una diferencia en el uso de la traducción entre los alumnos de uno y otro Grado: mientras que los de Traducción e Interpretación podían hacer reflexiones sobre las formas de uso de la traducción, en Lenguas Modernas los alumnos realizan un tratamiento de esta más natural.

Propuestas de mejora

Tras el resultado de este tramo de la investigación, se considera que quizá sí que sea posible la inclusión de actividades de traducción, realizando modificaciones para simplificar las tareas propuestas dentro de los ejercicios, en grupos de cursos superiores o bien en aquellos de nivel inicial o intermedio en los que se detecte una cierta familiaridad con la traducción pedagógica tras algunos intentos iniciales de hacer este tipo de prácticas. Cabe también la posibilidad de intentar implementar, desde los niveles iniciales, el uso de este tipo de traducción, de manera más paulatina de lo que se realizó en el tramo anterior con el grupo de Chino N3.

7.2.3. Uso en clase de terminología de lingüística china

En este segundo tramo, se decidió, teniendo en cuenta las recomendaciones del semestre anterior, realizar un análisis de conocimientos previos sobre la materia antes de recurrir en clase al uso de terminología lingüística china de manera habitual. El análisis se realizó de manera informal e integrado dentro de la dinámica de clase del primer día, para tratar que los alumnos dieran las respuestas más naturales posibles. De este análisis se observó que los alumnos se encontraban bastante familiarizados con la mayor parte de los términos que iban surgiendo, y que las dificultades tenían más bien relación con recordar los nombres de los elementos. Se decidió, por tanto, no incluir una sesión específica de trabajo, al menos mientras esta situación se sostuviera.

Análisis y discusión

Apenas existen registros sobre esta cuestión, ni en el diario de la profesora ni en el diario de clase. En el primero se anota brevemente cómo los alumnos son capaces incluso de seguir de manera oral un análisis sintáctico de aquellas oraciones más largas que no han sido capaces de desentrañar ellos solos y también cómo, hacia final de curso, los alumnos han desarrollado la capacidad de acceder al significado de algunas oraciones si se les

señala el complemento que han interpretado erróneamente y se les pide que fijen su atención en la forma para tratar de discriminar qué significado está aportando realmente. Dada la escasa atención que este elemento ha requerido en este grupo, se decide no preguntar por él en las encuestas, ya que no se ha requerido ninguna intervención especial más allá del análisis inicial. Es posible que, tal y como parece que se sugiere desde las conclusiones de otros elementos, que la cuestión de la terminología haya sido tratada en profundidad en otras asignaturas o bien que, tras siete semestres de lengua, los alumnos se encuentren habituados a su uso.

Dado que no se ha realizado intervención particular, no se proponen medidas de mejora, más allá del mantenimiento del análisis de conocimientos previos inicial.

7.2.4. Gramática cooperativa

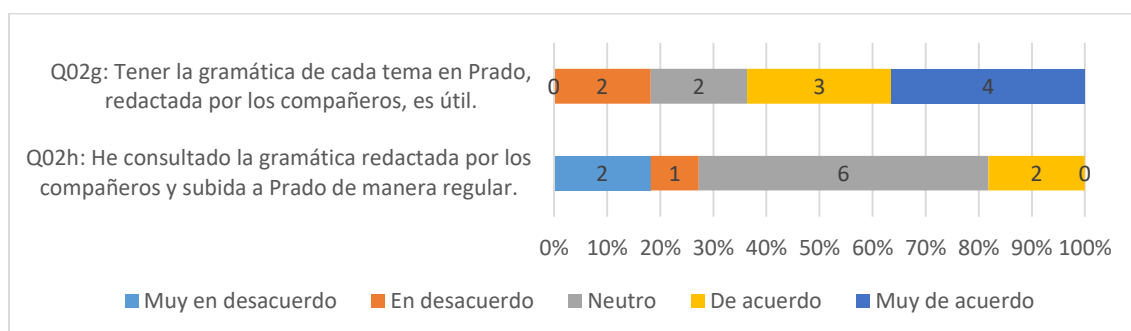
Este tramo se inicia el trabajo de gramática cooperativa incorporando los dos cambios sugeridos en el tramo anterior. El primero de ellos es el formato de entrega, que se simplifica y se convierte en un documento de texto que se manda por email a la profesora; esta revisa y sube el documento a Prado. La segunda es la creación de una plantilla orientativa para los alumnos, que debe incluir los apartados de significado, uso, restricciones y ejemplos, aunque se indica a los alumnos que pueden modificar los elementos de la plantilla, ya que se tratan únicamente de orientaciones sobre el tipo de elementos que pueden incluir. El resto de cuestiones (libertad en la selección de elementos, agrupaciones de trabajo, plazos de entrega...) se mantienen.

Análisis y discusión

El diario de la profesora recoge cómo el nuevo formato, pese a ser menos dinámico, permite una mayor facilidad, tanto de consulta para los alumnos como de edición y publicación en términos generales. En cuanto a los apartados sugeridos a los alumnos, estos finalmente no fueron utilizados en prácticamente ninguno de los grupos, sino que

los alumnos decidieron simplemente adaptar los contenidos de los elementos vistos en clase y explicarlos con sus propias palabras, junto con ejemplos y traducciones. Los alumnos realizan esta actividad con bastante naturalidad y no supone un trabajo tan aparentemente complejo como supuso para el grupo del tramo anterior.

El diario de clase no menciona esta cuestión. Desde las encuestas se valoró tanto la utilidad global del producto como la frecuencia de consulta, esto último como forma de medir la utilidad percibida por contraste con la utilidad real. El 63% de los alumnos está de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación de que la gramática ha sido útil, con un 18% que se muestra indiferente e idéntico porcentaje en desacuerdo. En cuanto a la frecuencia, sólo el 18% está de acuerdo con la afirmación de haber consultado la gramática de manera regular, mientras que la mayoría, el 55%, se muestra indiferente, y el resto (27%) se muestra en desacuerdo o muy en desacuerdo.



Gráfica 11: uso de la gramática cooperativa de los alumnos del grupo Chino Superior II.

En los resultados de la gramática colaborativa vuelve a repetirse la aparente incoherencia entre percepción de ella como elemento útil pero bajo índice de consulta. Como en el tramo anterior, es posible que los aprendices bien la perciban como potencialmente útil aunque no hayan tenido necesidad de ella, bien se ha valorado como útil en el momento de redactarla pero no como herramienta de consulta cuando se ha producido por otros grupos.

En cuanto al uso de una plantilla orientativa, ha producido una curiosa paradoja: el grupo que no contaba con un esquema a seguir requería uno, mientras que el grupo que lo ha

tenido decidió no utilizarlo. Parece recomendable, no obstante, seguir sugiriendo esta plantilla u otras similares, ya que no todos los grupos han optado por decidir ellos mismos el esquema de su trabajo.

Propuestas de mejora

Tras los resultados de este segundo tramo, resulta difícil determinar qué papel juega realmente la gramática para los alumnos. Dado que las muestras de este grupo han sido muy pequeñas (11 alumnos), es posible que las inevitables polarizaciones no permitan entender qué ha ocurrido. En cualquier caso, lo que se repite de manera consistente ha sido la desconexión entre utilidad percibida y utilidad real, por lo que parece que esta tarea requiere un nuevo diseño y un análisis en una investigación más completa e independiente. Queda por tanto abierta esta puerta a futuras investigaciones.

7.2.5. Reciclaje programado: calendario de repasos

Los resultados de los análisis del primer tramo parecían desaconsejar, de los dos elementos usados como parte del reciclaje programado de fichas de léxico y calendario de repasos, la eliminación de estas fichas, ya que no parecían ser de gran utilidad para los aprendices en grupos donde se tenía gran carga de trabajo. Las fichas, pues, se eliminan de este tramo, aunque en clase se explica cómo rellenarlas y se ponen a disposición del alumnado en Prado, para aquellos alumnos que se encuentren interesados en probar a usarlas.

Se decide también no dejar a los alumnos autonomía sobre el calendario de repasos, ya que pocos de ellos finalmente lo han seguido, y se devuelve el control de este a la profesora. El calendario de repasos usado en este grupo (que puede consultarse en el Anexo 7) se encuentra a disposición de todos los alumnos en un documento accesible con permisos de sólo lectura desde Google Docs, y de su gestión se encarga la profesora, que es la encargada de registrar el día que se han trabajado los elementos léxicos; cuándo

deberían realizarse, de manera aproximada, los siguientes repasos, según los criterios ya explicados en páginas anteriores; y cuáles de esos repasos van acompañados al día siguiente de una prueba de clase. Estas pruebas son simples dictados de clase; se decide usar el dictado por encima de otras herramientas porque, desde el punto de vista didáctico, permite reforzar la combinación grafía-semántica-sonido, por tratarse de un tipo de actividad a la que los alumnos están muy acostumbrados y porque se espera que la presión que su realización les produzca sea lo suficientemente fuerte como para obligarles a repasar sin llegar a producir altos niveles de ansiedad. Presenta, además, la ventaja de permitir un gran control tanto sobre los contenidos que puede incluir como sobre su duración en clase.

Los dictados pueden tener dos formatos diferentes: frases breves, no escuchadas antes, donde aparezca el léxico en patrones frecuentes; o resúmenes de los textos del tema, poniendo también cuidado en el diseño a que aparezca el mayor número posible de estos patrones. Se intenta que haya al menos dos dictados por tema trabajado, uno de frases tras el primer repaso y uno en forma de resumen, tras el segundo o tercer repaso. Los dictados se realizan siempre de la misma manera: en el caso de dictados de frases, se lee la frase completa una vez, y luego se repiten uno o dos sintagmas (o equivalente a entre 7-13 caracteres) dos veces, antes de pasar al siguiente bloque; el dictado se termina con una nueva lectura completa de la frase, antes de pasar a la siguiente. En el caso de textos, se lee primero todo el texto una vez, luego en bloques de uno o dos sintagmas, y finalmente se hace una lectura completa a velocidad más lenta. Tras el dictado, de frases o de texto, los alumnos tienen unos minutos para repasar. Se insiste, en los primeros dictados, que la primera lectura debe ser utilizada para comprender el contexto, y que sólo la lectura en sintagmas les debe servir para escuchar.

Análisis y discusión

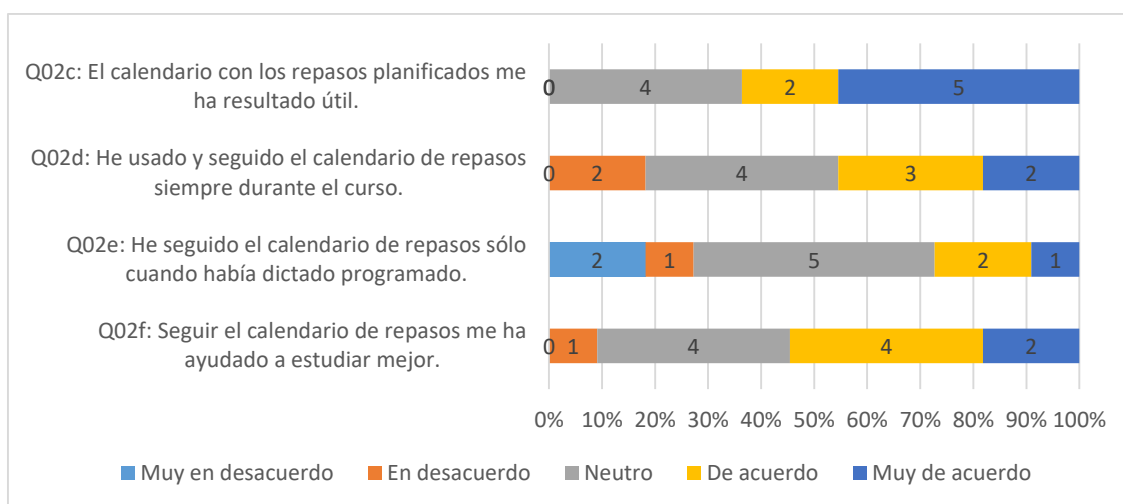
La gestión del calendario de repasos ha sido eficiente tanto para la profesora como para los alumnos, aunque en ocasiones ha sido necesario realizar ajustes para evitar en un mismo día solapamientos de dictados de dos temas diferentes y, en ocasiones, los plazos de los repasos han debido alargarse o acortarse para poder encajar con las sesiones de clase.

Además, hubo que realizar a lo largo del curso cambios en el diseño de los dictados, debido a las dificultades que se percibió que experimentaban los alumnos para la comprensión de lo que escuchaban, aun cuando el vocabulario fuera nuevo para ellos y se encontrar articulado en estructuras muy simples. En un principio se trató de solucionar esto mediante la práctica de estrategia de dictado (repetir mentalmente, retener antes de escribir, anotar pinyin en lugar de caracteres...), pero al no ser suficiente con una mejora de la técnica finalmente se optó por modificar los criterios iniciales. Se decidió sustituir las oraciones por frases extraídas de los ejemplos o de los textos del manual, lo que permitió a los alumnos poder apoyarse también en el recuerdo de estos elementos para comprender y recuperar y, en el caso de los resúmenes, se intentó producirlos reciclando la mayor parte posible de elementos literales del texto original. El ritmo también se redujo a bloques de sintagmas o grupos de 5-7 caracteres, que además se repitieron a demanda de los aprendices. Estas medidas permitieron que los dictados se convirtieran en una herramienta de reciclaje más completa, ya que el formato inicial corría el riesgo de convertirlos en un mero elemento de evaluación.

La combinación de calendario y repasos programados, por otra parte, funcionó adecuadamente: los alumnos se responsabilizaron de preparar los dictados sin necesidad de recordatorios en las clases, y eran capaces de determinar si habían realizado mal un dictado por falta de un repaso adecuado o porque, efectivamente, la dificultad de un

dictado en concreto había resultado excesiva. Un comentario llamativo a este respecto lo realiza una alumna al señalar que hacer bien el dictado en ese tema en concreto había sido fácil, ya que la tarde anterior había releído varias veces el texto para la tarea de grabación: parece que, al menos para algunos estudiantes, estas dos tareas se complementan.

En el diario de clase no hay referencias a esta actividad, más allá de referencias puntuales a cuestiones de organización. En cuanto a las encuestas, el 63% de los alumnos está de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación de que ha sido útil, frente a un 36% que se muestra indiferente; el porcentaje de alumnos que afirma estar de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación de que les ha ayudado a estudiar mejor es algo menor, del 53%, con un 36% también indiferente y un 9% en desacuerdo. En cuanto al uso, sólo el 43% está de acuerdo o muy de acuerdo con la idea de haberlo seguido siempre durante el curso, con un 36% de nuevo neutral y un 18% en desacuerdo. En previsión de que el calendario se usara sólo como agenda para saber cuándo repasar el día de antes de un dictado, se preguntó también si se había usado de esta manera: el 45% de los alumnos se muestran neutrales ante esta afirmación, mientras que el 27% están de acuerdo o muy de acuerdo e idéntico porcentaje se muestra en desacuerdo o muy en desacuerdo.

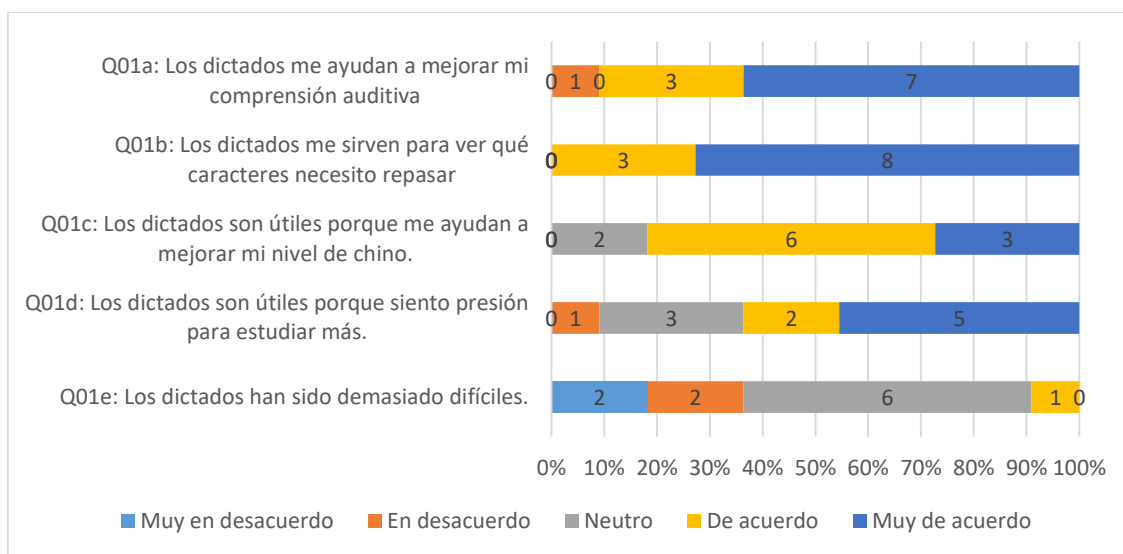


Gráfica 12: uso del calendario de repasos de los alumnos del grupo Chino Superior II.

Resulta difícil extraer conclusiones de estos datos: los alumnos consideran el calendario como útil de manera general, aunque los resultados no sugieren claramente que esta percepción de la utilidad esté relacionada directamente ni con su uso como herramienta de estudio en general ni con su uso como agenda. Es posible, como ha ocurrido con otros elementos, que la percepción de la utilidad absoluta sea mayor porque se entienda de manera objetiva el fin con el que se realiza, pero el traslado a la práctica haya sido pobre. Otra posibilidad, que no se contempló al diseñar la encuesta, es que los alumnos hayan hecho un uso irregular de la herramienta durante el curso: esto explicaría por qué se considera útil y, al mismo tiempo, se haya contestado tendiendo a la indiferencia, o valorando el uso en un momento concreto del curso, momento que ha podido ser diferente para los alumnos. En la parte valorativa de los alumnos no se recogen referencias a este elemento, por lo que no hay forma de obtener más datos para resolver esta cuestión. La hipótesis de la irregularidad en el uso parece, no obstante, la más viable, especialmente porque esta irregularidad en la preparación de los dictados también se recoge en el diario de la profesora.

En cuanto a los dictados, el 82% de los alumnos está de acuerdo o muy de acuerdo en que los dictados les ayudan, en general, con el idioma (el 12% restante queda neutro). Esta ayuda se puso en relación en las encuestas con diferentes elementos: así, el 63% de los alumnos está de acuerdo o muy de acuerdo en que esta ayuda está relacionada con una cierta presión para estudiar más (el 27% se manifiesta neutro y un 9% en desacuerdo), el 91% está de acuerdo o muy de acuerdo en que les ayuda a mejorar su comprensión auditiva (el 9% restante está en desacuerdo), y el 100% están de acuerdo o muy de acuerdo en que los dictados les sirven para localizar caracteres que necesitan repasar. En cuanto a la dificultad, el 9% se muestra de acuerdo con la idea de que los dictados han sido difíciles,

mientras que el 36% está de acuerdo o muy de acuerdo, y la gran mayoría, de un 55%, se muestra neutra.



Gráfica 13: funcionalidad de los dictados para los alumnos del grupo Chino Superior II.

Se extrae, de estos resultados, que los alumnos ven los dictados como una herramienta eminentemente útil, aunque con fines diferentes: para detectar dificultades con los caracteres, para mejorar la comprensión auditiva y como medida de presión serían, en este orden, las principales funciones que tendrían, dentro de las que se incluyeron en las encuestas. Sobre la dificultad de los dictados, sin embargo, resulta difícil sacar conclusiones: aunque, como se ha visto previamente, en clase se trató de ajustar la dificultad a las necesidades de los alumnos, sin que esto repercutiera en las exigencias a nivel de contenido, la gran mayoría de los alumnos no se decide a valorar su dificultad; es posible que esto se deba a que los alumnos han realizado una valoración global de todos ellos, o bien que hayan considerado que ha sido su nivel el que ha supuesto una traba para el dictado, y no el propio ejercicio en sí: un alumno, dentro de las preguntas libres, precisamente aclara que ha sido su falta personal de estudio, y no los dictados en sí, la que lo ha llevado a considerarlos difíciles. Sin embargo, al menos dos alumnos apuntan en una dirección diferente: uno afirma necesitar más repasos de los establecidos

inicialmente, y otro señala que necesitaba repasar el vocabulario todos los días para recordarlo mejor en los dictados y redacciones.

Cabe señalar, a modo de comentario prácticamente anecdótico, que las fichas de vocabulario, que los alumnos podían cumplimentar de manera voluntaria, reciben atención nula.

Propuestas de mejora

Aunque el calendario de repasos programados ha presentado una mejoría notable en su uso con respecto al anterior, su gestión por parte de la profesora y mayor implementación dentro de la clase ha ayudado a poner de relieve sus deficiencias. Entre las más notables, la conveniencia de combinar dictados con otro tipo de pruebas para evitar solapamientos improductivos que lleven a perder una de las pruebas de repaso, y la necesidad de buscar una alternativa que permita combinar los repasos autónomos que requieren los alumnos junto con los repasos obligatorios, fijos, que se realicen en clase, sistema que probablemente contribuya de manera a un sistema de reciclaje más eficiente.

7.2.6. Materiales complementarios

Al realizar la programación de curso, y evaluando la forma de trabajo general del semestre anterior, se observó que los materiales complementarios ofrecidos por la profesora presentaban varios problemas: el primero, que estaban pensados como soporte visual para clase, por lo que no siempre se encontraban disponibles dentro de Prado para que los alumnos pudieran descargarlo con la suficiente antelación, ni tampoco presentaban un formato adecuado para realizar anotaciones sobre ellos, en el caso de que quisieran realizarse; el segundo, que estaban planteados a modo de remiendo del manual, tal y como se había sugerido desde el capítulo teórico, por lo que, aunque desde el punto de vista del profesor su función estaba clara, es posible que para los alumnos estos materiales carecieran de sistematicidad y, en consecuencia de fiabilidad o de relevancia; el tercero,

y relacionado con este último, que al presentarse en forma de hojas sueltas podía resultar incómodo para los aprendices. Se observa también que, dentro del diseño de la investigación, el área de materiales de aula había quedado descuidado, por lo que se decide incorporar este elemento a los observados durante este tramo.

Los materiales se planifican ahora como eje guía para los alumnos. Para ello, es necesario que incluyan todos los elementos que se prevea que van a ser necesarios para la gestión de las unidades, y deben además estar a disposición de los aprendices con la anticipación suficiente. Con esta idea en mente, se diseña un esquema general que deben seguir los materiales:

- Un apartado donde se exponen los contenidos y los objetivos de cada tema. Los alumnos tienden a asociar manual con contenidos obligatorios que deben estudiar y dominar; exponiendo por separado qué elementos se van a trabajar en clase y de qué manera deben, como objetivo general, controlarlos, se espera transmitir a los alumnos claridad y seguridad sobre qué se espera de ellos. Aunque se sigue usando la programación del manual como clave para el desarrollo de los objetivos y selección de los contenidos, este nuevo formato permite cuestiones como, por ejemplo, indicar claramente los géneros textuales que se van a trabajar, y que no aparecen recogidos de manera explícita dentro del temario, o especificar qué elementos necesitan reconocer pero no necesariamente deben saber cómo usar.
- El vocabulario incluido en el manual como obligatorio. Se elimina el formato de lista, y se incluye únicamente palabra, pinyin y la batería de ejemplificación dentro de cuadros con el suficiente espacio como para que los alumnos realicen anotaciones de las cuestiones que vayan surgiendo en clase sobre ellos.
- Los elementos recogidos por el manual como gramática. Para evitar duplicar los contenidos de aquél, este apartado combina contenidos propios, realizados por la

profesora, con referencias a las páginas del manual donde aparecen los contenidos que vayan a trabajarse desde este. De haberlas, se recogen también referencias a las cuestiones gramaticales que se hayan estudiado ya en semestres anteriores, indicando el tomo y la página donde el elemento se trabajó, para que el alumno sepa dónde debe acudir para recordar conocimientos previos, si así lo necesita.

- Actividades complementarias, que compensen las deficiencias del manual. Se intenta, además, que en cada tema haya, como mínimo y con independencia de los que se necesite incluir desde el punto de vista de la compensación, un ejercicio de práctica oral, ya que es la destreza en la que los alumnos presentan mayor inseguridad, y uno o dos ejercicios de comprensión auditiva, cuya transcripción se usará después como lectura extensiva.

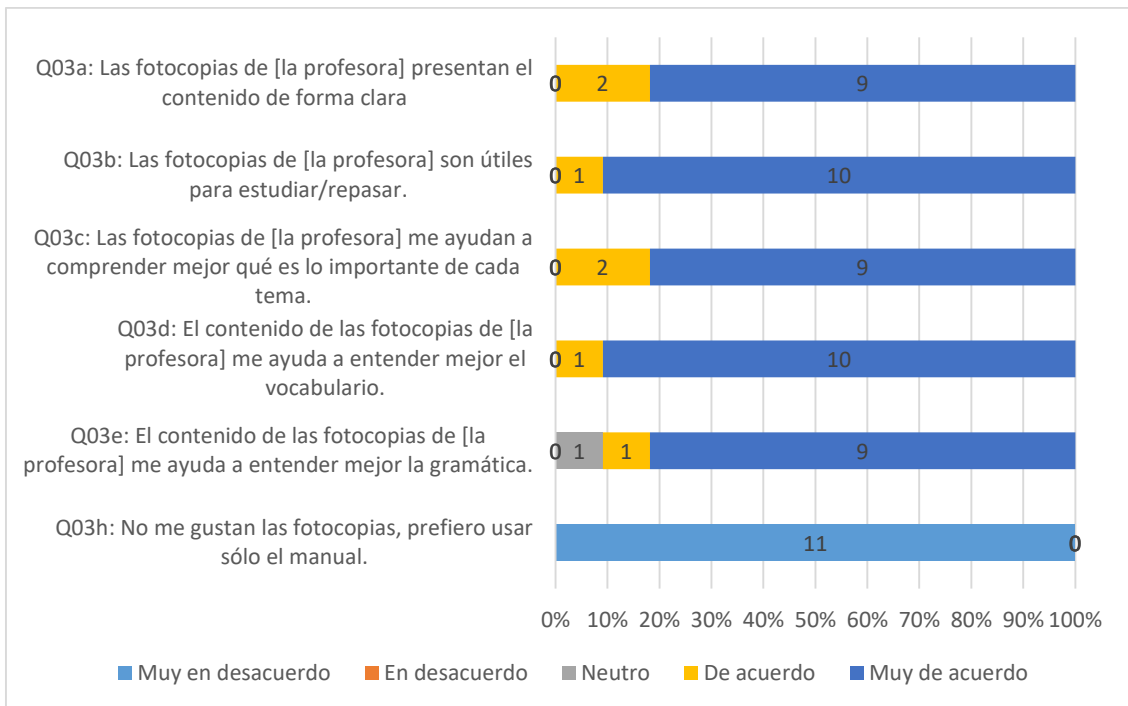
Con este diseño se espera que el alumno tenga una visión más clara de los objetivos y contenidos de cada tema y que cuente, además, con una guía que le permita localizar rápidamente los elementos. Se incluye también dentro de la dinámica de clase la explicación breve, al realizar cada ejercicio, de los objetivos del tema con los que está relacionado y el elemento concreto para el cual el ejercicio sirve, de manera que los alumnos puedan concentrar sus esfuerzos en la automatización, en el análisis de la forma, en la pronunciación, etc., tal y como se propuso en el apartado teórico, y de manera más sistemática de lo que se realizó en el tramo anterior, donde simplemente se indicó a los alumnos de manera esporádica cuando se consideró necesario. Este nuevo diseño de los materiales se acompaña de un nuevo planteamiento de la materia también desde el espacio de Prado, donde se pone más esfuerzo en que, en lugar de un simple repositorio, tenga más similitud con un formato de curso on-line.

Análisis y discusión

El diseño de los materiales sufre ligeras modificaciones a lo largo del curso, especialmente a nivel de maquetación, hasta que se consigue encontrar un modelo en el que parece que los alumnos se sienten más cómodos trabajando. De acuerdo con el diario de la profesora, los materiales parecen funcionar bien en clase, y los alumnos hacen diferentes usos de ellos: algunos los imprimen para trabajar en papel, otros los modifican en sus ordenadores portátiles y otros los consultan desde sus tabletas o teléfonos móviles mientras toman notas en papel. En cuanto a la recepción, la cuestión de los contenidos y objetivos es el apartado que inicialmente más sorpresa parece causar a los alumnos, al descubrir que algunas de las cuestiones sólo necesitan comprender cómo funcionan, sin tener que dominarlas de manera activa. Causan también algo de desconcierto las explicaciones sobre las funciones de las diferentes actividades, con alumnos para los que parece ser de utilidad y alumnos que, incluso a final de curso, siguen manifestando incomprensión por este tipo de aclaraciones. Las baterías de ejemplificación parecen funcionar adecuadamente: los alumnos las anotan, apuntan propuestas de traducción y parecen cómodos con el formato; el apartado dedicado a la gramática y ejercicios, sin embargo, la fórmula que combina la revisión de elementos en parte por el manual y en parte por los materiales complementarios parece generar confusión en los alumnos, al tener que hacer cambio de un formato a otro. Esta cuestión se intentó solucionar en al menos dos temas con el traslado de los materiales del manual a los materiales, pero implicaba incrementar la ya de por sí importante cantidad de tiempo de preparación de materiales sin necesariamente suponer una mejora en la calidad de los mismos, por lo que esta práctica se abandonó. En cuanto a la selección de tareas complementarias para los manuales, cabe señalar que las actividades de audio fueron recibidas con cierta reticencia, no tanto por un problema real de nivel como por una percepción negativa de los alumnos,

que infravaloraron sus capacidades en esta destreza hasta que, tras los primeros ejercicios, comenzaron a considerarse capaces de realizarlos.

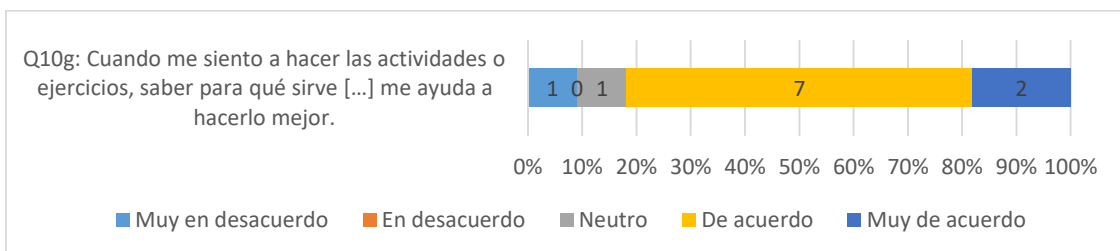
En el diario de los alumnos no aparecen referencias a esta cuestión. En las encuestas, la acogida de los materiales coincide con la percepción del diario de la profesora: el 100% de los alumnos está de acuerdo o muy de acuerdo en que son útiles para estudiar o repasar, e idéntico porcentaje se repite para afirmaciones como que les ayuda a entender mejor el vocabulario, a comprender lo importante de cada tema y a que presentan los contenidos de manera clara. Los porcentajes disminuyen ligeramente con respecto a la gramática: el 91% está de acuerdo o muy de acuerdo en que les ayudan a entenderla, con un 9% que permanece neutral. Finalmente, el 100% se muestra muy en desacuerdo con la idea de usar sólo el manual de clase y trabajar sin materiales complementarios. En las preguntas abiertas, los alumnos sugieren mayor cantidad de ejercicios de gramática, dependencia únicamente de los materiales para las actividades para no tener que alternar entre libro y materiales) y la inclusión dentro de los materiales del léxico y caracteres que se trabaja con la intención de crear redes, así como la inclusión de pequeñas explicaciones en español; estos comentarios son puntuales, y la mayor parte de los alumnos han realizado comentarios como “están bien tal y como están” y que contienen “el contenido justo y necesario”.



Gráfica 14: valoración de los materiales de clase de los alumnos del grupo Chino Superior II

Parece, en general, que los materiales funcionan adecuadamente, aunque parece claro que es necesario tomar medidas sobre su diseño.

En cuanto a las indicaciones específicas sobre la funcionalidad de las actividades, de nuevo no se incluyen referencias en el diario de clase. En las encuestas, los porcentajes señalan que el 82% de los alumnos está de acuerdo o muy de acuerdo en que saber para qué sirven los ejercicios le ayuda a centrar sus esfuerzos, con un 9% indiferente y un 9% muy en desacuerdo.



Gráfica 15: conocimiento de la funcionalidad de las actividades, según los alumnos del grupo Chino Superior II

Parece que para la mayoría de alumnos ha sido útil este tratamiento aunque, como en casos anteriores dentro de esta investigación, la baja población no permite hacer afirmaciones contundentes en este sentido.

Propuestas de mejora

Los materiales parecen funcionar, por lo general, de manera adecuada, aunque es necesario seguir trabajando en el formato para que sea más claro y cómodo de trabajar para los alumnos: es posible que sea necesario sustituir el formato de guía por la inclusión de materiales, o bien ordenar los materiales complementarios de manera diferente.

Por último, parece que la cuestión de la sensibilización de los alumnos con respecto a la funcionalidad de los ejercicios puede seguir incluyéndose dentro de las clases, aunque puede ser conveniente mantener el tema bajo observación en futuras investigaciones, dado el escaso número de participantes en este tramo de investigación.

7.3. Evaluación de los instrumentos de observación

Siguiendo la propuesta del tramo anterior, este semestre se realizó una modificación en el diario de la profesora para incluir un espacio de narración sobre lo acontecido durante la clase, que se realizaría al terminar la clase. Sin embargo, esta incorporación sólo pudo realizarse durante las primeras semanas, en las que tras la clase se pudo contar con un espacio de tiempo que permitiera esta actividad; tras estas, y por circunstancias ajenas a la profesora, las horas inmediatamente posteriores a la clase se vieron ocupadas con diferentes cuestiones, seguidas de la docencia de otra asignatura. Aunque inicialmente se trató de organizar el tiempo para que tras esta segunda asignatura se pudiera cumplimentar el espacio narrativo del diario de clase, el hecho de que la mayor parte de los alumnos asistieran a las dos materias dificultaba la recuperación del recuerdo de eventos importantes que hubieran tenido lugar en esta y no en la otra clase. Tras un mes de

insistencia, decidió abandonarse este formato, ya que el relato compuesto en escasas ocasiones recogía más información que la disponible mediante el sistema de marcas.

El diario de clase ha tenido una utilidad meramente funcional para los alumnos, esto es, lo han usado esencialmente para registrar las actividades de clase, y la casilla destinada a la reflexión se ha usado esencialmente para anotar explicaciones puntuales de las explicaciones. Su uso, en general, ha sido prácticamente idéntico al del tramo anterior, lo que lleva a pensar que parece necesario un replanteamiento de su diseño que favorezca la separación entre contenidos vistos en clase, importantes para los alumnos, y cuestiones más relacionadas con la reflexión de aula.

En cuanto al diseño de las encuestas, el diseño con más preguntas abiertas ha permitido obtener más datos para elaborar conclusiones. El lenguaje también se ha simplificado, aunque es posible que algunas preguntas hayan generado ambigüedad y ha habido algunas erratas: sigue siendo necesario diseñar y revisar este elemento con mayor detenimiento.

7.4. Otras cuestiones

El buen ambiente de clase es un elemento que destacan como uno de los elementos que más les ha gustado del curso, que achacan tanto a una mayor motivación (despertada, a su vez, por las propias clases) como a una mayor variedad en las dinámicas y actividades de clase. La variedad en las dinámicas y actividades de clase ha sido uno de los elementos que más se han destacado como positivos dentro del curso, así como la gestión de la clase, en términos generales.

El rol de la profesora resulta llamativo: en varios puntos los alumnos destacan la importancia de las indicaciones finales de esta para conseguir acceder adecuadamente a la comprensión de los contenidos; este elemento puede interpretarse como que los alumnos han desarrollado la suficiente autonomía como para hacer solos el trabajo más genérico y dejan a la profesora únicamente la tarea de las orientaciones finales lo que, a

su vez, parece apuntar hacia un incremento de la autonomía en el aprendizaje. La figura del profesor aparece también asociada a elementos motivacionales: los alumnos destacan la preocupación por el aprendizaje de los alumnos, la capacidad de “transmitir las ganas de poder aprender chino” y de despertar la curiosidad por la lengua, y de “saber hacer que nos sintamos seguros de nosotros mismos” como factores que han contribuido positivamente a su motivación.

En los aspectos negativos hay más dispersión en las opiniones y elementos comunes: el estrés de los dictados es la más frecuente, aunque la mayoría de alumnos justifican a continuación la necesidad y beneficios de esta tarea, así como la presión debido a los plazos ajustados de estudio entre sesión y sesión de clase, aunque igualmente suelen justificarla como un elemento inevitable. Un alumno anota también la conveniencia de realizar exámenes parciales: aunque la profesora no es partidaria de esta medida, ya que la carga de la evaluación continua es lo suficientemente pesada como para añadir más presión, dado que es el segundo grupo en el que se manifiesta esta necesidad, parece necesaria la reevaluación de volver a incluirlos en las prácticas de clase de alguna manera.

8. Tramo 3: alumnado de nivel inicial

8.1. Perfil de la investigación

8.2. Espacio de trabajo institucional y físico

El tercer período de investigación tuvo lugar durante el primer semestre del curso 2017/18 en el Grado en Traducción e Interpretación de la Facultad de Traducción e Interpretación de Granada, con los alumnos de las asignaturas Lengua C nivel 1 chino y Lengua C nivel 1 chino (tercera lengua extranjera); como en el primer tramo de investigación, en este mismo grado también, la docencia de una y otra asignatura no tiene grupos escindidos, por lo que se cursa de manera conjunta; la abreviatura Chino N1 en las siguientes páginas hará referencia a la investigación en este grupo. La asignatura tiene una carga de 12 créditos semestrales, distribuidos en la carga lectiva en dos horas diarias durante cuatro días a la semana (de lunes a jueves, en este caso).

Este período de investigación coincide con la implementación, por primer año, de la serie *El Nuevo Libro de Chino Práctico*, segunda edición. La decisión del cambio se toma por el profesorado del Departamento de Lingüística General y Teoría de la Literatura encargado de la docencia de chino debido, esencialmente, a las quejas del alumnado por la antigüedad de los contenidos de los textos de trabajo y la tipología monótona de ejercicios del manual anterior (*Boya Chinese*). *El Nuevo Libro de Chino Práctico*, en tanto que serie, se compone por un total de cuatro niveles, cada uno de los cuales cuenta con manual de clase, cuaderno de ejercicios, guía del profesor y material multimedia (CD con los ejercicios y vídeos con las lecciones). El tomo 1, usado en este tramo, sigue el método ecléctico de manera rigurosa: las lecciones del manual se componen de texto, listado de vocabulario, palabras complementarias, notas explicativas del texto (articuladas en torno a puntos gramaticales), actividades de *drills* de diferente tipología (organizados de mayor a menor control y por funciones), texto para la reformulación,

explicaciones gramaticales, trabajo con caracteres (programación independiente de los contenidos del texto) y notas culturales. El cuaderno, por su parte, tiene ejercicios de comprensión auditiva (fonética y captación de palabras esencialmente, aunque en las últimas lecciones sí se incluyen textos muy breves de comprensión), de práctica de caracteres, de producción escrita controlada (completar diálogos, formar oraciones con palabras determinadas) y de comprensión lectora. Las primeras seis lecciones del manual, además, se centran en el trabajo fonético y aparece únicamente pinyin como herramienta de trabajo, mientras se introducen contenidos básicos sobre caracteres de manera paulatina. En cuanto a los materiales complementarios, la guía del profesor contiene ampliación de los contenidos teóricos y soluciones a los ejercicios, pero no más actividades o propuestas de explotación; y los materiales multimedia tampoco contienen propuesta de explotación: los CD incluyen los audios de los textos, el vocabulario y los ejercicios, mientras que los vídeos simplemente recogen el texto de las lecciones interpretado por actores en escenarios reales, con uso de voces superpuestas para eliminar el ruido de fondo y a una velocidad de habla más cercana a la natural que la que se ofrece en los CD.

El manual usado se compone de 14 lecciones; de acuerdo con la guía didáctica, el contenido está pensado para su uso en los programas regulares de chino de 12 semanas con cinco días de clase, de las cuales cuatro se dedicarían a las lecciones 1 a 6, y las restantes 8 se trabajarían al ritmo de una lección por semana. En la reunión de coordinación se decide que 10 lecciones son suficientes para las 120 horas lectivas aproximadas del curso.

La evaluación de la asignatura se lleva a cabo de la siguiente manera:

- Nota de clase: 40%, distribuida en: dictados y ejercicios, 25%; grabaciones en Prado, 10%; participación activa en clase, 5%.

- Exámenes: 60%, divididos en: exámenes parciales, orales y escritos, 20%; examen final, 40% (20% examen escrito, 20% examen oral).

Se mantiene la tarea del diario de clase, no puntuable.

En el momento de realizar la observación, el único contacto de los alumnos con la lengua china, desde el punto de vista curricular, es esta asignatura de lengua; en cursos posteriores podrán cursar otras asignaturas, como ya se analizó en el primer tramo de investigación, llevado a cabo también en el Grado de Traducción e Interpretación.

Debido a cuestiones de infraestructura, las aulas donde tiene lugar la docencia este semestre se encuentran fuera del espacio físico de la Facultad de Traducción y son de carácter provisional. El aula cuenta con ordenador de aula, proyector, sistema de audio y conexión de red, pero no pantalla en mesa. El mobiliario de aula está compuesto por mesa y silla de profesor, sin tarima, y dos filas de mesas y sillas para los alumnos que se completan con sillas de pala hasta llegar a las plazas necesarias. Las dimensiones del aula dificultan la labor de enseñanza: el espacio libre en el aula apenas permite el desplazamiento del profesor por el pasillo central (el acceso a los alumnos sentados en los laterales es virtualmente imposible), y los laterales y el frontal de la mesa del profesor también están ocupados con sillas de pala para los estudiantes. Los alumnos también tienen dificultades para acomodarse en los espacios, con caídas constantes de materiales al suelo, con las interrupciones que esto implica. En algunas ocasiones, para tareas en grupo, se permite a los alumnos que salgan a los pasillos a prepararlas, dado que en algunos puestos es imposible que se giren para trabajar con el compañero, debido a la falta de espacio. La pizarra, de tiza, no resulta visible desde prácticamente la totalidad del aula; se completa esta con el uso de una pizarra blanca, portátil y de dimensiones reducidas, lo que también limita su uso para algunas actividades, aunque al menos permite su uso simultáneo con el cañón. Los problemas de temperatura son también constantes,

generando molestias en los alumnos. El aula física se complementa con el aula virtual, a través de la plataforma Prado, desde donde los alumnos pueden descargar los materiales y subir actividades, y con el uso de la aplicación WeChat como herramienta de comunicación directa con los alumnos.

8.2.1. Perfil del grupo observado

En Chino N1 hay matriculados 32 alumnos, de una media de 18 años de edad, de las cuales tres cursan la materia como tercera lengua y el resto lo hace como segunda lengua. Una alumna no asiste a clase por razones de salud, el resto de alumnos asiste a clase con extrema regularidad. El grupo cuenta con alumnos de las especialidades de inglés y francés principalmente, aunque también hay algunos alumnos de árabe y alemán; Chino N1 es la única asignatura que cursan como grupo y el primer contacto con esta lengua para la gran mayoría del grupo. Tres alumnos han estudiado chino con anterioridad: uno estudió algo por su cuenta y otra tuvo la asignatura como optativa durante la enseñanza secundaria, aunque ambos consideran que no recuerdan nada; una tercera alumna, que cursó un año en la E.O.I. de su ciudad, sí presenta claros conocimientos previos, aunque tras las cuatro primeras semanas de curso afirma encontrarse al mismo nivel que sus compañeros. El grupo, en general, mantiene una actitud positiva hacia la materia y se encuentran muy motivados para el estudio; el buen ambiente en clase contribuye a compensar las deficiencias estructurales del aula, de las que los alumnos son conscientes. Es también un grupo disciplinado: admiten bien cargas de trabajo grandes y están acostumbrados a organizar bien su tiempo de estudio, en el sentido que desde el comienzo son conscientes de qué pueden y qué no pueden hacer de un día para otro, por lo que el establecimiento de deberes desde el comienzo puede realizarse de manera realista para ambas partes; y de plazos de entrega de trabajos (sólo un alumno, en todo el curso, realizará una entrega fuera de plazo). Son también competitivos: quieren sacar buenas

notas en todas las actividades que son calificables y son exigentes con lo que consideran que tienen que poder hacer con la lengua; en los juegos que se organizan en clase, aun cuando la dinámica se establezca sin gratificación, desean siempre que su grupo gane, y son tan conscientes de su propia competitividad que en una ocasión llegan a solicitar a la profesora que no otorgue ningún premio a los ganadores para evitar que la clase “se convierta en una sangría”. Este ambiente competitivo, adecuadamente gestionado, favorece el buen ambiente en clase.

El curso comenzará una semana más tarde, debido a la cuestión de las aulas arriba mencionada, por lo que tras el descuento de estas horas y de los festivos coincidentes con docencia, a observación con este grupo finalmente se extenderá durante 50 sesiones de clase (100 horas lectivas), en las que se trabajarán las 10 lecciones iniciales programadas de *El Nuevo Libro de Chino Práctico* más una lección inicial introductoria.

Elemento	Cantidad
Alumnos matriculados	32
Alumnos que colaboran en la observación de clase directa (media)	31
Alumnos que colaboran con el diario de clase	31
Alumnos que colaboran con las encuestas	28
Horas de observación	100

Tabla 10: perfil del tercer tramo de investigación.

8.2.2. Selección de los elementos sometidos a observación

En este tercer tramo se someterá a observación los siguientes elementos:

- Tratamiento del léxico/gramática mediante la ejemplificación y paradigma OHE.
- Uso de la traducción en el aula.
- Uso en clase de terminología de lingüística china.
- Reciclaje programado: grabaciones en Prado y pruebas parciales.
- Materiales complementarios.

En la selección de elementos se ha tenido en cuenta los criterios generales, ya usados en los tramos anteriores, las conclusiones obtenidas de los tramos anteriores, y el hecho de que se trataba de un grupo de principiantes sin conocimientos previos.

8.2.3. Instrumentos de observación

Se utilizan los instrumentos habituales, con las siguientes características particulares:

El modelo del diario de clase general se mantiene y se añade un apartado en el que se pide a los alumnos que destaquen el elemento más importante de la clase del día (ver Anexo 8). Se intenta así orientar a los alumnos a que usen este apartado para cuestiones de tipo formal (contenidos, avisos, recomendaciones...) y el apartado de cosas llamativas o interesantes para aspectos puntuales. Se pide a los alumnos, además, que el diario se complete el mismo día y, en lugar de que ellos mismos anoten qué día les corresponde, en función del listado compartido, los turnos que corresponden cada semana se reparten los lunes.

El diario de la profesora modifica sustancialmente el sistema de toma de datos. La razón principal es que, al contar con el doble de créditos que en asignaturas anteriores, se espera que también la cantidad de datos que se recojan de los diarios se multiplique, por lo que el sistema de marcas puede no ser suficiente. La segunda es que, al tratarse de un grupo de principiantes, se detecta la posible necesidad de que surjan más dudas durante el proceso de gestión de la clase de las que pudieron surgir en tramos anteriores, en las que se enseñó a alumnos con experiencia previa y las dudas del ajuste eran menores. El cambio en el manual frente al usado en semestres anteriores también se calculó que iba a suponer una importante carga de datos nuevos que probablemente deberían ser registrados de manera más minuciosa. El nuevo sistema se acerca más a la noción clásica de diario de clase: la hoja de secuenciación didáctica de la clase se sitúa a la izquierda, y sobre ella se siguen realizando anotaciones sobre la marcha en clase, pero al terminar esta,

se realiza un registro narrativo en la parte de la derecha, de tal modo que de cada sesión de clase queden recogidos la secuenciación del día, las anotaciones pertinentes sobre la marcha y un registro más minucioso de lo acontecido en el aula, así como de propuestas o ideas que hayan surgido para clases posteriores.

Las encuestas se realizan, como es habitual, mediante la plataforma Prado, en las dos semanas anteriores al final de curso, de manera anónima, voluntaria y con consentimiento de los alumnos para el tratamiento de los datos (ver Anexo 9). Los alumnos que confirmen su participación reciben puntos para la nota de clase, aunque un porcentaje significativo participa en ellas sin pedir los puntos. En comparación con encuestas anteriores, se incluyen más preguntas y se intenta cuidar más el lenguaje para adaptarlo a la comprensión de los alumnos, se intentan incluir preguntas más abiertas que en las encuestas anteriores y se intenta preguntar de manera específica por cuestiones relacionadas con la observación que, por la experiencia de los dos tramos anteriores, se sabe que en el diario de los alumnos tendrá una presencia mínima. Es necesario también señalar que, en el caso en concreto de esta encuesta, el número de alumnos ha llevado a que los porcentajes no fueran precisos; para evitar saturación con números decimales, las cifras se han redondeado de manera automática, lo que en ocasiones produce que la suma de los porcentajes sea de 101 o 99 puntos.

8.3. Desarrollo de la investigación

8.3.1. Tratamiento del léxico/gramática mediante la ejemplificación y paradigma

OHE

En este tramo, y a diferencia de los dos anteriores, la secuencia de trabajo en aula y la ejemplificación han tenido que usarse con aprendices que no tenían conocimientos previos de chino lo que, por una parte, ha permitido un mayor control sobre los contenidos, ya que ha sido más fácil identificar los caracteres y el léxico previo que dominaban los

alumnos y graduar así ajustar mejor el grado de dificultad de los elementos que se trabajaban, pero por otra ha supuesto un reto desde el punto de vista de localización de ejemplos, al contar los alumnos con una batería de léxico muy limitada con la que trabajar. Esta última cuestión ha afectado directamente a la forma de selección de ejemplos. Aunque durante las lecciones iniciales se trató de mantener el recurso a los corpus, la imposibilidad de encontrar variaciones con elementos que estuvieran al nivel de los conocimientos de los alumnos acabó por obligar a que estos se construyeran ad hoc en la mayoría de los casos. Tampoco la herramienta de la oración, usada en las baterías de ejemplos de los tramos anteriores, resultaba útil en todas las ocasiones, por razones muy similares. Se ha optado en este tramo, por tanto, por alternar dentro de las baterías de ejemplos oraciones y diálogos breves, aunque estos diálogos se han tratado del mismo modo que lo han hecho los elementos de los tramos anteriores (lectura y análisis por inferencia de los elementos desconocidos con apoyo de traducción cuando ha sido necesaria). Se ha puesto extremo cuidado en la secuencia en que los alumnos accedían a los elementos desconocidos de las baterías, de tal manera que pudieran ir construyendo el significado de los ejemplos nuevos en base a los ejemplos trabajados previamente dentro de la propia batería.

El hecho de ser alumnos principiantes también ha requerido dedicar atención de manera más sistemática al tratamiento del sistema de escritura. Mientras que en tramos anteriores el tratamiento a los caracteres era un trabajo que los alumnos hacían de manera más o menos automática, con ayuda del profesor en las cuestiones complejas, en este caso ha sido posible implementar el uso del paradigma OHE ya desde el comienzo del tratamiento de la enseñanza de caracteres, como se había propuesto en el diseño metodológico inicial. El protocolo de trabajo en este tramo ha sido el siguiente:

Paso 0. Preparación de los materiales. Siguiendo las conclusiones de tramos anteriores, los bloques de materiales complementarios se preparan por la profesora de manera previa a las clases, para que los alumnos puedan contar con ellos con al menos un par de días de antelación.

Paso 1. Primera toma de contacto con los objetivos del tema. Se revisan en clase con los alumnos los contenidos del tema y los objetivos que se pretende alcanzar (esta cuestión será tratada en detalle en el apartado de materiales). En algunos temas, se terminan de perfilar en este momento algunos de los objetivos, en el caso de que los alumnos deseen trabajar alguna cuestión en mayor profundidad.

Paso 2. Trabajo con el sistema de caracteres. El primer trabajo con los contenidos nuevos tiene lugar mediante un dictado de pinyin de los caracteres del tema, con el que se pretende que los alumnos tengan un soporte inicial de trabajo en un sistema gráfico más familiar que el de los caracteres y, de manera indirecta, trabajar también el sistema tonal y fonético. En cada uno de estos bloques de dictado se intenta que la cifra no supere los 15, aunque en las últimas lecciones, donde la cifra de caracteres nuevos es cada vez más elevada, no siempre es posible. Una vez que los alumnos han escuchado y anotado el pinyin de los caracteres que aparecerán en el tema, los caracteres se trazan uno a uno en la pizarra, para ayudar a los alumnos a identificar los trazos que componen el carácter y de qué forma se insertarían dentro de la caja de escritura. Se introducen explicaciones sobre radicales frecuentes que vayan a aparecer bien en el tema bien en próximas lecciones, breves y no tanto orientadas a proporcionar información etimológica como a facilitarles la posterior memorización del carácter; si el carácter contiene radicales que ya se conocen, se invita a los alumnos a que traten de recordar en qué carácter y en qué palabra o en qué patrón ha aparecido, para favorecer la creación de redes. Se proporcionan también reglas nemotécnicas sobre el resto de componentes; en las primeras lecciones,

las reglas las sugiere la profesora, pero a medida que los alumnos ganan confianza son ellos los que van proponiendo las normas y las descripciones de los caracteres, que comparten con los compañeros en gran grupo; son frecuentes la descripción en base a la etimología de los componentes o radicales de los caracteres, la descripción por asociación a elementos a los que se parecen físicamente (el componente superior de 都 dōu, por ejemplo, se describe como “la cruz sobre una base”, y el componente superior derecho en 候 hòu recibió el nombre de “la plancha”), la narración de breves historias con los componentes del carácter (剧 jù se describió como “un drama en el que alguien mata con un cuchillo, y luego se lo llevan a la tumba”) y la descripción de componentes asociándolos en la descripción a otros caracteres estudiados previamente (老 lǎo será descrito como “arriba, igual que 都 (dōu)”). Una vez que los alumnos disponen de los elementos gráficos, se les pide que los escriban al menos una vez con soporte gráfico, para comprobar que identifican los trazos por separado y, en caso de que necesiten volver a ver la escritura de un carácter, se repite en la pizarra. Tras esta fase, se hacen algunas actividades, más o menos lúdicas, para ayudar a los alumnos no tanto a fijar en la memoria los caracteres como a obligarles a escribirlos alguna vez más para hacerlos conscientes de los trazos con los que cuentan, así como para ayudarles a retener las reglas nemotécnicas; se intenta que en esta fase hagan actividades con el compañero o en pequeño grupo, para favorecer que compartan las reglas que han creado o que solucionen dudas de la caja de escritura entre ellos. La semántica no se trabaja en esta primera fase, sólo fonética y grafía.

Paso 3. Se trabaja el léxico de la unidad de las baterías de ejemplos, trabajando primero significado y luego forma. Se pide a los alumnos que, en primer lugar, identifiquen los elementos que no reconocen, y que traten de ver si algunas de estas cosas que no conocen son los caracteres que han estudiado en la unidad. Con el suficiente tiempo en clase, y

leyendo con el compañero, se infiere el significado de las oraciones que componen los diálogos; en gran grupo, se buscan patrones en las baterías de oraciones, se comprueba el significado de las oraciones, la función de los patrones y el vocabulario individual, y se enlazan los caracteres vistos en la primera fase con los elementos nuevos, para ver qué caracteres sirven para componer nuevas palabras, o qué caracteres se van a combinar con otros ya conocidos en la formación de nuevas palabras. Se trabaja además con la contextualización de los ejemplos, de modo que los alumnos tengan un contexto claro en el que pueden aparecer esos elementos y también alguna noción de las restricciones pragmáticas; siempre que sea posible, se intenta que sean ellos los que propongan el contexto de posible uso. Cuando tanto el significado como la forma han quedado claras, se pasa a los textos de trabajo del manual, que los alumnos leen primero de manera silenciosa, sin revisar notas ni preguntar al compañero. Tras esta primera lectura, se comprueba el significado general del texto, especialmente en lo que se refiere a elementos contextuales, y luego los alumnos leen el texto con el compañero para comprobar que entienden los elementos a nivel puntual. Se pasa de nuevo a gran grupo, donde se vuelve a leer el texto para comprobar el significado: en este momento, la mayor parte de las cuestiones tanto de vocabulario como de gramática han sido ya vistas de un modo u otro, o resueltas con el compañero, pero se aprovecha este momento para llamar la atención de los alumnos sobre cuestiones que les hayan podido pasar desapercibidas; se intenta conectar los contenidos que ya hayan visto en temas anteriores con el presente, y también se vuelve a llamar la atención de los alumnos sobre los elementos nuevos. Por último, se comprueba que los alumnos son capaces de leer en voz alta los caracteres que componen el texto.

Paso 4. Trabajo de fluidez oral. Se realizan las actividades de trabajo de *drills* que aparecen dentro del manual, con el compañero, pidiendo a los alumnos que se centren

únicamente en la pronunciación y no en el significado. La primera lectura la hace la profesora en clase, para tratar de marcar el ritmo. Se vuelve al texto del tema, centrándose ahora tanto en la fluidez de la lectura como en la entonación oracional. El trabajo de fluidez se termina en casa, donde los alumnos cuentan con una semana aproximadamente para subir a la plataforma de Prado sus grabaciones, al igual que hicieron en fases anteriores.

Paso 5. Actividades de mecanización, escrita y oral. El manual de este curso cuenta con actividades de mecanización variadas: se comienza realizando las más controladas, y se termina con las actividades más orientadas al fomento de la expresión particular, si se han incluido dentro del manual, o de los materiales complementarios si dentro del manual de clase no se han incluido.

Paso 6. Actividades de cultura. Se intenta trabajar en cada tema al menos una cuestión cultural de manera explícita. En los primeros temas, esas cuestiones se centran en cuestiones relacionadas con la lengua (etimología, lenguas y dialectos de China). Este trabajo de Cultura con mayúscula se combina con trabajo de cultura con minúscula mediante los vídeos de las lecciones, en las que se explota los elementos pragmáticos que aparece, a través de análisis contrastivo con la cultura española.

Paso 7. Se repasan los objetivos en gran grupo con ellos, para que anoten si consideran no tanto si han alcanzado o no los objetivos como si saben localizar dónde se encuentran los elementos que les permitirán alcanzarlos o qué tienen que hacer para terminar de llegar a ellos.

Paso 8. Reciclaje programado a lo largo de las siguientes semanas. Esta cuestión se describirá en detalle en el apartado correspondiente.

Los pasos que aquí se han descrito no se realizan de manera lineal, sino que tratan de intercalarse con los diferentes contenidos a lo largo de un tema, de manera que no se

cargue de un exceso de trabajo de un día a otro a los alumnos, ya que al tener clase todos los días la cantidad de trabajo que pueden llevar a casa debe ser limitada.

Análisis y discusión

Secuencia de trabajo

De acuerdo con el diario de la profesora, la forma de tratamiento de los materiales genera al comienzo del curso un cierto desconcierto en los aprendices: aunque en la fase de trabajo de caracteres los alumnos no se muestran inquietos al no trabajar la semántica, al enfrentarse a las baterías de ejemplos los alumnos sí que muestran un cierto rechazo a no contar con el significado de todos los elementos, que les lleva a detenerse en cuestiones muy puntuales. Sin embargo, tras las primeras semanas de trabajo, acaban adaptándose con bastante rapidez a la forma de trabajo, e incluso se menciona que los alumnos lo han acogido positivamente. El diario refleja en ocasiones dudas sobre la posibilidad de recurrir en primer lugar al trabajo de fluidez y en segundo lugar al de significado, o un trabajo previo de semántica del carácter y el tratamiento de la pronunciación en un segundo término, pero ninguna de las fórmulas alternativas sobre las que se teoriza parecen más ordenadas que la que se está utilizando, así que se decide mantenerla.

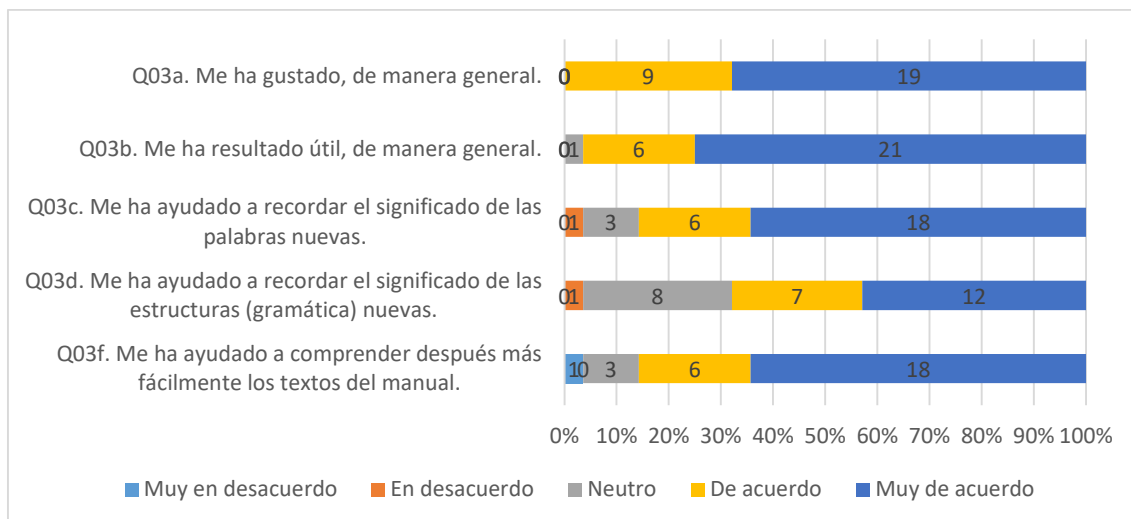
Aunque pasada la resistencia inicial los alumnos funcionan bien con la secuencia de trabajo, en las últimas semanas del curso se vuelve repentinamente al hábito de preguntar todos los elementos que aparecen en los materiales de trabajo, especialmente los del manual (en el trabajo inicial de ejemplificación, aunque hay manifestaciones de inquietud por parte de los alumnos, estas son menores), hasta el punto que la intranquilidad llega a romper el ritmo de clase. Las reflexiones del diario de clase apuntan a tres posibles razones: la primera de ellas es que, al aparecer en el manual estructuras cada vez más complejas y más largas, los alumnos generan inseguridad hacia cómo deben interpretarlas y, especialmente, usarlas, ya que están empezando a redactar para la clase los primeros

trabajos escritos más o menos extensos y quieren hacerlo bien, sin cometer errores y ajustándose a las normas que, por tanto, exigen conocer; en clase se evita proporcionar a los alumnos estas normas y se les devuelve, cuando lo hacen, a las baterías de ejemplos, a los análisis realizados anteriormente y a que se fijen en el contexto y la sintaxis, de tal manera que sean ellos, en gran grupo, los que decidan cómo funciona la lengua. Como aún siguen exigiendo confirmación de la profesora, esta se da matizando siempre que las normas que han creado no son tales, sino guiones de funcionamiento, que más tarde o más temprano tendrán que modificar a medida que vayan aprendiendo más lengua. La segunda de las razones para esta necesidad de preguntar por todos los elementos está relacionada con la preparación de los materiales: al contar con más ejemplos en las últimas lecciones, se decidió recurrir a estos en algunos casos, en lugar de recurrir a la confección de ejemplos nuevos; sin embargo, el cambio de un material a otro durante las clases generó incomodidad, por una parte porque la disposición gráfica de los ejemplos del manual es diferente a la usada dentro de los materiales complementarios, lo que produjo algo de desorientación y, en ocasiones, pérdida manifiesta de paciencia por los alumnos al no ver claramente dónde tenían que dirigir la atención y, por otra parte, por razones relacionadas con el espacio físico del aula, que llevó en muchos casos a la distracción y, en consecuencia, a la pérdida de interés en concentrarse en la inferencia y a exigir una norma que evite el esfuerzo que esta última requiere. La tercera de las razones es puramente afectiva: a final de curso los alumnos están cansados, elemento este que se refleja también en otras cuestiones de aula (han dejado de escucharse unos a otros, repiten varias veces las mismas preguntas, están inquietos y habladores...), lo que les lleva a que les resulte más difícil mantener la concentración en clase; esto mismo se aplica a la propia profesora, a la que el cansancio lleva en ocasiones a cometer errores de secuenciación y

en la preparación de los materiales, que a su vez favorecen la desconcentración de los alumnos.

En el diario de clase, paradójicamente, no se recogen alusiones a los problemas aquí descritos, ni aún en los casos en los que ha habido momentos de parada patentes en clase para tratar la cuestión de creación de normas, ni tampoco en las cuestiones de posibles problemas que haya causado la secuenciación de contenidos.

En las encuestas, la secuenciación ha tenido una gran acogida entre los alumnos. Desde el punto de vista de su utilidad percibida, el 96% se muestra de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación de que la forma de trabajo ha sido útil, en términos generales (el 4% restante se manifiesta neutro), aunque la forma en la que esta utilidad se percibe varía. El 85% de los alumnos se ha mostrado de acuerdo o muy de acuerdo con la idea de que les ayuda a recordar el significado de las palabras (sólo un 4% se ha mostrado en desacuerdo, y el resto se muestra indiferente), pero los porcentajes disminuyen si se pregunta por la utilidad con respecto a la gramática: el 68% de los alumnos está de acuerdo en que le ha ayudado a recordar el significado de las estructuras nuevas, con un 29% se ha mostrado indiferente y un 4% en desacuerdo. Con respecto al rendimiento posterior, de nuevo el 85% está de acuerdo o muy de acuerdo en que esta forma de trabajo facilita después la comprensión de los textos del manual, mientras que el 11% permanece neutro (el restante 4% se muestra en desacuerdo). A pesar de estas oscilaciones, la forma de trabajo ha gustado al 100% de los alumnos (68% muy de acuerdo y 32% de acuerdo).



Gráfica 16: percepción de la forma de trabajo de los alumnos del grupo Chino N1.

En la parte de valoración global del curso, un alumno reflexiona: “antes de empezar intenté estudiar chino por mi cuenta pero no lo conseguí porque no sabía como (sic.) hacerlo (intentaba como se hace con otros idiomas como el inglés [...]), ahora si quisiera estudiar algo de chino por mi cuenta sería más fácil porque sé una forma de aprender que me ha funcionado” y, de manera similar, muchos otros alumnos vinculan el interés despertado por el idioma y la motivación para continuar estudiándolo con la metodología seguida en las clases; otros señalan directamente que lo que más les ha gustado de las clases ha sido “la forma de aprender, porque me parece divertida y fácil”.

Es posible, a tenor de los datos recogidos, que los problemas que han sido percibidos como graves por la profesora para los alumnos no hayan sido más que parte normal del desarrollo de la clase, ya que no aparecen reflejados en ninguna otra parte. Los alumnos, en general, perciben la forma de trabajo como útil y, a tenor de los resultados de las encuestas, la utilidad está principalmente vinculada con el hecho de que les ayuda a recordar el significado de las palabras y al acceso al significado de los textos, mientras que para aprender cuestiones más relacionadas con la gramática, aunque sigue percibiéndose como útil, el porcentaje es algo menor. Es posible, no obstante, que esto último esté también relacionado con el hecho de que, comparativamente, el aprendizaje

de caracteres y de léxico les ha requerido mucho más esfuerzo que el gramatical, y también son menos los contenidos gramaticales que los léxicos o de escritura, por lo que la relación entre estos y metodología de trabajo quizá la perciban más claramente que la existente con respecto a la gramática.

Sistema de escritura

En el diario de la profesora se recogen principalmente dos tipos de comentarios sobre la cuestión del sistema de escritura. El primero es la dificultad de integrar escritura, semántica, fonética y vinculación a una palabra de la manera más efectiva, poniendo en duda la secuencia OHE, aunque estos comentarios suelen ir acompañados de reflexiones sobre cómo los alumnos sí que reaccionan positivamente a este tratamiento. La segunda gran cuestión de preocupación ha sido la posibilidad de estar generando en los alumnos una visión de la lengua fragmentada en caracteres, aunque las actividades que se realizan durante el curso para evaluar esta cuestión devuelven, al menos en apariencia, resultados negativos. Se toman, no obstante, medidas para tratar de evitar esta posible fragmentación: se marca en la pizarra con diferentes colores los elementos que conocen y los que no, y se unen con corchetes los ítems léxicos individuales para facilitar su reconocimiento por parte de los alumnos, aunque se insiste en todo momento en que el vocabulario no deben memorizarlo por separado de su contexto, apelando a su sentido pragmático: si memorizan una palabra dentro de un patrón donde aparezca frecuentemente, estarán aprendiendo dos cosas al mismo tiempo, ya que el patrón luego siempre podrán utilizarlo con otros elementos. Se insiste también en que, si necesitan anotar su traducción, utilicen la que se ha propuesto en clase y no el listado bilingüe del manual, ya que en ocasiones contiene erratas o fórmulas poco frecuentes en español; al detectar que algunos alumnos lo usan para contrastar con el significado que se ha propuesto en clase, se pregunta por el

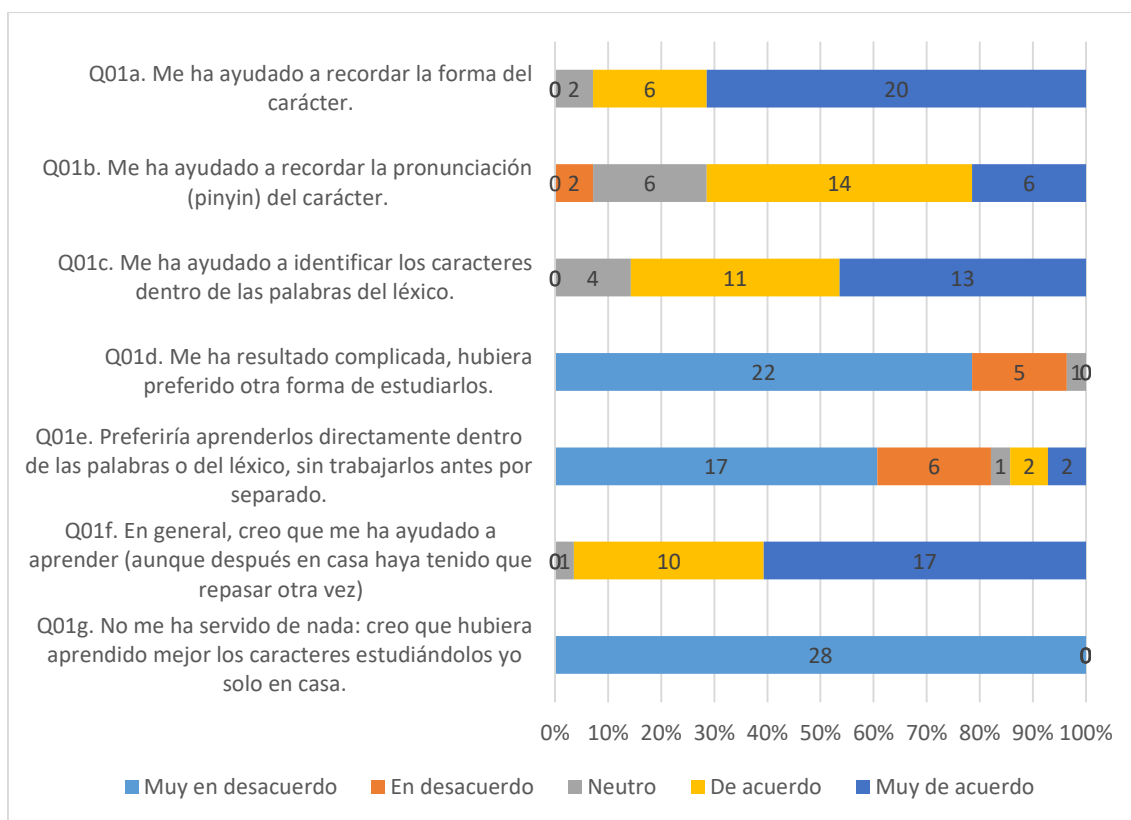
tema a los alumnos, que responden con extrañeza: el uso del glosario del manual parece puntual.

En cuanto al diario de clase, los comentarios sobre el aprendizaje de la escritura son relativamente frecuentes, aunque en general están vinculados al descubrimiento del sistema de escritura: llama la atención de los alumnos darse cuenta de que hay muchos caracteres nuevos que, gracias a las descripciones, ya saben comenzar a escribir antes de que se expliquen en la pizarra, por ejemplo, o regularidades en el lugar de aparición de algunos radicales dentro de los caracteres.

En las encuestas se ha preguntado a los alumnos su percepción sobre la forma de trabajo de los caracteres. El 100% de los alumnos se muestra muy en desacuerdo con la idea de que esta forma de trabajo no es útil y que estudiando solos lo hubieran estudiado mejor, resultado que queda refrendado con la pregunta de si perciben que esta forma de trabajo les ha ayudado a aprender, afirmación con la que el 96% se muestra de acuerdo o muy de acuerdo (el restante 4% se muestra neutro). También existe acuerdo general (96%) en la idea de que el sistema de trabajo no es difícil. En cuanto a la forma en la que este sistema ayuda, las opiniones se diversifican: en general, el 85% está de acuerdo o muy de acuerdo en que este sistema le ayuda a identificar los caracteres dentro de las palabras del léxico (el 14% restante queda neutro) y el 93% están de acuerdo o muy de acuerdo en que les ayuda a recordar la forma del carácter, pero en lo concerniente al pinyin hay más dispersión: el 71% se muestra de acuerdo o muy de acuerdo en que les ha ayudado con el pinyin, pero también hay un 21% de alumnos que se muestran neutros y un 7% que está en desacuerdo.

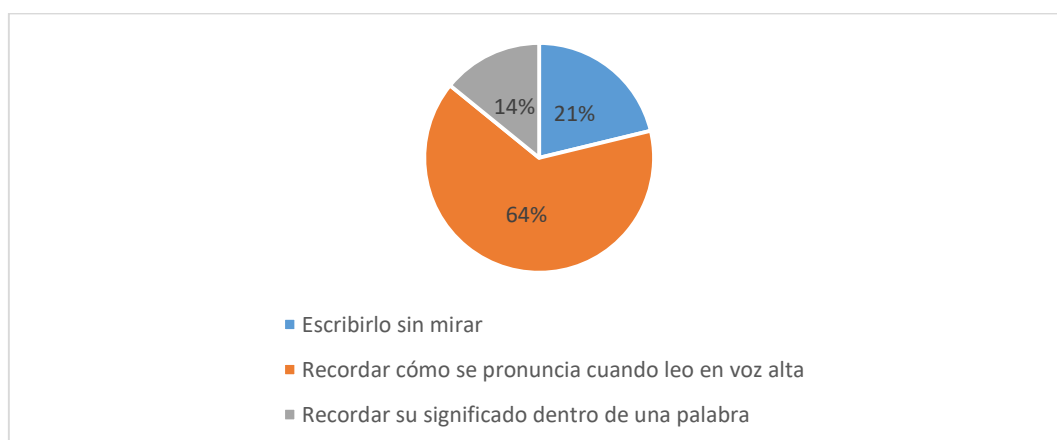
Con respecto a la posibilidad de trabajar los caracteres directamente desde las palabras, sin trabajo previo de fonética y escritura, los datos se presentan algo dispersos, aunque la

mayoría de los alumnos discrepa (61% muy en desacuerdo, 21% en desacuerdo, 4% neutro, y el restante 14% de acuerdo o muy de acuerdo).



Gráfica 17: tratamiento del sistema de caracteres de acuerdo con los alumnos del grupo Chino N1.

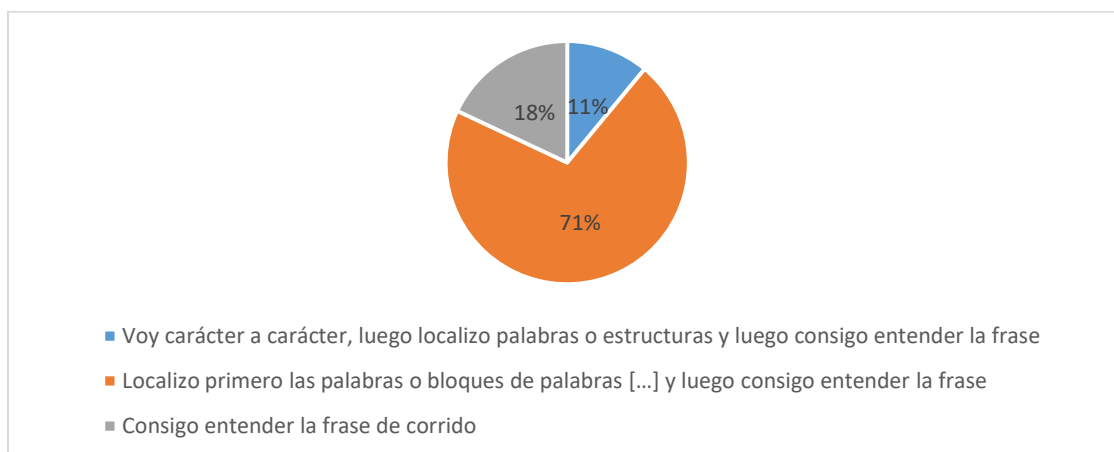
En cuanto a las dificultades específicas de los caracteres, para la mayoría de los alumnos la parte más difícil es la de la lectura en voz alta (64% de los alumnos), seguida de escribirlo sin mirar y de recordar su uso semántico dentro de una palabra.



Gráfica 18: percepción del elemento más difícil de aprender de un carácter, según los alumnos del grupo Chino N1.

En las preguntas abiertas de las encuestas, los comentarios entusiastas sobre el aprendizaje de caracteres son frecuentes, especialmente los relacionados con el uso de reglas nemotécnicas. Algunos alumnos señalan cómo el estudio de caracteres les ha motivado para continuar el estudio de la asignatura, aunque para al menos dos alumnos el sistema ha tenido dos problemas: la cantidad de tiempo para el estudio de caracteres ha sido insuficiente, ya que en ocasiones se pedía que fuera de un día para otro; y la fase de estudio de caracteres ha sido aburrida.

También se ha preguntado a los alumnos por sus hábitos de lectura en chino, tras el curso, para tratar tentativamente ver si se ha conseguido generar en ellos el hábito de localizar estructuras grandes o si se ha producido excesiva división en caracteres. La mayoría de los alumnos (71%) afirman que cuando hacen lectura comprensiva, primero localizan las palabras y los bloques de palabras, seguidos de los alumnos que son capaces de entender la frase de corrido (18%) y, por último, una minoría (11%) de alumnos que van carácter a carácter para localizar las estructuras y luego consiguen entender la frase.



Gráfica 19: análisis del proceso lector, según los alumnos del grupo Chino N1.

En general, parece que la forma de trabajo con los caracteres resulta adecuada para los alumnos. Estos no parecen presentar dificultad para integrar escritura-semántica-fonética-vinculación a una palabra en los caracteres y, dado que sí que incluyen reflexiones sobre su proceso de aprendizaje dentro de diarios y encuestas, es posible que la única

preocupada por esta cuestión, como ocurría también en la secuencia de trabajo, sea la propia profesora.

El trabajo con este sistema parece ayudarles a retener la forma y a reconocerlos durante la lectura, pero no parece ser tan útil para ayudarles a la lectura en voz alta, lo cual a su vez es posible que esté relacionado con el hecho de que leer en voz alta se percibe como la parte más difícil del aprendizaje de caracteres. De cualquier modo, y dado que desde el comienzo del curso los alumnos están trabajando con estrategias de análisis de componentes y radicales dentro de los caracteres, es posible que, aunque aún no sean capaces de explotar estos recursos de manera automática, en siguientes semestres esta conciencia del funcionamiento de la ortografía china sí que pueda ser explotada por ellos para ayudarles en la lectura. En cuanto al riesgo de fragmentación, aunque la mayoría de los alumnos aún no consiguen leer de corrido, sí que al menos son capaces de localizar los elementos que componen las oraciones, con un porcentaje muy mínimo (3 alumnos en un grupo de 28) que hacen una lectura a nivel de carácter, por lo que en principio podría parecer que este tratamiento de los caracteres no hace que los alumnos generen una visión de la lengua excesivamente fragmentada.

Inferencia

Como se ha comentado más arriba, el hecho de ser aprendices principiantes ha permitido tener un conocimiento mucho más concreto de los elementos que los alumnos conocían y de los que no, lo que a su vez ha permitido también una mayor indagación en la cuestión de la inferencia.

En el diario de la profesora, se recoge cómo los alumnos se enfrentan a la inferencia dentro de las baterías de ejemplificación y en el resto de materiales de clase de manera diferente. En las primeras, como se ha visto, los alumnos pasaron por un ciclo de reticencia-aceptación-reticencia; en los materiales de clase, fueran del manual o los

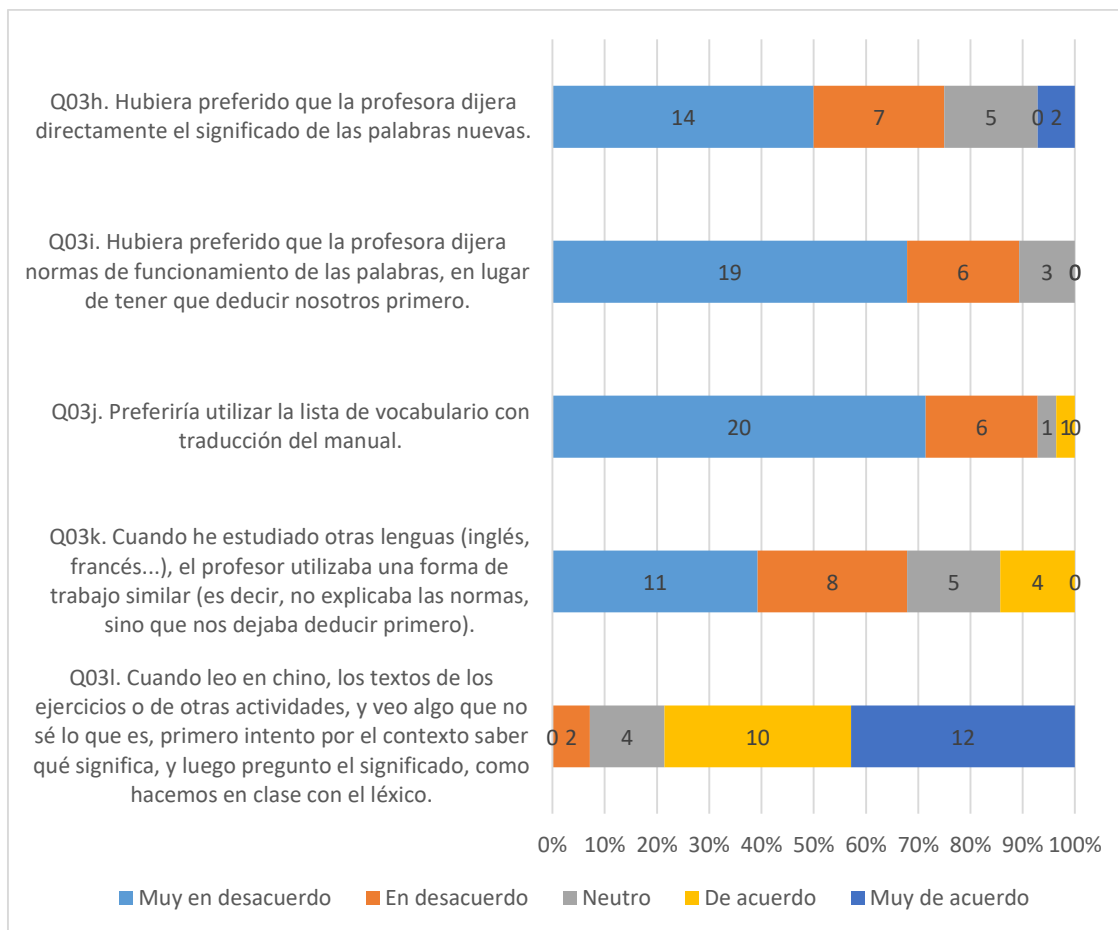
aportados complementariamente, aunque existe igualmente una cierta reticencia inicial, esta se supera rápidamente y no vuelve a hacer acto de presencia. Hay que señalar, no obstante, que este proceso de aceptación dentro de los materiales de clase fue diferente para los textos escritos y orales: mientras que en la lectura los alumnos admiten que es posible que haya elementos puntuales que no entiendan y que esto no necesariamente les va a impedir comprender el resto del texto o hacer las actividades relacionadas con él, en los textos orales es necesario realizar algunos trabajos específicos de educación de la atención para que conductas poco productivas, como detenerse en una palabra que no se entiende, o desconectar al escuchar una frase larga, no les desanimen para seguir trabajando desde la comprensión global (cuando, lógicamente, el objetivo del ejercicio de audio sea ese). El diario de la profesora recoge también otros elementos que apuntan a que los alumnos dan importancia diferente a la comprensión de textos orales y escritos, aún a final de curso: mientras que los alumnos tienden a buscar dentro del texto escrito aquella información que los ejercicios revelan que no han entendido bien para comprender dónde ha estado su error, en la corrección de ejercicios auditivos les resulta suficiente anotar qué han oído bien y qué han oído mal, y no todos participan de manera activa en la escucha de comprobación ni en la lectura de las transcripciones.

No hay apenas referencias a la cuestión de la inferencia dentro del diario de clase: sólo un alumno comenta cómo en los ejercicios de audio y de lectura del día se ha trabajado con caracteres desconocidos y esto “no ha sido un impedimento para entender el contenido”, por lo que puede pensarse que no ha sido un elemento que haya supuesto especial dificultad o haya sido particularmente llamativa para los alumnos.

En las encuestas, el 75% se muestra en desacuerdo o muy en desacuerdo con la idea de que hubiera sido preferible que la profesora dijera directamente el significado de las palabras, mientras que un 18% permanece neutro y un 7% se muestra muy de acuerdo.

Una posible alternativa, que podría ser el uso de un listado de palabras, se rechaza por un 92% de los alumnos, que se muestran en desacuerdo o muy en desacuerdo con la idea de usar el listado de léxico del manual (el 8% restante se divide entre un 4% neutro y un 4% de acuerdo). Si lo que se pregunta es sobre el uso de las palabras, los porcentajes varían ligeramente, con un 89% en desacuerdo o muy en desacuerdo con la idea de que se dijeran en primer lugar las normas, y un 11% restante que se muestra neutro. En cuanto a si los alumnos han podido ser influidos en esta decisión por haber trabajado por inferencia previamente con otros profesores, no hay una tendencia clara: un 39% de los alumnos afirma estar muy en desacuerdo con la idea de que el profesor dejara deducir primero antes de explicar, un 29% en desacuerdo, un 18% se muestra neutro y un 14% de acuerdo; parece que más de la mitad de la clase no ha trabajado previamente la inferencia, o lo ha hecho de manera sólo puntual y no metódica.

Se ha tratado también de saber si los alumnos usan de manera consciente la estrategia de la inferencia. Un 79% de los alumnos afirma estar de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación de que, durante la lectura, usan primero los elementos del contexto y luego preguntan el significado si no han sabido deducir, frente a un 14% que se muestra neutro y un 7% en desacuerdo.



Gráfica 20: elementos de inferencia según los alumnos del grupo Chino N1.

En principio, parece que no contar directamente con el significado de todas y cada una de las palabras no es impedimento para los alumnos, aunque para convencerlos de ello ha sido necesario realizar un mayor esfuerzo en las tareas con textos orales. Prefieren la inferencia sobre la explicación directa en cuestiones de uso, pero el porcentaje baja si lo que se pregunta es por la explicación directa de léxico: parece que prefieren inferir las normas que la semántica; es posible que esto se deba a que aún no cuentan con el suficiente conocimiento contextual como para que sus deducciones del significado les resulten fiables, o que consideren que requiere demasiado tiempo. En cualquier caso, ninguno de estos dos usos de la inferencia produce rechazo, y se prefiere al uso del tradicional listado bilingüe

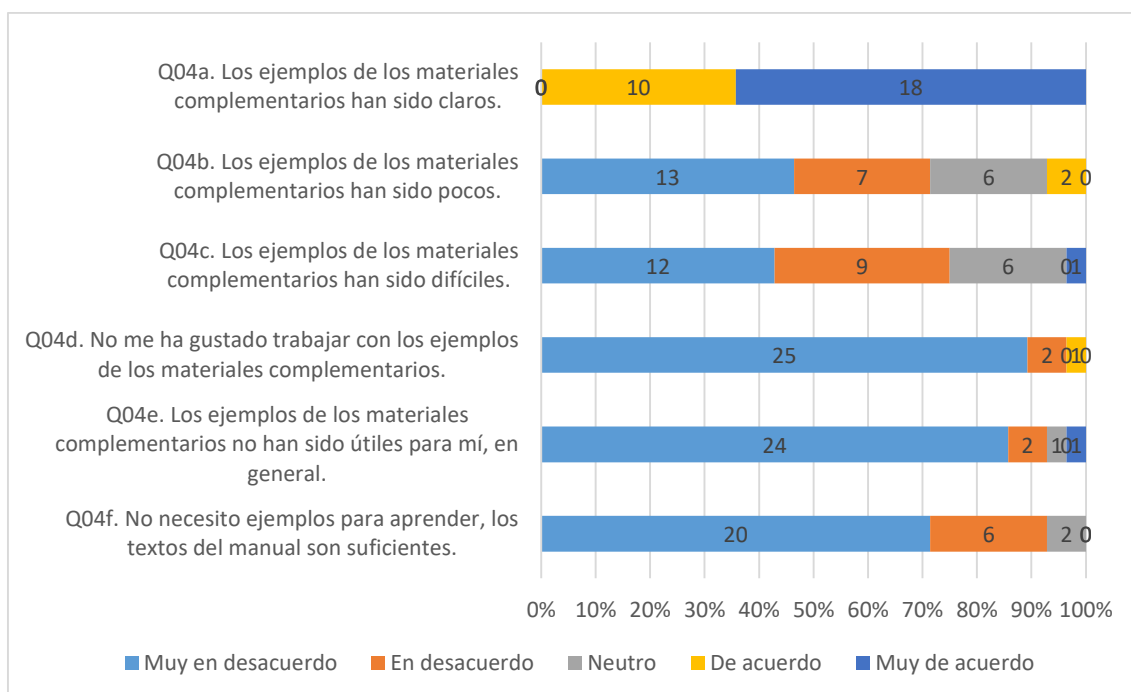
En cuanto a la transferencia de la estrategia a otros ámbitos, la mayoría de los alumnos sí que tratan de usarla en otros contextos; dado que la mayoría de alumnos parece que es la primera vez que han trabajado de manera activa la inferencia en el estudio de lengua, puede afirmarse, al menos tentativamente, que con la secuenciación usada durante el curso se favorece que los alumnos no dependan del conocimiento absoluto de todos los elementos para llevar a cabo de manera efectiva las tareas.

Ejemplos

Como se ha comentado al comienzo de este apartado, uno de los elementos que diferencia los ejemplos de este tramo de investigación de los tramos anteriores es que los ejemplos no han sido sacados de corpus, sino de materiales de estudio y, en ocasiones, contruidos para las unidades. Esto ha llevado a que sobre los ejemplos surjan muchas dudas durante la elaboración de materiales de clase, que han quedado reflejadas en el diario de la profesora. Sin embargo, y a excepción de cuestiones más relacionadas con la secuenciación en algunos puntos o la necesidad de transferir todas las baterías de ejemplos a los materiales complementarios para no hacer que el alumno se desconcentre al pasar de un medio a otro, no aparecen problemas concretos recogidos en el diario de la profesora, ni tampoco en el diario de los alumnos.

En las encuestas, los ejemplos se valoran en su claridad, su claridad y su utilidad general. El 100% de los alumnos están de acuerdo o muy de acuerdo con la idea de que los ejemplos usados en los materiales han sido claros; también la gran mayoría, un 75%, están en desacuerdo o muy en desacuerdo con la idea de que han sido difíciles, mientras que un 21% se muestra neutro y un 4% sí que está muy de acuerdo con esta información. En cuanto a la cantidad, el 71% considera están en desacuerdo o muy en desacuerdo con la idea de que han sido pocos, con un 21% neutro y un 7% que sí que está de acuerdo con esta afirmación. La cifra vuelve a elevarse si se pregunta por la utilidad general de los

ejemplos, donde el 93% de los alumnos se muestra en desacuerdo con la idea de que los ejemplos no hayan sido útiles (de los restantes, un 4% se muestra neutro y un 4% muy de acuerdo). Esta valoración global coincide también con la percepción afectiva: un 96% afirma estar en desacuerdo o muy en desacuerdo con la afirmación de que no les ha gustado trabajar con los ejemplos (el restante 4% se muestra muy de acuerdo). También parece que existe aceptación del uso sistemático de ejemplos: el 92% está en desacuerdo o muy en desacuerdo con la afirmación de que los ejemplos no son necesarios y podría ser suficiente el trabajo con el manual (el 7% restante permanece neutro).



Gráfica 21: valoración de los ejemplos usados, según los alumnos del grupo Chino N1.

Los ejemplos, por tanto, y a pesar de las reticencias iniciales, parece que han sido claros y no se han percibido como difíciles, aunque existe margen de mejora en este sentido y en el de la cantidad que puede incluirse, que podría incrementarse. Los ejemplos se perciben como útiles y el trabajo con ellos es motivador. Siguen presentando, no obstante, el problema de no estar extraídos de textos reales, sino contruidos.

Actividades

El diario de la profesora centra las reflexiones en las tipologías de actividades sobre las que existían más reservas sobre su funcionamiento. Las actividades destinadas a la mecanización oral (*drills* y actividades de pregunta-respuesta, esencialmente), por ejemplo, que en un primer lugar pensó que podrían resultar poco motivadoras, resultaron finalmente tener una acogida relativamente positiva, una vez que los alumnos fueron capaces de identificar para qué servían exactamente. Las actividades de memorización del sistema de escritura, sobre las que también existían reservas, al permitir un tratamiento más lúdico (localización de caracteres en la pizarra, dictados colectivos, descripción de caracteres al compañero, lecturas corridas en gran grupo...), finalmente tuvieron acogida positiva desde el comienzo del curso, a pesar de las dudas de la profesora sobre su diseño. Las lecturas, que se fomentan en todas las modalidades posibles (silenciosa, rápida, de escaneo, en voz alta...) para tratar que los alumnos se expongan a los caracteres en el mayor número de contextos posibles y para trabajar la fluidez, inicialmente se pensó que podría hacer que los alumnos dieran importancia a la lectura por encima del resto de destrezas, pero en el diario de clase no se recogen reflexiones a este respecto. Lo que sí que aparecen son numerosos registros sobre las limitaciones que imponía el espacio físico del aula, que no permitía proporcionar retroalimentación a los alumnos sentados en los puestos que no estuvieran cercanos a la fila central y que limitaba la realización de algunas dinámicas (no ha sido posible, por ejemplo, realizar actividades como los dictados de carreras, y ha sido necesario limitar la cantidad de materiales audiovisuales para evitar molestias continuas a las aulas colindantes).

Dentro de los ejercicios en los que se anota una particular involucración de los alumnos se encuentran los de corrección de errores producidos dentro de las redacciones, ya que les ayuda a prestar atención a la forma de la lengua y reflexionar sobre cuestiones de uso

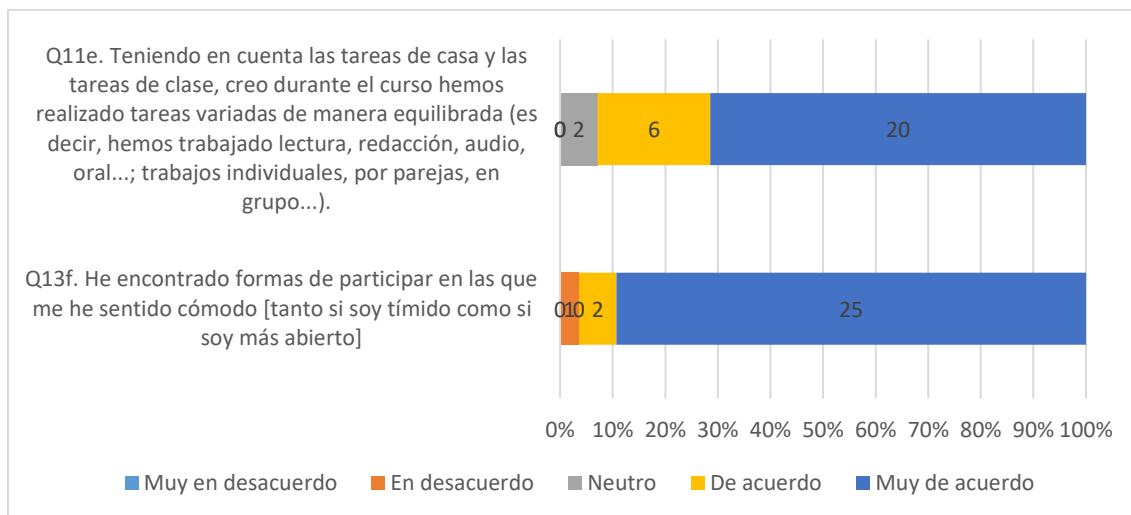
que de manera oral han automatizado pero no saben extrapolar a otros medios (la frase “sabía que me sonaba mal, pero no sabía cómo ponerlo bien” ha sido relativamente frecuente en clase al hacer estos ejercicios); estos ejercicios han servido también para ayudarles a detectar problemas derivados de la transferencia del español, y para la profesora han servido para detectar errores comunes y tratar de subsanarlos, aunque al no haber contado con una herramienta específica para el análisis de errores no ha sido posible determinar si estos se han generado por transferencia del español, como parte del proceso de adquisición de la lengua o por la exposición a un input deficiente o insuficiente.

En el diario de clase de los alumnos son muy frecuentes los comentarios valorativos sobre las actividades realizadas en clase (especialmente si se compara con los diarios de los alumnos de los tramos anteriores). Los alumnos anotan de qué manera les han ayudado esos ejercicios para aprender; un alumno, por ejemplo, reflexiona sobre la importancia de las actividades de *drills* describiéndolas como “un buen ejercicio para soltar la lengua y mejorar la fluidez y agilidad” y continua reflexionando cómo la pronunciación correcta es importante pero no más que esta fluidez en la comunicación, y de ahí la importancia que da a estos ejercicios. Los dictados los consideran muy útiles, en todas las versiones que se han realizado, porque consideran que les ayuda a practicar usando tanto la audición como la escritura como a mejorar la pronunciación. También valoran las actividades de comienzo de clase, de repaso de los caracteres aprendidos. Las actividades de detectar errores las describen como útiles porque les ayudan a “asentar los conocimientos”. Del trabajo con vídeo destacan la utilidad tanto de los elementos visuales, para analizar cuestiones como el lenguaje corporal, como lingüísticos (en los vídeos del manual, los actores hablan a velocidad relativamente normal, mientras que los alumnos están más acostumbrados al ritmo de los audios de las lecciones, más lento). Las actividades de

lectura de frases y las correcciones de ejercicios también han sido percibidas como “muy importantes para asentar los conocimientos que ya habíamos aprendido”.

La mayoría de los alumnos, sin embargo, destacan el valor de las actividades en las que no había control sobre el uso de la lengua, por razones tanto de aprendizaje de la lengua como, sobre todo, afectivas. De las actividades de teatralización, por ejemplo, comentan que son útiles porque les obligan a practicar caracteres y repasar en la fase previa de preparación, y que les ayuda porque además cuentan con el pequeño extra de presión de la exposición ante los compañeros, lo que les lleva a esforzarse por hacerlo mejor. Un alumno, por ejemplo, comenta que la actividad de inventar preguntas sobre un texto y hacérselas al compañero les ha ayudado no sólo a producir y escuchar al compañero, sino sobre todo a darse cuenta de que en realidad saben más de lo que piensan. Otro alumno destaca también los ejercicios lúdicos en los que han tenido que completar rápidamente información que inventaban porque la presión del tiempo “nos ha obligado a hablar rápido ya ir soltando la lengua con las frase hechas que llevamos estudiadas, diciéndolas sin pensar, pero construyéndolas casi siempre bien”.

En las encuestas no se analizaron en detalle las diferentes tipologías de ejercicios, pero sí se pidió a los alumnos que evaluaran si se había producido equilibrio entre las diferentes tipologías de ejercicios, en las que se hubiera trabajado de manera equilibrada tanto las diferentes destrezas como actividades de aula en las que pudieran participar de manera cómoda. Con respecto al equilibrio entre las cuatro destrezas, el 92% de los alumnos están de acuerdo o muy de acuerdo con la idea de que ha sido equilibrado (el 7% restante permanece indiferente), y un porcentaje muy similar de alumnos, del 96%, está de acuerdo o muy de acuerdo en que ha habido formas de participar adaptadas a las preferencias personales de cada uno (el 4% restante se muestra en desacuerdo).



Gráfica 22: percepción del equilibrio entre las tipologías de actividades, según los alumnos de Chino N1.

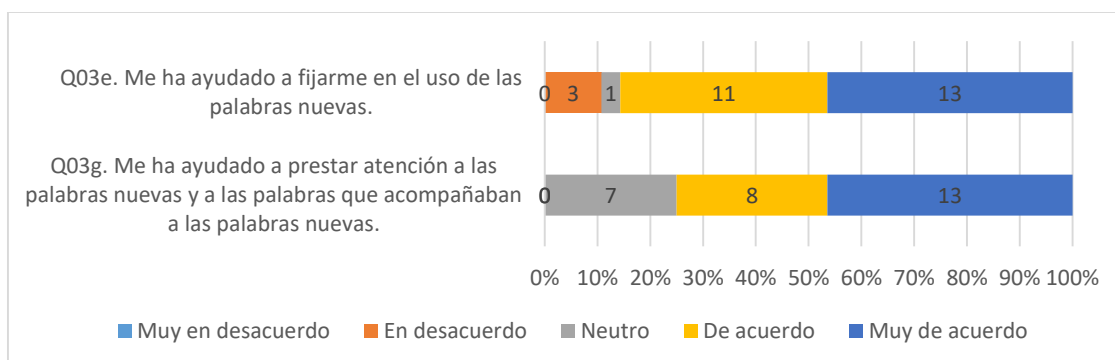
En la parte de preguntas abiertas, algunos alumnos señalan la importancia de la realización de las actividades de cultura con minúscula, las realizadas sobre cine y documentales, y algunos incluso destacan el valor que ha tenido para ellos el animarles a participar en las conferencias relacionadas con China organizadas por la Universidad. También al menos dos alumnos, que se describen como muy tímidos, agradecen el haber encontrado actividades para participar sin tener la presión continua de hacerlo en público. Se valora también positivamente las actividades más activas de aula, que les han permitido interactuar entre ellos, conocerse mejor entre ellos y perder el miedo a hablar en chino en público. Entre los aspectos negativos, muchos alumnos señalan problemas relacionados con el espacio físico de la clase, que en ocasiones les ha impedido poder cambiar de compañero para algunas actividades o acercarse a otros compañeros para conocerlos. El trabajo de fonética también recoge valoraciones negativas, con opiniones encontradas: para algunos alumnos ha sido aburrido, para otros ha sido excesivo, para otros ha sido insuficiente y otros hubieran querido sentir más presión en este tema.

En general, parece que se ha conseguido acertar en clase con la tipología y la variedad de las actividades, consiguiendo un equilibrio tanto desde el punto de vista de las destrezas que se han trabajado como desde el punto de vista de la personalidad de los alumnos.

Parece que los alumnos demuestran una clara preferencia por aquellas actividades que les permiten más libertad de movimientos en la toma de decisiones y, en el extremo contrario, por aquellas en las que se trabaja de manera minuciosa cuestiones de léxico y gramática; ambas comparten la característica de ser cuestiones que pueden relacionar claramente con la consecución de un objetivo (desde su perspectiva, las primeras para practicar lo aprendido y, las segundas, para aprender de sus errores para no repetirlos), por lo que parece que el carácter pragmático de las actividades de aula debe ser destacado en lo sucesivo.

Atención

La forma en la que los alumnos han usado su atención ha tratado de medirse también, aunque por tratarse de una cuestión completamente interna la única herramienta con la que se ha podido medir ha sido mediante la encuesta. El 85% de los alumnos está de acuerdo (39%) o muy de acuerdo (46%) en que esta forma de trabajo les ha ayudado a fijarse en el uso de las palabras (el 11% se muestra neutro, y un 4% en desacuerdo). Si se pregunta directamente por el papel de la atención los porcentajes son ligeramente diferentes: el 75% está de acuerdo o muy de acuerdo con la idea de que esta forma de trabajo le ha ayudado a prestar atención a las palabras nuevas, con el restante 25% neutro.



Gráfica 23: conciencia de la atención prestada en los alumnos del grupo Chino N1.

Parece, en términos generales, que la forma de trabajo favorece la atención en los elementos lingüísticos.

Propuesta de mejora

El análisis de la secuencia de trabajo y ejemplificación ha revelado que la forma de trabajo, en general, ha sido satisfactoria. Sin embargo, algunas cuestiones pueden mejorarse con vistas al futuro. La primera de estas cuestiones está relacionada con el esfuerzo en la secuencia de trabajo por evitar la creación de normas. Los alumnos, especialmente en niveles iniciales, es posible que efectivamente requieran de unas normas, aunque sean generales, para poder eliminar parte de la incertidumbre. Estas normas pueden proporcionarse de la misma forma que se ha hecho en clase, mediante la formulación en gran grupo a través de la observación, desde el comienzo, si el grupo así lo requiere. Es posible que esto disminuya la inseguridad que sintieron los alumnos y que fue, posiblemente, la que ocasionó un retorno al rechazo del trabajo de observación hacia final de curso. En este sentido, cabe también implementar una mejora en el diseño de los ejemplos de trabajo: una batería más amplia es posible que hubiera generado una inferencia con unas conclusiones más firmes que, a su vez, hubieran proporcionado a los alumnos más tranquilidad.

En cuanto al sistema de escritura, parece necesario que se incremente tanto el número como la tipología de actividades diseñadas a reforzar la conexión en el carácter el vínculo grafía-sonido, que parece ser el elemento que mayor dificultad presenta para los alumnos, al menos en comparación con el resto de cuestiones.

Por último, y aunque la cantidad y variedad de actividades parece haber sido la adecuada, la gran cantidad de alumnos que han reclamado más actividades de tipo cultural lleva a considerar que es necesario que el trabajo de la cultura con minúscula se intensifique. Un análisis de preferencias personales al comienzo del curso, en lugar de pormenorizado a medida que se iban desarrollando las lecciones, podría permitir la preparación de estos materiales con la antelación suficiente.

8.3.2. Uso de la traducción en el aula

En este último tramo, la traducción ha sido usada de forma algo diferente a los tramos anteriores, en parte debido a que los alumnos provenían de educación secundaria y desde los primeros temas se percibió que estaban acostumbrados a realizar traducciones, muy literales, como parte de su rutina de trabajo de estudio de lenguas extranjeras, por lo que se decidió explotar este hecho más que en grupos anteriores. Durante el desarrollo de las actividades de traducción, sea para comprobar significado de un elemento de clase sea como parte de alguna actividad práctica, se intenta siempre que sean los alumnos los que generen sus propias traducciones, bien solos bien con el compañero, y recurran a la profesora sólo para confirmación y en cuestiones puntuales. Se intenta con esto fomentar en el alumnado autoconfianza, al darse cuenta de que es capaz por él mismo, mediante observación y análisis, de llegar él mismo a soluciones cuando use la traducción; sentido de responsabilidad hacia su propio trabajo, al tener que tomar decisiones de manera autónoma; y, sobre todo, independencia con respecto al profesor.

La traducción aparece en clase y se trabaja específicamente en los siguientes contextos:

-En las baterías de ejemplo. Se realizan dos tipos de traducciones: una primera, centrada en la semántica general, en la que se pide a los alumnos que indiquen el significado general de la oración, buscando los equivalentes contextuales en español; y una segunda, centrada en la forma, en la que se traducen elementos puntuales que los alumnos necesiten para entender mejor el funcionamiento de las estructuras. En ningún caso se proporciona una traducción directa por la profesora, sino que se lanzan ideas y son los alumnos los que deciden, en gran grupo y mediante sugerencias entre ellos, cuáles son las posibles traducciones.

-Dentro de los textos de los temas, únicamente para los elementos que suponen dificultad, y permitiendo siempre que las sugerencias se realicen desde el grupo y no por la profesora.

-Dentro de algunas actividades específicas, incluidas en el manual, en las que se pide a los alumnos que realicen la traducción de algunos elementos puntuales, de español a chino. Se realizan esas actividades con una doble intención: permitir a los alumnos que comprueben sus propias capacidades de expresión en chino y proporcionarles diferentes formas de expresar una misma idea, mediante una corrección en gran grupo en la que todos pueden opinar y proporcionar sus sugerencias de traducción.

-Dentro de los exámenes parciales enmarcados dentro del trabajo de reciclaje. No se evalúa en estas actividades la calidad de la traducción, sino que esta se usa como medida, especialmente en los temas iniciales, para comprobar que los alumnos son capaces de entender el significado de los textos.

-Para la generación de reglas nemotécnicas, bien dentro de los caracteres que componen una palabra, bien generando traducciones literales de algunos patrones.

-Puntualmente, se han hecho actividades de traducción colectiva de español a chino, con el fin de que colaboraran entre ellos y compartieran dudas y soluciones a estas.

Análisis y discusión

En el diario de la profesora no se recoge ningún comentario específico sobre el desarrollo de esas actividades en sentido negativo: en general, los alumnos las realizan con bastante naturalidad, y pareciera que han trabajado con traducción pedagógica con relativa frecuencia en su enseñanza previa, como se ha comentado más arriba. Sí es cierto que reclaman con bastante urgencia “la” traducción correcta, y si algo “se puede o no se puede” expresar con palabras diferentes de las que ha dicho un compañero, aunque en la mayor parte de los casos son producciones prácticamente idénticas, con mínimas variaciones.

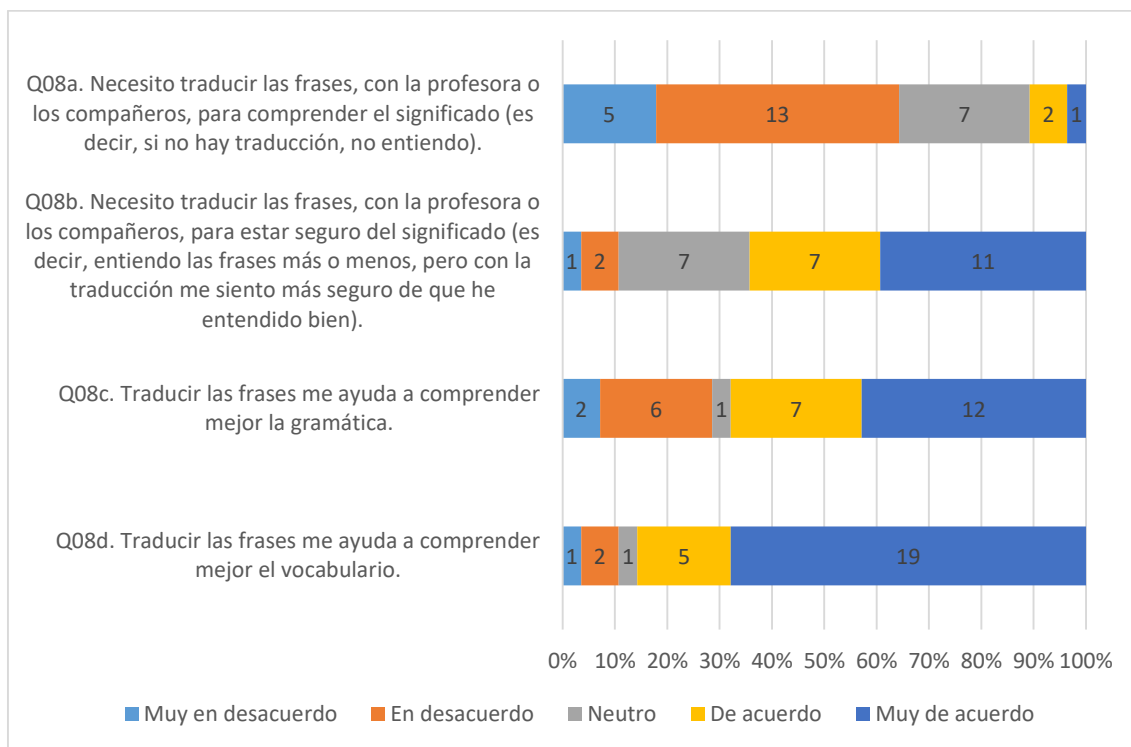
Se estima durante las clases que las razones de esto pueden ser dos: la primera, preocupación ante la idea de proporcionar una traducción diferente a “la” traducción correcta, que afecte a su nota; la segunda, verdadera inseguridad ante el dominio de su

lengua. La retroalimentación en estos casos se realiza preguntando al alumno si su producción suena bien y si el contenido del mensaje es el mismo al de propuestas de otros compañeros: si la respuesta a ambas preguntas es afirmativa, se entiende que su propuesta también es válida. Además de intentar con esto que adquieran el hábito de analizar sus producciones y fomentar su confianza en ellas, se intenta también de manera indirecta que vaya abandonando la visión de “la” traducción única o correcta, trabajo al que se enfrentarán en cuanto comiencen las clases de traducción. En cualquier caso, las actividades de traducción, en los términos descritos más arriba, no suponen ningún obstáculo para los alumnos.

En el diario de los alumnos las actividades de traducción no reciben particular atención, por lo que parece que la entienden como parte normal del aprendizaje. Las reflexiones sobre esta cuestión se centran en comentarios sobre lo útil que les resulta contar con varias versiones en chino de cómo se dice una misma cosa, como parte de estas actividades.

Estas cuestiones se evalúan en las encuestas de final de curso, donde los datos se presentan bastante dispersos. Sólo 11% de los alumnos están de acuerdo o muy de acuerdo con la idea de que necesitan traducir para acceder al significado, con el 64% en desacuerdo o muy en desacuerdo, y un 25% neutro. Los porcentajes se invierten si lo que se pregunta es la necesidad de la traducción para comprobar el significado: el 64% están de acuerdo o muy de acuerdo en la afirmación de que necesitan la traducción para estar seguros del significado, el 11% afirma estar en desacuerdo o muy en desacuerdo, y el 25% restante se muestra neutro. En cuanto a la relación entre traducción y gramática, el 68% está de acuerdo o muy de acuerdo en que contar con las traducciones les ayuda a comprender la gramática, con un 28% que se muestra en desacuerdo o muy en desacuerdo y un 4% neutro; los porcentajes se incrementan si lo que se pregunta es por el vocabulario,

con un 86% que afirma estar de acuerdo o muy de acuerdo con la idea de que la traducción les ayuda a comprender mejor el vocabulario, un 11% en desacuerdo o muy en desacuerdo y un 4% neutro.



Gráfica 24: gestión de la traducción por los alumnos de Chino N1.

Parece que, en general, las actividades de traducción funcionan adecuadamente integradas dentro del aprendizaje. Como estrategia, los alumnos la suelen usar principalmente para estar seguros del significado de los elementos, y sólo una cantidad mínima la requiere para acceder a este. También parece haber una relación más estrecha entre traducción y vocabulario que entre traducción y gramática: parece que, para los alumnos, la traducción facilita más la comprensión de los elementos léxicos que de los gramaticales.

Propuesta de mejora

Las actividades de traducción han funcionado bien, en términos generales, lo que lleva a pensar que puede ser un área que admita una explotación en mayor profundidad, al menos en perfiles de grupo similares a este. La tipología y el uso de la traducción en el aula pueden mantenerse e intentar integrar un mayor número de actividades de traducción

colectiva, que favorecerían su competencia lingüística al mismo tiempo que les ayudaría con las cuestiones de la independencia, la autoconfianza y el análisis de la propia producción. Es posible incluso, y teniendo en cuenta el interés de los alumnos por cuestiones culturales, que se pudiera incrementar el número de actividades de traducción relacionadas con temas de cultura (traducción de títulos de películas, de pequeños fragmentos de subtítulo, etc.).

8.3.3. Uso en clase de terminología de lingüística china

La terminología ha recibido en este último tramo un tratamiento similar al realizado en tramos anteriores: no se han realizado sesiones específicas donde se haya trabajado, sino que los términos se han usado a medida que han ido surgiendo en clase. Sin embargo, al tratarse de un grupo de principiantes, ha podido ejercerse algo más de control sobre la forma en la que la terminología se presentaba, por oposición a grupos anteriores en los que los alumnos ya estaban familiarizados, en mayor o en menor grado, con ella.

Es necesario mencionar también que, precisamente por ser alumnos de nivel inicial, la mayor parte de términos gramaticales que han aparecido en clase son también de uso frecuente en español: pronombre, sustantivo, adverbio, verbo, adjetivo... En el caso de este tipo de términos, en clase se ha incidido en las diferencias de comportamiento sintáctico de unos y otros en español y chino. En cuanto a los términos que no existen en español, para el primero al que han tenido que enfrentarse los alumnos, las partículas modales, se decidió escoger un término icónico, “partículas de final de oración”, ya que aparecen desde prácticamente las primeras lecciones (吗 ma, 呢 ne) y se consideró que el uso del término podría ser intimidatorio en esa fase de la enseñanza, al no contar con un equivalente en español. Otro concepto que no existe en español, el de cuantificador o clasificador (量词 liàngcí), aparece cerca del final y, aunque no tiene un equivalente

morfológico en español, se consideró que el uso del término era lo suficientemente autodescriptivo como para poder ser usado.

Sobre otras cuestiones que aparecen en el manual (“oración con predicado adjetival”, “complementos del nombre”, “preguntas V-no-V”), se intenta usar aquellos términos que sean transparentes y, en el caso de que no lo sean, se usa la forma icónica propuesta por el manual siempre que no lleve a confusión en español y, de intuir que sí que puede llevar a confusión, se genera uno nuevo.

Análisis y discusión

En el diario de la profesora apenas recoge menciones a la cuestión de la terminología: los alumnos parecen aceptar con normalidad la aparición de los nuevos términos sin grandes problemas, y a fijarse también en las diferencias en las restricciones en las diferentes categorías de palabras sin que les cause excesiva extrañeza. La introducción de los cuantificadores, que se calculaba problemática, finalmente resultó no causar problemas, al conseguir que en clase se asociara rápidamente a la idea de “una unidad de”; la sucesiva incorporación de clasificadores en las lecciones contribuyó a su naturalización.

En el diario de clase no se recogen referencias a cuestiones terminológicas. El único elemento destacable es que en una ocasión una alumna comenta lo diferentes que son “las oraciones predicativas adjetivales” en comparación con el español; no existe registro en clase de haber usado este término, que se consideró demasiado especializado y opaco en su momento y que decidió sustituirse por la perífrasis explicativa “las oraciones que tienen adjetivo en núcleo del predicado”, pero que sí que aparecían así recogidas con esta denominación dentro del manual. Es posible que la profesora usara puntualmente el término sin darse cuenta y la alumna lo retuviera, aunque parece más plausible que esta alumna, al querer recoger esta reflexión, necesitara poner nombre al elemento estudiado

y optara por tratar de poner el nombre correcto al tener que dejar un registro que podían leer otros compañeros.

En las encuestas no se preguntó por esta cuestión, ya que al no haberse tratado de manera específica la cuestión del uso de terminología se consideró que la pregunta podría confundir a los alumnos.

Parece que, al menos en principio, la integración de la terminología de manera controlada no produce rechazo en los alumnos, ni tampoco parece llevarles a centrarse excesivamente en la terminología y la forma de la lengua, por encima de otras cuestiones. Es posible que esto se deba tanto a que realmente han aparecido pocos términos realmente nuevos como a que se ha puesto mucho cuidado en su uso, calculando qué términos podrían suponer problemas y cuáles no.

Propuesta de mejora

El uso de la terminología en grupos iniciales no parece problemática si se planifican adecuadamente los criterios de uso. Teniendo este elemento en cuenta, es posible que el número de términos icónicos usados en clase se pueda reducir, e incluso que la primera toma de contacto con términos opacos no requiera una fase previa de uso de término icónico. La cuestión queda abierta a futuros intentos.

8.3.4. Reciclaje programado: grabaciones en Prado y pruebas parciales

De los dos tipos de reciclaje propuestos como parte del diseño metodológico, incidental y programado, este último ha sido el sometido a observación, continuando en la línea de los dos tramos de investigación anteriores y recogiendo en su diseño las conclusiones de los modelos anteriores. En primer lugar, se descarta definitivamente el cronograma de repasos, dado que no se ajusta a las necesidades de los alumnos y tampoco se recabaron indicios suficientes de que los alumnos lo siguieran; se añade a estas conclusiones la circunstancia de que, al ser las clases diarias y seguidas (a diferencia de tramos anteriores,

donde sólo había dos días a la semana, con al menos uno sin clase entre ellos), será inevitable añadir contenidos prácticamente a diario, por lo que forzar a los alumnos a fijar una fecha concreta para los repasos tampoco parece una opción sensata. Se opta, por tanto, por dejar a los alumnos el estudio y repaso en las primeras fases, y ejercer control en los repasos posteriores.

Para ejercer este control, se establecen tres pruebas obligatorias dentro de cada tema, puntuables para la nota de clase: dictado, examen parcial y grabaciones en Prado. Los dictados, por lo general, tienen forma de pequeños diálogos o de oraciones con sentido completo, similares a las de los ejemplos de clase aunque no idénticas. El dictado se realiza en clase sin previo aviso: a partir del día siguiente de que un texto haya sido analizado (es decir, de manera simultánea a la fase de automatización) se recuerda a los alumnos que en cualquier momento puede tener lugar el dictado; a pesar de este aviso, se establece un plazo extraoficial de uno o dos días, para garantizar que los alumnos disponen de tiempo suficiente para estudiar y repasar al menos una vez, y que entre la primera vez que los alumnos han visto los caracteres y la prueba de dictado han contado con un mínimo de entre tres y cuatro días, para darles el tiempo suficiente. Los repasos del dictado se completan con las grabaciones en Prado de los textos de la unidad, que los alumnos pueden entregar hasta el fin de semana siguiente a la finalización de la unidad de trabajo; dado que para la nota de clase se incluirán las cinco mejores notas que se hayan obtenido en esta prueba, se espera que los alumnos se esfuercen en preparar los textos lo mejor posible y, en consecuencia, lean los textos repetidas veces antes de hacer la entrega. El ciclo se completa con un examen parcial del tema, que tiene lugar entre 10 y 15 días tras la finalización del tema, haciendo así que los alumnos hagan un repaso más de los contenidos.

En los materiales de clase se intenta también que vayan apareciendo elementos que han salido en temas anteriores, pero al disponer los alumnos de un léxico muy limitado y vinculado a contextos muy concretos, no siempre es posible encontrar o preparar los materiales que lo permitan. Se confía, no obstante, en que al tener que trabajar con los textos y materiales entre tres y cuatro veces, además de los repasos que los alumnos realicen por su cuenta, se estará garantizando que los alumnos retengan una parte importante de los elementos.

Análisis y discusión

En el diario de la profesora no se recogen reflexiones excesivas sobre esta cuestión: los alumnos aceptan bien dictados, parciales y entregas en Prado como parte de las tareas de clase y, excepto en las ocasiones que afirman que va a ser difícil estar preparados para un parcial en concreto (porque tengan trabajos o exámenes de otras asignaturas, en cuyo caso se negocian las fechas para evitar generar un estrés excesivo), las tareas son bien acogidas. Los alumnos muestran gran interés en preparar bien los dictados, que usan para medir su dominio tanto de caracteres como de comprensión auditiva. Sin embargo, en el diario de la profesora se recogen anotaciones sobre problemas a nivel de técnica en el dictado. Estos se llevan a cabo en tres lecturas: una primera lectura de todo el texto para generar contextualización; en fragmentos de 3-4 caracteres con una repetición y tiempo suficiente para que puedan escribir; y una última repetición de corrido de nuevo a velocidad lectora normal para que completen y corrijan. Aunque se intenta trabajar en clase para mejorar la técnica de dictado de los alumnos, a final de curso esto no se consigue y, salvo alumnos puntuales y muy concentrados en el aprendizaje, la mayoría tiende a ponerse a escribir en la fase de escucha.

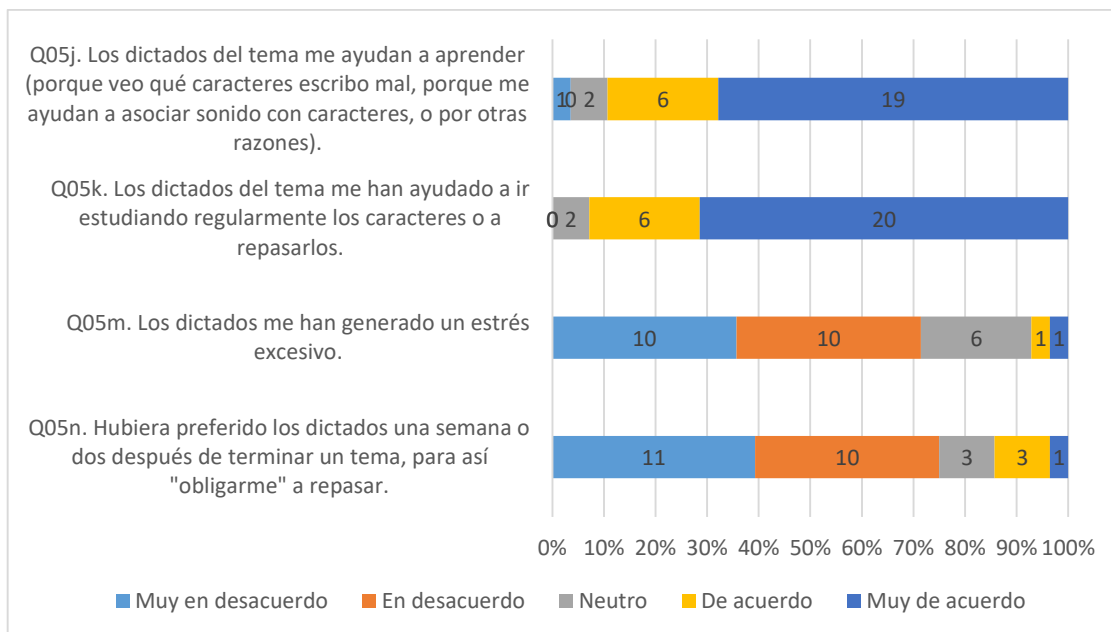
Los parciales, en general, no parecen suponer particular estrés para los alumnos: se preparan bien para ellos y, al revisarlos en clase, los utilizan para analizar y detectar qué

elementos pueden mejorar. No puede afirmarse lo mismo de las grabaciones en Prado, que para muchos alumnos requieren una cantidad excesiva de tiempo, según comentan en clase, para conseguir grabar un texto que les satisfaga en calidad. En clase se insiste en la idea de que deben leer más y escuchar más las grabaciones de los temas antes de sentarse a grabar, pero pocos son los alumnos que lo hacen.

Finalmente, el diario de la profesora recoge reflexiones sobre cómo el reciclaje se ha centrado más a nivel de léxico que de caracteres, lo que ha llevado a que algunos caracteres se repitan poco y, en consecuencia, a que los alumnos olviden su escritura. En cuanto al diario de los alumnos, estos no hacen referencias a estos elementos más que para realizar recordatorios a los compañeros sobre fechas de parciales o de entregas en Prado.

En la encuesta se trató de analizar estas cuestiones en profundidad, especialmente porque preocupaba la posibilidad de que la carga de repasos forzados ante las diferentes pruebas fuera excesiva para los alumnos.

Con respecto a los dictados, el 92% están de acuerdo o muy de acuerdo con la idea de que les han ayudado a repasar o a estudiar regularmente (el 7% restante permanece neutro) y el 89% están de acuerdo o muy de acuerdo en que les ayudan a detectar errores (sólo un 4% está muy en desacuerdo con esta afirmación; el 7% restante permanece neutro). En cuanto a la temporalización, el 75% se muestra en desacuerdo con retrasarlos una o dos semanas para permitirles repasar con más distancia de tiempo (el 15% sí se muestra de acuerdo o muy de acuerdo, y el restante 11% se muestra neutro). En cuanto a los elementos afectivos, para el 72% de los alumnos, los dictados no han supuesto un estrés excesivo, seguido de un 21% que se ha manifestado neutro (el 8% restante se muestra de acuerdo o muy de acuerdo con la idea de que han supuesto demasiado estrés).

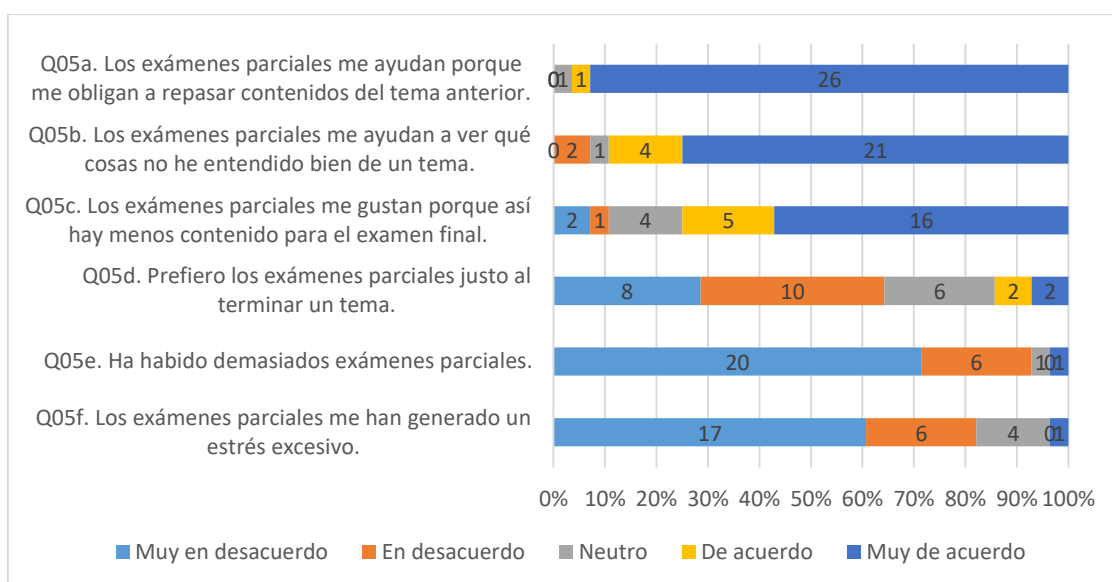


Gráfica 25: percepción de la utilidad de los dictados por los alumnos de Chino NI.

Los dictados, por tanto, parece que tienen una clara función de incentivo de estudio, seguida muy de cerca de una función de apoyo al estudio al ayudarles a detectar cuestiones que no tienen claras o a las que necesitan dedicar más tiempo para dominar. Retrasar los dictados, para dar a los alumnos unos días más para repasar, no parece una buena idea a los alumnos. La carga de estrés que suponen no parece excesiva para los alumnos.

Con respecto a los exámenes parciales, un 97% de los alumnos está de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación de que los exámenes parciales les ayudan porque les ayudan a repasar contenidos del tema (el restante 4% queda neutro), porcentaje muy similar al de los dictados para este mismo ítem; y un porcentaje menor, del 89%, considera que les ayudan a ver qué cosas no han entendido bien de un tema (porcentaje idéntico al de los dictados para este mismo ítem), seguido de un 7% que se muestra en desacuerdo (el restante 4% queda neutro). Se pensó también que los exámenes parciales, al liberar de carga el examen final, fueran percibidos como más positivos por esta razón y, efectivamente, el 75% de los alumnos se muestran de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación (con un 14% neutro y un restante 11% que se manifiesta en desacuerdo o muy

en desacuerdo), aunque el porcentaje es menor que en los otros dos casos. Temporización y cantidad se midieron también. El 65% de los alumnos está en desacuerdo o muy en desacuerdo con la idea de hacer los parciales justo al terminar un tema, el 21% se muestra neutro y el restante 14% se muestra de acuerdo o muy de acuerdo. En cuanto a la cantidad, el 92% está en desacuerdo o muy en desacuerdo con la idea de que ha habido demasiados exámenes parciales (un 4% se muestra muy de acuerdo, y el resto se manifiesta neutral). Tiempo y cantidad no parecen haber causado un estrés elevado: sólo el 4% está de acuerdo en que los parciales le han causado un estrés excesivo, frente al 82% que se muestra en desacuerdo o muy en desacuerdo (el 14% restante queda neutro).

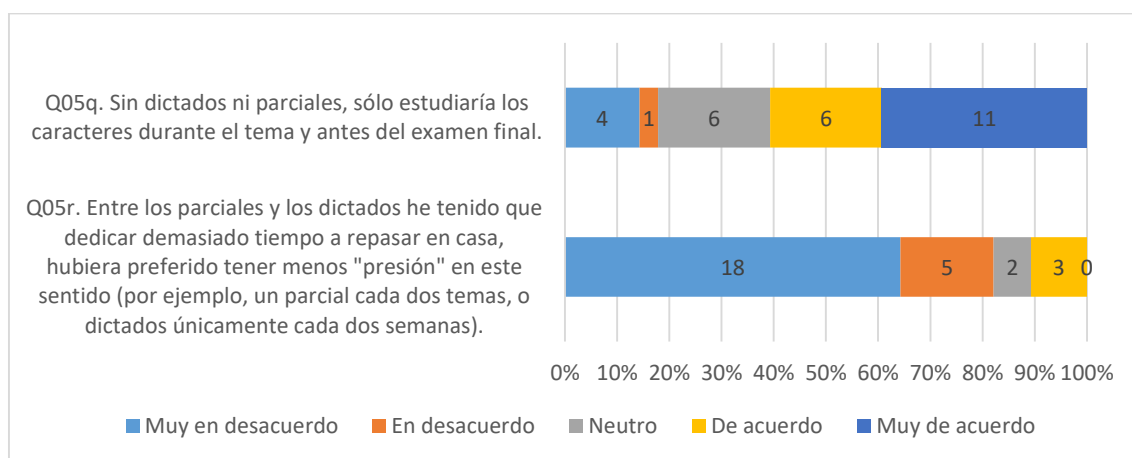


Gráfica 26: utilidad percibida de los exámenes parciales por los alumnos de Chino N1.

Parece, por tanto, que los alumnos entienden que los exámenes parciales les ayudan tanto porque les obligan a repasar una vez más como porque les permiten detectar elementos que no han entendido bien, de manera muy similar a la que ocurría con los dictados; el porcentaje de alumnos que considera que sirven porque les libran de carga es menor que cualquiera de estos dos, por lo que no puede afirmarse que sea la ventaja principal. La cantidad de exámenes parece haber sido la adecuada, aunque sobre la temporalización

convendría realizar algún tipo de intervención, ya que el porcentaje que considera que ha sido adecuada, aunque mayoritario, no es particularmente alto.

Durante la elaboración de la encuesta se pensó que era posible que los alumnos vieran exámenes y dictados como una medida coercitiva para obligarles a estudiar, por lo que también se incluyó este elemento en el cuestionario: efectivamente, el 60% de los alumnos se muestra de acuerdo o muy de acuerdo con la idea de que sólo estudiaría durante el tema y antes del examen final sin estas dos pruebas (el 18% se muestra en desacuerdo o muy en desacuerdo y el 21% restante, neutro). En cuanto a la inversión de tiempo, el 82% está en desacuerdo o muy en desacuerdo con la idea de que han necesitado un tiempo excesivo para la preparación de estas dos pruebas, por lo que hubieran preferido menos presión en este sentido, seguido de un 11% sí que afirma estar de acuerdo con esta afirmación (el 7% restante se muestra neutro).

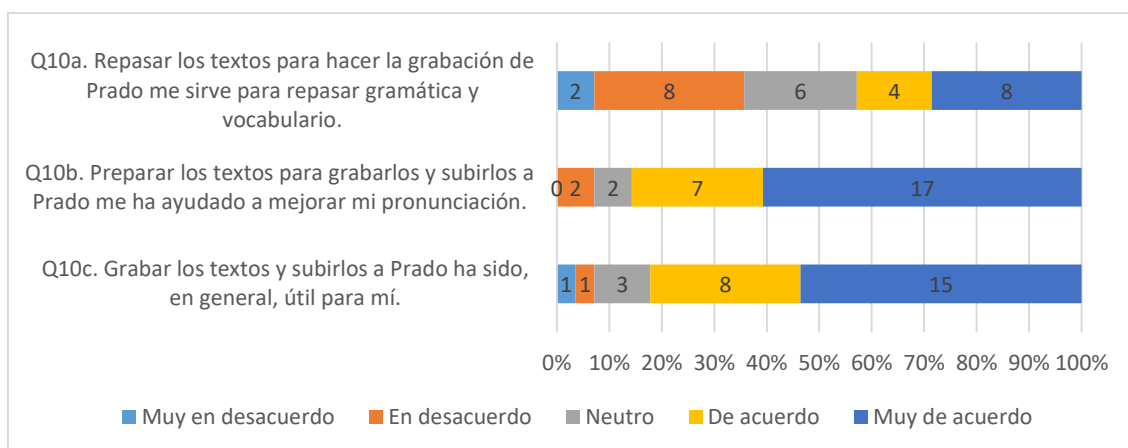


Gráfica 27: uso de dictados y parciales por los alumnos del grupo Chino N1.

Parece que la mayoría de los alumnos sí que usa dictados y exámenes parciales como herramienta para “forzarse” a estudiar, pero no es el elemento decisivo, ya que además de esta motivación también les sirve para otras cuestiones, como darse cuenta de sus errores.

En cuanto al repaso que se pretendía que hicieran al tener que hacer las grabaciones que subirían a Prado, aunque el 86% se muestra de acuerdo o muy de acuerdo con la idea de

que esta actividad ha ayudado con la pronunciación (un 7% se muestra neutro, y un 7% en desacuerdo), el porcentaje de alumnos que están de acuerdo o muy de acuerdo con la idea de que les sirve de ayuda con la gramática y el vocabulario, que era uno de los objetivos de esta actividad, se reduce al se reduce al 43%, porcentaje cercano al 36% que se muestran en desacuerdo o muy en desacuerdo con esta afirmación (el 21% restante se muestra neutro). En cuanto a la valoración global, un 83% está de acuerdo o muy de acuerdo en que esta actividad ha sido útil para ellos, frente al 8% que se muestra en desacuerdo y un 11% que permanece neutro.



Gráfica 28: gestión de los textos por los alumnos del grupo Chino N1.

Parece que aunque los alumnos perciben la actividad de Prado como útil, esta utilidad está esencialmente relacionada con aspectos de la pronunciación. Es posible, no obstante, que los efectos de la exposición en esta parte del reciclaje para los alumnos no sean tan evidentes para los alumnos como los relativos a la pronunciación, aunque tampoco puede descartarse la idea de que, al estar centrados en la pronunciación, la atención que dirijan a elementos como la gramática o el léxico efectivamente sea tan mínima que no pueda proporcionar beneficios.

En las preguntas abiertas, la gran mayoría de alumnos comentan cómo este sistema de dictados y parciales les ha permitido organizarse sin que se acumule materia y la gran mayoría se muestran muy satisfechos con el sistema. Entre las sugerencias, evitar que

coincidan dictado y parcial (de dos temas diferentes) en el mismo día, para evitar el estrés que esto supone, y la necesidad de que en los dictados se recicle también contenidos de temas anteriores. En cuanto a las sugerencias sobre Prado, aparecen relacionadas con la cuestión del trabajo de pronunciación que, como se comentó en el apartado de secuenciación, para algunos alumnos ha sido insuficiente: hubieran preferido más trabajo en este sentido en clase, de manera que al hacer la grabación no hubieran tenido que trabajar tanto por su cuenta; en cualquier caso, esta cuestión está relacionada no con la función de reciclaje, por lo que deberá ser tratada dentro de la secuencia de trabajo.

En general, el ciclo de reciclaje programado parece funcionar bien en los apartados de los dictados y de los parciales: facilita a los alumnos localizar los elementos que deben repasar, les da tranquilidad al ver su progreso y les incentiva a llevar la materia al día; temporalización, contenidos y cantidad, pueden mantenerse en las mismas condiciones si se realizan pequeños ajustes. Las grabaciones en Prado, sin embargo, aunque mantienen la utilidad que demostraron en tramos anteriores para cuestiones de pronunciación, no son percibidos como útiles para la función que se pretendía en este tramo de la investigación como parte del proceso de reciclaje programado; sin embargo, resulta difícil determinar que no produzcan beneficios a largo plazo.

Propuesta de mejora

De los tres pilares en los que se articulaba el reciclaje programado en este último tramo de investigación, dictados y parciales parecen ser los elementos que mejor han servido para la función para la que fueron diseñados. Sin embargo, en futuros cursos sería necesario mantener un mejor control sobre la planificación, de tal manera que dictado y parcial no acaben coincidiendo en el mismo día. Es también necesario poner más atención en los caracteres, y no sólo en el léxico: una posible solución sería la realización de un catálogo tanto de léxico como de caracteres de cada uno de los temas del manual, de uso

interno para la profesora, de tal manera que la confección de dictados y parciales permita un mayor ajuste en los elementos de reciclaje programado.

Parece también necesario añadir más dictados, fuera de los de uso programado, tanto para ayudar a los alumnos a perfeccionar la técnica para este ejercicio como porque se ha percibido como un elemento particularmente útil para los aprendices.

En cuanto a las grabaciones en Prado, sigue siendo útil para que los alumnos mejoren su pronunciación, pero se han generado dudas sobre su utilidad como parte del proceso de reciclaje: los alumnos parecen centrarse únicamente en cuestiones de pronunciación y, en niveles iniciales, es presumible que esta no pueda dividirse para atender a pronunciación y cuestiones de forma de la lengua. Es posible que haya que buscar una alternativa para esta fase intermedia de repaso que sustituya a las grabaciones, manteniendo esas como parte de las actividades de clase orientadas esencialmente al trabajo de la fluidez. Una posible opción puede ser la de posponer el dictado a la segunda fase del reciclado programado, e incluir en la primera fase del repaso una prueba menor, tipo test, o un dictado únicamente de patrones, de manera similar a como se distribuían las pruebas de dictado en el segundo tramo de investigación.

8.3.5. Materiales complementarios

Teniendo en cuenta las experiencias de los tramos de trabajo previos, para el presente curso los materiales complementarios se han planteado como el eje guía de los contenidos de las clases. Han seguido redactándose y preparándose según las indicaciones de la programación del manual, pero este se ha usado básicamente para aprovechar los ejercicios prácticos, mientras que la principal parte teórica se ha llevado a cabo dentro de los materiales.

Para la composición de los materiales complementarios se ha seguido una estructura fija, con escasas variaciones:

1. Programa de contenidos y objetivos del tema. Los contenidos simplemente trasladan a los materiales complementarios los contenidos propuestos en cada tema dentro del manual. Los objetivos, extraídos de la programación del manual, se articulan en un listado: caracteres, funciones de trabajo del tema, bloques de léxico específicos y contenidos culturales, aunque no todos los temas incluyen esos apartados y no en todos los temas todos los apartados se encuentran desarrollados con la misma extensión. Los objetivos se dividen en dos tipos: los que piden al alumno un dominio del tema y los que simplemente piden que el alumno se familiarice con la cuestión; estos últimos suelen ser objetivos de dominio en la siguiente unidad.
2. Los textos de las unidades de los temas, sin pinyin.
3. Léxico, o léxico y gramática, en función de los tipos de contenido. En este apartado se incluyen las baterías de ejemplificación.
4. Actividades complementarias. Estas se añaden tras analizar si las que propone el manual permiten un equilibrio de las cuatro destrezas en clase y si permitirán alcanzar los objetivos propuestos, en función de lo cual se diseñan y se incluyen las actividades. Este apartado no se incluye en todos los temas, ni siempre que se incluye tiene la misma estructura o se trabaja la misma destreza, sino que su uso es esencialmente de compensación del manual.
5. Cultura, en base bien al tema propuesto de manera específica en el tema, bien en base a aspectos que tengan relación con las cuestiones vistas en los textos o en el léxico del tema
6. Minutaje de las pistas de audio y transcripciones de los audios usados.
7. Plantillas de práctica de los caracteres.

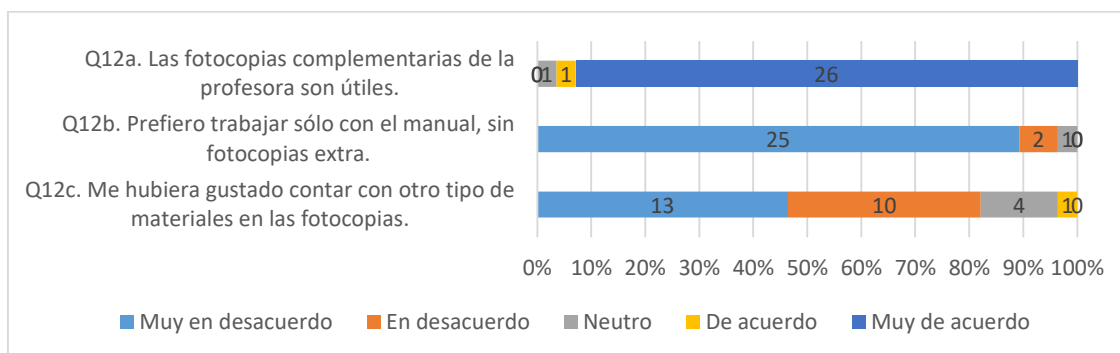
Los materiales se han redactado y proporcionado a los alumnos al menos un par de días antes del comienzo del tema al que correspondían. Una de las características de los materiales de este tramo es que una parte del léxico correspondiente a ítems individuales se deja que sean los alumnos los que decidan cuál es el que desean trabajar. Así, por ejemplo, cuando se trabajan actividades de ocio y tiempo libre, los materiales se confeccionan en función de las actividades que los alumnos han indicado que realizan en su tiempo libre, y se incluyen todas en los materiales para que los alumnos puedan acudir a ellos en futuras fases de su aprendizaje en los que quieran ampliar su vocabulario, aunque para el trabajo en clase no se exige que trabajen, de manera personal, más que aquellas actividades que les resulten de mayor interés, además de algunas comunes a todo el grupo.

Análisis y discusión

En el diario de la profesora, las notas sobre los materiales van en dos direcciones. La primera de ellas es la dificultad para localizar contenidos que se adaptaran a las variables de ámbito de los contenidos, léxico y patrones que dominaran los alumnos. En muchas ocasiones se terminan de preparar los materiales sin la seguridad, al menos relativa, de que el input que se está proporcionando a los alumnos vaya a ser suficiente para que consigan alcanzar los objetivos, aunque durante las clases los alumnos no refieren de manera explícita que sientan este desfase, ni tampoco durante las clases se percibe por parte de la profesora síntomas de esto. La segunda de las direcciones hace referencia al tiempo dedicado a la preparación de materiales, no sólo a la localización de ejemplos, sino a cuestiones tan básicas como minutaje de los ejercicios o transcripciones, elementos que no se proporcionan en los materiales de la editorial.

En el diario de clase las referencias a los materiales aparecen principalmente dentro de la parte de avisos de clase y en el apartado de actividades, analizado ya este último en apartados anteriores.

En las encuestas, el 97% de los alumnos han considerado los materiales como útiles o muy útiles, resultados que coinciden con el también 96% de alumnos que se muestran en desacuerdo o muy en desacuerdo con la idea de usar únicamente el manual de clase como herramienta de trabajo. En cuanto a los contenidos, el 82% se muestra en desacuerdo o muy en desacuerdo con la afirmación de que hubiera sido preferible encontrar otro tipo de materiales en los materiales (frente a un 14% neutro y un 4% que se ha mostrado de acuerdo). En la parte de preguntas abiertas, los alumnos especifican: hubieran querido más actividades de tipo audiovisual (citan concretamente vídeos y canciones), más actividades de trabajo de cultura, más trabajo de producción oral no controlada (a la que los alumnos se refieren como los “teatrillos de clase”) y más trabajo de comprensión auditiva y de práctica oral libre.



Gráfica 29: valoración de los materiales de clase por los alumnos del grupo Chino N1.

Parece que, en general, los materiales han sido acogidos positivamente, y no parece que presenten ningún problema en concreto que requiera arreglo urgente, aunque el margen de mejora, en base a las sugerencias por ellos aportadas, requiere también ser atendido.

Propuesta de mejora

Aunque prácticamente todas las cuestiones que podrían mejorarse en los materiales han ido apareciendo vinculadas a otras cuestiones, las cuestiones relacionadas estrictamente con el diseño de este apartado incluyen una mayor variedad de actividades en formatos audiovisuales, en los que se traten cuestiones que estén más relacionadas con cuestiones culturales que lingüísticas y actividades de corte más dinámico, tipo *role-play*.

8.4. Otras cuestiones

En las preguntas abiertas de las encuestas, los alumnos destacan principalmente como elementos positivos del curso la metodología de clase usada y el buen ambiente existente entre los compañeros y la profesora; un alumno describe las clases afirmando: “me parece que en clase hemos sabido combinar a la perfección la distensión y las risas con el aprendizaje activo y la concentración”, y es posible encontrar comentarios similares. Entre los aspectos negativos, el espacio físico del aula, seguido de las actividades centradas en la fonética, que para algunos alumnos han sido aburridas.

Una de las cuestiones que se ha incluido este curso ha sido el uso de la aplicación WeChat, equivalente chino al WhatsApp pero que permite la creación de grupos mediante un código QR, sin necesidad de proporcionar el número particular de teléfono móvil. La aplicación se había usado en grupos anteriores como sistema de comunicación con los alumnos, compatibilizándola con la aplicación de la Universidad para las comunicaciones de carácter más oficial, pero en este curso se ha decidido también usarla como herramienta de motivación para los alumnos. El grupo en WeChat, además de para avisos puntuales o recordatorios, también se ha usado para mandar puntualmente propuestas de actividades y cuestiones que se ha considerado de interés para los alumnos, y los alumnos también lo han usado para resolver dudas, informar de problemas de asistencia y mandarse recordatorios entre ellos. En comparación con grupos anteriores con los que también se

ha usado esta aplicación, se aprecia en este grupo un uso mucho más dinámico y más natural de la misma. La versatilidad de la herramienta parece invitar a que este uso no sólo como herramienta de comunicación, sino también didáctico, podría continuarse en el futuro.

Se registra también un problema constante de saciedad ortográfica de la profesora. La saciedad ortográfica, estudiada esencialmente en nativos, es el fenómeno que ocurre cuando, tras una larga exposición visual a un carácter que se domina, se genera una sensación de inseguridad sobre su composición (Cheng y Lan, 2011). La falta de perspectiva que genera la pizarra, las preguntas de los alumnos dirigidas a aspectos muy concretos de la composición del carácter dentro de la caja de espacio, la necesidad de escribir trazo a trazo para facilitar a los alumnos comprender la composición (por oposición a la escritura manual, rápida y de trazos enlazados), en muchas ocasiones acaban generando dudas sobre la composición de los caracteres. La cuestión de la saciedad ortográfica es un fenómeno que ha sido estudiado esencialmente con nativos chinos, pero la presencia en este caso invita a pensar que también se puede producir en alguna de estas circunstancias, y abre la vía a posibles estudios posteriores.

8.5. Evaluación de los instrumentos de observación

El cambio en el formato del diario de la profesora ha generado reflexiones sobre un espectro de temas más amplio, que han podido también ser analizados en mayor profundidad. El cambio ha sido, por tanto, positivo, aunque es necesario tener en cuenta que ha sido la distribución horaria de la asignatura la que ha permitido, esencialmente, el mantenimiento de este formato, que se había descartado hasta ahora precisamente por problemas de horario.

El diario de los alumnos también ha presentado mejoría con respecto a los anteriores. El nuevo formato ha permitido que los alumnos registren por separado recordatorios y

contenidos que les resulte de interés comentar, problema que hasta el momento no había sido posible subsanar, aunque en este sentido también es necesario tener en cuenta que el nivel de involucración de los alumnos en la asignatura ha sido muy alto, por lo que el incremento de interés en la tarea no necesariamente ha podido deberse en exclusiva al cambio en el formato del diario. Los comentarios de los alumnos, centrados esencialmente en las actividades, no han permitido tanto comprender el proceso de aprendizaje como su interpretación de lo que ocurría en el aula, pero estas igualmente pueden ser consideradas como aportaciones valiosas.

Finalmente, el formato de las encuestas, con un mayor número de preguntas abiertas, también ha permitido obtener resultados más concretos que en tramos anteriores, aunque siguen abiertas a mejoras para futuros trabajos.

Conclusiones finales

Conclusiones

Si, a modo de ejercicio, se pidiera escoger una palabra que describiera la historia de la enseñanza de lenguas en Occidente, *sustitución* sería, probablemente, la mejor palabra que lo hiciera. Y es que a medida que las diferentes disciplinas de las que la didáctica se alimenta (educación, psicología, lingüística, entre tantas otras) han ido creciendo y evolucionando, aquella ha importado algunas de las ideas generadas desde estas para conseguir que la enseñanza de lenguas sea más eficiente y efectiva, en una búsqueda continua de un método mejor. Así, de la visión de la traducción como vehículo para la enseñanza de una lengua que sólo se concebía como escrita se pasó a reflexionar sobre la necesidad de enseñar la lengua oral; del foco en la forma, al foco en el significado; de la memorización en la base del aprendizaje, a la reflexión; de la inducción, a la inferencia; de la repetición, a la negociación del significado; y, al llegar al extremo, el péndulo ha cambiado de dirección hasta llegar al extremo opuesto. Sin puntos medios ni concesiones, la teoría ha establecido unos límites claros entre unos elementos y otros hasta que el péndulo, para algunos teóricos al menos, se ha desgastado y se ha vuelto innecesario: hay que eliminar los métodos ya que, de cualquier manera, nunca han sido trasladados al aula tal y como fueron concebidos, se han superpuesto unos a otros, coartan la libertad del profesor y limitan la libre expresión del alumnado, entre otras maldades.

Esta visión dicotómica de la didáctica, sin embargo, no es global. Dentro de China, la enseñanza de chino como lengua extranjera comenzó usando los mismos elementos que se usaban para la enseñanza de chino como lengua materna y, a medida que se tomaba contacto con ideas de occidente, fueron agregándose principios, técnicas y dinámicas que se consideraron que podrían resultar de relevancia o utilidad para la enseñanza/aprendizaje de la lengua: la importancia del contexto extralingüístico, la

mecanización, los textos dialogados, las funciones, las actividades de *role-play*, la tarea... Los principios teóricos que guían la utilización de estos recursos o actividades pasan a segundo plano, y se configura así, a lo largo de más de cuarenta años, el método ecléctico. Este método debe su longevidad en parte a que ha estado en constante actualización (que no renovación), y en parte a que ha recibido un fuerte apoyo a nivel institucional: su implantación dentro de los programas universitarios de enseñanza de chino a extranjeros dentro de China y su uso mayoritario en los Instituto Confucio de todo el mundo ha favorecido la producción de materiales que son, a su vez, usados en otras instituciones, públicas y privadas. La expansión del método es tal que casi es posible afirmar que cualquier estudiante adulto de chino ha pasado o pasará por este método en algún momento de su historia académica.

Expansión, sin embargo, no necesariamente implica efectividad. El cambio en el perfil del alumnado de chino ha hecho que muchos de estos materiales diseñados para el método ecléctico, que hace veinte años ya presentaban problemas de obsolescencia en su diseño, hayan dejado de funcionar como pudieran haberlo hecho en su mejor momento: los alumnos no tienen interés en repetir y memorizar diálogos con circunstancias completamente ajenas a su vida, ni quieren usar su tiempo para rellenar huecos y completar oraciones con palabras que no les resultan útiles en su día a día; quieren, en cambio, poder usar el chino de la misma manera que usan las otras lenguas extranjeras que han estudiado o estudian. Están guiados, paradójicamente, por un pragmatismo tan fuerte como el que ha orientado la confección del método ecléctico, con la diferencia de que la maquinaria que mueve este enfoque se encuentra tan oxidada que no se encuentra en disposición de atender a esta necesidad. La comunidad académica, consciente de esta situación, está realizando importantes esfuerzos para mejorar esta situación desde el plano

de la teoría, pero el aparato aún necesitará tiempo para ser trasladado al aula y, sobre todo, para movilizar un enfoque que se encuentra muy enraizado y asumido.

En esta situación, es el profesorado el que ha propuesto soluciones. Este profesorado tiene un perfil también diferente al de generaciones anteriores: no todos los profesores son ya nativos, y muchos de ellos han tenido la oportunidad de conocer cómo funciona la didáctica de chino lengua extranjera dentro y fuera de China; algunos de ellos incluso cuentan con la experiencia y los conocimientos suficientes como para saber qué elementos de cada una de las tradiciones pueden ser beneficiosos, en tanto que responden a principios teóricos solventes, y los llevan a su aula. Este perfil, sin embargo, es aún muy minoritario, y es probable que sea necesaria una generación más de profesorado, o el fortalecimiento de la que ahora está comenzando, para que esta tendencia se fortalezca, y que lo haga, además, incluyendo los elementos que desde la investigación se van proponiendo.

Este contexto, global, encuentra también un reflejo local dentro de España. Si se dirige la mirada hacia la enseñanza formal y, en concreto, a la enseñanza superior, lugar donde comunidad académica y docente tienen un punto de encuentro, se observa cómo la enseñanza parece estar también influenciada por el enfoque ecléctico mientras que, al mismo tiempo, se considera necesario un impulso a la modernización de su didáctica: aunque no existen estudios sobre creencias y prácticas del profesorado de lengua china en la educación superior, las reflexiones y trabajos que abordan esta cuestión apuntan a la necesidad de introducir una modernización dentro de las aulas, hacia una enseñanza más orientada a preparar a los alumnos para el uso de la lengua china que necesitarán realizar después.

En este contexto local específico se sitúa el trabajo desarrollado dentro de esta tesis. Lejos de los planteamientos que defienden una enseñanza sin métodos, en este trabajo se ha

defendido la idea de que, en un entorno donde es necesario tener en cuenta las necesidades de los alumnos, las limitaciones materiales y profesionales, y las restricciones institucionales, es necesario trabajar dentro de un marco de trabajo que permita gestionar el aula con coherencia teórica y práctica, cuestiones que en una enseñanza donde no existe la sistematicidad que proporciona un método de trabajo, sin ser imposible, es poco probable que se consiga. Con esta tesis se ha pretendido, pues, proporcionar un marco diferente de trabajo al que proporciona el enfoque ecléctico, un marco limitado en tanto que tentativo, pero que admitiera ser llevado a cualquier aula de educación superior con un cierto grado de confianza en sus potenciales resultados.

El marco de trabajo diseñado no ha partido de cero, sino que se ha basado en el proporcionado por el enfoque léxico. Los planteamientos teóricos de este enfoque permitían su coexistencia con cualquier tipo de programa o manual, lo que le proporcionaba ventaja sobre otros posibles métodos y enfoques y, aún sin que existieran propuestas concretas en este sentido generadas desde los autores vinculados a dicho enfoque, admitía el tratamiento conjunto de lengua y sistema de escritura. Con esta hipótesis de partida se ha analizado el enfoque léxico en todas las dimensiones que se han considerado necesarias: en su concepción original, en sus influencias directas, su desarrollo a lo largo del tiempo y en las investigaciones que lo han puesto a prueba. Se han analizado también las características particulares del contexto donde este enfoque se aplicaría, el universitario, desde el punto de vista tanto de las propuestas de la didáctica local como del perfil de alumno universitario actual. Con el conjunto de parámetros resultante de estos análisis se ha elaborado una propuesta de método o enfoque de trabajo en aula, un conjunto de pautas o principios en los que se ha tratado que toda propuesta práctica de aula obedeciera a la teoría generada.

Esta propuesta ha sido después llevada a las aulas de los grados de Lenguas Modernas y sus Literaturas y de Traducción e Interpretación, donde durante tres semestres académicos ha sido sometida a una labor de observación, toma de datos, análisis de estos, reflexión y traslado de conclusiones al aula, para volver a empezar el ciclo pudiendo introducir las mejoras oportunas. De los diferentes elementos que hubieran sido posibles objetos de observación, se ha optado por analizar los elementos de tratamiento del léxico/gramática mediante ejemplificación y paradigma OHE, uso de la traducción en el aula, uso en clase de terminología de lingüística china, gramática cooperativa, reciclaje programado y materiales complementarios. De los resultados obtenidos a lo largo de estos tres tramos se pueden llegar a las siguientes conclusiones generales:

- El tratamiento del léxico/gramática mediante ejemplificación y paradigma OHE es efectivo para todos los alumnos en todos los niveles analizados. El uso de ejemplos reales, con el grado adecuado de dificultad y en cantidad suficiente, facilita el aprendizaje en dos sentidos: permite focalizar la atención y localizar regularidades en la lengua, y resulta además un elemento de motivación para los alumnos. En los niveles iniciales, estos ejemplos reales pueden ser sustituidos por ejemplos contruidos, siempre que no se haga un uso forzado de la lengua. La observación y generación de hipótesis, que lleva de la mano la inferencia, se acepta mejor en niveles iniciales que en alumnos con más horas de estudio, probablemente porque estos últimos ya han generado unos hábitos de aprendizaje contra los que es difícil luchar. Lo mismo ocurre con el tratamiento de los caracteres: mientras que en los niveles iniciales ha resultado más fácil el traslado y adaptación de la estrategia de la observación, descomposición e inferencia para la elaboración de hipótesis, en los grupos donde los alumnos ya llevaban más años estudiando la acogida ha sido menor.

- El uso de la traducción dentro del aula como herramienta, y no como fin, también ha tenido una acogida positiva en todos los niveles, aunque con ciertas diferencias. Por lo general, en todos los niveles se usa más como herramienta de acceso al significado léxico que al gramatical y, de forma específica, los alumnos de niveles iniciales la requieren más para la comprensión global de elementos mientras que en grupos superiores suele usarse para la captación de matices. Usada dentro de tareas de clase ha funcionado de manera irregular, sin que sea posible establecer conclusiones generales por niveles o por grado del que provengan los alumnos.
- El uso en clase de terminología de lingüística china ha sido bien acogido en todos niveles, sin que haya sido necesario dedicar tiempo de clase de manera específica a esta cuestión. Poner nombre a los elementos de trabajo en el aula ha ayudado a que el diálogo en clase sobre estos ganara en eficacia, y ha permitido también a los alumnos de niveles avanzados entender algunas cuestiones de funcionamiento de sintaxis en las que se había generado confusión.
- El uso de la gramática cooperativa, que sólo se ha trabajado en los dos primeros tramos, no ha arrojado conclusiones claras, ya que en ambos tramos se percibió falta de conexión entre la utilidad percibida y el uso real que de esta herramienta hacían los alumnos, lo que llevó a considerar que este elemento en concreto requiere ser analizado en mayor profundidad, quizá dentro de un trabajo independiente.
- El reciclaje programado ha sido llevado a cabo de tres maneras diferentes: con control completamente autónomo para el alumno, con un control compartido entre alumno y profesor y con el control por completo del profesor. De estas tres fórmulas, y valorándola exclusivamente desde el punto de vista de la función con la que se programaba este reciclaje (esto es, hacer que el alumno se expusiera de

nuevo a los contenidos de temas anteriores a lo largo de diferentes plazos de tiempo) la que parece haber sido más efectiva ha sido esta última, ya que en los dos tramos iniciales los alumnos no dieron muestras de haber vuelto a trabajar con los elementos en aquellos puntos del repaso en los que hubieran debido hacerlo. Este último formato, además, permite a los alumnos organizar sus repasos en función de los días que necesitan, sin un máximo o un mínimo de repasos. De cualquier manera, esta última fórmula ha sido usada en alumnos de primer año, que probablemente admitan con más facilidad un mayor control sobre los elementos de trabajo en casa de lo que puedan tolerarlo alumnos de cursos superiores, más acostumbrados a una mayor independencia. Es posible que para confirmar el funcionamiento de este sistema sea necesario replicar la investigación con alumnos de otros niveles usando este mismo formato.

- En cuanto a los materiales, que fueron parte de la observación durante los últimos dos tramos únicamente, la fórmula de incluir el máximo número posible de elementos dentro de ellos parece funcionar mejor que aquellas en las que se opta por dirigir al alumno a elementos del manual aunque, lamentablemente, incluir todos los materiales del manual dentro de los materiales extra no es una opción viable. Los alumnos, aunque son conscientes de la ayuda que estos materiales les suponen y no desean prescindir de ellos en ninguno de los tramos, siguen viendo el manual como la herramienta clave para el aprendizaje, aún en los casos en los que los contenidos se han visto por los materiales complementarios y no por el manual.

A modo de resumen puede considerarse que el enfoque léxico utilizado ha devuelto, por lo general, resultados positivos dentro del aula. En este sentido, el objetivo principal del trabajo, el diseño y valoración de un marco teórico-práctico para la enseñanza de chino

en la educación superior basado en el enfoque léxico, puede considerarse que ha cumplido su objetivo holgadamente: no sólo ha sido posible la construcción de este modelo sino que este, además, ha demostrado ser de utilidad para la enseñanza de esta lengua, al menos en los elementos en los que ha sido posible medirlo. En este sentido, puede considerarse que esta tesis ha realizado una contribución a la didáctica de chino dentro del contexto local, ya que el marco teórico generado puede ser utilizado y analizado en otros contextos, con alumnos de diferente perfil y necesidades, con una relativa fiabilidad. Por otra parte, y a nivel más general, es también un ejemplo de que existen muchas alternativas que merecen ser experimentadas, llevadas al aula, valoradas y estudiadas, no sólo por los profesores sino también por los propios alumnos, y que, citando a Widdowson (1984, p. 36), “la expresión ‘funciona’ no debe ser el final de una investigación, sino el principio”.

Limitaciones del estudio

Aunque uno de los objetivos que se ha perseguido con el diseño del trabajo de campo ha sido que los instrumentos de observación utilizados permitieran que tanto alumnos como profesora tuvieran un lugar donde opinar que tuviera un peso similar, lo cierto es que el diario de clase, redactado por los alumnos, no siempre ha cumplido la función para la que se escogió como hubiera sido deseable. Esto ha llevado en que algunos de los análisis el peso de la profesora y de las encuestas haya tenido más peso que el diario de clase y, en consecuencia, a que no en todos los elementos medidos haya podido realizarse un contraste de información con la profundidad con la que hubiera sido deseable. También, en este sentido, es necesario anotar que en muchos de los tramos la cantidad de alumnos que han participado en ambos elementos es muy baja, de 11 o incluso menos; si bien es cierto que el objetivo de este trabajo era comprender los procesos de aula, y no la obtención de resultados que pudieran ser extrapolables a otros contextos (lo que, por otra parte, hubiera requerido un formato diferente al de la investigación-acción), haber

contado con un mayor número de alumnos en cada uno de los tramos hubiera proporcionado una perspectiva más plural.

Por último, es necesario también recordar brevemente que, como ya se comentó en páginas previas, la literatura sobre el enfoque léxico se encuentra muy dispersa. Aunque la búsqueda de la bibliografía se ha realizado en español, inglés, chino y francés, no es posible descartar la posibilidad de que, de manera local, existan en otras lenguas trabajos que hubieran ayudado a completar la visión del enfoque léxico aquí sugerida.

Perspectivas de investigación futura

A lo largo de las páginas de este trabajo ha sido necesario descartar el análisis de elementos que hubieran requerido un análisis individualizado y en mayor profundidad, que con las herramientas y desde la perspectiva con la que se planteaba este trabajo no se podía realizar: la cuestión de la gramática cooperativa, las posibilidades de WeChat para la dinamización de aula o el problema de la saciedad ortográfica son algunas de las cuestiones que han ido surgiendo a lo largo de estas páginas como cuestiones a las que volver a dirigir la mirada más tarde. No son, no obstante, las únicas que podrían sugerirse: las creencias del profesorado de chino sobre la forma en la que debe llevarse a cabo la enseñanza, las estrategias que usan y adquieren los alumnos a lo largo de su formación o el tipo de actividades y contenidos que mejor pueden complementar, desde la clase de lengua, la formación e información que los alumnos reciben sobre China y el chino en el resto de asignaturas de los planes curriculares, distinguiendo en niveles y en grados, son cuestiones para las que no existen aún estudios en el contexto español y que permitirían conocer mejor el perfil del profesorado y del alumnado lo que, a su vez, repercutiría de manera directa en la forma en la que la lengua china se trabaja dentro del aula universitaria, sea bajo el enfoque léxico, ahora que su utilidad dentro de este contexto ha quedado refrendada, sea para , en general, cualquier planteamiento de aula.

Referencias

Referencias

- Abbaszadeh, Z. (2013). Genre-Based Approach and Second Language Syllabus Design. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 1879–1884.
- Academia China de Ciencias Sociales [中国社会科学网]. (2015). Jiàoyùbù Guójiā Yǔyán Wénzì Gōngzuò Wěiyuánhui: guānyú yìnfā “Pǔtōnghuà Shuǐpíng Cèshì dàgāng” de tōngzhī (教育部国家语言文字工作委员会关于印发《普通话水平测试大纲》的通知) [Comité Nacional de Labores Lingüísticas del Ministerio de Educación: comunicado sobre la impresión y distribución *del Programa para el Examen de Nivel de Chino Mandarín como Lengua Materna*]. Recuperado el 23 de marzo de 2018 desde http://www.cssn.cn/yyx/yyzcygh/201509/t20150922_2422890.shtml
- ACARA (Australian Curriculum Assesment and Reporting Authority). (2013). *Australian Curriculum: Languages Chinese (revised)*. Recuperado desde www.acara.edu.au
- Adamson, B., y Morris, P. (1997). The English curriculum in the People’s Republic of China. *Comparative Education Review*, 41(1), 3–39.
- Aguilar, J. (1861). *El intérprete chino. Colección de frases sencillas y analizadas para aprender el idioma oficial de China, arregladas al castellano*. Madrid: Imprenta de Manuel Añoz.
- Alcaraz Varó, E. (1993). La lingüística y la metodología didáctica de las lenguas extranjeras. En V. García Hoz (ed.), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas* (pp. 19–108). Madrid: Ediciones RIALP.
- Allwright, D. (2005). From teaching points to learning opportunities and beyond. *TESOL Quarterly*, 39(1), 9–31.

- Allwright, D., y Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Allwright, D., y Hanks, J. (2009). *The developing language learner: an introduction to Exploratory Practice*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Alonso Ramos, M. (2010). No importa si la llamas o no colocación, descríbela. En C. Mellado et al. (ed.), *La fraseografía del S. XXI: nuevas propuestas para el español y el alemán* (pp. 55–80). Frank & Timme: Berlín.
- Álvarez, J. R. (2007). Esbozo de la sinología española. *Encuentros en Catay*, 21, 1–40.
- Arriba García, C. de (1996). Introducción a la traducción pedagógica. *Lenguaje y Textos*, 8, 269–283.
- Asención-Delaney, Y., Collentine, J. G., Collentine, K., Colmenares, J., y Plonsky, L. (2015). El potencial de la enseñanza del vocabulario basada en corpus: optimismo con precaución. *Journal of Spanish Language Teaching*, 2(2), 140–151.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bao, R., y Kirkebæk, M. J. (2013). Danish Students' perceptions of task-based teaching in Chinese. En M. J. Kirkebæk et al. (eds.), *Teaching and Learning Culture: negotiating the context* (pp. 61–78). Sense Publishers.
- Barkley, E. F., Cross, K. P., y Major, C. H. (2012). *Técnicas de aprendizaje colaborativo para profesorado universitario (2a ed.)*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y Ediciones Morata.
- Becker, J. D. (1975). The phrasal lexicon. En *Proceedings of the 1975 workshop on theoretical issues in natural language processing - TINLAP '75* (pp. 60–63). Association for Computational Linguistics.

- Běidà Qīnghuá Yànjīng de cáizǐ jiārén (北大清华燕京的才子佳人) [Jóvenes con talento de las Universidades de Beijing, Qinghua y Yanjing]. (29 de febrero de 2016). *The China Press* (纽 约 侨 报). Recuperado desde <http://ny.uschinapress.com/weekends/2016/02-29/89860.html>
- Bell, D. M. (2003). Method and Postmethod: are they really so incompatible? *Tesol Quarterly*, 37(2), 325–336.
- Bellos, D. (2012). *Un pez en la higuera: una historia fabulosa de la traducción*. Barcelona: Ariel.
- Berry, R. (1997). Teachers' awareness of learners' knowledge: the case of metalinguistic terminology. *Language Awareness*, 6(2–3), 136–146.
- Berry, R. (2008). Talking terms: choosing and using terminology for EFL classrooms. *English Language Teaching*, 1(1), 19–24.
- Boers, F., y Lindstromberg, S. (2009). *Optimizing a Lexical Approach to instructed second language acquisition*. Basingstoke y Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Boers, F., y Lindstromberg, S. (2012). Experimental and intervention studies on formulaic sequences in a second language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 83–110.
- Borg, S. (1999). The use of grammatical terminology in the second language classroom: a qualitative study of teachers' practices and cognitions. *Applied Linguistics*, 20(1), 95–126.
- Breen, M. (1996 [1987]). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (I). *Signos. Teoría Y Práctica de La Educación*, 19, 50–64. Recuperado desde http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=buscador.VisualizadoBuscadorIU.visualiza&seccion=8&articulo_id=680

- Breen, M. (1997 [1987]). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (II). *Signos. Teoría Y Práctica de La Educación*, 20, 52–73. Recuperado desde http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=buscador.VisualizaResultadoBuscadorIU.visualiza&seccion=8&articulo_id=687
- Brown, H.D. (2002). English language teaching in the "Post-method" Era: toward better diagnosis, treatment and assessment. En J.C. Richards y W.A. Renandya (eds.), *Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brumfit, C. J. (1980). From defining to designing: communicative specifications versus communicative methodology in foreign language teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 3(1), 1–9.
- Brumfit, C. J. (1984). *Communicative methodology in language teaching: the roles of fluency and accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Butler, Y. G. (2011). The implementation of communicative and task-based language teaching in the Asia-Pacific Region. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 36–57.
- Bygate, M. (1996). Effects of task repetition: appraising the developing language of learners. En J. Willis y D. Willis (eds.), *Challenge and change in language teaching* (pp. 136–146). Oxford: Heinemann.
- Calvo López, C., Martínez-Dueñas Espejo, J. L., y Serrano Valverde, F. (2002). Firth y la estilística: Malinowski y Firth: el contexto de situación, la estilística moderna, y los lenguajes restringidos. En L. Quereda Rodríguez-Navarro y J. Santana Lario (eds.), *Homenaje a J. R. Firth en su centenario (1890-1990)* (pp. 157–160). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. C. Richards y R. W. Schmidt (eds.), *Language and communication* (pp. 14–40). Routledge.
- Cao, H. [曹红莲]. (2011). Cíkuàifǎ zài duìwài hànyǔ chūjí tīnglì jiàoxué zhōng de shízhèng yánjiū (词块法在对外汉语初级听力教学中的实证研究) [Estudio empírico del enfoque léxico en la enseñanza de comprensión auditiva de chino lengua extranjera en niveles iniciales]. Universidad de Shandong (山东大学).
- Cardona, M. (2011). El Lexical Approach. En M. Derosas y P. Torresan (eds.), *Didáctica de las lenguasculturas: nuevas perspectivas* (pp. 227–249). Buenos Aires: SB Editorial.
- Carreres, A. (2006). Strange bedfellows: translation and language teaching. The teaching of translation into L2 in modern languages degrees; uses and limitations. En *Sixth Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada*. La Habana. Recuperado desde www.cttic.org/ACTI/2006/papers/Carreres.pdf
- Carreres, Á., Muñoz-Calvo, M., y Noriega-Sánchez, M. (2017). Translation in Spanish language teaching: the fifth skill/La traducción en la enseñanza del español: la quinta destreza. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 99–109.
- Casas-Tost, H., Rovira Esteva, S., y Suárez Girard, Anne-Hélène (2015). *Lengua china para traductores* (5ª ed.). Tomos 1 y 2. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Casas-Tost, H., 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.
- Casas-Tost, H., Rovira-Esteva, S. (eds). (2015). *Guía de estilo para el uso de palabras de origen chino*. Madrid: Adeli

- Casas-Tost, H., y Rovira Esteva, S. (2014). New models, old patterns? The implementation of the Common European Framework of Reference for Languages for Chinese. *Linguistics and Education*, 27(1), 30–38.
- Ceinos Arcones, P. (2016). *Caracteres chinos: un aprendizaje fácil basado en su etimología y evolución*. Madrid: Miraguano.
- Cenoz, J. (2015). Content-based instruction and content and language integrated learning: the same or different? *Language, Culture & Curriculum*, 28(1), 8–24.
- Ceular Fuentes de la Rosa, C. (1993). El aprendizaje y la enseñanza de las lenguas modernas. En V. García Hoz (ed.), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas* (pp. 109–158). Madrid: RIALP.
- Chang, C. (2010). See how they read: an investigation into the cognitive and metacognitive strategies of nonnative readers of Chinese. En M. E. Everson y H. H. Shen (eds.), *Research among learners of Chinese as a foreign language (Chinese Language Teachers Association Monograph Series, Vol. 4)* (pp. 93–116). National Foreign Language Resource Center, University of Hawai'i at Mānoa.
- Chang, J. [常敬宇]. (2003). Hànyǔ cíhuì de wǎngluòxìng yǔ duìwài hànyǔ cíhuì jiàoxué (汉语词汇的网络性与对外汉语词汇教学) [La red léxica como característica del vocabulario chino y la enseñanza de chino como lengua extranjera]. *Jinán dàxué huáwén xuéyuàn xuébào* (暨南大学华文学院学报), 3, 13–18+45.
- Chin Ko, C. C. (2015). *Modelos experimentales de enseñanza y aprendizaje del chino como lengua extranjera a través de tareas y planteamientos competenciales*. Universidad Pompeu Fabra.
- Chin, C. (2008). Las nuevas tecnologías como material docente del Chino como Lengua Extranjera (CLE). En *Actas del I Congreso Nacional para la Enseñanza de la*

Lengua China. Valladolid, 2007 (pp. 151–184). Valladolid: Ayuntamiento de Valladolid.

Chinese Language Curriculum and Pedagogy Review Committee (CLCPRC). (2004).

Report of the Chinese Language Curriculum and Pedagogy Review Committee.

Recuperado desde [http://www.moe.gov.sg/media/press/2004/CLCPRC Committee Report.pdf](http://www.moe.gov.sg/media/press/2004/CLCPRC%20Committee%20Report.pdf)

Chu, W. H., Lin, D. Y., Chen, T. Y., Tsai, P. S., y Wang, C. H. (2015). The relationships between ambiguity tolerance, learning strategies, and learning Chinese as a second language. *System*, 49, 1–16.

Ciruela Alférez, J. J. (2003). Algunas reflexiones sobre la traducción chino-español: presente y futuro. En M. Á. García Peinado y E. Ortega Arjonilla (coords.), *Panorama actual de la investigación en traducción e interpretación* (pp. 103–108). Granada: Atrio.

Ciruela Alférez, J. J. (2006). El problema de la escritura china y sus repercusiones didácticas. En P. San Ginés Aguilar (ed.), *La investigación sobre Asia Pacífico en España* (pp. 125-134). Granada: Editorial Universidad de Granada.

Clifton, A. M. (2013). *The role of metalinguistic terminology in second language teaching and learning*. University of Illinois.

Consejo de Europa (ed.). (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Anaya.

Conzett, J. (2000). Integrating collocation into a reading & writing course. En M. Lewis (ed.), *Teaching Collocation: Further developments in the Lexical Approach* (pp. 70–87). Hove: Language Teaching Publications.

- Cook, G. (1998). The uses of reality: a reply to Ronald Carter. *ELT Journal*, 52(1), 57–64.
- Cook, G. (2010). *Translation in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, V. J. (1992). Evidence for multicompetence [MS version]. *Language Learning*, 42(4), 557–591. Recuperado desde <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/LL92.htm>
- Costa Vila, E., y Sun, J. (2004). *Hànyú: chino para hispanohablantes*. Tomos 1, 2 y 3. Barcelona: Herder.
- Cruickshank, K., y Tsung, L. (2010). Teaching and learning Chinese: a research agenda. En L. Tsung y K. Cruickshank (eds.), *Teaching and learning Chinese in global contexts: CFL worldwide* (pp. 213–224). Londres: Continuum International Publishing.
- Cuesta, E. M., Ibáñez, E., Tagliabue, R., y Zangaro, M. B. (2008). El impacto de la Generación Millennial en la universidad: un estudio exploratorio. En *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires.
- Cui, X. [崔希亮]. (2010). Hànyǔ guójì jiàoyù “sān jiào” wèntí de héxīn yǔ jīchǔ (汉语国际教育“三教”问题的核心与基础) [Base y fundamentos del “problema de las 3 T” en la enseñanza de chino lengua extranjera]. *Shìjiè hànyǔ jiàoxué* (世界汉语教学), 1(24), 73–81.
- Dellar, H., y Walkley, A. (2016). *Teaching lexically: principles and practice*. Peaslake: Delta Publishing.
- Deng, Z. (2011). Confucianism, modernization and Chinese pedagogy: an introduction. *Journal of Curriculum Studies*, 43(5), 561–568.

- Diaz, A. R. (2016). Developing interculturally-oriented teaching resources in CFL: meeting the challenge. En R. Moloney y H. L. Xu (eds.), *Exploring innovative pedagogy in the teaching and learning of Chinese as a foreign language* (pp. 115–135). Springer.
- Diccionario chino-español/español-chino* (2008). Barcelona: Librería Universitaria de Barcelona.
- Dong, Y. (2011). *Compilación de un corpus de habla espontánea de chino putonghua para su aplicación en la enseñanza como segunda lengua a hispanohablantes*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Duff, P., Anderson, T., Ilnyckyj, R., VanGaya, E., Wang, R. T., y Yates, E. (2013). *Trends in Applied Linguistics. Learning Chinese: Linguistic, Sociocultural, and Narrative Perspectives*. Berlín/Boston: De Gruyter Mouton USA.
- Education, Audiovisual & Culture Executive Agency. Comisión Europea. (2012). *European Benchmark Framework for Chinese: final report*. Recuperado desde <http://ebcl.eu.com/>
- Ehrman, M. (2000). Los límites del ego y la tolerancia a la ambigüedad en el aprendizaje de segundas lenguas. En J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 87–104). Madrid: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2006). The methodology of task-based teaching. *Asian EFL Journal*, 8(3), 79–101.
- Espín García, M. C. (2013). *Enseñar a leer en chino a estudiantes hispanohablantes de traducción*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Everson, M. E. (2002). Theoretical developments in reading Chinese and Japanese as foreign languages. En J. Hammadou Sullivan (ed.), *Literacy and Second Language Learner*. Greenwich: Information Age Publishing.

- Everson, M. E. (2011). Best practices in teaching logographic and non-Roman writing systems to L2 Learners. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 249–274.
- Everson, M. E. (2016). CFL Teacher Preparation and Development. En J. Ruan, J. Zhang, y C. Leung (eds.), *Chinese language education in the United States* (pp. 231–244). Springer International Publishing Switzerland.
- Fachal Corbeira, M. (2008). Reflexiones sobre aspectos metodológicos y materiales para el estudio del mandarín. En *Actas del I Congreso Nacional para la Enseñanza de la Lengua China. Valladolid, 2007* (pp. 329–358). Valladolid: Ayuntamiento de Valladolid.
- Fan, H.-M. (2010). *Developing orthographic awareness among beginning Chinese language learners: investigating the influence of beginning level textbooks*. University of Iowa.
- Fan, W. [范文苑]. (2007). *Rèn wù xíng yǔ yán jiào xué lǐ lùn de yán jiū yǐ jí zài duì wài hàn yǔ kǒu yǔ jiào xué zhōng de yìng yòng* (任务型语言教学理论的研究以及在对外汉语口语教学中的应用) [Análisis teórico sobre el enfoque por tareas y su utilidad en la enseñanza de producción oral de chino lengua extranjera]. Shanghai Jiaotong University (上海交通大学).
- Fei, F. (2015). *Formulaic language use in L2 Chinese: the role of pre-writing planning*. Michigan State University.
- Feng, J. [冯锦程]. (2011). *Qiǎn xī duì wài hàn yǔ jiào xué de “fāng fǎ shí dài” hé “hòu fāng fǎ shí dài”* (浅析对外汉语教学的“方法时代”和“后方法时代”) [Análisis de la “era del posmétodo” y la “era de los métodos” en la enseñanza de chino lengua extranjera]. *Jiào xué shí jiàn yán jiū* (教学实践研究), 195–196.

- Feng, X. [冯潇]. (2008). Cíhuì duǎnyǔ jiàoxué fǎ yìngyòng yánjiū zǒngshù (词汇短语教学法应用研究综述) [Análisis sobre la aplicabilidad del enfoque léxico]. *Journal of Shaoguan University · Social Science* (韶关学院学报 社会科学), 29(5), 145–149.
- Firth, J. R. (1957). *Papers in Linguistics 1934-1951*. Londres: Oxford University Press.
- Firth, J. R. (1962). *Studies in Linguistic Analysis*. Oxford: Blackwell.
- Fisac, T. (2008). Algunas propuestas metodológicas para la enseñanza de la lengua china: planteamientos iniciales para una ulterior discusión. En *Actas del I Congreso Nacional para la Enseñanza de la Lengua China. Valladolid, 2007* (pp. 37–46). Valladolid: Ayuntamiento de Valladolid.
- Gabbianelli, G., y Formica, A. (2017). Difficulties and expectations of first level Chinese second language learners. En I. Kecskes (ed.), *Explorations into Chinese as a second language. Educational linguistics, 31* (pp. 183–206). Springer International Publishing AG.
- García Ruiz, M. R. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(3), 253–269. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411311013>
- Girard, P. (2012). “Esos nominativos no son concertados”. Los religiosos y la lengua china: miradas cruzadas de dos misioneros en China, Matteo Ricci y Pedro de la Piñuela (siglos XVI-XVII). *Relaciones*, 113, 43–76.
- Granger, S. (2012). From phraseology to pedagogy: challenges and prospects. En T. Herbst, S. Faulhaber, y P. Uhrig (eds.), *The phraseological view of language: a tribute to John Sinclair*. Berlín/Boston: De Gruyter Mouton.
- Gu, T. [顾婷]. (2006). *Rènwùxíng yǔyán jiàoxué zài duìwài hànǔ chūjí kǒuyǔ jiàoxué zhōng de yìngyòng* (任务型语言教学在对外汉语初级口语教学中的应用) [Utilidad del enfoque por tareas en la enseñanza de producción oral en niveles

- iniciales de chino lengua extranjera]. Universidad de Lenguas y Culturas de Pekín (北京语言大学).
- Guan, C. Q., Perfetti, C. A., y Meng, W. (2015). Writing quality predicts Chinese learning. *Reading and Writing*, 28(6), 763–795.
- Guder, A., y Fachverband Chinesisch e.V. (FaCh) (eds.). (2015). *European Benchmarks for the Chinese Language (EBCL): Levels A1.1 / A1 / A1+ / A2 / A2+*. Germersheim: Fachverband Chinesisch e.V. (FaCh).
- Guójiā Yǔyán Wénzì Gōngzuò Wěiyuánhùi (国家语言文字工作委员会) [Comité Nacional de Labores Lingüísticas]. (2013). *Tōngyòng guīfàn hànzì biǎo* (《通用规范汉字表》) [Listado de caracteres estandarizados]. Guówùyùàn Bàngōngtīng Mishūjú (国务院办公厅秘书局) [Secretaría General del Estado] (ed.). Beijing: Language and Culture Press (语文出版社).
- Hakuta, K. (1974). Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition. *Language Learning*, 24(2), 287–297.
- Halliday, M. A. K. (1966). Lexis as a linguistic level. En C. E. Bazell, J. C. Catford, M. A. K. Halliday, y J. R. Robins (eds.), *In memory of J. R. Firth* (pp. 148–192). Londres: Longmans, Green & Co. LTD.
- Han, Q. [韩其洲]. (2009). *Guójiā Pǔtōnghuà Shuǐpíng Cèshì huígù yǔ zhǎnwàng—jìniàn kāizhǎn pǔtōnghuà shuǐpíng cèshì 15 zhōunián* (国家普通话水平测试回顾与展望—纪念开展普通话水平测试 15 周年) [Revisión y perspectivas del Examen Nacional de Chino Mandarín como Lengua Materna: conmemoración del 15 aniversario del Examen Nacional de Chino Mandarín como Lengua Materna]. Recuperado el 23 de marzo de 2018 desde

http://www.cltt.org/tuiguangputonghua/tp_VII_putonghuapeixunceshi/20160901308.html

Hanban - The Office of Chinese Language Council International (国家汉语国际推广领导小组办公室) (ed.). (2007). 国际汉语能力标准 *Chinese Language Proficiency Scales for Speakers of Other Languages*. Pekín: Foreign language Teaching and Research Press (外国教学与研究出版社).

Hanban - The Office of Chinese Language Council International (国家汉语国际推广领导小组办公室) (ed.). (2007). 国际汉语教师标准 *Standards for Teachers of Chinese to Speakers of Other Languages*. Pekín: Foreign language Teaching and Research Press (外国教学与研究出版社).

Hanban (国家汉办) e Instituto Confucio (孔子学院总部) (eds.). (2009). *Programa General de Enseñanza del Idioma Chino para Extranjeros*, 国际汉语教学通用课程大纲. Pekín: Foreign Language Teaching and Research Press (外语教学与研究出版社).

Harbon, L., Fielding, R., y Liang, J. (2016). The innovation and challenge of a content and language integrated learning approach to CFL in one Australian primary school. En R. Moloney y H. L. Xu (eds.), *Exploring innovative pedagogy in the teaching and learning of Chinese as a foreign language* (Vol. 15, pp. 193–211). Springer.

Hargreaves, P. (2000). Collocation and testing. En Lewis (ed.), *Teaching collocation: further developments in the Lexical Approach* (pp. 205–223). Hove: Language Teaching Publications.

Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching (4th ed.)*. Harlow: Pearson; Longman.

- Harvey, P. (1985). A lesson to be learned: Chinese approaches to language learning. *ELT Journal*, 39(3), 183–186.
- Harwood, N. (2002). Taking a lexical approach to teaching: principles and problems. *International Journal of Applied Linguistics*, 12(2), 139–155.
- Heisig, J. W., Richardson, T. W., Bernabé, M., y Calafell, V. (2014). *Hanzi para recordar: curso mnemotécnico para el aprendizaje de la escritura y el significado de los caracteres chinos*. Tomos 1 y 2. Barcelona: Herder.
- Herrera Feligreras, A. (2007). La nueva sinología española. *Huarte de San Juan. Geografía e Historia*, 14, 14, 257–267.
- Higueras García, M. (2006). *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. (Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia de España, Ed.). Málaga: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación.
- Higueras García, M. (2012). Claves prácticas para la enseñanza del léxico. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*, 12, 5–25.
- Hill, J. (2000). Revising priorities: from grammatical failure to collocational success. En M. Lewis (ed.), *Teaching collocation: further developments in the Lexical Approach* (pp. 47–69). Hove: Language Teaching Publications.
- Hoey, M. (2005). *Lexical priming: a new theory of words and language*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Hong, A. L., Hua, T. K., y He, M. (2017). A corpus-based collocational analysis of noun premodification types in academic writing. *3L: The Southeast Asian Journal of English Language*, 23(1), 115–131.
- Hsiung, H. Y., Chang, Y. L., Chen, H. C., y Sung, Y. T. (2017). Effect of stroke-order learning and handwriting exercises on recognizing and writing Chinese characters

- by Chinese as a foreign language learners. *Computers in Human Behavior*, 74, 303–310.
- Hsu, J. F. (2012). Learning Chinese characters: a comparative study of the learning strategies of Western students and Eastern Asian students in Taiwan. Colorado State University.
- Hu, G. (2002). Potential cultural resistance to pedagogical imports: the case of communicative language teaching in China. *Language, Culture and Curriculum*, 15(2), 93–105.
- Huang, W. (2008). *Curso de chino para los negocios*. Barcelona: Herder.
- Hudson, R. (1990). *English Word Grammar*. Oxford: Basil Blackwell. Recuperado desde <http://dickhudson.com/english-word-grammar/>
- Hunston, S., y Francis, G. (2000). *Pattern grammar: a corpus-driven approach to the lexical grammar of English*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Hurtado Albir, A. (2011). *Traducción y traductología: introducción a la traductología* (5ª ed.). Madrid: Cátedra.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics. Selected readings* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
- Instituto Confucio (孔子学院). (2017). Guānyú Kǒngzǐ Xuéyuàn (关于孔子学院) [Sobre el Instituto Confucio]. Recuperado el 10 de abril de 2017 desde http://www.hanban.edu.cn/confuciousinstitutes/node_10961.htm
- Instituto Confucio (孔子学院). (2018). Guānyú kǒngzǐ xuéyuàn/xué táng (关于孔子学院 / 学堂) [Sobre los Instituto Confucio y las Aulas Confucio]. Recuperado el 22 de mayo de 2018 desde http://www.hanban.org/confuciousinstitutes/node_10961.htm

- Jacobs, G. M., y Farrell, T. S. C. (2003). Understanding and implementing the CLT (communicative language teaching) paradigm. *RELC Journal*, 34, 5–30.
- Koda, K. (2005). Learning to read across writing systems: transfer, metalinguistic awareness, and second-language reading development. En V. J. Cook y B. Bassetti (eds.), *Second Language Writing Systems*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kokkinidou, A., y Spanou, K. (2013). The didactic use of translation in foreign language teaching: a practical example. En D. Tsagari y G. Floros (eds.), *Translation in language teaching and assessment* (pp. 173–190). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Londres: Prentice Hall International.
- Krashen, S. D. (1988). *Second language acquisition and second language learning*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Krashen, S. D., y Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Kryszewska, H. (2003). Why I won't say good-bye to the Lexical Approach. *Humanising Language Teaching*, 5(3). Recuperado desde <http://www.hltmag.co.uk/mar03/mart2.htm>
- Kryszewska, H. (2013). The Lexical Approach and spoken grammar: developments in language analysis and their pedagogical implications. *Humanising Language Teaching*, 15(5). Recuperado desde <http://www.hltmag.co.uk/dec13/mart02.htm#C8>
- Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27–48.

- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven and Londres: Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: from method to Postmethod*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kuo, L. (2015). *Reading strategy use by Chinese as a foreign language learners*. Indiana University.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching (2nd. ed.)*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., y Anderson, M. (2011). *Techniques & principles in language teaching (3rd ed.)*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, T. (2013). Incorporating translation into the language classroom and its potential impacts upon L2 learners. En D. Tsagari y G. Floros (eds.), *Translation in language teaching and assessment* (pp. 3–22). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Legaz Torregrosa, H. (2006). Propuesta metodológica para la enseñanza de radicales chinos. En P. San Ginés Aguilar (ed.), *La investigación sobre Asia Pacífico en España* (p.135-206). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Leung, C. B., y Wang, Y. (2012). Influences of the Cultural Revolution on Chinese literacy instruction. En C. B. Leung y J. Ruan (eds.), *Perspectives on Teaching and Learning Chinese Literacy in China* (pp. 49–60). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Lewis, Michael. (1993). *The Lexical Approach: the state of ELT and a way forward*. Hove: Language Training Publications.
- Lewis, Michael. (1996). Implications of a lexical view of language. En J. Willis y D. Willis (eds.), *Challenge and change in language teaching* (pp. 10–16). Oxford: Heinemann.

- Lewis, Michael. (1997a). *Implementing the Lexical Approach: putting theory into practice*. Hove: Language Training Publications.
- Lewis, Michael. (1997b). Pedagogical implications of the Lexical Approach. En J. Coady y T. Huckin (eds.), *Second language vocabulary acquisition* (pp. 255–270). Cambridge University Press.
- Lewis, Michael. (2000a). Language in the Lexical Approach. En M. Lewis (ed.), *Teaching collocation: further developments in the Lexical Approach* (pp. 126–154). Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, Michael. (2000b). Learning in the Lexical Approach. En M. Lewis (ed.), *Teaching collocation: further developments in the Lexical Approach* (pp. 155–184). Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, Michael. (2000c). Materials and resources for teaching collocation. En M. Lewis (ed.), *Teaching collocation: further developments in the Lexical Approach* (pp. 186–204). Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, Michael. (2005). Towards a lexical view of language - a challenge for teachers. *Babylonia 3*, 7–10.
- Lewis, Morgan. (2000). There is nothing as practical as good theory. En M. Lewis (ed.), *Teaching collocation: further developments in the Lexical Approach* (pp. 10–27). Hove: Language Teaching Publications.
- Li, X. (1984). In defence of the communicative approach. *ELT Journal*, 38(1), 2–13.
- Li, X. [李晓琪]. (2004). Guānyú jiànlì cíhuì—yǔfǎ jiàoxué móshì de sīkǎo (关于建立词汇—语法教学模式的思考) [Reflexiones sobre el establecimiento de un modelo de enseñanza léxico-gramatical]. *Yǔyán jiàoxué yǔ yánjiū* (语言教学与研究), 1, 23–29.

- Li, X. [李晓琪]. (2013). Serie *Boya Chinese*, nivel elemental, tomos Elementary I y II [博雅汉语·初级起步篇 1、2] (2^a ed.). Pekín: Beijing University Press (北京大学出版社).
- Li, Y. (2013). *Análisis cualitativo de manuales para la enseñanza del chino mandarín a hispanohablantes con especial atención al tratamiento de la partícula 了 /le/*. Universidad Pompeu Fabra.
- Li, Y. [李宇明]. (2015). *Language policies and practices in China [LPPC] : Language planning in China*. Berlín/Boston: De Gruyter Mouton.
- Li, Y. [李燕]. (2006). Rèn wù xíng jiào xué fǎ yǔ duì wài hàn yǔ chū jí kǒu yǔ jiào xué (任务型教学法与对外汉语初级口语教学) [El enfoque por tareas y la enseñanza de chino oral en niveles iniciales]. *Yúnnán shī fàn dà xué xué bào (duì wài hàn yǔ jiào xué yǔ yán jiū bān)* ((云南师范大学学报 (对外汉语教学与研究版)), 4(3), 31-34.
- Li, Ying. [李颖]. (2012). *Zhēn duì Xī bān yá xué shēng hàn yǔ jiào xué zhōng de Zhōng guó wén huà jiào xué yán jiū*. (针对西班牙学生汉语教学中的中国文化教学研究) [Estudio sobre el tratamiento de las cuestiones culturales en la enseñanza de chino lengua extranjera a estudiantes de España]. Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái (上海外国语大学).
- Li, Z. (2016). CFL teacher identity construction: a core element of future innovative practice. En R. Moloney y H. L. Xu (Eds.), *Exploring innovative pedagogy in the teaching and learning of Chinese as a foreign language* (pp. 177–192). Springer.
- Little, D. (1994). Words and their properties: arguments for a lexical approach to pedagogical grammar. En T. Odlin (ed.), *Perspectives on pedagogical grammar* (pp. 99–122). Cambridge: Cambridge University Press.

- Littlewood, W. (1996 [1981]). *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (2014). Communication-oriented language teaching: where are we now? Where do we go from here? *Language Teaching*, 47(3), 349–362.
- Liu, X. (2017). Multimodal definition: the multiplication of meaning in electronic dictionaries. *Lexikos*, 27, 287–309.
- Liu, X. [刘晓玲], y Yang, Z. [阳志清]. (2003). Cíhuì zǔ kuài jiàoxué —— èr yǔ jiàoxué de yī zhǒng xīn qūshì (词汇组块教学 —— 二语教学的一种新趋势) [Enseñanza de la lengua en chunks: una nueva tendencia en la enseñanza de lenguas extranjeras]. *Foreign Language Education* (外语教学), 24(6), 51–54.
- Liu, Z. [刘壮], Dai, X. [戴雪梅], Yan, T. [阎彤], Zhu, Y. [竺燕]. (2007). Rèn wù shì jiàoxué fǎ gěi duì wài hàn yǔ jiàoxué de qǐ shì (任务式教学法给对外汉语教学的启示) [Sugerencias de la enseñanza por tareas para la enseñanza de chino lengua extranjera]. *Shìjiè hàn yǔ jiàoyù* (世界汉语教育), 2(80), 118–125.
- Llurda, E. (2009). The decline and fall of the native speaker. En V. Cook (ed.), *Contemporary applied linguistics: language teaching and learning* (pp. 37–53). Londres y Nueva York: Continuum International Publishing.
- Long, H. M., y Crookes, G. (1993). Units of analysis in syllabus design - the case for task. En G. Crookes y S. M. Gass (eds.), *Tasks in a pedagogical context: integrating theory and practice* (pp. 9–54). Clevedon: Multilingual Matters.
- Lopera, S. (2013). Algunas reflexiones acerca de la instrucción basada en contenidos. *Núcleo*, 30, 205–216.

- Lu, J. [陆俭明]. (2000). “Duiwài hànyǔ jiàoxué” zhōng de yǔfǎ jiàoxué (“对外汉语教学”中的语法教学) [Enseñanza de gramática en la enseñanza de chino lengua extranjera]. *Yǔyán jiàoxué yǔ yánjiū* (语言教学与研究), 3, 1–3.
- Lu, J., y Zhao, Y. (2010). Teaching Chinese as a foreign language in China: a profile. En L. Tsung y K. Cruickshank (eds.), *Teaching and learning Chinese in global contexts: CFL worldwide* (pp. 117–130). Londres: Continuum International Publishing.
- Lü, T. [吕婷婷]. (2009). *Rènwùxíng jiàoxuéfǎ rènwù shèjì zài duìwài hànyǔ chūjí kǒuyǔ jiàoxué zhōng de yùnyòng* (任务型教学法任务设计在对外汉语初级口语教学中的运用) [Aplicación de un diseño de enfoque por tareas en la enseñanza de la destreza oral en niveles iniciales de chino lengua extranjera]. Universidad de Lenguas y Culturas de Pekín (北京语言大学).
- Lyons, J. (1966). Firth’s Theory of “Meaning.” In C. E. Bazell, J. C. Catford, M. A. K. Halliday, y J. R. Robins (eds.), *In memory of J. R. Firth* (pp. 148–162). Londres: Longmans, Green & Co. LTD.
- Ma, J. [马箭飞]. (2000). Yǐ jiāojiàn rènwù wéi jīchǔ de hànyǔ duǎnqī jiàoxué xīn móshì (以交际任务为基础的汉语短期教学新模式) [Un nuevo modelo de enseñanza para los programas de corta estancia de chino lengua extranjera basado en el enfoque por tareas]. *Shìjiè hànyǔ jiàoxué* (世界汉语教学), 4(54), 87–93.
- Ma, J. [马箭飞]. (2002). Rènwù shì dàgāng yǔ hànyǔ jiāojiàn rènwù (任务式大纲与汉语交际任务) [Los programas basados en la tarea y las tareas comunicativas para chino lengua extranjera]. *Yǔyán jiàoxué yǔ yánjiū* (语言教学与研究), 4.

- Ma, J. [马箭飞]. (2004). Hànyǔ jiàoxué de móshìhuà yánjiū chūlùn (汉语教学的模式化研究初论) [Análisis básico sobre la metodización de la enseñanza de chino lengua extranjera]. *Yǔyán jiàoxué yǔ yánjiū* (语言教学与研究), 1, 17–22.
- Ma, W. (ed.). (2014). *East meets west in teacher preparation: crossing Chinese and American borders*. Nueva York: Teachers College Press.
- Ma, X. [马欣华]. (1988). Kètáng tíwèn (课堂提问) [La pregunta en el aula]. *Shìjiè hànyǔ jiàoxué* (世界汉语教学), 1.
- Maftoon, P., y Ziafar, M. (2014). A contrastive lexical approach to second language acquisition: a theoretical framework and related techniques. *TESOL Journal*, 5(1), 57–81.
- Marco Martínez, C. (2007). *Chino para españoles*. Madrid: Centro de Lingüística Aplicada, Ed. Palas Atenea.
- Marco Martínez, C. (2008). La adaptación de la enseñanza-aprendizaje del Chino al Marco Común Europeo. En *Actas del I Congreso Nacional para la Enseñanza de la Lengua China. Valladolid, 2007* (pp. 91–130). Valladolid: Ayuntamiento de Valladolid.
- Marco Martínez, C., y Lee Marco, J. (2011). La enseñanza de “Chino para Hispanohablantes” dentro del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). *Didáctica. lengua y literatura*, 23, 273-319.
- Marín-Lacarta, M. (2012). A brief history of translations of modern and contemporary Chinese literature in Spain (1949-2009) (1). *Revista de historia de la traducción*, (6).
- Martin Peris, E. (1998). La enseñanza de la gramática de español / lengua extranjera: diferentes aproximaciones. *Carabela* (43), 5–32. Recuperado desde http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/peris01.htm

- Martín Peris, E. (2004). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? *RedELE*, (0), 1–37.
- Martín Sánchez, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, 5, 54–70.
- Mata Burgarolas, E., Sancho, E. (2009) (eds). *Xièxie*. Barcelona: Difusión.
- Mateo, J. L. (2006). Sociedad del conocimiento. *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 182(718), 145–151.
- McCarten, J. (2007). *Teaching vocabulary: lessons from the corpus, lessons for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, M. (1998). *Spoken languages & applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McLaren, A. E., y Bettinson, M. (2016). Digital tools for Chinese character acquisition and their impact on student motivation. En R. Moloney y H. L. Xu (eds.), *Exploring innovative pedagogy in the teaching and learning of Chinese as a foreign language* (pp. 235–251). Springer.
- McLaren, N. (2002). On re-reading J.R. Firth: some aspects of his work relevant to foreign language teaching. En L. Quereda Rodríguez-Navarro y J. Santana Lario (eds.), *Homenaje a J. R. Firth en su centenario (1890-1990)* (pp. 185–208). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Meddings, L., y Thornbury, S. (2009). *Teaching unplugged: Dogme in English language teaching*. Peaslake: Delta Publishing.
- Medina Baena, S. (2015). Hibridación cultural y el discurso sobre China en el siglo XVII: el caso de Diego de Pantoja. *Asiadémica*, 5, 10–37.
- Mejía Delgadillo, J. A., Orduz Valderrama, M. S., y Peralta Guachetá, B. M. (2006). ¿Cómo formarnos para promover pensamiento crítico autónomo en el aula? Una

- propuesta de investigación acción apoyada por una herramienta conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(6), 1–16.
- Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Meng, G. [孟国]. (2008). Serie *Listen to it right - Situational chinese* (原声汉语). Pekín: Beijing Language and Culture University Press (北京语言大学出版社).
- Miguel Díaz, M. de (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior: exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16–27. Recuperado desde <http://cde.uv.es/documents/2005-02-16.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Popular de China (中华人民共和国教育部政府). (2017) Zhōngguó hànyǔ shuǐpíng kǎoshì (HSK) (中国汉语水平考试(HSK)) [El Examen de Nivel de Chino (HSK)]. Recuperado el 8 de abril de 2017 desde http://www.moe.gov.cn/s78/A20/gjs_left/moe_852/tnull_8588.html
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España. (2003). *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior. Documento-Marco*. Recuperado desde https://www.unex.es/organizacion/gobierno/vicerrectorados/vicedoc/archivos/ficheros/eees/documento_marco.pdf
- Mishan, F. (2010). Withstanding washback: thinking outside the box in materials development. En B. Tomlinson y H. Masuhara (eds.), *Research for materials development in language learning* (pp. 353–368). Londres y Nueva York: Continuum International Publishing.
- Mishan, F. (2012). Studies of pedagogy. En B. Tomlinson (ed.), *Applied linguistics and materials development* (pp. 269–286). Londres y Nueva York: Bloomsbury Academic.

- Mitchell, R., y Myles, F. (2004). *Second language learning theories (2nd ed.)*. Londres: Hodder Arnold.
- Möellering, M. (2016). Australian language policy and the learning and teaching of Chinese. En R. Moloney y H. L. Xu (Eds.), *Exploring innovative pedagogy in the teaching and learning of Chinese as a foreign language* (Vol. 15, pp. 19–37). Springer.
- Moloney, R., y Xu, H. L. (2016a). Intercultural competence in tertiary learners of Chinese as a foreign language: analysis of an innovative learning task. En *Exploring innovative pedagogy in the teaching and learning of Chinese as a foreign language* (Vol. 15, pp. 97–114). Springer.
- Moloney, R., y Xu, H. L. (2016b). 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* (Vol. 15, pp. 1–17). Springer.
- Mother Tongue Languages Review Committee Report. (2011). *Nurturing active learners and proficient users*. (Ministry of Education of Singapore, ed.).
- Myles, F., Hooper, J., y Mitchell, R. (1998). Rote or rule? Exploring the role of formulaic language in classroom foreign language learning. *Language Learning*, 48(3), 323–363.
- Naimushin, B. (2002). Translation in foreign language teaching : the fifth skill. *Modern English Teacher*, 11(4), 46–49.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Nueva York: Newbury House Publishers.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Nattinger, J. R. (1988). Some current trends in vocabulary teaching. En R. Carter y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary and language teaching* (pp. 62–82). Londres y Nueva York: Longman.
- Nattinger, J. R., y DeCarrico, J. S. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Nesselhauf, N. (2005). *Collocations in a learner corpus*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus design*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing task for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O’Keefe, A., McCarthy, M., y Carter, R. (2007). *From corpus to classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O’Neill, C. E. (2001). *Diccionario histórico de la Compañía de Jesús: Infante de Santiago-Piatkiewicz*. Universidad Pontificia Comillas.
- Orton, J. (2010). Educating Chinese Language Teachers. En L. Tsung y K. Cruickshank (eds.), *Teaching and learning Chinese in global contexts: CFL worldwide* (pp. 151–164). Londres: Continuum International Publishing.
- Oxford, R. L. (n.d.). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Palmer, H. E., y Palmer, D. (1925). *English through actions*. Tokyo: The Institute for Research in English Teaching.
- Pasfield-Neofitou, S., Grant, S., y Huang, H. (2016). Task-based Chinese as a foreign language (CFL) in Second Life for beginner learners and educators. En R. Moloney y H. L. Xu (eds.), *Exploring innovative pedagogy in the teaching and learning of Chinese as a foreign language* (Vol. 15, pp. 213–233). Springer.

- Pasillera Díaz, M., Fullana Noell, J., Planas Lladó, A., y Valle Gómez, A. (2010). La adaptación al espacio europeo de educación superior en España: los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(4), 1–13.
- Pawley, A., y Syder, F. H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency. En J. C. Richards y R. W. Schmidt (eds.), *Language and communication* (pp. 191–226). Londres y Nueva York: Routledge.
- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, 51(2), 144–156.
- Pérez Serrano, M. (2015). *Un enfoque léxico a prueba: efectos de la instrucción en el aprendizaje de las colocaciones léxicas*. Universidad de Salamanca.
- Peters, A. M. (1983). *The units of language acquisition* (ed. digital). Cambridge: Cambridge University Press.
- Po-Ching, Y., y D. Rimmington. (2015). *Gramática de la lengua china*. Traducción y adaptación de L. Roncero y T. Fisac. Madrid: Cátedra.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Prado Yepes, C. (2006). Balance de los programas de estudios asiáticos en Europa con Europa. En Casa Asia, Fundación CICOB, y Real Instituto Elcano (eds.), *Anuario Asia-Pacífico 2005* (pp. 483–491).
- Quereda Rodríguez-Navarro, L. (2002). El modelo lingüístico de J. R. Firth. En L. Quereda Rodríguez-Navarro y J. Santana Lario (eds.), *Homenaje a J. R. Firth en su centenario (1890-1990)* (pp. 31–48). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

- Querol Bataller, M. (2010). Estudios sobre la lengua china en España. En M. A. Montaner Montalva y M. Querol Bataller, (coords). *Lenguas de Asia Oriental: estudios lingüísticos y discursivos* (pp. 43–87). Valencia: Universitat de València.
- Ren, Y. [任远]. (1994). Duiwài hànyǔ jiàofǎ yánjiū de huígù yǔ zhǎnwàng (对外汉语教学法研究的回顾与展望) [Revisión y perspectivas de la investigación en la metodología de enseñanza de chino lengua extranjera]. *Yǔyán jiàoxué yǔ yánjiū* (语言教学与研究), 2, 90–103.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2013). Curriculum approaches in language teaching: forward, central, and backward design. *RELC Journal*, 44(1), 5–33.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (1998 [1986]). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching (3rd ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. (2002). Theories of teaching in language teaching. En J.C. Richards y W.A. Renandya, *Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robles I Sabater, F. (2011). ¿Qué es un buen ejemplo? La ejemplificación en la teoría lexicográfica alemana. *Revista de Filología Alemana*, 19, 247–261.
- Rodríguez Espinar, S. (2015). Los estudiantes universitarios de hoy: una visión multinivel. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 91–124.
- Rodríguez, J., y Villanueva, J. (1701 - 1800?). *Arte de la lengua chinica que vulgarmente se llama mandarina compuesto por el Padre Fray Juan Rodríguez, de la orden de San Agustín, misionero apostólico de China; y por el Padre José Villanueva de la*

misma orden (manuscrito). Recuperado desde <http://bdh.bne.es/bnearch/detalle/bdh0000047832>

Roldán Vendrell, M. (2013). *Diccionario de términos del aceite de oliva: español-inglés-chino*. Madrid: Arco Libros.

Romero Dolz, B. (2016). *El enfoque léxico aplicado a la reducción de errores interlingüísticos*. Biblioteca virtual redELE 2014. Recuperado desde <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2014/memorias-master/romero-dolz.html>

Roncero Mayor, L. (2010). Fernando Mateos Bacas, pionero de la sinología española y la enseñanza de español en Asia. *SinoELE. Revista de enseñanza de ELE a hablantes de chino*, 5, 41–54.

Rovira Esteva, S. (2015). Chinese linguistics in Spain. En R. Sybesma (ed.), *Encyclopedia of Chinese language and linguistics*. BrillOnline Reference Works.

Sample, M. G. (2014). An overview of the Lexical Approach and its implementation at a public elementary school in South Korea. *Journal of International Education Research*, 10(4), 271–278.

San Ginés Aguilar, P. (2018). *Los comienzos de la enseñanza de chino en España*. Conferencia inaugural inédita del año de la lengua china en la Facultad de Traducción e Interpretación de Granada, Granada.

Sánchez Barbero, M. (2012) [桑琪]. *Duì xībānyá rén hàn zì jiàoxué shèjì* (对西班牙人汉字教学设计) [Programa de enseñanza de caracteres para alumnos españoles]. Universidad Normal de Dongbei (东北师范大学).

Sánchez Rufat, A. (2010). Apuntes sobre las colocaciones léxicas y el concepto de colocación. *Anuario de Estudios Filológicos*, XXXIII, 291–306.

- Sánchez Rufat, A. (2011). Léxico gramaticalizado y lengua formulaica: algunas precisiones al enfoque léxico. *Sintagma*, 23(Enero), 85–98.
- Sánchez Rufat, A. (2013). El aprendizaje de las unidades fraseológicas a partir de planteamientos lingüísticos cognitivos. En M. L. Calero Vaquera y M. Á. Hermosilla Álvarez (eds.), *Lenguaje, literatura y cognición* (pp. 189–199). Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- Sandoval, A. M. (dir.). (2015). *Textos de chino oral: material de comprensión auditiva basado en corpus*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Sanfelici, L., y Firpo, E. (2015). From SFL (Spanish as a Foreign Language) to the development of CALP and bilingual metacompetence. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 295–309.
- Savignon, S. J. (1991). Communicative language teaching: state of the art. *TESOL Quarterly*, 25(2), 261–277.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. En R. Schmidt (ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 1–63). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Schmidt, R. (2001). Attention. En P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3–32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. En W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, W. Sew, ... I. Walker

- (eds.), *Proceedings of CLaSIC 2010* (pp. 721–737). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.
- Schmidt, R. W., y Frota, S. N. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. En R. R. Day (ed.), *Talking to learn: conversation in second language acquisition* (pp. 237–326). Rowley: Newbury House.
- Scrimgeour, A. (2010). Issues and approaches to literacy development in Chinese second language classrooms. En L. Tsung y K. Cruickshank (eds.), *Teaching and learning Chinese in global contexts: CFL worldwide* (pp. 197–212). Londres: Continuum International Publishing.
- Scrimgeour, A., y Wilson, P. (2009). International curriculum for Chinese language education. *Babel*, 43(2), 35–38.
- Serrano Valverde, F. (2002). ELT y J.R. Firth. En L. Quereda Rodríguez-Navarro y J. Santana Lario (eds.), *Homenaje a J. R. Firth en su centenario (1890-1990)* (pp. 175–184). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Shen, H. (2005). An investigation of Chinese-character learning strategies among non-native speakers of Chinese. *System*, 33(1), 49–68.
- Shen, H. (2008). An analysis of word decision strategies among learners of Chinese. *Foreign Language Annals*, 41(3), 501–524
- Shen, H. (2013). Chinese 12 literacy development: cognitive characteristics, learning strategies, and pedagogical interventions. *Linguistics and Language Compass*, 7(7), 371–387.
- Shen, W. (2001). *The vocabulary learning strategies of Chinese and British university students, with an analysis of approaches to selected cultural keywords*. University of Leicester.

- Sheng, S. [盛双霞]. (2007). *Jīyú rènwù de duìwài hànyǔ kètáng jiàoxué* (基于任务的对外汉语课堂教学) [El aula de chino lengua extranjera en base a la tarea]. *Zhōngguó dàxué jiàoxué* (中国大学教学), 3, 65–67.
- Shi, L. [史凌]. (2013). *Rènwùxíng jiàoxuéfǎ zài duìwài hànyǔ chūjí hànyǔ cíhuì jiàoxué zhōng de yùnyòng* (任务型教学法在对外汉语初级汉语词汇教学中的运用) [Aplicación del enfoque por tareas en la enseñanza de léxico en niveles iniciales de chino lengua extranjera]. Universidad de Chongqing (重庆大学).
- Sinclair, J. (1966). Beginning the study of lexis. En C. E. Bazell, J. C. Catford, M. A. K. Halliday, y J. R. Robins (eds.), *In memory of J. R. Firth* (pp. 410–430). Londres: Longmans, Green & Co. LTD.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. M., y Renouf, A. (1988). A lexical syllabus for language learning. En R. Carter y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary and language teaching* (pp. 140–160). Londres y Nueva York: Longman.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Sökmen, A. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. En N. Schmitt y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* (pp. 237–257). Cambridge: Cambridge University Press.
- Starr, D. (2009). Chinese language education in Europe: the Confucius Institutes. *European Journal of Education*, 44(1), 65–82.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Sun, D. [孙德金]. (2009). *Shí yú nián duìwài hànyǔ jiàoxué yánjiū zònglǎn* (五十余年对外汉语教学研究纵览) [Revisión de más de diez años en la investigación en chino lengua extranjera.]. *Yǔyán jiàoxué yǔ yánjiū* (语言教学与研究), 2, 45–53.
- Sun, D. [孙德金]. (2010). *Jiàoyù xùshì yánjiū yǔ duìwài hànyǔ jiàoshī fāzhǎn——Běijīng Yǔyán Dàxué duìwài hànyǔ jiàoxué míngshī fāngtán lù biān hòu* (教育叙事研究与对外汉语教师发展——《北京语言大学对外汉语教学名师访谈录》编后) [Investigación narrativa y desarrollo del profesorado de chino lengua extranjera: tras la edición de *Entrevistas con profesores ilustres de la Universidad de Lenguas y Culturas de Pekín*]. *Shìjiè hànyǔ jiàoxué* (世界汉语教学), (3), 383–393.
- Sung, K. Y., y Wu, H. P. (2011). Factors influencing the learning of Chinese characters. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(6), 683–700.
- Sung, K.Y., y Poole, F. (2016). Differences between native and non-native Chinese speaking teachers: voices from overseas students who study Chinese in China. En C. P. Chou y J. Spangler (eds.), *Chinese education models in a global age* (pp. 133–147). Springer Science+Business Media Singapore.
- Swan, M. (2006). Chunks in the classroom: let's not go overboard. *The teacher trainer*, 20(3). Recuperado desde <http://www.mikeswan.co.uk/elt-applied-linguistics/chunks-in-the-classroom.htm>
- Swan, M. (2009). We do need methods. En V. Cook (ed.), *Contemporary applied linguistics: language teaching and learning* (pp. 117–136). Londres y Nueva York: Continuum International Publishing.
- Swan, M. (2012). A critical look at the Communicative Approach (2). *ELT Journal*, 39/2(April), 76–87.

- Szende, T. (1999). Problems of exemplification in bilingual dictionaries. *International Annual for Lexicography*, 15, 198–228.
- Tang, J. (2013). Input of chunks and its effects on L2 learners' listening competency. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(7), 1264–1269.
- Tao, J. [陶健敏]. (2006). 后方法时代语言教学观与对外汉语教学法体系构建. (Hòufāngfǎ shídài yǔyán jiàoxué guān yǔ duìwài hànyǔ jiàoxuéfǎ tǐxì gòujiàn) [Visión de la enseñanza de lengua en la era del posmétodo y construcción de una enseñanza sistemática de chino lengua extranjera] *Jinán Dàxué huáwén xuéyuàn xuébào* (暨南大学华文学院学报), 3, 17–23.
- Tao, L., y Qian, G. (2012). Historical perspectives on Chinese written language and literacy education in China. En C. B. Leung y J. Ruan (eds.), *Perspectives on teaching and learning. Chinese literacy in China* (pp. 1–17). Dordrecht: Springer Science+Business Media.
- Tasker, I. (2016). 取长补短: Complementary peer learning in the multilingual L2 Chinese classroom through tandem translation. En R. Moloney y H. L. Xu (eds.), *Exploring innovative pedagogy in the teaching and learning of Chinese as a foreign language* (Vol. 15, pp. 137–155). Springer.
- Thornbury, S. (1998). The Lexical Approach: a journey without maps? *Modern English Teacher*, 7(4), 7–13.
- Thornbury, S. (2000). A dogma for EFL. *IATEFL Issues*, (153), 2.
- Thornbury, S. (2005). Dogme: dancing in the dark? *Folio*, 9(2), 3–5.
- Thornbury, S. (2006). An A-Z of ELT | L is for (Michael) Lewis. Recuperado el 9 de noviembre de 2016 desde <https://scottthornbury.wordpress.com/2010/09/05/l-is-for-michael-lewis/>

- Thornbury, S. (2010). Dogme: nothing if not critical. Recuperado el 3 de mayo de 2017 desde <http://www.teachingenglish.org.uk/article/dogme-nothing-if-not-critical>
- Tsung, L., y Cruickshank, K. (2010). Emerging trends and issues in teaching and learning Chinese. En L. Tsung y K. Cruickshank (eds.), *Teaching and learning Chinese in global contexts: CFL worldwide* (pp. 1–10). Londres: Continuum International Publishing.
- Tsung, L., y Hooper, P. W. (2016). Maximising language socialization and learning strategies through study abroad in China. En R. Moloney y H. L. Xu (eds.), *Exploring innovative pedagogy in the teaching and learning of Chinese as a foreign language* (Vol. 15, pp. 77–95). Springer.
- U.S. Department of State. (2015). *Language assignments to 3/3 LDPs*. Recuperado desde <https://www.state.gov/documents/organization/247092.pdf>
- Ur, P. (2004). *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Ek, J. A., y Trim, J. L. M. (1998[1991]). *Threshold 1990*. (Consejo de Europa, ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vidiella Andreu, M. (2012). El enfoque léxico en los manuales de ELE. *marcoELE*, (14), 57.
- Wang, D. (2013). *Of empire and the city: English in the Chinese foreign language classroom*. Bern: Peter Lang.
- Wang, D. (2016). Fostering effective CFL education through autonomous learning: learners' perspectives. En R. Moloney y H. L. Xu (eds.), *Exploring innovative pedagogy in the teaching and learning of Chinese as a foreign language* (Vol. 15, pp. 61–76). Springer.

- Wang, H. (2011). Pragmatics in foreign language teaching and learning: reflections on the teaching of Chinese in China. En W. M. Chan, N. K. Chin, y T. Suthiwan (eds.), *Studies in second and foreign language education: foreign language teaching in Asia and beyond: current perspectives and future directions* (pp. 93–107). Berlín: Walter de Gruyter.
- Wang, J. (2014). Reading strategies and reading comprehension retention with and without a pop-up dictionary by beginning learners of Chinese. *CALICO Journal*, 31(2), 244–260.
- Wang, J. [王建彬]. (2011). *Cíkuài jiàoxuéfǎ zài zhōngjí duìwài hànyǔ yuèdú jiàoxué zhōng de yìngyòng* (词块教学法在中级对外汉语阅读教学中的应用) [Utilidad del enfoque léxico en la enseñanza de lectura en niveles intermedios de chino lengua extranjera]. Universidad de Shandong (山东大学).
- Wang, J., y Leland, C. H. (2011). Beginning students' perceptions of effective activities for Chinese character recognition. *Reading in a Foreign Language*, 23(2), 208–224.
- Wang, L. [王路江]. (2003). *Cóng duìwài hànyǔ jiàoxué dào guójì hànyǔ jiàoxué* (从对外汉语教学到国际汉语教学) [De enseñanza de chino lengua extranjera a enseñanza internacional de chino]. *Shìjiè hànyǔ jiàoxué* (世界汉语教学), 3, 9–12.
- Wang, W., y Ruan, J. (2016). Historical overview of Chinese language education for speakers of other languages in China and the United States. En J. Ruan, J. Zhang, y C. B. Leung (eds.), *Chinese language education in the United States* (pp. 1–28). Springer International Publishing Switzerland.
- Wang, X. [王晓澎], y Ciruela Alférez, J. J. (2013). *El chino de hoy* (今日汉语). Beijing: Foreign language Teaching and Research Press (外国教学与研究出版社).

- Wang, Y. [王昀]. (2013). *Rènwùxíng jiàoxuéfǎ zài duìwài hànyǔ Zhōngguó wénhuà jiàoxué zhōng de yìngyòng* (任务型教学法在对外汉语中国文化教学中的应用) [Utilidad del enfoque por tareas en la enseñanza de la cultura china en el ámbito de chino lengua extranjera]. Lanzhou University (兰州大学).
- Webb, S. (2007). The effects of repetition on vocabulary knowledge. *Applied Linguistics*, 28(1), 46–65.
- White, R. (1988). *The ELT curriculum: design, innovation and management*. Oxford: Basil Blackwell.
- Whong, M. (2011). *Language teaching: linguistic theory in practice*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1984). *Explorations in applied linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1994). The ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28(2), 377–389.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, C. (2013). Emerging development of semantic and phonological routes to character decoding in Chinese as a foreign language learners. *Reading and Writing*, 26(2), 293–315.
- Williams, C., y Bever, T. (2010). Chinese character decoding: a semantic bias? *Reading and Writing*, 23(5), 589–605.
- Willis, D. (1990). *The Lexical Syllabus: a new approach to language teaching*. Londres y Glasgow: Collins ELT.

- Willis, D. (1996). Accuracy, fluency and conformity. En J. Willis y D. Willis (eds.), *Challenge and change in language teaching* (pp. 44–51). Oxford: Heinemann.
- Willis, D., y Willis, J. (1996). Consciousness-raising activities. En J. Willis y D. Willis (eds.), *Challenge and change in language teaching* (pp. 63–76). Oxford: Heinemann.
- Willis, J. (1996a). A flexible framework for task based learning. En J. Willis y D. Willis (eds.), *Challenge and change in language teaching* (pp. 52–62). Oxford: Heinemann.
- Willis, J. (1996b). *A framework for task-based learning*. Essex: Longman.
- Wistner, B. (2014). *Effects of metalinguistic knowledge and language aptitude on second language learning*. Temple University.
- Woolard, G. (2000). Collocation - encouraging learner independence. En M. Lewis (ed.), *Teaching collocation: further developments in the Lexical Approach* (pp. 28–46). Hove: Language Teaching Publications.
- Woolard, G. (2013). *Messaging: beyond a lexical approach*. Disponible en the-round.com
- Wu, Y. [吴勇毅]. (2004). Hànyǔ zuòwéi dì èr yǔyán yǔfǎ jiàoxué de “yǔfǎ cíhuìhuà” wèntí (汉语作为第二语言语法教学的“语法词汇化”问题) [El problema de la lexicalización grammatical en la enseñanza de chino como lengua extranjera]. En J. Tian [田靓] (ed.), *Dì qī jiè guójì hànyǔ jiàoxué tāolùn huì lùn wén xuǎn* (第七届国际汉语教学讨论会论文选) [Textos escogidos del 7º Congreso de Enseñanza de Chino como Lengua Extranjera]. Pekín: Beijing University Press (北京大学出版社).
- Wu, Z. [吴中伟]. (2008). Shūrù, shūchū hé rènwù jiàoxuéfǎ (输入、输出和任务教学法) [Input, output y enseñanza por tareas]. *Huádōng shīfàn dàxué xué bào (zhéxué shèhuì kēxué bǎn)* (华东师范大学学报 (哲学社会科学版)), 1, 109–113.

- Wu, Z. [吴忠伟]. (2009). Serie *Chino contemporáneo* (当代中文). Libro de texto, cuaderno de ejercicios, libro de caracteres. Pekín: Sinolingua.
- Xie, A. [谢爱红]. (2010). Cíkuài jiàoxuéfǎ yǔ yīngyǔ xiězuò nénglì de tígāo shízhèng yánjiū (词块教学法与英语写作能力的提高实证研究) [Estudio empírico sobre la mejora de la competencia escrita en inglés, mediante el uso del enfoque léxico]. *Journal of Huazhong Agricultural University (Social Sciences Edition)* (华中农业大学学报 (社会科学版)), 86(2), 162–172.
- Xing, J. Z. (2006). *Teaching and learning Chinese as a foreign language: a pedagogical grammar*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Xu, H. (2008). Exemplification policy in English learners' dictionaries. *International Journal of Lexicography*, 21(4), 395–417.
- Xu, H. L., y Moloney, R. (2016). Teacher personal practical knowledge as a foundation for innovative practice: narratives of returnee teachers of CFL in overseas contexts. En R. Moloney y H. L. Xu (eds.), *Exploring innovative pedagogy in the teaching and learning of Chinese as a foreign language* (Vol. 15, pp. 157–176). Springer.
- Xu, M. [徐茗]. (2009). Duiwài hànyǔ cíhuì jiàoxué zhōng de lìjù shèjì (对外汉语词汇教学中的例句设计) [Diseño de ejemplos en la enseñanza de vocabulario de chino lengua extranjera]. *Journal of Anhui Normal University (Hum. & Soc.Sci.)* (安徽师范大学学报 (人文社会科学版)), 37(4).
- Xu, R., Mao, Z., y Liu, Y. (2012). Lexical Approach and its application in college English classes. *Theory and practice in language studies*, 2(10), 2090–2095.
- Xu, Z. [徐子亮]. (2004). Duiwài hànyǔ xuéxí lǐlùn yánjiū èrshí nián (对外汉语学习理论二十年) [Veinte años de investigación teórica en el estudio de chino lengua extranjera]. *Shìjiè hànyǔ jiàoxué* (世界汉语教学), 4(70), 63–73.

- Xu, Z., y Zhou, M. (1997). *Gramática china*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Xun, L. [刘珣]. (2009). Serie *El nuevo libro de chino práctico* (新实用汉语). Pekín: Beijing Language and Culture University Press (北京语言大学出版社).
- Yahui, L. Z., y Lorente, J. (2007). *Chino de cada día*. Barcelona: Difusión.
- Yan, B. [严斌]. (2010). Cíkuài jiàoxuéfǎ zài chūjí duìwài hànyǔ jiàoxué zhōng de yìngyòng (词块教学法在初级对外汉语教学中的应用) [Utilidad del enfoque léxico en la enseñanza de chino lengua extranjera en niveles iniciales]. Universidad Normal de Shanghái (上海师范大学).
- Yan, X., Fan, Y., Di, Z., Havlin, S., y Wu, J. (2013). Efficient learning strategy of Chinese characters based on network approach. *PLoS ONE*, 8(8).
- Yang, H. [杨惠元]. (2003). Qiánghuà cíyǔ jiàoxué, dànhuà jùfǎ jiàoxué [强化词语教学, 淡化句法教学] [Reforzar la enseñanza de léxico y disminuir la enseñanza de sintaxis]. *Yǔyán jiàoxué yǔ yánjiū* (语言教学与研究), 1, 37–43.
- Yang, J., y Medwell, J. (2017). Learners' and teachers' beliefs about learning tones and pinyin. En I. Kecskes (ed.), *explorations into Chinese as a second language. Educational linguistics*, 31 (pp. 141–163). Springer International Publishing AG.
- Ye, X. [叶祥桂]. (2008). Rènwùxíng duìwài hànyǔ chūjí kǒuyǔ jiàoxué yánjiū (任务型对外汉语初级口语教学研究) [Investigación sobre la enseñanza de la destreza oral en chino lengua extranjera en base a la enseñanza por tareas]. Universidad Normal de Sichuan (四川师范大学).
- Yu, L. (2001). Communicative language teaching in China: progress and resistance. *TESOL QUARTERLY*, 35(1), 194–198.

- Yu, W. [于雯]. (2013). *Rèn wù xíng jiào xué fǎ zài duì wài hàn yǔ chū jí kǒu yǔ jiào xué zhōng de yìng yòng* (任务型教学法在对外汉语初级口语教学中的应用) [Utilidad de la enseñanza por tareas en la competencia oral en la enseñanza de chino lengua extranjera en niveles iniciales]. Universidad de Zhejiang (浙江大学).
- Yuan, Z. [原载]. (2005 [1999]). *Jī chǔ hàn yǔ jiào xué mó shì de gǎi gé* (基础汉语教学模式改革) [La reforma en la metodología fundamental de enseñanza de chino]. En Y. Cui [崔永华], *Duì wài hàn yǔ jiào xué de jiào xué yán jiū* [对外汉语教学的教学研究] (Investigación sobre la enseñanza de la enseñanza de chino lengua extranjera). (pp. 114-123). Pekín: Foreign Language Teaching and Research Press (外语教学与研究出版社).
- Zabalbeascoa Terrán, P. (1990). Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Sintagma*, 2, 75–86.
- Zhang, C., y Jensen, A. A. (2013). Professional identity construction of non-native Chinese language teachers. En M. J. Kirkebæk y et al. (eds.), *Teaching and learning culture: negotiating the context* (pp. 113–127). Sense Publishers.
- Zhang, D., y Yang, X. (2016). Chinese L2 learners' depth of vocabulary knowledge and its role in reading comprehension. *Foreign Language Annals*, 49(4), 699–715.
- Zhang, J. (2016). Understanding Chinese as a foreign language from the perspective of second language acquisition. En J. Ruan, J. Zhang, y C. B. Leung (eds.) *Perspectives on teaching and learning Chinese literacy in China* (pp. 63–82). Springer.
- Zhang, N. [张念]. (2008). Reflexiones sobre la elaboración de los manuales de chino para usuarios hispanohablantes (对西汉语教材编写的思考). En *Actas del I Congreso Nacional para la Enseñanza de la Lengua China. Valladolid, 2007* (pp. 227–241). Valladolid: Ayuntamiento de Valladolid.

- Zhang, P. [张朋朋]. (2001). *Rapid literacy in Chinese* [集中识字]. Pekín: Sinolingua (华语教学出版社).
- Zhang, Z. (2008). Una estrategia en el aprendizaje del chino: los caracteres. En *Actas del I Congreso Nacional para la Enseñanza de la Lengua China. Valladolid, 2007* (pp. 79–90). Valladolid: Ayuntamiento de Valladolid.
- Zhao, B. (2016). *Análisis de materiales didácticos para la enseñanza de chino a españoles*. Universidad Complutense de Madrid.
- Zhao, J. [赵金铭]. (1998). Lùn duìwài hànyǔ jiàocái pínggū (论对外汉语教材评估) [Evaluación de los materiales de enseñanza de chino lengua extranjera]. *Yǔyán jiàoxué yǔ yánjiū* (语言教学与研究), 3, 4–19.
- Zhao, J. [赵金铭]. (2001). Duìwài hànyǔ yánjiū de jīběn kuàngjià (对外汉语研究的基本框架) [Un marco básico para la investigación de chino lengua extranjera]. *Shìjiè hànyǔ jiàoxué* (世界汉语教学), 3(57), 3–11.
- Zhao, J. [赵金铭]. (2004). *Duìwài hànyǔ jiàoxué gàilùn* (对外汉语教学概论) [Introducción a la enseñanza de chino lengua extranjera]. Pekín: Commercial Press (商务印书馆).
- Zhao, J. [赵金铭]. (2010). Duìwài hànyǔ jiàoxuéfǎ huí shì yǔ zài rènshì (对外汉语教学法回视与再认识) [Revisión desde un nuevo punto de vista de la metodología de enseñanza de chino lengua extranjera]. *Shìjiè hànyǔ jiàoxué* (世界汉语教学), (2).
- Recuperado desde http://www.cssn.cn/yyx/yyx_gwyyx/201401/t20140121_949482.shtml
- Zhe, L. [者林], y Luo, C. [罗晨]. (2010). Duìwài hànyǔ cíhuì fùxíkè de rènwùxíng jiàoxué móshì (对外汉语词汇复习课的任务型教学模式) [Un modelo de enseñanza

- basado en tareas para la clase de repaso de léxico de chino lengua extranjera].
Chūguó yǔ jiùyè (出国与就业), 8, 123–124.
- Zhou, M. (2008). Enseñanza de la lengua y la cultura china a los universitarios españoles. 20 años de experiencia y perspectiva. En *Actas del I Congreso Nacional para la Enseñanza de la Lengua China. Valladolid, 2007* (pp. 69–78). Valladolid: Ayuntamiento de Valladolid.
- Zhou, M. (2010). Globalization and language order: teaching Chinese as a foreign language in the United States. En L. Tsung y K. Cruickshank (eds.), *Teaching and learning Chinese in global contexts: CFL worldwide* (pp. 131–149). Londres: Continuum International Publishing.
- Zhou, W., y Li, G. (2016). Chinese language teachers' pedagogical adjustment and classroom management in cross-cultural contexts. En J. Ruan, J. Zhang, y C. B. Leung (eds.), *Chinese language education in the United States* (pp. 211–230). Springer International Publishing Switzerland.
- Zhu, Z. (2010). A historical perspective of teaching Chinese as a second language. En J. Chen, C. Wang, y J. Cai (eds.), *Teaching and learning Chinese: issues and perspectives* (pp. 33–69). Information Age Pub., Incorporated.
- Ziafar, M., y Seyyedrezaei, S. H. (2014). The influence of contrastive lexical approach on EFL / ESL learners' willingness to communicate. *Journal of Language Sciences & Linguistics*, 2(1), 12–20.

Anexos

Anexo 1: referencias de los programas usados para los análisis

Programas de enseñanzas de Grado

Universidad Autónoma de Barcelona. (2016). Estructura del plan de estudios: Grado de Traducción e Interpretación. Retrieved December 19, 2016, from <http://www.uab.cat/web/estudiar/listado-de-grados/plan-de-estudios/estructura-del-plan-de-estudios/traduccion-e-interpretacion-1345467893054.html?param1=1228291018508>

Universidad Autónoma de Barcelona. (2016). Estructura del plan de estudios: Grado de Estudios de Asia Oriental. Retrieved December 19, 2016, from <http://www.uab.cat/web/estudiar/listado-de-grados/plan-de-estudios/estructura-del-plan-de-estudios/estudios-de-asia-oriental-1345467893054.html?param1=1223967776732>

Universidad Autónoma de Madrid. (2016). Grado en Estudios de Asia y África: Árabe, Chino y Japonés. Retrieved December 19, 2016, from http://www.uam.es/ss/Satellite/FilosofiaLetras/es/1234889988936/contenidoFinal/Grado_en_Estudios_de_Asia_y_Africa:_Arabe,_Chino_y_Japones.htm

Universidad Autónoma de Madrid. (2016). Grado en Lenguas Modernas, Cultura y Comunicación. Retrieved December 19, 2016, from <http://www.uam.es/FyL/GradoenLenguasModernas/1242658507119.htm?language=es&nodepath=Grado en Lenguas Modernas, Cultura y Comunicación>

Universidad Autónoma de Madrid. (2016). Grado en Traducción e Interpretación. Retrieved December 19, 2016, from <http://www.uam.es/FyL/GradoTraduccionInterpretacion/1242658507137.htm?language=es&nodepath=Grado en Traducción e Interpretación>

Universidad de Alicante. (2016). Grado en Traducción e Interpretación. Guías docentes.

Retrieved December 19, 2016, from

<https://cvnet.cpd.ua.es/webcvnet/planestudio/planEstudioND.aspx?plan=C010&lengua=C>

Universidad de Deusto. (2016). Grado en Lenguas Modernas y Gestión. Retrieved

December 19, 2016, from <http://www.deusto.es/cs/Satellite/deusto/es/nuevos-estudiantes-de-grado/estudios-grados/lenguas-modernas-y-gestion/programa>

Universidad de Deusto. (2016). Grado en Lenguas Modernas. Retrieved December 20,

2017, from <http://www.deusto.es/cs/Satellite/deusto/es/nuevos-estudiantes-de-grado/estudios-grados/lenguas-modernas-menciones-en-estudios-ingleses-estudios-hispanicos-estudios-literarios-y-estudios-linguisticos/programa?idPest=1340017831237&idSeccion=1>

linguisticos/programa?idPest=1340017831237&idSeccion=1

Universidad de Granada. (2016). Facultad de Traducción e Interpretación. Guías

Docentes. Retrieved December 18, 2016, from

http://fti.ugr.es/pages/info_academica/licenciatura/guias

Universidad de Granada. (2016). Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas. Guías

docentes. Retrieved December 18, 2016, from

http://grados.ugr.es/modernas/pages/infoacademica/guia_docente

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. (2016). Facultad de Traducción e

Interpretación. Retrieved December 18, 2017, from

http://www.fti.ulpgc.es/estudios_grados.php

Universidad de Sevilla. (2016). Grado en Estudios de Asia Oriental. Retrieved

December 18, 2016, from http://www.us.es/estudios/grados/plan_219?p=7

Universidad de Valencia. (2016). Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas. Plan

de estudios. Retrieved December 18, 2016, from

<http://www.uv.es/uvweb/universidad/es/estudios-grado/oferta-grados/oferta-grados/grado-lenguas-modernas-sus-literaturas-1285846094474/Titulacio.html?id=1285847387997&plantilla=UV/Page/TPGDetail&p2=2>

Universidad de Valencia. (2016). Grado en Traducción y Mediación Interlingüística.

Plan de estudios. Retrieved December 18, 2016, from

<http://www.uv.es/uvweb/universidad/es/estudios-grado/grado-1285846094474/Titulacio.html?id=1285847388019>

Universidad de Valladolid. (2016). Grado en Traducción e Interpretación. Retrieved

December 18, 2016, from

<http://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativa/grados/2.01.02.04.ramas/Grado-en-Traduccion-e-Interpretacion/>

Programas de enseñanzas de idiomas (EOI)

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Instituto de Enseñanza a Distancia

de Andalucía. (2018). Idiomas de régimen especial: chino. Materiales Educación

Permanente. Retrieved February 28, 2018, from

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/permanente/materiales/index.php?etapa=14>

E.O.I. da Coruña. (2018). Programación chino 2017-2018. Retrieved February 28, 2018,

from <http://www.edu.xunta.gal/centros/eoicoruna/node/419>

E.O.I. de Barcelona. (2018). Guías de los cursos. Retrieved February 28, 2018, from

<https://www.eoibd.cat/es/idiomes/xines/guies-dels-cursos/>

E.O.I. de Madrid - Jesús Maestro. (2018). Programación. Retrieved February 28, 2018,

from <https://www.educa2.madrid.org/web/eoijm.chino/cursoactual>

- E.O.I. de Murcia. (2018). Programación didáctica. Retrieved February 28, 2018, from https://www.murciaeduca.es/eoimurcia/sitio/index.cgi?wid_seccion=29&wid_item=167
- E.O.I. de Segovia. (2018). Programación de chino. Retrieved February 28, 2018, from http://eoisegovia.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=27&wid_item=236
- E.O.I. de Valencia. (2018). Programaciones. Retrieved February 28, 2018, from <http://mestreacasa.gva.es/web/eoivalencia/departamento-chino-programacion-didactica>
- E.O.I. de Valladolid. (2018). Programación 2017-2018. Retrieved February 28, 2018, from http://eovalladolid.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=14&wid_item=210
- E.O.I. de Vigo. (2018). Programaciones didácticas. Retrieved February 28, 2018, from <http://www.eoidevigo.org/seccion/106/Programacions.html>
- E.O.I. Fernando Lázaro Carreter. (2018). Programación. Retrieved February 28, 2018, from <http://eoflc.es/programacion-chino/>
- E.O.I. Los Cristianos. (2018). Programaciones. Retrieved February 28, 2018, from <http://www.eoiloscristianos.com/departamento/chinese>
- E.O.I. Santa Cruz de Tenerife. (2018). Programaciones didácticas. Retrieved February 28, 2018, from <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/eoisantacruzdetenerife/elcentro/documentos-institucionales/>
- Escola Oficial d'Idiomes de Palma. (2018). Programaciones. Retrieved February 28, 2018, from <https://eoipalma.com/es/departamentos-de-idiomas/chino/>

Anexo 2: encuestas del tramo 1

La encuesta se hizo originariamente a través de la plataforma Prado, por lo que lo que aquí se presenta es únicamente la batería de preguntas. Algunas de las preguntas estaban destinadas a comprobación de otros elementos sin relación con la investigación. Las preguntas marcadas con (*) eran de respuesta obligatoria.

16.17-1_TC3 Encuesta de actividades de clase

*** Q01. Actividades de clase. Indica si estás muy en desacuerdo (1) o completamente de acuerdo (5) con las siguientes afirmaciones.**

- a) Los dictados de texto son útiles porque me ayudan a mejorar mi nivel de chino.
- b) Los dictados de texto son útiles porque siento presión para estudiar más.
- c) La actividad de “dictado” en español para escribir los caracteres en chino me ha parecido útil para repasar.
- d) La actividad de hablar en círculo los lunes me ha parecido útil.
- e) He participado activamente en la actividad de hablar en círculo de los lunes.
- f) Prefiero la actividad del círculo de los lunes en grupos pequeños.
- g) La actividad de las presentaciones de clase me ha resultado útil cuando la he presentado yo.
- h) La actividad de las presentaciones de clase me ha resultado útil o interesante de manera general.
- i) La presión de la actividad de las presentaciones de clase, cuando he presentado yo, me ha resultado excesiva.
- j) Me gusta traducir en voz alta en clase los textos del manual.
- k) Traducir en clase los textos del manual me ayuda a entender mejor el vocabulario.
Traducir en clase los textos del manual me ayuda a entender mejor la gramática.

*** Q02. Herramientas de clase. Indica si estás completamente en desacuerdo (1) o completamente de acuerdo (5) con las siguientes afirmaciones.**

- a) El diario de clase me ha resultado útil.
- b) He usado el diario de clase de manera habitual.
- c) Las fichas de vocabulario me han resultado útiles para aprender o repasar.
- d) He rellenado las fichas de vocabulario de forma regular durante el curso.
- e) El calendario de planificar caracteres me ha resultado útil.
- f) He usado y seguido el calendario de planificar caracteres durante el curso.
- g) La actividad de la gramática colaborativa en Prado me ha resultado interesante.
- h) La actividad de la gramática colaborativa en Prado me ha resultado útil.
- i) He consultado la gramática colaborativa de Prado de manera regular.
- j) Las flashcards con el vocabulario en Quizlet me han resultado útiles.
- k) He usado las flashcards con el vocabulario en Quizlet de manera regular.
- l) Uso otro sistema de flashcards diferente a Quizlet.
- m) Las flashcards son útiles para aprender/repasar.

*** Q03. Gestión de clase. Indica si estás completamente en desacuerdo (1) o completamente de acuerdo (5) con las siguientes afirmaciones.**

- a) La forma de trabajar el vocabulario, a través de ejemplos reales, me ha ayudado a entender el significado de las palabras
- b) La forma de trabajar el vocabulario, a través de ejemplos reales, me ha ayudado a entender mejor cómo se usan las palabras.
- c) La forma de trabajar el vocabulario, a través de ejemplos reales, en general, me ha resultado útil.
- d) Me ha gustado trabajar el vocabulario con ejemplos reales.
- e) Los ejemplos del vocabulario han sido difíciles de entender.

- f) La forma de trabajar la gramática, con ejemplos reales de los que pensábamos las normas, me ha ayudado a entender mejor cómo funciona la lengua.
- g) Me ha gustado trabajar la gramática con ejemplos.
- h) Los ejemplos de la gramática eran difíciles de entender.
- i) Creo que en clase hemos dedicado poco tiempo a la gramática.
- j) Creo que en clase hemos dedicado poco tiempo al vocabulario. Creo que en clase hemos dedicado poco tiempo a prácticas orales.
- k) Creo que en clase hemos dedicado poco tiempo a mejorar la pronunciación.
- l) Creo que en clase hemos dedicado poco tiempo a hacer prácticas de audición.
- m) Creo que en clase hemos dedicado poco tiempo a leer.
- n) Creo que en clase hemos dedicado poco tiempo a hacer ejercicios o actividades de repaso.
- o) En general, siento que hemos aprovechado bien el tiempo de clase.

*** Q04. Factores afectivos. Indica si estás en completo desacuerdo (1) o muy de acuerdo (5) con las siguientes afirmaciones.**

- a) He sentido demasiada presión en clase.
- b) El ambiente en clase ha sido relajado.
- c) El ambiente demasiado relajado en clase ha hecho que me esfuerce menos.
- d) El ambiente en clase favorecía la participación.
- e) He encontrado en las tareas de clase equilibrio entre las actividades en las que me siento cómodo participar y actividades que no me gustan/interesan/me producen demasiado estrés.

*** Q05. Evaluación. Indica si estás completamente en desacuerdo (1) o muy de acuerdo (5) con las siguientes afirmaciones.**

- a) Los exámenes parciales me parecen útiles para comprender qué cosas necesito repasar más.
- b) Los exámenes parciales me parecen útiles porque siento presión para estudiar más.
- c) Los deberes de chino me han impedido dedicar tiempo a otras asignaturas.
- d) Me gusta que la nota del examen final tenga más peso que la nota de la nota de clase.

*** Q06. Valoración global (I). Describe lo que más te ha gustado de este curso y por qué.**

*** Q07. Valoración global (y II). Describe lo que menos te ha gustado de este curso y por qué.**

Q08. Si tienes algún comentario que hacer sobre la forma de las clases, el sistema de evaluación, los contenidos o cualquier otra cosa sobre la que quieras opinar y que no haya aparecido en esta encuesta, este es el lugar en el que puedes hacerlo:

16.17-1_TC5 Encuesta de actividades de clase

*** Q01. Actividades de clase. Indica si estás muy en desacuerdo (1) o completamente de acuerdo (5) con las siguientes afirmaciones.**

- a) Los dictados de texto son útiles porque me ayudan a mejorar mi nivel de chino.
- b) Los dictados de texto son útiles porque siento presión para estudiar más.
- c) La actividad de “dictado” en español para escribir los caracteres en chino me ha parecido útil para repasar.
- d) La actividad de hablar en círculo los lunes me ha parecido útil.
- e) He participado activamente en la actividad de hablar en círculo de los lunes.
- f) Prefiero la actividad del círculo de los lunes en grupos pequeños.
- g) La actividad de las presentaciones de clase me ha resultado útil cuando la he presentado yo.

- h) La actividad de las presentaciones de clase me ha resultado útil o interesante de manera general.
- i) La presión de la actividad de las presentaciones de clase, cuando he presentado yo, me ha resultado excesiva.
- j) Me gusta traducir en voz alta en clase los textos del manual.
- k) Traducir en clase los textos del manual me ayuda a entender mejor el vocabulario.
- l) Traducir en clase los textos del manual me ayuda a entender mejor la gramática.

*** Q02. Herramientas de clase. Indica si estás completamente en desacuerdo (1) o completamente de acuerdo (5) con las siguientes afirmaciones.**

- a) El diario de clase me ha resultado útil.
- b) He usado el diario de clase de manera habitual.
- c) Las fichas de vocabulario me han resultado útiles para aprender o repasar.
- d) He rellenado las fichas de vocabulario de forma regular durante el curso.
- e) El calendario de planificar caracteres me ha resultado útil.
- f) He usado y seguido el calendario de planificar caracteres durante el curso.
- g) La actividad de la gramática colaborativa en Prado me ha resultado interesante.
- h) La actividad de la gramática colaborativa en Prado me ha resultado útil.
- i) He consultado la gramática colaborativa de Prado de manera regular.
- j) Las flashcards con el vocabulario en Quizlet me han resultado útiles.
- k) He usado las flashcards con el vocabulario en Quizlet de manera regular.
- l) Uso otro sistema de flashcards diferente a Quizlet.
- m) Las flashcards son útiles para aprender/repasar.

*** Q03. Gestión de clase. Indica si estás completamente en desacuerdo (1) o completamente de acuerdo (5) con las siguientes afirmaciones.**

- a) La forma de trabajar el vocabulario, a través de ejemplos reales, me ha ayudado a entender el significado de las palabras
- b) La forma de trabajar el vocabulario, a través de ejemplos reales, me ha ayudado a entender mejor cómo se usan las palabras.
- c) La forma de trabajar el vocabulario, a través de ejemplos reales, en general, me ha resultado útil.
- d) Me ha gustado trabajar el vocabulario con ejemplos reales.
- e) Los ejemplos del vocabulario han sido difíciles de entender.
- f) La forma de trabajar la gramática, con ejemplos reales de los que pensábamos las normas, me ha ayudado a entender mejor cómo funciona la lengua.
- g) Me ha gustado trabajar la gramática con ejemplos.
- h) Los ejemplos de la gramática eran difíciles de entender.
- i) Creo que en clase hemos dedicado poco tiempo a la gramática.
- j) Creo que en clase hemos dedicado poco tiempo al vocabulario.
- k) Creo que en clase hemos dedicado poco tiempo a prácticas orales.
- l) Creo que en clase hemos dedicado poco tiempo a mejorar la pronunciación.
- m) Creo que en clase hemos dedicado poco tiempo a hacer prácticas de audición.
- n) Creo que en clase hemos dedicado poco tiempo a leer.
- o) Creo que en clase hemos dedicado poco tiempo a hacer ejercicios o actividades de repaso.
- p) En general, siento que hemos aprovechado bien el tiempo de clase.

*** Q04. La frase con 把 la hemos trabajado de forma diferente a la habitual: nos hemos ido encontrando con ejemplos de ella en ejemplos de lecciones anteriores a donde la estudiamos en profundidad. Indica si estás completamente de acuerdo (1) o completamente en desacuerdo (5) con estas afirmaciones.**

- a) Esta forma de trabajar la oración con 把:
- b) Creo que me ha ayudado a entender mejor el significado de la oración con 把 cuando la hemos estudiado de manera específica.
- c) Creo que me ha ayudado a entender mejor la gramática de la oración con 把 cuando la hemos estudiado de manera específica.
- d) Me ha dificultado entender puntos de gramática más sencillos.

*** Q05. Factores afectivos. Indica si estás en completo desacuerdo (1) o muy de acuerdo (5) con las siguientes afirmaciones.**

- a) He sentido demasiada presión en clase.
- b) El ambiente en clase ha sido relajado.
- c) El ambiente demasiado relajado en clase ha hecho que me esfuerce menos.
- d) El ambiente en clase favorecía la participación.
- e) He encontrado en las tareas de clase equilibrio entre las actividades en las que me siento cómodo participar y actividades que no me gustan/interesan/me producen demasiado estrés.

*** Q06. Evaluación. Indica si estás completamente en desacuerdo (1) o muy de acuerdo (5) con las siguientes afirmaciones.**

- a) Los exámenes parciales me parecen útiles para comprender qué cosas necesito repasar más.
- b) Los exámenes parciales me parecen útiles porque siento presión para estudiar más.
- c) Los deberes de chino me han impedido dedicar tiempo a otras asignaturas.
- d) Me gusta que la nota del examen final tenga más peso que la nota de la nota de clase.

*** Q07. Valoración global (I). Describe lo que más te ha gustado de este curso y por qué.**

*** Q08. Valoración global (y II). Describe lo que menos te ha gustado de este curso y por qué.**

Q09. Si tienes algún comentario que hacer sobre la forma de las clases, el sistema de evaluación, los contenidos o cualquier otra cosa sobre la que quieras opinar y que no haya aparecido en esta encuesta, este es el lugar en el que puedes hacerlo:

Anexo 3: plantilla del diario de clase de los tramos 1 y 2

Diario de clase

16.17 [Nombre de la asignatura]

Instrucciones:

- Copia y pega la tabla en blanco para rellenarla (de forma que siempre quede una tabla en blanco para el siguiente compañero).
- La tabla que rellenes debe quedar la primera en el documento, luego va la tabla en blanco y luego las demás tablas, en orden cronológico inverso (es decir, la primera tabla quedará abajo, y al abrir el documento debe verse la última tabla que se haya rellenado).
- Este es un documento público, lo que significa que todos lo usamos. Por favor, no borres ni edites nada que hayan hecho los compañeros, aunque lo veas incompleto o que faltan cosas: respeta el trabajo de los demás.

Fecha y número de sesión	
Cumplimenta la ficha	
¿Qué hemos hecho?	
¿Cómo lo hemos hecho?	
Deberes para el próximo día	
Cosas de la clase que creo que han sido importantes/llamativas/curiosas en la clase de hoy	

Anexo 4: ficha de vocabulario del tramo 1

Palabra:	¿Qué significa?
	¿Qué categoría gramatical tiene?
	Un par de frases de ejemplo que me ayuden a recordar cómo se usa:
	Palabras con las que suele ir o estructuras en las que suele aparecer:
	Palabras o estructuras con las que me confunde:
	Otras cosas que necesito recordar de esta palabra:

Anexo 5: fichas de repasos del tramo 1

Palabras:	Estudiadas el:	Primer repaso:	Segundo repaso:	Tercer repaso:
	¿Lo he cumplido?			

Palabras:	Estudiadas el:	Primer repaso:	Segundo repaso:	Tercer repaso:
	¿Lo he cumplido?			

Palabras:	Estudiadas el:	Primer repaso:	Segundo repaso:	Tercer repaso:
	¿Lo he cumplido?			

Palabras:	Estudiadas el:	Primer repaso:	Segundo repaso:	Tercer repaso:
	¿Lo he cumplido?			

Palabras:	Estudiadas el:	Primer repaso:	Segundo repaso:	Tercer repaso:
	¿Lo he cumplido?			

Anexo 6: encuesta del tramo 2

***Q01. Actividades de aula. Indica si estás en completo desacuerdo (1) o muy de acuerdo (5) con las siguientes afirmaciones:**

- a) Los dictados me ayudan a mejorar mi comprensión auditiva
- b) Los dictados me sirven para ver qué caracteres necesito repasar
- c) Los dictados son útiles porque me ayudan a mejorar mi nivel de chino.
- d) Los dictados son útiles porque siento presión para estudiar más.
- e) Los dictados han sido demasiado difíciles
- f) La actividad de las presentaciones de clase me ha resultado útil cuando la he presentado yo.
- g) La actividad de las presentaciones de clase me ha resultado útil para mejorar mi comprensión auditiva, escuchando a los compañeros.
- h) La presión de la actividad de las presentaciones de clase, cuando he presentado yo, me ha resultado excesiva.
- i) Traducir los textos del manual me ayuda a comprenderlos
- j) Traducir los textos del manual me ayuda a comprender mejor el vocabulario
- k) Traducir los textos del manual me ayuda a comprender mejor la gramática
- l) Traducir las frases de los ejemplos de gramática (del libro o de las fotocopias de Selma) me ayuda a comprender mejor la gramática.
- m) Preparar los textos en voz alta para poder grabarlos y subirlos a Prado me ha ayudado a mejorar mi pronunciación.
- n) Los consejos de la profesora sobre las grabaciones que he subido a Prado me han ayudado a saber cómo mejorar mi pronunciación.
- o) La actividad de grabar los textos y subirlos a Prado me ha resultado útil.

- p) La actividad de las fichitas con preguntas me ayuda a mejorar mi expresión en chino.

***Q02. Herramientas de aula. Indica si estás completamente en desacuerdo (1) o muy de acuerdo (5) con las siguientes afirmaciones:**

- a) El diario de clase me ha resultado útil.
He usado el diario de clase de manera habitual.
El calendario con los repasos planificados me ha resultado útil.
- b) He usado y seguido el calendario de repasos siempre durante el curso.
- c) He seguido el calendario de repasos sólo cuando había dictado programado.
- d) Seguir el calendario de repasos me ha ayudado a estudiar mejor.
- e) Tener la gramática de cada tema en Prado, redactada por los compañeros, es útil.
- f) He consultado la gramática redactada por los compañeros y subida a Prado de manera regular.
- g) Las flashcards, como las que hay en Quizlet, son útiles para aprender/repasar.
- h) He usado las flashcards con el vocabulario en Quizlet de manera regular.

***Q03. Materiales complementarios. Indica si estás muy en desacuerdo (1) o muy de acuerdo (5) con las siguientes afirmaciones (con "las fotocopias de Selma" me refiero al bloque de fotocopias complementarias a cada tema):**

- a) Las fotocopias de Selma presentan el contenido de forma clara
- b) Las fotocopias de Selma son útiles para estudiar/repasar.
- c) Las fotocopias de Selma me ayudan a comprender mejor qué es lo importante de cada tema.
- d) El contenido de las fotocopias de Selma me ayuda a entender mejor el vocabulario.
- e) El contenido de las fotocopias de Selma me ayuda a entender mejor la gramática.
- f) Las frases de los ejemplos del vocabulario son difíciles de entender.

- g) Las frases de los ejemplos de la gramática son difíciles de entender.
- h) No me gustan las fotocopias, prefiero usar sólo el manual.

***Q04. Materiales complementarios. ¿Qué elementos crees que deberían incluirse en las fotocopias y que no hay ahora mismo, y por qué? ¿Qué elementos eliminarías?**

***Q05. Tratamiento del vocabulario. Indica si estás muy en desacuerdo (1) o completamente de acuerdo (5) con las siguientes afirmaciones:**

- a) La forma de trabajar el vocabulario, a través del análisis de ejemplos reales, me ha ayudado a entender mejor el significado de las palabras
- b) La forma de trabajar el vocabulario, a través del análisis de ejemplos reales, me ha ayudado a entender mejor cómo se usan las palabras.
- c) La forma de trabajar el vocabulario, a través del análisis de ejemplos reales, en general, me ha resultado útil.
- d) Me ha gustado trabajar el vocabulario con ejemplos reales.
- e) En clase hemos trabajado el vocabulario pensando qué significaba y proponiendo varias traducciones entre todos, pero yo prefiero la forma tradicional de estudiar el significado del vocabulario, con una traducción directa de las palabras.
- f) En clase hemos analizado entre todos cómo se usaban las palabras del vocabulario (si es verbo, adjetivo, etc.), pero yo prefiero que la profesora me diga directamente cómo se usan las palabras.

***Q06. Tratamiento del vocabulario. ¿Qué dificultades has tenido con la forma de trabajo de vocabulario de este año? ¿Cómo crees que podría mejorarse?**

***Q07. Tratamiento de la gramática. Indica si estás muy en desacuerdo (1) o muy de acuerdo (5) con las siguientes afirmaciones:**

- a) La forma de trabajar la gramática, analizando los ejemplos para pensar las normas, me ha ayudado a entender mejor cómo funciona la lengua.

- b) Los ejemplos de la gramática eran difíciles de entender.
- c) Prefiero la forma tradicional de trabajar la gramática, con explicaciones directas de la profesora.
- d) Este año he aprendido cómo “funciona” la gramática china, identificando los elementos, aunque siga teniendo dudas (por ejemplo: he aprendido qué es un complemento de grado, qué significa y dónde suele ir, aunque no siempre sepa usarlo).

***Q08. Tratamiento de la gramática. ¿Qué dificultades has tenido con la forma de trabajo de la gramática de este año? ¿Cómo te hubiera gustado que se hiciera?**

***Q09. Gestión de aula. Indica si estás muy en desacuerdo (1) o muy de acuerdo (5) con las siguientes afirmaciones. Contesta a estas preguntas teniendo en cuenta no sólo el tiempo de clase, sino también el que has tenido que dedicar a hacer ejercicios o actividades en casa (por ejemplo, la pronunciación apenas la hemos trabajado en clase, pero sí que teníais que hacerlo en casa).**

- a) Creo que hemos dedicado poco tiempo a la gramática.
- b) Creo que hemos dedicado poco tiempo al vocabulario.
- c) Creo que hemos dedicado poco tiempo a prácticas orales.
- d) Creo que hemos dedicado poco tiempo a mejorar la pronunciación.
- e) Creo que hemos dedicado poco tiempo a hacer prácticas de audición.
- f) Creo que hemos dedicado poco tiempo a leer.
- g) Creo que hemos dedicado poco tiempo a hacer ejercicios o actividades de refuerzo.
- h) He tenido que dedicar demasiado tiempo a la asignatura de chino en casa (a deberes o a estudiar).
- i) En general, siento que hemos aprovechado bien el tiempo dentro de clase dentro del aula.

- j) He sentido demasiada presión en clase.
- k) El ambiente en clase ha sido relajado.
- l) El ambiente demasiado relajado en clase ha hecho que me esfuerce menos.
- m) El ambiente en clase favorecía la participación.

***Q010. Estrategias. Indica si estás en completo desacuerdo (1) o muy de acuerdo (5)**

con las siguientes afirmaciones:

- a) Este año he descubierto nuevas formas para estudiar caracteres
- b) Este año he descubierto nuevas formas para aprender gramática
- c) Este año he descubierto nuevas formas para aprender vocabulario
- d) Este año he descubierto nuevas formas para mejorar mi comprensión auditiva
- e) Este año he descubierto nuevas formas para mejorar mi pronunciación
- f) Este año he aprendido a observar cómo estudio
- g) Cuando me siento a hacer las actividades o ejercicios, saber para qué sirve (si es de mecanización, si es de práctica libre, etc.) me ayuda a hacerlo mejor.
- h) Comprender cómo aprendo la lengua me ayuda a estudiar mejor.

***Q011. Valoración global. Indica qué es lo que más te ha gustado del curso y por qué:**

***Q012. Valoración global. Indica qué es lo que menos te ha gustado del curso y por qué:**

Q013. Si tienes algún comentario que hacer sobre la forma de las clases, el sistema de evaluación, los contenidos o cualquier otra cosa sobre la que quieras opinar y que no haya aparecido en esta encuesta, este es el lugar en el que puedes hacerlo:

Anexo 7: calendario de léxico del tramo 2

(El calendario se presenta con las fechas reales usadas)

Tema:	Estudiadas el:	Primer repaso: (2-3 días tras la primera vez)	Segundo repaso: (1 semana tras el primer repaso)	Tercer repaso: (2 semanas tras el segundo repaso)
5	17.2.2017	19-20 feb. Dictado en clase: 21 feb.	28 feb.	6 marzo Dictado en clase: 7 marzo
6	7.3.2017	9 marzo. Dictado en clase: 9 marzo	16 marzo	29 marzo Dictado en clase: 30 marzo
7	28.3.2017	30 marzo	5 abril Dictado en clase: 6 de abril	19 abril Dictado en clase: 20 de abril
8	18.4.2017	20 abril	27 abril Dictado en clase: 27 de abril	11 mayo
9	2.5.2017	4 mayo Dictado en clase: 4 de mayo	11 mayo	25 mayo Dictado en clase: 25 de mayo
10	11.5.2017	14 Mayo Dictado en clase: 16 de mayo	21 mayo	28 mayo

Anexo 8: plantilla del diario de clase del tramo 3

Diario de clase

17.18 [Nombre de la asignatura]

Instrucciones:

1. **Copia y pega la tabla en blanco para rellenarla** (de forma que siempre quede una tabla en blanco para el siguiente compañero).
2. La tabla que rellenes debe quedar la primera en el documento, luego va la tabla en blanco y luego las demás tablas, en orden cronológico inverso (es decir, la primera tabla quedará abajo, y **al abrir el documento debe verse la última tabla que se haya rellenado.**
3. Este es un documento público, lo que significa que todos lo usamos. Por favor, **no borres ni edites nada que hayan hecho los compañeros**, aunque lo veas incompleto o que faltan cosas: respeta el trabajo de los demás.

Fecha y número de sesión	
Cumplimenta la ficha	
¿Qué hemos hecho?	
¿Cómo lo hemos hecho?	
Deberes para el próximo día	
¿Qué ha sido lo más importante que hemos aprendido hoy?	
Cosas de la clase que creo que han sido importantes/llamativas/curiosas en la clase de hoy	

Anexo 9: encuestas del tramo 3

Esta encuesta me sirve para saber qué cosas han funcionado en clase mejor y cuáles debería cambiar/ajustar para próximos cursos, es decir, tienen fines únicamente de investigación. A ti no te llevará más de 20 minutos cumplimentarla, y a mí me será de mucha utilidad: gracias a encuestas de años anteriores he conseguido detectar cosas que no funcionaban bien en mis clases.

La encuesta es voluntaria y anónima al 100%. Si la cumplimentas, añado a tu nota de clase cinco puntos (al mismo apartado donde van las conferencias y el resto de actividades extra). Si la rellenas, mándame luego un email con tu nombre para que sume los puntos.

Q01. Aprendizaje de caracteres. Indica si estás muy en desacuerdo (1) o muy de acuerdo (5) con las siguientes afirmaciones.

La forma de entrar en contacto con los caracteres (primero con pinyin, luego en pizarra, luego en dictado comprobando que más o menos los recordábamos, repasando al día siguiente con diferentes actividades):

Q01a. Me ha ayudado a recordar la forma del carácter.

Q01b. Me ha ayudado a recordar la pronunciación (pinyin) del carácter.

Q01c. Me ha ayudado a identificar los caracteres dentro de las palabras del léxico.

Q01d. Me ha resultado complicada, hubiera preferido otra forma de estudiarlos.

Q01e. Preferiría aprenderlos directamente dentro de las palabras o del léxico, sin trabajarlos antes por separado.

Q01f. En general, creo que me ha ayudado a aprender (aunque después en casa haya tenido que repasar otra vez)

Q01g. No me ha servido de nada: creo que hubiera aprendido mejor los caracteres estudiándolos yo solo en casa.

Q01h. Las reglas nemotécnicas que hemos creado en clase para recordar los caracteres me ayudan a recordar la forma de los caracteres.

Q01g. No me gusta inventar reglas nemotécnicas, prefiero saber sólo la etimología.

Q02. Aprendizaje de caracteres. Para mí, lo más difícil de aprender un carácter es (escoge sólo una):

Escribirlo sin mirar

Recordar cómo se pronuncia cuando leo en voz alta.

Recordar su significado dentro de una palabra (es decir, a lo mejor recuerdo que hay dos caracteres juntos que he estudiado, pero para mí es imposible recordar qué significaban.

Q03. Aprendizaje de léxico. Indica si estás muy en desacuerdo (1) o muy de acuerdo (5) con las siguientes afirmaciones.

La forma de trabajo del léxico (material de fotocopias, no del libro) (primero leer las frases tratando de entender el contexto, luego viendo cómo pueden agruparse los caracteres nuevos, luego deduciendo el significado y finalmente traduciendo y explicando)

Q03a. Me ha gustado, de manera general.

Q03b. Me ha resultado útil, de manera general.

Q03c. Me ha ayudado a recordar el significado de las palabras nuevas.

Q03d. Me ha ayudado a recordar el significado de las estructuras (gramática) nuevas.

Q03e. Me ha ayudado a fijarme en el uso de las palabras nuevas.

Q03f. Me ha ayudado a comprender después más fácilmente los textos del manual.

Q03g. Me ha ayudado a prestar atención a las palabras nuevas y a las palabras que acompañaban a las palabras nuevas.

Q03h. Hubiera preferido que la profesora dijera directamente el significado de las palabras nuevas.

Q03i. Hubiera preferido que la profesora dijera normas de funcionamiento de las palabras, en lugar de tener que deducir nosotros primero.

Q03j. Preferiría utilizar la lista de vocabulario con traducción del manual.

Q03k. Cuando he estudiado otras lenguas (inglés, francés...), el profesor utilizaba una forma de trabajo similar (es decir, no explicaba las normas, sino que nos dejaba deducir primero).

Q03l. Cuando leo en chino, los textos de los ejercicios o de otras actividades, y veo algo que no sé lo que es, primero intento por el contexto saber qué significa, y luego pregunto el significado, como hacemos en clase con el léxico.

Q04. Trabajo con ejemplificación. Indica si estás muy en desacuerdo (1) o muy de acuerdo (5) con las siguientes afirmaciones.

Q04a. Los ejemplos de los materiales complementarios han sido claros.

Q04b. Los ejemplos de los materiales complementarios han sido pocos.

Q04c. Los ejemplos de los materiales complementarios han sido difíciles.

Q04d. No me ha gustado trabajar con los ejemplos de los materiales complementarios.

Q04e. Los ejemplos de los materiales complementarios no han sido útiles para mí, en general.

Q04f. No necesito ejemplos para aprender, los textos del manual son suficientes.

Q05. Repaso programado: exámenes parciales y dictados. Indica si estás muy en desacuerdo (1) o muy de acuerdo (5) con las siguientes afirmaciones.

Q05a. Los exámenes parciales me ayudan porque me obligan a repasar contenidos del tema anterior.

Q05b. Los exámenes parciales me ayudan a ver qué cosas no he entendido bien de un tema.

Q05c. Los exámenes parciales me gustan porque así hay menos contenido para el examen final.

Q05d. Prefiero los exámenes parciales justo al terminar un tema.

Q05e. Ha habido demasiados exámenes parciales.

Q05f. Los exámenes parciales me han generado un estrés excesivo.

Q05g. He tenido claro qué tenía que repasar antes de los exámenes parciales.

Q05h. Me he esforzado poco para los parciales, pero mi nota ha sido de 17 o más puntos.

Q05i. Me he esforzado mucho para los parciales, pero mi nota ha sido de 16 o menos puntos.

Q05j. Los dictados del tema me ayudan a aprender (porque veo qué caracteres escribo mal, porque me ayudan a asociar sonido con caracteres, o por otras razones).

Q05k. Los dictados del tema me han ayudado a ir estudiando regularmente los caracteres o a repasarlos.

Q05l. Esto es una pregunta de control; por favor, marca la casilla con el número uno.

Q05m. Los dictados me han generado un estrés excesivo.

Q05n. Hubiera preferido los dictados una semana o dos después de terminar un tema, para así “obligarme” a repasar.

Q05o. Me he esforzado poco en los dictados, pero mi nota siempre ha sido de 8 puntos o más.

Q05p. Me he esforzado mucho en los dictados, pero mi nota siempre ha sido de 7 puntos o menos.

Q05q. Sin dictados ni parciales, sólo estudiaría los caracteres durante el tema y antes del examen final.

Q05r. Entre los parciales y los dictados he tenido que dedicar demasiado tiempo a repasar en casa, hubiera preferido tener menos “presión” en este sentido (por ejemplo, un parcial cada dos temas, o dictados únicamente cada dos semanas).

Q07. Repaso programado: exámenes parciales y dictados. ¿Cómo hubieras mejorado la cuestión de los dictados y los parciales?

Q08. Traducción. Indica si estás muy en desacuerdo (1) o muy de acuerdo (5) con las siguientes afirmaciones.

Q08a. Necesito traducir las frases, con la profesora o los compañeros, para comprender el significado (es decir, si no hay traducción, no entiendo).

Q08b. Necesito traducir las frases, con la profesora o los compañeros, para estar seguro del significado (es decir, entiendo las frases más o menos, pero con la traducción me siento más seguro de que he entendido bien).

Q08c. Traducir las frases me ayuda a comprender mejor la gramática.

Q08d. Traducir las frases me ayuda a comprender mejor el vocabulario.

Q09. Lectura. Marca la opción que se parezca más a lo que ocurre cuando lees en chino (leyendo para comprender, no en voz alta para la pronunciación).

Cuando leo en chino para comprender los textos, las frases del léxico, etc.:

Voy carácter a carácter, luego localizo palabras o estructuras y luego consigo entender la frase.

Localizo primero las palabras o bloques de palabras (你们, 没关系, 哪国人, etc.) y luego consigo entender la frase.

Consigo entender la frase de corrido.

Ninguna de las tres

Si en la pregunta anterior has escogido “ninguna de las tres”, intenta describir aquí qué dirías que ocurre cuando lees:

Q10. Grabaciones en Prado. Indica si estás muy en desacuerdo (1) o muy de acuerdo (5) con las siguientes afirmaciones.

Q10a. Repasar los textos para hacer la grabación de Prado me sirve para repasar gramática y vocabulario.

Q10b. Preparar los textos para grabarlos y subirlos a Prado me ha ayudado a mejorar mi pronunciación.

Q10c. Grabar los textos y subirlos a Prado ha sido, en general, útil para mí.

Q11. Programación y evaluación. Indica si estás muy en desacuerdo (1) o muy de acuerdo (5) con las siguientes afirmaciones.

Q11a. El ritmo de clase ha sido lento.

Q11b. Prefiero dar los contenidos en menor profundidad, y así ver más temas del manual.

Q11c. Hemos aprovechado bien el tiempo de clase.

Q11d. La cantidad de deberes para casa ha sido excesiva.

Q11e. Teniendo en cuenta las tareas de casa y las tareas de clase, creo durante el curso hemos realizado tareas variadas de manera equilibrada (es decir, hemos trabajado lectura, redacción, audio, oral...; trabajos individuales, por parejas, en grupo...).

Q11f. Me gusta tomar decisiones pequeñas sobre lo que aprendo (por ejemplo, me ha gustado poder elegir qué vocabulario concreto estudiar para algunos temas).

Q11g. Esto es una pregunta de control; por favor, marca la casilla con el número cuatro.

Q11h. Me gusta tomar decisiones grandes sobre lo que aprendo (por ejemplo, me ha gustado poder decidir qué contenidos eran necesarios para cumplir los objetivos de cada tema).

Q11i. No me gusta el sistema de evaluación por objetivos, prefiero que la profesora me diga directamente los contenidos que tengo que saber.

Q12. Manual y materiales. Indica si estás muy en desacuerdo (1) o muy de acuerdo (5) con las siguientes afirmaciones.

Q12a. Las fotocopias complementarias de la profesora son útiles.

Q12b. Prefiero trabajar sólo con el manual, sin fotocopias extra.

Q12c. Me hubiera gustado contar con otro tipo de materiales en las fotocopias.

Q12c. Por favor, indica cuáles o qué otro tipo de actividades te hubiera gustado hacer en clase:

Q13. Afectividad y perfil del aprendiz. Indica si estás muy en desacuerdo (1) o muy de acuerdo (5) con las siguientes afirmaciones.

Q13a. El ambiente de clase, con los compañeros, en general ha sido agradable.

Q13b. La relación con la profesora en clase en general ha sido agradable.

Q13c. Me he sentido seguro en clase (cuando he querido participar o preguntar, he podido hacerlo sin miedo).

Q13d. El aula de clase (el espacio físico) ha sido adecuado para una clase de lengua.

Q13e. Los recursos del aula de clase (ordenador, pizarra, equipo de audio...) han ayudado a que el aprendizaje sea eficaz.

Q13f. He encontrado formas de participar en las que me he sentido cómodo (por ejemplo: si me gusta mucho hablar en clase, he podido participar siempre que me ha apetecido hacerlo; si soy tímido, también he tenido suficientes ocasiones de hacer en clase tareas con un compañero con el que me llevo bien y no he sentido “estrés” por tener que hablar siempre en voz alta delante de todo el grupo).

Q13g. Al terminar el curso, me siento motivado para seguir estudiando chino.

Q13h. En clase, he prestado atención a las explicaciones de la profesora.

Q13i. En clase, he prestado atención a las preguntas y comentarios de los compañeros.

Q13j. Me considero una persona con capacidad de concentración.

Q13k. Me considero una persona con capacidad de atención.

Q13l. Me considero una persona nerviosa o inquieta.

Q13m. Me considero una persona que se desmotiva con facilidad para estudiar.

Q13n. Me considero una persona con fuerza de voluntad.

Q13o. Me considero una persona sociable.

Q14. Valoración global. Indica qué es lo que más te ha gustado del curso y por qué.

Q15. Valoración global. Indica qué es lo que menos te ha gustado del curso y por qué.

Q16. Comentario personal. Si tienes algún comentario sobre la forma de las clases, el sistema de evaluación, los contenidos, los materiales, la forma de dar clase de la profesora o cualquier otra cosa sobre la que quieras opinar y que no haya aparecido en esta encuesta, este es el lugar en el que puedes hacerlo.