

Análisis cualitativo de manuales para la enseñanza del
chino mandarín a hispanohablantes con especial
atención al tratamiento de la partícula 了 /le/

Yu-Chin Li

TESIS DOCTORAL UPF / 2013

DIRECTOR DE LA TESIS

Dr. Ernesto Martín Peris

DEPARTAMENTO DE TRADUCCIÓN Y CIENCIAS DEL LENGUAJE



獻給生命中的毅力、活力和夢想
願其永不熄滅!

AGRADECIMIENTOS

No podré agradecer nunca lo suficiente al profesor Ernesto Martín Peris su dirección de esta tesis doctoral. Agradezco su paciencia, su sabiduría, sus enseñanzas cercanas y claras, así como su apoyo y su dedicación incansables. Nunca olvidaré toda la energía que me transmitía en nuestras tutorías. Ha sido una gran suerte y todo privilegio haber podido contar con su tutela.

謝謝台灣的家人和朋友,你們是我這八年來最大的動力和鼓舞,砥礪著我走完這個過程。
Por supuesto, también debo agradecer a los amigos que he conocido en España; y a Elena Merino, por acompañarme en la última fase de la tesis.

He de agradecer a la Generalitat por la concesión de la beca FI y también a la Universidad Pompeu Fabra, no solo por el apoyo económico, sino también por los recursos de que he podido disfrutar: libros, conferencias de profesores de otras universidades, cursos de formación de profesores, y también por haberme brindado la oportunidad de tener experiencia docente en una universidad.

Quedo en deuda con los colaboradores de esta investigación: los profesores Chen-Cheng Chun, Jun Ding, Chün Chün Chin, Consuelo Marcos, Sara Rovisa, Juanjo Ciruela, Manel Ollé, Mireia Vargas, Luis Roncero e Isa.

Doy las gracias también a los miembros del equipo de investigación Gr@el y la Literacitat Crítica, en especial al profesor Daniel Cassany. Ha sido un privilegio poder participar y observar cómo funciona un equipo de investigación y es inestimable todo lo que he aprendido durante este tiempo.

Me gustaría también dar las gracias a los profesores y amigos que me han acogido tan amablemente en la Universidad de Cambridge durante mi visita académica, a los compañeros de University of Cambridge Writing Group, y especialmente a la profesora Henriette Hendriks y al profesor Boping Yuan por sus consejos y sugerencias sobre la tesis. La visita ha sido una experiencia enriquecedora en todos los sentidos (académico y personal) por sus hospitalidad y generosidad.

Agradezco a Rachid su apoyo incondicional. Gracias por estar siempre a mi lado.

¡Muchas gracias!

Thank you!

Moltes gràcies!

謝謝!

ABSTRACT

The aim of this Ph. D dissertation is to analyze, through qualitative methodologies, textbooks for learning Chinese as a Foreign Language (ChFL) for Spanish speakers. Special attention has been paid to one of the most complex areas in ChFL: the particle 了 /le/, in order to gain deeper insight into some of the aspects of curriculum design and pedagogic planning in the textbooks for teaching ChFL.

Our instrument of analysis was developed by drawing from two sources. Firstly, from a solid theoretical foundation which took into account 7 different disciplines of Language Science: 1) the Cognitive Linguistics, 2) the Pedagogic Grammar, 3) theories about second language acquisition (SLA), 4) Second and Foreign Language teaching approaches, 5) studies on the development and analysis of curriculum and study materials 6) Spanish-Chinese Tense and Aspect system studies and comparison, and 7) studies of the particle 了, not only from the linguistic and pragmatic-communicative perspective, but also from discursive, sociocultural and cognitive perspectives. Secondly, the opinions of 10 experienced ChFL teachers and students were considered to enable the analysis to incorporate both theoretical and practical perspectives.

Finally, a 4 levels analysis instrument with 6 parameters and 24 variables, each of them covering one specific pedagogic or linguistic perspective was designed for analyzing three series of textbooks (three levels each, 9 volumes in total), namely: 1) El Nuevo Libro de Chino Práctico I, II y III, 2) El Chino de Hoy I, II y III y 3) *Hanyu-Chino para hispanohablantes* I, II y III. The particle 了 has also been used as a filter for selecting our target lessons, as opposed to selecting lessons at random.

After analyzing the data with the designed instrument a conclusion has been made, which we hope will contribute to the further development and improvement of ChFL teaching and learning.

RESUMEN

En este trabajo nos proponemos analizar, a través de metodologías cualitativas, libros de texto¹ para aprender el chino mandarín² como lengua extranjera (CH/LE en adelante) para adultos hispanohablantes usados comúnmente en España. Se ha prestado una especial atención a uno de los temas más difíciles en CH/LE, la partícula 了, con el fin de obtener una visión más profunda de algunos aspectos del diseño curricular y la planificación pedagógica en los libros de texto para la enseñanza de CH/LE.

La importancia del análisis de los manuales reside en que es capaz de revelar los problemas tanto del ámbito lingüístico como del didáctico. Considerando que los manuales son un punto de apoyo primordial en la enseñanza/el aprendizaje de lenguas, tanto L1 como L2, constituyen referencias esenciales para docentes y estudiantes. Un buen manual debe poder facilitar gran parte del trabajo de los profesores, así como ofrecer andamiajes³ adecuados para ayudar en la adquisición⁴ a los aprendices.

Abordamos este trabajo con el fin de diseñar un instrumento con el cual poder evaluar los libros de texto de la enseñanza de CH/LE desde un punto de vista didáctico objetivo. Se trata de un trabajo interdisciplinario con un espíritu, si no pionero, cuando menos novedoso. En el ámbito de la enseñanza del chino son escasos los trabajos de esta índole. De momento, la mayoría de estudios relacionados con el análisis de manuales CH/LE son sesgados o centrados a menudo en el contenido gramatical.

Optamos, en cambio, por una visión más panorámica. Nos proponemos elaborar, en primer lugar, marcos teóricos donde, aparte de la presentación en el Capítulo 1 los trabajos precedentes (las tesis doctorales de análisis de manuales para la enseñanza L2/LE, las obras instrumentales y otros estudios de referencia), en el Capítulo 2 hemos revisado 7 disciplinas fundamentales para

¹ En este trabajo utilizamos la palabra “libro de texto” y “manual” indistintamente. Se trata de un compendio generalmente comercializado e impreso en papel, aunque hoy en día también existen libros de texto digitales que reúnen los textos de apoyo, el diseño de las actividades y de los ejercicios de evaluación, etc. (cfr. Martín Peris et al. 2008). Y utilizaremos la palabra “material” como término genérico.

² Era el dialecto de Pekín. También se denomina putonghua o guo yu (es decir, lengua común o idioma oficial de todo el país). Hoy en día, es la lengua oficial de países como China, Taiwán y Singapur y es, además, la lengua con mayor población nativa, según la publicación de la Agencia Central de Inteligencia de EE.UU. en 2006. En este trabajo, cuando hablamos de lengua china, nos referimos al chino mandarín.

³ Creado por J. S. Bruner y sus colaboradores en los años 70 del siglo pasado. Con este término “andamiaje” (scaffolding en inglés) pretenden denominar el proceso desarrollado durante la interacción en el que un aprendiz es guiado en su aprendizaje por su interlocutor. La idea es tomada de la teoría de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky de los años 20 y 30 del siglo XX (citado por la definición de la palabra “Andamiaje” del Diccionario de términos clave de ELE).

⁴ En los años 80 Krashen fundó su teoría del Modelo Monitor (1982), que tuvo gran influencia sobre la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Entre las hipótesis representativas está la distinción del aprendizaje y la adquisición. El primero se refiere a un trabajo consciente producido por la instrucción formal tal como el conocimiento metalingüístico, el estudio, etc. En cambio, la adquisición es un proceso inconsciente. Se obtiene a través del uso real de la lengua. Según la hipótesis de Krashen estos dos tipos de conocimiento se almacenan separadamente. Sin embargo, esta distinción ha sido fuertemente criticada por otros pedagogos, por ejemplo, Klein afirma: “no existe evidencia clara de que los procesos sean básicamente diferentes y, por lo tanto, resulta poco útil no disponer de un concepto de rango superior” (Klein, 1982:20 citado por Martín Peris 1997: 7). De esta manera en este trabajo aplicamos los dos términos como sinónimos sin distinción substancial.

esta tesis. Como la base fundamental y una primera aproximación, en el apartado §1 del Capítulo 2, presentamos 7 hipótesis sobre cómo los seres humanos adquirimos las lenguas (tanto L1 como L2). Consecuentemente, en cada apartado introducimos las 7 disciplinas que ayuda a construir los marcos teóricos de este trabajo: 1) La lingüística cognitiva, 2) la gramática pedagógica, 3) las teorías sobre adquisición de segundas lenguas (ASL), 4) tres enfoques ecléticos de la enseñanza/el aprendizaje de segundas lenguas y/o extranjeras (LEL2, en adelante)⁵, 5) estudios sobre el desarrollo y análisis de materiales didácticos y currículo, 6) estudios y comparaciones sobre el sistema temporal y aspectual del chino y el español, y 7) estudios sobre la partícula 了, desde el punto de vista no sólo lingüístico y pragmático-comunicativo, sino también discursivo, sociocultural y cognitivo. Todos estos son elementos imprescindibles para construir un fundamento teórico sólido.

Posteriormente, a partir de dichos marcos teóricos, también hemos recogido 10 entrevistas de profesores y alumnos CH/LE para tener en cuenta no solo puntos de vista teóricos sino también prácticos. Hemos elaborado un instrumento de análisis, conforme a un criterio minucioso y objetivo, a cuya luz hemos sometido los análisis y las evaluaciones del corpus de investigación, los manuales del CH/LE.

Efectivamente, hemos elegido un elemento gramatical, la partícula 了, no para enfocarnos únicamente en la enseñanza de la gramática, sino para tener una muestra representativa de la complejidad y polivalencia lingüística que se puede encontrar en la enseñanza y el aprendizaje de CH/LE. La partícula 了 también se ha utilizado como filtro en este trabajo para la selección de las lecciones analizadas.

Un instrumento de análisis de 4 niveles que a su vez consta con 6 parámetros y 24 variables (cada variable sujeta a un punto de vista pedagógico o lingüístico específico) diseñadas para un análisis profundo de las tres series de manuales (tres niveles cada una, 9 volúmenes en total), a saber: 1) El Nuevo Libro de Chino Práctico I, II y III, 2) El Chino de Hoy I, II y III y 3) *Hanyu-Chino para hispanohablantes I, II y III*.

Después de analizar los datos con el instrumento hemos llegado a un resultado y una conclusión que esperamos que contribuya al desarrollo y mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje del CH/LE en el futuro.

⁵Algunos pedagogos como Chaudron (1988), teniendo en cuenta aspectos sociolingüísticos como el entorno de aprendizaje, distinguen las lenguas segundas (cuando el aprendiz tiene acceso a la comunidad de la lengua meta) de las lenguas extranjeras (cuando el aprendiz no tiene acceso a la comunidad de la lengua meta). Sea como fuere, la discusión sobre el uso de estas dos terminologías sigue abierta. Por otra parte, es cierto que el acceso a la comunidad del idioma meta, en nuestro caso el chino mandarín, siempre es posible, especialmente en las grandes ciudades, de esta manera en esta tesis hemos utilizado indistintamente “lengua extranjera” y “lengua segunda”.

ÍNDICE

ABSTRACT.....	VII
RESUMEN	VIII
LISTA DE ILUSTRACIONES	XIII
LISTA DE FIGURAS	XIV
LISTA DE GRÁFICOS.....	XV
LISTA DE TABLAS.....	XV
ABREVIATURAS EMPLEADAS	XVIII
PARTE I: PRESENTACIÓN GENERAL.....	1
1. Introduction.....	1
2. Justificación y motivo del estudio.....	4
3. Objetivos.....	9
4. Preguntas de investigación.....	10
5. Metodología del trabajo.....	11
PARTE II: MARCOS TEÓRICOS	15
CAPÍTULO 1. LOS ESTUDIOS PRECEDENTES	19
1. Las tesis doctorales de análisis de manuales para la enseñanza L2/LE.....	19
2. Obras instrumentales	20
3. Otros estudios de referencia.....	20
CAPÍTULO 2. DISCIPLINAS Y ESTUDIOS SOBRE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS SEGUNDAS O EXTRANJERAS 21	
1. ¿Cómo adquirimos las lenguas?.....	21
2. La lingüística cognitiva	26
3. La gramática pedagógica: forma y significado.....	43
4. Los conceptos clave de la adquisición de segundas lenguas (ASL).....	51
5. Hacia enfoques más ecléticos de la enseñanza	56
6. Análisis de manuales: Los factores implicados y los procedimientos de la elaboración de manual.....	71
CAPÍTULO 3. APROXIMACIÓN A CONOCIMIENTOS DE LA LENGUA CHINA	103
1. Estudio contrastivo del sistema temporal y aspectual del chino y el español	103
2. Los usos reales en la comunicación y el tratamiento pedagógico de la partícula 了 ..	120
PARTE III: MARCO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE DATOS	169
CAPÍTULO 4. LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	103
1. Las bases teóricas metodológicas.....	169
2. Criterio de la selección y listado del corpus	177
3. Las entrevistas realizadas y sus resultados	179
4. <i>Diseño del instrumento de análisis</i>	189
5. Los prototipos de las tablas de análisis	223
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DEL CORPUS.....	231
1. Pilotaje de análisis.....	231
2. Análisis de El Nuevo Libro de Chino Práctico	278
3. Análisis de El Chino de Hoy.....	367
4. Análisis de <i>Hanyu-Chino</i> para hispanohablantes.....	448
PARTE IV: RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....	530

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN DE LOS DATOS.....	530
1. El mapeo del corpus seleccionado.....	531
2. Aspectos generales de los manuales.....	534
3. Estructuras generales de los manuales.....	541
4. Resultados del Nivel I: Análisis discreto.....	543
5. Los resultados del Nivel II: Análisis segmentario.....	564
6. Resultados del Nivel III: Análisis de las variedades de aducto.....	587
7. Resultados del Nivel IV: Análisis de correlación.....	590
CAPÍTULO 7. RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN.....	597
1. Aportación del trabajo.....	597
2. Respuestas a las preguntas de investigación.....	598
CAPÍTULO 8. CONCLUSIÓN.....	611
BIBLIOGRAFÍA.....	616
APÉNDICE.....	645
1. Entrevistas de profesores y alumnos CH/LE.....	645
2. Experimentos de frases con usos imperfectivos de la partícula 了.....	695

LISTA DE ILUSTRACIONES

ILUSTRACIÓN I: LOS CONTENIDOS DE LOS MARCOS TEÓRICOS	16
ILUSTRACIÓN II: LA CONEXIÓN ENTRE EL MUNDO, LA MENTE Y EL LENGUAJE (ADPTADO DE JACKENDOFF 2010: 114)	27
ILUSTRACIÓN III: ILUSTRACIÓN PARA MOSTRAR EL CONCEPTO DE <i>FONDO Y FIGURA</i>	31
ILUSTRACIÓN IV: PROTOTIPOS DEL CONCEPTO PÁJARO (ADAPTADO DE MAYORGA, EN LÍNEA).....	34
ILUSTRACIÓN V: LA SEMEJANZA DE FAMILIA	35
ILUSTRACIÓN VI: LA RELACIÓN METONÍMICA DE LA EXPRESIÓN DE DESPLAZAMIENTO A FUTURIDAD	38
ILUSTRACIÓN VII: RELACIÓN ENTRE LA MONOSEMIA, LA POLISEMIA Y LA GRAMATICALIZACIÓN (CFR. CUENCA & HILFERTY 1999: 175)	40
ILUSTRACIÓN VIII: MODELO DE LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS POR INSTRUCCIONES (ADAPTADO DE FOTO & ELLIS, 1991: 808)	47
ILUSTRACIÓN IX: LAS ESTRATEGIAS Y CONDICIONES ÓPTIMAS RELACIONADAS CON LA ENSEÑANZA MEDIANTE AF EN EL DESARROLLO DE LA ASL	49
ILUSTRACIÓN X: MODELO DE BRUMFIT & ROSSNER SOBRE ENFOQUE, DISEÑO Y MÉTODO (ADAPTADO EN 1982: 230)	58
ILUSTRACIÓN XI LOS FACTORES QUE ABARCA UN CURRÍCULUM COMUNICATIVO IDEALIZADO (ADAPTADO DE DUBIN & OLSHTAIN, 1986: 68)	61
ILUSTRACIÓN XII: LOS ÁMBITOS IMPLICADOS EN EL ENFOQUE POR TAREAS (ADAPTADO DE EZEIZA 2006:196).....	69
ILUSTRACIÓN XIII: LAS RELACIONES ENTRE LOS FACTORES IMPLICADOS EN UN MANUAL (BASADO EN WILLIAMS & BURDEN, 1997; SAVILLE-TROIKE, 2006)	73
ILUSTRACIÓN XIV: EL MANUAL EN PERSPECTIVA: FACTORES Y FUNCIONES (CITADO DE EZEIZA 2006: 55)	76
ILUSTRACIÓN XV: LA PROPUESTA DEL DISEÑO DE CURRÍCULO (ADAPTADO DE VAN LIER 1996: 189)	80
ILUSTRACIÓN XVI: LA CONVERSIÓN DE LOS OBJETIVOS EN EL CONTENIDO CURRICULAR (DUBIN & OLSHTAIN 1986:43).....	81
ILUSTRACIÓN XVII: MODELO PARA EL DISEÑO DEL CURRÍCULO (ADAPTADO DE TABA 1987:566).....	83
ILUSTRACIÓN XVIII: LA CORRESPONDENCIA ENTRE LA FORMA Y LA FUNCIÓN (ADAPTADO DE MCDONOUGH & SHAW 1993: 28).....	90
ILUSTRACIÓN XIX: LAS 4 DIFERENTES TAREAS SEGÚN LITTLEWOOD (1981: 82-83)	95
ILUSTRACIÓN XX: LOS DIFERENTES NIVELES DE COMPONENTES DEL MATERIAL (BASADO EN BREEN & CADLIN 1980:92).....	99
ILUSTRACIÓN XXI: RELACIONES ENTRE LOS ELEMENTOS (ADAPTADO DE TABA 1987:551).....	102
ILUSTRACIÓN XXII: DIFERENTES CATEGORÍAS DE ASPECTOS (ADAPTADO DE COMRIE, 1976:25).....	106
ILUSTRACIÓN XXIII: RELACIÓN TEMPORAL Y ASPECTUAL DEL INDICATIVO EN ESPAÑOL.....	109
ILUSTRACIÓN XXIV	112
ILUSTRACIÓN XXV ADAPTADAS DE CASTRO, 2006:24).....	112
ILUSTRACIÓN XXVI: MARCOS TEMPORALES EN CHINO Y SUS POSICIONES RELATIVAS FRENTE AL TR.....	115
ILUSTRACIÓN XXVII: LOS VALORES DE LAS PARTÍCULAS TEMPORAL-ASPECTUALES PROTOTÍPICAS: 了 /LE/, 著 /ZHE/, 過 /GUO/ (BASADO EN COMRIE 1976 Y DE JIN 2004)	126
ILUSTRACIÓN XXVIII: LOS DIFERENTES VALORES DE PARTÍCULA 了 (BASADO EN JIN, 2004:12)	134
ILUSTRACIÓN XXIX: LAS CARACTERÍSTICAS DE LA PARTÍCULA 了	137
ILUSTRACIÓN XXX: EL CONTRASTE DE 就 Y 才 EN RELACIÓN CON LA EXPECTATIVA.	142
ILUSTRACIÓN XXXI: LA EXPECTATIVA COMO CRITERIO DELIMITADOR Y SU RELACIÓN CON LAS LOCUCIONES DELIMITADAS O NO-DELIMITADAS.....	142
ILUSTRACIÓN XXXII: ÁMBITO DELIMITADO DEL 了 ₁	146
ILUSTRACIÓN XXXIII: LAS CINCO CONDICIONES QUE PROPICIAN EL USO DE LA PARTÍCULA 了 ₁	147
ILUSTRACIÓN XXXIV: ÁMBITO DELIMITADO DEL 了 ₂	147
ILUSTRACIÓN XXXV: LA PROTOTIPICIDAD DE LOS DISTINTOS VALORES DE LA PARTÍCULA 了	149

ILUSTRACIÓN XXXVI: IMAGEN VISUAL Y SONORA DEL 了 UBICADA EN LA “CIMA” DE LAS FRASES.....	153
ILUSTRACIÓN XXXVII: MUESTRA DE SECUENCIACIÓN DEL 了 1	157
ILUSTRACIÓN XXXVIII: FRASE CON 了 2 UBICADO EN EL TIEMPO PRESENTE DEL HABLA.....	159
ILUSTRACIÓN XXXIX: FRASE CON 了 2 UBICADO EN EL TIEMPO FUTURO DEL HABLA.....	160
ILUSTRACIÓN XL: FRASE CON 了 2 UBICADO EN EL TIEMPO PASADO DEL HABLA	161
ILUSTRACIÓN XLI: LA IDEA DE LA SELECCIÓN DE CORPUS EN RELACIÓN CON LAS BASES TEÓRICAS DEL INSTRUMENTO DE ANÁLISIS.....	176
ILUSTRACIÓN XLII: LOS MÉTODOS DE ANÁLISIS DE LOS 4 NIVELES DEL INSTRUMENTO DE ANÁLISIS.....	194
ILUSTRACIÓN XLIII: RELACIONES ENTRE LOS ELEMENTOS (ADAPTADO DE TABA 1987: 551)	221

LISTA DE FIGURAS

FIGURA I: DISTINTAS FASES DE LA GRAMATICALIZACIÓN (CITADO DE CUENCA & HILFERTY, 1999:157)	37
FIGURA II: LOS ASPECTOS LÉXICOS Y SUS CUALIDADES (ADAPTADO DEL XIAO & ECNER, 2004:59).....	107
FIGURA III: RESUMEN DE LOS DIFERENTES ASPECTOS EN CHINO (ADAPTADO DE CHEN 2005:24)	117
FIGURA IV: LA EVOLUCIÓN LINGÜÍSTICA DEL SINOGRAMA 了	128
FIGURA V: DIFERENTES EVENTOS DE ANÁLISIS.....	190
FIGURA VI: RESUMEN DE LAS VARIABLES Y LOS EVENTOS APLICABLES	196
FIGURA VII: DATOS DE IDENTIFICACIÓN Y LOS ASPECTOS GENERALES DE LA SERIE DEL MANUAL.....	198
FIGURA VIII: CATEGORÍAS PARA LA DESCRIPCIÓN DE LA ESTRUCTURA DE LA LECCIÓN	198
FIGURA IX: PREGUNTAS PARA EL ANÁLISIS DE NECESIDADES.....	199
FIGURA X: PREGUNTAS PARA EL ANÁLISIS DE OBJETIVOS.....	200
FIGURA XI: PREGUNTAS PARA EL ANÁLISIS DE ENFOQUE, DISEÑO Y MÉTODO	200
FIGURA XII: CATEGORÍAS DE LA V4 (FOCALIZACIONES) Y SUS DESCRIPCIONES.....	203
FIGURA XIII: CATEGORÍAS DE LA V5 (TIPO DE RELACIÓN ENTRE FORMA, SIGNIFICADO Y FUNCIÓN).....	204
FIGURA XIV: CATEGORÍAS DE LA V6 (ELEMENTOS EN QUE CONSISTEN LAS EXPOSICIONES LINGÜÍSTICAS).....	205
FIGURA XV: CATEGORÍAS DE LA V7 (TIPO DE CONOCIMIENTOS LINGÜÍSTICOS PREVIOS RECUPERADOS)	206
FIGURA XVI: CATEGORÍAS DE LA V8 (PROCEDIMIENTOS Y CANALES DE LAS TAREAS)	208
FIGURA XVII: CATEGORÍAS DE V9 (ESCALA DE NIVELES DE DESEMPEÑO COGNITIVO)	209
FIGURA XVIII: CATEGORÍAS DE V10 (TIPO DE AGRUPACIÓN)	210
FIGURA XIX: CATEGORÍAS DE LA V11 (PAPEL ASUMIDO POR LOS ALUMNOS).....	210
FIGURA XX: LA PREGUNTA DE LA VARIABLE V12.1 (LA PROCEDENCIA TIENE EL TEXTO).....	211
FIGURA XXI: EL MODELO SPEAKING DE HYMES (1972) (ADOPTADO DE ARES, 2006).....	212
FIGURA XXII: EL MODELO FINAL PARA EL ANÁLISIS DE CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS TEXTOS DE ENTRADA.....	213
FIGURA XXIII: LA PREGUNTA DE LA VARIABLE V13 (EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA LINGÜÍSTICA)	214
EN EL CAPÍTULO 3, APARTADO§2 HEMOS SINTETIZADO DIEZ VALORES DISTINTOS DE LA PARTÍCULA 了 (REPETIMOS LA FIGURA XXIV A CONTINUACIÓN). ELLO NOS PERMITE VER LOS USOS QUE HAN SIDO SEÑALADOS (Y LOS QUE NO) Y HAN TENIDO TRATAMIENTOS PEDAGÓGICOS (Y LOS QUE NO).....	214
FIGURA XXV: LOS DISTINTOS VALORES DE LA PARTÍCULA 了	215
FIGURA XXVI: LAS PREGUNTAS DE LA VARIABLE V15 (LA SECUENCIACIÓN DE LOS DIFERENTES VALORES DE LA PARTÍCULA 了).....	216
FIGURA XXVII: LA PREGUNTA DE LA VARIABLE V16 (LA REAPARICIÓN)	216
FIGURA XXVIII: LA PREGUNTA DEL V17 (PORCENTAJE DE SER EXPLICADOS O NO).....	217
FIGURA XXIX: LA PREGUNTA DE V18 (LA EXACTITUD DE LA INFORMACIÓN OFRECIDA).....	217
FIGURA XXX: LA PREGUNTA PARA LA V19 (FACTOR PSICOLINGÜÍSTICO)	218
FIGURA XXXI: CATEGORIZACIÓN DE V20 (TIPOS DE TEXTO) Y SUS DESCRIPCIONES (BASADO EN ARES, 2006: 134)	219

FIGURA XXXII: CATEGORÍA DE LA V21 (LOS CONTENIDOS TEMÁTICOS) (ADAPTADO DE ARES, 2006)	220
FIGURA XXXIII: LA PREGUNTA DE LA V22 (LA COHERENCIA DEL MANUAL)	221
FIGURA XXXIV: LA PREGUNTA DE LA V23 (LA INTERRELACIÓN ENTRE LOS EVENTOS)	222
FIGURA XXXV: LA PREGUNTA DE LA V24 (LA CONECTIVIDAD DE LAS PRESENTACIONES DE LOS VALORES DE LA PARTÍCULA 了).....	222

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO I: LA SECUENCIACIÓN DE LA APARICIÓN DE LAS PARTÍCULAS 了 ₁ Y 了 ₂	269
GRÁFICO II: TIPO DE INSTRUCCIÓN	273
GRÁFICO III: LA CANTIDAD DE VECES QUE HAN APARECIDOS DIFERENTES TIPOS DE 了 EN LOS VOLÚMENES DE EL NUEVO LIBRO DE CHINO PRÁCTICO	345
GRÁFICO IV: LOS TIPOS DE CONTENIDOS TEMÁTICOS (V21) DE N2 Y N3	355
GRÁFICO V: LA CANTIDAD DE VECES QUE HAN APARECIDOS DIFERENTES TIPOS DE 了 EN LOS VOLÚMENES... ..	427
GRÁFICO VI: TIPOLOGÍA TEXTUAL DE EL CHINO DE HOY	437
GRÁFICO VII: CONTENIDO TEMÁTICO DE EL CHINO DE HOY	438
GRÁFICO VIII: TIPO DE AGRUPACIÓN (V10) DE LAS TAREAS ANALIZADAS EN HANYU.....	494
GRÁFICO IX: LA CANTIDAD DE VECES QUE HAN APARECIDO DIFERENTES TIPOS DE 了 EN LOS VOLÚMENES DE LA SERIE HANYU.....	511
GRÁFICO X: RELACIÓN ENTRE FORMA, SIGNIFICADO Y FUNCIÓN (V5) DE LAS TAREAS ANALIZADAS DE LAS TRES SERIES.....	554
GRÁFICO XI: LOS TIPOS DE AGRUPACIÓN (V10) DE LAS TAREAS ANALIZADAS DE LAS TRES SERIES	561
GRÁFICO XII: LA CANTIDAD DE VECES QUE HAN APARECIDO DIFERENTES TIPOS DE 了 EN LOS VOLÚMENES DE LAS TRES SERIES.....	571

LISTA DE TABLAS

TABLA I: RESUMEN DE LOS NIVELES QUE CONDICIONAN LOS USOS DE LA PARTÍCULA 了	166
TABLA II: RESUMEN DE LAS FUNCIONES Y FACTORES INFLUYENTES DE LA PARTÍCULA 了	168
TABLA III: LAS TIPOLOGÍAS TEXTUALES DE HANYU.....	519
TABLA IV: EL RESULTADO DEL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA LINGÜÍSTICA Y COCOCIMIENTOS LINGÜÍSTICOS PREVIOS RECUPERADOS DE LAS TAREAS ANALIZADAS DE LAS TRES SERIES.....	563

LISTA DE TABLAS DE RESULTADO

TABLA DE RESULTADO I: LA ESTRUCTURA DE LA LECCIÓN 13 (N1-L13)	236
TABLA DE RESULTADO II: LA APARICIÓN Y LA CANTIDAD DE LAS PARTÍCULAS 了 ₁ Y 了 ₂ DE N1.....	269
TABLA DE RESULTADO III: TIPOLOGÍA DE TEXTOS EN N1.....	271
TABLA DE RESULTADO IV: CONTENIDO TEMÁTICO EN N1	271
TABLA DE RESULTADO V: RELACIÓN ENTRE LA FORMA, EL SIGNIFICADO Y LA FUNCIÓN DE LOS EVENTOS DE N1	272
TABLA DE RESULTADO VI: TIPOLOGÍAS DE FOCALIZACIÓN DE N1	274
TABLA DE RESULTADO VII: ELEMENTOS QUE CONSTITUYEN LAS EXPOSICIONES LINGÜÍSTICAS EN N1-L13	274
TABLA DE RESULTADO VIII: ESTRATEGIAS Y ELEMENTOS EN QUE CONSISTEN LAS EXPOSICIONES EXPLICATIVAS N1-L13	275
TABLA DE RESULTADO IX: HABILIDADES Y DESTREZAS DE LAS TAREAS OBTENIDAS DE N1-L13	275
TABLA DE RESULTADO X: GRADO COGNITIVO DE LAS TAREAS OBTENIDAS DE N1-L13	276

TABLA DE RESULTADO XI: TIPO DE INTERACCIÓN Y PAPEL ASUMIDO POR LOS ALUMNOS DE LAS TAREAS OBTENIDAS DE N1-L13.....	276
TABLA DE RESULTADO XII: ESTRUCTURA DE LA LECCIÓN 15 (N2-L15)	281
TABLA DE RESULTADO XIII: ESTRUCTURA DE LA LECCIÓN 30 (N3-L30)	283
TABLA DE RESULTADO XIV: RELACIÓN ENTRE FORMA, SIGNIFICADO Y FUNCIÓN (V5) Y FOCALIZACIÓN (V4) DE N2 Y N3.....	312
TABLA DE RESULTADO XV: PROCESOS Y CANALES DE TAREA (V8) EN N2 Y N3	313
TABLA DE RESULTADO XVI: TIPO DE AGRUPACIÓN (V10) DE N2 Y N3.....	313
TABLA DE RESULTADO XVII: GRADO COGNITIVO DE LAS TAREAS (V9) DE N2 Y N3	313
TABLA DE RESULTADO XVIII: EL PAPEL ASUMIDO POR LOS ALUMNOS (V11) DE N2 Y N3.....	314
TABLA DE RESULTADO XIX: EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA LINGÜÍSTICA (V13) Y LOS CONOCIMIENTOS LINGÜÍSTICOS PREVIOS RECUPERADOS (V7) DE N2 Y N3.....	314
TABLA DE RESULTADO XX: LA PARTÍCULA 了 EN EL EL NUEVO LIBRO DE CHINO PRÁCTICO II (N2).....	324
TABLA DE RESULTADO XXI: LA PARTÍCULA 了 EN EL EL NUEVO LIBRO DE CHINO PRÁCTICO III (N3).....	335
TABLA DE RESULTADO XXII: LA PRESENCIA DE LOS DIFERENTES VALORES DE LA PARTÍCULA 了 (V14) DE EL NUEVO LIBRO DE CHINO PRÁCTICO	344
TABLA DE RESULTADO XXIII: LAS CANTIDADES DE LOS VALORES (V14) PRESENTADOS EN N2 Y N3	344
TABLA DE RESULTADO XXIV: LOS TIPOS DE INFORMACIÓN DIDÁCTICA OFRECIDA DE EL NUEVO LIBRO DE CHINO PRÁCTICO	346
TABLA DE RESULTADO XXV: LAS TIPOLOGÍAS TEXTUALES DE N2 Y N3	354
TABLA DE RESULTADO XXVI: LOS CONTENIDOS TEMÁTICOS DE N2 Y N3.....	355
TABLA DE RESULTADO XXVII: ESTRUCTURA DE LA C1-L19 (CON LAS TAREAS CONTRASTADAS CON LAS DE C1-L23).....	371
TABLA DE RESULTADO XXVIII: RELACIÓN ENTRE FORMA, SIGNIFICADO Y FUNCIÓN (V5) Y FOCALIZACIÓN (V4) DE EL CHINO DE HOY.....	398
TABLA DE RESULTADO XXIX: PROCESOS Y CANALES DE TAREA (V8) DE EL CHINO DE HOY	399
TABLA DE RESULTADO XXX: TIPO DE AGRUPACIÓN DE LAS TAREAS (V10) DE EL CHINO DE HOY.....	399
TABLA DE RESULTADO XXXI: GRADO COGNITIVO DE LAS TAREAS (V9) DE EL CHINO DE HOY	400
TABLA DE RESULTADO XXXII: EL PAPEL ASUMIDO POR LOS ALUMNOS (V11) PROPUESTOS POR LAS TAREAS DE EL CHINO DE HOY.....	400
TABLA DE RESULTADO XXXIII: EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA LINGÜÍSTICA (V13) Y LOS CONOCIMIENTOS LINGÜÍSTICOS PREVIOS RECUPERADOS (V7) DE EL CHINO DE HOY.....	400
TABLA DE RESULTADO XXXIV: LA PARTÍCULA 了 EN <i>EL CHINO DE HOY</i> I (C1)	407
TABLA DE RESULTADO XXXV: LA PARTÍCULA 了 EN <i>EL CHINO DE HOY</i> II (C2)	413
TABLA DE RESULTADO XXXVI: LA PARTÍCULA 了 EN <i>EL CHINO DE HOY</i> III (C3)	419
TABLA DE RESULTADO XXXVII: LA PRESENCIA DE LOS DIFERENTES VALORES DE LA PARTÍCULA 了 (V14) EN <i>EL CHINO DE HOY</i>	425
TABLA DE RESULTADO XXXVIII: LAS CANTIDADES DE LOS VALORES PRESENTADOS EN <i>EL CHINO DE HOY</i>	425
TABLA DE RESULTADO XXXIX: LOS TIPOS DE INFORMACIÓN DIDÁCTICA OFRECIDA DE <i>EL CHINO DE HOY</i>	428
TABLA DE RESULTADO XL: DATOS ESTADÍSTICOS DE LAS TIPOLOGÍAS TEXTUALES DE EL CHINO DE HOY	437
TABLA DE RESULTADO XLI: ESTRUCTURA DE LA LECCIÓN 4 DE H1.....	453
TABLA DE RESULTADO XLII: RELACIÓN ENTRE FORMA, SIGNIFICADO Y FUNCIÓN (V5) Y FOCALIZACIÓN (V4) DE LAS TAREAS ANALIZADAS EN HANYU.....	492
TABLA DE RESULTADO XLIII: PROCESOS DE TAREA (8.1) DE LAS TAREAS ANALIZADAS EN HANYU	493
TABLA DE RESULTADO XLIV: CANALES DE TAREA (8.2) DE LAS TAREAS ANALIZADAS EN HANYU.....	493
TABLA DE RESULTADO XLV: GRADO COGNITIVO (V9) DE LAS TAREAS ANALIZADAS EN HANYU	494
TABLA DE RESULTADO XLVI: PAPEL ASUMIDO POR LOS ALUMNOS DE LAS TAREAS ANALIZADAS EN HANYU	495
TABLA DE RESULTADO XLVII: EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA LINGÜÍSTICA (V13) Y CONOCIMIENTOS LINGÜÍSTICOS PREVIOS RECUPERADOS (V7) DE LAS TAREAS ANALIZADAS EN HANYU.....	495

TABLA DE RESULTADO XLVIII: LA PRESENCIA DE LOS DIFERENTES VALORES DE LA PARTÍCULA 了 (V14) EN <i>HANYU</i>	509
TABLA DE RESULTADO XLIX: LA CANTIDAD DE LOS VALORES PRESENTADOS EN <i>HANYU</i>	510
TABLA DE RESULTADO L: TIPOS DE INFORMACIÓN DIDÁCTICA OFRECIDA (POR EVENTOS) DEL <i>HANYU</i>	511
TABLA DE RESULTADO LI: RESULTADOS DE LOS CONTENIDOS TEMÁTICOS DE <i>HANYU</i>	520
TABLA DE RESULTADO LII: LAS LECCIONES ANALIZADAS CON LOS CUATRO NIVELES DE ANÁLISIS	533
TABLA DE RESULTADO LIII: LECCIONES ANALIZADAS CON UN SOLO NIVEL DE ANÁLISIS	534
TABLA DE RESULTADO LIV: INTRODUCCIONES Y APÉNDICES DE LAS TRES SERIES	535
TABLA DE RESULTADO LV: LA PRESENTACIÓN DE PERSONAJES DE LAS TRES SERIES	536
TABLA DE RESULTADO LVI: EL USO DE PINYIN DE LAS TRES SERIES	537
TABLA DE RESULTADO LVII: LOS TRATAMIENTOS DIDÁCTICOS OFRECIDOS SOBRE LOS SINOGRAMAS DE LAS TRES SERIES.....	540
TABLA DE RESULTADO LVIII: LA PRESENCIA DE LOS CARACTERES TRADICIONALES EN LAS TRES SERIES.....	541
TABLA DE RESULTADO LIX: RELACIÓN ENTRE FORMA, SIGNIFICADO Y FUNCIÓN (V5) DE LAS TAREAS ANALIZADAS DE LAS TRES SERIES.....	553
TABLA DE RESULTADO LX: LAS FOCALIZACIONES (V4) DE LAS TAREAS ANALIZADAS DE LAS TRES SERIES.....	555
TABLA DE RESULTADO LXI: LOS PROCESOS (8.1) DE LAS TAREAS ANALIZADAS DE LAS TRES SERIES.....	557
TABLA DE RESULTADO LXII: LOS CANALES (8.2) DE LAS TAREAS ANALIZADAS DE LAS TRES SERIES.....	558
TABLA DE RESULTADO LXIII: GRADO COGNITIVO (V9) DE LAS TAREAS ANALIZADAS DE LAS TRES SERIES.....	559
TABLA DE RESULTADO LXIV: LOS TIPOS DE AGRUPACIÓN (V10) DE LAS TAREAS ANALIZADAS DE LAS TRES SERIES	560
TABLA DE RESULTADO LXV: LOS PAPELES ASUMIDOS POR LOS ALUMNOS (V11) DE LAS TAREAS ANALIZADAS DE LAS TRES SERIES.....	562
TABLA DE RESULTADO LXVI: LOS DIFERENTES VALORES DE LA PARTÍCULA 了 (V14) QUE APARECEN EN EL CORPUS.....	567
TABLA DE RESULTADO LXVII: LA PRESENTACIÓN COMO EXPRESIONES FIJAS DEL CORPUS	568
TABLA DE RESULTADO LXVIII: DIFERENTES EXPOSICIONES LINGÜÍSTICAS RECIBIDAS DE LA PARTÍCULA 了 EN EL CORPUS.....	574
TABLA DE RESULTADO LXIX: EL PORCENTAJE DE LOS TIPOS DE EXPLICACIÓN DEL CORPUS ANALIZADO	576
TABLA DE RESULTADO LXX: TIPOLOGÍAS TEXTUALES DEL CORPUS.....	588
TABLA DE RESULTADO LXXI: CONTENIDOS TEMÁTICOS (V21) DEL CORPUS ANALIZADO.....	589

ABREVIATURAS EMPLEADAS

En este trabajo, cuando ponemos ejemplos en chino, lo hacemos de la siguiente manera: primero, presentamos el ejemplo en chino; a continuación, en segunda línea, mostramos una transcripción literal utilizando algunas siglas para indicar las categorías específicas de la lengua china. La partícula 了, siempre mostramos tal como es sin transcripción. Finalmente, en la tercera línea, traducimos semántica y, dentro de lo posible, pragmáticamente el ejemplo:

1) 你明天來的時候,我早就已經出發了。

Tú mañana venir el momento, yo temprano prt1.(*jiu*) prt1.perf. (*yi jing*) marcharse 了
[Mañana cuando vengas, yo ya me habré marchado.]

Abajo mostramos las siglas usadas en esta tesis y sus categorías correspondientes:

Siglas	Categoría correspondiente
clsf.	Clasificador
prt1.	Partícula
posx.	Partícula de posesión
pretrnst.	Partícula pretransitiva
prt1.Q.	Partícula de pregunta
Result.	Complemento resultativo
Terminat.	Complemento terminativo
prt1.perf.	Partícula perfectiva
Prt1.MOD	Partícula modal
Det.	Determinante

PARTE I: PRESENTACIÓN GENERAL

1. Introduction

The purpose of this Ph. D dissertation is to contribute to the study and analysis of materials for teaching Chinese as a Foreign Language (ChFL) to Spanish speakers. In addition to this, special attention is paid to the particle 了 in order to gain deeper insight into some aspects of curriculum design and pedagogic planning in the textbooks for teaching ChFL.

Teaching and learning ChFL is a relatively new field in Spain, having begun about three decades ago, with the first courses held in Universidad de Granada. However, since then the field has quickly expanded, with the number of ChFL students doubling in Spain every year. Taking into account this rate of growth, and in order to ensure excellent quality in teaching and learning, it is of great importance that more research is conducted in this area.

Among all research topics on ChFL teaching and learning, we are especially interested in textbooks. This is because textbooks are almost universally present in second language or foreign language (L2FL) classrooms, particularly when it comes to initial levels. Therefore the quality of the teaching and learning can be heavily influenced by the materials used.

When we are planning or choosing materials, there are multiple decisions we have to make. Does it matter if the book is written in your student's native language or not? Should it primarily focus on form or meaning, or both? How is the content to be organized? What should come first and why? What kinds of activities or tasks are proposed? What kind of skills and abilities are primarily promoted?

In this dissertation we are aiming to analyze the materials which are commonly used in the teaching of ChFL to Spanish speakers in the Spanish territory, from a more global and pedagogic perspective. In order to enable a more concrete and detailed analysis, we have chosen a grammatical element, perhaps the most representative in the ChFL area, the particle 了. It serves not only as one of the main guideline for our theoretical frame construction, but also as a filter for selecting the lessons where we have applied deep qualitative analysis.

Broadly, we can divide this dissertation into four parts:

First of all, in order to present an overview of the dissertation, in Part I: General Presentation we highlight: 1) the justification of the research, 2) research objectives, 3) research questions, and 4) the research methodology.

Subsequently, in Part II, we will present the theoretical framework on which our analysis is based. Fundamentally, this can be divided into three parts:

Firstly, in Chapter 1 we have reviewed some similar previous works. As (to our knowledge) our work is the first dissertation analysis of ChFL materials for Spanish speakers, we can only take into account previous works that are related to our field.

Secondly, in Chapter 2 we have first summarized 7 hypotheses (§1) about how human beings acquire languages (both L1 and L2). Based on those hypotheses, consequently, we have taken into consideration 5 disciplines and studies about teaching and learning L2FL, namely: 1) Cognitive Linguistics (§2), where we consider how grammatical forms are assimilated from a cognitive perspective, and show how the grammar is actually a reflection and representation of the human mind. As well as its pedagogic importance, Cognitive Linguistics is essential to this study as it is vital for constructing a systematic, coherent and pedagogic way to explain and relate all of the diverse values and functions of the particle 了; 2) Pedagogic Grammar (§3), which

focusses on form and meaning; 3) §4 theories about second language acquisition (SLA), which have given us some key concepts about the processes through which second or foreign languages are acquired; 4) §5 in this section we present three of the L2FL teaching approaches that are currently recommended, such as: communicative approach, task-based approach and social interactionism approach (Vygotsky, 1979). Lastly, 5) §6 we talk about the implications, the procedures and concerns of the elaboration of a textbook. This also serves as an essential reference point for analysis.

Thirdly, in Chapter 3 we discuss the Chinese language issues related to this study: on the one hand, in §1 we present the tense and aspect system in Chinese and compare them to the Spanish ones, and on the other hand, we examine the particle 了 in Chinese. Since the main function of the particle 了 is related to the tense and aspect, we have first compared the temporal and aspectual system in Chinese and in Spanish, before considering the different functions of the particle 了. Thereafter, based on those disciplines and studies of teaching and learning L2FL, and the linguistic contrast results previously mentioned, in §2 we attempted to explain and re-organize the multiple functions of the particle 了 in a more accessible way, pedagogically speaking. Then, we have extracted different categories of the particle 了 for the analysis reference.

In Part III, we will present our research methodology design and data analysis. For this research we have mainly adapted the qualitative methodology for analyzing the three series of ChFL textbooks (three levels each, 9 volumes in total), namely: 1) El Nuevo Libro de Chino Práctico I, II y III, 2) El Chino de Hoy I, II y III y 3) *Hanyu-Chino para hispanohablantes I, II y III*). We also use the particle 了 as a filter for selecting our target lessons, rather than using random selection.

For the presentation of the research methodology, first of all, in Chapter 4 §1 we will present the theoretical basis. Secondly, §2 we will present the results of 10 interviews to consider the opinion of ChFL teachers and students about textbooks they have used, and their teaching and learning experience of the particle 了. This also serves as part of the analysis criteria. Thirdly, §3 for elaborating the analysis instrument, we have transformed all of the aforementioned areas of interest, including the theoretical frameworks, into 4 analysis levels, 6 parameters and in total 24 variables. Each of them seeks to verify one specific aspect of ChFL textbooks.

Fundamentally, in §4 of Chapter 4 we will present the analysis instrument divided into 4 levels: 1) Level I: Discrete Analysis, which analyzes every event⁶ of selected lessons separately. 2) Level II: Segmentary Analysis, which focuses on the particle 了 and its presentation in all volumes of the target textbooks to see the quantity and sequence of appearance of the different functions of the particle 了. With a specifically designed table (including variables such as: appropriateness of the explanation and the psycholinguistic aspect) the linguistic explanation sections for particle 了 are also examined. 3) Level III: Input Variety Analysis, where we register the overall variety of topics and text types offered by the target textbooks, and 4) Level IV: Correlation Analysis, which analyses from a panoramic perspective and seeks to examine the correlations of different layers of the textbooks: a) the *interrelation between events*, which is intended to verify whether or not the texts, explanations, tasks and complementary texts are interconnected and sufficiently support each other; b) the *coherence of the textbook*, which compares the declarations of the textbook in the introduction or preface with the actual planning and design of the textbook. It is based on the analysis results of the three previous levels, so that we can verify the coherence of the textbook in question; and c) in the *connectivity between the*

⁶ We divide a lesson into different events: E1 (main texts of a lesson), E2 (linguistic explanation section), E3 (tasks) and E4 (complementary texts). For each of them we have designed different tables for their correspondence analysis.

different presentation of the values and functions of the particle \bar{J} , we examine whether those presentations of the particle \bar{J} have connections between them or not.

In order to ensure the efficiency and effectiveness of this research, in Chapter 5 we have conducted a pilot analysis (§1), and according to its result have adjusted our analysis instruments before applying the final analysis to the three target textbooks (§ 2, §3, §4).

Part IV shows: 1) in Chapter 6: data discussion, where we comment on and compare the analysis results of the three series of textbooks, 2) in Chapter 7: research results, where we present the contribution of this work and try to respond to the research question we have raised at the beginning of this dissertation and 3) in Chapter 8: the conclusion, where we try to sum up the results we have obtained in this work, and also point out some limitations of this research and put forward some suggestions for future research.

It is worthwhile mentioning that this dissertation is written with standards for gaining the *European Doctoral Mention* recognized by the European Union. Among all the requirements, the dissertation should be written in two languages. This is why part of this dissertation, specifically, 2 chapters (the introduction and the conclusion), are written in English, and the remaining chapters are written in Spanish.

2. Justificación y motivo del estudio

A fin de justificar las razones por las cuales elegimos este tema, fundamentalmente hay que responder tres preguntas de tres diferentes niveles:

- ¿Por qué la enseñanza de chino?
- ¿Por qué el análisis de los manuales?
- ¿Por qué la partícula 了?

2.1. ¿Por qué la enseñanza de chino?

No es un secreto que el chino mandarín está en auge. Esto se debe, indudablemente, a la fuerza económica que representan sus hablantes, sin olvidar su espléndida herencia cultural y el fenómeno de la proliferación de familias adoptantes de aquel país. De hecho, en España también podemos darnos cuenta de este nuevo fenómeno por el modo vertiginoso en que ha aumentado en las últimas décadas el número de instituciones donde se enseña el chino mandarín. Según la contabilización de la Embajada de China hasta 2007, en España hay unos 27⁷ centros públicos, sumando tanto las universidades, donde ofrecen una amplia oferta de cursos de postgrado, másters, diplomaturas o simplemente de idiomas en los que pueden realizarse estudios de lengua china, como las Escuelas Oficiales de Idiomas de cada provincia y los institutos de Confucio en Madrid, Barcelona, Valencia y Granada.

Sin embargo, la enseñanza del chino mandarín en España adolece de cierto retraso respecto a la de otros países. La primera universidad que empezó a impartir el chino mandarín en España fue la Universidad de Granada, a finales de la década de 1970. Es conveniente, por tanto, examinar y comprobar los niveles de eficiencia y de calidad didáctica de la enseñanza del chino mandarín, con el objetivo de afinar su funcionamiento, sobre todo para superar las dificultades que conllevan las diferencias sustanciales entre la lengua china y las lenguas europeas⁸, y garantizar así la óptima adquisición del chino mandarín como lengua extranjera.

Por otro lado, la enseñanza de CH/LE también representa una enseñanza relativamente joven si se compara con la de otras lenguas occidentales como inglés, francés o español. Es decir, es un área en la que aún existe un gran vacío y desconocimiento pendientes de explorar. Muchos puntos todavía quedan por determinar, como por ejemplo qué atañe y qué no atañe a la gramática (en chino mandarín *yufadian*), asunto que hoy en día todavía carece de una explicación definitiva.

En el fondo, a la enseñanza del CH/LE en general le falta el apoyo y la aplicación de las investigaciones que diagnostican sistemáticamente la ideología y la premisa implícitas la enseñanza CH/LE (Sun, 2006: 368).

Aunque paulatinamente por el gran interés que se ha despertado por el chino mandarín internacionalmente, y por la adquisición de los conocimientos de investigación científica occidental, las investigaciones sobre la lengua en sí y su enseñanza comienzan a dar frutos, pero muchas veces, nos encontramos ante una realidad en la que falta poner la teoría en práctica. Este fenómeno en gran parte proviene de una actitud de la política gubernamental, por ejemplo, frente a la discusión sobre las cuestiones de la lengua y la enseñanza de la lengua china. En las últimas publicaciones sobre las posibilidades de mejorar los currículos didácticos de la Oficina Nacional

⁷ De acuerdo con la información proporcionada por el periódico El Mundo, EFE 26-05-2007 MADRID

⁸ El chino mandarín es una lengua aislante, tonal, de escritura no alfabética.

de la Lengua China⁹, se atiende a una actitud “務虛” (tendencia hacia la humildad). Esto quiere decir que ante todo procurarán encontrar una respuesta más próxima a la definitiva o una conclusión final, y después, empezarán la modificación. Creemos que esta actitud también contribuye a la razón por la cual la enseñanza del chino después de décadas se ha modificado relativamente poco. Todavía no es fácil percibir adaptaciones en muchas teorías didácticas recientes.

2.2. ¿Por qué un análisis de los manuales?

La importancia del manual en la enseñanza de L2/LE la podemos trazar a grandes rasgos en tres puntos:

En primer lugar, es en los manuales donde las teorías se llevan a la práctica, y su presencia en cierto grado también es más perceptible. Es decir, cuando se diseña un material, se buscan enfoques y determinadas teorías lingüísticas y didácticas en base a las cuales se elabora el planteamiento del manual, teniendo en mente las actividades que se realizarán en el aula. Por lo tanto, supuestamente, detrás de la organización de cada manual hay una intención clara y una teoría sólida apoyándola. Por otra parte, por esta misma razón, un manual también es capaz de desempeñar el papel de promotor de nuevas dinámicas de actuación profesional, y consecuentemente, representa un posible instrumento para la formación de los docentes (Hutchinson & Torres 1994). Son capaces de dar una forma concreta y promueven ideas, tales como: las teorías pedagógicas y lingüísticas, los resultados de estudios.

En segundo lugar, obviamente, los materiales constituyen un apoyo primordial en la enseñanza y el aprendizaje de L2/LE dentro del aula y, muchas veces, en la educación *en línea*¹⁰. Es más, generalmente representan el cauce por donde discurre la clase. Representan el fundamento en que se basan los currículos y la guía del progreso de la clase. Su función principal reside en facilitar el trabajo del profesor y ofrecer el andamiaje para ayudar a la comprensión y la adquisición de los alumnos. Un buen manual debe responder a las diferentes necesidades según sus usuarios, especialmente los alumnos.

En tercer lugar, los manuales deben ser capaces de representar las características esenciales de la lengua meta y fortalecer los conocimientos socioculturales de esa comunidad. En el caso del CH/LE para los hispanohablantes es imprescindible reflejar esas características principales comparándolas con la lengua española y adaptarlas según las necesidades de los aprendices hispanohablantes.

⁹HanBan, en chino mandarín, es una oficina que se dedica a todo lo que tiene que ver con la difusión de la enseñanza y el aprendizaje del chino como lengua extranjera.

¹⁰ Hay tres maneras principales de categorizar los tipos de aprendizaje de L2/LE por el lugar y la manera de recibir informaciones: aprender dentro del aula o fuera del aula y aprender *en línea*. La primera, aprender en el aula, abarca las clases tradicionales con los profesores y alumnos que asisten al aula, y transmiten, reciben e intercambian las informaciones en este espacio. En el segundo caso también se le llama aprendizaje naturalista, o aprendizaje en la calle. Se refiere a los aprendices que aprenden y reciben los conocimientos e informaciones sobre la lengua meta en su entorno diario sin recibir enseñanza formalmente explícita y organizada. En la mayoría de casos, este tipo de aprendices viven junto con la comunidad de la lengua meta. En el tercer tipo, aprender *en línea*, también se denomina clase a distancia. Este tipo de aprendizaje sigue teniendo los mismos papeles de profesor y alumno, lo que cambia es el lugar y la forma de transmitir, ya que recibir e intercambiar las informaciones se realiza través de la conexión a Internet.

En base a estas tres perspectivas, justificamos las razones por las cuales creemos que es necesario este trabajo:

En primer lugar, en consideración de la relación entre el ámbito de la teoría, los estudios e investigaciones académicas científicas, y el ámbito de la práctica, la enseñanza y la didáctica relacionado con el CH/LE, podemos hablar de dos cuestiones a las que urge encontrar soluciones:

Por un lado, está la ausencia de una línea de investigación pensando en la didáctica. La historia de los manuales para la enseñanza del CH/LE es tan antigua como la enseñanza en sí. Evidentemente, cuando se empezó a ofrecer clases del CH/LE poco antes o poco después se elaboró un primer manual didáctico. Sin embargo, la lingüística aplicada de la lengua china, es decir, una línea de estudio de lingüística china adaptada a la enseñanza, todavía se encuentra en una fase más bien prematura. Según un profesor chino Cui, Yong-hua: “Hoy en día, las presentaciones de la gramática en general mantienen la mentalidad para enseñar el chino a los chinos nativos, no está pensado para los aprendices del CH/LE” (Sun 2006:165). Todo eso muestra que aunque la elaboración de los manuales tiene una historia relativamente larga, en realidad no tiene un fundamento sólido para apoyarla en su función didáctica. Por eso, en muchos casos, no necesariamente se facilitan los objetivos de sus usuarios, tanto para los profesores como para los aprendices, sino al contrario. Por ejemplo, todavía no existe un diccionario que trate de las condiciones del uso de cada locución gramatical. En los manuales las explicaciones gramaticales escasamente tratan las condiciones de uso, lo cual es imprescindible para que un aprendiz sea capaz de utilizar las reglas.

Por otro lado, otra cuestión es que los resultados de las investigaciones sobre la lengua china no gozan de la suficiente difusión como para llegar a oídos de los profesores de CH/LE. Los frutos de las investigaciones no se convierten en recursos didácticos (Sun 2006:17), por ejemplo, el planteamiento más bien estructuralista ya está comprobado que didácticamente no facilita la adquisición, pero sigue teniendo un papel relativamente importante en la mayoría de los manuales. Estos dos hechos no están sino estrechamente vinculados y por ello este trabajo trata de poner estos aspectos de manifiesto, desde un punto de vista didáctico.

En segundo lugar, es necesario llevar a cabo un diagnóstico a fin de analizar si estos manuales cumplen sus funciones principales o no. Es decir, si el planteamiento facilita el trabajo del profesor y ofrece el andamiaje para ayudar o no a la comprensión y a la adquisición de los alumnos. Para ello, hemos tomado en cuenta el orden de presentación de los elementos gramaticales, qué tipo de textos o actividades proponen, cómo se explican los conceptos tanto gramaticales como socioculturales, si se tienen en cuenta las lenguas maternas de los alumnos o no.

Nuestra experiencia en el ámbito de la enseñanza del chino mandarín en España, junto con opiniones heterogéneas de profesores de chino en los centros públicos¹¹, nos han permitido advertir que muchos libros de texto, la mayoría de ellos editados en China, a menudo, descuidan, de una manera o de otra, el diseño de los manuales, es decir, los factores didácticos que vertebran el éxito de la adquisición. En otros casos, no toman en cuenta las teorías recientes, como por ejemplo el desarrollo de competencias socioculturales y comunicativas, así como los estímulos para el desarrollo de la autonomía por parte del alumnado. Por el contrario, mantienen unos parámetros estructuralistas o sus planteamientos están principalmente guiados por la gramática. Además, eventualmente también hemos encontrado que algunos manuales ofrecen incluso explicaciones desacertadas o confusas, incapaces de contribuir y facilitar la comprensión de los

¹¹Durante la fase preliminar, realizamos una encuesta informal a los profesores procedidos de unos 10 institutos públicos. Con ese resultado, hemos podido comprobar que el grado de satisfacción del profesorado con respecto a los manuales que utilizan es escaso.

alumnos¹². Todo esto indica que no cuentan o no han podido contar con el apoyo y la referencia de estudios lingüísticos y didácticos organizados y sistemáticos. Al utilizar este tipo de manuales, se corre el riesgo de dañar la buena calidad de una enseñanza.

Por último, estos manuales se decican en enseñar una lengua aislante, no flexiva, tonal, de escritura no alfabética. Todo ello deber ser reflejado en los manuales. En comparación con otras lenguas indoeuropeas, en la enseñanza del chino se destaca especialmente la escritura. Es una de las mayores dificultades para los aprendices occidentales, naturalmente, también para los españoles. Los caracteres chinos tienen una larga y rica historia detrás de cada uno de ellos. El mayor problema de la enseñanza de CH/LE hoy en día es que, muchas veces, se ofrece poco andamiaje y ayudas para la asimilación de conocimientos y en su lugar se abusa de estrategias como la memorización. Este hecho desmotiva considerablemente a los aprendices.

En cuanto a las estrategias particulares que posee la gramática china para expresarse, también es de sumo interés examinar cómo se presentan y explican en los manuales. Para ello, sigamos con el siguiente apartado y veamos por qué hemos seleccionado esta partícula en específico.

2.3. ¿Por qué la partícula 了?

En general, las partículas son una de las estrategias expresivas primordiales para las lenguas no flexivas como el chino mandarín. Estas partículas poseen unas características y unos usos, tanto desde un punto de vista sintáctico como semántico y pragmático. Por eso, muchas veces coinciden con los capítulos más arduos tanto para los docentes como para los aprendices.

Entre las partículas, hemos seleccionado la partícula 了 por su polivalencia. Existen diferentes tipos de 了 con diversas funciones-categorías: desde la función para marcar la temporalidad y la aspectualidad, enfocar las oraciones o el discurso, hasta funciones para establecer relaciones interpersonales. Asimismo, cabe destacar el hecho de que no existen categorías equivalentes en las lenguas latinas, sus restricciones de uso son relativamente rígidas y en la mayoría de los casos su aparición tiene que ver con razones comunicativas, pragmáticas y discursivas. Por estas razones es uno de los elementos gramaticales más difíciles para la enseñanza/el aprendizaje del CH/LE, tal y como demuestran muchas investigaciones, a saber: Wang, Tian & Xu (1992), Gong (1994), Jin (1993, 1996), Li (1993), Shi (1993), Jin (1998, 2002a, 2002b, 2004), Sun (2000), Chen (2005), Sun (2006).

Sin embargo, lo más importante de todo esto es que representa, a su vez, un elemento imprescindible para expresarse en chino de manera natural en un nivel elemental-intermedio. Es decir, todos los manuales, sin excepción, tratan esta partícula 了 en alguno de sus capítulos.

Desde un punto de vista pedagógico, por todo lo mencionado anteriormente, no ha de sorprender que para los profesores y alumnos de CH/LE este sea un sufrido tema. Sobre todo para los estudiantes occidentales, para quienes sus lenguas nativas no confieren tanta importancia a las partículas temporal-aspectuales como lo hace el chino mandarín. Por ende, la dificultad en el aprendizaje/adquisición de estas partículas suele ser para ellos desalentadora, tal y como demuestran muchas investigaciones: Jin (2002, 2004), Sun (2006), Chen & Li (2008), etcétera. En este sentido, queremos destacar tres de las conclusiones de Sun (2006: 211): en primer lugar, los errores relacionados con el 了 que cometen los aprendices (69.45%) son usos expletivos o innecesarios de esta partícula. Helena Casas (2006) también apunta que 了 representa una de las

¹² Entraremos en detalles concretos en el Capítulo 5 dedicado al análisis del corpus.

partículas más confusas y complejas para los estudiantes, especialmente para los europeos, y, en nuestro caso, hispanohablantes. Sun (2006) cree que estos fenómenos provienen, aparte de la complejidad en sí de la partícula, de la insuficiencia de estudios sobre la cuestión, de la enseñanza misma, y de la variable inherente de cada alumno.

Nos llama especialmente la atención el hecho de que los estudios sean insuficientes. Ciertamente, la enseñanza de CH/LE se halla en una difícil situación como consecuencia de las escasas conclusiones a que han llegado los gramáticos acerca de la forma¹³ de la lengua y de los pocos recursos existentes para la enseñanza de CH/LE. Las conclusiones anteriormente citadas nos llevan a conjeturar que verdaderamente los alumnos no alcanzan una comprensión satisfactoria de los usos, funciones y contextos del 了 (con independencia de las características de cada alumno) debido a la ausencia de una asistencia externa válida.

Igualmente, la labor de los docentes y el aprendizaje de los alumnos se ve obstaculizada por la carencia de investigaciones serias y herramientas como buenos manuales o libros de gramática didáctica que ofrezcan descripciones necesarias de las condiciones de sus usos, condiciones no solo sintácticas y semánticas, sino también pragmáticas, discursivas, e incluso socioculturales.

Por todas estas razones, consideramos que es sumamente interesante un trabajo de análisis de estos manuales como el que proponemos: analizar cómo, cuándo y qué tipo de uso de la partícula 了 plantean en los manuales, y qué tipo de recursos, enfoques y estrategias emplean para facilitar el trabajo de los docentes y la adquisición por parte de los alumnos de esta partícula.

13 Nos referimos a la forma, no a las formas de la lengua (Long, Michael H. 1991). Es decir, la lengua como tal, incluyendo todos los planos lingüísticos: fonología, morfología, sintaxis, semántica, pragmática, sin descuidar el discurso y los elementos socioculturales.

3. Objetivos

- A). Conocer las características principales de los actuales manuales de CH/LE para hispanohablantes, mediante el análisis cualitativo de una muestra selectiva de tres de ellos.**
- B). Describir y comparar los enfoques pedagógicos y las selecciones de contenidos de aprendizaje de los manuales elegidos.**
- C). Caracterizar y comparar el tratamiento particular que hacen los manuales de la partícula 了.**

Estos objetivos generales comportan el logro de los siguientes objetivos particulares:

- I). Obtener una síntesis teórica homogénea y panorámica de los usos de la partícula temporal-aspectual 了.
- II). Identificar las posibles necesidades específicas de los estudiantes hispanohablantes en su aprendizaje de expresiones en relación con el tiempo y el aspecto, concretamente en este caso, el uso de la partícula 了 en la comunicación.
- III). Elaborar y pilotar un instrumento de análisis que permita tentativamente reconocer las características y los variables de los materiales de enseñanza de CH/LE, en especial, los tratamientos didácticos de la partícula 了 para tener un ejemplo concreto y representativo.
- IV). Determinar aquellas características propias de un manual para la enseñanza del CH/LE que puedan contribuir más eficazmente al aprendizaje.

4. Preguntas de investigación

Teniendo en cuenta los objetivos estipulados, formulamos nuestras preguntas de investigación. Dividimos en una pregunta general y 12 preguntas específicas.

➤ Pregunta general:

¿De qué forma promueven el aprendizaje los manuales de CH/LE para hispanohablantes?

Esta pregunta de investigación principal se desglosa en las siguientes cuestiones específicas:

- I). ¿Cuáles son los intereses, objetivos y necesidades a los que declaran responder? ¿Cuáles son los enfoques, la metodología que declaran aplicar? ¿Coinciden estas declaraciones con el contenido y el planteamiento real de los manuales según nuestro análisis?
- II). ¿Qué tipo de textos se presentan? ¿Existen diferentes variedades? ¿Los temas son actuales y cercanos a la vida diaria y representativos para el aprendizaje de L2/LE?
- III). ¿Los textos presentados tienen en cuenta los factores clave de contextualización para preservar su autenticidad?
- IV). ¿En la focalización de contenidos y tareas cuál es la relación entre formas, significados y sus funciones?
- V). ¿Qué habilidad y destrezas se desarrollan? ¿Cómo se desarrollan? ¿Se brindan oportunidades para que los alumnos se comuniquen e interactúen en las tareas?
- VI). ¿Cuáles son las relaciones entre estos textos, las tareas y las explicaciones? Más concretamente, ¿los textos han sido recursos suficientemente provechosos para la realización de las actividades y para la ilustración de las explicaciones gramaticales de una manera cohesiva, coherente e interconectada?
- VII). Desde un punto de vista esencialmente didáctico y lingüístico, ¿es adecuada la información facilitada y el tratamiento aplicado cuando se enseña la partícula 了?
- VIII). ¿Existen factores en las explicaciones que pueden incrementar la sensación de inseguridad para los aprendices?
- IX). ¿Qué secuencia y orden se le da a la partícula 了 en estos manuales? ¿Los valores y las explicaciones reaparecen o se vuelven a mencionar? Es decir, ¿existen indicios de un currículo espiral?
- X). ¿Los diferentes valores de la partícula 了 aparecen aisladamente o se interrelacionan?
- XI). ¿Qué papel desempeña la lengua materna de los estudiantes o las otras lenguas anteriormente aprendidas en el planteamiento del manual?
- XII). ¿Proponen estrategias para despertar la curiosidad y el interés para que sean conscientes de sus propias lagunas de conocimiento?

5. Metodología del trabajo

El método principal aplicado en la realización de esta tesis es la metodología cualitativa, más específica, puede calificarse como descriptivo-exploratorio-interpretativo (Grotjahn 1987; Taylor & Bogdan 1987; Corbetta 2003; Ezeiza 2006). Se trata de un método de investigación no experimental, sino que se obtienen datos cualitativos y se realiza un análisis descriptivo e interpretativo de los datos recogidos. Aunque de manera complementaria, también prestamos la asistencia del método cuantitativo puntualmente.

De manera resumida, la metodología del trabajo se puede dividir en 6 fases metodológicas:

5.1. Fase preliminar

Para tener una idea general de la situación de los usos de los manuales de CH/LE hemos hecho un sondeo sobre cuáles son los libros usados y el grado de satisfacción de sus usos. Para ello, nos hemos puesto en contacto con universidades y escuelas oficiales de idiomas de España: la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Barcelona, la Universidad Pompeu Fabra, la Universidad Oberta de Catalunya, la Universidad de Granada, la Universidad de Valencia, la Universidad de Alicante, la Universidad de Valladolid, la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona, la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid, la Escuela Oficial de Idiomas de Castellón. Esto nos ha permitido tener una primera aproximación a la relación entre profesores de CH/LE y manuales más usados en las instituciones públicas españolas.

5.2. Revisión bibliográfica

Consiste en una revisión amplia de la bibliografía sobre dos áreas interdisciplinarias: en primer lugar, una recopilación de los conocimientos teóricos relacionados con las teorías del aprendizaje y la didáctica de las L2/LE. Entre ellos, los estudios del análisis de manuales. Por otro lado, los estudios y sus explicaciones acerca de la partícula “了”. Considerando que es un elemento esencial con una conceptualización muy diferente entre las lenguas española y china, con el objeto de obtener un óptimo entendimiento de su función, también dedicamos un apartado a comparar los sistemas aspectuales y temporales de las dos lenguas: el chino y el español.

5.3. La recogida de los datos y la extracción de criterios de las entrevistas

Para la parte más práctica, es decir, la vivencia en el campo de enseñanza y aprendizaje del CH/LE, que es lo que no pueden ofrecer los marcos teóricos, recogemos diez entrevistas de CH/LE con criterios rigurosos¹⁴, como índice referencial y fundamental para formar los parámetros del instrumento de análisis para este trabajo.

¹⁴ El criterio de selección para los profesores consiste en un mínimo de 10 años de experiencia como profesores de lengua china en una institución pública (universidades o escuelas oficiales). Por otro lado, el criterio para la elección de los aprendices del CH/LE son: poseer un nivel medio-alto del chino mandarín, con un mínimo de 10 años de experiencia desde que empezaron sus estudios del CH/LE en un entorno de aula; y haber estado en un país sinohablantes (Taiwán o China, por ejemplo). Esto, consecuentemente, implica contacto con los nativos de la lengua meta. Todas estas condiciones

En total, de las diez entrevistas hemos extraído 170 ítems, que hemos clasificado en 27 categorías principales. Estas forman parte de los criterios para el diseño del instrumento del análisis, junto con los marcos teóricos.

De manera complementaria, también hemos aprovechado las entrevistas con los alumnos de CH/LE para la recogida de una pequeña muestra de los usos imperfectivos de la partícula 了. Ya que la primera impresión que tenemos de los manuales es la de una atención escasa a los usos imperfectivos, de manera tentativa proponemos 6 frases: 3 en español (L1 de los alumnos) y 3 en lengua meta¹⁵. Las primeras tienen que traducirlas al chino (lengua meta) y de las segundas tienen que interpretar sus significados temporal-aspectuales. Los resultados han coincidido con nuestra observación de esa laguna de información sobre los usos imperfectivos de la partícula. Los alumnos generalmente relacionan la presencia de la partícula con una acción acabada (significado perfectivo) ya que recurren a las reglas aprendidas. El caso más notable ha sido el de la traducción de la primera frase: sin excepción, el uso de la partícula 了 se encuentra ausente, justo al contrario de lo que hacen naturalmente los nativos. Además, estos alumnos se sorprenden, después de la prueba, al escuchar de la investigadora la explicación sobre los usos imperfectivos de la partícula.

5.4. Elaboración de los instrumentos y criterios del análisis

Una vez finalizadas las fases anteriores, pasamos a diseñar los instrumentos de análisis. Los marcos teóricos nos sirven para identificar los aspectos primordiales que tienen que tomarse en cuenta a la hora de diseñar y plantear un material didáctico. En cambio, parte de los resultados de las entrevistas sirve para cortejar los parámetros obtenidos de los marcos teóricos; la otra parte contribuye a crear y tener en consideración otros aspectos idiosincrásicos del CH/LE. Según tales resultados, hemos definido una serie de parámetros y variables esenciales para armar un instrumento de análisis con bases sólidas con el objetivo de verificar en qué medida estos manuales satisfacen y/o reúnen estas cualidades.

5.5. El pilotaje del instrumento

Una vez diseñado el instrumento, procedimos a pilotar una primera aplicación exploratoria para comprobar su efectividad y hemos aplicado las mejoras necesarias a partir del pilotaje con el primer volumen de *El Nuevo Libro del Chino Práctico* (N1). Por otro lado, para verificar la efectividad de la interpretación y la capacidad de mostrar resultados válidos, también hemos probado interpretar los datos obtenidos del pilotaje. Éramos conscientes de que muchos de los datos no serían representativos, ya que se trataba de una pequeña parte del corpus. Sin embargo,

están destinadas a validar, dentro de lo posible, sus opiniones de acuerdo con su formación y su experiencia.

¹⁵ Traducir del español a chino las siguientes frases:

Crío una oveja en casa.

Ha estado muy contento todo el día por esa noticia.

Lleva triste mucho tiempo por la muerte de su perro.

¿Estas frases crees que son acciones acabadas o no acabadas? ¿Cómo las traducirías al español?

床上躺了一只猫。

椅子上坐了一个人。

墙上挂了一幅画。

el pilotaje nos ayudó a darnos cuenta de una serie de factores mejorables. Para más información, véase los resultados del pilotaje (Capítulo 5, apartado §1, pp.231).

5.6. La aplicación final del instrumento

Después del establecimiento del instrumento de análisis y su comprobación, pasamos a la aplicación del instrumento. En total disponemos 4 niveles (Nivel I: Análisis discreto, Nivel II: Análisis segmentario, Nivel III: Análisis de las variedades de aducto¹⁶, y Nivel IV: Análisis de correlación) que, a su vez, despliega 6 parámetros y 24 variables, cada una con sus subíndices correspondientes. Para ir recopilando los resultados esenciales, y a su vez, con el fin de contribuir a la visión global de la conclusión, después de cada sección/nivel hemos también realizado una síntesis correspondiente que contribuye de manera significativa a la elaboración de la síntesis y la discusión final de los datos.

Finalmente, después del análisis del corpus, a partir de los resultados obtenidos, realizamos un comentario general y extraemos conclusiones.

¹⁶ Input, en inglés.

PARTE II: MARCOS TEÓRICOS

Resumen e introducción

En esta Parte II: Marcos Teóricos, nos proponemos recapitular y comentar los trabajos precedentes y las disciplinas relacionadas, con la función de poder elaborar un instrumento de análisis de manuales CH/LE para la índole del trabajo que nos proponemos, una tesis doctoral.

Por ello, fundamentalmente, hemos realizado una división en tres capítulos:

- Capítulo 1, donde señalamos los trabajos precedentes (las tesis doctorales de análisis de manuales para la enseñanza L2/LE, las obras instrumentales y otros estudios de referencia) que nos sirven de modelos o de referencias.
- En el Capítulo 2, hemos revisado 5 disciplinas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de L2/LE, a saber: 1) La lingüística cognitiva, 2) la gramática pedagógica, 3) las teorías sobre adquisición de segundas lenguas (ASL), 4) enfoques didácticos de LEL2, 5) estudios sobre el desarrollo y análisis de materiales didácticos y currículum.
- En el Capítulo 3, presentaremos los conocimientos lingüísticos sobre la lengua china. En primer lugar, considerando la importancia de los conocimientos previos y en busca de la sistematicidad de la lengua, hemos realizamos *un estudio contrastivo del sistema temporal y aspectual entre la lengua española y la china* (Capítulo 3, apartado §1). Por consiguiente, teniendo en cuenta todo lo que hemos comentado en los capítulos precedentes, apuntaremos *las consideraciones sobre los usos reales en la comunicación de la partícula 了 y sus diferentes categorías* (Capítulo 3, apartado §2).

CAPÍTULO 1.	LOS ESTUDIOS PRECEDENTES	19
1.	Las tesis doctorales de análisis de manuales para la enseñanza L2/LE	19
2.	Obras instrumentales.....	20
3.	Otros estudios de referencia	20
CAPÍTULO 2.	DISCIPLINAS Y ESTUDIOS SOBRE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS SEGUNDAS O EXTRANJERAS .	21
1.	¿Cómo adquirimos las lenguas?	21
2.	La lingüística cognitiva	26
3.	La gramática pedagógica: forma y significado	43
4.	Los conceptos clave de la adquisición de segundas lenguas (ASL).....	51
5.	Hacia enfoques más ecléticos de la enseñanza	56
6.	Análisis de manuales: Las factores implicados y los procedimiento de la elaboración de manual	71
CAPÍTULO 3.	APROXIMACIÓN A CONOCIMIENTOS DE LA LENGUA CHINA.....	102
1.	Estudio contrastivo del sistema temporal y aspectual del chino y el español.....	103
2.	Los usos reales en la comunicación y el tratamiento pedagógico de la partícula 了	120

Ilustración sintética de los marcos teóricos

Con objetivo de facilitar y orientar la lectura, a continuación mostramos una ilustración que resume las diferentes disciplinas y que sintetiza de manera visual los marcos teóricos de este trabajo.

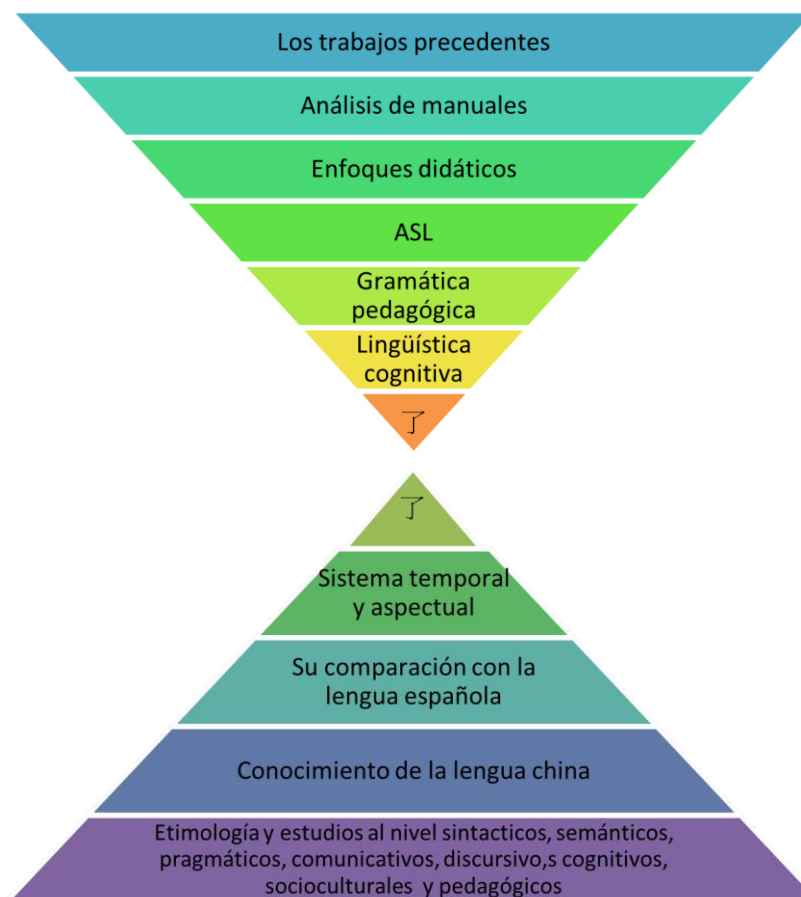


Ilustración I: Los contenidos de los marcos teóricos

Como hemos justificado anteriormente en la presentación general, la elaboración de los materiales ciertamente requiere un amplio y diverso apoyo de disciplinas y aportaciones de investigación de diferentes campos. Por otro lado, considerando la índole de este trabajo, una tesis doctoral sobre el análisis de materiales para la enseñanza L2/LE, ha sido imprescindible contar con los apoyos de varias disciplinas. Todo ello queda ilustrado en la pirámide inversa de arriba donde señalamos estudios como: 1) trabajos precedentes (las tesis doctorales de análisis de manuales para la enseñanza L2/LE, obras instrumentales y otros estudios de referencia), 2) trabajos de la lingüística cognitiva, 3) investigaciones sobre gramática pedagógica, 4) teorías sobre adquisición de segundas lenguas (ASL), 5) enfoques de la enseñanza/el aprendizaje LEL2, 6) estudios sobre el desarrollo y el análisis de materiales didácticos y currículum.

Por supuesto, los conocimientos y las aportaciones de las investigaciones lingüísticas son la base fundamental de la elaboración de materiales, de manera que para tener una perspectiva más profunda y concreta, hemos elegido un elemento lingüístico representativo: la partícula 了. A través de una atención especial a un elemento lingüístico, nos hemos fijado de modo más concreto en el análisis de algunos aspectos pedagógicos, por ejemplo, la reaparición y la aplicación del currículum espiral, la secuenciación de los diferentes valores y funciones, la interconexión de esta presentación de los valores y funciones y el porcentaje de presentación, cuáles de ellos han sido presentados y cuáles no, etcétera (véase el Capítulo 3, apartado §4, pp.188 para más información). De manera que en ambas pirámides repetimos la partícula 了,

ya que representa el punto de reflexión que nos ayuda a reunir los contenidos de las dos pirámides.

Con el pirámide inferior ilustramos los conocimientos que se requieren para poder entender de manera más óptima esta partícula aspectual-temporal: 1) los estudios y comparaciones sobre el sistema temporal y aspectual del chino y el español, y 2) estudios sobre la partícula 了, desde el punto de vista no solo lingüístico y pragmático-comunicativo, sino también discursivo, sociocultural, cognitivo y pedagógico, así como su etimología para comprender su complejidad.

Creemos que todos ellos son elementos imprescindibles para construir un fundamento teórico sólido para el diseño de un instrumento de análisis lo más neutro posible.

Capítulo 1. Los estudios precedentes

1. Las tesis doctorales de análisis de manuales para la enseñanza L2/LE

Existen tesis doctorales en el ámbito del análisis de los manuales de la enseñanza de inglés o de español como lengua extranjera (E/LE) cuyo diseño de trabajo nos sirven como modelo de trabajo. Entre ellos, subrayamos los trabajos de Littlejohn (1992), Areizaga (1995), Martín Peris (1996), y otras tesis doctorales dirigidas por el último autor: Ares (2006) y Ezeiza (2007).

En cuanto al trabajo de Martín Peris “Las actividades de aprendizaje en los manuales de ELE”, su importancia reside en su carácter pionero en el ámbito de los análisis de manuales de ELE, y porque define instrumentos o criterios de análisis, en relación a ciertos rasgos que facilitan el aprendizaje de L2/LE, objetivo de todos los manuales. Esta obra enfoca su análisis en los ejercicios y actividades de los materiales ELE desde un punto de vista panorámico. Aparte de ser una referencia teórica importante para nuestra investigación, en el marco teórico el autor hace una revisión general e histórica de los ámbitos necesarios para un trabajo de esta índole: por un lado, las teorías de la adquisición y aprendizaje de segundas lenguas (ASL). Por otro, los estudios sobre la lengua en uso. En esta segunda parte, Martín Peris incluye la lingüística y la enseñanza de lenguas en el siglo XX. Todo ello, nos proporciona una idea de los recursos necesarios para la elaboración de nuestra investigación. Lo más relevante de todo estriba en observar cómo desde su marco teórico el autor procesa su propia reflexión y, consecuentemente, llega a diseñar una herramienta para el análisis del corpus, la cual también hemos tomado en cuenta a la hora de diseñar nuestro propio instrumento de análisis.

La tesis doctoral titulada “Análisis tipológico, pragmático y lingüístico de los textos de unidades didácticas específicas de los manuales de E/LE” de Ares (2006) es un trabajo relativamente reciente, por lo cual reseña los últimos estudios sobre este campo de investigación. Por otro lado, al contrario del trabajo anteriormente mencionado, de carácter cuantitativo, esta tesis aplica una metodología cualitativa, como en nuestro estudio. Por lo tanto, su obra nos ofrece una referencia muy valiosa a la hora de definir la orientación del marco teórico y el diseño de los parámetros y del instrumento para el análisis del corpus. Especialmente, la manera en que se analizan las relaciones entre las diferentes partes (unidad-secciones-modelos textuales-actividades-instrucciones) de la lección, nos es de mucha utilidad.

Otro trabajo reciente es la tesis doctoral de Ezeiza (2007), titulada “Analizar y comprender la topografía configuracional de los materiales de enseñanza de lenguas en una perspectiva de síntesis: Aplicación a los manuales para la enseñanza general de E/LE a adultos”. Complementándola con el trabajo de Ares, esta tesis nos proporciona otros abundantes estudios recientes y observaciones agudas en el ámbito del análisis de manuales. A diferencia del trabajo anterior, Ezeiza aplica una metodología cuantitativa con asistencia informática. Por lo tanto, ofrece índices y criterios exhaustivos a fin de analizar detalles, lo que hemos tenido en cuenta para el diseño de nuestro instrumento de análisis.

Merece la pena mencionar la tesis doctoral de Littlejohn (1992), “Why are ELT materials the way they are?”, quien ofrece una visión crítica: se propone evidenciar tanto las limitaciones como la necesidad del mercado, las inconveniencias de los autores y las de origen gubernamental, que impiden la innovación de los materiales. El interés de este trabajo para nuestra investigación reside en que muchas de estas mismas limitaciones también representan, en una manera u otra, lo que impide la reforma de enseñanza del CH/LE, incluida la del material naturalmente. En vista hacia el futuro, no podemos dejar de tener en mente las propuestas de mejora.

Aparte de estas tesis doctorales, contamos con dos grandes grupos de fuentes referenciales: en primer lugar, las publicaciones que dan instrumentos y sirven como soporte de base para la

elaboración de investigaciones de análisis de materiales. En segundo lugar, destacamos otros estudios que analizan unos grupos concretos de materiales y que nos sirven también de referencia.

2. Obras instrumentales

Existen obras que dan una serie de criterios para la selección y la evaluación de materiales. Estos criterios serán respetados y adaptados en el instrumento de análisis de esta tesis. Las obras son: Cunningsworth (1995), Fernández López (1995), Lozano & Campillo (1996), AGERCEL (2000), y Sans (2000). Para Europa, en general, existen trabajos que ofrecen orientaciones y criterios fundamentales a los autores de materiales. Entre ellos destacamos MCRE (2002) y Fenner & Newby (2000, 2007) del Consejo de Europa.

3. Otros estudios de referencia

Entre los trabajos que analizan manuales concretos para grupos determinados, reseñamos los estudios sobre la enseñanza del inglés: Allwright (1981), Candlin (1990), Sheldon (1987), Littlejohn & Windeatt (1989); así como sobre la enseñanza del español: Equipo Berlín (1989), Llobera et al. (1995), Furió (2011), Nogueira (2012). Por otro lado, en años recientes la cantidad de los trabajos realizados de dicha índole ha aumentado en forma repentina. En la página virtual tal como RedELE, organizada por el Ministerio de Educación, MarcoELE, u otros recursos, también encontramos numerosos trabajos, mucho de ellos son memorias de máster, a saber: Mendoça de Lima (2001a, b), Anaya (2001), Grande (2001), De la Torre (2004), Ezeiza (2004), Ruiz (2004), Fernández-Conde (2005), Blanco (2005), Alarcón (2005), Atienza (2005), Caballero (2005), Marchante (2005), Barceló (2006), Sánchez (2006), Varela (2006), Escudero (2012), Tiao (2012).

En los casos de Taiwán y China, en la última década se ha empezado a prestar atención a esta línea de investigación, y a producir trabajos que le han dado relevancia, tales como el de Hsu (2007), memoria de máster que analiza los manuales para la enseñanza del CH/LE con un objetivo comercial. Este trabajo representa la primera aproximación científica, aunque existen otras publicaciones como las de Li (2006), la asociación china de la enseñanza de chino como lengua extranjera Liu (1988) y (1998). Es gracias a este incipiente desarrollo que nuestro proyecto adquiere legitimidad, ya que no es un campo académico desconocido y tiene cierta visibilidad dentro de la investigación del CH/LE. Por otro lado, y lo más esencial, es que nos ofrecen referencias realmente valiosas a la hora de elegir los puntos de partida.

Por último, de forma complementaria contamos con otras referencias bibliográficas que poseen una visión más general y extensa, las cuales señalan, por una parte, en qué consisten los libros de texto y su ideología; y por otra, brindan métodos para desarrollar materiales o recomendaciones para aprovechar al máximo los materiales, a saber: Cerrolaza & Cerrolaza (1999), Gelabert, Bueso, & Benítez, P. (2002).

Todo ello nos proporciona bibliografías exhaustivas, así como comentarios que nos han servido de inestimable ayuda tanto de referencia bibliográfica y orientativa como para el diseño del instrumento de análisis para este estudio.

Capítulo 2. Disciplinas y estudios sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras

1. ¿Cómo adquirimos las lenguas?

Introducción y resumen

En este apartado, ofrecemos una visión global y panorámica, de manera introductoria. Pare ello, resumimos 7 hipótesis sobre cómo adquirimos las lenguas, tanto L1 com L2, a saber: A) Capacidad innata y el programa interno, B) La aplicación de conocimientos previos, C) La reconstrucción y la interconectividad del sistema del conocimiento de L2, D) La asociación entre formas y funciones de la lengua, E) El requerimiento de aducto y producción, F) La intervención de los factores extrínsecos, G) La necesidad de comunicar e interactuar. Esto, a la hora de plantear asuntos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de L2/LE, como es el caso de la confección de los materiales, sirve de guía para saber dónde dirigirnos y qué perspectivas deben tenerse en cuenta.

1.1. Las hipótesis sobre cómo adquirimos las lenguas	21
1.1.1. Capacidad innata y el programa interno:	21
1.1.2. La aplicación de conocimientos previos:	22
1.1.3. La reconstrucción y la interconectividad del sistema del conocimiento de L2:	23
1.1.4. La asociación entre formas y funciones de la lengua	23
1.1.5. El requerimiento de aducto y producción	23
1.1.6. La intervención de los factores extrínsecos	24
1.1.7. La necesidad de comunicar e interactuar	24

1.1. Las hipótesis sobre cómo adquirimos las lenguas

Efectivamente, nuestra actuación en la enseñanza y el aprendizaje de L2/LE depende de cómo entendemos la adquisición de la lengua. De esta manera, sería plenamente oportuno, antes de empezar, preguntarnos: **¿cómo se adquiere una lengua?**

Por simple que parezca, es una pregunta sumamente compleja y hasta hoy sigue careciendo de respuestas concluyentes. Los lingüistas y pedagogos han dedicado tiempo y esfuerzo a su esclarecimiento. Dependiendo del punto de vista y la hipótesis de partida, además, los resultados suelen ser dispares. Aun así, tomando como referencia las principales obras que revisan estos resultados (Stern 1990; Tomlin 1994; Ellis 2001; MCRE 2002; Saville-Troike 2006; Spada & Lightbown 2006, Poarch & van Hell 2012), podemos reunir una serie de consideraciones acerca de cómo adquirimos la lengua. Esto es sumamente importante, ya que nos sirve de guía para saber dónde dirigirnos y qué perspectivas deben tenerse en cuenta a la hora de plantear asuntos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de L2/LE, como es el caso de la confección de los materiales.

Principalmente, podemos categorizar las teorías en siete grupos:

1.1.1. Capacidad innata y el programa interno

Piaget (1960) defiende una capacidad cognitiva limitada por la edad y Chomsky (1969) apunta la existencia de una capacidad innata de la mente humana que nos permite adquirir una o más

lenguas. Sin embargo, en el caso de la ASL, una L2/LE no se adquiere con la misma naturalidad que la(s) L1, lo cual indica la existencia de otros factores influyentes.

Asimismo, varios estudios en las últimas décadas (Hatch 1978; Pienemann 1985, 1989; Clahsen Meisel & Pienemann, 1983; Klein & Perdue 1992; Ellis 2006) llegaron a la conclusión de que, independientemente de la L1 de los aprendices, existe un *programa interno* (built-in syllabus, en inglés) que determina el proceso de la ASL. Tal como explica Hatch (1978):

Learners tended to follow a natural order of acquisition and also manifested fairly well-defined sequences in the acquisition of specific target structures. Furthermore, the order and sequences appeared to a large extent universal, relatively impervious to such factors as the learner's L1 or age (citado en Ellis, 2001: 3)

Eso viene a indicar que todos los aprendices de una L2/LE atraviesan las mismas fases, si bien cada uno lleva un ritmo y una velocidad distintos. Según las investigaciones anteriormente mencionadas, el orden no se ve alterado ni por la diferencia de L1 de los aprendices, ni por las instrucciones que reciben. La adquisición, pues, depende de la fase donde se ubican, y si están o no preparados para integrar el nuevo elemento.

1.1.2. La aplicación de conocimientos previos:

Está claro que el aprendizaje de L2/LE, a diferencia del de L1, no parte de la nada, sino que se emplean los recursos y conocimientos ya adquiridos, entre ellos: la L1, las experiencias sociales, los conocimientos del mundo. Todos ellos tienen un efecto relativo sobre el éxito de la adquisición de la L2/LE (ASL, en adelante); no obstante, la L1 posee el mayor índice de influencia. Por muchas razones: en el proceso de adquisición de la L1 también adquirimos nuestra forma de pensar y de ver el mundo. Su influencia puede hasta que determine nuestro alcance de la interlengua, tal como explica Savielle-Troike (2006:61):

L1 influence is a factor in rate and achievement because it more or less facilitates learners' analysis of L2 input and plays a role in their selection from among possible L2 organizational devices.

Especialmente, en los niveles iniciales, la aplicación de los conocimientos de la L1 representa el fenómeno más común. Esta aplicación se llama *transferencia*. Se trata de uno de los procesos necesarios implicados en el desarrollo de la interlengua (ibídem:19). Fundamentalmente, se divide en dos tipos:

- I). Transferencia positiva: cuando el uso de una estructura o regla de la L1 se considera apropiado o “correcto” en la L2.
- II). Transferencia negativa (o interferencia): se trata del efecto contrario del caso anterior. Se considera “errónea” la aplicación del conocimiento de la L1 en la expresión de la L2 (Savielle-Troike, 2006:19).

Tradicionalmente, se resaltaba el papel de la transferencia negativa y se solía evitar el uso de la L1 (y, por extensión, el de otras lenguas que dominara el alumno) en las aulas. El nuevo enfoque plurilingüe (MCRE 2002; Martín Peris 2010) introduce otra perspectiva. Según Martín Peris, caben otras miradas en la aplicación de los conocimientos previos, en las que “*se tomen en consideración los conocimientos y las habilidades lingüísticas con los que el alumno llega al aula, todo un repertorio comunicativo que puede convertirse en un verdadero trampolín para el aprendizaje*” (Martín Peris 2010:1).

1.1.3. *La reconstrucción y la interconectividad del sistema del conocimiento de L2:*

Los pedagogos y lingüistas como Piaget (1960), Brown (1973), Krashen (1981), Bruner & Austin (2001) demuestran que el desarrollo de la ASL atraviesa sistemáticamente unas determinadas fases. Todos los conocimientos construidos sirven como base para la fase siguiente; eso sí no se trata de una patrón lineal. Eso es debido a que cada vez que se incorpora un nuevo conocimiento, se produce una reconstrucción del conocimiento. En palabras de Piaget (1960), son procesos de *acomodación* y de *asimilación* de las estructuras cognitivas. Por otro lado, Selinker (1972) habla de la construcción creativa de la gramática de la interlengua. Las razones para que este fenómeno se produzca son varias, como explica Saville-Troike: “*this restructuring is a creative process, driven by inner forces in interaction with environmental factors, and motivated both by L1 knowledge and by input from the L2*” (2006: 177).

Apartando la mirada de la similitud existente entre la L1 y la L2, existe otra forma de facilitar la asimilación del sistema de una L2, por la vía cognitiva. Con objeto de comprender la relación entre la lengua, la mente y el mundo exterior, Langacker (1987, 1991, 2006, 2008) y Lakoff (1990) brindan una manera más sistemática e interconectada (postulan que no existen excepciones, sino que todos los significados y funciones están relacionados de una manera u otra), más asimilable y comprensible del sistema de las lenguas, en lugar de verlas puramente como formas caprichosas y arbitrarias.

1.1.4. *La asociación entre formas y funciones de la lengua*

Tal como explica Saville-Troike (2006: 177):

L2 acquisition (like L1 acquisition) involves increasing reliance on grammatical structure and reduced reliance on context and lexical items. This development is driven by communicative need and use, as well as by awareness of the probability that a particular linguistic form represents a particular meaning.

Por otro lado, las investigaciones sobre los buenos aprendices de L2/LE (Rubin 1975; Cohen & Hosenfeld 1981; Oxford 1994, 2002) también revelan que tales estudiantes se centran en la forma, y la analizan para encontrar patrones, a la vez que prestan atención al significado. Es decir, no solo se fijan en las formas o los significados de manera unilateral (que es lo que ocurre muchas veces en las aulas), sino que prestan atención a ambos.

1.1.5. *El requerimiento de aducto y producción*

Sin lugar a dudas, el contacto y el aducto de la lengua meta es una condición imprescindible para alcanzar el dominio de la ASL. Sin embargo, aun ofreciendo un aducto comprensible (Krashen 1977, 1981; Long 1996) y un ambiente de inmersión (Harley & Swain 1984), la adquisición no está garantizada¹⁷.

Por esta razón, Swain (1985) postula la hipótesis de la *producción comprensible* (*comprehensible output*, en inglés). Según la autora, es necesario, además del aducto comprensible, que los

¹⁷ En la investigación de Swain & Lapkin (1982) los alumnos en inmersión se encuentran con una insuficiencia notable en su adquisición de las formas de la lengua meta.

alumnos realicen una producción comprensible. Se promueve que los alumnos produzcan una producción más precisa, coherente y apropiada, aplicando las estrategias comunicativas pertinentes para conseguir el objetivo estipulado por parte del instructor. Para ello, los alumnos han de utilizar significativamente la lengua meta y buscar soluciones para superar las dificultades comunicativas, y de esta manera conseguir un objetivo comunicativo. Es lo que se conoce también como *producción empujada* (*pushed output*, en inglés) (Martín Peris *et al.*, 2008: *en línea*).

Efectivamente, este tipo de producción da importancia a las intervenciones pedagógicas en el aula, las cuales guían y promueven dicha producción.

1.1.6. *La intervención de los factores extrínsecos*

Otros estudios también revelan el hecho de que, aparte de los factores anteriormente mencionados, existen otros aparentemente no directamente relacionados con el aula; sin embargo, influyen ostensiblemente en la ASL de los aprendices, a saber: actitudes, motivaciones, personalidad (Dörnyei & Ottó 1998; Gardner 1985; Takahashi 2005), factores afectivos (Schumann 1978; Krashen 1981) y factores ambientales (Tomlin 1994; Saville-Troike 2006).

1.1.7. *La necesidad de comunicar e interactuar*

En relación con lo dicho precedentemente sobre los factores extrínsecos, los investigadores advierten la importancia de otro factor: el factor social. Obviamente, la función principal de la lengua es comunicarse y relacionarse con otros seres humanos. Por lo tanto, autores como Canale & Swain (1980), Littlewood (1981), Brumfit (1984), Nunan (1989, 1996) y Ellis (1989, 1998) sostienen el papel desempeñado por la necesidad de comunicación y la importancia de la contextualización en la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Por otro lado, Vygotsky (1962), Allen & Widdowson (1974), Halliday (1982), Tomlin & Villa (1994), Williams & Burden (1997), Widdowson (1987, 2000) y van Lier (2004) dan un paso más allá y reclaman, por encima de los factores anteriormente mencionados, la importancia del factor social y la necesidad de interactuar a través del uso de la lengua meta:

Language learning (is a) social and cognitive enterprise in which the learner entertains multiple hypotheses regarding the structure and function of target language constituents in natural discourse contexts until sufficient contextualized input is encountered to settle on and automate the learner's closest approximation of native speaker norms (Tomlin 1994: 141).

En resumidas cuentas, todos estos postulados procuran ofrecer condiciones óptimas posibles y la promoción de prácticas por diferentes vías para llegar finalmente a la *automatización*, y así lograr una comunicación eficiente en la lengua meta.

Conociendo las diferentes condiciones y requerimientos para favorecer la ASL, en diferentes capítulos de esta tesis hemos detallado los factores que deben satisfacerse para conseguir una enseñanza y un aprendizaje óptimos y de calidad. Por otro lado, también hemos verificado cómo compaginar estos requerimientos, ya que a simple vista algunos pueden ser contradictorios entre sí, por ejemplo: si existe un programa interno universal y no se altera su desarrollo en el proceso de aprendizaje, ¿qué significado tienen las instrucciones y las intervenciones pedagógicas? ¿Es posible combinar lo lingüístico, lo cognitivo, lo afectivo, lo comunicativo y lo social en la enseñanza y el aprendizaje de L2/LE?

Con objetivo de profundizar en cada uno de los principios anteriormente mencionados, presentaremos y relacionaremos los apartados del Capítulo 2 (Disciplinas y estudios sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras) y del Capítulo 3 (Aproximación a conocimientos de la lengua china) de la siguiente manera:

En primer lugar, presentaremos una disciplina lingüística, la lingüística cognitiva, dedicada a ofrecer una perspectiva y una manera de asimilar la gramática desde un punto de vista cognitivo (Capítulo 2, apartado §2). En respuesta a la relación entre formas y funciones, así como a los tratamientos pedagógicos frente al *programa interno*, hemos dedicado el apartado §2 de este capítulo: La gramática pedagógica: forma y significado. Con respecto a la intervención de los factores extrínsecos, el requerimiento de aducto y producción y la necesidad de comunicar e interactuar, hemos dedicado dos apartados desde dos perspectivas diferentes, uno desde el punto de vista del aprendizaje y la adquisición y por ello presentamos los *factores fundamentales de ASL* (Capítulo 2, apartado §4); y otro desde el punto de vista de la enseñanza: *Hacia un enfoque eclético de la enseñanza* (Capítulo 2, apartado §5). Con la ayuda de todo lo mencionado, estaremos preparados para hablar del proceso de elaboración de un manual en su contexto adecuado (Capítulo 2, apartado §6), los procesos de su planteamiento, diseño, la organización de contenido. Ciertamente, la fabricación de un manual L2/LE sin el apoyo de las aportaciones anteriormente mencionadas, sería como construir un edificio sin base, ya que evidentemente, además de que existen ciertos procesos antes de la publicación final de un manual, todas las teorías y aportaciones de la enseñanza y el aprendizaje de L2/LE se han de tener como base fundamental en la elaboración de los manuales L2/LE.

Conectando con la aproximación con los conocimientos sobre la lengua china, tampoco nos alejamos de los principios de la enseñanza y el aprendizaje L2/LE. En la presentación de los conocimientos lingüísticos sobre la lengua china, considerando la importancia de los conocimientos previos y en busca de la sistematicidad de la lengua, hemos realizado primero *un estudio contrastivo del sistema temporal y aspectual entre la lengua española y la china* (Capítulo 3, apartado §1). Por consiguiente, teniendo en cuenta todo lo que hemos comentado en los capítulos precedentes, apuntaremos *las consideraciones sobre los usos reales en la comunicación de la partícula 了 y sus diferentes categorías* (Capítulo 3, apartado §2).

2. La lingüística cognitiva

Introducción y resumen

Teniendo en cuenta que nos enfrentamos a un elemento polisémico y multifuncional, de difícil tratamiento tanto para los alumnos como para los profesores (cfr. Jin 2002, 2004; Sun 2006; Chen 2008, entre otros), en este apartado procuramos hallar una manera sistemática y homogénea de ordenar los conceptos complejos. A partir de ahí intentamos facilitar en la mayor medida posible su enseñanza y aprendizaje. Para ello, nos hemos apoyado en las bases teóricas de la lingüística cognitiva.

La *lingüística* o *gramática cognitiva* (LC en adelante), encabezada por George Lakoff y Ronald Langacker desde los años 80, tiene su origen en el generativismo lingüístico, escuela de la que se distanció, y finalmente se independizó, debido a discrepancias de ideas y criterios.

“Nada nace de la nada” fue el punto de partida de la LC. Efectivamente, lo que hace de la lingüística cognitiva un paradigma lingüístico diferenciado y nuevo es, esencialmente, que niegan los postulados de la teoría transformacional generativista, según la cual existen categorías autónomas, sin relaciones entre sí (Gibbs, 1996; Cuenca & Hilferty, 1999).

La LC, como modelo integrador y heterogéneo, ha ido incorporando a lo largo del tiempo diferentes líneas de investigación que parten de postulados sobre el lenguaje y el estudio de las lenguas. Por ejemplo, comparte teorías y puntos de vista con la *psicología cognitiva*, representada por Piaget y Bruner, sobre la facultad del lenguaje y su adquisición. Por otro lado, paulatinamente ha ido integrando también conceptos pragmáticos relacionados con la investigación en la filosofía del lenguaje (*los actos de habla y los verbos performativos, las presuposiciones.*) (Cuenca & Hilferty, 1999: passim). Cabe, por tanto, calificarla de enfoque integrador.

En este apartado presentaremos, en primer lugar, los principios fundamentales de la *gramática cognitiva*, y su revolucionaria manera de entender e interpretar la gramática en relación con la cognición humana y la percepción del mundo. En segundo lugar, abordaremos las teorías que en concreto nos servirán para explicar los fenómenos complejos relacionados con la partícula 了, a saber: la percepción de ideas y el lenguaje, la distinción de *Figura* y *Fondo* (§2.5), la organización y la categorización de conceptos (§2.7), y la gramaticalización y la polisemia (§2.10).

2.1. Lenguaje, mente y mundo	27
2.2. Forma y significado	27
2.3. Postulados principales	28
2.4. La Semántica Cognitiva	29
2.4.1. Una pequeña discusión pedagógica	30
2.5. La percepción de ideas y el lenguaje: Construal	30
2.6. Figura y fondo	31
2.7. Organización y categorización de conceptos	32
2.7.1. La importancia de la categorización	33
2.8. La teoría de prototipos	33
2.8.1. La prototipicidad: categoría prototípica y periférica	34
2.9. La semejanza de familia	35
2.10. La metáfora, la gramaticalización y la polisemia	35
2.10.1. La teoría de la metáfora	36
2.10.2. La gramaticalización	36
2.10.3. La polisemia	40
2.11. Recapitulación	40

2.1. Lenguaje, mente y mundo

Una buena ilustración de las divergencias entre la lingüística cognitivista y la generativista se observa claramente en su visión sobre la relación entre el lenguaje y el mundo exterior. La LC “busca activamente las correspondencias entre el pensamiento conceptual, la experiencia corpórea y la estructura lingüística” (Gibbs, 1996: 49). Tal como sostiene Jespersen (1929: 3): “the essence of language is human activity” (citado en Odlin 1994: 7), el lenguaje es ciertamente el reflejo de lo que realizamos y percibimos¹⁸. Jackendoff (1975, 2010, entre otros, explica esta idea a través de formas visuales (Ilustración II):

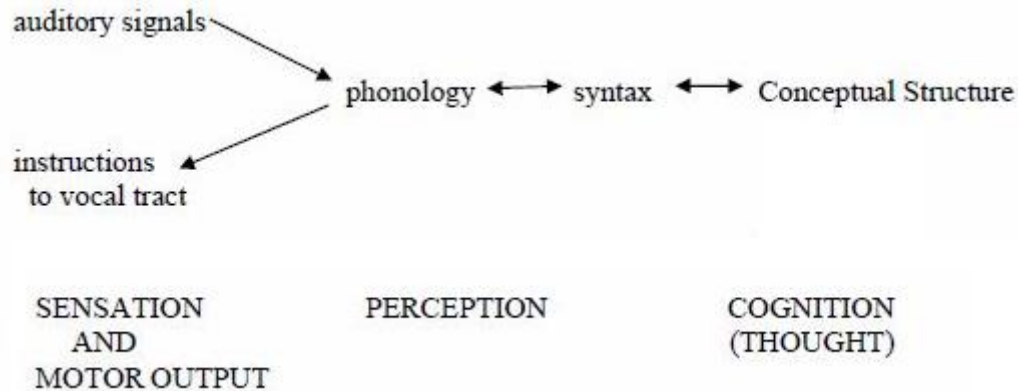


Ilustración II: La conexión entre el mundo, la mente y el lenguaje (adptado de Jackendoff 2010: 114)

En palabras del propio autor:

(...) we can relate language on one hand to audition and articulation, and on the other hand to visual perception and action on the world. (...) what allows us to talk about what we see and to formulate actions based on instructions, i.e. to connect language to the (perceived/conceived) world (Jackendoff, en línea) .

Esta perspectiva desempeña un papel fundamental en la construcción de las teorías de la LC.

2.2. Forma y significado

Para empezar, bajo la premisa citada anteriormente, la LC sostiene que la estructura semántica representa, en muchos casos, la motivación de la estructura gramatical. Este hecho conlleva a que no se pueda hablar de una sintaxis autónoma. Un caso paradigmático al respecto es el de los *pluralia tantum*:

Los casos de pluralia tantum, como tijeras, gafas o pantalones. La morfología plural de esos sustantivos no corresponde, como en los demás sustantivos, a una pluralidad de objetos designados, sino que remite al hecho de que los objetos designados constan de dos partes iguales

¹⁸ Se refiere a que si en una lengua no existen palabras para denotar determinados conceptos, muy probablemente dichos conceptos no están ampliamente concebidos, aceptados y/o realizados. Los ejemplos más típicos son los conceptos religiosos, tales como: karma, Nirvana, Bodhisattva, etc.

altamente reconocibles y cognitivamente relevantes (cfr. Langacker 1990:304; Cuenca & Hilferty, 1999:184)

Este ejemplo ilustra la íntima relación entre la forma, el significado, la cognición y la percepción del mucho.

Los lingüistas cognitivos sostienen que, en general, la función y el significado motiva la estructura gramatical (la forma) y no al contrario, por lo que el concepto de función es necesariamente un concepto primario. No se considera la gramática o la lengua por sí como una colección de principios para manipular símbolos con independencia de su significado (Lakoff 1987: 462-463). Por el contrario, uno de sus objetivos principales, según Cuenca & Hilferty, es precisamente determinar de qué manera se interconectan y reflejan, o, en términos cognitivistas, cómo los significados (semánticos, pragmáticos, discursivos y socioculturales) motivan las formas (fonéticos, morfológicos y sintácticos). En resumen, “*muchos aspectos de la estructura sintáctica son motivados por la estructura de modelos cognitivos o son consecuencias de ellos*” (ibídem 1999: 29).

2.3. Postulados principales

Seguidamente, mostramos los postulados principales de la LC. Según Cuenca & Hilferty (1999: 19), pueden resumirse en cinco puntos:

- a). El estudio del lenguaje no puede separarse de su función cognitiva y comunicativa, lo cual impone un enfoque **basado en el uso**¹⁹.
- b). La categorización, como **proceso mental de organización del pensamiento**, no se realiza a partir de condiciones necesarias y suficientes que determinan fronteras infranqueables entre las categorías cognitivas, sino a partir de estructuras conceptuales, **relaciones prototípicas** y de **semejanza de familia** que determinan límites difusos entre categorías.
- c). El lenguaje tiene un carácter inherentemente **simbólico**. Por lo tanto, su función primera es significar. De ello se deduce que no es correcto separar el componente gramatical del semántico: la gramática no constituye un nivel formal y autónomo de representación, sino que también es simbólica y significativa.
- d). La gramática consiste en la estructuración y simbolización del contenido semántico a partir de una forma fonológica. Así pues, el significado es un concepto fundamental y no derivado en el análisis gramatical.
- e). Se impone una caracterización **dinámica** del lenguaje que difumina las fronteras entre los diferentes niveles del lenguaje (la semántica y la pragmática, la semántica y la gramática, la gramática y el léxico) y muestra las dificultades e inadecuaciones que resultan de la aplicación rígida de ciertas dicotomías, como la que opone diacronía y sincronía, competencia y actuación, denotación y connotación. La gramática es una entidad en **evolución continua**, un conjunto de rutinas cognitivas, que se constituyen, mantienen y modifican por el uso lingüístico.

Partiendo de todo ello, presentaremos seguidamente, y en primer lugar, algunas líneas teóricas y de investigación de la LC.

¹⁹ Los destacados son nuestros.

2.4. La Semántica Cognitiva

Entre las diferentes líneas teóricas de la Lingüística cognitiva destacamos especialmente la de la *semántica cognitiva* que nos servirán de gran ayuda para la construcción de los marcos teóricos de este trabajo.

Esta línea de investigación encabezada por Wierzbicka (1985) y Langacker (1987), entre otros, integra los puntos de vista de los estudios de análisis del discurso, de manera que da un sentido más amplio, global y dinámico a la semántica tradicional. Desde esta perspectiva, la frontera entre la semántica y la pragmática queda mucho más diluida. Cuenca & Hilferty (1999:23) lo explican así:

(Los investigadores de la semántica cognitiva) intentan dar cuenta de la interacción entre lo que tradicionalmente se entiende como significado “de diccionario” y los conocimientos enciclopédicos. Dicha visión de la semántica, como inseparable de la pragmática ha dado como resultado conceptos.

En esta línea, existen conceptos que son esenciales para nuestro estudio: el *marco*²⁰ (Fillmore 1985, Fillmore & Atkins 1992), los dominios cognitivos (Langacker 1987)²¹ y el *espacio mental*²² (Fauconnier & Sweetser, 1996). Todos ellos destacan la importancia del contexto en la interpretación del significado:

A word's meaning can be understood only with reference to a structured background of experience, beliefs or practices, constituting a kind of conceptual prerequisite for understanding the meaning (Fillmore & Atkins 1992: 76).

Es por eso por lo que la LC insiste en la naturaleza inherentemente enciclopédica de la semántica, lo que lleva a no disociar los aspectos denotativos (estrictamente léxicos) de los connotativos (lo pragmático).

²⁰ Con *marco* (*frame* en inglés), Fillmore & Atkins (1992: 76) se refieren a que una palabra no solo transmite el significado literal, sino que engloba todo el conocimiento que encierra en relación con el mundo. En el Capítulo 3, apartado §1 donde comparamos el sistema temporal y aspectual del chino y español, empleamos el término “marco” para denominar las estrategias de creación de **marcos** temporal-aspectuales. Tenemos en cuenta para ello el significado que dan Fillmore & Atkins al término.

²¹ *Cognitive domain* en inglés. Es parecido a lo que Fillmore & Atkins (1992) denominan *marco*. Sucintamente, se refiere a que los conceptos no existen independientemente o aisladamente, sino en interconexión con otros ámbitos de conocimientos más generales. Se trata del conocimiento enciclopédico, o estructura de la semántica enciclopédica, según la denominación de la gramática cognitiva, que posee un interlocutor, de sus representaciones mentales sobre cómo se organiza el mundo. El dominio cognitivo, según Langacker es: “*A context for the characterization of a semantic unit is referred to*” (1987:147).

²² Concibe el lenguaje como un mecanismo **dinámico**, en otras palabras, como productor de relaciones y estrategias, y por consiguiente, de conocimiento. Lo interesante es el hecho de que esta teoría considera diferentes tipos de espacios mentales: hay espacios temporales, espaciales, de dominios o prácticas, hipotéticos o contrafactuales, modal-temporales, presuposicionales, etc. La idea central de esta teoría es que un *espacio mental* se construye por **relativización** con respecto a otros, por medio de relaciones de identidad, contrafactualidad, comparación, etc. (Grigüelo & Bitonte, 2002: passim). Es decir, las ideas y los conceptos no son estáticos, sino dinámicos y relativos.

2.4.1. Una pequeña discusión pedagógica

Tal idea de no distinguir entre lo semántico y lo pragmático fue llevada al extremo; hasta se llegó a sostener que no debe distinguirse entre ambos significados. Según Langacker (1987: 38):

Cognitive grammarians assume no clear distinction between literal and figurative language, between idioms and conventional expressions of a non-idiomatic sort, or between lexical and grammatical structure; figurative language is accommodated as an integral facet of linguistic organization, one that can be expected to interact with grammatical process.

Santos & Espinosa (1996) también sostienen que “No tiene sentido la distinción entre semántica y pragmática o entre significado estrictamente lingüístico y lo que quiere significar el hablante atendiendo a sus intenciones comunicativas, creencias, contexto.” (citado en Cuenca & Hilferty, 1999:185).

En nuestra opinión, es cierto que desde un punto de vista discursivo, los significados globales y los contextos son imprescindibles para una interpretación y un análisis adecuados, y deben ser considerados íntegramente. Sin embargo, tenemos nuestras dudas en lo concerniente a la enseñanza y el aprendizaje de L2/LE, dado que los significados denotativos entre lenguas y culturas a menudo se estrechan, mientras que los connotativos o los usos pragmáticos (aun entre idiomas muy emparentados, pero especialmente entre lenguas muy lejanas, como el chino y el español) muchas veces cobran distancias insalvables. Por ejemplo, cara (臉 /lian/ en chino), posee el significado literal denotativo de “cara”, pero connotativamente, según la locución y el contexto, puede significar, en un uso figurativo de naturaleza metonímica, *imagen o reputación* de alguien.

Por ello, creemos que, en el contexto didáctico de L2/LE, es necesario distinguir y destacar la diferencia entre lo denotativo/semántico de lo connotativo/pragmático, teniendo en cuenta, eso sí, que no existe una frontera nítida entre ambos.

2.5. La percepción de ideas y el lenguaje: Construal

Como hemos comentado, la idea principal de la LC reside en la íntima relación entre la percepción, la cognición y el lenguaje. Partiendo de esa idea, la LC estipula unos conceptos clave de acuerdo con el proceso de conceptualización en el lenguaje.

El *construal*²³ (Langacker, 1979) se refiere a las partes de la realidad que llegamos a percibir después de que nuestra recepción las filtre. Dicha filtración está condicionada por las diferencias colectivas (la cultura a la que pertenecemos, por ejemplo) e individuales (cfr. Wierzbicka, 1991; Langacker, 1994). Esto también está relacionado con la idea del *carácter corpóreo del lenguaje*²⁴ (cfr. Langacker 2010; Cuenca & Hilferty, 1999). En pocas palabras, el pensamiento o los sistemas conceptuales están íntimamente relacionados con la experiencia corpórea y adquieren sentido según dicha experiencia. “*El núcleo de nuestros sistemas conceptuales se basa directamente en la percepción, en el movimiento corporal y en la experiencia física y social*” (Cuenca & Hilferty, 1999: 16).

²³ Existen autores que lo traducen como *interpretación* (Cuenca & Hilferty, 1999) o *imágenes lingüísticas* (Castañeda Castro, 2004). Nosotros hemos preferido conservar la palabra original en inglés por su mayor precisión.

²⁴ *Embodiment* en inglés.

Los eventos que percibimos no son sino parciales, selectivos. Bajo esta premisa, lo que expresamos a través del lenguaje tampoco es enteramente neutral. Muchas veces, existen contenidos conceptuales o percepciones visuales supuestamente idénticas, pero expresados por estructuras semánticas distintas. A eso se lo denomina *construal*, es decir, son diferentes modos de proyección lingüística. Pongamos un ejemplo clásico:

- A). El vaso está medio lleno.
- B). El vaso está medio vacío.

En los ejemplos podemos observar que ambas frases describen la misma situación, pero a través de dos maneras muy distintas.

Otro buen ejemplo de diferentes *construales*, esta vez en diferentes idiomas, es “car bomb” en inglés y “coche bomba” en español. Obviamente, se refieren al mismo objeto. No obstante, el núcleo de las locuciones en los dos idiomas varía: en inglés “bomb” es el núcleo, se refiere a un tipo de bomba, mientras que en español “coche” es el núcleo y se indica un tipo de coche. Podemos, así, observar las distintas visiones del mundo o *construales*, de los hablantes (Cuenca & Hilferty, 1999). Por consiguiente, reconocer la íntima conexión entre conceptualización y gramática se antoja de gran utilidad: la gramática encarna una determinada conceptualización.

2.6. Figura y fondo

Siguiendo la misma línea, advertimos que la comunicación implica una preeminencia cognitiva relativa. Es decir, presenta una estructura asimétrica en la medida en que destacamos una parte frente a las otras. Esta idea, en la lingüística, cristaliza en la dicotomía *figura y fondo*.

A partir de los presupuestos de la psicología alemán Gestalt (Croft & Cruse, 2004: 56), Tamly (1972) introdujo en la LC la idea de distinguir entre la *figura* y el *fondo*, a su vez relacionada con las dicotomías *perfil y base*, *trayector e hito* (véase R. Langacker, 1987; 1991; 2006 para más información).

La *figura*, fundamentalmente, viene a señalar el punto central y de máxima atención; el *fondo*, por su parte, constituye el segundo plano de la escena, y explica o condiciona determinados hechos, procesos. Obsérvese, por ejemplo, la siguiente Ilustración III:



Ilustración III: Ilustración para mostrar el concepto de *fondo y figura*

Si nos preguntaran qué es lo que se ve, muy probablemente responderíamos: “un/a gato/a”, o “un/a gato/a tumbado/a en una alfombra”; difícilmente responderíamos espontáneamente: “una alfombra”, sin mencionar el/la gato/a. El animal se sitúa en el centro de la percepción. Así es como recibimos de manera natural los estímulos del mundo exterior: distinguimos lo que es la *figura* (el/la gato/a) de lo que es el *fondo* (la alfombra).

Ungerer & Schmid (2006) destaca tres perspectivas que influyen en nuestra percepción y en nuestros procesos conceptualización:

- A). La **perspectiva experiencial** del lenguaje explica que las definiciones de palabras u otras estructuras significativas no son objetivas ni están basadas únicamente en reglas lógicas, sino que suponen la entrada en acción de asociaciones e impresiones que forman parte de la experiencia del hablante.
- B). La **perspectiva de preeminencia** da cuenta de que no todos los elementos asociados tienen un el mismo valor y que esa diferencia pueda traducirse en diferencias formales, sintácticas.
- C). La **perspectiva de atención** establece que lo que expresamos refleja partes del evento que atraen nuestra atención. Se trata, pues, de un principio complementario del anterior, la misma idea formulada desde otro punto de vista (citado en Cuenca & Hilferty, 1999:194).

Por ejemplo:

- I). El coche está delante de la iglesia.
- II). La iglesia está detrás del coche.

Las dos frases describen el mismo hecho, no obstante, los enfoques de atención no son idénticos. Es decir, la figura en ambas frases se invierte. Efectivamente, eso tiene que ver con el cambio de atención y con que el otorgamiento de preeminencia está relacionado con la vivencia y la experiencia de cada individuo. Cabe mencionar el hecho de que la frase gramaticalmente es, sin lugar a dudas, correcta. Sin embargo, suena raro, lo cual también señala una cuestión cognitiva. Todo ello, es de suma importancia en este trabajo a la hora de explicar las condiciones reales de los usos de la partícula 了.

2.7. Organización y categorización de conceptos

Desde nuestro punto de vista, la manera en cómo los lingüistas cognitivos categorizan y organizan las relaciones entre los fenómenos gramaticales y lingüísticos (análogas a su vez de los patrones de nuestra cognición y percepción del mundo) constituye una de sus mayores aportaciones. Nos permite descubrir sistematicidades y conexiones que, de otro modo, quedarían ocultas y dispersas sin relaciones aparentes entre sí, y generarían excepciones.

Como sabemos, desde un punto de vista pedagógico, la sistematicidad y las conexiones entre conceptos facilita la adquisición de manera considerable en comparación con las organizaciones anárquicas y caóticas²⁵. Es por ello por lo que creemos que es de suma importancia localizar una manera sistemática y homogénea con objetivo de organizar e interconectar los conceptos, especialmente cuando se trata de fenómenos y elementos con usos variados y multifuncionales. En efecto, la LC combate el concepto de “excepción” (Cuenca & Hilferty, 1999:53). Por el contrario, postula todos los usos de un elemento, por variados que sean, a partir de la idea de la interconexión con otros elementos.

²⁵ Por ejemplo, es mucho más fácil recordar números con orden y sistemáticos como 123456789 que números sin orden como 971346825 aunque tienen el mismo número de dígitos.

2.7.1. La importancia de la categorización

La categorización es un fascinante proceso mental que nos permite relacionar y clasificar las entidades del mundo, basándonos en sus convergencias y en sus divergencias. Sólo de esta manera podemos reducir la infinitud a la finitud, premisa previa para la existencia del pensamiento y del lenguaje.

En una clínica neurológica se registró el curioso caso de D.C. Shereshevskii, dotado con la facultad de memorizar ingentes cantidades de información (cfr. Squire & Kandel 2000). La información podía incluso recordarla después de que hubiera transcurrido mucho tiempo. Sin embargo, no era incapaz de discernir y priorizar qué información era más importante o relevante y estaba impedido para establecer relaciones entre tales informaciones e ideas. Todo le parecía nuevo y sin relación con lo anterior. Afortunadamente, en general, disponemos de la generalización o abstracción (extraer las diferencias y semejanzas, y agrupar conforme a ellas), de la discriminación (discernir entidades o conceptos por sus rasgos diferenciales) y, por supuesto, del olvido. Este último, aunque no siempre sea conveniente, constituye una parte vital del proceso selectivo a fin de almacenar informaciones significativas.

Según Cuenca & Hilferty (1999:32):

Si no generalizásemos, no podríamos sobrepasar el nivel de las entidades individuales y la realidad sería caótica y constantemente nueva, de forma que no podríamos llegar a una estructuración conceptual. Si no discriminásemos, todo sería uno y tampoco habría pensamiento.

Es decir, gracias al proceso de la categorización podemos de alguna manera aprehender la realidad, formar pensamientos y formular lenguaje. En palabras de Ungerer & Schmid, las categorías cognitivas “*can be understood as mental concepts stored in our mind. Taken together they make up what has been called the ‘mental lexicon’*” (Ungerer & Schmid, 2006:40).

2.8. La teoría de prototipos

Desde su orígenes la psicología y la antropología... se fundamentan en una concepción no tradicional de la categorización basada en la aceptación de categorías difusas, definidas por haces de rasgos y relaciones de semejanza de familia (y no por condiciones necesarias y suficientes), y constituidas por miembros prototípicos y miembros periféricos. (Cuenca & Hilferty, 1999:23)

La teoría de los prototipos viene a evidenciar los defectos de la categorización tradicional y a tratar de subsanarlos.

El mayor problema de la concepción tradicional de la categorización, así como también de la generativista (la transformación, categorías autónomas sin relaciones entre sí.), consiste en que, sin gran esfuerzo, podemos darnos cuenta de que en el mundo real no existen límites claros entre categorías, y que las propiedades compartidas, la uniformidad y la inflexibilidad categorial no se encuentran en numerosos casos, especialmente cuando tenemos en cuenta factores que implican los usos reales de los actos de habla (pragmáticos, discursivos, psicolingüísticos, socioculturales, etc). Tal como explican Cuenca & Hilferty (1999:53):

Una concepción basada en propiedades necesarias y suficientes, como la que sigue la tradición gramatical, acaba produciendo definiciones válidas únicamente para los elementos prototípicos que relegan al país de la “excepción” todos los demás casos. El problema surge cuando las excepciones llegan a ser más numerosas que los ejemplos prototípicos, lo que puede acabar por poner en tela de juicio la propia definición.

2.8.1. La prototipicidad: categoría prototípica y periférica

A diferencia de la visión tradicional, la LC toma una posición más poliédrica y ecléctica. En lugar de la división dual: típicos y atípicos, se basa en el concepto de la prototipicidad. Según lo que explican Cuenca & Hilferty (1999:36):

Para cada categoría construimos una imagen mental, que puede corresponderse de manera más o menos exacta con algún miembro existente de la categoría, con más de uno o con ninguno en concreto. Esa imagen mental es lo que denominamos prototipo de la categoría. Prototipo es una abstracción que realmente remite a los juicios sobre el grado de prototipicidad...es, básicamente, el producto de nuestras representaciones mentales del mundo.

Los diferentes variantes de un mismo concepto, fundamentalmente, responden a una estructura prototípica y forman redes asociativas de manera **radial** (Lakoff 1987: cap. VI). Es decir, se pueden clasificar **ejemplares prototípicos** y **ejemplares periféricos** que se relacionan con los prototípicos y forman constelaciones con un alto grado de coherencia y obedecen a un mecanismo de organización interna (Langacker 1987: 377-386). Por ejemplo, como señala Rosch & Lloyd (1978) sobre el concepto “pájaro”:

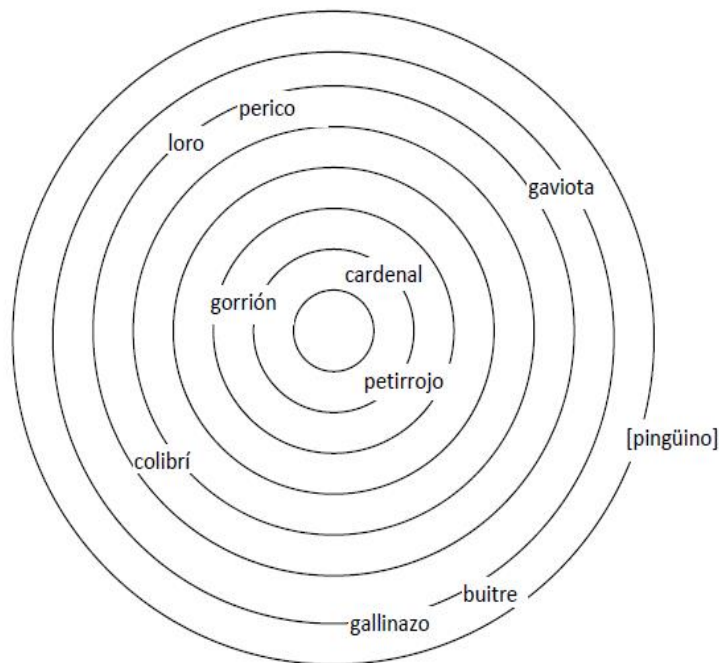


Ilustración IV: Prototipos del concepto pájaro (adaptado de Mayorga, en línea)

Cuando pensamos en los pájaros, en general, los gorriones y los petirrojos probablemente son los que nos vienen a la mente antes que los pingüinos. En lugar de distinguir de manera tradicional, es decir, los típicos (los pájaros plumíferos que vuelan) de los atípicos o las excepciones (los que

no vuelan como los pingüinos), la LC los categoriza según su cercanía a la prototipicidad. Así, abarca todo en una imagen con relaciones y sistematicidad, y evita la acumulación de reglas en un “un cajón de sastre”.

Por supuesto, también hemos de considerar los factores socioculturales y los contextos particulares. Como apuntan Rosch & Lloyd: “*The issues of categorization with which we are primarily concerned have to do with explaining the categories found in a culture and coded by the language of that culture at a particular point in time*” (1978:28). A eso también hemos de sumar los diferentes modelos cognitivos de naturaleza psicológica e individual (cfr. Ungerer & Schmid 2006).

Seguidamente, presentaremos la teoría de la *semejanza de familia*, que viene a complementarse con la teoría de prototipos.

2.9. La semejanza de familia²⁶

Como el propio nombre sugiere, esta teoría proviene de la observación de los miembros de una familia. La relación entre los miembros de una categoría es como las características heredadas entre las generaciones. No siempre todos los miembros tienen algún atributo común entre sí, ni tan siquiera algún atributo común con el prototipo, sino que los puntos de contacto entre las generaciones pueden ser distintos. Es decir, las posibilidades asociativas son más bien múltiples (cfr. Cuenca & Hilferty, 1999:38-39; Givón 1984:15). Como ilustramos en la Ilustración V, no todo el mundo está conectado directamente con el prototipo: el número 1.

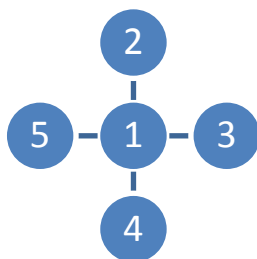


Ilustración V: La semejanza de familia

Estas dos teorías, tienen un papel esencial a la hora de ayudarnos a organizar las funciones y usos variados de la partícula 了 de manera estructurada y sistematizada.

2.10. La metófora, la gramaticalización y la polisemia

La gramaticalización y la polisemia constituyen dos temas escurridizos y arduos que tratar entre los fenómenos lingüísticos. No obstante, los lingüistas cognitivos han podido brindar explicaciones bastante plausibles, principalmente, a través de dos teorías: la *teoría de la metáfora* y la *metonimia* y la *subjetivización* (cfr. Langacker 1987:128-132). Toman en cuenta la íntima relación entre la cognición y el lenguaje. Para nuestro trabajo, es de suma importancia estudiar el desarrollo diacrónico (la gramaticalización) y los usos sincrónicos (la polisemia) de los diferentes valores y funciones 了. Desde ese punto de vista, pretendemos entender mejor cuáles son las

²⁶ Family resemblance, en inglés.

posibles conexiones existentes entre estos valores y funciones de la partícula 了 y la cognición humana con el fin de poder organizarlos de manera sistemática y cognitivamente más asimilable. Es por ello por lo que en este apartado presentaremos sucintamente los conceptos claves desde la perspectiva de la lingüística cognitiva sobre la *teoría de la metáfora*, la *gramaticalización* y la *polisemia*.

2.10.1. La teoría de la metáfora

Los lingüistas cognitivos no consideran la metáfora como una figura literaria, sino la base fundamental del uso de la lengua en la vida diaria, un mecanismo cognitivo que nos permite procesar información abstracta a partir de conceptos más concretos. Desde este prisma, Lakoff (1987) y sus colaboradores aplican la teoría de la metáfora y de la metonimia, desde el análisis lingüístico hasta el análisis del discurso, a temas con implicaciones sociológicas y políticas (Cuenca & Hilferty, 1999:24). Esta idea forma parte de la base fundamental y está en presente en todos los niveles de la construcción teórica de la LC.

2.10.2. La gramaticalización

La teoría de la gramaticalización en la LC estudia el cambio lingüístico en el trayecto evolutivo diacrónico. Concibe las lenguas como entidades dinámicas, activas, que experimentan cambios continuos por los usos de sus hablantes.

La gramaticalización, como línea de investigación, analiza los datos centrándose en las interacciones entre estructura y uso, en la gradualidad y en los procesos, y también en la manera en la que refleja el proceso evolutivo de los usos del lenguaje humano y sus íntimas relaciones con la cognición.

Por otro lado, a través de trabajos lingüísticos contrastivos que comparan diferentes idiomas, se evidencian los fenómenos comunes translingüísticos, por ejemplo: el concepto de la *delimitación*²⁷.

Con mucha frecuencia (aunque no exclusivamente), los procesos de la gramaticalización llevan a la *recategorización* y a la participación de elementos léxicos en la textura gramatical de una lengua (cfr. Cuenca & Hilferty, 1999:176-177; Traugott 1989:28).

2.10.2.a. El continuum de la gramaticalización: la recategorización

Como hemos mencionado, en la LC se reclama un *continuum*: entre las categorías no existe una frontera clara, sino que se trata más bien de una relación continua y con zonas de transición. Con ello podemos entender mejor que el proceso de la gramaticalización implica una recategorización. Es decir, los cambios de usos en los procesos evolutivos muchas veces no aparecen sin más, sino que dejan huellas para marcar los cambios. Esos cambios son, por excelencia, los cambios de categorías, la *recategorización*.

²⁷ El cuerpo humano como un recipiente delimitado. Este hecho se refleja en el uso de la lengua, lo cual está relacionado con la idea de delimitación que constituye una de las condiciones clave para el uso de la partícula 了.

A continuación, en la Figura I se resumen las distintas fases por las que atraviesa la gramaticalización.

LÉXICO		GRAMATICAL
Lexema	>auxiliar, partícula	>afijo
Clase abierta amplia	>clase cerrada amplia	>clase serrada reducida
Posición libre	>relativamente fija	>totalmente fija
Relativamente infrecuente	>bastante frecuente	>obligatorio
Rico semánticamente	>más general	>reducido o vacío
Polisilábico	>monosilábico	>segmento único

Figura I: Distintas fases de la gramaticalización (citado de Cuenca & Hilferty, 1999:157)

Sheng (2007:15), desde el punto de vista de la sinología, también resume en tres los efectos que se producen en el proceso de gramaticalización: a) el debilitamiento de la acentuación, b) la reducción de sílabas, y c) la dependencia de otros elementos.

En resumen, en el proceso de la gramaticalización *la forma originaria es más plena, más libre y menos compleja que la final* (Traugott 1999:6) y generalmente evoluciona *de una categoría mayor (léxica) a una menor (funcional, gramatical)* (Cuenca & Hilferty, 1999:158).

2.10.2.b. Las cadenas de gramaticalización

Sin duda, lo más interesante de esta línea de investigación consiste en ver cómo la cognición y la percepción de los sentidos físicos se reflejan en el uso de la lengua, e influyen, por consiguiente, en los cambios y en los usos (aquí destacamos especialmente la polisemia) de la lengua. Desde la óptica de la lingüística cognitiva, la gramática y el lenguaje, como hemos mencionado anteriormente, encarnan nuestra experiencia con el mundo. Por lo tanto, existe una relación analógica entre nuestra percepción del mundo (tanto interior como exterior) y la formalización de las reglas del lenguaje, o sea, la gramática. A eso, la LC lo denomina la *iconicidad*²⁸. En palabras de Croft (2002: 102):

The intuition behind iconicity is that the structure of language reflects in some way the structure of experience, that is to say, the structure of the world including the perspective imposed on the world by the speaker. The structure of language is therefore motivated or explained by the structure of experience to the extent that the two match.

Efectivamente, como resaltan Cuenca & Hilferty en el proceso de la gramaticalización *la reducción del significado léxico se refleja icónicamente en una reducción formal* (Cuenca & Hilferty, 1999:183).

Bajo esa premisa, no es de extrañar que el proceso de la gramaticalización evolucione de lo más tangible a lo más intangible, de lo más concreto y cercano a lo más abstracto y lejano. Es decir, la gramaticalización implica un incremento de abstracción que se produce a través de

²⁸ Iconic motivation o iconicity en inglés

procedimientos metafóricos. Aquí destacamos unas cadenas evolutivas²⁹ de sumo interés para nuestro trabajo.

Para Heine *et al.* (1991:46), la abstracción seguiría, básicamente, la progresión siguiente:

Persona > objeto > actividad > espacio > tiempo > cualidad

Detengámonos, por su mayor importancia para este trabajo, en el proceso traslaticio desde el espacio hasta el tiempo.

i. Cadena de espacio a tiempo

Cuenca & Hilferty (1999:165) exponen la cadena siguiente que coincide parcialmente con la cadena de Heine *et al.* (*op. cit.*) que acabamos de mostrar:

Espacial > temporal > nocional

Como explican los autores, entre el espacio y el tiempo, existe una correlación evidente: progresar en el espacio implica necesariamente progresar en el tiempo. Esta correlación se refleja comúnmente en muchas lenguas: en inglés, por ejemplo, “be going to + infinitivo”. Esta locución, en principio, se refiere a un movimiento en el espacio que, posteriormente, gramaticalizó en un uso del tiempo futuro e intencional. Justamente, lo mismo ocurre en español con la estructura “ir a + infinitivo”. Por ejemplo:

- i). I am going to the cinema (meta/ futuridad)
- ii). Voy al cine (meta/ futuridad)
- iii). I am going to read the book (intención/ futuridad)
- iv). Voy a leer el libro (intención/ futuridad)

Los enunciados i) y ii) implican una meta y un desplazamiento, una acción que ocurrirá en el futuro. Mientras, en iii) y iv), sin embargo, ya no implican un cierto desplazamiento, sino más bien la intención y la futuridad. En ello podemos advertir un efecto metonímico: en i) y ii) una **parte** del significado manifiesta la finalidad, en iii) y iv) acaba siendo un **todo** y se perdió, probablemente, el significado original, el de desplazamiento (*ibidem*: 142). Finalmente se producen frases como 1) y 2), que no implican ni finalidad ni intención y simplemente expresan la futuridad:

- 1) It is going to rain
- 2) Va a llover

Podemos visualizar esta relación metonímica e inclusiva en la Ilustración VI:

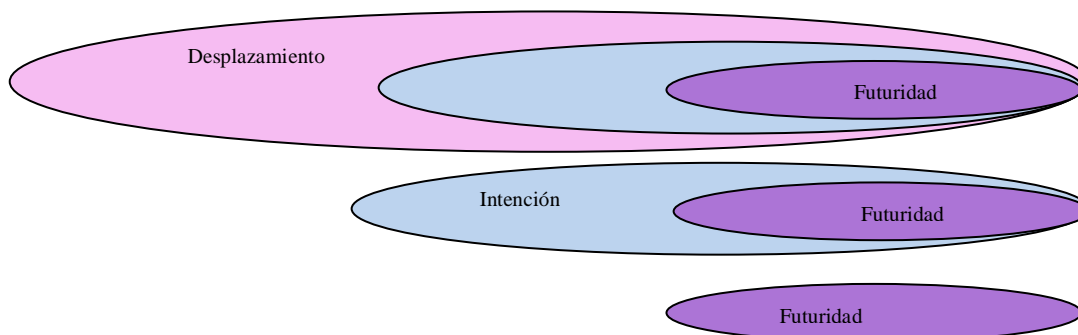


Ilustración VI: La relación metonímica de la expresión de desplazamiento a futuridad

²⁹ Los conceptos ubicados en la parte más a la izquierda de la cadena son más concretos que los que se decantan hacia el extremo derecho.

En el caso del chino mandarín, ocurre algo parecido, pero con un orden distinto. Por ejemplo: el verbo o verbo auxiliar 要 /yào/ [querer/apetecer], que en su origen designaba la cintura de una persona, la parte central del cuerpo, y que acabó gramaticalizando en verbo auxiliar³⁰ en oraciones como:

- 3) 我要吃飯[Quiero comer.] (Intención/Demanda)
- 4) 我明天要開始唸書了[Mañana voy a empezar a estudiar.](Intención/futuridad)
- 5) 要下雨了!¡;Va a llover!] (Futuridad)

En 3) se muestra una intención o una demanda; en 4) se observa una intención con futuridad; por último, 5) sólo expresa futuridad. Aunque en este caso no hay desplazamiento físico, la compleción de la intención y la demanda se encuentran por delante en el espacio y en el tiempo, de modo que se asocia con el tiempo futuro, como ocurre en inglés y en español.

Merece la pena anotar el hecho de que en chino el orden de la cadena alterna. Ello no invalida el método de observar los cambios de los dominios cognitivos a través de los cambios lingüísticos, pero nos recuerda que debemos tomar en consideración los factores socioculturales de cada lengua. Por ejemplo, en nuestra investigación sobre “los marcadores discursivos desde perspectiva lingüística cognitiva” (Li 2012a) hemos mostrado cómo la idea de iconicidad se refleja en los usos de los marcadores discursivos.

Por otro lado, en el Capítulo 3, apartado §1 detallaremos el contraste entre la organización de los sistemas temporales y aspectuales en las lenguas china y española.

ii. Cadena de situación a discurso

Por último, nos gustaría abordar la gramaticalización con referencia al nivel discursivo. Givón formula la siguiente cadena:

Discurso > sintaxis > morfología > cero (1979: 209)

Coincide con lo que postula Heine *et al.*: “*Today's syntax is yesterday's pragmatic discourse.*” (1991: 13). Cuando un cambio sintáctico ocurre, no se produce como un mero cambio, sino que conlleva un efecto de fijación de estrategias discursivas concretas. Es por ello por lo que Cuenca & Hilferty concluyen que “*cabe suponer que existe una relación directa entre la sintaxis y la pragmática en todos los procesos de cambio gramatical*” (1999:161).

Asimismo, Traugott (1989:34-35) concreta tres tendencias o principios generales que subyacen al cambio léxico y gramatical:

- a). **Del mundo exterior al mundo interior (evaluativa/perceptiva/cognitiva)**
- b). **De la situación descrita al texto**
- c). **De la objetividad a la subjetividad**

Destacamos especialmente el segundo punto, según el cual un gran número de cambios semánticos se pueden atribuir al uso expresivo del lenguaje y es posible observar el valor

³⁰ Es interesante apuntar que su proceso evolutivo casi experimenta las transiciones de la cadena de gramaticalización que señaló Heine *et al* (1991:46). Efectivamente, en una lengua que posee un trayecto dilatado de gramaticalización, como es el caso de la lengua china, es de sumo interés verificar qué cambio de dominio cognitivo se produce en cada transición.

pragmático de elementos léxicos. Ese cambio discursivo cristaliza en un cambio semántico y puede llegar a motivar el cambio sintáctico con el que culmina el proceso de gramaticalización.

2.10.3. La polisemia

La otra cara de la moneda de la gramaticalización es la polisemia. Ésta también experimenta un proceso metafórico y/o metonímico de extensión del significado. El nuevo significado puede acabar convencionalizándose (se codifica), y convive diacrónicamente con el anterior, lo que da lugar a una *polisemia*. Dicho de otra manera, en palabras de Cuenca & Hilferty “*los vocablos polisémicos son nombres de categorías con una estructura interna que incluye una constelación de sentidos con diferentes grados de representatividad*” (1999:127). Es decir, constituyen una estructura prototípica y forman redes asociativas de manera radial.

Cuenca & Hilferty resumen en la Ilustración VII las relaciones dinámicas entre la monosemia, la polisemia y la gramaticalización.

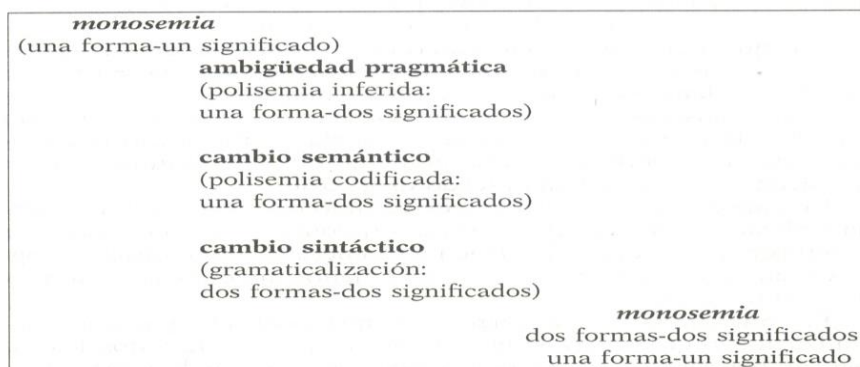


Ilustración VII: Relación entre la monosemia, la polisemia y la gramaticalización (cfr. Cuenca & Hilferty 1999: 175)

A diferencia de la gramaticalización, la polisemia no implica un cambio sintáctico y una nueva forma. No obstante, su proceso de creación es casi idéntico al de la gramaticalización. Sweetser (1990: cap. II) explica tres dominios cognitivos básicos en el proceso de creación de la polisemia, desde lo concreto hasta lo abstracto: el del contenido (**percepción física**), el epistémico (**percepción intelectual y emoción**) y el de los actos de habla (**organización discursiva**).

Con todo ello, queremos destacar el hecho de que tanto los usos que nacen de la gramaticalización como los significados que se establecen como polisemias, en la mayoría de los casos, no son caóticos y aleatorios, sino productos que reflejan los cambios cognitivos. Por tanto, se pueden organizar de una manera ordenada y relativamente fácil de asimilar cognitivamente, por ejemplo, a través de las *estructuras radiales*, ordenadas por su *prototipicidad* y/o la *semejanza de familia*. Eso más adelante lo podremos comprobar con los diferentes valores y funciones de la partícula 了 y observar cómo se relacionan entre sí.

2.11. Recapitulación

En este apartado, en primer lugar, hemos presentado la visión sobre la lengua en general desde el punto de vista de la lingüística cognitiva. En la LC, se evidencia la íntima relación entre el lenguaje, la mente y el mundo (§2.1), entre la forma y el significado (§2.2). En este apartado también hemos consignado los postulados principales de la LC (§2.3). Principalmente, hemos

mostrado que las lenguas son instrumentos que, de manera simbólica, representan nuestras percepciones del mundo (tanto interior como exterior) y las diferentes maneras de conceptualizar las ideas. Es decir, la forma y la estructura de un idioma, a través de las cuales expresamos el significado, son reflejo de nuestra cognición y de nuestra forma de pensar (individual y colectivamente).

En segundo lugar, hemos comentado la *semántica cognitiva* (Langacker, 1987) y la *teoría de la metáfora* (Lakoff, 1987). Estas teorías nos dan los fundamentos para poder explicar los diferentes fenómenos lingüísticos desde un punto de vista cognitivo. Con ello, hemos construido una base teórica asentada, y de allí entramos a cuestiones más concretas. En tercer lugar, hemos abordado la manera en que las diferentes formas de percepción influyen en el lenguaje. En ese sentido, hemos presentado conceptos clave como el *construal* (§2.5) y la distinción entre la *figura* y el fondo (§2.6), los cuales son sumamente importantes para poder explicar de modo propicio los usos o no de la partícula 了.

En cuarto lugar, en §2.7 hemos presentado la organización y la categorización de conceptos bajo la premisa de la negación de “excepciones” y “conceptos autónomos”. En su lugar, la LC postula una organización de las ideas según su *prototipicidad* (§2.8) y la *semejanza familiar* (§2.9).

Por último, nos hemos interesado por los cambios de *dominios cognitivos* a través de los desarrollos sincrónicos y los usos diacrónicos de las lenguas, es decir, por la *gramaticalización* y la *polisemia* (§2.10). Concretamente, acerca de la gramaticalización (§2.10.2), hemos abordado el fenómeno de la *recategorización* de los elementos (§2.10.2.a) y hemos examinado la curiosa *cadena de la gramaticalización* (§2.10.2.b). Nos hemos ocupado especialmente de las transiciones *de espacio a tiempo* y *de situación a discurso*, las cuales tienen una relación íntima con el desarrollo de las distintas funciones de la partícula 了.

Todo ello está destinado a ayudarnos a entender y tratar de la manera más óptima posible el 了 y su planteamiento pedagógicos.

3. La gramática pedagógica: forma y significado

Introducción y resumen

En este apartado abordaremos unas cuestiones clave en la intervención pedagógica.

Anteriormente, en el apartado §1 de este capítulo hemos expuesto las siete hipótesis y teorías sobre cómo adquirimos la lengua. En este apartado, nos detenemos en una de ellas: la asociación entre formas y funciones de la lengua (Rubin, 1975; Cohen & Hosenfeld 1981; Oxford, 1990, 2004; Saville-Troike, 2006) y procuramos verificar qué papel pueden tener las intervenciones pedagógicas en la ASL.

En primer lugar, nos preguntamos si realmente son necesarias las instrucciones sobre las formas (§3.1). En segundo lugar, teniendo en cuenta la hipótesis del *programa interno*, que sugiere una secuenciación universal en el desarrollo de la ASL, ¿qué sentido tienen y para qué sirven tales instrucciones? En respuesta a ello, comentaremos el concepto de enseñabilidad, para señalar a continuación las funciones de las instrucciones (§3.2) y la importancia de la forma con respecto a la L1 y a la L2 (§3.3). En tercer lugar, abordaremos al tema principal y entraremos en detalle sobre las instrucciones centradas en la forma (§3.4), así como sobre los conocimientos explícitos e implícitos (§3.5) y la prioridad de la comprensión y el desarrollo de la conciencia lingüística (§3.6). Por último, expondremos la propuesta del doble foco (§3.7).

3.1. ¿Son realmente necesarias las instrucciones sobre la forma?	43
3.2. La enseñabilidad y la función de las intervenciones pedagógicas	43
3.3. La forma como vehículo de la función	45
3.4. Atención a la forma, las formas y al significado	45
3.5. Conocimiento explícito e implícito	46
3.6. La importancia de la comprensión y el desarrollo de la conciencia lingüística por encima de la práctica	47
3.7. El doble foco	49
3.8. Conclusión	50

3.1. ¿Son realmente necesarias las instrucciones sobre la forma?

Será oportuno, antes de nada, preguntarnos si la instrucción en la forma es realmente necesaria. Los alumnos sometidos a los famosos experimentos que pilotaron Harley & Swain (1984) y Allen, Swain, Harley, & Cummins (1990) en aulas de inmersión, sin intervención explícita sobre los aspectos formales, mostraron, según los resultados, deficiencias notables en los aspectos lingüísticos gramaticales. Ello sugiere que el aducto comprensible es ciertamente necesario, pero no suficiente para una adquisición exitosa. Por otro lado, multitudes de estudios demostraron la utilidad de la enseñanza de la forma, a saber: Long (1988), Pienemann (1989), Carroll & Swain (1991), Fotos & Ellis, (1991), White (1991), Nunan (1994), Tomlin (1994), Yip (1994), Ellis (2001), Saville-Troike (2006). Todo ello apunta a la necesidad de una gramática pedagógica que, según Tomlin, comprenda las dos características: 1). un entendimiento crítico sobre la naturaleza de la lengua y su relación con su aprendizaje; 2). proporcionar una descripción pedagógica con la información suficiente para construir las actividades de aprendizaje dirigidas al problema gramatical seleccionado (cfr. Tomlin, 1994: 141-143).

3.2. La enseñabilidad y la función de las intervenciones pedagógicas

Antes de entrar en detalles sobre la gramática pedagógica y las instrucciones sobre los aspectos formales, hay un problema que resolver: si verdaderamente, como hemos mencionado, existe un *programa interno*³¹ que determine las fases que atraviesan todos los aprendices de L2/LE, independientemente de su L1 y/o las instrucciones que reciben (Hatch 1978; Pienemann 1985 y 1998; Clahsen, Meisel & Pienemann, 1983; Klein & Perdue, 1992; Perdue 2000, por ejemplo) , de manera que cabe preguntarse: ¿qué sentido tienen las instrucciones sobre los aspectos lingüísticos y las intervenciones pedagógicas?

Los estudios de Schumann (1978), Krashen *et al.* (1982), Long (1988, 1991), Pienemann (1984, 1989), Pica (1985) y Ellis (1984, 2001), entre otros, revelan el hecho de que algunas estructuras gramaticales son altamente resistentes a las instrucciones, especialmente cuando los docentes insisten en intentar que sus alumnos aprendan a usar dichas estructuras antes de que estén preparados. En este caso, la práctica sola no hace la perfección. Con respecto a eso, se habla de los conceptos de *aprendibilidad* (learnability, en inglés) y *enseñabilidad* (teachability, en inglés). Según Pienemann, “*instruction can only promote language acquisition if the Interlanguage is close to the point when the structure to be taught is acquired in a natural setting*” (1985: 37). Nunan (1994) también considera esta idea en el diseño del currículo:

Items can only be learned, and should therefore only be taught, when learners are developmentally “ready”, because it is predictive as well as descriptive. It also makes strong claims of relevance to pedagogy, arguing that the timing of instruction should be determined by the learner’s stage of morphosyntactic development, and that premature instruction may be detrimental to the learner’s progress (Nunan 1994:258).

De esta manera, ¿en qué pueden contribuir las instrucciones? Varias obras abordan el tema. Long (1988), Pienemann (1989), Foto & Ellis (1991), Yip (1994), Ellis (2001) y Saviile-Troike (2006) revisan los estudios anteriores y confirman el hecho de que, aunque no se pueden alterar las secuencias del *programa interno*, las instrucciones y las intervenciones pedagógicas pueden acelerar el proceso de aprendizaje y aumentar su eficiencia y sus probabilidades de éxito. Concretamente, tales autores sostienen que las instrucciones pueden contribuir en los siguientes aspectos:

- 1). Formal instruction helps to promote more rapid L2 acquisition and also contributes to **higher levels of ultimate achievement**³² (Long, 1988; Huebner, Carroll, and Perdue 1992 citado en Saviile-Troike, 2006:59).
- 2). Evidence does suggest (see, for example, Pica 1985) that making salient to learners structures which are beyond their current processing capacity can **facilitate the rate of acquisition**. (Nunan 1994: 267; Foto & Ellis, 1991)
- 3). Also, explicit knowledge plays only a “**monitoring**” role in communicative language use. This is a positive role, however, because it accelerates the process of acquiring implicit knowledge and **may even be necessary for the acquisition of certain kinds of grammatical rules** that evidence suggests cannot be acquired solely by means of input derived from communicative language use (Foto & Ellis, 1991: 607).
- 4). Formal instruction is **effective in developing explicit knowledge** of grammatical features. There is substantial evidence to suggest that formal instruction is successful if the learning outcomes are measured by means of an instrument that allows for controlled,

³¹ Built-in syllabus en inglés. Se refiere a la existencia del un *programa interno* que determina el proceso de la ASL independientemente de la L1 de los aprendices.

³² El subrayado es nuestro.

planned language use (e.g., an imitation test, a sentence-joining task, or a grammaticality judgment task). It is in this kind of language use that learners are able to draw on their explicit knowledge. Studies by Kadia (1988); Lightbown, Spada, and Wallace (1980); Schumann (1978); and Zobl (1985) all support such a conclusion (citado de Fotos & Ellis, 1991: 608).

- 5). Experimental studies did show that grammatical form was amenable to instruction, **especially if the learners were developmentally ready to acquire the targeted structure**, and also that these effects were often **durable** (Ellis, 2001: 6).

3.3. La forma como vehículo de la función

Un importante argumento a favor del papel esencial de las instrucciones pedagógicas de los aspectos formales reside en los propios mecanismos de funcionamiento de la lengua. Saville-Troike (2006) resalta la importancia de localizar la correspondencia entre la forma y la función (function-to-form mapping, en inglés). Puesto que la ASL atraviesa un proceso de “gramaticalización” (no en el sentido de evolución diacrónica, sino en el de progreso en la adquisición de conocimientos lingüísticos) tal como ocurre en la L1. La adquisición de estos conocimientos lingüísticos primordialmente sirve como vehículo para transmitir las diferentes funciones:

Acquisition of both L1 and L2 involves a process of grammaticalization in which a grammatical function (such as the expression of past time) is first conveyed by shared extralinguistic knowledge and inferencing based on the context of discourse, then by a lexical word (such as yesterday), and only later by a grammatical marker (such as the suffix -ed). ... Language acquisition importantly involves developing linguistic forms to fulfill semantic or pragmatic functions (Saville-Troike 2006: 57-58).

Por todo lo mencionado anteriormente, podemos comprobar que los tratamientos y las instrucciones pedagógicas contribuyen a facilitar la ASL. Es hora de reponder a otra cuestión: ¿de qué manera se realiza?

3.4. Atención a la forma, las formas y al significado

Sobre este tema, se ha erigido toda una terminología de carácter dicotómico, a saber: *forma y formas, forma y significado, y conocimientos explícitos y implícitos*.

Long (1988, 1991) apunta el hecho de que la enseñanza L2/LE tradicional se fundamenta principalmente en una acumulación de conocimientos sobre la lengua en unidades discretas y se limita únicamente a prestar atención a las formas lingüísticas. A este tratamiento lo denomina *atención a las formas* (en plural). Por el contrario, postula el término *atención a la forma* (AF, en adelante) para referirse al tratamiento pedagógico de atraer la atención de los aprendices de L2/LE hacia determinados aspectos lingüísticos en un contexto comunicativo (Long 1991: 45-46). Es decir, el significado sigue siendo el foco primordial, pero implica también una atención intensiva a la forma destacada (Ellis 2001: 16). Siguiendo la terminología de Ellis (2001), a este tipo de instrucciones lo denominamos *instrucciones centradas en la forma*.

En el polo opuesto de la enseñanza mediante AF, se encuentran las instrucciones mediante *atención al significado*, las cuales focalizan únicamente el significado y el contenido de lo que se

quiere comunicar, y no dirigen la atención a la forma lingüística en ningún momento³³ (Long, 1991; Ellis, 2001).

Ellis (2001: 23) reclama que “*the essential difference between form-focused and meaning-focused instruction lies in how language is viewed (as an object as opposed to a tool) and the role the learner is invited to play (student as opposed to user)*”.

3.5. Conocimiento explícito e implícito

Ahora bien, para determinar el papel y el efecto de las enseñanzas mediante AF en la ASL, Bialystock (1981 citado en Foto & Ellis, 1991: 606) diferencia dos tipos de conocimientos sobre el sistema lingüístico de la lengua meta: los explícitos (conocimientos analizados y abstractos) y los implícitos (intuitivos y procedimentales). Little (1994) nos brinda las descripciones correspondientes:

- 1). Lo explícito: is conspicuous knowledge of grammatical facts. It can be taught and learned in much the same way as any other kind of factual knowledge.
- 2). Lo implícito: is unconscious knowledge of a much larger body of information that is the basis of automatic, spontaneous use of language. We acquire it by processes to which we have no direct access; it cannot be directly taught (Little 1994:103).

Los métodos de épocas anteriores otorgaban suma importancia a estos conocimientos, decantándose hacia uno u otro. Así, por ejemplo, el método gramática-traducción resalta la importancia de los conocimientos explícitos; en cambio, el audiolingual destaca los implícitos (Ellis, 2001: 3).

Sin embargo, lo cierto es que los dos tipos de conocimientos interactúan y se complementan entre sí (Odlin, 1986; Little, 1994; Nunan, 1994; Nunan *et al.* 2002). O mejor dicho, los conocimientos explícitos ayudan y facilitan el desarrollo de los implícitos, y, por consiguiente, ambos contribuyen a la producción lingüística y a la comunicación. Según el estudio de Little (1994: 104), los explícitos pueden contribuir de las siguientes dos maneras:

- Explicit knowledge can be used to “pre-process” the data that feeds the development of implicit knowledge
- Explicit knowledge is a potentially important factor in establishing the autonomy on which successful target language use depends.

Por otro lado, los implícitos se adquieren principalmente a través de la exposición a la comunicación natural. Según Nunan:

- Exposure to natural communication in the target language is necessary for the subconscious process to work well. The richer the learner’s exposure to the target language, the more rapid and comprehensive learning is likely to be.
- Conscious learning and application of grammatical rules have a place in second language learning, but their purpose is different from the subconscious learning which produces native-like fluency.

³³ Otros autores como Krashen & Terrell (1983) lo denominan *natural approach* (cfr. Ellis, 2001: 14).

- Learning a language, then, is a matter of gaining automatic control of these complex mental routines and subroutines (1994: 255-256).

Grosso modo, la relación se puede resumir en la Ilustración VIII:

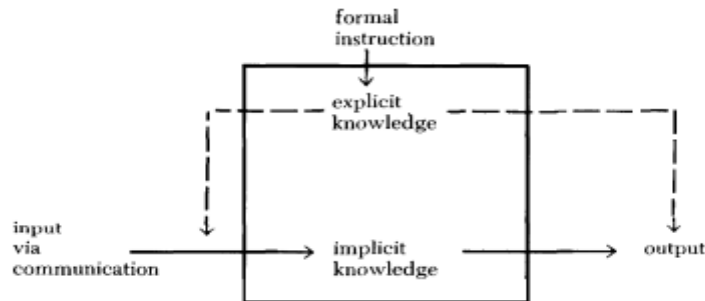


Ilustración VIII: Modelo de la adquisición de segundas lenguas por instrucciones (adaptado de Foto & Ellis, 1991: 808)

Se observa claramente que la función principal de la enseñanza mediante AF es la de contribuir directamente a los conocimientos explícitos (salvo en el caso de las formas simples o cuando estén preparados para integrar el sistema de la interlengua, como hemos comentado anteriormente). Su aportación e influencia en la producción y comunicación son indirectas (se señala con las líneas interrumpidas en la Ilustración VIII).

Según Westney, la presencia de los conocimientos explícitos se debe a razones tanto lingüísticas como psicológicas:

- 1). A general problem-solving strategy in situations demanding the imposition of some order.
- 2). A psychological need for security.
- 3). For monitoring learner production effectively (whether for accuracy or for fluency) (Westney, 1994: 93).

3.6. La importancia de la comprensión y el desarrollo de la conciencia lingüística por encima de la práctica

Las enseñanzas mediante AF y los conocimientos explícitos sirven para analizar los aducto que reciben los propios aprendices y monitorizar sus producciones; sin embargo, no tiene una contribución directa al uso en la comunicación (Foto & Ellis 1991: 609). Por lo tanto, según estos mismos autores, lo más importante es la comprensión de la forma en cuestión y *el desarrollo de la conciencia lingüística (consciousness-raising, en inglés)*, al contrario de lo que se hace tradicionalmente—practicar y producir de inmediato en la comunicación. En palabras de Foto & Ellis (*ibidem*):

The approach we have in mind is one that downplays the role of production and, instead, emphasizes the role of cognitive understanding. One way in which this can be achieved is by constructing various problem-solving tasks that require learners to consciously analyze data in order to arrive at an explicit representation of the target feature.

Agregan también estos mismos autores (1991: 623): “*grammar tasks which emphasize consciousness-raising rather than practice appear to be an effective type of classroom activity, and their use is supported by what is currently known about the way a second language is acquired*”.

El papel primordial de el desarrollo de la conciencia lingüística en la enseñanza y el aprendizaje L2/LE ya está ampliamente aceptado. Rutherford (1987) y Ellis (2001) también sostienen que la manera de activar el desarrollo de la conciencia lingüística debería ser incorporada en el diseño de tareas, de lo contrario, puede causar fracasos en la ASL (Ellis, 2001: 8).

Por otro lado, Sharwood Smith (1981), Odlin (1994), Yip (1994), van Lier (1996) señalan que el desarrollo de la conciencia lingüística tiene el poder de elevar la competencia de la interlengua. Su importancia ha sido resaltada por la *hipótesis de la atención (noticing hypothesis*, en inglés) propuesta por Schmidt (1998 citado en Spada & Lightbrown 2006: 44-45), según la cual no se aprenderá nada si no se presta atención. Tal hipótesis parte de la propia experiencia personal de Schmidt como alumno de una lengua segunda (aprendía portugués viviendo en Brazil). El investigador se dio cuenta de que solo aprendía los elementos que captaban su atención o eran significativos para él en algún momento.

De allí, Schmidt & Frota (1986) formulan la propuesta de *la captación de la diferencia*³⁴, un tipo de tratamiento que ayuda a los aprendices a ser conscientes del vacío que existe entre lo que saben y lo que aún no saben y está por aprender. Esto ayuda a los alumnos a prestar una mayor atención. Los alumnos tendrán mayor conciencia e interés por lo que van a aprender, más que con una presentación “al grano”, es decir, una presentación plana y directa. Por eso, Ellis (2001:12) reivindica “*notice the gap is a psycholinguistically motivated pedagogic option*”, lo cual tiene que ver con el aspecto psicológico y afectivo de los alumnos, por ejemplo: la promoción e incitación de la curiosidad y el interés en el aprendizaje.

Una manera de lograrlo de manera interactiva es lo que se denomina: la *negociación de significado (meaning negotiation*, en inglés). Estudios experimentales (por ejemplo, Nobuyoshi & Ellis, 1993; Mackey, 1999 citado en Ellis, 2001) muestran el hecho de que las negociaciones sobre el significado de determinadas formas entre los docentes y los alumnos o entre los alumnos favorecen la ASL, debido a que se focaliza la forma y su significado a la vez, todo ello aunado a la presencia de la comunicación y la interacción.

Hasta aquí hemos presentado investigaciones y estudios que respaldan la importancia de las enseñanzas mediante AF. No obstante, también es verdad que todo ello, incluyendo el desarrollo de la conciencia lingüística, es solamente “*the necessary and sufficient condition for the conversion of input to intake for learning*” (Schmidt, 1994: 17). Ellis también concuerda en que “*noticing enables learners to process forms in short-term memory but does not guarantee they will be incorporated into their developing Interlanguage*” (2001: 8).

En síntesis, la enseñanza mediante AF representa una herramienta o un puente para entablar y facilitar la ASL. Sin embargo, se ha de complementar con un contexto comunicativo.

³⁴ *Noticing the gap* en inglés.

3.7. El doble foco

Como hemos podido observar, el papel de las enseñanzas mediante AF es necesario y esencial para alcanzar un nivel alto de competencia en la lengua meta; sin embargo, hay otras condiciones necesarias para lograr la ASL. Se debe combinar e integrar a tareas basadas en el significado, esto es, según Skehan (1998: 268): “*meaning is primary, there is a goal that needs to be worked toward, the activity is outcome-evaluated, and there is real-world relationship*”. Tal como Fotos & Ellis afirman: “*formal instruction may work best in promoting acquisition when it is linked with opportunities for natural communication*” (1991: 608). Esta alternancia y combinación de focos es lo que algunos autores llaman **doblo foco**: foco en el significado, foco en la forma (Bange 1992 citado en Martín Peris, 2010). Verdaderamente, es de suma importancia el equilibrio entre ambos lados, tal como Spada (1986) explica: “*communicative activities should be balanced both formal analysis and functional communicative activities and that learning will suffer if either type of practice is neglected*” (citado en Odlin, 1994:14).

Volveremos sobre cómo se trabaja con el **doblo foco** y los tratamientos pedagógicos concretos en apartado §5 de este capítulo) Aquí simplemente tratamos la manera en que la enseñanza mediante AF contribuye a la enseñanza y al aprendizaje de L2/LE. A grandes rasgos, podemos representar las estrategias y las condiciones óptimas en la siguiente Ilustración IX:

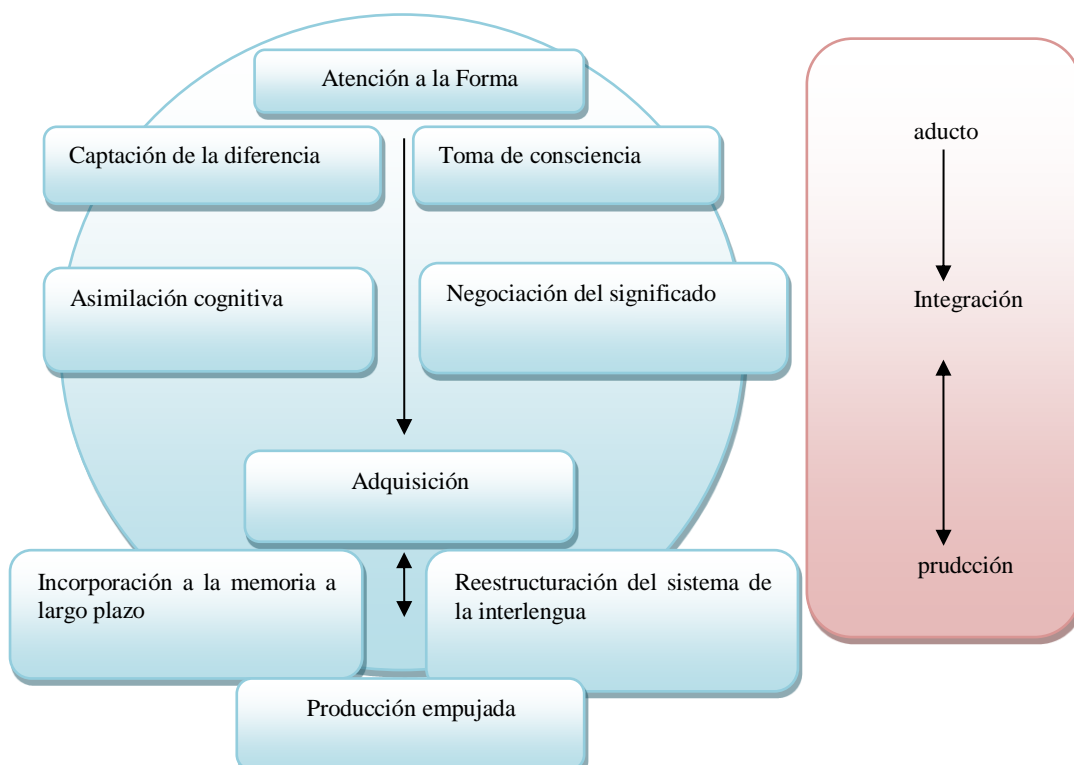


Ilustración IX: Las estrategias y condiciones óptimas relacionadas con la enseñanza mediante AF en el desarrollo de la ASL

En esta ilustración, resumimos las diferentes fases y condiciones para llegar a la ASL, mencionadas en este apartado. De acuerdo con el modelo computacional de Ellis (1993; 2001: 18-19), establecemos tres fases:

1). *Input* (e.g., presta atención a la forma en el aducto y almacena en la memoria de corto plazo): en esta fase se cuenta con las estrategias *captación de la diferencia* y *la toma de consciencia*.

2). *Intake*: (e.g., la integración de las nuevas formas en el sistema de la interlengua para luego poder incorporarse a la memoria de largo plazo). En esta fase se destaca la asimilación cognitiva, la *compresión*, y la negociación de significados.

3). *Output* (e.g., el uso de las formas en la producción escrita o oral). La última flecha es de doble dirección para indicar que la incorporación del conocimiento (supuestamente la ASL) estimula la producción lingüística, que a su vez contribuye y consolida la adquisición. Por tanto, combina la propuesta de la producción compresible con la producción empujada. En esta última fase se produce la automatización.

3.8. Conclusión

En este apartado hemos examinado diferentes estudios e investigaciones sobre los tratamientos pedagógicos y las instrucciones centradas en la forma. Hemos aludido a la existencia de un *programa interno* que marca una determinada secuencia universal para el desarrollo de la ASL, independientemente de la L1 y de las instrucciones pedagógicas recibidas. No obstante, las enseñanzas mediante AF contribuyen en varios aspectos en la ASL, a saber: consolidan los conocimientos, aceleran el proceso del desarrollo de la ASL, y ayudan a alcanzar un nivel más alto de competencia en la lengua meta. Por otro lado, las enseñanzas mediante AF obedecen a razones no sólo lingüísticas (ayudan a analizar el aducto y a monitorizar la producción), sino también psicológicas (ofrecen sensación de seguridad, etcétera). Asimismo, también señalamos los conceptos clave a la hora de aplicar las enseñanzas mediante AF: la compresión y el desarrollo de la conciencia lingüística, y también otros tratamientos relacionados como la *captación de la diferencia* y la *negociación del significado*. Finalmente, sin olvidar la importancia del significado y de las funciones, examinamos la propuesta del *doble foco*. Para concluir, presentamos de manera gráfica las estrategias y las condiciones óptimas relacionadas con la enseñanza mediante AF en el desarrollo de la ASL de acuerdo con las tres fases que establece el modelo computacional de Ellis (1993; 2001).

4. Los conceptos clave de la adquisición de segundas lenguas (ASL)

Introducción y resumen

En este apartado, nuestro objetivo es resaltar los conceptos clave de la adquisición de segundas lenguas (ASL). Estos conceptos nacieron gracias a un cambio importante de perspectiva en la enseñanza y aprendizaje de L2/LE: del modelo centrado en el profesor al centrado en el alumno. De esta manera, los pedagogos empiezan a fijarse en factores que bajo otras perspectivas no recibían tanta atención, a saber: el proceso cognitivo interno de los alumnos, el factor afectivo, la motivación y la práctica sin inhibición, por un lado. Por el otro, resaltan conceptos clave que favorecen la ASL, como 1). la autenticidad, 2). la autonomía y 3). la toma de conciencia. Para finalizar, también abordaremos bajo esta perspectiva el cambio de papel por parte tanto de los alumnos como de los profesores.

4.1. Un cambio de perspectiva: el modelo centrado en el alumno	51
4.2. La autonomía	52
4.3. La autenticidad:	53
4.4. El desarrollo de la conciencia :	54
4.5. El cambio de papel de los alumnos	54
4.6. El papel de los profesores y los materiales según las teorías de la ASL	54

4.1. Un cambio de perspectiva: el modelo centrado en el alumno

En las décadas de 1970 y 1980, las propuestas pedagógicas empezaron a sugerir un cambio de perspectiva. En pos de mejorar la calidad y las técnicas de la enseñanza, algunos pedagogos giraron el rumbo y comenzaron a observar qué es lo que ocurre en el proceso de aprendizaje y adquisición de los alumnos. Efectivamente, lo que enseñan los profesores no equivale, ni mucho menos, a lo que aprenden los alumnos. A raíz de ello, llegaron a la conclusión de que, más que un planteamiento desde la lógica de los profesores para suministrar lo que creen que es de importancia para ellos, se ha de atender a las necesidades e intereses de los alumnos. Tal enfoque proyecta un modelo *centrado en el alumno*. Basado en agudas observaciones, el planteamiento centrado en el alumno trae consigo sólidas teorías, a saber:

A). El aprendizaje es un proceso cognitivo interno

La adquisición y la capacidad de poder usar una lengua para comunicarse no es sólo cuestión de apropiarse de los conocimientos lingüísticos, sino que hay que pasar por un proceso complejo de asimilaciones y acomodaciones de la estructura antigua del conocimiento del individuo para poder comprender la nueva información (Piaget, 1960; Hutchinson & Waters 1987: 128-129), tal como reclaman Shrum & Glisan (2009: 230) "*language learning is a thinking process*". Esto concede suma importancia a la reflexión y al proceso cognitivo interno de los aprendices.

B). La motivación y el factor afectivo

La hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1981) revela la gran influencia del factor afectivo y emocional en la adquisición del lenguaje. Como Hutchinson & Waters agregan: "*learning is an emotional/affective experience*" (1987: 129), el alcance y el éxito del aprendizaje de una L2/LE tienen que ver integralmente con la motivación, el interés y la necesidad del alumno (Gardner, 1985; Oxford, 1990; Dörnyei & Ottó, 1998).

C). La importancia de la práctica sin inhibición

Las investigaciones de Rubin (1975), Cohen & Hosenfeld (1981), Oxford (2004) descubrieron que los mejores aprendices de una L2/LE son aquellos que tienen menos inhibiciones y aprovechan mejor las oportunidades para usar la lengua. Asimismo, Krashen (1981) resalta el contacto y la exposición a la lengua meta y cree que “**speaking encourages intake**” (Krashen 1981: 108). Todo ello, está íntimamente relacionado con lo que en el apartado siguiente trataremos *el enfoque comunicativo*.

En este sentido, podemos encontrar algunas propuestas prácticas para posibilitar un material y una enseñanza centrada en el alumno.

En primer lugar, mostramos la propuesta de Tomlinson, enfocada especialmente en la adaptación de los materiales al perfil de los alumnos:

- I). una mayor flexibilidad y creatividad en su uso;
- II). un mayor respeto a los alumnos;
- III). un contenido emocionalmente más vinculante;
- IV). un mayor énfasis en la perspectiva multicultural y el desarrollo de la conciencia ;
- V). un mayor espacio dedicado a estilos de aprendizaje experienciales y, en especial, kinestéticos;
- VI). una mayor atención a las experiencias, intereses e inteligencia del alumno;
- VII). la introducción de enfoques multidimensionales en el aprendizaje de la lengua (Tomlinson, 2003)

Por otro lado, Islam & Mares (2003:89-90) proponen seis estrategias para la adaptación de materiales considerando los factores anteriormente mencionados para facilitar el aprendizaje de los alumnos.

- I). Add real choice
- II). Cater for all sensory learning styles
- III). Provide for more learner autonomy
- IV). Encourage higher-level cognitive skills
- V). Make the language input more engaging

Todo ellos están desarrollados con la conciencia de que, verdaderamente, la enseñanza y el aprendizaje en el aula consisten en una preparación para el uso y la comunicación real fuera de ella . Esta idea no será difícil de entender, pero la cuestión que afrontamos es: ¿cómo se hace para lograrlo? En respuesta a esa pregunta, nos gustaría volver a los tres conceptos claves resaltados por van Lier (1996): 1). la autenticidad y 2).la autonomía y 3). el desarrollo de la conciencia :

4.2. La autonomía

La pregunta esencial que hay que responder es: ¿quién se hace responsable del aprendizaje de los alumnos?

Aunque ya ya existe una convención y un consenso amplio sobre la idea de que el docente asume el papel de quien exige y compele a los alumnos para que avancen en sus estudios, hemos de ser conscientes, especialmente como docentes, que después del aprendizaje en el aula, los estudiantes han de utilizar lo que han aprendido como herramientas que les sirvan para lograr sus objetivos. Al terminar el curso, ya no habrá exámenes que les exijan estudiar ni profesores que les pongan notas. Eso significa que los estudiantes deben aprender desde el principio a ser responsables de su

aprendizaje. Como mucho la enseñanza puede promover y guiar ese proceso; no obstante, el impulso debe nacer en los propios alumnos (cfr. van Lier 1996:13). La cuestión es, efectivamente, cómo lograrlo.

Eso significa que los docentes deben estar dispuestos a ceder el mando para que los aprendices puedan tomar decisiones significativas sobre su aprendizaje, sobre lo que les interese aprender y sobre cuándo y cómo aprender (op. cit.).

Por supuesto, la autonomía está íntimamente relacionada con la motivación de aprendizaje. Ante un estudiante no motivado será imposible hablar de la autonomía. Por otro lado, en relación con la motivación también apunta Tomlinson (2003) otro factor afectivo—la dedicación³⁵. Se trata de una manera de incentivar el interés de los alumnos, una forma de aprender con interés y motivación. Csikszentmihalyi (1990) nos da más detalles sobre cómo crear una *experiencia flujo* (“*flow*”, en inglés), la cual representa una manera de aprender y trabajar placentera y absorbente. Según Csikszentmihalyi (1990:xiv), las actividades con las siguientes características son susceptibles de producir experiencias de flujo:

- I). They have concrete goals and manageable rules.
- II). They make it possible to adjust opportunities for action to our capacities.
- III). They provide clear information about how well we are doing.
- IV). They screen out distractions and make concentration possible.

4.3. La autenticidad:

La autenticidad consiste en “*commitment and interest, relevant and real-life experiences*” (op cit.:20). Efectivamente, el crédito de la autenticidad está íntimamente relacionado con el éxito que alcanzaría su uso en comunicaciones reales. Tomlinson también concuerda con esta idea y agrega “*the effect of materials on durable learning and on the learner’s ability to make use of what they have learned from materials in their post-course lives*” (2003: 102).

Existen autores como Saraceni (2003: 77) cuya opinión mantiene que los textos auténticos son los que se han escrito para cualquier propósito que nada tiene que ver con la enseñanza de idiomas. Asimismo, el mismo autor reivindica el hecho de que no solo los textos, sino también los propósitos de las actividades no pueden ser sino auténticos, es decir, basados en situaciones reales, que existan en la vida real.

No obstante, en la labor diaria de un docente, especialmente en los niveles principiantes, difícilmente los materiales auténticos (en la definición precedente) son los más adecuados para los alumnos. Desde un punto de vista teórico, sabemos que el proceso de aprendizaje de una L2/LE es un proceso de *mediación* (Vygotsky, 1962), y requiere *andamiajes*³⁶ que ayuden a asimilar la información.

En ese sentido, las investigaciones de los análisis del discurso aportan una herramienta para esa adaptación a las necesidades pedagógicas. Por ejemplo, el modelo SPEAKING de Hymes (1972)

³⁵ *Engagement*, en inglés

³⁶ Creado por J. S. Bruner y sus colaboradores en la década de 1970. Con este término “andamiaje” (*scaffolding* en inglés) denominan el proceso durante la interacción en el que un aprendiz es guiado y asistido en su aprendizaje por su interlocutor. Metafóricamente, toma la imagen de un edificio en construcción. Los andamiajes son los soportes provisionales en los que se apoyan antes de que la construcción se haya finalizado. (cfr. Martín Peris *et. al.* en línea).

señala las condiciones umbrales de una comunicación auténtica (véase apartado §5.2.4 de este capítulo, pp 61 para más información).

Sin lugar a dudas, los textos artificiales son redactados con fines didácticos; sin embargo, muchas veces lejos de conseguir sus objetivos producen efectos contrarios, tal como explica Little:

When we read any text we draw not only on linguistic knowledge, in the narrow lexico-grammatical sense, but also on our knowledge of discourse structures and our knowledge of the world. In principle, learners' discourse and (especially) world knowledge should enable them to compensate for deficiencies in their L2 linguistic knowledge when they are confronted with an L2 authentic text on a familiar topic. (Little 1994: 108)

Por otro lado, también apunta el mismo autor que los aprendices encontrarán más fácil leer un texto auténtico en lengua meta si primero sus conocimientos discursivos y del mundo están activados por medio de una construcción apropiada del “marco³⁷” en el idioma meta.

4.4. El desarrollo de la conciencia :

En el apartado anterior (pp.47), ya lo hemos comentado con detalles, especialmente el desarrollo de la conciencia lingüística. Aquí lo volvemos a mencionar simplemente para resaltar su importancia representativa bajo la perspectiva de la ASL.

El desarrollo de la conciencia resalta la llamada de atención sobre algo concreto, algo que alerta sobre el propio vacío de conocimiento. De esta manera, se enfoca la conciencia hacia esa dirección, o en palabras de van Lier “*making mental energy available for processing*”. Este procedimiento “*involves linking something that is perceived in the outside world to structures (patterns of connections) that exist in the mind*” (van Lier 1996: 11).

En nuestra opinión, existe una diferencia abismal entre el suplemento de conocimiento como una simple información y la propuesta de el desarrollo de la conciencia en el planteamiento de materiales (ib ídem).

4.5. El cambio de papel de los alumnos

Por lo mencionado arriba, podemos observar un cambio significativo en el papel que desempeñan los alumnos: el receptor pasivo de antaño se convierte en usuario activo de la lengua meta con un mayor protagonismo en sus propios procesos de aprendizaje, lo cual, sin duda, implica asumir responsabilidades. En ese sentido, Martín Peris (2010) resume los tres papeles de los alumnos bajo la nueva perspectiva: “*el alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo*”.

4.6. El papel de los profesor y los materiales según las teorías de la ASL

³⁷ En el sentido de Fillmore (1985) y Fillmore & Atkins (1992) anteriormente mencionado. En síntesis, se refiere al bagaje de una persona, denominado por otros autores como *conocimiento enciclopédico* (Langacker 1987), *scripts* (Schank & Abelson 1977) y *schemata* (Anderson 1977).

Este cambio de perspectiva reduce considerablemente el protagonismo de los docentes, quienes ya no dirigen y suministran unilateralmente cómo y qué aprenden los alumnos. No obstante, eso tampoco implica que ellos desempeñen un papel pasivo. Según Saraceni “*teachers and / or materials should represent the facilitator of language learning and should provide a mere stimulus, a starting point, for language exposure as well as for different approaches*” (2003: 75). De dominador de la escena, el professor ha pasado a “*instructor, facilitator, role-adviser, monitor, co-communicator, classroom manager and consultant*” (Littlewood 1981: 19). Por otro lado, Dubin & Olshtain (1986:38) consideran oportuno incluso pedir a los alumnos que asumen responsabilidades tal y como vayan analizando sus propias necesidades primero y después pedir ayuda a las profesoras y materiales, si les hiciera falta.

*The role of the teacher is to facilitate the learners' participation in these communicative exchanges. Ideally, there should also be scope for learners to take responsibility to analyze their own needs and accordingly seek help from the teacher or the **material**.*

En resumidas cuentas, desde este enfoque el papel de profesor respeta las diferencias individuales—incluyendo las culturas, los estilos de aprendizaje, los intereses y motivaciones.; consecuentemente, adapta los materiales según tales factores. Por otro lado, procura alentar la motivación y el interés de aprender, promover la práctica y el uso de la lengua meta. Asimismo, para que los alumnos puedan aprender mejor y seguir aprendiendo fuera del aula, asume la responsabilidad de guiarlos hacia el desarrollo de la conciencia, la autenticidad y la autonomía. En este sentido, el profesor es como el jardinero que vela por las condiciones idóneas para que puedan germinar las semillas.

5. Hacia enfoques más ecléticos de la enseñanza

Introducción y resumen

A partir de las diferentes disciplinas y estudios comentados en los apartados anteriores—la lingüística cognitiva, la gramática pedagógica y las teorías de ASL—el objetivo de este apartado reside en una búsqueda de un enfoque didáctico eclético. Ante todo, hemos definido unos términos fundamentales—enfoque, diseño y método— para lograr una comprensión óptima. Así, mostraremos tres enfoques que consideramos ecléticos: 1). el enfoque comunicativo, 2). el interaccionismo social y 3). el enfoque por tareas. Estos tres enfoques son los que actualmente se aplican más ampliamente en la enseñanza y el aprendizaje de L2/LE. En realidad, poseen las mismas filosofías pedagógicas y bases teóricas.

En primer lugar, comentaremos el enfoque más fundamental de todos: el enfoque comunicativo (§5.2). Mostraremos sus fundamentos teóricos subyacentes, es decir: en §5.2.1: El constructivismo y la *zona de desarrollo próximo*, en §5.2.2: la existencia de un objetivo comunicativo, en 5.2.3: la integración de diferentes enfoques: el sociolingüístico, el cognitivo y el humanístico. Asimismo, abordaremos su relación con la ansiedad y la sensación de seguridad y su tratamiento al respecto (§5.2.7), y, por último, la integración de las destrezas (§5.2.8). En segundo lugar, en § 5.3 presentaremos el *interaccionismo social* señalando sus similitudes y sus divergencias respecto al enfoque comunicativo, pues ambos enfoques se erigen sobre una misma base fundamental. En tercer lugar, exponemos el último enfoque: *el enfoque por tareas* (§5.4), que engloba las ideas principales de los dos enfoques anteriores, pero a su vez desarrolla sus propias características, propiedades y formas de trabajar (§5.4.1).

5.1. Definición de términos: Enfoque, método y diseño	56
5.2. Enfoque eclético I: Enfoque comunicativo	58
5.2.1. El constructivismo y la zona de desarrollo próximo (ZDP)	58
5.2.2. La existencia de un objetivo comunicativo: experiencia adquirida de los precedentes	60
5.2.3. La integración de diferentes enfoques	61
5.2.4. El enfoque sociolingüístico	61
5.2.5. El enfoque cognitivo	62
5.2.6. El enfoque humanístico:	63
5.2.7. La ansiedad y la sensación de seguridad	64
5.2.8. La integración de destrezas	65
5.3. Enfoque eclético II: el interaccionismo social	65
5.3.1. La comparación con el enfoque comunicativo	65
5.4. Enfoque eclético III: Enfoque por tareas	67
5.4.1. La comparación con el enfoque comunicativo	68
5.5. Recapitulación	70

5.1. Definición de términos: Enfoque, método y diseño

Nos gustaría distinguir tres conceptos diferentes, los cuales en realidad son tres niveles distintos con un mismo eje: 1). enfoque, 2). método y 3). diseño. Esta distinción fue estipulada primero por Anthony (1963, citado en Richards & Rodgers 1986) y después ha sido aceptada y aplicada por numerosos pedagogos como Brumfit & Rossner (1982), Richards & Rodgers (1986), McDonough & Shaw (1993), Martín Peris *et al.* (2008).

- 1). Enfoque (*approach*, en inglés): se sitúa al mismo nivel del currículo³⁸. Se trata de las creencias y las teorías sobre L2/LE en las que se fundamenta. Según Richards & Rodgers: “*Approach refers to theories about the nature of language and language learning that serve as the source of practices as principles in language teaching* (1986: 20)”, por ejemplo, planteamientos desde perspectivas lingüísticas o psicolingüísticas.
- 2). Diseño (*design* en inglés): se sitúa al mismo nivel del sílabo³⁹ y abarca también el diseño de los materiales. Según Richards & Rodgers, diseño “*is where the principles of the first level are converted into the more practical aspects of syllabuses and instructional materials. It is here that decisions are taken about the arrangement of content to be taught and learnt, the choice of topics, language items to be included in the programme, and so on*” (1986:20). Todo eso evidentemente tiene que ver con los objetivos generales y específicos que se estipulan. Profundizaremos en ellos en el apartado §6 de este capítulo sobre el análisis de materiales.
- 3). Método o procedimiento (*method* o *procedure* en inglés): nos dan una explicación detallada Martín Peris *et al.* (2008: *en línea*):

Un método es un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos.

Es decir, son expresiones y representaciones concretas del enfoque en el que se fundamenta. La idea de método destaca especialmente los manejos y tratamientos pedagógicos por parte de los materiales y profesores, y los comportamientos de los alumnos. (Richards & Rodgers, 1986: 20; Martín Peris *et al.*, 2008).

Cabe destacar que los enfoques y los métodos no solo implican la ideología y la creencia que posee un docente, sino también los materiales que intervienen en el diseño. De ello se sigue que el docente, en el momento en el que acepta un material y decide llevarlo y emplearlo en el aula, adopta un tipo de enfoque y de creencias determinados.

Brumfit & Rossener (1982) formularon un esquema (Ilustración X:) para ilustrar la relación jerárquica que existe entre estos elementos. Aunque no es completamente idéntico a lo que hemos comentado anteriormente, consideramos que es bastante acertado.

³⁸ El currículo en contraste con el sílabo se trata de un marco general que sirve como conjunto de principios generales para la planificación y la selección de contenidos, metodología y formas de evaluación. Véase Capítulo 2, apartado §6 para más información.

³⁹ El sílabo en contraste con el currículo, aborda un contenido más restringido y delimitado. Véase Capítulo 2, apartado §6 para más información.

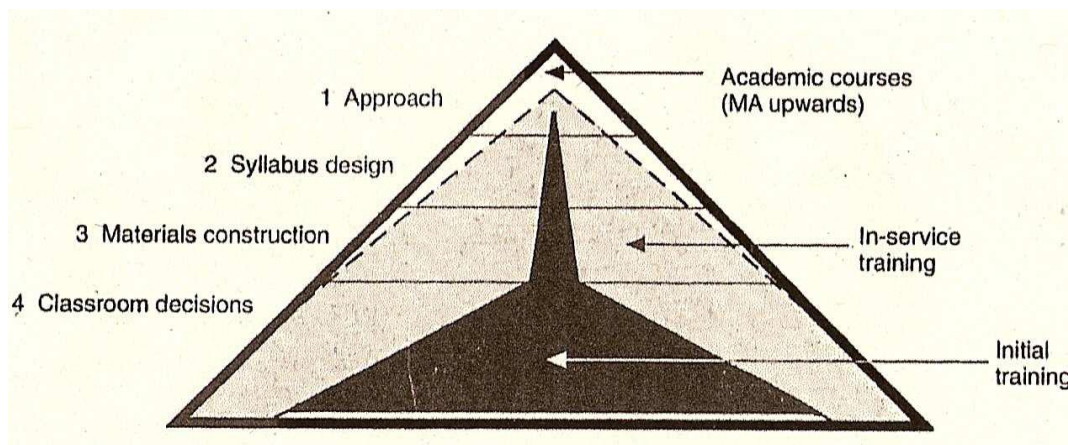


Ilustración X: Modelo de Brumfit & Rossner sobre enfoque, diseño y método (adaptado en 1982: 230)

En la parte izquierda de la ilustración encontramos el *enfoque* en la cima de la pirámide, seguido por el diseño del sílabo y la construcción de materiales. En la parte inferior, se encuentran las decisiones que hay que tomar en el aula, interpretables también como una parte de los métodos.

Tales definiciones nos dan una base para poder describir un enfoque eclético. Antes, sin embargo, debemos preguntarnos: ¿qué es un enfoque eclético? ¿En qué consiste? ¿Sobre qué base teórica se fundamenta?

5.2. Enfoque eclético I: Enfoque comunicativo

El concepto de la *competencia comunicativa* fue formulado por el sociolingüista Hymes (1972), quien criticaba de Chomsky su atención exclusiva hacia la corrección y su desatención hacia la adecuación del uso en contextos específicos.

En realidad, el nombre comunicativo puede que no sea un término acertado, ya que, ciertamente, sus principios y objetivos van más allá de la comunicación: la idea de comunicación en que se sustenta es más que el simple acto de habla. La base teórica en la que se fundamenta dicho enfoque es amplia y su objetivo, mucho más vasto que la simple labor de hacer hablar a los alumnos.

Seguidamente, comentaremos las diferentes líneas teóricas en las que se fundamenta: 1). El constructivismo y la *zona de desarrollo próximo (ZDP)* 2). la existencia de un objetivo comunicativo y la experiencia adquirida, 3). la integración de diferentes enfoques, 4). la ansiedad y la sensación de seguridad, y por último, 5). la integración de destrezas.

5.2.1. *El constructivismo y la zona de desarrollo próximo (ZDP)*

5.2.1.a. El constructivismo

Los constructivistas consideran la adquisición de conocimiento parecida a la construcción de un edificio. Siempre se construye basándose en los conocimientos previos. Eso sí, dada la inexistencia de un patrón lineal, cada vez que se incorpore un nuevo conocimiento, se producirá una reconstrucción del conocimiento. Por lo tanto, se habla de *acomodación* y *asimilación* de las estructuras cognitivas (cfr. Piaget, 1960). El constructivismo reclama el papel central de la

experimentación en la adquisición de conocimientos y habilidades, y está en la raíz de las teorías del aprendizaje por acción (Piaget, 1966; citado en Martín Peris *et al.*, 2008) y el aprendizaje por descubrimiento (Bruner, 2001).

La enseñanza constructivista según Martín Peris *et al.* (2008:en línea) posee las siguientes características:

- 1). Una participación activa del alumno.
- 2). Atención centrada en los procesos cognitivos que favorecen el aprendizaje.
- 3). Énfasis en el uso de las distintas estrategias de aprendizaje empleadas para reorganizar los contenidos.
- 4). Reconocimiento de que cada persona aprende de una determinada manera, lo que requiere estrategias metodológicas pertinentes que estimulen las potencialidades y los recursos de cada persona.
- 5). Fomento de la autoestima del aprendiente, pues es preciso que este valore y tenga confianza en sus propias habilidades para resolver problemas, comunicarse y aprender a aprender.

En tales características se asienta la base fundamental en la que se apoya la efectividad del enfoque comunicativo en la enseñanza y el aprendizaje de L2/LE.

5.2.1.b. La zona de desarrollo próximo (ZDP)

Otra teoría que va en la misma dirección (aunque no se han cruzado en su origen) es la teoría de la zona de desarrollo próximo (ZDP). Martín Peris *et al.* la explican de la siguiente manera:

*Vigotsky acuñó el término de ZDP para hacer referencia al grado de destreza o habilidad que se halla un nivel por encima de la competencia que el aprendiente posee en un momento determinado. Según esta teoría, el aprendizaje es más eficaz cuando el aprendiente trabaja junto a otra persona -profesor, compañero- en el nivel inmediatamente superior al de sus capacidades actuales (...) Según este modelo, el aprendiente comprueba sus hipótesis, confirmando o rechazando, a través de la **interacción** con los datos lingüísticos que le proporciona su experiencia comunicativa. (2008: en línea).*

Por otro lado, apunta a un papel intermediario de asistencia; en otras palabras: “la persona con más conocimientos -el mediador- tiene como función encontrar formas de ayudar al otro a pasar al siguiente grado de conocimiento o comprensión” (*ibídem*), y de esta manera se logra avanzar hacia otro nivel de ZDP. Este proceso de superación y ascenso, se denomina proceso de mediación.

Esta teoría concuerda con la anterior, el constructivismo, y la teoría del *input i+1* de Krashen (1985) donde se destacan los conocimientos previos y el estado del conocimiento actual como la base fundamental de la que debe partir la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, ambas dan una mayor importancia a la experimentación con el conocimiento y la habilidad metas. Por el contrario, la teoría de ZPD resalta el papel central del mediador y la interacción entre el mediador y el mediado. Esta teoría constituye la base fundamental de la teoría del *interaccionismo social* (véase §5.3 del apartado actual para más información). Es por eso por lo que Spada & Lightbrown (2006: 47) reivindican: “*the emphasis in ZPD is on development and how learners co-construct knowledge based on their interaction with their interlocutor or in private speech*”.

5.2.2. *La existencia de un objetivo comunicativo: experiencia adquirida de los precedentes*

La mayor diferencia entre una clase de L2/LE y las de otras materias reside en que en la primera existen objetivos comunicativos (cfr. Dubin & Olshtain, 1986: 78). Evidentemente, se pueden tomar situaciones de la vida real, y trasladarlas a una unidad didáctica. Sin embargo, no se debe olvidar que dentro del aula los profesores y los alumnos asumen sus papeles como agentes sociales (Breen and Candlin 1980; Littlewood 1981; Nunan 1989; Ellis 1998; Brown 2001; Martín Peris 2004; *Martín Peris et al.* 2008; Martín Peris 2010). Eso quiere decir que la interacción, la manera de actuar y los lenguajes usados entre ellos están restringidos por las pautas sociales. Por tanto, el aprovechamiento del aula como situación comunicativa real y el empleo de la L2/LE para alcanzar los objetivos comunicativos generan una comunicación auténtica.

Dubin & Olshtain (1986: 73) resumen las particularidades del enfoque conductista:

At each point in the progression, “positive” behavior was reinforced while “negative” behavior was rejected. Thus, repeating a dialogue presented in a textbook from memory could be viewed as positive behavior while expressing one’s own thoughts in inaccurate English was usually discouraged. Such an approach led, of course, to emphasis on linguistic form at the expense of meaning and communication. As a result, too, many learners were capable of producing perfect sentences in practice sessions but this ability would typically break down when they were faced with situations in which real communication was necessary... Perhaps the most misleading notion resulting from the behavioristic influence in language learning was the assumption that a succession of similar activities (pattern practice) devoted to separate structural features would eventually lead to communicative competence.

La mayor ventaja del enfoque comunicativo, respecto al conductista, es que deja a los estudiantes expresar sus ideas, sus creatividades y sus identidades. Asimismo, permite la posibilidad de convertir la propia aula en una escena auténtica de comunicación e interacción.

Por otro lado, Saville-Troike (2006:178), después de una revisión extensa de las investigaciones y teorías sobre los enfoques funcionales, llega a las siguientes conclusiones:

- 1). what is being acquired in SLA is a system for conveying meaning,
- 2). how language is acquired importantly involves creative learner involvement in communication, and
- 3). Understanding of SLA processes is impossible if they are isolated from circumstances of use.

Todos ellos, resaltan la importancia de un objetivo comunicativo que implica la transmisión de los significados y el uso comunicativo de la lengua. Por otro lado, Saville-Troike (2006) señala un elemento de suma importancia en el proceso de aprendizaje: la creatividad, es decir, la que promueve todo el mecanismo de comunicación y por consiguiente, la adquisición.

5.2.3. *La integración de diferentes enfoques*

De acuerdo con la conclusión de Dubin & Olshtain (1986: 38), es necesario que haya combinaciones de diferentes enfoques y métodos de manera ecléctica para lograr un óptimo resultado en el diseño de cursos y materiales. Lo mejor del enfoque comunicativo reside en que con un diseño cauteloso podría llegar a ese resultado—una síntesis de diferentes enfoques de forma conciliadora. Según los mismos autores (1986: 68) un currículum comunicativo ideal incluye tres ámbitos principales:

*A view of the nature of language as seen by the **field of sociolinguistics**, a **cognitively based view** of language learning, and a **humanistic approach**⁴⁰ in education. These theoretical views which influence the goals of a communicative curriculum (Ilustración XI).*

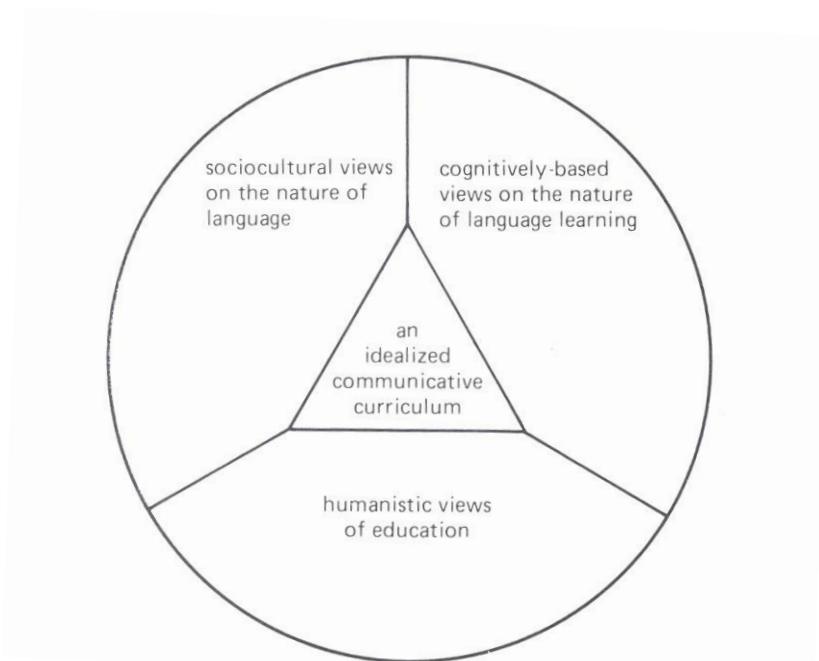


Ilustración XI Los factores que abarca un currículum comunicativo idealizado (adaptado de Dubin & Olshtain, 1986: 68)

En ese sentido, ahondaremos en cada uno de ellos: 1) el sociolingüístico, 2) el cognitivo, y 3) el humanístico, por separado, con el fin de entender mejor el enfoque comunicativo.

5.2.4. *El enfoque sociolingüístico*

Las investigaciones de Malinowski (1923), Labov (1970), Hymes (1972), van Lier (2004), entre otros, nos revelan el hecho de que el uso de la lengua no representa el simple uso de construcciones gramaticales para la trasmisión de mensajes, sino que conlleva e implica toda una red social y rituales: constituye una herramienta para construir y mantener relaciones interpersonales. Por tanto, como hemos comentado anteriormente, la competencia comunicativa

⁴⁰ Los destacados son nuestros.

(Hymes, 1972) no sólo se fija en la corrección de las frases, sino que también da importancia a la adecuación del uso de la lengua en contextos específicos.

El modelo SPEAKING de Hymes (1972), diseñado para el análisis de discurso, apunta el hecho de que un discurso transmitido no sólo concierne a las informaciones lingüísticas, sino también a las no lingüísticas. Este modelo divide los discursos en ocho claves:

S = (setting) situación
P = (participants) participantes
E = (ends) finalidades
A = (acts) actos
K = (key) tono
I = (instrumentalities) instrumentos
N = (norms) normas
G = (genre) género

Estos elementos se corresponden con las reglas de interacción social, que deben responder a las siguientes preguntas: dónde y cuándo; quién y a quién; para qué; qué; cómo; de qué manera; qué creencias; qué tipo de discurso (ib ídem).

Por todo ello, podemos llegar a la conclusión de que para lograr un desarrollo completo para una comunicación real se han de incluir en la enseñanza y el aprendizaje tanto los conocimientos lingüísticos como los no lingüísticos.

5.2.5. *El enfoque cognitivo*

Para Dubin & Olshtain una gran variedad de actividades que exigen diferentes grados cognitivos⁴¹ puede ser una solución para resolver las diferencias individuales de acuerdo con los estilos de aprendizaje:

Course planning which centers around learners and their needs must concern itself with individual differences in learning styles...For curriculum planning and material development, the emphasis is to design tasks that will allow learners to experience a variety of cognitive activities. Thus, ideally, both teachers and students will become aware of individual learning styles (Dubin & Olshtain 1986: 70-71).

Por otro lado, Rubin (1975), Cohen & Hosenfeld (1981), Oxford (2004) sacan provecho y conclusiones de las experiencias de los alumnos buenos de L2/LE. Apuntan que la mayoría de ellos poseen estrategias en común, por ejemplo:

- Se centran en la forma y analizan para encontrar patrones (Rubin, 1975; Oxford, 1990, 2004)
- A la vez, prestan atención al significado (Rubin 1975; Cohen & Hosenfeld 1981; Oxford 1990, 2004).
- Observan y se fijan tanto en sus propios discursos como en los de los demás (Rubin 1975; Oxford 1990, 2004).
- En relación con lo anterior, se fijan, organizan y evalúan su propio aprendizaje (Oxford, 1990, 2004).

⁴¹ En el siguiente apartado §6 de este capítulo comentaremos las diferentes tareas con diferentes grados cognitivos.

- Estrategias para vincular la nueva información con los esquemas existentes (Oxford, 1990, 2004).

Y otras estrategias metacognitivas como:

- Estrategias de compensación (por ejemplo, adivinar o el uso de gestos) para superar las deficiencias y carencias en el propio conocimiento de la lengua actual (Oxford, 1990, 2004).
- La toma de riesgo, por ejemplo: atreverse a equivocarse, aprovechar cada oportunidad para practicar sin inhibiciones, tener un fuerte impulso para la comunicación (Rubin, 1975; Cohen & Hosenfeld 1981; Oxford, 1990, 2004).
- Estrategias afectivas para las emociones de manejo o las actitudes (Oxford, 1990, 2004).
- Estrategias sociales para cooperar con los demás en el proceso de aprendizaje (Oxford, 1990, 2004).

Al conjunto de estas estrategias Canale (1983) las denomina *competencia estratégica*, y lo equipara a las competencias *lingüística*, *sociolingüística* y *discursiva*. Ciertamente, la mayoría de ellas se pueden integrar en un planteamiento desde el enfoque comunicativo.

5.2.6. *El enfoque humanístico:*

Fundamentalmente, con este enfoque además de los conocimientos, también se considera la importancia de lo emocional y lo psicológico. Tiende a tratar al alumno en su totalidad de manera integral más que como un simple aprendiz y perseguidor de conocimientos. A ello se refiere Littlewood:

El estudiante como individuo es también un fenómeno complejo que presenta muchas facetas y se sugiere que su individualidad ha de ser respetada y fomentada para que encuentre su expresión (1981: 91).

Según Dubin & Olshtain (1986: 75), bajo el prisma del enfoque humanístico, el currículo debe ser:

In concrete terms, the humanistic curriculum puts high value on people accepting responsibility for their own learning, making decisions for themselves, choosing and initiating activities, expressing feelings and opinions about needs, abilities, and preferences. In this framework, the teacher acts as a facilitator of others' learning.

Martín Peris *et al.* (2008:en línea) sintetizan las principales características de los enfoques humanísticos:

- i). Poseen una base más firme en la psicología que en la lingüística.
- ii). Consideran importantes los aspectos afectivos del aprendizaje y del lenguaje, acentuando la importancia del mundo interior del aprendiente y colocando los pensamientos, sentimientos y emociones individuales al frente del desarrollo humano.
- iii). Se preocupan por tratar al aprendiente como persona, con una implicación global en el aprendizaje, en vez de centrarse solamente en el desarrollo y el empleo de las destrezas cognitivas.
- iv). Dan importancia a un entorno de aprendizaje que minimice la ansiedad y mejore la confianza personal.

- v). Parten de la premisa de que el aprendizaje significativo sólo se lleva a cabo cuando la materia que se enseña es percibida por el aprendiente como algo que tiene relevancia personal y cuando implica su participación activa, esto es, cuando es un aprendizaje basado en la experiencia.
- vi). Consideran que el aprendizaje que el aprendiente inicia por sí mismo y que implica tanto sentimientos como percepción es más probable que sea duradero y generalizado.
- vii). Creen que la independencia, la creatividad y la confianza suelen florecer en situaciones de aprendizaje en las que la crítica externa se mantiene al mínimo y se estimula la autoevaluación.

En efecto, muchos de ellos coinciden con las estrategias cognitivas y metacognitivas usadas por los buenos aprendices L2/LE, a saber: se responsabilizan de su propio aprendizaje, la perspectiva afectiva, la autoevaluación. Por otro lado, también señalan un factor esencial en el proceso de la adquisición de segundas lenguas: la ansiedad y la sensación de seguridad.

5.2.7. *La ansiedad y la sensación de seguridad*

It is all too easy for foreign language classrooms to create inhibitions and anxiety (Littlewood, 1981: 89).

Muchas investigaciones han demostrado que las emociones (la ansiedad, la inquietud, el miedo, etcétera) obstaculizan de manera considerable la adquisición y la capacidad de actuación de los alumnos (Stevick 1976; Gardner 1985; Oxford 1990; Dörnyei & Ottó 1998; Sifrar Kalan 2007). En este sentido, Littlewood sostiene que la adquisición y el desarrollo de las competencias constituyen procesos internos de los alumnos, por lo que su estado psicológico es un factor crucial que puede tanto facilitar como dificultar su aprendizaje (1981:89). Así, la sensación de seguridad y el estado psicológico de los alumnos constituyen factores de primera categoría a los que los profesores deben atender al igual que atienden a los materiales de los que derivarán las oportunidades de aprendizaje e interacción entre unos y otros, entre los profesores y los alumnos.

Por ello, Littlewood da unos consejos para reducir la sensación de ansiedad y promover la de seguridad:

- i). The teacher's role in the learning process is recognized as less dominant. More emphasis is placed on the learners' contribution through independent learning.
- ii). The emphasis on communicative interaction provides more opportunities for cooperative relationships to emerge, both among learners and between teacher and learners.
- iii). Communicative interaction gives learners more opportunities to express their own individuality in the classroom.
- iv). Language points should be reinforced by a large number of activities where the class is divided into groups or pairs, which interact independently of the teacher.
- v). Learners are not being constantly corrected. Errors should be regarded with greater tolerance, as a completely normal phenomenon in communication (cfr. Littlewood, 1981: 90).

Sin duda, este enfoque genera un cambio importante en el papel de los docentes. Dejan de ser directores o actores principales en el aula para desempeñar un papel de observador y de facilitador del proceso de aprendizaje de sus alumnos. Esto democratiza las relaciones en el espacio del aula hasta el punto de que todo es negociable: objetivos, contenidos, procesos y resultados (Candlin & Breen 1979; Littlewood 1981). En otras palabras, se cede el protagonismo a los alumnos.

5.2.8. *La integración de destrezas*

La integración de las destrezas es el otro aspecto que ha mejorado el enfoque comunicativo con respecto a los enfoques anteriores. Ya no se trata de una actividad escritural, mecánica (e.g.: rellenar huecos) o repetitiva, sino que integra las destrezas. Tal como comenta Hymes (1972: 277-278):

This competence (communicative) is integral with attitudes, values, and motivations concerning language, its features and uses, and integral with competence for, and attitudes toward, the interrelation of language with the other codes of communicative conduct.

Efectivamente, cuando usamos la lengua en la vida cotidiana, no existe la división entre la escucha, la lectura, la escritura y el habla, sino que existe un uso integral combinando estas destrezas. De manera que, en la enseñanza y el aprendizaje tampoco se debe alejar del uso real. Con el enfoque comunicativo, las interacciones hacen que, además de combinaciones, se manifiesten las creencias, las actitudes, las opiniones de los alumnos.

5.3. **Enfoque eclético II: el interaccionismo social**

Como su propio nombre indica el interaccionismo social destaca el factor social y considera el aula como una escena real dentro de un acto social en el que se presta la mayor atención a la interacción y la negociación entre los usuarios. Como hemos mencionado, se construye sobre las mismas bases teóricas que el enfoque comunicativo, pero destacando una de ellas. Someteremos a comparación ambos enfoques para observar las diferencias.

5.3.1. *La comparación con el enfoque comunicativo*

Como Martín Peris señala, el enfoque comunicativo tiene una tendencia muy clara hacia “**planteamientos interaccionistas de aprendizaje**” (2004:1). El *interaccionismo social* a diferencia del enfoque comunicativo pone de relieve la importancia del aprendizaje a través de un proceso de interacción y negociación, tal como apunta Islam & Mares (2003: 88):

Communicative materials do not provide enough opportunities for negotiation (personal or psychological) between the learner and the text. Communicative materials do not provide enough opportunities for inter-personal or social negotiation between all participants in the learning process, between learners and teachers, and learners and learners.

Estos autores resaltan cuatro tipos de interacciones y negociaciones necesarias y esenciales:

- 1). Actividades y tareas que promueven actuaciones comunicativas.
- 2). Actividades y tareas que brindan oportunidades metacomunicativas.
- 3). Actividades que incitan la cooperación y la participación.
- 4). Actividades que involucran a los profesores y a los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje (ib ídem).

Los fundamentos teóricos para apoyar este enfoque son variados y adoptan diferentes perspectivas. Primordialmente, descansan sobre la teoría, anteriormente mencionada, de la *Zona*

de Desarrollo Próximo (ZDP). Se afirma el hecho de que aprendemos un idioma mediante el uso de la lengua para interactuar de manera significativa con otras personas (Williams & Burden 1997). En clave psicolingüística, Breen (1997) aporta los siguientes argumentos:

- i) El valor inherente de las tareas de resolución de problemas en la generación de interacciones del alumno y, por lo tanto, en la negociación del aducto comprensible (Long, 1983 y 1985).
- ii) La necesidad de que la pedagogía se concentre en los procesos de participación del alumno en el discurso (Widdowson, 1981; Zemel, 1983) y los procedimientos que adoptan para acceder al nuevo conocimiento (Bialystok & Sharwood Smith, 1985) más que en el producto o resultado que los alumnos puedan extraer de su trabajo.

Por otro lado, Martín Peris (2004:45) agrega otras consideraciones sobre el papel que desempeña la interacción en el proceso de aprendizaje y el aula como un espacio social:

- iii) La concepción del aula como un espacio social y de aprendizaje, y de la clase como acontecimiento comunicativo, y las repercusiones que esta concepción tiene sobre el conjunto de elementos que la integran (Allwright 1984, Cambra, 1998, Kramsch 1984, Llobera 1990, 1995, Muñoz (ed) 2000, Nussbaum 1995, Nussbaum & Tusón 1996).
- iv) La mediación social en el aprendizaje, el aprendizaje en cooperación, el “andamiaje colectivo”, conceptos heredados del interaccionismo social de base vigotskiana y estudiados en los procesos de aprendizaje de segundas lenguas (Esteve 2001, Kowal & Swain 1994, Lantolf 2001, Pekarek-Doehler 2000, van Lier 1996, 2002).

Martín Peris (2004) ilustra con ejemplos de textos y ejercicios donde el factor social está presente (Muestra II) en comparación con los que se encuentra en ausencia (Muestra I). Los planteamientos a primera vista parecen similares con diferencias de pocas líneas, sin embargo, traen consigo unos efectos dispares.

En parejas, hablad de vuestros gustos:

A A.- ¿Te gusta este

B ¡Sí! ¡Qué bonito! // Sí, me gusta mucho.
No, no me gusta // No me gusta nada // ¡Qué feo!

A A mí también (A mí, no) // A mí tampoco (A mí, sí).
Pues a mí me gusta mucho // no me gusta nada.

Muestra I : Ejercicio sin el factor social presente (adaptado de Martín Peris, 2004: 46)

Imaginad que mañana es el cumpleaños de una persona a la que todos conocéis. En grupos de tres, escogedla: puede ser alguien del grupo, de vuestro barrio o algún famoso... Entre todos hemos de comprarle un regalo; tenemos presupuesto para cualquiera de los objetos de la imagen: cada grupo tendrá que ponerse de acuerdo en la elección del regalo. Antes de empezar, pensad en la persona que habéis escogido y decidid si, a las sugerencias de regalo que ofrece la imagen, deseáis añadir otras diferentes.

Expresiones que podéis utilizar:

- ¿Qué te parece este / -a? ¿Te gusta?
- ¡Sí! ¡Qué bonito / -a! // Sí, me gusta mucho.
- No, no me gusta // A mí no me gusta nada // ¡Huy, no! ¡Qué feo / -a es!
- A mí también (sí) // A mí tampoco (no).
- Pues a mí me gusta mucho // no me gusta nada.
- ¿Tú crees que le gustará?
- ¡Claro! Ya lo verás // Yo creo que sí // No sé... // Yo creo que no mucho.
- Entonces, ¿nos decidimos por el / la?
- Sí, eso, el / la // ¿No creéis que sería mejor regalarle?

Muestra II: Ejercicio con el factor social presente (adaptado de Martín Peris, 2004: 46)

La Muestra I se trata de un ejercicio tradicional de rellenar huecos y practicar la construcción que los estudiantes acaban de aprender. En cambio, la Muestra II, cumple el mismo objetivo umbral (hacer que los alumnos practiquen esas construcciones) pero, trae consigo otras funciones que no alcanzan el primer planteamiento. En primer lugar, establece una escena donde pone a los alumnos en una situación que fácilmente pueden encontrar en su vida cotidiana: comprar un regalo para un/a amigo/a (un acto social y un objetivo comunicativo). En segundo lugar, a diferencia de la primera muestra, lo que se encuentra aquí son una serie de opciones (andamiajes) para expresar opiniones, gustos y valores. Además, incentiva a los alumnos a pedir ayuda o buscar por sí mismos las palabras que necesiten para expresarse pero que no están en la lista (de esta manera se promueve la autonomía).

5.4. Enfoque eclético III: Enfoque por tareas

De forma general, a partir de los conceptos principales de los dos enfoques anteriores, podemos afirmar que el *enfoque por tareas* destaca una finalidad propuesta por cumplir como la idea primordial de su planteamiento. Este enfoque aplicado a la enseñanza y el aprendizaje de L2/LE se fundamenta en que la lengua en el mundo real sirve para resolver problemas y conseguir un determinado objetivo. Se parte de la idea de que en la vida cotidiana en todos los ámbitos, encontramos numerosos asuntos o “tareas” por resolver que requieren una serie de habilidades. La habilidad de comunicación es una parte esencial de ellas. Como comenta MCRE (2002)

Las tareas forman parte de la vida diaria en los ámbitos personal, público, educativo o profesional y la realización de una tarea por parte de un individuo supone la activación estratégica de competencias específicas, con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico. La comunicación es una parte esencial de las tareas en las que los

participantes realizan actividades de interacción, expresión, comprensión o mediación o una combinación de dos o más de ella (MCER 2002:155).

De esta manera, la competencia comunicativa solo forma una parte de las habilidades para llevar a cabo la tarea. Desde este enfoque, el éxito o el fracaso del cumplimiento no se evalúa por una competencia parcial, sino que se valora si se alcanza o no la finalidad propuesta. Según Martín Peris “*la ejecución de esta actividad se convierte así en el propósito de la tarea, del cual nacen todas las actividades que la integran. ... Tanto sus contenidos como sus resultados son abiertos. Si bien pueden estar perfilados en una previsión aproximada, la forma final que adopten dependerá de los procesos que cada alumno aplique*” (2004:28).

5.4.1. *La comparación con el enfoque comunicativo*

Basándose en el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas se diferencia del enfoque comunicativo, de acuerdo con Martín Peris (2004:41), en tres puntos principalmente:

- i). La concepción de la tarea como “una iniciativa —pedagógicamente estructurada— para el aprendizaje de la lengua”;
- ii). La consecuente estructuración pedagógica de la tarea en una secuencia de cuatro fases o momentos: “planteamiento - preparación - ejecución - post-tarea”
- iii). La revisión del concepto de tareas “posibilitadoras” o “capacitadoras” y su redefinición como “actividades previas y derivadas”, que permitirá incorporar todas las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se consideren necesarias.

En relación con el punto dos, existe otro planteamiento a partir de la solución de problemas en la vida real: Lewis (1993) en lugar del proceso tradicional de presentación-práctica-producción (PPP), propone un nuevo paradigma: *observa-hipotetiza-experimenta*, lo cual se puede tomar como alternativa.

En relación con la idea de solucionar problemas como el contenido de tarea, Breen (1997:60), por su parte, propone resolver los problemas reales en la vida diaria de los alumnos como tareas:

Un programa pueda ser secuenciado sobre la base de los problemas emergentes de los alumnos, y por tanto vencer las limitaciones de los criterios convencionales para la secuenciación en el diseño de programas (Schinnerer-Erben, 1981). Una amplia serie de tareas diseñadas para tratar con las dificultades de los aprendices a medida que aparecen servirá como camino paralelo al que sigue el contenido apropiado para el curso.

En ese sentido, según Martín Peris (2004) y Martín Peris *et al.* (2008) existen características destacables del planteamiento del enfoque por tareas. La mayoría coincide con las del enfoque comunicativo; sin embargo, resalta su apertura y flexibilidad en función de los agentes que realizan la tarea propuesta:

- que consiste en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella;
- está estructurada pedagógicamente;
- está abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de quienes la ejecutan;
- requiere de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes;
- les facilita al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística (Martín Peris, 2004:41; Martín Peris *et al.*, 2008:*en línea*).

A pesar de la flexibilidad y función como simulacro de las tareas cotidianas, tomando en cuenta su papel didáctico, el planteamiento desde el enfoque por tareas está sujeto a ciertas propiedades pedagógicas: 1). *Es unitaria, es decir, que puede llevarse a cabo en un periodo limitado, que tiene un principio y un final.* 2). *Es factible desde el nivel de lengua de cada alumno.* 3). *Es realista, interesante y útil en el tema y contenido.* 4). *Resulta próxima al mundo de intereses y vivencias del alumnado.* 5). *Está vinculada a los objetivos del currículo.* 6). *Está abierta a la toma de decisiones por parte del alumnado.* 7). *Es evaluable por el alumno que la realiza* (Martín Peris, 2004: 33-34).

Por otro lado, siguiendo el MCRE (2002:157; 160-165), cabe destacar el hecho de que existen determinados factores que alteran el alcance de las tareas, a saber: a) *el apoyo que se ofrece a los alumnos mediante instrucciones, la ayuda lingüística proporcionada, la información acerca del contexto.*; b) *el tiempo disponible para la preparación y desarrollo de la tarea*; c) *el grado de negociación que exige la tarea; la convergencia o divergencia de los objetivos de los participantes*; d) *el grado de predictibilidad de los resultados*; e) *las condiciones físicas; características y tipo de relación con los interlocutores, etcétera* (citado en Ezeiza 2006:187). Todos ellos, condicionan de forma sustancial el resultado final del aprendizaje y la adquisición y deben ser considerados a la hora de plantearse las tareas como propuestas de los materiales.

En resumen, Ezeiza, después de una revisión bibliográfica exhaustiva, llegó a la conclusión de que “*parecen converger en la idea de que la enseñanza mediante tareas puede representar una síntesis muy aproximada de los principios lingüísticos, psicolingüísticos y didácticos que maneja en la actualidad la orientación comunicativa de la enseñanza de lenguas*” (2006:196). Esto se resume en la ilustración siguiente (Ilustración XII:).

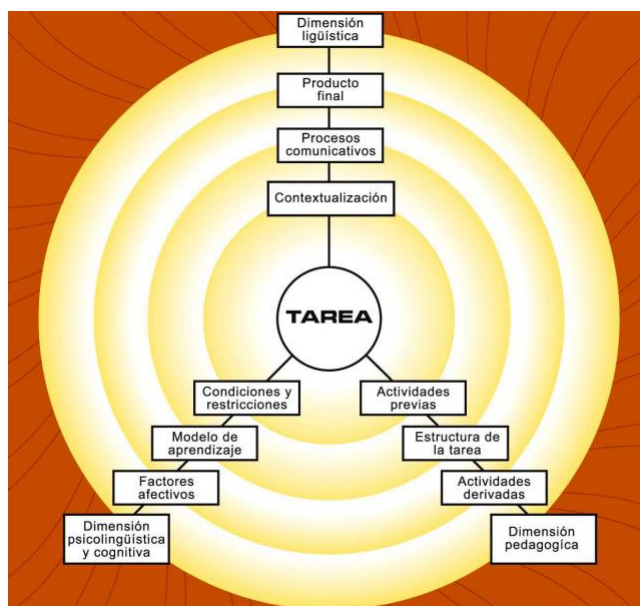


Ilustración XII: Los ámbitos implicados en el enfoque por tareas (adaptado de Ezeiza 2006:196)

Este gráfico compendia lo que hemos comentado en este apartado. Abarca tres ámbitos: 1) en la dimensión psicolingüística y cognitiva: los factores afectivos, los diferentes modelos de aprendizaje y las condiciones y restricciones al respecto; 2) en la dimensión pedagógica: lo que necesitan para elaborar una tarea (a saber: las actividades derivadas, la estructura de la tarea y las actividades previas); 3) en la dimensión lingüística: los factores primordiales para la comunicación (el producto final, los procesos comunicativos y la contextualización) (cfr. Ezeiza

2006:196). En este sentido, consideramos el enfoque por tareas como un enfoque conciliador y convergente desde el punto de vista de las diferentes disciplinas.

5.5. Recapitulación

En este apartado hemos apuntado las tendencias y las consideraciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje en las últimas décadas. Hemos destacado fundamentalmente tres enfoques: 1). el enfoque comunicativo, 2). El interaccionismo social y 3). el enfoque por tareas. En realidad no son tres enfoques independientes y distintos entre sí, sino que más bien tienen efectos acumulativos: se diferencian entre sí simplemente por el efecto de que uno focaliza una vertiente más que el otro. Su concepción y su cristalización son fruto de muchas investigaciones didácticas y observaciones de los procesos de la adquisición de segundas lenguas. Por tanto, todo indica que para lograr una óptima calidad de la asistencia a la enseñanza y el aprendizaje (como es el caso de la confección de materiales), los factores que hemos apuntado en este apartado son primordiales y no se pueden descuidar. En ese sentido, en la elaboración de instrumentos para el análisis hemos convertido cada uno de ellos en criterios del análisis.

6. Análisis de manuales: Los factores implicados y los procedimientos de la elaboración de manual

Introducción y resumen

En este apartado presentaremos los múltiples factores implicados en un manual y las teorías en referencia a su elaboración.

Generalmente en las aulas de L2/LE, un libro de texto comercial constituye el material didáctico principal, especialmente en los niveles iniciales. Su presencia es casi omnipresente. Es más, muchas veces, desempeña un papel vital como cauce o guía del avance de la clase. En ese sentido, su importancia es sustancial. De ahí que la selección de un buen manual sea decisiva y tenga una relación directa con la calidad de la clase donde se emplea ese manual. Según un proverbio chino “工欲善其事，必先利其器” [Si un obrero desea llevar a cabo adecuadamente su trabajo, primero debe afilar sus herramientas]. Los manuales son como las herramientas para los profesores. Littlejohn (2011: 204) coincide con este punto de vista y usa la metáfora de “*tool of trade*” para designar los libros de texto. Hutchinson (1987:37), yendo más allá, resalta el hecho de que los materiales son más que una simple herramienta:

Materials are not simply the everyday tools of the language teacher, they are an embodiment of the aims, values and methods of the particular teaching/learning situation. As such the selection of materials probably represents the single most important decision that the language teacher has to make.

Efectivamente, como apunta el autor, en el momento en que elegimos un manual y no otro, estamos aceptando unos valores pedagógicos, unos objetivos determinados y también unos métodos predeterminados, tal como sostiene Little: “*this is not to say that language teachers need to be theoreticians themselves; but it is to say that they need to understand the principles on which their practice is based*” (1994: 118). Aunque en la práctica en el aula se podrán modificar, costará un esfuerzo extra y será como navegar contra corriente. Por lo tanto, el autor considera crucial la elección de un manual para la práctica docente.

Ahora bien, si se trata de una decisión tan transcendental, deberemos preguntarnos: ¿qué es un buen manual? ¿Qué características debe tener? ¿Qué factores o fundamentos se han de tener en cuenta? ¿Qué procedimiento se ha de seguir en la confección de un manual? Estas serán las preguntas que trataremos de contestar en este apartado, donde en primer lugar, definiremos los términos íntimamente relacionados con el concepto de manual: el sílabo y el currículo. En segundo lugar, apuntaremos los múltiples factores implicados en un manual. Consecuentemente, resaltamos la función potencial de un material: como herramienta para la formación de profesorado y alumnado. En cuarto lugar, presentaremos las diferentes propuestas de Tyler (1949), Dubin & Olshtain (1986), Taba (1987), Salaberrí Ramiro (1990), McDonough y Shaw (1993), van Lier (1996), Tomlinson (2003), UNESCO (2010), Littlejohn (2011), Li & Martín Peris (2012). En tercer lugar, basándonos en las propuestas anteriormente expuestas, hemos pormenorizado distinguiendo siete fases y siguiendo el procedimiento de elaboración de un manual. Asimismo, hemos revisado otras teorías y opiniones al respecto. Las fases son: 1). Diagnóstico de las necesidades, 2). Formulación de los objetivos, 3). Selección de los contenidos, 4). Organización del contenido, 5). Selección de las experiencias/tareas de aprendizaje, 6). Organización de las experiencias/tareas de aprendizaje, 7). Determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo.

6.1. Definición de términos: sílabo y currículum	72
6.2. Los factores implicados en un manual	73
6.3. Las posibilidades de un material: formación de profesorado y alumnado	77
6.4. Los diferentes modelos de la confección de currículum y materiales	78
6.5. El proceso de la elaboración de los manuales como referencia de análisis	84
6.6. Diagnóstico de las necesidades	84
6.7. Formulación de objetivos	85
6.8. Selección de contenidos	86
6.9. El orden y la priorización de los contenidos	87
6.10. Selección de las experiencias/tareas de aprendizaje	92
6.11. Organización de las experiencias/tareas de aprendizaje	97
6.12. Determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo	100
6.13. Conceptos claves para la constitución de un manual	101

6.1. Definición de términos: sílabo y currículum

Antes de adentrarnos en el núcleo del tema, cabe aclarar la diferencia entre *currículum* (*curriculum*, en inglés) y *sílabo* (*syllabus*, en inglés) o *programa*:

- a). En líneas generales, un *currículum* es lo que “*provides a statement of policy, deals with abstract, general goals*” (Dubin & Olshtain 1986:38). Se trata de un marco general que sirve como conjunto de principios generales para la planificación y la selección de contenidos, metodología y formas de evaluación. Por otro lado, van Lier (1996:4) reivindica la necesidad de un fundamento basado en los conocimientos esenciales de la enseñanza y el aprendizaje de las L2/LE:

Any curriculum must be based on our knowledge of the learning process and the learning context, as well as on our values and purposes (including those of the teacher, student, parent, and any other stakeholder). The key to responsible (and effective) pedagogical interaction is understanding the learner (which includes understanding learning), and a theory of learning is therefore needed to underpin the development of strategies for pedagogical interaction .

- b). Un *sílabo* o programa, a diferencia del currículum, aborda un contenido más restringido y delimitado. Especifica los detalles de los contenidos del curso: qué se enseña y aprende, etcétera (Dubin & Olshtain 1986; Nunan 1988; McDonough & Shaw 1993, entre otros). Nos decantamos por la explicación de Martín Peris *et al.*:

(Un sílabo) consiste en un plan de trabajo para un curso concreto: descripción de los objetivos, selección y secuenciación de los contenidos y de las actividades, especificación de la metodología y forma de evaluación. Traslada la filosofía del currículum a un plan detallado de enseñanza que variará en función de las características de los aprendientes y de la situación de enseñanza-aprendizaje (Martín Peris et al. 2008: en línea).

De todos modos, un manual puede representar un compendio de currículum y sílabo. Es decir, puede contener, por un lado, el principio y el objetivo pedagógicos generales y también un plan de trabajo concreto con la planificación de la secuenciación de contenidos, metodologías y evaluación hecha. Por ello, las teorías de desarrollo, análisis y evaluación de currículum y sílabo poseen una importancia significativa para la constitución de nuestro marco teórico y metodológico.

6.2. Los factores implicados en un manual

Según las definiciones que hemos comentado anteriormente, podemos entrever el hecho de que, verdaderamente, los factores implicados en un manual pueden ser más complejos de lo que uno imagina. Sucintamente, basándonos en las clasificaciones de Stern (1983) Ezeiza (2007) y UNESCO (2010) podemos categorizarlos en cinco ámbitos:

- 1). El interés y la preferencia de los alumnos y los profesores
- 2). El contexto
- 3). Donde la teoría lleva a la práctica (tanto lingüísticas como pedagógicas)
- 4). Influencias subyacentes

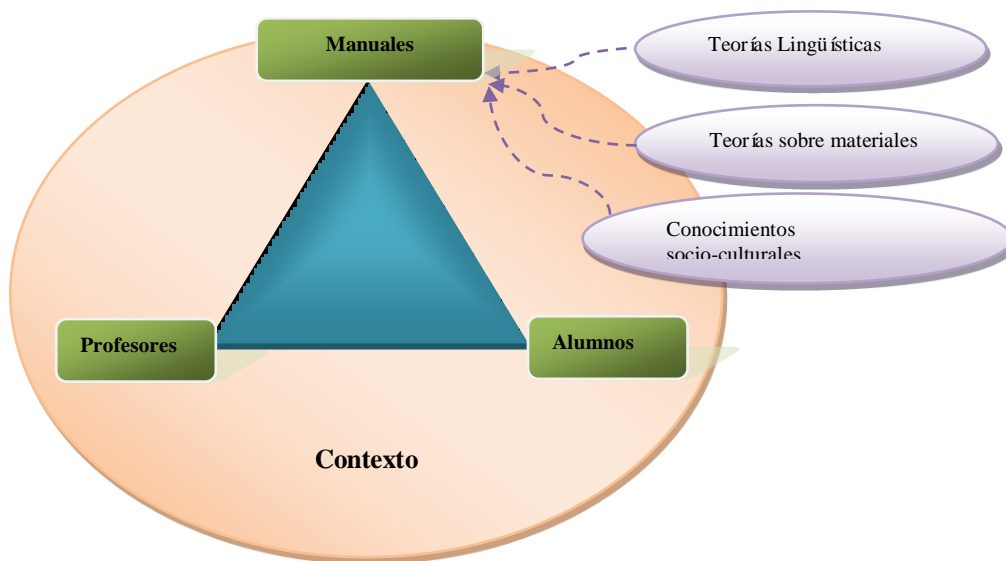


Ilustración XIII: Las relaciones entre los factores implicados en un manual (basado en Williams & Burden, 1997; Saville-Troike, 2006)

La Ilustración XX muestra la relación dialéctica entre los factores implicados en un manual: desde las teorías que se deben fundamentar—las teorías lingüísticas, las pedagógicas, las teorías sobre elaboración y análisis de materiales y los conocimientos socio-culturales—hasta sus usuarios: los profesores y alumnos. Por otro lado, como telón de fondo, señalamos el papel cardinal y a la vez el contexto de uso de dicho manual.

6.2.1. Factor I: El interés y la preferencia de los profesores y de los alumnos

Los libros de texto brindan oportunidades de aprendizaje donde actúan conjuntamente los profesores y los alumnos (cfr. Williams & Burden, 1997:ch. 8). Suponiendo que el profesor sea el principal responsable de seleccionar el libro de texto que usará en su clase, basando en la categorización de Ezeiza (2006: 55), los siguientes factores serán los primeros que estarán en juego:

- a). **Conocimiento sobre la materia**
- b). **Su formación y experiencia**
- c). **Su visión sobre la enseñanza y el aprendizaje**
- d). **Los objetivos que quiere alcanzar en su clase**

Análogamente, los contenidos y las tareas planteados pasan por el filtro afectivo (Krashen, 1981) y producen diferentes grados de efectividad según las preferencias y los objetivos de los alumnos. A eso también tenemos que sumar los conocimientos previos⁴² e ideologías sobre el aprendizaje de lenguas de los alumnos. Los contenidos y las tareas propuestas por el material representan el lugar donde los usuarios (los profesores y los alumnos) trabajan en conjunto. Es decir, con objetivo de lograr la máxima productividad posible, han de llevar a cabo negociaciones para encontrar el punto de equilibrio todos juntos. De esta manera, lo que el material provoca es “*un proceso interactivo, dinámico y creativo en el que profesores y alumnos participan activamente y en el que el material, no será sino una variable más*” (cfr. Ezeiza 2006:55).

6.2.2. *Factor II: El contexto*

Por otro lado, el **contexto** en el que el libro de texto se emplea posee una incidencia mayor en el éxito o el fracaso de la enseñanza y el aprendizaje. Tal como explica Rubdy (2003: 37):

The selection of materials involves matching the given materials against the context in which they are going to be used and the needs and interests of the teacher and learners who work within it, to find the best possible fit between them.

Con respecto al contexto, incluiríamos, evidentemente, la cultura de la misma sociedad y la ideología local acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, se han de incluir también lo que esperan la institución y la sociedad. Es decir, el objetivo de la educación. Por poner un ejemplo, Taba, una autora destacable en el campo de la confección de *currículo* opina: “*La educación es un proceso que intenta cambiar la conducta de los estudiantes: estos cambios constituyen los objetivos de la educación (por ejemplo: **saber qué** o **saber cómo**⁴³)*” (Taba, 1987: 410). Sin embargo, si un manual de ese tipo se inserta en una filosofía pedagógica donde se prioriza el conocimiento declarativo (“saber qué”) y se subestima el procedimental (“saber cómo”), el planteamiento parecería sobranter muchas veces.

Por todo ello, resulta evidente que el objetivo final modifica el proceso y el contenido, y sirve como un criterio general. Sobre ello, profundizaremos más adelante.

⁴² Los conocimientos previos, tal como explican Dubin & Olshtain, también representan un factor crucial para el diseño del sílabo y la causa principal por la cual su diseño a medida es difícil: “*A major difficulty in syllabus design is the fact that learning a language cannot be explained as learning single units of any kind, be they notions, functions, structures, or lexis. It is some combination of all these together along with the previous experience that the learner brings to the task, which accounts for language learning*” (Dubin & Olshtain 1986: 106).

⁴³ Los destacados son nuestros.

6.2.3. *Factor III: Donde la teoría lleva a la práctica (tanto lingüísticas como pedagógicas)*

The curriculum breaks down the barriers between theory, research, and practice, in order to construct new, dynamic relationships between these interrelated aspects of scientific activity...curriculum is a professional outlook, a practical philosophy of education in a sense. Theory, research and practice, as dynamic ingredients of the theory of practice, are part and parcel of this professional outlook (van Lier 1996: 24).

Esta idea (las teorías que se llevan a la práctica, es decir, las teorías en que se basa la elaboración de materiales), constituye el tema central de este trabajo. Efectivamente, la confección de un material parte o debería partir de una amplia gama de teorías, resultados de investigaciones y experiencias. Se ha de saber por qué y para qué o con qué objetivo se plantea de esta manera .

Los materiales, por un lado, cuentan con los conocimientos sobre la materia, tales como las teorías lingüísticas sobre las funciones de la lengua, incluyendo el análisis del discurso, etcétera. En un caso específico como el de los materiales de CH/LE para estudiantes hispanohablantes también se ha de contar con las teorías de la lingüística contrastiva entre las lenguas china y española, por ejemplo. Por otro lado, se han de equipar con las teorías de la enseñanza y la adquisición de L2/LE, entre las cuales destacamos las teorías sobre la confección, el análisis y la evaluación de materiales y *curricula*. Asimismo, incluimos lo que nos dicen los resultados de las ciencias neurológicas, especialmente los resultados acerca de la memorización, el olvido y las reacciones relacionadas con la adquisición y los usos de las lenguas, etcétera.

6.2.4. *Factor IV: Influencias subyacentes*

Con influencias subyacentes, nos referimos a todo aquello que, sin estar directamente implicado con el uso de los manuales, posee una influencia mayor en su confección: los editores, los administradores, los inspectores, los políticos, las autoridades educativas, etcétera (Littlejohn, 1992; Sheldon, 1998; Tomlinson, 2003; Rubdy, 2003; Ezeiza 2006, UNESCO 2010), quienes, por intereses o propósitos propios, pueden haber influido y tomado decisiones en la elaboración de los manuales. Este fenómeno se puede percibir de manera evidente en los manuales CH/LE, especialmente los confeccionados en China entre las dos décadas de 1950 y 1960, cuando empezaron a publicarse manuales para enseñar el CH/LE, y que exponían contenidos con ideología política perceptible.

Abajo mostramos un diagrama con las interrelaciones que se establecen entre los distintos factores y las funciones implicadas y presentes en un manual.

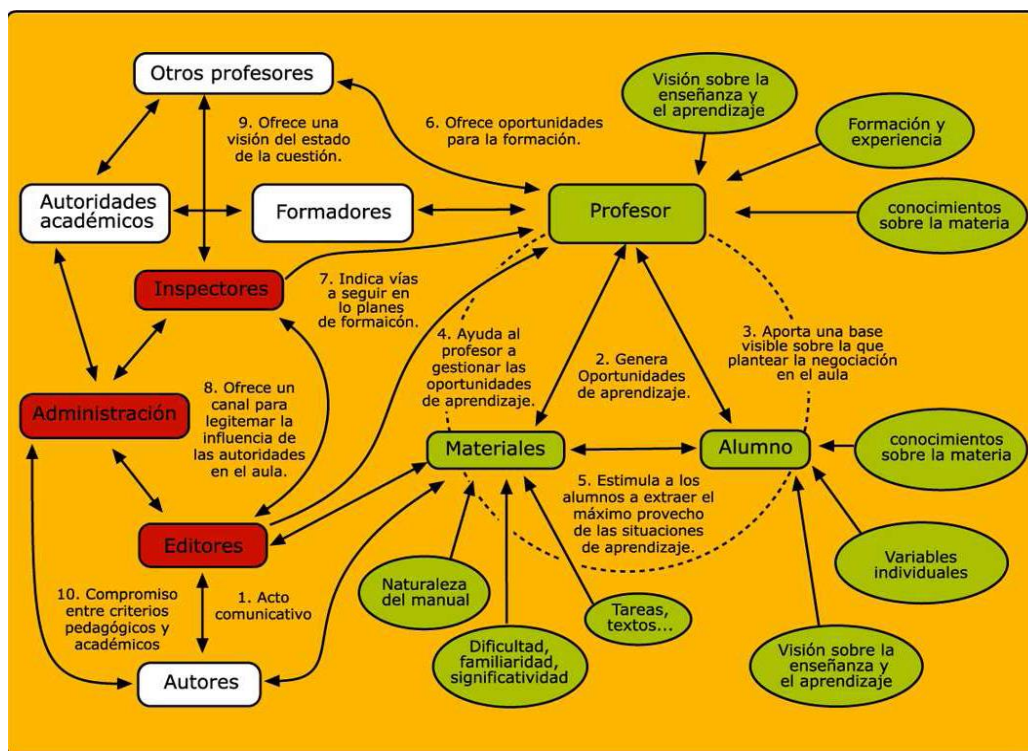


Ilustración XIV: El manual en perspectiva: factores y funciones (citado de Ezeiza 2006: 55)

En el diagrama aparecen las diez funciones más destacadas atribuidas a los materiales:

- a). Acto comunicativo.
- b). Genera oportunidades de aprendizaje.
- c). Aporta una base visible sobre la que plantear la negociación en el aula.
- d). Ayuda al profesor a gestionar las oportunidades de aprendizaje.
- e). Estimula a los alumnos a extraer el máximo provecho de las situaciones de aprendizaje.
- f). Ofrece oportunidades para la formación.
- g). Indica vías a seguir en los planes de formación.
- h). Ofrece un canal para legitimar la influencia de las autoridades en el aula.
- i). Ofrece una visión del estado de la cuestión.
- j). Compromiso entre criterios pedagógicos y académicos. (cfr. Ezeiza 2006: 55)

Visto de este modo, los materiales representarían algo más que un compendio de sílabo y currículo. En este trabajo nos concentraremos en los puntos 1 a 6, los cuales tienen una relación más directa con el uso y la función de los manuales. Desarrollaremos esta cuestión en los apartados siguientes.

En resumen, cada uno de estos factores son ingredientes dinámicos que condicionan la calidad de un material. En este trabajo dedicaremos un apartado a tratar en detalle las teorías más destacadas. Es nuestro propósito ofrecer herramientas para analizar los factores presentes e implicados en los manuales de CH/LE.

6.3. Las posibilidades de un material: formación de profesorado y alumnado

Empezamos con el punto f) que acabamos de mencionar. Los materiales, aparte de ser fuente de informaciones y propuestas, también son herramientas potentes para la formación de profesorado y alumnado.

6.3.1. *Material como formación de profesorado*

Para los profesores, los materiales didácticos, además de ser un refuerzo y apoyo para su clase, también ofrecen oportunidades tanto para el desarrollo de su propia profesión, como para la formación como investigadores (Littlejohn, 2011:198). Si nos centramos en el primer punto, según Tomlison:

One of the most effective ways of “helping teachers to understand and apply theories of language learning—and to achieve personal and professional development—is to provide monitored experience of the process of developing materials (Tomlison, 2001:67)

Eso coincide con lo que comentamos anteriormente: los materiales representan el encuentro entre la teoría y la práctica docente. Asimismo, ayudan a entender, reflexionar, modelar su labor didáctica. Como comenta Schön (1987): “*This concrete experience of developing materials as a basis for reflective observation and conceptualization enables teachers to theorize their practice*”.

Por lo tanto, si existe una herramienta (como la que hemos diseñado para el análisis de esta tesis) que guíe a los profesores a seleccionar, revisar y analizar sus materiales, esta sería de gran utilidad para su labor docente. Es una herramienta de primer orden para la mejora y la calidad de la enseñanza de la L2, y, efectivamente, la mayoría de los programas de formación de profesorado lo tienen en cuenta.

6.3.2. *Material como formación de alumnado*

En comparación con el uso de los materiales como formación del profesorado, su uso como formación del alumnado diríase más desatendido por la mayoría de los materiales (Saraceni, 2003). Sin embargo, esto está íntimamente relacionado con estas cuestiones: ¿enseñamos a los alumnos a “saber qué” o a “saber cómo”? Es decir, sólo les enseñamos los conocimientos de la lengua: la gramática, la fonética, las colocaciones., o, también enseñamos cómo se aprende eficazmente, cómo pueden ser autosuficientes en respuesta a sus intereses y necesidades, cómo se autoevalúa; en otras palabras, cómo ser autónomos y responsables de su propio aprendizaje. El objetivo de la enseñanza, por lo común, consiste únicamente en lo primero— dar a conocer “saber qué”— de esta manera, la formación del alumnado no tiene mucho sentido. Si la segunda cuestión (saber cómo) también forma una parte esencial en su objetivo didáctico, tiene mucho sentido utilizar los materiales para la formación de los alumnos.

Allwright (1981) en su artículo “*What do we want teaching materials for?*” postula que los materiales también desempeñan un papel de formación del alumnado. Por lo tanto, considera en sus propuestas de evaluación tomar en cuenta los contenidos del desarrollo de las estrategias y técnicas de aprendizaje. A eso el autor lo denomina formación de alumno (*Learner-training en inglés*) y reivindica que tiene “*important structural implications for language courses (op cit.:16)*”.

Es más, Saraceni (2003) en su obra “*Adapting Courses: A Critical View*” distingue entre la involucración⁴⁴ de los alumnos y el empoderamiento⁴⁵ de los alumnos. El mismo autor define el empoderamiento de alumno:

Both the teachers and the learners are in a process of developing awareness of learning and teaching through adapting and evaluating courses. The learners became eventually, the main input providers whereas the teacher's role is simply that of facilitator (op cit.:74).

Efectivamente, apunta la importancia de devolver el protagonismo a los alumnos y darles la rienda de sus propios procesos de aprendizaje. Esto no será fácil, especialmente bajo el concepto didáctico tradicional. Más adelante, comentaremos cómo evidenciar la existencia o la ausencia de este factor, y después, mostraremos cómo complementarlo si se encuentra ausente.

Hasta aquí, podemos entrever a grandes rasgos la amplitud de los factores que pueden estar implicados en un manual y su alcance si se aprovecha toda su potencia.

Prensky (2010) en su obra *Enseñar a los nativos digitales* conlleva un cambio profundo en los papeles del alumnado para adaptarse a las necesidades de la nueva era, a saber:

- Los alumnos como investigadores.
- Los alumnos como usuarios de tecnología y expertos.
- Los alumnos como pensadores y creadores de sentido.
- Los alumnos como agentes para cambiar el mundo.
- Los alumnos como profesores de sí mismos. (cfr. Prensky, 2010: 33-36)

Por supuesto, eso también implica una transformación del papel del profesorado. Según la propuesta del mismo autor, los profesores asumen los papeles de:

- El profesor como un fijador de metas y alguien que pregunta.
- El profesor como un diseñador de aprendizaje.
- El profesor como gerente de actividades controladas.
- El profesor como proveedor de contexto.
- El profesor como proveedor de rigor y garante de la calidad. (Prensky, 2010: 37-42)

Es fácil entender las razones y motivos de tales propuestas, aunque también sabemos que requerirán un enorme esfuerzo y energía para llevarlas a término. Sin embargo, merecen la pena, dado que preparan a los alumnos para su vida fuera del aula y a enfrentar el mundo real..

6.4. Los diferentes modelos de la confección de currículo y materiales

El planeamiento de una unidad debe ser dividida en etapas sistemáticas que aseguren un pensamiento ordenado, posibiliten el estudio sistemático de los elementos que componen el plan y brinden las condiciones para el estudio y la aplicación precisos y cuidadosos, de los principios y los hechos relevantes. Estas etapas deben tener una secuencia ordenada: cada una de ellas será una preparación para la siguiente, la cual de otra manera, resultaría demasiado difícil o sería tomada poco creativamente. En otras

⁴⁴ *Involvement* en inglés.

⁴⁵ *Empowerment* en inglés.

palabras, existe una metodología para el desarrollo de las unidades del currículo (Taba 1987: 452).

Sin lugar a dudas, una organización sistemática y contenidos bien secuenciados contribuyen a un aprendizaje óptimo. Como comenta Taba (op.cit.), un planteamiento sistemático asegura un pensamiento ordenado y ayuda a secuenciar el aprendizaje de los alumnos por etapas brindando herramientas y recursos suficientes para su progreso.

A nuestro modo de ver, una metodología para el desarrollo de las unidades de los manuales ha de conllevar su análisis y su evaluación, lo cual convierte los mismos criterios de construcción en criterios de análisis. Este instrumento de análisis servirá para darnos una idea de si los materiales cumplen o no las condiciones necesarias y fundamentales de cada etapa en su proceso de elaboración. Al respecto, concordamos con la visión del MCRE (2002:170):

Se debería destacar que al preparar un currículo, la selección y el equilibrio de los objetivos, los contenidos, el orden y los procedimientos de evaluación están íntimamente ligados al análisis que se ha realizado de cada uno de los componentes especificados.

Por todas estas razones, en este apartado nos interesa verificar cuáles son los elementos, principios y procedimientos esenciales en la elaboración de los materiales. Para empezar, presentaremos las diferentes propuestas de Tyler (1949), Dubin & Olshain (1986), Salaberri Ramiro (1990), van Lier (1996), hasta llegar a la propuesta de Taba (1987).

A). Tyler (1949) fundó una de las primeras teorías sistemáticas para el desarrollo curricular. En ella nos muestra cuatro aspectos fundamentales en la elaboración curricular:

- I). Los **fin**es y **objetivos** que se deben alcanzar.
- II). Las **experiencias educativas** que deben realizarse para alcanzar esos fines y objetivos.
- III). Los principios a partir de los cuales **se organizarán** las experiencias educativas.
- IV). Los medios que permitirán **comprobar** si se han alcanzado los fines y objetivos previstos (citado de Martín Peris *et al.*, 2008).

Tyler apunta, por tanto, cuatro elementos vitales en un plan curricular: el objetivo, las experiencias educativas, su organización, y la evaluación. No obstante, es interesante observar el hecho de que, a pesar de la importancia que concede a las experiencias educativas y su organización, no hace referencia a los contenidos. Supuestamente, la propuesta de Tyler se inscribe en una más general de tipo curricular basada en una filosofía pedagógica (en el sentido anteriormente definido). Por lo tanto, por un lado, se estipulan los objetivos y se comprueban si se han alcanzado o no; por otro lado, se trazan las experiencias educativas y se organizan de una manera ordenada con el fin de alcanzar los objetivos establecidos.

En las propuestas siguientes podremos observar detalles y especificaciones sobre el contenido. Sin embargo, antes de avanzar, cabe examinar el término que emplea Tyler: la “experiencia” educativa. Con este sintagma, no se refiere simplemente a las actividades y tareas que se realizan, sino a algo más:

The term “learning experience” is not the same as the content with which a course deals nor the activities performed by the teacher. The term “learning experience” refers to the interaction between the learner and the external conditions in the environment to which he can react. Learning takes place through the active behavior of the student; it is what he does that he learns, not what the teacher does. It is possible for two students to

be in the same class and for them to be having two different experiences
(Tyler 1949:63).

Como podemos observar, con el término “experiencia” el autor resalta la importancia de la interacción para la adquisición de la L2/LE. El amplio y dilatado significado del término ha sido adaptado por otros autores, entre ellos, Taba (1987), de quien trataremos más adelante.

B). Otra propuesta enfocada únicamente en los marcos generales del planteamiento es la de van Lier (1996). A diferencia de Tyler, quien apunta los elementos fundamentales, van Lier entra en detalles y especifica cuáles son los principios concretos que sirven como criterios transcendentales para la planificación en general, las estrategias que se pueden emplear para facilitar el aprendizaje, y las experiencias concretas que se pueden aplicar (Ilustración XV).

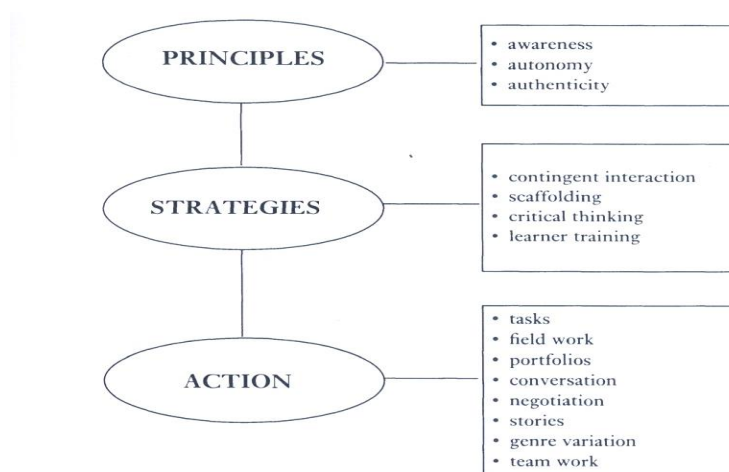


Ilustración XV: La propuesta del diseño de currículo (adaptado de van Lier 1996: 189)

En esta propuesta, los principios generales—el desarrollo de la conciencia (*awareness*), la autonomía (*autonomy*) y la autenticidad (*authenticity*)— sirven de base fundamental en todo el planteamiento curricular y se reflejan a través de las diferentes estrategias y acciones observables en la Ilustración XV, las cuales también nos valen como criterios importantes para el análisis.

C). Como propuestas que van más del estilo de los *sílabos* tenemos la de Salaberri Ramiro (1990). Su especificación incluye desde el contenido lingüístico o la gradación del lenguaje, hasta otros detalles como las fases dentro de una unidad y las destrezas básicas instruidas y practicadas, la consolidación del conocimiento adquirido en unidades de repaso y el material de apoyo. Su clasificación comprende diez categorías:

- I). Necesidades de los alumnos.
- II). Objetivos.
- III). *Syllabus*.
- IV). Metodología.
- V). Contenido lingüístico.
- VI). Gradación del lenguaje.
- VII). Repaso.
- VIII). Fases dentro de una unidad y destrezas.
- IX). Material de apoyo.
- X). Otros. (Salaberri Ramiro, 1990: 116)

Su propósito principal consiste en elaborar un modelo de guía; por lo tanto, estas diez categorías se desglosan en forma de preguntas (cfr. Salaberry Ramiro, 1990: 116-117), las cuales nos sirven también como modelo para el análisis, tanto por su contenido como por su metodología de investigación—la conversión de principios a criterios de análisis en forma de preguntas.

D). Por otro lado, la propuesta de Dubin & Olshtain aborda el procedimiento desde la teorías, los objetivos y los diagnósticos de necesidad hasta el producto final como material (Ilustración XVI).

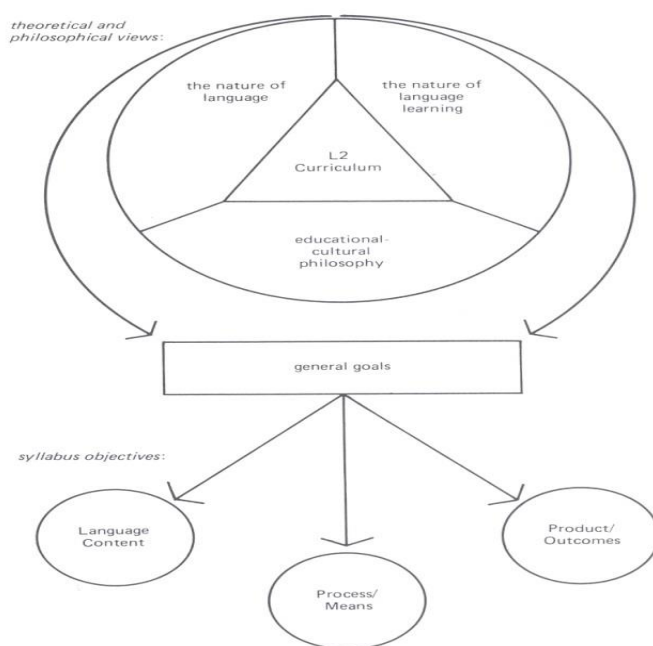


Ilustración XVI: La conversión de los objetivos en el contenido curricular (Dubin & Olshtain 1986:43)

Dicha propuesta divide un sílabo en tres partes principales: I) el contenido, II) el proceso/medio y III) el producto/resultado.

- I). El contenido se puede subdividir, a su vez, en el contenido lingüístico y el temático/situacional. El primero, incluye lo que ya conocemos tradicionalmente—las estructuras y formas gramaticales. Por su parte, el contenido situacional/temático se refiere a los temas de interés y áreas de conocimiento del tema seleccionado, tales como temas para hablar o leer con el fin de aprender y usar el idioma meta (cfr. Dubin & Olshtain 1986: 45).
- II). El proceso en el sentido del desarrollo del sílabo, en palabras de Dubin & Olshtain, se refiere a:

Process refers to how instruction carried out and learning is achieved. Process in the syllabus is highly affected by views of language learning and educational concepts in general (Dubin & Olshtain 1986:46).

Podemos observar este fenómeno claramente en los manuales basados en la teoría audiolingual, en la teoría del enfoque comunicativo o en la del trabajo por tareas. A partir de diferentes teorías, el desarrollo de materiales variará desde los textos (como modelos de lengua meta) o las explicaciones hasta las experiencias de aprendizaje (los ejercicios, las actividades, las tareas, así

como sus instrucciones e interacciones) y evaluaciones. En efecto, esto condiciona y transforma totalmente los planteamientos.

III). Por último, el producto/resultado, como el tercera columna de un sílabo, consiste en:

Decisions relating to the organization of course content, the presentation of new topics, and their sequence and scope of treatment, all depend on the underlying educational and linguistic assumptions as well as on our concurrent understanding of the learning process. Specification of course outcome ideally should be linked to a careful evaluation of the audience's needs for the target language (Dubin & Olshtain, 1986: 49).

Finalmente, los autores apuntan los factores cruciales para la organización y la presentación del producto final como las hipótesis lingüísticas y pedagógicas, el objetivo final y las necesidades de sus usuarios, que sirven para orientar todo el planteamiento del contenido y el proceso de desarrollo. Tales factores se pueden subdividir en dos tipos: los orientados al conocimiento (*knowledge-oriented*, en inglés) y los orientados a la habilidad (*skill-oriented*, en inglés) (op. cit.: 49). Generalmente, los manuales complementarios o con fines específicos pueden enfocarse en uno de ambos tipos; mientras que los manuales principales deben tener un planteamiento equilibrado. La propuesta siguiente de Taba (1987) tratará con más detalles la organización de estas dos orientaciones.

E). La de Taba (1987) es, en nuestra opinión, una de las propuestas más sistemáticas y completas. Taba toma en consideración no solo el contenido educativo, sino también las necesidades y condiciones sociales y culturales, y a partir de allí examina en profundidad el papel del currículo. Fundamentalmente, podemos clasificar sus consideraciones en dos tipos:

- I). Lo implícito: se trata de las perspectivas más subyacentes, o las que son más teóricas. Las primeras pueden incluir factores como el desarrollo individual, es decir, la creatividad, la autonomía, las distintas personalidades, las diferencias individuales y el desarrollo cognitivo. Las segundas pueden contar con teorías como las de enseñanza y aprendizaje de L2/LE.
- II). Lo explícito: se refiere a lo que está más conectado directamente con el contenido: informaciones lingüísticas, culturales, temas sociales.

En su libro Taba reflexiona sobre los factores que considera y el procedimiento para el diseño del currículo (Ilustración XVII).

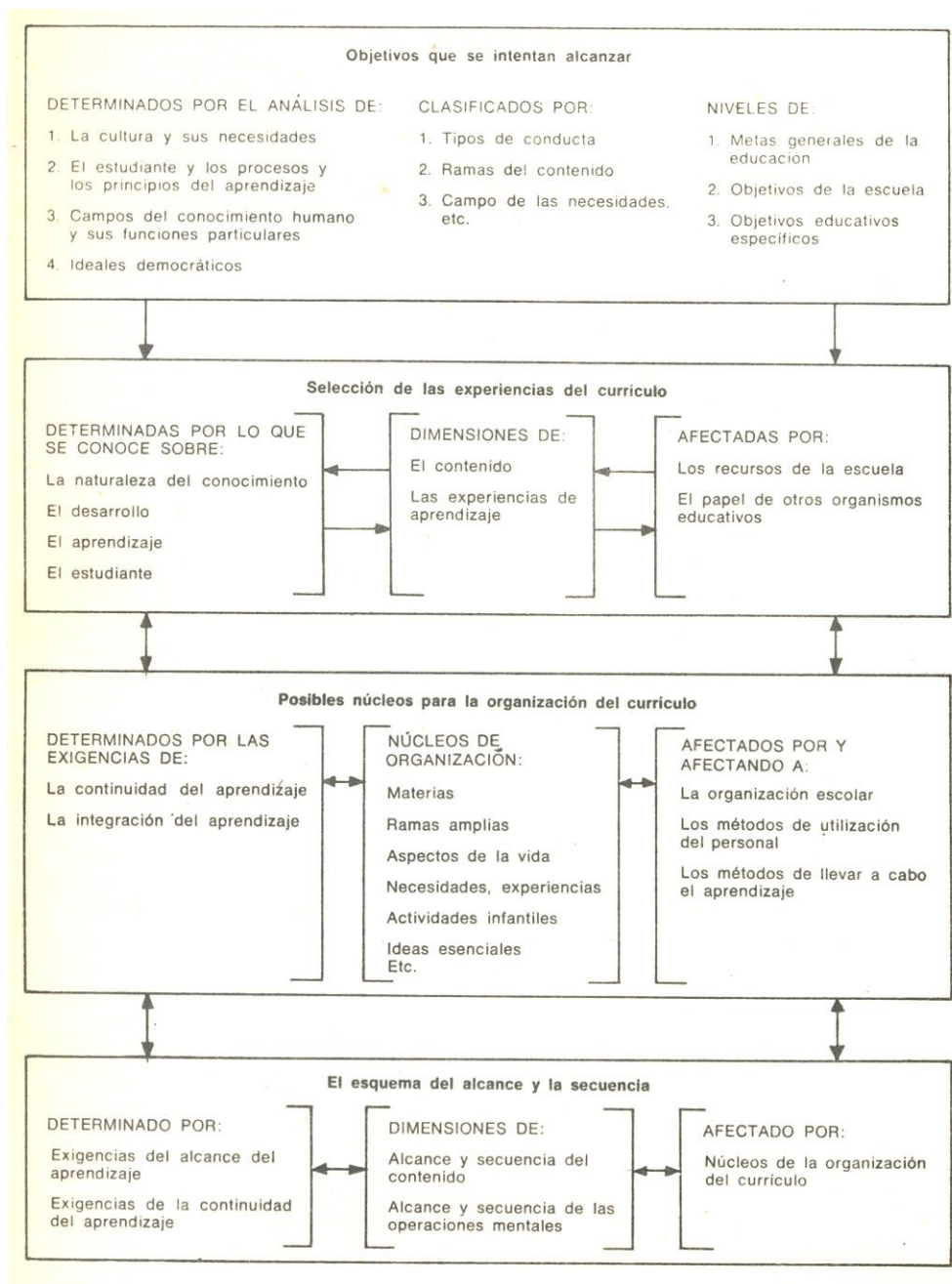


Ilustración XVII: Modelo para el diseño del currículo (adaptado de Taba 1987:566)

Según la autora, la elaboración de un plan curricular se puede dividir en siete pasos:

- I). Diagnóstico de las necesidades.
- II). Formulación de objetivos.
- III). Selección de contenidos
- IV). Organización del contenido.
- V). Selección de las experiencias/actividades de aprendizaje.
- VI). Organización de las experiencias/actividades de aprendizaje.
- VII). Determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo (Taba 1987: 26).

Se puede decir que esta propuesta es una versión renovada y ampliada de la de Tyler, incluso puede representar un compendio de todas propuestas anteriormente mencionadas. A continuación, tomaremos los siete pasos como esquema y profundizaremos en las teorías que se han ido desarrollando a lo largo del tiempo con el objetivo de verificar los elementos esenciales de los materiales de L2/LE.

6.5. El proceso de la elaboración de los manuales como referencia de análisis

Seguidamente, paso por paso, procuramos construir un marco teórico para cada procedimiento de la confección de manuales. Existe un cambio de enfoque en los contenidos, pero no en los procedimientos. MCRE (2002: 174) también reclama más atención en la constitución de los materiales.

(Se debe) llamar la atención de forma general sobre el cambio de enfoque o, cuando menos, la paulatina complejidad del diseño curricular y sobre sus consecuencias para la evaluación y la certificación. Resulta muy importante definir etapas en relación con el contenido y la progresión. Esto se puede realizar en función de un componente principal (lingüístico o nocional y funcional, por ejemplo) o bien fomentando el progreso en todas las dimensiones respecto a una lengua concreta.

Por eso, pretendemos explorar cada paso del procedimiento en la construcción de un manual.

6.6. Diagnóstico de las necesidades

El diagnóstico es parte esencial en la elaboración y la revisión del currículo. Para mantener el currículo a tono con las necesidades de la época y de los estudiantes, y para determinar cuáles son los objetivos más importantes, el diagnóstico debe ser un elemento constante en el funcionamiento del currículo y la enseñanza. Existe una necesidad permanente de servir a diferentes tipos de estudiantes, introducir nuevos elementos o nuevos intereses específicos. Estas adaptaciones no pueden ser hechas a ciegas, sino de acuerdo con diagnósticos definidos sobre lo que los estudiantes conocen y pueden comprender, cuáles son sus habilidades y qué procesos mentales pueden dominar (Taba 1987: 305).

Como ya ha apuntado la autora en la cita anterior, la necesidad se puede dividir en dos: social e individual. Martín Peris *et al.* (2008, *en línea*) también coincide con este punto de vista y reivindica que la adecuación a las necesidades debe satisfacer tanto a los aprendientes como al contexto de aprendizaje.

Respecto a la adecuación a las necesidades individuales, Tomlinson (2003: 9) ofrece unos criterios para posibilitarla y facilitarla: una mayor personalización y adaptación local de los materiales:

- a). una mayor flexibilidad y creatividad en su uso;
- b). un mayor respeto a los alumnos;
- c). un contenido emocionalmente más vinculante;
- d). un mayor énfasis en la perspectiva multicultural y el desarrollo de la conciencia ;

- e). un mayor espacio dedicado a estilos de aprendizaje experienciales y, en especial, kinestésicos;
- f). una mayor atención a las experiencias, intereses e inteligencia del alumno;
- g). la introducción de enfoques multidimensionales en el aprendizaje de la lengua.

La adaptación a la luz de estos factores está íntimamente relacionada con la idea de un currículo y/o un material centrado en el alumno (Johnson, 1989; Nunan, 1988; van Lier, 1996; Tomlinson, 2003, entre otros).

Por otro lado, considerando la adaptación a las necesidades sociales, nos encontramos con las propuestas de Bell & Gower (1998:117) y Rubdy (2003:40-41). Según estos autores, el reto más importante consiste en encontrar el punto de equilibrio entre estos factores, situados en planos paralelos:

- a). lo convencional y lo idiosincrásico en la concepción de las necesidades sociales a las que desean servir;
- b). la responsabilidad académica y la creatividad pedagógica;
- c). la naturaleza imprevisible del aprendizaje y la consistencia de un programa;
- d). las necesidades colectivas y las necesidades individuales;
- e). la necesaria predictibilidad de la dinámica del aula con un suficiente estímulo de la motivación del alumno (citado de Ezeiza 2006:23).

De forma complementaria, Salaberri Ramiro (1990) menciona las formas en las que se pueden sondear las necesidades de los alumnos: mediante encuesta, entrevista u observación, etcétera.

6.7. Formulación de objetivos

Los objetivos son proyecciones de los resultados o productos específicos que se esperan de los cursos donde el material se encuentra en uso. Estos objetivos no solo orientan a los profesores y los ayudan a plantear sus clases, sino que también ayudan a los alumnos a saber qué van a aprender y por qué (Dubin & Olshtain 1986: 41).

Por supuesto, según el nivel institucional o individual, los objetivos pueden variar. Por ejemplo, no es igual el objetivo de la educación en general del que espera un país o una sociedad o del de la escuela o de la facultad, o de un individuo. No obstante, en una clase—como en nuestro caso—de L2/LE, se pueden identificar según Taba (1987), UNESCO (2010), cuatro objetivos que generalmente se consideran principales:

- a). Conceptos o ideas que deben ser aprendidos.
- b). Actitudes, sensibilidades y sentimientos que deben ser desarrollados.
- c). Formas de pensamiento que deben ser reforzadas, fortalecidas o iniciadas.
- d). Hábitos y destrezas que deben dominarse.

Efectivamente, aprender una L2/LE representa adquirir una nueva forma de pensar y de expresar, nuevas destrezas y a lo mejor hábitos que eran ajenos, para ponerse en contacto plenamente y poder comunicarse con otra cultura distinta a la propia.

Breen & Candlin (1980) concuerdan con ese punto de vista y resaltan la importancia de la comunicación a la hora de estipular objetivos para la enseñanza y el aprendizaje:

The communicative curriculum defines language learning as learning how to communicate as a member of a particular socio-cultural group. The

social convections governing language form and behavior within the group are, therefore, central to the process of language learning (Breen & Candlin 1980:90).

Una vez estipulados los objetivos, se concreta la orientación principal para dirigir el material. Es el momento, por tanto, de decidir detalles como la selección de los contenidos.

6.8. Selección de contenidos

Ante todo, cabe aclarar que tradicionalmente el término “contenido” puede abarcar todo lo que un libro de texto contiene; no obstante, en este trabajo, desglosamos tres partes:

- a). El contenido: se refiere a los textos escritos u orales de entrada, las explicaciones y aclaraciones (gramaticales, funcionales, socioculturales), los textos complementarios (por ejemplo, sobre diferencias culturales o textos relacionados con el tema central de la unidad.). Es decir, el contenido abarca todo menos la parte de las actividades y tareas propuestas, y la evaluación.
- b). La experiencia de aprendizaje: se refiere principalmente a las tareas propuestas para poner en práctica los conocimientos y las habilidades (véase §6.10 de este apartado).
- c). La evaluación: se trata de la parte dedicada a comprobar el grado de adquisición de lo que se propone y el nivel de alcance del objetivo (véase §6.12 de este apartado).

Evidentemente, la principal función de los contenidos y de las experiencias de aprendizaje, que trataremos seguidamente, residen en posibilitar el alcance del objetivo estipulado en el paso anterior. Lo que hacen los diseñadores de contenidos, en palabras de Breen & Cadlin (1980: 103), es “*to anticipate a range of content which will richly activate process competences so that the ultimate target repertoire becomes accessible and its specific demands recognized by the learner*”.

El procedimiento de esta selección consta de diversas partes. Swain (1985) define ocho elementos en la composición de un sílabo, a saber: 1) gramática, 2) funciones, 3) conceptos, 4) situaciones, 5) pronunciación, 6) habilidades, 7) vocabulario, 8) temas.

Si entramos en detalles, podemos darnos cuenta de que algunos de estos contenidos predominan por encima de otros. Como es evidente, el contenido está fuertemente influido por el enfoque y el método pedagógico implementado. Seguramente, todos los elementos anteriormente mencionados coexisten en el mismo sílabo y material, pero dependiendo del enfoque aplicado primarán unos u otros. Grosso modo, podemos clasificarlos en siete categorías:

- a). **Contenidos lingüísticos (léxicas, gramaticales, semánticas, fonológicas, y ortográficas):** según VanPatten son los parámetros que sintetizan las condiciones del desarrollo del sistema de conocimiento lingüístico de los hablantes (VanPatten 2003; Dubin & Olshtain 1986). El MCRE (2002: 168), por otro lado, distingue los conocimientos lingüísticos (*savoir*) de las destrezas lingüísticas (*savoir-faire*), tal como Chomsky (1969: 3) diferencia las competencias (*competences*) de las actuaciones (*performances*). Los conocimientos y las destrezas son requisitos para llegar a las actuaciones reales. Volveremos sobre ello más adelante.
- b). **Contenidos de habilidades/competencias cognitivas:** se trata de las habilidades y competencias cognitivas requeridas para la solución de problemas y también para el aprendizaje (McDonough & Shaw 1993; VanPatten 2003). A este último, el MCRE

(2002: 168) lo llama *la capacidad de aprender* (savoir-apprendre). A eso, Martín Peris *et al.* (2008:*en línea*) lo llaman “la formación integral del aprendiente”, por ejemplo, el desarrollo de autonomía y autoconfianza, destrezas de aprendizaje, heurísticas, el respeto a la diversidad cultural, etcétera.

- c). **Contenido pragmáticos/comunicativos:** atañe a los usos comunicativos de la lengua, por lo tanto, existen autores que lo denominan como contenidos/competencia comunicativos (Hymes 1972; Nunan 1989; Dubin & Olshtain 1986; VanPatten 2003). Según la definición de Martín Peris *et al.* son contenidos que “tengan presentes no solo las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, sino también las relaciones pragmáticas, es decir, aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro” (2008:*en línea*).

La competencia pragmática, según MCRE (2002), se compone de la competencia discursiva, la funcional y la organizativa. Se contemplan factores, tal como: la flexibilidad ante las circunstancias, los turnos de palabras, el desarrollo de descripciones y narraciones, la coherencia y la cohesión, la fluidez oral y la precisión en la transmisión del mensaje (cfr. MCRE, 2002).

- a). **Contenidos temáticos/situacionales:** se refieren a los contenidos contextuales para ofrecer el contexto en función del acto comunicativo (Dubin & Olshtain 1986; van Lier, 2004).
- b). **Contenidos sociolingüísticos:** comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua (MCER, 2002: 116), tal como: marcadores lingüísticos de normas sociales, marcadores de cortesía, expresiones de sabiduría popular, diferencias de registro, dialecto y acento, etcétera (MCRE, 2002).
- c). **Competencia existencial:** se trata de temas relacionados con factores tal como: las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos, las personalidades (MCRE, 2002).
- d). **Contenidos socioculturales:** Los contenidos que tratan de los asuntos y referencias culturales. Se dedican a explicar fenómenos socioculturales particulares, ideologías o costumbres de las sociedades donde se encuentra la lengua meta. O bien, se hace la comparación entre los de la lengua meta con los pertenecientes a los propios alumnos (Malinowski, 1923; Labov 1970; Hymes 1972; McDonough & Shaw 1993; Dubin & Olshtain 1986; VanPatten 2003).

Se ha de tener en cuenta que estos contenidos, algunas veces, son compartidos y otras veces se diferencian enormemente de la/s lengua/s materna/s de los alumnos. Allí es donde un manual de L2/LE debe incidir y actuar consecuentemente.

6.9. El orden y la priorización de los contenidos

Al categorizar los distintos contenidos, surgen inmediatamente varias preguntas: ¿cuál de ellos se prioriza? ¿Sirven los otros contenidos como apoyo? ¿Con qué criterio se decide? Ciertamente, es una cuestión que debe discutirse.

En primer lugar, encontramos la propuesta de Tabá (1987: 461), quien resalta la importancia del contenido temático:

La naturaleza de los temas o unidades dentro de un curso determina las relaciones que se destacan y aquellas que se desvanecen. Su naturaleza determina, asimismo, el alcance del estudio. A menos que los temas representen un buen muestreo del contenido, el estudio será sumamente limitado. La elección de los temas determina también las maneras posibles de organizar el contenido y las experiencias de aprendizaje.

Igualmente, existen autores que insisten en la importancia de los contenidos lingüísticos que prestan una especial atención a la forma: Long (1991), Doughty & Williams (1998) y Swain (1998); y otros que reivindican la efectividad de un sílabo nocio-funcional (Wilkins 1976, Mckay 1980).

En cuanto a los contenidos cognitivos y comunicativos, por el simple hecho de que deben ser transversales, necesitan basarse en algo. Por lo tanto, es evidente que, más que priorizar y orientar, se deja dirigir por otros contenidos. Visto así, ¿cómo se decide el orden de priorización y el criterio de selección?

Por más importante o efectivo que sea, la selección del contenido siempre ha de respetar un principio esencial: el interés, la necesidad y los conocimientos previos de los alumnos. En resumidas cuentas, la función principal del contenido temático es la de contextualizar el contenido lingüístico; mientras, la gradación de los contenidos lingüísticos y nocio-funcionales se plantea en función del nivel y los conocimientos de los alumnos. Por todo ello, siguiendo a Dubin & Olshtain (1986:103), es preferible seleccionar según los contenidos contextuales/socioculturales acompañándolos con los contenidos lingüísticos y nocio-funcionales bien secuenciados y los contenidos cognitivos y comunicativos dentro del marco de una **escala evolutiva**⁴⁶.

Con todo, también es cierto que se está sujeto al tipo de paradigma o marco de referencia con el cual se constituye el programa y que hace decantarse hacia un contenido o hacia otro. Martín Peris *et al.* (2008:*en línea*) categorizan cuatro grupos bipolares de programas:

- a). Programas sintéticos frente a programas analíticos (Wilkins, 1976).
- b). Programas proposicionales (formales y funcionales) frente a programas procesuales (basados en tareas, basados en procesos) (Breen, 1987).
- c). Programas de tipo A (centrados en la lengua) frente a programas de tipo B (centrados en cómo se aprende) (White, 1988).
- d). Programas orientados hacia el producto frente a programas orientados hacia el proceso (Nunan, 1988).

6.9.1. La selección del contenido desde enfoque comunicativo y gramática pedagógica

Sintetizando los apartados anteriores—el enfoque comunicativo y la gramática pedagógica, podemos sacar algunas conclusiones sobre sus influencias sobre la selección del contenido. Según Dubin & Olshtain (1986: 88) la introducción del enfoque comunicativo ha producido un cambio transcendental:

Communicative goals have produced profound changes in ... a syllabus. In language content, the shift has been marked by an enlargement in the scope

⁴⁶ En la siguiente sección profundizaremos en ello.

of the entire area. The process zone has been emphasized through attention to global, cognitive, and creative practices which we will call “workouts”. The product area has reflected re-emphasized interest in the language skills, particularly reading and writing.

Sin embargo, eso tampoco significa que se borren o nieguen los enfoques y técnicas anteriormente por completo, sino más bien como lo que hemos comentado—un enfoque eclético:

Communicative approach is not a system which replaces older ones, but rather alters and expands the components of the existing ones in terms of language content, course products, and learning processes. The most significant contribution of the communicative approach is that it has brought about a more comprehensive view of language teaching and learning (Dubin & Olshtain 1986: 88).

A propósito de la enseñanza de los elementos gramaticales y funcionales, el enfoque comunicativo también brinda una visión más global, comprensible y más aproximada a la realidad del uso natural de la lengua en lugar de una enseñanza fragmentada:

Communicative goals have brought about a more comprehensive view of the language component. Consequently, content in the curriculum has been expanded to include not only structures, situations, and themes or topics, but also concepts (notions) and functions (ib ídem).

A resultas de ello, desde el enfoque comunicativo, en el momento de organizar los conceptos y elementos gramaticales y funcionales en un sílabo, estos no se basan en unidades separadas, sino más bien a través de un proceso continuo de comunicación y negociación en la lengua meta. Asimismo, las necesidades de los aprendices representan la base en la cual se fundamenta la selección de los elementos lingüísticos, temáticos o funcionales (cfr. Dubin & Olshtain 1986:38). La importancia de los materiales además de ofrecer muestras de la lengua meta, sirve para incitar actos comunicativos e interacciones entre los usuarios (entre los alumnos y entre el docente y sus alumnos).

McDonough & Shaw realizaron una síntesis interesante tanto del el enfoque comunicativo como de la gramática pedagógica:

- a). “Communicative” implies “semantic”, a concern with the meaning potential of language.
- b). There is a complex relationship between language form and language function.
- c). Form and function operate as part of a wider network of factors.
- d). Appropriacy of language use has to be considered alongside accuracy. This has implications for attitudes to error.
- e). “Communicative” is relevant to all four language skills.
- f). The concept of communication takes us beyond the level of the sentence.
- g). “Communicative” can refer both to the properties of language and to behavior (McDonough & Shaw 1993: 26).

Resaltan, los mismos autores, una tendencia excesiva de simplificar la correspondencia entre la forma y la función (véase también la Ilustración XVIII):

In more traditional teaching materials, this complex form-function relationship tends to be simplified, often implying a one-to-one correspondence, so that “interrogatives” are used for “asking questions”,

“imperatives” for “giving commands”, “conditionals” for “making hypothetical statements” and so on. In a communicative perspective, this relationship is explored more carefully, and as a result our views on the properties of language have been expanded and enriched (op.cit.:29).

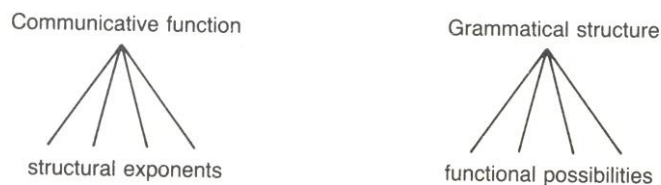


Ilustración XVIII: La correspondencia entre la forma y la función (adaptado de McDonough & Shaw 1993: 28)

Aunque también hemos de admitir el tratamiento pedagógico de estos asuntos (las correspondencias entre formas y sus funciones), no siempre existen soluciones fáciles. No obstante, ser consciente de la consecuencia de esa simplificación ayudaría a evitar esa tendencia, y en su lugar, se debe procurar un planteamiento más enriquecido y conciliador.

Después de la decisión de los contenidos, llega el momento de darles forma y de organizarlos de una manera sistemática.

6.9.2. Organización del contenido

Por organización se entiende establecer un ordenamiento lógico inductivo del contenido y una secuencia psicológica para las experiencias de aprendizaje. Es decir, los temas, las ideas y los ejemplos concretos del contenido deben estar dispuestos de modo que exista un avance de lo conocido a lo desconocido, de lo inmediato a lo remoto, de lo concreto a lo abstracto, de lo fácil a lo difícil. Todo eso, ha de basarse en hallazgos de investigaciones tanto lingüísticas como pedagógicas, y, por supuesto, considerando los intereses de los aprendientes, para establecer un orden secuencial de acuerdo con una factible secuencia de aprendizaje (Taba 1987:469; Nunan 1989:96).

Por otro lado, en relación con la organización del contenido, también cabe mencionar el hecho de que existen diferentes tipos y formas de presentar y organizar los contenidos. Principalmente, según Dubin & Olshtain (1986), se pueden establecer cinco formas de organización:

a). Forma lineal (Liner format):

Como su propio nombre indica, la forma lineal consiste en una organización con un orden determinado de una dirección única y lineal. Generalmente, se aplica con los elementos gramaticales. No funcionaría con un contenido nocio-funcional, puesto que no existe un orden determinado (Johnson 1982, citado en Dubin & Olshtain, 1986:51).

Lo más importante de este diseño es que su secuenciación y gradación debe basarse en resultados de investigaciones en los campos lingüístico y pedagógico. Una vez determinado el orden, los planteamientos de las unidades deben seguir esa secuenciación; además, en su uso se ha de seguir el orden. Es decir, su uso en el aula no admite cambios o alteraciones del orden debido a su orden inherente (Dubin & Olshtain 1986:51).

b). Formato cíclico/ espiral (Cyclical format):

Este tipo de diseño nace para mejorar muchas de las desventajas que posee el formato lineal. La idea de un *currículo en espiral* fue presentada por Bruner (1972); se trata de un diseño que hace que un mismo tema o concepto aparezca en un material repetidamente, pero cada vez con niveles más amplios y profundos. Asimismo, plantea el contenido de forma que se pueda adaptar a las posibilidades del alumno, definidas por su desarrollo evolutivo. Se observa en ello una clara influencia de las teorías de Piaget. El uso de este formato en el planteamiento de los manuales es cada vez más frecuente.

c). Formato modular (Modular format):

El currículo modular es un sistema que permite organizar y estructurar los objetivos, contenidos y actividades en torno a un problema. Está diseñado para los cursos con el objetivo de desarrollar una habilidad determinada en combinación con un contenido temático/situacional. Se trata de un formato que se utiliza a menudo para un programa diseñado en el que el objetivo es la máxima flexibilidad en los materiales que se utilizarán. Como explican Dubin & Olshtain (1986:53-54), cuando se trabaja en un tema, existe un ciclo para que se practiquen las mismas habilidades con diferentes temas.

d). Formato matriz (Matrix format):

Basado fundamentalmente en el contenido temático/situacional, en el formato matriz cada unidad consiste en cuatro o cinco actividades comunicativas que incorporan las tareas ambientadas en una situación o escenario particular. Como en el caso del formato modular, la flexibilidad representa una de sus mayores ventajas (Dubin & Olshtain 1986: 58-9).

e). Formato de historia (Story-line format)

Como el propio nombre indica, este formato consiste principalmente en presentar los diferentes acontecimientos como una parte de un cuento en torno a unos personajes. Esta idea fue introducida por Wilkins (1976:66) por primera vez. El autor sugiere que la introducción del formato de una historia puede “*have the effect of ensuring thematic continuity and of helping to resolve questions of the ordering of categories in relation to one another*”. Su intención era para mantener la coherencia entre diferentes nociones y funciones de un mismo sílabo. Tiene la ventaja de poder combinarse con los otros formatos sin incompatibilidades.

Pasamos ahora a hacer un breve comentario sobre estos formatos:

En primer lugar, respecto al formato lineal, su organización fundamentalmente está basada en el orden de los elementos gramaticales. Ahora bien, la importancia de la gradación de los elementos lingüísticos es importante, pero no primordial: por delante se sitúan los intereses y las necesidades de los alumnos.

Por otro lado, también hay que considerar el hecho de que existen muchos libros de texto que aplican el formato lineal sin basarse en una ordenación cautelosa (Dubin & Olshtain, 1986: 51), lo cual constituye también uno de los puntos que examinaremos.

Aunque esté basado en una secuenciación con fundamentos sólidos (respaldado por teorías lingüísticas y pedagógicas), esto no será suficiente. Según Ellis (1991), el problema estriba en que los sílabos con formato lineal no tienen en cuenta la *aprendibilidad* y no ayuda a desarrollar los conocimientos implícitos de una L2/LE (cfr. Ellis 1991:91). En ese sentido, los contenidos lingüísticos y nocio-funcionales prefieren una organización por medio de formato espiral en lugar de la lineal, de modo que los mismos elementos o conceptos aparecen repetidamente a lo largo del trayecto y se va profundizando en ellos cada vez más.

Por el contrario, el formato modular se aplica hoy en día en ámbitos muy variados fuera del ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de L2/LE (en comparación con otros formatos). Ezeiza (2006: 26) cree que el formato modular puede constituir una buena solución para abordar los múltiples y diversos objetivos que se entrecruzan en los programas de enseñanza, ya que permite integrar diferentes metodologías, enfoques, métodos, según cada caso.

A propósito de la aplicación del formato matriz, los manuales del *enfoque por tareas* pueden ser una de sus representaciones. Puesto que cada lección gira alrededor de una tarea, se aproximan al planteamiento del formato matriz.

Por último, acerca del formato de historia, es cierto que podemos observar su uso en muchos manuales de CH/LE, ya que tiene el efecto de hacer que los textos tengan más conexiones y sean más amenos. Sin embargo, también se ha de considerar la coherencia entre lo que hacen los personajes y sus características. El hecho de que un español llame a su madre que se encuentra en España y hablen en chino, por ejemplo, puede parecer completamente fuera de lugar.

6.10. Selección de las experiencias/tareas de aprendizaje

Una vez seleccionados y organizados los contenidos, concluye la base de construcción de un edificio. En cambio, las experiencias y actividades de aprendizaje son las que realmente darán forma al edificio. En palabras de Taba:

*Todos los objetivos (...)deben ser complementados por actividades de aprendizaje apropiadas proyectadas para ayudar a los estudiantes a desarrollar y ejercitar las facultades y las conductas que deben aprender. El logro de objetivos ...depende en grado sumo del tipo de experiencias o procesos de aprendizaje que se utilizan*⁴⁷ (cfr. Taba 1987:475).

Como ya ha comentado Tyler (1949:63) anteriormente: “*Learning takes place through the active behavior of the student; it is what he does that he learns, not what the teacher does*”. En ese sentido, la selección y la organización de las experiencias y actividades de aprendizaje desempeñan un papel decisivo en la elaboración de un material.

6.10.1. Definición de tarea

Según la definición de experiencia de aprendizaje de Tyler anteriormente comentado (pp.80), aunque no equivale a las actividades que se proponen, está íntimamente relacionada con ellas. Por lo tanto, nos gustaría establecer una definición para poder desarrollar su selección y su organización. Actualmente, las actividades de aprendizaje, propuestas al servicio de la experiencia de aprendizaje, se pueden denominar como “tarea” (*task*, en inglés). Sucintamente, definimos este término:

En primer lugar, una tarea en el aula de L2/LE es “*cualquier propuesta para la acción a realizar por los alumnos, que tiene el objetivo directo de lograr el aprendizaje de la lengua extranjera.*” (Johnson, 2003; Breen & Candlin, 1987; Littlejohn, 2011: 188).

Por otro lado, Nunan nos da más detalles sobre lo que considera una tarea comunicativa:

⁴⁷ Los destacados son nuestros.

In general, I...consider the communicative task as a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right (Nunan 1989: 10).

Ezeiza (2006: 182), por otro lado, completa la imagen con definiciones de otros autores:

- a). Se trata de una actividad que el hablante realiza para uno mismo o para los demás, libremente o con algún interés. En otras palabras, por “tareas” entendemos todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, para divertirnos y entre una y otra cosa (Long, 1985).
- b). Implica procesamiento y análisis de la lengua (Richards *et al.*, 1986).
- c). Implica un proceso de reflexión en torno a unas determinadas informaciones que, o bien se proveen a los alumnos, o bien ellos obtienen (Prabhu, 1987).
- d). Actividad interdependiente, social y generadora de problemas que implica la aplicación del conocimiento existente para la consecución de unos objetivos (Candlin, 1990).
- e). Tiene un cierto vínculo con la vida real (Skehan, 1998).
- f). Pone el énfasis en la consecución de la propia tarea y, por lo tanto, sus resultados se evalúan en función de los logros obtenidos (Skehan, 1998).
- g). Se trata de una actividad centrada en el significado que exige al alumno el uso de la lengua para alcanzar un objetivo concreto (Bygate, Skehan, y Swain, 2001:11)
- h). Debe ser significativa, motivadora y cercana a la realidad de los estudiantes (Melero, 2004).

Por otro lado, Finocchiaro resalta la importancia de la adaptación a nivel individual de los alumnos:

- a). La experiencia personal de los alumnos debería tomarse como punto de partida para el aprendizaje, ya que este tiene lugar cuando los nuevos contenidos se relacionan con las necesidades, los intereses y el entorno del aprendiz.
- b). El nuevo aprendizaje debería partir del nivel alcanzado previamente por el aprendiz.
- c). Cada aprendiz sigue su propio ritmo e itinerario. (citado en Martín Peris *et al.*, 2008)

Teniendo en cuenta todo ello, podemos listar varias características de la tarea:

- a). Ampliamente, se puede considerar que todas las propuestas en el aula que trabajan con la lengua meta son una tarea.
- b). La tarea resalta la transmisión de *significado*, pero sin olvidar que *la forma* representa el vehículo para esa transmisión.
- c). Existe finalidad comunicativa determinada, lo cual debe estar vinculado con la vida cotidiana, problemas sociales reales y cercanos. para que la tarea sea significativa y motivadora.
- d). Debe haber una adaptación a las necesidades y el nivel de conocimientos de los alumnos, así como respetar el ritmo e itinerario individuales.
- e). El alcance del objetivo estipulado constituirá el criterio primordial de las evaluaciones de logros de las actividades.

- f). Aun así, también se da importancia al procedimiento, al proceso de reflexión y al análisis.

Para este trabajo adaptamos el sentido más amplio de la definición de la tarea, esto es, concordamos con la de Breen & Candlin (1987) y Littlejohn (2011), que abarca todas las propuestas en el aula que trabajan con la lengua meta.

Podemos entrever que existen varias áreas de trabajo que avanzan paralelamente. Por otro lado, también se puede hablar de los distintos enfoques desde los cuales se plantean las actividades de aprendizaje.

6.10.2. Los diferentes enfoques de tarea

Al igual que el contenido, según autores variados, tal como: Malinowski, 1923; Labov 1970; Hymes 1972; Clark 1987; Nunan 1989; van Lier, 2004, las tareas también se pueden categorizar a partir de diferentes enfoques:

- a). Comunicativo
- b). Sociocultural
- c). Aprender a aprender
- d). La consciencia lingüística y cultural
- e). La formación integral del aprendiente, por ejemplo, la autoconfianza, la autonomía, el respeto a la diversidad cultural. (cfr. Martín Peris *et al.* 2008: *en línea*)

La propuesta se parece bastante a la que hemos presentado en el contenido. La diferencia mayor, quizá, es que en vez de enfatizar el contenido lingüístico, en esta propuesta se incide más en la consciencia lingüística. Retomaremos este punto más adelante. También dedicaremos un apartado al enfoque comunicativo. Aquí hacemos mención del proyecto Bangalore organizado por Prabhu, Clark y Pattison, en el cual otorga la mayor importancia al significado y no a la forma, y donde los tipos principales de actividades propuestas consisten en actividades que promueven la comunicación lo más posible: *actividades de brecha de información (Informacion-gap)*, *brecha de razonamiento (reasoning-gap)* y *brecha de opinión (opinion-gap)* (citado en Nunan 1989: 66). El último punto e) que mencionamos arriba —*la formación integral del aprendiente*—representaría un logro exitoso del conocimiento sociocultural y el proceso de *aprender a aprender* (cfr. Martín Peris *et al.* 2008: *en línea*).

Por otro lado, una propuesta de Nunan (1989) divide las tareas comunicativas en dos tipos: uno con el razonamiento para el mundo real y el otro con el razonamiento pedagógico. Se define de esta manera: “*While the selection of **real-world rationale** will proceed with reference to some form of needs analysis, **pedagogic** task will be selected with reference to some theory or model of second language acquisition.*” (op. cit.: 40)

6.10.3. Tarea: del conocimiento a la comunicación

Llegados aquí, podemos darnos cuenta de que la tarea no es un concepto simple, sino que se puede dividir en varios componentes y procesos. Candlin (1987), por ejemplo, sugiere que las actividades de aprendizaje deben contener los siguientes elementos:

- a). Input: refers to the data presented for learners to work on.
- b). Roles: specify the relationship between participants in a task.

- c). **Setting:** refers to the classroom and out-of-class arrangements entailed in the task.
- d). **Actions:** the procedures and sub-tasks to be performed by the learners.
- e). **Monitoring:** refers to the supervision of the task in progress.
- f). **Outcomes:** are the goals of the task.
- g). **Feedback:** refers to the evaluation of the task. (citado en Nunan, 1989: 47)

Teniendo en cuenta todos estos distintos componentes, la pregunta será: ¿cuáles son las actividades de tipo comunicativo y cuáles son más bien preparatorias? ¿En qué se diferencian?, ¿Con qué criterio(s) se distinguen?

Sobre ello, en primer lugar, expondremos las clasificaciones y las definiciones de Littlewood (1981), un modelo sistemático y ampliamente aceptado. En segundo lugar, también comentaremos la categorización de Nunan (1989) en relación con el planteamiento de las actividades comunicativas. Por último, concluiremos con el requerimiento de la realización de las actividades comunicativas del MCRE (2002) y su interpretación del enfoque centrado a la acción.

Littlewood (1981) propuso unas definiciones muy concretas que han servido ampliamente a muchos pedagogos como criterios para diferenciar las actividades. El autor propone dos clases de actividades (pre-comunicativas y comunicativas) y cada una de ellas se puede subdividir en dos subcategorías (actividades estructurales y actividades cuasi-comunicativas, por un lado, y actividades de comunicación funcional y actividades de interacción social, por el otro). Esto queda reflejado en la siguiente Ilustración XIX:

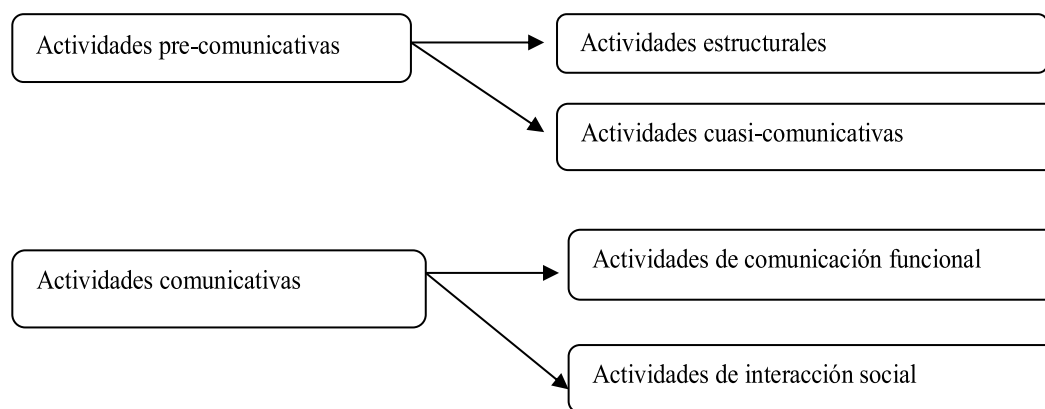


Ilustración XIX: Las 4 diferentes tareas según Littlewood (1981: 82-83)

Brevemente, comentamos en qué consiste cada una de ellas:

I). Actividades *pre-comunicativas*:

Se refieren al aislamiento de un elemento concreto del conocimiento, o de una destreza. De esta manera se les ofrecen a los estudiantes ocasiones para practicarlos por separado. Así ejercitan las destrezas parciales de la comunicación más que la práctica de la habilidad completa que se ha de adquirir

- a) **Actividades estructurales:** son las que centran la atención exclusivamente en la realización de operaciones estructurales como ejercicios mecánicos de repetición y transformación o paradigmas verbales.
- b) **Actividades cuasi-comunicativas:** intentan crear enlaces entre las formas de la lengua que se practican y sus significados funcionales potenciales. En comparación con las estructurales añaden la intención de vincular las estructuras y sus funciones, y exigen a los alumnos que practiquen con respuestas que tienen que ver, en mayor o en menor medida, con ambos factores, los elementos lingüísticos y sus funciones (op. cit: passim).

II). **Actividades comunicativas:**

Con este tipo de actividades los alumnos han de activar e integrar su conocimiento precomunicativo y sus destrezas a fin de utilizarlos para la comunicación de significados. Por tanto, ponen en práctica la habilidad total de comunicación. Se distinguen dos subcategorías, que ahora dependen del grado de importancia que se asigne tanto al significado social como al funcional.

- a). **Actividades de comunicación funcional:** el estudiante se encuentra en una situación en la que debe llevar a cabo una tarea comunicándose lo mejor que pueda con cualquier recurso a su alcance. El criterio para medir el éxito es práctico: la eficacia con que se lleve a cabo la tarea.
- b). **Actividades de interacción social:** por otra parte, el estudiante también se ve estimulado para tener en cuenta el contexto social en el que se desarrolla la comunicación. Se le pide que vaya más allá de lo que es necesario para "ser comprendido" sin más, a fin de desarrollar una mayor aceptación social en la lengua que utiliza. Al principio esto puede significar simplemente mayor corrección gramatical; más tarde también puede implicar producir lengua hablada que sea socialmente apropiada para situaciones y relaciones concretas (op. cit: 82-83).

Nunan (1989), a pesar de reclamar mayor atención hacia el significado en las tareas comunicativas, cree que ambos, el significado y la forma, muchas veces son inseparables, y, además, no es fácil distinguir una tarea comunicativa de una no comunicativa:

It is not always easy to draw a hard and fast distinction between "communicative" and "non-communicative" tasks. There are several reasons for this, not the least of which is the fact that meaning and form are closely interrelated. We use different grammatical forms to signal differences of meaning. In fact, good oral grammar exercises can and should be both meaningful and communicative (Nunan 1989: 10).

En cambio, el mismo autor sí que distingue dos tipos de habilidades:

- a). La habilidad de adquirir (*skill getting*): que a su vez se subdivide en dos categorías: cognición y conocimiento, por un lado, y producción y pseudo-comunicación, por el otro.
- b). La habilidad de usar (*skill using*): se refiere a la interacción y la comunicación real.

De la misma manera que en la propuesta de Littlewood, se puede observar claramente una transformación y un proceso del aprendizaje de lengua hasta su comunicación real. Si este proceso se estanca o se limita en la ejecución de una fase difícilmente llegaría a la fase final que son la interacción y la comunicación real. Esto representa el típico defecto de métodos anteriores como el audiolingual.

Por último, el MCRE (2002.: 15) define claramente el requerimiento de la realización de una tarea comunicativa:

La comunicación y el aprendizaje suponen la realización de tareas que no son sólo de carácter lingüístico, aunque conlleven actividades de lengua y requieran de la competencia comunicativa del individuo; en la medida en que estas tareas no sean ni rutinarias ni automáticas, requieren del uso de estrategias en la comunicación y en el aprendizaje. Mientras la realización de estas tareas suponga llevar a cabo actividades de lengua, necesitan el desarrollo (mediante la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación) de textos orales o escritos.

Destacando la importancia de la realización para llevar a cabo las actividades y los requerimientos de la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación, más que enfoque centrado en la comunicación, el MCRE lo denomina **enfoque centrado en la acción**.

Se fija en la relación existente entre, por un lado, el uso que los agentes hacen de las estrategias ligadas a sus competencias y la manera en que perciben o imaginan la situación y, por otro lado, la tarea o las tareas que hay que realizar en un contexto específico bajo condiciones concretas (MCRE 2002:15).

van Lier (1996) en su propuesta concuerda con este punto de vista y categoriza la tarea como una de las *acciones* que se realizan dentro del marco propuesto por el currículo (véase la Ilustración XV, pp.80). Lo significativo de este tipo de propuesta reside en que se incide en la importancia de las actuaciones realizadas y destaca, entre los componentes que mencionaba Candlin, el papel de los alumnos y sus capacidades de actuación.

En resumen, tanto las actividades de aprendizaje como los contenidos deben tener una cobertura bastante amplia, desde lo que tiene que ver con el mundo real: los componentes comunicativos y socio-culturales, por un lado; hasta lo atinente a lo pedagógico: la conciencia lingüística y cultural, aprender cómo aprender.

La importancia de las actividades de aprendizaje es primordial, ya que ocupan un lugar crucial en el proceso de aprendizaje: se trata de un espacio creado para que los alumnos puedan experimentar con lo que han aprendido, y de esta manera, interiorizar o automatizar (Segalowitz & Gatbonton 1995) los conocimientos y las habilidades. De esta manera, se promueven tanto las competencias comunicativas como las competencias de acción. Seguidamente, abordaremos la organización de estas actividades.

6.11. Organización de las experiencias/tareas de aprendizaje

En general, las actividades suelen seguir a los contenidos: los textos (orales y/o escritos), las exposiciones y explicaciones. Sin embargo, podemos hablar de los diferentes tipos de actividades, con qué orden se pueden organizar, del incremento de los grados y de los niveles de conocimientos y habilidades requeridas. Todo ello está ligado a lo que comentan Martín Peris *et al.* (2008:*en línea*):

A la hora de determinar el grado de dificultad de una actividad de aprendizaje, conviene atender a factores como los siguientes: si está suficientemente contextualizada, el grado de complejidad lingüística y cognitiva y el número de pasos que implica, el nivel de familiaridad del

alumno con el tema y el tipo de actividad, el tiempo y la cantidad de ayuda de que dispone el alumno, el tipo de respuesta que se espera de él —desde las más simples, como contestar sí o no, hasta las más complejas, como debatir y solucionar un conflicto—, el grado de corrección lingüística y fluidez esperados.

Desde un punto de vista similar, sobre la organización de las experiencias de aprendizaje, Taba (1987: 564) también había hablado de una **secuencia doble**:

*Programar una secuencia evolutiva de desarrollo acumulativo tanto en la **facultad** como en el **contenido**, con el objeto de determinar si los contextos siguientes brindan simplemente información nueva para lo cual requieren las mismas facultades de comprensión y el mismo nivel de pensamiento, o si existe un incremento en ambos.*

Efectivamente, un material no es solo contenidos, sino que vehicula la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades a través de las tareas de aprendizaje. Bloom & Kratwohl (1965) y Bolítho (2003) nos ponen varios ejemplos de ello, desde habilidades cognitivas altas hasta las más bajas: 1). analizar, 2). relacionar, 3). aplicar los conocimientos existentes a los nuevos contextos, 4). la revisión de la evidencia de los datos. Breen & Cadlin (1980) concuerdan con este punto de vista y opinan que se pueden distinguir las habilidades: “*the communicative abilities of interpretation, expression, and negotiation are the essential or “primary” abilities within any target competence*”. Mientras, “*the attention and memory processes for example—they may contain within them a range of secondary abilities*”.

Bradfield & Moredock (1957) ofrecen un esquema generalizado con cinco niveles diferentes para analizar el desempeño en lo que concierne a la comprensión:

- Nivel I: Imitación, duplicación, repetición
- Nivel II: Reconocimiento, identificación, memorización, recuerdo, clasificación
- Nivel III: Comparación, relación, discriminación, reformulación, ilustración
- Nivel IV: Explicación, justificación, predicción, estimación, interpretación, juicio crítico, deducción
- Nivel V: Creación, descubrimiento, reorganización, formulación de nuevas hipótesis, preguntas y problemas (citado en Taba 1987: 427)

Ciertamente, es muy diferente el grado de requerimiento de comprensión de un ejercicio de repetición que el de uno de interpretación. Será muy provechoso trabajar paralelamente las habilidades cognitivas junto con las lingüístico-comunicativas a través de un incremento evolutivo.

Existen autores (por ejemplo, Breen & Cadlin, 1980) que resaltan la importancia del adiestramiento en las habilidades metacomunicativas (metacommunicating, en inglés):

By metacommunicating we imply the learner’s activity in analyzing, monitoring and evaluating those knowledge systems implicit within the various text-types confronting him during learning. Such metacommunication occurs within the communicative performance of the classroom as a sociolinguistic activity in its own right (Breen & Candlin 1980: 96).

Estas habilidades metacomunicativas, evidentemente, se complementan con las habilidades comunicativas. Según los mismos autores, existe una relación de jerarquía por la que una se desarrolla a partir de la otra:

The use of these communicative abilities is manifested in communicative performance through a set of skills. Speaking, listening, reading and writing skills can be seen to serve and depend upon the underlying abilities of interpretation, expression and negotiation. In this way we are suggesting that the skills represent or realize underlying communicative abilities. The skills are the meeting point between underlying communicative competence and observable communicative performance; they are the means through which knowledge and abilities are translated into performance, and vice versa (op. cit. 92).

Sucintamente, podemos resumirlo en la Ilustración XX:

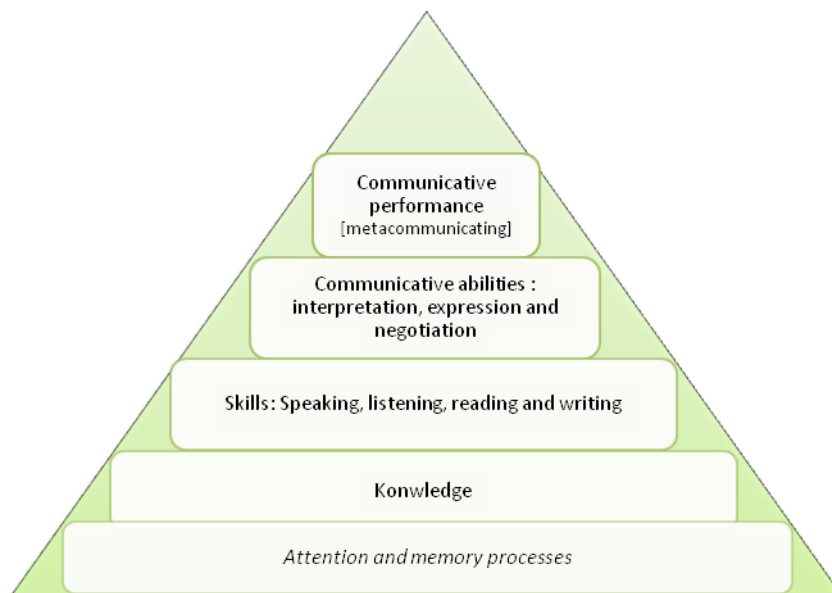


Ilustración XX: Los diferentes niveles de componentes del material (basado en Breen & Cadlin 1980:92)

Después del diagnóstico de las necesidades y la formulación de objetivos, se puede empezar la selección y la organización de los contenidos y experiencias de aprendizaje. Por último, llega el momento de evaluar si los contenidos y las experiencias de aprendizaje planteados han podido alcanzar (o aproximarse a) los objetivos formulados y las necesidades de los alumnos.

6.12. Determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo

La evaluación, según la definición del MCRE (2002), “es un concepto más amplio que medir o valorar la competencia o el dominio de la lengua. Toda medición o valoración es una forma de evaluación, pero en un programa de lenguas (también) se evalúan aspectos, no propiamente del dominio lingüístico” (MCER, 2002: 177). Anteriormente, también hemos expuesto el hecho de que el planteamiento de materiales para la enseñanza y el aprendizaje de L2/LE es más que un compendio de conocimiento de lenguas y actividades. Taba (1987) parte de la premisa de que la educación es un proceso que procura cambiar la conducta de los estudiantes y que estos cambios constituyen los objetivos de la educación. En este sentido, la evaluación es “el proceso de determinar en qué consisten estos cambios y de estimarlos con relación a los valores representados en los objetivos, para descubrir hasta qué punto se logran los objetivos de la educación” (op. cit.: 410).

El MCRE (2002) nos dio tres principios como fundamentos para el establecimiento de la evaluación: la validez, la fiabilidad y la viabilidad.

a). La validez.

Se puede decir que una prueba o un procedimiento de evaluación tiene validez en la medida en que pueda demostrarse que lo que se evalúa realmente (el constructo) es lo que, en el contexto en cuestión, se debería evaluar y que la información obtenida es una representación exacta del dominio lingüístico que poseen los alumnos o candidatos que realizan el examen (MCER 2002: 177).

b). La fiabilidad

También se conoce tradicionalmente como “validez concurrente”. Se refiere fundamentalmente al grado de coincidencia entre las diferentes pruebas respecto a lo que se evalúa y a cómo se interpreta la actuación, especialmente cuando se trata del mismo contenido y/o nivel. Es decir, existe un criterio y sistema de calificaciones unificadas o estandarizadas (ib ídem).

c). La viabilidad

Un procedimiento de evaluación también tiene que ser práctico, viable; la **viabilidad** está relacionada concretamente con la evaluación de la actuación. Es decir, se tiene que adaptar a las condiciones y a los límites que se encuentran donde se evalúan condiciones tales como el tiempo, el espacio, los niveles del alumnado, los recursos de que se disponen (MCER 2002:177-178).

Bajo estos principios, el MCRE nos brinda trece tipos de evaluaciones, a saber:

- a). Evaluación del aprovechamiento / Evaluación del dominio
- b). Con referencia a la norma (RN) / Con referencia a un criterio (RC)
- c). Maestría RC / Continuum RC
- d). Evaluación continua / Evaluación en un momento concreto
- e). Evaluación formativa / Evaluación sumativa
- f). Evaluación directa / Evaluación indirecta
- g). Evaluación de la actuación / Evaluación de los conocimientos
- h). Evaluación subjetiva / Evaluación objetiva
- i). Valoración mediante lista de control / Valoración mediante escala
- j). Impresión / Valoración guiada
- k). Evaluación global / Evaluación analítica
- l). Evaluación en serie / Evaluación por categorías

m). Evaluación realizada por otras personas /Autoevaluación (MCER 2002: 183-192)

La adaptación de estas evaluaciones (aparte de que ha de obedecer a los principios anteriormente mencionados) evidentemente, también concierne la necesidad y el enfoque desde el cual se plantea (cfr. MCER 2002:157). Martín Peris *et al.* brindan un excelente resumen de lo que venimos comentado:

*En el transcurso de la actividad de aprendizaje, el aprendiente pone en marcha una serie de estrategias metacognitivas: reajusta los objetivos a sus necesidades particulares y presta más atención a unos aspectos que a otros de la actividad; supervisa su propia labor (y la de sus compañeros); evalúa sus logros, en función de su nivel de lengua meta; etc. Luego, el éxito en la actividad no sólo depende del diseño de ésta, sino también de la motivación y de la actitud del aprendiente, así como de la correlación entre el tipo de actividad y el estilo de aprendizaje del alumno —p. ej., de orientación analítica o sintética— o de sus preferencias — p. ej., actividades tradicionales (memorizar, ejercicios gramaticales.) frente a actividades comunicativas (juegos teatrales, debates.) (Martín Peris *et al.*, 2008: en línea).*

Efectivamente, el proceso y el resultado serán muy dispares si se trata de una *valoración mediante lista de control*. Por lo tanto, lo que se va a evaluar y las maneras y medios para hacerlo dependen, como ya hemos comentado repetidas veces, del objetivo y de las necesidades de los alumnos que se procuran alcanzar y satisfacer.

6.13. Conceptos claves para la constitución de un manual

A modo de conclusión, citamos a Martín Peris *et al.* quienes en base de teorías lingüísticas y pedagógicas, recogieron diez requisitos principales como conceptos claves para la constitución de un manual:

- a). su **coherencia** con el proyecto educativo, esto es, con las opciones metodológicas (papel que el profesor desea asumir), con los objetivos, contenidos y procedimientos de aprendizaje;
- b). **adecuación** a las **necesidades** de los aprendientes y del **contexto de aprendizaje**;
- c). **significatividad**, de tal forma que los materiales consideren los conocimientos, intereses y valores de los estudiantes;
- d). impulso de la **autonomía** tanto de enseñanza como de aprendizaje;
- e). **flexibilidad** y **adaptabilidad** a la multiplicidad de acontecimientos que tienen lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a la diversidad de aprendientes, en el sentido de que los materiales no han tomado de antemano todas las decisiones propias del desarrollo curricular;
- f). **equilibrio** en el tratamiento de los distintos contenidos del currículum: conceptos, habilidades y actitudes; espacio dedicado a cada destreza lingüística; etc.
- g). **gradación** didáctica del material a lo largo del proceso de aprendizaje;
- h). **autenticidad** de las muestras de lengua y de las actividades de comunicación;
- i). **contextualización** por referencia a una situación de comunicación;
- j). **claridad** en la formulación lingüística de las instrucciones (2008: en línea).

Todos estos puntos abarcan la mayoría de los puntos principales de todo lo que hemos comentado anteriormente. Entre ellos, destacamos aquí la coherencia. Según los mismos autores la coherencia es *el principio fundamental del currículo, puesto que existe una dependencia mutua entre los distintos factores que intervienen en la situación de enseñanza y aprendizaje.*

Taba (1987:550) concuerda con esta idea y resalta la importancia de la coherencia y las interrelaciones entre los diferentes elementos del material, tales como: el objetivo, la información, la metodología y la evaluación. Según las palabras de la autora:

Para un proyecto de currículo es especialmente importante determinar claramente cómo se relacionan entre sí los diversos elementos y los criterios o consideraciones conectados con ellos. Una decisión adoptada sobre cualquier elemento aislado fatalmente será defectuosa, porque cada elemento del currículo adquiere significado y sustancia con referencia a los demás elementos y gracias a su ubicación en el esquema que los comprende a todos.

En la Ilustración XXI se ilustra la relación entre cada elemento.



Ilustración XXI: Relaciones entre los elementos (adaptado de Taba 1987:551)

En la elaboración del instrumento de análisis, hemos diseñado un nivel de análisis específicamente focalizado en la coherencia entre los elementos.

A modo de conclusión, cada una de las fases y elementos anteriormente mencionados no solo son primordiales para un manual, sino que en ningún caso deben fallar o desconectar uno de otro. Esto es esencial para poder llegar a un resultado homogéneo y coherente y para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de una L2/LE. Por lo tanto, consecuentemente, en la elaboración de los instrumentos para el análisis hemos convertido cada uno de los factores en parámetros de análisis junto con otros criterios.

Capítulo 3. Aproximación a conocimientos de la lengua china

1. Estudio contrastivo del sistema temporal y aspectual del chino y el español

Introducción y resumen

Considerando la íntima relación entre la partícula 了, el tiempo y el aspecto, y con el fin de poder tratar este asunto en profundidad, con sólidos fundamentos y un contexto bien definido, en este apartado, nos proponemos abordar y contrastar las maneras en que se expresan y explicitan el tiempo y el aspecto en chino y compararlas con las del español (puesto que tenemos en mente que los libros de texto que analizamos están dirigidos a aprendices hispanohablantes).

En primer lugar, tratamos una pregunta fundamental: ¿cuál es la importancia de la explicitación del Tiempo⁴⁸ en la lengua? En segundo lugar, definimos los conceptos de tiempo y de aspecto, y los tres referentes temporales. Después, establecida la base, comparamos la organización de los sistemas temporal y aspectual de las lenguas española y china a efectos de destacar las mayores semejanzas entre ambas.

Ante todo, hemos abordado la pregunta umbral: ¿cuál es la importancia de la explicitación del Tiempo en la lengua? Después de haber contestado esa pregunta, entramos en el tema central, principalmente, podemos dividirlo en dos grandes secciones:

- En primer lugar, para evitar confusión de términos, hemos definido los conceptos de tiempo y de aspecto, y los tres referentes temporales. Asimismo, expondremos brevemente los conceptos fundamentales acerca del mecanismo temporal-aspectual (gramatical). Para ello, hemos consultado diccionarios y enciclopedias como Crystal (1994), Ducrot & Schaeffer (1998), Rathert (2005a y b), Engelberg (2005), Sasse (2006), Martín Peris, *et al.* (2008), etcétera, por sus definiciones. Igualmente, hemos acudido a obras especializadas como Reichenbach (1947), Comrie (1976), Smith (1991), Bybee (1994), Morimoto (1998) y Michaelis (2006) y resaltamos especialmente el trabajo de Xiao & McEnery (2004) por sus adaptación a la lengua china. Todo ello tiene como objetivo conocer a fondo los mecanismos a través de los cuales las lenguas explicitan el tiempo y el aspecto. Hemos podido, así tratar el asunto con precisión.
- En segundo lugar, basándonos en obras gramaticales, tal como: Lü (1980), Li & Thompson (1989), Wang (1992), Liu *et al.* (1996), Zhou & Xu (1997), Marco & Lee (1998), Ross & Masheng (2006), RAE (2009), Sun (2006), Qu (2010), Teng (2010), y otros estudios específicos sobre la cuestión como Zhang (1996), Jin (2002, 2004), Chen (2003), Chen (2005), Castro (2006), Li (2011,2012b), obras que, además, de ofrecer un punto de vista más crítico y más profundo sobre el tema, optan por una visión más cognitiva en aras de responder a la necesidad pedagógica. Partiendo de estas obras, hemos comparado la manera de organizar el sistema temporal y aspectual de las lenguas española y china, a efectos de destacar las mayores discrepancias entre ambas.

⁴⁸ Hablamos el Tiempo en mayúscula para distinguir su sentido genérico de las estrategias lingüísticas que aplicamos para indicar conceptos relacionados, por ejemplo: los tiempos gramaticales.

1.1. La importancia de la explicitación del tiempo en la lengua	104
1.2. Definición de términos clave: el tiempo, el aspecto y los tres referentes temporales.	105
1.2.1. La definición del tiempo	105
1.2.2. La definición del aspecto	105
1.3. Teoría de las tres referencias temporales: tiempo de discurso (TD), tiempo de evento (TE) y tiempo de referencia (TR)	108
1.4. La comparación del sistema temporal entre el español y el chino	109
1.4.1. 1ª Diferencia: El eje de los sistemas temporales	109
1.4.2. 2ª Diferencia: La rección y la prioridad sintácticas y semánticas	112
1.4.3. 3ª Diferencia: La flexibilidad de la organización de información	115
1.5. La comparación de los sistemas aspectuales del español y del chino	117
1.6. Recapitulación	118

1.1. La importancia de la explicitación del tiempo en la lengua

Antes de empezar, es pertinente preguntarnos: ¿Cuál es la importancia de la explicitación del Tiempo⁴⁹ en la lengua? Ciertamente, sabemos que el Tiempo y el Espacio conceptualmente son análogos. El Tiempo, en sentido amplio, es una dimensión única y sin límites. Al igual que precisamos un punto de referencia para orientarnos en el Espacio, el Tiempo también requiere de coordenadas (Smith 1991:136). En este sentido, empleamos estrategias lingüísticas, por ejemplo, los tiempos gramaticales (el pasado, el presente y el futuro) como punto de orientación (se tratará con mayor detalle más adelante). De esta manera tanto el emisor y el receptor se localizan conceptualmente en el mismo territorio temporal. Generalmente, el modo en que expresan ese mensaje consiste en hacer “referencia de manera esencial al acto de hablar. En conclusión, las nociones lingüísticas de presente, de pasado y de futuro son nociones deícticas, que sólo toman su valor con respecto a la situación del discurso” (Ducrot y Schaeffer 1998:626).

Una de las principales funciones de este mecanismo para explicitar el tiempo consiste en informar sobre si un determinado asunto ha ocurrido o no. Sintomáticamente, en español se emplean dos términos de movimiento en el Espacio para denominar el Tiempo: *pasado* y *porvenir*. El primero, *lo pasado* corresponde a lo que ha ocurrido o, en los casos de negación, lo que *pudo* ocurrir. El segundo, *lo que está por venir*, corresponde a lo que todavía no ha ocurrido y *podrá* ocurrir. Esto coincide plenamente con lo que sucede en chino: 過去/ guoqu/ [pasado], que, literalmente, significa lo que se ha ido o ha pasado; y 未來/ weihai/ [futuro], que, literalmente, significa “lo que todavía no ha venido”. En ello puede constatarse el concepto de iconicidad de la *lingüística cognitiva* (Capítulo 2, apartado 2.10.2.b, pp.37).

Así, podemos decir que tanto en español como en chino el motivo de la especificación del tiempo tiene un mismo fundamento: orientar y expresar el estado de efecto o de no efecto de un asunto. No obstante, ambos idiomas difieren en el modo de plasmar lingüísticamente esta necesidad: en español es obligada la especificación del tiempo gramatical; en cambio, el chino prefiere otras estrategias. Más adelante trataremos estas cuestiones con mayor detalle.

⁴⁹ Hablamos el Tiempo en mayúscula para distinguir su sentido genérico de las estrategias lingüística que aplicamos para indicar los conceptos relacionados, por ejemplo: los tiempos gramaticales.

1.2. Definición de términos clave: el tiempo, el aspecto y los tres referentes temporales.

El aspecto y el tiempo (gramatical)⁵⁰ sólo representan dos de las varias estrategias para fijar puntos de orientación y de referencia en el tiempo. Comrie refiere que el aspecto, como un *tiempo interno*, representa una observación vista desde dentro de la situación; mientras, el tiempo (gramatical), como un *tiempo externo*, constituye una perspectiva vista desde fuera (1976:5). A partir de esta consideración, podemos entrever una estrecha relación entre el aspecto y el tiempo (gramatical).

1.2.1. La definición del tiempo

Según Comrie (1976:6): el *tiempo* (aquí lo denominamos *tiempo gramatical*), representa una referencia temporal gramaticalizada. En ella, incluye no solo la flexión verbal, sino también los auxiliares verbales y las expresiones perifrásticas verbales. Aunque a veces el tiempo gramatical y el tiempo real no coinciden, por ejemplo, verbo en presente + hecho pasado: *muere el Ministro* (Crystal 1994), tales casos son más bien usos pragmáticos excepcionales. El tiempo gramatical consiste en una categoría deíctica que relaciona el tiempo de la situación con el tiempo de la frase. El punto de partida fundamental, por defecto, indica el momento de la habla (Smith 1991:136; Comrie 1976:2, entre otros).

Aparte del tiempo gramatical, existen otras formas de explicitar el tiempo externo de la situación, a saber:

- a). Adverbios temporales, por ejemplo: *ayer, entonces*.
- b). Conjunciones temporales, por ejemplo: *cuando, antes, después*.
- c). Preposiciones que señalan el tiempo, por ejemplo: *en ese momento, sobre las siete* (cfr. Rathert 2005a:1106).

En el caso de la lengua china, a fin de explicitar el tiempo referencial y situacional, predominan los primeros dos casos. Los adverbios temporales, como la referencia temporal, son esenciales tanto en español como en chino. Actúan a través de tres tipos de relación para especificar la conexión con el tiempo externo:

- a). Los deícticos, por ejemplo: *ahora, la semana pasada*.
- b). Los referenciales, por ejemplo: *a las 8, el 24 de mayo de 1982*.
- c). Los anafóricos, por ejemplo: *entonces, en aquel momento* (cfr. Smith 1991:137).

En efecto, no importa cómo, la función principal de la explicitación del tiempo es “*definite means that a context is required for the listener to determine which exact point or stretch in time is being talked about*” (Rathert 2005a:1107). Por ejemplo, el tiempo gramatical, como mencionamos antes, requiere una relación deíctica, ya que al usar el tiempo pasado o el futuro se explicitan los tiempos relativos en contraste con el tiempo presente.

1.2.2. La definición del aspecto

El concepto de *aspecto* también se denomina como *aspecto gramatical, perspectiva* (Engelberg 2005; Sasse 2006), o *viewpoint* (Smith 1991; Xiao & EcNery, 2004; Engelberg 2005; Smith y

⁵⁰ *Tense* en inglés. Véase más adelante para su definición.

Erbaugh 2005; Sasse 2006). Se focaliza principalmente en la constitución interna de una situación (Comrie 1976; Smith 1991, entre otros). Principalmente se puede dividir en dos categorías: el **perfectivo**⁵¹, que se observa desde fuera y considera el acontecimiento como una unidad en su totalidad; el **imperfectivo**, que se observa desde dentro como un proceso que sigue, un estado o un acto habitual (Crystal 1994; Engelberg 2005; Sasse 2006). Efectivamente, en sus valores y usos reales varía de una lengua a otra. Aquí solo tratamos de presentar una primera introducción. Grosso modo, se puede resumir en la siguiente Ilustración XXII:

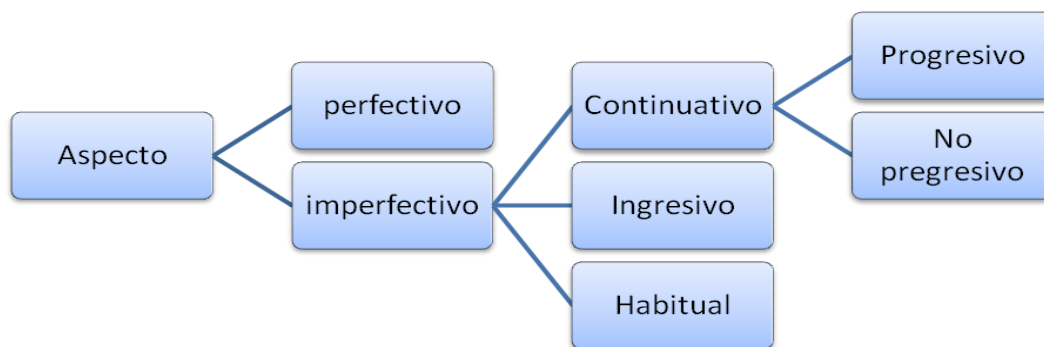


Ilustración XXII: Diferentes categorías de aspectos (Adaptado de Comrie, 1976:25)

La elección del aspecto en la expresión, muchas veces, es una decisión tomada por el hablante; por tanto, se incrementa el grado de subjetividad de la emisión (Smith 1991: xv). Cuando un elemento gramatical es usado no por obligación, sino por decisión libre y voluntaria, el hablante quiere transmitir un mensaje adicional, diferente. Por ello, a menudo la selección y el uso de diferentes tipos de aspecto tiene implicaciones y funciones pragmáticas: resaltar un hecho, describir una situación, etcétera. Esto es así especialmente en las lenguas analíticas, cuyos elementos aspectuales no son siempre obligatorios, como ocurre en chino mandarín.

En efecto, el aspecto es un fenómeno universal: existe en todos los idiomas del mundo (Smith 1991:13). Sin embargo, formalmente puede ser expresado de maneras heterogéneas a través de formas sintácticas o morfológicas, por ejemplo: “*by prefixes and suffixes (Russian), reduplication (Chamorro), inflectional and periphrastic forms within a tense-aspect system (French, English), verb stem formation (Greek), or combinations thereof (Bulgarian)*” (Engelberg 2005:93) .

Distinguimos el aspecto (gramatical) del *aktionsart*, del alemán “tipo de acciones”, o también llamado *aspecto lexical* (Morimoto 1998), *aspectual class*, *aspectual character*, *actionality* (Sasse 2006), *situation type* (Smith 1991), y *aspect predicacional*⁵² (Engelberg 2005). El *aspecto gramatical* se diferencia del *aspecto lexical* en que el primero se refiere a la expresión del significado aspectual a través de elementos gramaticalizados, sintácticos o morfológicos; por otro lado, el *aspecto lexical* se refiere a la expresión a través de la lexicalización y la derivación morfológica (Comrie 1976:6-7). Existen teorías influyentes como la de Vendler (1967), quien categorizó cuatro clases aspectuales: Estados, Actividades, Efectuaciones, Logros (citado en

⁵¹ No se debe confundir con el “perfecto”, concepto más temporal que aspectual el cual se refiere a una situación pasada que posee una relevancia en el presente. Aunque existen trabajos que consideran sinónimos el perfectivo y perfecto; en este trabajo los consideramos dos términos muy distintos.

⁵² Engelberg (2005) aparte del concepto de *aspecto gramatical*, distingue dos fenómenos: el *aktionsart*, que es una categoría lexical-semántica de los verbos; y el aspecto predicacional, como una propiedad semántica de las frases verbales. Sin embargo, debido a sus tan sutiles diferencias, en este trabajo los clasificamos en una sola categoría.

Morimoto, 1998: 13). Posteriormente, se añadió una quinta clase: *puntual* (Comrie 1976) o también llamado *Semelfactive*⁵³ (Smith 1991). Asimismo, suelen clasificarse los verbos según diferentes cualidades. La mayor diferencia entre el aspecto gramatical y el aspecto lexical es que el primero opera en el nivel gramatical mientras el segundo opera en el nivel semántico. El aspecto lexical es universal mientras que el aspecto gramatical es lengua específica, es decir, cada lengua posee estrategias distintas para esta operación (Xiao & EcNery, 2004:31).

Para nuestra investigación adaptamos la categorización propuesta por Xiao & EcNery (ibidem). La adaptación principalmente es debida a que estos autores brindan clasificaciones específicamente pensadas según las características de la lengua china. En relación con el aspecto léxico recogen las propuestas anteriores y proponen 6 clases aspectuales:

- i). Actividades**
- ii). Efectuaciones**
- iii). Logros**
- iv). Semelfactivo**
- v). Estados de propiedad (EDP)⁵⁴**
- vi). Estados de etapa (EDE)⁵⁵**

Por otro lado, estipulan cinco parámetros para describir las cualidades de cada aspecto léxico, a saber:

- i). Dinámico**
- ii). Durativo**
- iii). Delimitado**
- iv). Télico**
- v). Resultativo**

Abajo se encuentra en la Figura II cada aspecto léxico y las correspondencias con sus cualidades.

Clasese	Dinámico	Durativo	Delimitado	Télico	Resultativo
Actividades	+	+	—	—	—
Semelfactivo	+	—	+ / —	—	—
Efectuaciones	+	+	+	+	—
Logros	+	—	+	+	+
Estados de propiedad	—	+	—	—	—
Estados de etapa	+ / —	+	—	—	—

Figura II: Los aspectos léxicos y sus cualidades (adaptado del Xiao & EcNery, 2004:59)

⁵³ Según Smith (1991), se refiere a los verbos que son dinámicos, atélicos y puntuales (por tanto, no durativos e instantáneos, pero pueden ser repetidos), por ejemplo: estornudar, golpear.

⁵⁴ Estados de propiedad (*individual-level stative*, en inglés), describe las disposiciones inherentes o propiedades de un individuo (Xiao & EcNery, 2004:59), por ejemplo: es alto/a.

⁵⁵ Estados de etapa (*stage-level stative*, inglés), describe el comportamiento actual o esapa en el que se encuentra un individuo (Xiao & EcNery, 2004:59), por ejemplo: estar contento/a. Esta clasificación se relaciona con la distinción de los verbos: *ser* y *estar*. Junto con el estado de propiedad, los dos son aspectos lexicales de estado.

Lo más importante de todo el sistema aspectual es, como apuntan Xiao & EcNery (2004:106), “*while a situation may have a final spatial or temporal endpoint whether this endpoint is or is not presented depends on the viewpoint aspect a speaker chooses.*” Esto lo veremos claramente en el caso de los usos y la interpretación del significado de la partícula 了 más adelante.

En resumen, aspecto y tiempo gramatical tienen en cuenta la línea de tiempo que transcurre. Sin embargo, el tiempo gramatical focaliza la comparación temporal y resalta la relación entre el tiempo de la situación descrita y el tiempo presente del discurso o del habla. En cambio, el aspecto da al hablante la libertad de decidir qué fase de la situación o qué parte del desarrollo quiere focalizar o resaltar. Así, puede detenerse en cualquier momento del tiempo interno de la situación con independencia de su tiempo externo, o considerar toda su totalidad, sin tomar en cuenta ninguna de las fases anteriormente mencionadas.

1.3. Teoría de las tres referencias temporales: tiempo de discurso (TD), tiempo de evento (TE) y tiempo de referencia (TR)

A fin de poder entender mejor la organización temporal y aspectual del chino y del español, hemos introducido como conceptos claves las referencias temporales que se pueden establecer en un discurso: tiempo de discurso (TD), tiempo de evento (TE) y tiempo de referencia (TR) (Reichenbach 1947, Smith 1991, Michaelis 2006, Li 2011). Estos existen constantemente en los discursos que se producen en todas las lenguas:

- a). El tiempo del habla o del discurso (*speech time* en inglés; TD en adelante): Es decir, el momento presente en el cual se produce el acto del habla.
- b). El tiempo del evento o de la situación (*event time* o *situation time* en inglés; TE en adelante): el tiempo de la situación en el que está describiendo el locutor en su acto de habla.
- c). El tiempo de referencia (*reference time* en inglés; TR en adelante): se distingue tanto del TD como del TE, aunque en muchos casos puede coincidir con ellos. Destaca especialmente cuando se expresa otro concepto temporal distinto del expresado por el TD y el TE. Es por eso por lo que Klein (1992:535) dice: “*the time for which, on some occasion, a claim is made*” (citado en Michaelis 2006:5) En general, cuando esto ocurre es debido a que aparece una secuencia con diferente orden temporal. Obsérvense especialmente con los ejemplos e) y f) de los siguientes ejemplos para más detalles:

Michaelis presenta excelentes ejemplos con los tiempos gramaticales en inglés a fin de aclarar estos conceptos de las tres referencias temporales:

- a). Present: TE=TR=⁵⁶TD (e.g., She’s at home right now; TR=right now)
- b). Past: TE=TR>TD (e.g., She was at home yesterday; TR=yesterday.)
- c). Future: TD>TE=TR (e.g., She will be home this evening; TR= this evening)
- d). Present perfect: TE>TD=TR (e.g., The crowd has now moved to plaza; TR=now)
- e). Past perfect: TE>TR>TD (e.g., The crowd had moved to the plaza when the police showed up; TR=the time at which the police arrived)
- f). Future perfect: TD>TE>TR (e.g., The crowd will have moved to the plaza by the time you call the police; TR=the time at which the police are called)

⁵⁶ El símbolo “=” significa que son equivalentes; y “>” indica que el tiempo es posterior respecto al situado al lado izquierdo del símbolo.

(cfr. Michaelis, 2006: 5)

Estas tres referencias temporales son sumamente importante para poder comprender de una manera global el sistema aspectual y temporal de la lengua china, lo cual mostramos a continuación.

1.4. La comparación del sistema temporal entre el español y el chino

Nos basamos en nuestros trabajos anteriores, Li (2011, 2012b) y resaltamos, desde tres perspectivas, las diferencias de la organización del sistema temporal entre el español y el chino: a) el eje de los sistemas temporales del chino y del español; b) la rección y la prioridad sintácticas y semánticas; y c) la organización de la información. Tales perspectivas nos permiten entrever cómo se comprende y de qué manera se expresa el concepto del Tiempo:

1.4.1. 1ª Diferencia: El eje de los sistemas temporales

A). En el caso del español: el tiempo presente como el eje central

Así como el sol es el eje central de nuestro sistema solar, en el pequeño universo del sistema temporal en español, los tiempos verbales giran alrededor del tiempo presente. Es decir, los tiempos como el futuro, los pasados y sus funciones explicitan un espacio relativo con respecto al tiempo presente.

En la Ilustración XXIII podemos observar que todos los tiempos están conectados con el tiempo presente, el cual representa un punto de orientación principal.

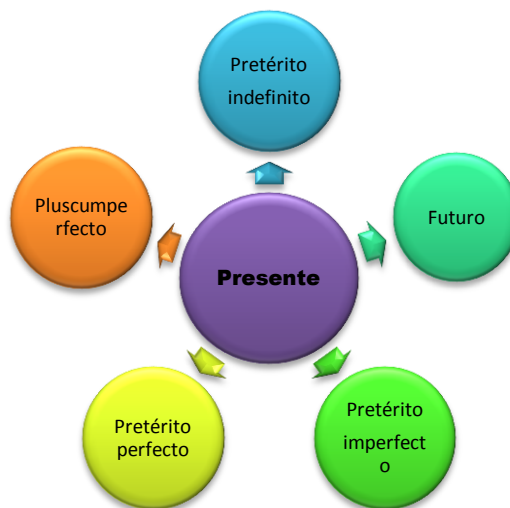


Ilustración XXIII: Relación temporal y aspectual del indicativo en español

Comrie (1976: 2) diferencia las lenguas sujetas a *tiempo absoluto* (*absolute tense* en inglés) y las sujetas a *tiempo relativo* (*relative tense* en inglés). Las primeras relacionan siempre el tiempo descrito de la situación con el tiempo presente. A este tipo se adscribe el español cuya

interpretación con el tiempo es directa, en la mayoría de los casos obligatoria, y la explicitación del tiempo gramatical está casi siempre presente.

Las lenguas sujetas a este sistema de tiempo absoluto, primordialmente, muestran el tiempo de la situación descrita en contraste con el tiempo presente. Mientras, de una manera interiorizada y relativamente implícita, expresan la cercanía o la lejanía en relación con el tiempo presente y el aspecto. A estas lenguas se las denomina *lenguas del tiempo* (Smith 1991; Lai 2009).

En cualquier caso, será un error considerar la lengua china como una lengua que no posee tiempo gramatical (Hendriks *et al.*, 2000). Tal como hemos apuntado anteriormente en la definición del tiempo gramatical, a pesar de que el sistema temporal del chino no siempre parte del tiempo presente y no posee flexión verbal, es innegable que existen mecanismos para expresar sus referencias temporales de manera gramaticalizada, (además de los auxiliares verbales, tales como: 將 y 會 etc.). Seguidamente, presentamos los mecanismos temporales del chino.

B). En el caso del chino: el tiempo de evento/situación como el eje central del sistema temporal

Pongamos tres ejemplos primero para ilustrar cómo se interpreta generalmente el sistema temporal en chino.

- 6) A: 多吃一點吧!
más come un poco prt. l.
[¡Come un poco más!]
B: 我已經吃飽了。謝謝 (Presente/Pasado reciente⁵⁷)
Yo Prtl.perf. (yi jing) comer lleno 了, gracias
[Ya estoy llena. Gracias.]
- 7) 他昨天就已經走了。(Pasado perfectivo)
Él ayer prt. l. yi jing irse 了
[Ya se fue ayer.]
- 8) 你明天來的時候,我早就已經出發了。(Futuro)
Tú mañana venir cuando, yo temprano prt. l. yi jing marcharse 了
[Mañana cuando vengas, yo ya me habré marchado.]

Estos tres ejemplos muestran la ausencia de conexión en chino entre las construcciones gramaticales y los tiempos del evento (TE, generalmente descrito por los adverbios temporales, por ejemplo, mañana y ayer, que aparecen en los ejemplos anteriores). Los ejemplos que se encuentran arriba, en todos empleamos la locución “經已...了 [yi jing...le]”, que traza un marco temporal perfectivo, y son capaces de combinarse, sin incompatibilidades, con los diferentes TE: presente/pasado reciente, pasado perfectivo y futuro. La perspectiva tradicional, ante esta situación: la falta de correspondencia entre la construcción, en este caso la de “經已...了 [yi jing...le]” con los tiempos situacionales, pues, acaban llegando a la conclusión de que en chino no hay correspondencia temporal y optan por explicarlo desde la perspectiva aspectual.

⁵⁷ En este caso, etiquetamos a la vez *presente* y *pasado reciente* porque semánticamente explicita un estado en el tiempo presente: *estoy llena*. No obstante, sintácticamente, pertenece a un pasado reciente: el estado “lleno” empieza antes del momento en el que ocurre la conversación.

Para lograr una explicación coherente y global para esta cuestión, hemos de recurrir a la teoría de las tres referencias temporales anteriormente definidas.

Como hemos comentado precedentemente, a diferencia del sistema basado en el *tiempo absoluto*, como es el caso del español, existe otra manera de organización y presentación del concepto temporal y aspectual denominada *sistema de tiempo relativo* (Comrie, 1976:2). Las lenguas adscritas a este sistema, como el chino mandarín, no se fundamentan en la conexión constante con el TD (tiempo de discurso), sino que prestan atención al TE en contraste con el otro punto de referencia, el TR. De esta manera, focalizan el desarrollo y la ubicación de la fase o estado. Smith & Erbaugh (2005:721) declaran: “*Three times are needed to account for temporal interpretation in Mandarin*”. Asimismo, “*Reference time alone does not specify temporal location because it is not anchored to speech time or another orientation time*” (op. cit.:724). Es decir, a diferencia del español y de otras lenguas indoeuropeas, cuyo TE está íntimamente relacionado con el TD, en chino el TE está directamente relacionado con el TR, pero no necesariamente con el TD. Gracias a este mecanismo, en chino el emisor desplaza y sitúa sus interlocutores al tiempo que contextualiza su mensaje o la situación que describe a través de estrategias que prestan atención primordialmente al TE y el TR.

Con en esta teoría en mente, volvamos a ver los ejemplos 6), 7) y 8) que hemos expuesto anteriormente. Ciertamente, la construcción “經已...了 [yi jing...le]” pertenece a las que requieren dos referentes temporales diferentes. Uno antecede al otro. En 6), la respuesta “經吃飽了已我 [Ya estoy llena]” tiene un tiempo implícito como el tiempo de referencia (TR) que es “antes no estaba llena” en contraste con el tiempo de evento (TE) “Ahora ya estoy llena”. La construcción indica que el TE antecede el TR como señalamos abajo.

(TE)
Ahora ya estoy llena
現在已經飽了

(TR)
Antes no estaba llena
之前還沒飽

En 7), con la construcción “已經...了 [yi jing...le]”, el TE 他昨天就已經走了 “ya se fue ayer” implica un tiempo implícito, el TR, que contrasta con “ahora vienes”.

(TE)
Ayer ya se fue
他昨天就已經走了

(TR)
Ahora vienes
你現在才來

En 1), como se trata de una frase subordinada de dos partes, ambos tiempos están explícitos: en la oración subordinada marca el TR 明天你來的時候 “mañana cuando vengas” en contraste con el mensaje de la oración principal que trasmite el TE.

(TE)
yo ya me habré marchado.
我早就已經走了

(TR)
Mañana cuando vengas
明天你來的時候

Es decir, el sistema temporal en chino constituye una manera de organización muy diferente a la del español: no se fundamenta en la conexión constante con el TD, sino que presta atención al TE en contraste con el TR. Aquello, en la enseñanza y el aprendizaje de CH/LE, siempre es fuente de confusión, especialmente cuando se presenta como una marca del pasado. Efectivamente, la falta de conexión directa con el TD concede más libertad y movilidad a los marcos

temporal-aspectuales y a la combinación entre ellos, tal como hemos mostrado con la estructura 已經...了. En CH/LE es sumamente importante comparar y despertar la consciencia sobre esta forma distinta de expresar el Tiempo, especialmente cuando se trata de estudiantes cuya L1 posee un sistema de expresión distinta, en nuestro caso, los hispanohablantes, por ejemplo. Por tanto, también es altamente recomendable evitar comentarios arbitrarios e intimidantes como “en chino existen elementos que pueden expresar tanto el presente, pasado como el futuro”, lo cual por un lado desmonta psicolingüísticamente la conceptualización fundamental de los alumnos hispanohablantes. Por otro lado, como hemos justificado precedentemente, parte de una premisa que no es adecuada para la interpretación del sistema temporal chino.

1.4.2. 2ª Diferencia: La rección y la prioridad sintácticas y semánticas

A). En el caso del español: la rección y la prioridad sintáctica

En español es agramatical decir: “Ayer he ido al cine*⁵⁸” o “Aprendía chino durante tres años*⁵⁹”. Esto es debido a que cada locución y tiempo verbal tiene sintácticamente una compatibilidad más bien fija. Por ejemplo, Castro (2006) nos ilustra gráficamente la correspondencia de los marcos temporales de los pasados de indicativo. Así, por ejemplo, según la RAE el Pretérito indefinido es un “tiempo pasado absoluto y perfecto” y el concepto *Ayer*, respecto al concepto *Hoy*, se considera un marco temporal pasado absoluto; por consiguiente, a *Ayer* le corresponde el Pretérito indefinido (*fui*) en vez del Pretérito perfecto (he ido).

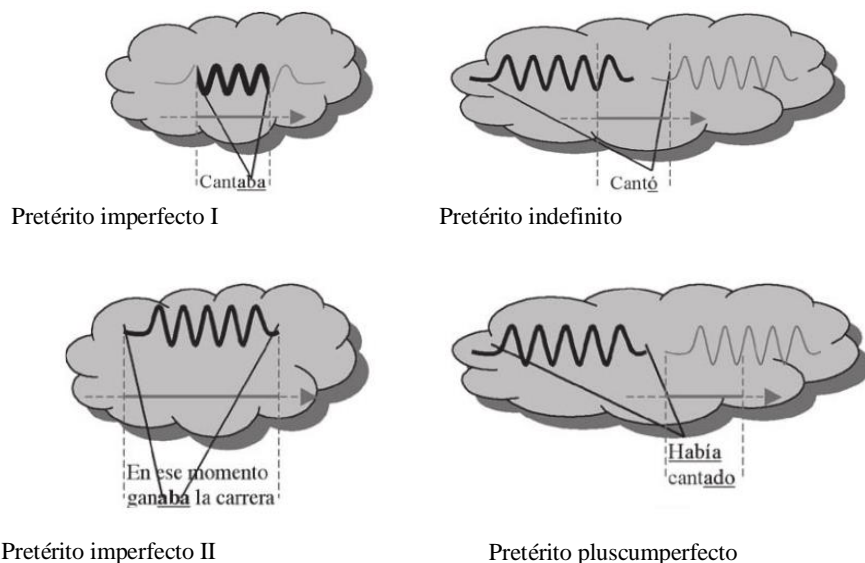


Ilustración XXV adaptadas de Castro, 2006:24)

Las líneas discontinuas indican el TR⁵⁹, el cual coincide, en el caso de “cantaba” y de “ganaba”, con el TE; se observa cómo el Pretérito imperfecto únicamente considera el trascurso del proceso.

⁵⁸ Salvo algunos usos regionales y dialectales.

⁵⁹ Castro (2006) lo denomina *tiempo de referencia subjetiva*.

En cambio, el Pretérito Indefinido, con un efecto incluso retrospectivo, abarca más de lo que sucede en el momento de la enunciación (ibídem 2006:24). Por el contrario, en el caso de “Había cantado”, podemos observar el hecho de que el TE es anterior al TR. Todo ello revela una correspondencia precisa y determinada entre el tiempo gramatical de la lengua española y el tiempo del evento.

B). En el caso de chino: la rección semántica y la creación del marco temporal⁶⁰

Delimitar intervalos o marcos temporales constituye el principal mecanismo para establecer los puntos de orientación temporal en chino, en este trabajo, lo denominamos *creación de marcos temporal-aspectuales*. Aunque en español, existe de esta misma estrategia para expresar la información temporal, no posee un papel tan esencial como en chino. En chino, una vez establecidas las condiciones fundamentales de los distintos marcos temporales, rara vez se dan entre ellos incompatibilidades. Es más, generalmente, sus efectos y sus significados son acumulativos.

Efectivamente, la creación de marcos en chino no sólo es esencial, sino también considerablemente variable. Partiendo de las estrategias lexical, aspectual y adverbial de Smith & Erbaugh (2005: 714), tipificamos cinco estrategias lingüísticas: a) locuciones modales y verbos con orientación hacia el futuro; b) adverbios temporales; c) indicadores aspectuales que incluyen partículas temporal-aspectuales y el aspecto léxico; d) conjunciones adverbiales de subordinación temporal; y e) oraciones sin marca específica (無標句 /wu biao ju/ en chino). Efectivamente, los marcos toman el TR como punto de partida, es decir, como línea fundamental y central. En general, como hemos mencionado anteriormente, si no se especifica, el TR y el TD coinciden en la mayoría de los casos:

i). Las locuciones modales y verbos con orientación hacia el futuro:

Por ejemplo: 將 /jiang/, 會/hui/, 要/yào/ orientan directamente la situación hacia el futuro. De esta manera, el marco pospone o sigue el marco del TR y el TD cuando coinciden con el TR.

ii). Los adverbios temporales:

Constituyen en chino la principal estrategia lingüística para establecer el marco temporal del TE: 昨天/zuo tian/ [ayer], 明天 /mian tian/ [mañana]. Trazan un marco temporal que precede, sigue o coincide con el marco del TR. 已經/yi jing/ [ya], 剛才/gang gang/ [acabar de] delimitan un marco que se antepone al marco del TR; 正/zheng/, 在/zai/ o 正在/zheng zai/⁶¹ [estar en proceso de], y 最近 /zui jing/ [recientemente], en cambio, sitúan el marco del TE en un intervalo que coincide totalmente o parcialmente con el TR o TD; 然後/ rang hou/ [entonces], 馬上/ma shang/ [inmediatamente] proyectan un marco pospuesto al TR. Todos ellos se diferencian entre sí por la proximidad, la inmediatez o la extensión de la *construcción del escenario* (scope en inglés).

⁶⁰ Con *marco temporal* nos referimos a todas las estrategias que indican el TE sin que sea a través del tiempo gramatical, por ejemplo, los adverbios temporales: *ayer, hoy, mañana*, etcétera.

⁶¹ 正/zheng/, 在/zai/ o 正在/zheng zai/ pueden clasificarse como partículas o como adverbios temporales. Aquí optamos por la segunda posibilidad.

iii). Los indicadores de la aspectualidad:

Por ejemplo: los aspectos lexicales (o el *aktionsart*) y las partículas temporal-aspectuales como 了, 就/jiu/, 才/cai/, las cuales trazan intervalos que se posponen al TR. La mayor diferencia reside en la proximidad y en la inmediatez que desea expresar el emisor. En general, 就 muestra un mayor grado de proximidad con el TR que el 才. Otros ejemplos ilustrativos son las tres partículas temporal-aspectuales prototípicas: 了, 著 /zhe/, 過/guo/. 過/guo/ sitúa el intervalo del TE anterior al de TR; 著 /zhe/ sitúa y extiende dentro del marco del TR; 了, tiene la función de delimitar un evento y sitúa el TE en el mismo intervalo que el del TR (Smith y Erbaugh 2005: 721-2) en la mayoría de los casos, aunque no siempre. En el apartado siguiente profundizaremos sobre ello.

iv). Las conjunciones adverbiales de subordinación temporal:

Por ejemplo: 的時候 /de shi hou/ [cuando/ mientras que], 之前/zhi qian/ [antes de], 之後/zhi hou/ [después de].

v). Las oraciones sin marca específica (無標句 wu biao qu):

Por último, también contamos con la existencia de oraciones sin marcas temporal-aspectuales. Es decir, no aparece en ellas ninguna de las estrategias anteriormente mencionadas. Las frases por sí mismas ya ofrecen suficiente información para deducir sus expresiones temporales y aspectuales (Chang 1996: 26). Pongamos dos ejemplos:

9) 小李送我一枝筆

Li regalar yo un clsf. bolígrafo

[Li me regaló un bolígrafo.]

10) 我告诉他一件有趣的事

Yo decir él un clsf. divertido prtl. Asunto

[Le he dicho algo divertido.]

Efectivamente, en chino *las frases sin marcas* definen su sintaxis y semántica a través de un proceso de descarte. Según Chang (1996:5), para el tiempo futuro se emplean frases con marcas. Así, el tiempo futuro es incompatible con las frases sin marcas. Las frases sin marcas con sintagmas verbales de estado como 是/shi/ [ser], o los repetitivos habituales tal como: 來/lai/ [venir], 有/you/ [haber] tienden a ubicarse en el tiempo presente. Por el contrario, las frases con sintagmas verbales puntuales (no repetitivos) como 送/song/ [regalar], 告訴/gao su/ [decir] tienden a ubicarse en el tiempo pasado.

En este sentido podemos describir la gramática china como una gramática minimalista: prescinde de los elementos sobrantes y se reduce a lo esencial. Por ello, el uso de un elemento gramatical, con frecuencia, responde no a la obligatoriedad de la sintaxis, sino al contexto semántico y pragmático.

En la Ilustración XXVI mostramos la distribución de las estrategias lingüísticas explícitas⁶² para expresar la información aspectual-temporal:

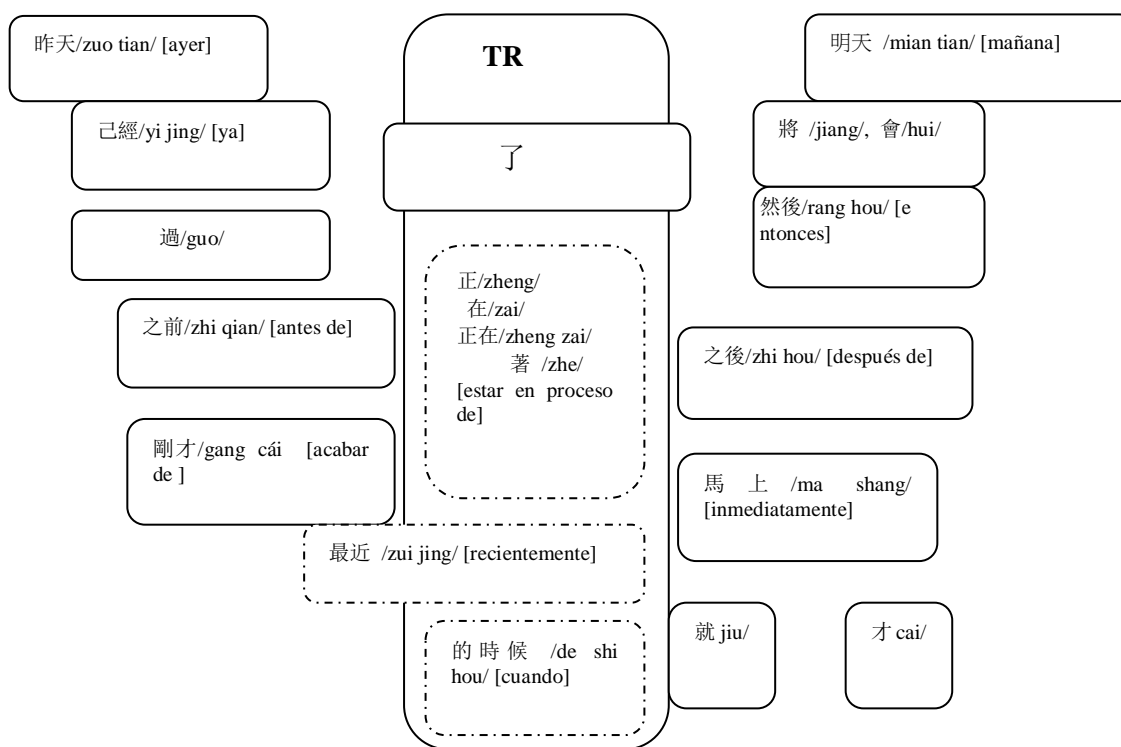


Ilustración XXVI: Marcos temporales en chino y sus posiciones relativas frente al TR

En la Ilustración XXVI, el marco del TR sirve de criterio central de todo el sistema de interpretación temporal. Empleamos cuadros que contienen las estrategias lingüísticas anteriormente mencionadas para marcar el marco del TE, con líneas continuas o discontinuas, a fin de mostrar su tendencia hacia valores perfectivos (líneas continuas) o imperfectivos (discontinuas). Asimismo, también señalamos, a través de la distancia entre los marcos respecto del marco del TR, la proximidad (espacial) y la inmediatez (temporal) entre los marcos. Es decir, los marcos que sitúan más alejados del marco de TR transmiten significados con mayor tardanza o menos inmediatez. Si bien no se trata de una ciencia exacta, pues los diferentes usos pragmáticos pueden producir variaciones. Pongamos por ejemplo, 就/jiu/ que sitúa más cercano al TR que 才/cai/. Transmite en general un significado con mayor inmediatez. Se trata de una expresión pragmática importante y frecuente en chino, mas no tanto en la lengua española.

1.4.3. 3ª Diferencia: La flexibilidad de la organización de información

A). En el caso del español: la mayor flexibilidad de la organización de información

En español, gracias al uso de la flexión verbal, los pronombres y las preposiciones., el orden de los elementos en una frase posee una mayor flexibilidad en sus posiciones. La flexión verbal mantiene la conexión entre el TE y TR con el TD y explicita el sujeto. Asimismo, los pronombres

⁶² Entendemos las frases sin marca como una estrategia implícita. Por esta razón no aparecen en el Gráfico IX.

y las preposiciones explicitan y establecen la relación de íctica del sujeto y/o el objeto. De manera que el orden de los elementos muchas veces posee una mayor libertad.

En el caso de las frases las oraciones subordinadas se distinguen la *prótesis* (expresa la causa) y la *apódosis* (expresa la consecuencia). En el caso de español el orden y la organización de estos elementos son bastante flexibles.

11) Cuando llegamos, la película ya había empezado.

12) La película ya había empezado cuando llegamos.

Ambas frases se consideran perfectamente aceptables, y tampoco existe casi ninguna diferencia en el significado.

B). En el caso del chino: la escasa flexibilidad en la organización de información

En cambio, en el caso del chino, el orden de la frase sí que importa, y muchas veces es fijo e invariable. En efecto, el orden de los elementos de la frase constituye una de las principales estrategias sintácticas en chino. En general, los adverbios temporales representan uno de los primeros elementos presentados en la frase, por delante de los locativos y de los verbos principales y subordinados. La lengua china permite muy poca libertad en el orden sintáctico. Es decir, una frase se puede considerar incorrecta sintácticamente si sus elementos no respetan el orden correspondiente.

En los casos de las oraciones subordinadas, la *prótesis* generalmente antecede a la *apódosis*.

Por otro lado, si se trata de dos puntos de orientación temporales diferentes, el TR y el TE se distinguen entre sí. Normalmente se antepone el TR al TE, dado que el TR tiende a tener mayor proximidad con el *tema* que representa el enunciado ya conocido, mientras que el TE se relaciona más con el *rema*, la información nueva. Por ejemplo:

13) 當我到達電影院的時候，電影已經開始了。

cuando yo llegar cine ese momento, película prtl.perf.(*yi jing*) empezar 了

[Cuando llegué al cine, la película ya había empezado.]

En primer lugar, cambiando el orden de las cláusulas, se considera incorrecto decir en chino: “*電影已經開始了，當我到達電影院的時候”. En segundo lugar, este ejemplo nos permite observar también la existencia de dos marcos referenciales: (1) “當我到達電影院的時候 [cuando llegué al cine]”; y (2) “電影已經開始了 [la película ya había empezado]”. El marco (1) desempeña el papel del TR; junto con el TE muestra una secuencia de dos actos, cuyo orden no es variable.

La falta de flexibilidad del orden de las cláusulas contribuye a la economía de la sintaxis en chino. No es necesario aplicar repetidamente, en todas las cláusulas, las estrategias para trazar los marcos temporal-aspectuales. Es suficiente con trazarlos en una de ellas, o bien cuando se quiera enfatizar. En el caso de la frase 13), el primer marco, “當我到達電影院的時候 [cuando llegué al cine]”, no presenta sustrato temporal, por lo tanto, no producirá ninguna incompatibilidad con el marco temporal de la oración principal. Ocurre lo mismo que en español con las construcciones *Al + infinitivo*, *Nada más + infinitivo*, donde la cláusula por sí no presenta ningún sustrato temporal, y por tanto, es compatible con oraciones tanto con sustrato pasado como futuro.

1.5. La comparación de los sistemas aspectuales del español y del chino

Como hemos comentado anteriormente, el aspecto ciertamente representa otra manera de expresar los conceptos relacionados con el Tiempo. Aquí nos fijamos en la forma lingüística y cómo se enfoca cada evento, situación, momento.

A). En el caso del español: aspecto y tiempo en un sistema combinado

En español, por lo general, presenta los mismos morfemas, principalmente a través de las formas verbales, para las categorías de tiempo y aspecto gramatical. Sin embargo, comúnmente, el tiempo gramatical tiene más relevancia que el aspecto gramatical. Eso lo podemos observar sin mayor esfuerzo en la propia denominación que reciben las conjugaciones verbales: *tiempos verbales*.

Con todo, resulta innegable la existencia y la función del aspecto en el español. Obviamente, la diferencia entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto no reside en el tiempo, puesto ambos pertenecen al tiempo pasado, sino en su distinta aspectualidad. Según Rodríguez & Tobón de Castro (1974:25): “*El aspecto denota el punto de vista del hablante con relación al desarrollo del proceso verbal: término, no-término, duración*”: el pretérito indefinido y los participios pertenecen al desarrollo con término; el pretérito imperfecto y el infinitivo se corresponden al no-término; por último, el presente continuo y el gerundio presentan lo durativo.

B). En el caso del chino: un sistema aspectual desarrollado y variado

Como hemos comentado en la sección precedente, en chino, el aspecto desempeña un papel esencial como estrategia de creación de los marcos aspectual-temporales. Por otro lado, también mostramos cómo remite lingüísticamente al TR y al TE en el discurso. Ciertamente, en chino, prepondera el momento y la fase en que se ubica el desarrollo o el estado. La Figura III resume a grandes rasgos las diferentes tipologías de los aspectos en chino:

Aspecto de perspectiva nuclear	Imperfectivo		Perfectivo			
	著, 了 ₁ zhe, le		了 ₁ Le			
Aspecto de perspectiva periférica	Progresivo		Perfecto			
	正, 正在, 在, 呢 zheng, zhengzai, zai, ne		了 ₂ , 過, 來著 le, guo, lai zhe			
Aspecto de diferentes fases	Incoativo	Continuativo	Terminativo [Con comple. terminativo]	Resultativo [Con comple. resultativo]	Terminativo de un corto tiempo [Repetición del verbo]	Iterativo [Duplicación de los verbos]
	起來, 了 ₂ Qi lai, le	去下, 下來 xiao qu, xia lai	完, 過, 了 wan, guo, le	到, 得, 著 dao, de, zhao,	Ej.: 休息休息 xiu xi xiu xi	Ej.: 說說笑笑 shuo shuo xiao xiao

Figura III: Resumen de los diferentes aspectos en chino (adaptado de Chen 2005:24)

En cada celda de Figura III presentamos unos ejemplos donde también podemos observar la amplia gama de distribución de la partícula 了, lo que, obviamente dificulta su enseñanza y su aprendizaje. A este respecto, veremos los detalles en el siguiente apartado.

Grosso modo, se pueden clasificar los aspectos gramaticales en tres tipos: los de *perspectiva nuclear*⁶³(perfectivos y imperfectivos); los de *perspectiva periférica*⁶⁴ (progresivos y perfectos); y los de *diferentes fases* (incoativo, continuativo, terminativo, resultativo, terminativo de un corto tiempo, e iterativo). Eso nos permite observar el desarrollo de un sistema minucioso en el cual existe en una gran variedad de morfemas para explicitar los diferentes estados, fases o momentos (si lo observamos desde una perspectiva temporal) del evento o situación.

Además de mostrar el sistema aspectual desarrollado y variado que posee la lengua china, queremos también recalcar que, generalmente, se consideran tiempo y aspecto como dicotomía o dos extremos de una dualidad. Probablemente, desde un punto de vista esencialmente lingüístico-gramatical, tratarlos por separado contribuye a un mejor discernimiento de ambas categorías. No obstante, desde una perspectiva primordialmente pedagógica, comunicativa y social, no resulta adecuado tratar el tiempo y el aspecto aislada y separadamente, por ejemplo, abordar el tiempo por sí solo en español y el aspecto por sí solo en chino. En su lugar, ha de haber una manera de relacionar la convergencia y la discrepancia de estas dos esferas en las dos lenguas, puesto que en realidad constituyen dos perspectivas distintas para observar un mismo fenómeno. En respuesta a ello, podemos observar nítidamente en los usos reales de la partícula 了 que trataremos seguidamente.

1.6. Recapitulación

En este apartado nos hemos propuesto examinar los sistemas temporal y aspectual del chino y del español. A través de una definición de los términos clave, a saber: el tiempo, el aspecto, y los tres referentes temporales: el tiempo de discurso (TD), tiempo de evento (TE) y tiempo de referencia (TR); hemos podido fundamentar una base sólida para el examen de la cuestión. A través de una comparación de los sistemas temporal y aspectual de ambos idiomas hemos podido llegar a las conclusiones siguientes:

En primer lugar, la falta de correspondencia en chino entre la orientación de la línea temporal, presente, futuro o pasado, y los morfemas funcionales temporal-aspectuales (entre ellos, la partícula 了) es debido a que, ciertamente, en chino la explicitación del tiempo no parte de la conexión con el TD (como es el caso del español), sino con el TR y el TE. Asimismo, con los distintas ilustraciones hemos mostrado las interpretaciones relativas a la organización del TR y el TE en chino. Efectivamente, al contrario que en el español, donde se mantiene la información temporal en cada momento, en chino se presta más atención al desarrollo y al estado de la situación.

Por otra parte, hemos presentado las cinco estrategias para trazar los marcos temporales en chino: a) locuciones modales y verbos con orientación hacia futuro, b) los adverbios temporales, c) los indicadores aspectuales que incluyen partículas temporal-aspectuales y el aspecto léxico, d) las conjunciones adverbiales de subordinación temporal y e) las oraciones sin marca específica (無標

⁶³ El aspecto de perspectiva nuclear se refiere a los aspectos gramaticales que poseen un grado mayor de gramaticalización (vid. Chen 2005).

⁶⁴ El aspecto de perspectiva periférica se refiere a los aspectos gramaticales que poseen un grado menor de gramaticalización (vid. íbidem).

句 wu biao qu). Asimismo, hemos apuntado 3 mayores diferencias: 1) el eje de los sistemas temporales, 2) la reacción y la prioridad sintácticas y semánticas y 3) la flexibilidad de la organización de información.

Por último, hemos comparado los sistemas aspectuales de las dos lenguas. Hemos llegado a la conclusión de que, ciertamente, son diferentes perspectivas para observar un mismo fenómeno. No importa qué nombre le demos, ya prima poder tratar el tema con una visión panorámica a fin de poder abordarlo de forma global, cognitivamente más asimilable y pedagógica.

Todo ello tiene como objetivo entender mejor la naturaleza y los usos reales de la partícula 了 , que es el tema central del siguiente apartado.

2. Los usos reales en la comunicación y el tratamiento pedagógico de la partícula 了

Introducción y resumen

La definición de los usos, funciones e interpretaciones de la partícula 了, hasta la fecha, sigue siendo un territorio de controversias y carece de un consenso definitivo⁶⁵. A pesar de que no existan conclusiones homogéneas y definitivas, pedagogos y docentes, debido a su labor, han de encontrar soluciones. Es por eso por lo que en este apartado examinamos los recursos lingüísticos a nuestro alcance para responder a la necesidad de la enseñanza y el aprendizaje de la partícula 了 en el CH/LE. El objetivo de este apartado reside en aproximarnos a la cuestión a través de explicaciones, sintácticas y sistemáticas, pensando en facilitar la adquisición de esta partícula y su uso en la comunicación y en la interacción social, lo cual es muy diferente de un análisis esencialmente lingüístico.

En primer lugar, en §2.1 hemos indicado los estudios concretos en los que nos hemos basado en este apartado. En segundo lugar, en §2.2 hemos descrito el estado de la cuestión en tres bloques: 1) en § 2.2.1 presentamos una revisión de las denominaciones incongruentes de la partícula 了, seguimos con la definición y la distinción de las partículas 了₁ y 了₂; 2) en §2.2.2 presentamos las estructuras fundamentales según las disciplinas convencionales; 3) para tener una primera idea del estado de la cuestión y de la complejidad de la partícula, en §2.2.3 hemos señalado su sitio en el sistema aspectual, resumidamente, a través de dos tablas gráficas.

Seguidamente, en §2.3, presentamos un breve relato etimológico del sinograma 了 para conocer diacrónicamente sus significados y sus funciones hasta su gramaticalización como partícula.

Después, hemos explorado paso a paso el uso de la partícula 了 y lo hemos dividido principalmente en dos grandes marcos: (i) la interpretación del significado y el concepto clave para determinar sus condiciones sintácticas; (ii) los factores que restringen los usos reales en la comunicación. En el primer marco, hemos hablado de las diferentes características de la partícula 了 (§2.4), y a continuación presentaremos sus usos más descuidados generalmente por los manuales CH/LE: los usos imperfectivos. Consecuentemente, en §2.6 explicaremos los significados que expresa la partícula 了. Para abordar la cuestión sintáctica de una manera global, introducimos en §2.7 el concepto clave que condiciona el entorno de uso de la partícula 了—la *delimitación*.

En segundo lugar, el marco comunicativo, distinguimos los niveles pragmáticos, discursivos, sociocognitivos y socioculturales. En §2.11, apuntamos cómo los factores pragmáticos y sus funciones discursivas son decisivos para los usos de la partícula 了 en la comunicación real. Recurrimos a las teorías de la lingüística cognitiva: la *prototipicidad* y la teoría de la *figura y fondo* para encontrar una manera de explicar más comprensible y asimilable pedagógicamente.

Asimismo, en §2.12 examinamos cómo se pueden interpretar los significados temporales y las implicaturas con los usos de la partícula 了 basándonos en la teoría del *patrón del dinamismo narrativo* (§2.12.1).

⁶⁵ Así, por ejemplo, en el Congreso internacional sobre los sistemas temporal y aspectual del chino mandarín que se celebró en febrero de 2003, ocho de los dieciocho artículos presentados abordan la partícula 了, por lo que podemos intuir su importancia y la controversia que genera.

Para concluir, presentaremos los factores socioculturales: en §2.13 desde un punto de vista esencialmente social y cognitivo, vemos cómo la partícula 了 sirve como estrategia para establecer relaciones interpersonales. Por otro lado, constatamos en §2.14 cómo el porcentaje de aparición de la partícula 了 está sujeto a los diferentes géneros textuales, y en §2.14.2 mencionamos cómo el ritmo también desempeña un papel en la decisión de sus usos. Por último, en clave de recapitulación, acabamos con una tabla que recoge todas las funciones que abarca la partícula 了.

2.1. Las bases teóricas	121
2.2. El estado de la cuestión de la enseñanza y el aprendizaje de la partícula 了	122
2.3. Breve relato etimológico del sinograma 了	127
2.4. Las características de 了	130
2.5. Los usos imperfectivos	131
2.6. La interpretación del significado	133
2.7. Condición sintáctica: la delimitación	135
2.8. La construcción 了...了	145
2.9. Recapitulación del concepto de la delimitación en relación con la partícula 了	146
2.10. La prototipicidad de los diferentes valores	148
2.11. Usos reales en la comunicación: factores pragmáticos y discursivos	149
2.12. Interpretación temporal e implicaturas	155
2.13. Factor social/cognitivo: 了 como estrategia del establecimiento de las relaciones interpersonales	162
2.14. Factor sociolingüístico	163
2.15. La intercambiabilidad de 著/zhe/ (partícula imperfectivo) y 了	165
2.16. Recapitulación y discusión final	165

2.1. Las bases teóricas

En este apartado hemos pretendido abordar con una visión más global y panorámica las condiciones de los usos de la partícula 了 y la manera de interpretar sus significados en una comunicación real. De esta manera, no solo nos basamos en obras que trata este fenómeno desde una perspectiva lingüística-gramatical, sino también las obras concebidas desde una perspectiva primordialmente discursiva, comunicativa, cognitiva y sociolingüística. Principalmente podemos categorizar las bases teóricas de este apartado en tres grandes grupos:

- 1) Desde una perspectiva sintáctica, se especifican las condiciones concretas de la partícula 了. Representa el mayor foco y dedicación en la mayoría de la bibliografía. Los usos opcionales de la partícula 了, se presentan de manera descriptiva, pero a menudo destacan también por su falta de sistemática. Generalmente, las presentaciones se acompañan de numerosas excepciones. Estos incluyen la mayoría de obras representativas, tal como: Lü (1980), Li & Thompson (1989), Wang (1992), Liu *et al.* (1996), Zhou & Xu (1997), Marco Martínez & Lee (1998), Packward (1998), Ross & Masheng (2006), Xing (2006), Hanban (2008), Qu (2010), Teng (2010). Estas obras brindan datos importantes para las descripciones en el nivel sintáctico.
- 2) Desde una perspectiva semántica, los trabajos del primer grupo, generalmente atienden también a la interpretación de su significado. No obstante, la mayoría de ellos se presentan de manera dual y sencilla, lo cual se refleja en los manuales y repercute en la adquisición de los alumnos (véase Capítulo 6: Discusión de los datos, para más información). Entre todos, destacamos especialmente el trabajo de Xiao & EcNery (2004). Representa una obra fundamental para nuestra investigación, ya que ellos, al contrario de aportar ejemplos y conclusiones arbitrarias, parten de una base de datos

para la interpretación de significados y ofrecen una visión más científica y menos intuitiva que la de los trabajos anteriores.

- 3) Desde una perspectiva comunicativa discursiva, se explican las razones por las cuales sus usos son opcionales. Según nuestra investigación y la ayuda de otras investigaciones recientes, cabe concluir que se trata de un factor decisivo en el uso de la partícula. Obras recientes y artículos académicos como Hendriks *et al.* (2000), Jin (2002, 2004), Chen (2003), Lin (2003), Liu (2005) y Liu (2006) suponen un punto de inflexión. Por otro lado, destacamos trabajos como: Sheng (1995, 2007), donde desde una perspectiva más cognitiva se destaca la importancia del concepto—la delimitación en la cognición humana y su papel en la gramática china. Asimismo, Berg & Wu (2006) dedican todo un libro (“The Chinese particle *le*: discourse construction and pragmatic marking in Chinese”, basado en la teoría del *modelo mental*⁶⁶) al uso de esta partícula para establecer las relaciones interpersonales. Estos últimos trabajos son los que abren una nueva perspectiva tanto para los usos comunicativos de la partícula 了 como para nuestro entendimiento sobre la conexión entre la partícula 了 y sus usos en relación con el establecimiento de la relación interpersonal, la cognición y el lenguaje. Finalmente, parte de este apartado, también ha sido publicado en congresos y revistas con el fin de obtener intercambios de opiniones y sugerencias, a saber: Li (2010, 2011, 2012b).

2.2. El estado de la cuestión de la enseñanza y el aprendizaje de la partícula 了

2.2.1. Cuestiones de terminología

Las definiciones y denominaciones confusas de la partícula 了 son en parte responsables de la opacidad que envuelve su definición y sus funciones. En efecto, la utilidad de la nomenclatura depende de la precisión con que se nombra y se indica un referente para que las personas capten con exactitud e inmediatez su significado. De lo contrario, si el término es confuso o ambiguo, probablemente inducirá a equívoco y a comprensiones erróneas que dificultarán, por ejemplo en el caso de la partícula 了, su adquisición.

Existe toda una serie de términos para denominar la categoría gramatical de la partícula 了. En español, podemos encontrar designaciones como marcador aspectual, morfema aspectual, partícula modal y sufijo (Marco & Lee 1998), partícula verbal (Helena Casas, 2006), partícula (Zhou & Xu, 1997), partícula temporal (Zhang & Xu, 1995) o indicadores de tiempo (Ramírez, 2004), actual *le* y *COS le* (cfr. Xiao & EcNery, 2004) etc. En las obras en chino también encontramos una gran variedad de denominaciones, a saber: 動態助詞/體助詞 [partícula aspectual] y 語氣助詞/語氣詞 [partícula modal] (Liu *et al.* 1996), 動詞詞尾 [sufijo verbal] (Tai, 1990), 動詞後綴 [sufijo verbal] (Zhu 1982, citado en Tai 1990).

Consideramos que es poco recomendable denominar la partícula 了 de una única manera. Ni 語氣助詞/語氣詞 [partícula modal] ni 動態助詞/體助詞 [partícula aspectual], pueden abarcar todas las funciones de la partícula 了. En efecto, 語氣助詞/語氣詞 [partícula modal] no sugiere nada acerca de un cambio de situación, noción presente en casi todos los libros gramaticales. Tampoco creemos que sea adecuado nombrarla por medio de un elemento tangencial a ella, por ejemplo: indicador de tiempo o partícula verbal o temporal, puesto que, pese a estar relacionados,

⁶⁶ Véase 2.13, pp.174 para más información.

ni el tiempo ni los verbos representan factores primordiales en los usos de esta partícula. Sobre ello, ahondaremos en este apartado a continuación.

En cuanto a la terminología *sufijo* o 動詞後綴 [sufijo verbal], es cierto que remite a la sintaxis del 了₁, empero, consideramos que este término es ajeno a los usos y las funciones pragmáticas y discursivas que posee el 了, tanto 了₁ como 了₂ (tal distinción expondremos a continuación). Por otro lado, consideramos que el 了 disfruta de más libertad (de aparición) e independencia que un sufijo.

En este trabajo hemos preferido optar por la dicotomía: partícula 了₁ y partícula 了₂, principalmente en vista de sus características sintácticas y de sus diversas funciones. A grandes rasgos, con 了₁ nos referimos al 了 ubicado después del sintagma verbal y con 了₂, al que se ubica al final de la oración, salvo que aparezcan partículas exclamativas o interrogativas.

Por otro lado, el término *partícula*, ciertamente, no es el más preciso, pero consideramos que se aproxima a las características del 了. Según la definición de algunos diccionarios:

- Diccionario Enciclopédico (cfr. Vox Larousse 2011):
 - (ling.) Para algunos autores, morfema gramatical no autónomo que constituye con un morfema léxico una unidad o grupo acentual.
- Diccionario de términos filológicos (cfr. Lázaro Carreter 1998)
 - Parte invariable de la oración, de escaso cuerpo fonético ordinariamente.

A la luz de estas definiciones, observamos la necesidad de denominar un elemento funcional que carece de significado semántico por sí mismo y cuyo cuerpo fonético⁶⁷ es escaso. Se trata de un morfema gramatical no autónomo. Sin embargo, cabe resaltar que su aparición **no** simplemente depende de la sintaxis, sino también de otros factores: pragmáticos, discursivos, socioculturales.

Por otra parte, muchos manuales de CH/LE y libros de gramática china optan por esta distinción. Esta opción también nos permite evitar tomar partido directo en tan bizantina discusión acerca de la nomenclatura de la partícula 了.

No obstante, hace falta añadir que, dado que el 了₁ está íntimamente relacionado tanto con el tiempo⁶⁸ como con el aspecto, en ocasiones, lo describimos y clasificamos como partícula temporal-aspectual. El 了₂, por su parte, posee un significado aspectual-ingresivo⁶⁹, y un uso modal predominante, de esta manera, preferimos nombrarlo simplemente con la denominación señalada anteriormente.

Una equivocación frecuente, señalada especialmente por Xiao & EcNery (2004:175), reside en la confusión entre la función aspectual y la modal. A menudo en los manuales o en las obras gramaticales se presenta la función de señalar un cambio o la surgida de una nueva situación (una

⁶⁷ En el apartado §2.3 de este apartado veremos su evolución etimológica, la cual ha tenido repercusiones también en el aspecto fonológico.

⁶⁸ El concepto de tiempo en este trabajo presenta una especificación determinada (véase §1.2, pp.110 para sus definiciones).

⁶⁹ Sinónimo de incoativo o inceptivo, si el proceso se toma como el principio de un proceso más amplio que lo engloba (dormirse en español frente a dormir) Ducrot, O. & J.-M. Schaeffer (1998). Nuevo diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje. A. Producciones. Madrid.

función aspectual-ingresiva), pero etiquetada como un uso modal (véase el análisis del corpus para sus ejemplos).

2.2.2. Estructuras elementales según las disciplinas tradicionales

Convencionalmente, se definen las condiciones de los usos de la partícula 了 desde el punto de vista sintáctico: El 了₁, por un lado, se antepone al objeto y se pospone al sintagma verbal que incluye tanto los verbos, verbos con complementos resultativos o terminativos como los adjetivos y sustantivos con funciones verbales. Por su parte, el 了₂ se ubica al final de la frase en la mayoría de los casos, salvo en preguntas con partículas interrogativas y exclamativas al final de oración. Generalmente se resumen las reglas de uso de la partícula 了 en los esquemas siguientes:

- 14) Sintagma verbal + 了₁ + (O)
- 15) Frase + 了₂ + (locución interrogativa)

Basándonos en las obras de la gramática china más representativas, tales como: Lü (1980), Li & Thompson (1989), Wang (1992), Liu *et al.* (1996), Zhou & Xu (1997), Marco Martínez & Lee (1998), Packward (1998), Ross & Masheng (2006), Xing (2006), Qu (2010), Teng (2010), se puede resumir las siguientes estructuras y usos⁷⁰:

- *Con los verbos simples:*
 - 16) 吃了一顆蘋果
comer 了₁ una clsf. manzana
[Comió/ha comido una manzana.]
- *Con los verbos con complementos, resultativos o terminativos, simples o compuestos:*
 - 17) 裝滿了一瓶水 (con complemento resultativo simple)
echar lleno 了 una botella agua

⁷⁰ En la obra *International Curriculum for Chinese Language Education* de Hanban (2008) se presentan 13 estructuras en tres niveles distintos que contienen la partícula 了. Como son clasificaciones bastante discretas y algunas de ellas se integran en expresiones fijas, aquí simplemente dejamos constancia de ello:

Nivel I:

驚嘆句: 太棒了!

Nivel III: Los usos fundamentales de la partícula 了

數量詞/名詞+了: 我兒子八歲了。秋天了。

主語+形容詞/動詞+了: 花紅了。瑪麗病了。

小句+了: 我昨天去王府井了。

主語+動詞+了+數量+動量+(名): 我買了二件襯衫。這本書我看了兩遍。

Nivel IV:

該+名詞短語/動詞短語+了: 該你了。該上課了。

能願動詞+動詞短語+了: 我能走了。我會說漢語了。你可以下班了。

不+動詞短語+了: 我不去了。他不喝酒了。

主語+動詞+了+名詞+就/再+動詞短語: 我吃了飯再去。我下了課就來你這兒了。

時量補語+了

動詞短語+時量+了: 我來北京三年了。他大學畢業 10 年了。

動詞+了+時量+(名詞): 我打了兩個小時網球。

動詞+了+時量+(名詞)+了: 我打了兩個小時網球了。

A 比 B +形容詞+一點兒/多了: 他的漢語比我好多了。

名詞+怎麼了?: 你怎麼了?

[Rellenó/ha rellenado una botella de agua.]

18) 用完了所有的力氣 (con complemento terminativo simple)

usar terminar 了 toda fuerza

[Acabó/ha acabado con todas sus fuerzas.]

19) 洗乾淨了一堆髒衣服 (con complemento resultativo compuesto)

lavar limpia 了 un clsf. sucia ropa

[Limpió/ha limpiado una pila de ropa sucia.]

- *Sustantivo con función de sintagma verbal*

20) 三十歲了就事業有成

treinta años 了 1 jiu carrera hay éxito

[A los treinta años ya tiene mucho éxito en su carrera.]

- *Con adjetivo con función de sintagma verbal*

21) 瘦了好幾公斤

él delgado 了 1 varios kilos

[Adelgazó/ha adelgazado varios kilos]

- *El 了 2, ubicado al final de la frase, o antepuesto a las locuciones interrogativas y exclamativas:*

22) 我去過銀行了

Yo ir *prtl.perf.* banco 了 2

[Ya he ido al banco.]

23) 你去過銀行了嗎?

tú ir *prtl.perf.* banco 了 2 *partl. interrogativa*

[¿Has ido al banco ya?]

Sin embargo, fácilmente, se pueden encontrar ejemplos que contradicen los esquemas 14) y 15), por ejemplo:

24) *我去了買藥

yo ir 了 1 comprar medicina

25) *我的生日是五月十八日了

mi cumpleaños ser marzo cinco 了 2

De esta manera, cabe preguntarse: ¿cuáles son las condiciones que realmente determinan los usos de la partícula 了?

2.2.3. *El lugar que ocupa la partícula 了 en el sistema aspectual*

En el apartado anterior, en la Figura III (pp.117) hemos presentado la tabla que resume a grandes rasgos las partículas y los adverbios que expresan la aspectualidad en chino mandarín. En ellas es fácil entrever la variada distribución de la partícula 了. Aparece en cinco de los diez ámbitos descritos. Es más, a priori, algunas de estas expresiones, desde una perspectiva semántica, pueden parecer contradictorias entre sí. Por ejemplo, la posibilidad de expresar tanto la perfectividad como la imperfectividad, o significados tanto incoativos como terminativos.

Ahora bien, si reducimos el ámbito y nos centramos solo en las partículas temporal-aspectuales prototípicas: 了, 著 /zhe/, 過 /guo/ (Ilustración XXVII):

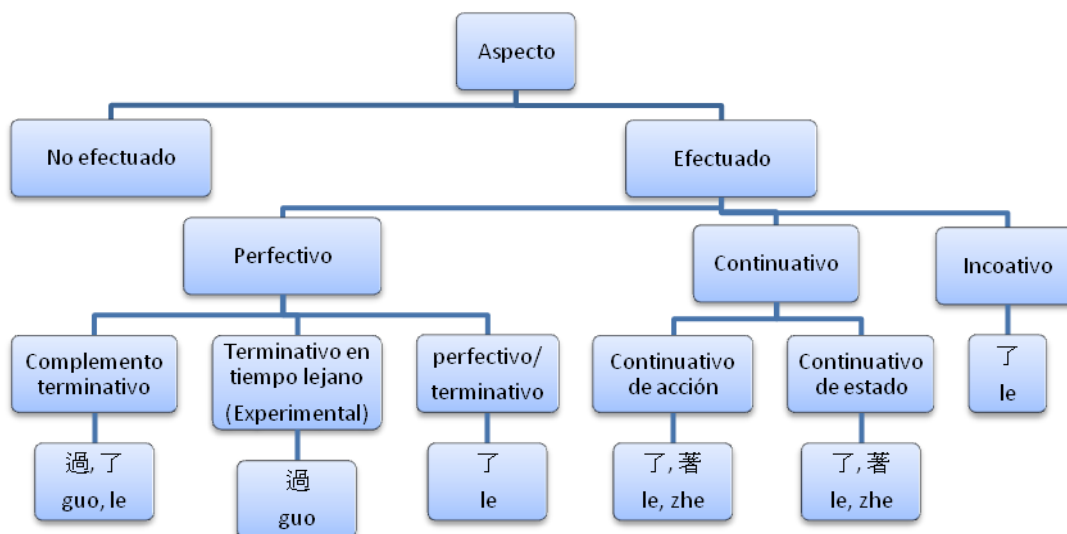


Ilustración XXVII: Los valores de las partículas temporal-aspectuales prototípicas: 了 /le/, 著 /zhe/, 過 /guo/ (basado en Comrie 1976 y de Jin 2004)

Efectivamente, las tres partículas pertenecen al mismo grupo aspectual *efectuado* que, a su vez, se subdivide en perfectivo (que se ramifica en terminativo⁷¹-perfectivo, terminativo en tiempo lejano/experimental y con una función adicional: actúa como complemento terminativo), continuativo (subdividido a su vez en continuativo de acción y de estado) e incoativo. La Ilustración XXVII revela la distribución de la partícula 了 que tiene presencia en cinco de los seis ámbitos. Nótese, por tanto, que los usos y las funciones de 了 superan a los de 著 y 過, partículas con las que además comparte casi todos los valores. Esto representa un mayor grado de complejidad semántica y, por consiguiente, un mayor grado de dificultad en la enseñanza y en el aprendizaje/adquisición del CH/LE.

Por todo ello, podemos hacernos una primera idea acerca del grado de polivalencia y de la polisemia que posee la partícula 了. Como hemos comprobado anteriormente, el chino mandarín ha desarrollado un sistema aspectual complejo para satisfacer su necesidad de describir el desarrollo o el estado de los eventos, en lugar de hacerlo por la vía del tiempo gramatical como la mayoría de las lenguas indoeuropeas. De la distribución extensa y variada de la partícula 了 podemos deducir su papel polivalente y polisémico. Además, la complejidad aumenta aún más debido a que sus usos dependen de factores no únicamente sintácticos o semánticos, sino también pragmáticos, discursivos e incluso socioculturales. Tales factores serán el tema central de la segunda parte de este apartado. Sin embargo, antes de entrar en ellos, nos gustará presentar primero un breve relato etimológico de 了 para tener una idea más completa de la cuestión.

⁷¹ Se focaliza en el último momento de una acción (Comrie 1976).

2.3. Breve relato etimológico del sinograma 了

El chino⁷² es un idioma con más de cuatro mil años de evolución y desarrollo. Como todas las lenguas, ha experimentado diferentes grados de metamorfosis a lo largo del tiempo y ha ido adquiriendo y acumulando significados y funciones sintácticas, semánticas, pragmáticas, discursivas y socioculturales. Lo interesante de esto reside en que, a menudo, estos significados y funciones adquiridos posteriormente, en muchos casos, no han sustituido o desplazado los significados y funciones anteriores, sino que coexisten hasta día de hoy, en el chino mandarín moderno.

Por ello, para poder obtener una imagen más completa de la complejidad del 了, desde un punto de vista cronológico, mostraremos sucintamente las diferentes funciones y significados que ha ido adquiriendo en el tiempo, hasta su gramaticalización en partícula, el 了.

En efecto, casi todas las partículas del chino mandarín, por ejemplo, las temporal-aspectuales paradigmáticas: 了, 著, 過 proceden del campo verbal (Li & Shi 1997). Dado que la lengua china carece de flexión de ningún tipo, morfológicamente no se refleja ningún cambio. No obstante, en el caso de 了 se observan diferencias significativas en los niveles sintáctico, semántico e incluso fonológico. Gracias a su simple y abstracta apariencia, a lo largo del tiempo, este sinograma ha ido adquiriendo diferentes significados y nuevas funciones. Tal como Cuenca & Hilferty (1999:252) explican, la relación entre forma, significado y el uso sincrónico por parte de los hablantes es:

La relación forma-significado, con frecuencia, se encuentra en un estado de flujo a causa de las complejas analogías y diferencias entre las estructuras conceptuales, que pueden ser reflejadas por medio de estructuras sintácticas. La variación y el cambio en las estructuras lingüísticas en una lengua determinada sugiere que las conceptualizaciones que subyacen a diferentes estructuras no son sólo inconmensurables, sino que también están disponibles simultáneamente para los hablantes de una lengua en un momento dado (Cuenca & Hilferty, 1999:252).

Ahora bien, para exponer brevemente la evolución etimológica del sinograma 了, ante todo, cabe anotar que posee dos pronunciaciones distintas, /liǎo/ y /le/, asociadas a funciones diferentes. La primera pronunciación, /liǎo/, según la investigación de Li (2008), 了 se originó en la dinastía Han Oriental (alrededor de 25 a 200 d. C.), a partir de la imagen esquemática de las patas de buey o los brazos de un niño cruzados para expresar el significado “enredado o cruzado” (en chino, 糾集相交). De allí, sufre numerosas transformaciones a lo largo del tiempo hasta llegar a adquirir el uso de la partícula, un uso que carece de significado, pero manifiesta usos sintácticos polivalentes.

Basándonos en los trabajos de Li & Shi (1997), Berg & Wu (2006), Sheng, 2007 y Li (2008) hemos extraído una breve descripción de la evolución del 了 hasta el uso y significado actuales (Figura IV).

⁷² Aquí, específicamente, tomamos su sentido más amplio para referirnos a la lengua china desde su origen y no exclusivamente al chino mandarín.

Estructura sintáctica	Nuevo significado semántico adquirido	Categoría gramatical	Cambio fonológico
Verbo independiente	Enredado. Se originó en la dinastía Han Oriental alrededor de 25 a 200 d. C. citado de Li (2008)	Verbo	No
Verbo compuesto: 了 +V	Comprender, ej.: 了解	Verbo	No
了 了 (duplicación)	Inteligente, ej.: 小時了了	Adjetivo	No
了 +negación+N	Totalmente (negativo),ej.: 了無生氣	Adverbio	No
了 +V	Acabar /terminar, ej.: 了結	Verbo	No
V+了	Acabar /terminar, ej.: 終了	Verbo	No
F+了也	Final discursiva: 了也	Complemento	No
V+了 F+了	(pierde su significado semántico)	Partícula	Sí

Figura IV: La evolución lingüística del sinograma 了

Merece la pena prestar atención a su última fase, en voces como 終了 [terminar], antes de alcanzar la categoría de partícula. Este cambio sintáctico es fundamental en el proceso de gramaticalización de la partícula 了. Veamos unos ejemplos:

26) 拜舞既了 [comtemporáneo] (ejemplo citado de Sheng 2007:15)
Rezar bailar prtl. 了/liǎo/ (v.)

[Ya ha terminado el rezo y el baile]

27) 已經拜了舞 [moderno] (ib ídem)
Prtl.perf. rezar 了/le/ (prtl.) baile

[El baile del rito ya ha terminado]

En los ejemplos 26) y 27) se observa tanto el cambio sintáctico como el fonológico. El 了 se metamorfosea a partir de un verbo y deviene en una partícula perfectiva que marca el término de un acto; a su vez, **destaca**⁷³ la primera acción en comparación con el ejemplo 26), constituido por dos acciones (Sheng 2007:15). Sheng (2007) resume en tres los efectos que se producen en el proceso de gramaticalización: a) el debilitamiento de la acentuación, b) la reducción de sílabas, y c) la dependencia de otros elementos. En el caso de la partícula 了, experimenta a) y c). Por supuesto, como en todo proceso de gramaticalización, aumenta el grado de abstracción semántica. A fin de distinguirse del 了 verbo, el 了 partícula adquiere una nueva pronunciación: /le/ en vez de /liǎo/⁷⁴, fruto de su debilitamiento fonético. La pérdida del significado semántico en beneficio de

⁷³ Ponemos en negrita “destacar” dado que constituye una función vital de la partícula 了.

⁷⁴ Salvo algunos usos dialectales.

su valor gramatical hace que gane en frecuencia de uso y que adquiera funciones y contextos de aparición donde solo las partículas tienen existencia. Como dijo *Lao zi*: 「無之以為用」 [de la no existencia/del vacío nace la utilidad]. Tanto su pronunciación como sus funciones como partícula representan rasgos diferenciales del chino moderno en contraposición con el chino clásico⁷⁵.

Estos estudios son sumamente importantes para destacar y revelar el origen de las tres funciones y valores de la partícula 了: 1) el valor nuclear de la partícula es perfectivo, 2) la función de énfasis y 3) el establecimiento de la relación con el tiempo presente del discurso:

- i). Tanto 了₁ como 了₂ están íntimamente relacionados con el verbo “liao” que significa: *terminar* (Berg & Wu, 2006:98; Sheng, 2007: 15). La partícula 了 aun perdiendo su significado semántico, sigue conservando ese significado en el nivel sintáctico, esto es, su índole inherente perfectiva. Según los estudios de Berg & Wu (2006:98) la partícula hereda del verbo *liao* [terminar] la capacidad para marcar los límites entre estados de eventos o episodios (más adelante hablaremos sobre la importancia de la delimitación en relación con el uso de la partícula 了).
- ii). Según los estudios de Berg & Wu (2006) la formación del final discursivo de la expresión “了也/*liao ye*” sirve como una fase de transición antes de convertirse completamente en una partícula. Por otro lado, gracias a la partícula “ye” (也), un marcador afirmativo, ayuda al 了 en su adquisición de la función de la fuerza afirmativa acentuada y el sentido de inmediatez. Eso nos lleva al tercer punto: el establecimiento de la relación con el tiempo presente del discurso.
- iii). Berg & Wu (2006:98-99) explican cómo la fuerza afirmativa implica y atrae el sentido de la inmediatez:

The sense of immediacy arises due to the fact that the force of an assertion always operates at the speech time in interactions, though the content of an assertion may be related to different time-frames (...) the speech-time relevance imposed by the act of assertion appeals to the addressee to react now on the content asserted.

Esto se refleja en las características que especificamos a continuación.

Hasta aquí, hemos mostrado los diversos usos diacrónicos del sinograma 了. Seguidamente, trataremos únicamente sus funciones como partícula (aunque como vemos, estas funciones han recibido la influencia de sus significados verbales). Así pues, señalaremos las variadas funciones y los usos sincrónicos que ha adquirido 了 como partícula.

A continuación, trataremos las características, las condiciones sintácticas, y los valores y las funciones de la partícula 了 en el chino moderno. Aunque en algunos casos describimos 了₁ y 了₂ por separado, también los relacionaremos para mostrar su parentesco. Empezaremos por las características de 了₁ y 了₂ para ver cuáles son los factores que los determinan en cada caso.

⁷⁵ Nos referimos al 文言文, también llamado chino literario. Se trata de una lengua usada en épocas antiguas, de expresión culta, literaria. Posee un registro culto y rígido, en absoluto coloquial. Al revés del 白話, el chino vernáculo y de amplio uso actual.

2.4. Las características de 了

El significado perfectivo de la partícula 了 está aceptado por la mayoría de los estudios (Lü 1980; Li & Thompson 1989; Wang 1992; Liu *et al.* 1996; Zhou & Xu 1997; Marco Martínez & Lee 1998; Packward 1998; Ross & Masheng 2006; Xing 2006; Qu 2010; Teng 2010). Evidentemente, existen otras cuestiones que no gozan de tanto consenso, tales como los usos imperfectivos. Dejamos para más adelante las cuestiones más controvertidas y nos centraremos primero en las características y significados centrales de la partícula 了. Es pertinente preguntarnos entonces, ¿cuáles son los significados y características centrales (o prototípicas, en términos de la lingüística cognitiva) que determinan las condiciones de la partícula 了?

Fundamentalmente, estamos de acuerdo con los estudios de Xiao & EcNery (2004) en que las características centrales de la partícula son: la materialización y la totalidad⁷⁶.

2.4.1. Materialización

Xiao & EcNery (2004) asignan la función “materialización⁷⁷” a la partícula 了 y la definen así: *actuality simply means that the situation denoted by a sentence actually occurs or materialises, i.e. the situation becomes a reality with respect to the relevant reference time*. Eso es importante porque a diferencia del significado de terminación o compleción que se otorga tradicionalmente a la partícula 了, los autores optan por una interpretación semántica más genérica y menos taxativa. Ello permite englobar también los valores imperfectivos que trataremos más adelante.

2.4.2. La totalidad y la perfectividad

La *totalidad* depende de la perfectividad o viene dada por ella. De modo que consideramos que es propicio verificar la definición y la manifestación de la perfectividad y su relación con la partícula 了.

La noción de perfectividad encierra la complejidad conceptual en una tal como revela la explicación de Comrie (1976: 18):

*(...) the perfective reduces a situation to a blob (...) a blob is a three-dimensional object, and can therefore have **internal complexity**⁷⁸, although it is nonetheless a single object with clearly **circumscribed limits**”.*

Comrie (1976), Langacker (1991) y Bybee *et al.* (1994), entre otros, concuerdan en que el perfectivo es inherentemente delimitado (*bounded*, en inglés). Por otro lado, el hecho de tener límites es la condición que permite distinguir una totalidad o una entidad completa del resto de concepto (más adelante entraremos en más detalles en la definición de la delimitación). Por eso, casi la mayoría de los investigadores (Comrie 1976; Smith 1991, 1997; Bybee 1994, entre otros)

⁷⁶ Diferimos respecto a la tercera característica que sostienen por Xiao & EcNery (2004): la dinamicidad, dado que el significado de “cambio” (tal como los autores sostienen) no es inherente. Los autores hacen esta interpretación a partir principalmente del uso ingresivo. Sin embargo, creemos que es incoherente, puesto que es fundamentalmente incompatible con los usos imperfectivos (que carecen de “cambios”). Más adelante daremos nuestra interpretación del valor ingresivo de la partícula 了.

⁷⁷ “Actuality” en inglés.

⁷⁸ Los subrayados son nuestros.

están de acuerdo en que el aspecto perfectivo considera una situación en su **totalidad**, estos es, comprende un evento desde su comienzo hasta su final⁷⁹. De ahí, naturalmente, podemos decir que la característica de perfectividad atrae la de totalidad.

Según Xiao & EcNery (2004) la totalidad consiste en presentar una situación en su integridad. En otras palabras, se concentra en el evento como una entidad completa y descuida su composición interna del evento. Este tipo de focalización permite la creación de secuenciaciones (véase el ejemplo 28) y también motiva los avances del discurso.

28) 吃了早餐以後，我就去上學。

Comer 了 desayuno después, yo prtl. (*jiu*) ir escuela

Después del desayuno, iré a la escuela.

En cambio, la misma frase, cambiando únicamente la partícula 了 por la partícula imperfectiva 著, se considerará incorrecta:

29) *吃著早餐以後，我就去上學。

Esto es debido a que la partícula 著 en este caso no posee la característica de *totalidad*, y por tanto es incapaz de trazar la secuencia de dos eventos con sus integridades.

Por último, cabe resaltar el hecho de que, a diferencia del pretérito indefinido (o el pretérito simple) del español, “**le only presents a situation as a whole but does not provide any final endpoint**” (cfr. Xiao & EcNery, 2004:105).

En resumidas cuentas, marca una *materialización* de información, la presenta como una totalidad o una entidad completa, sin embargo, eso no significa que se ponga fin a ese evento o situación.

2.5. Los usos imperfectivos

Ahora bien, si la perfectividad lo engloba todo, cabe la posibilidad de que alguna parte quede más realizada que otra, es decir, focalizada, y también caben diferentes interpretaciones según las circunstancias. Comrie (1976:20-21) llevó a cabo un análisis plausible sobre el uso ingresivo del 了 en chino mandarín en relación con el uso perfectivo:

*In Chinese, a number of predicates, both adjectives and verbs, that normally refer to a state can have ingressive meaning in the Perfective, e.g. ta gao “he is tall”, ta gao- 了⁸⁰ (pfv.) “he became tall, has become tall”. Clearly, one **cannot**⁸¹ say that such perfective forms indicate the completion of a situation, when in fact they refer to its **inception**. A possible analysis of this ingressive meaning would be to say that such verbs can in general be either stative or ingressive, i.e. can in general refer either to the state or to **entry into that state**, like for instance, English sit (which can mean either “be sitting” or “adopt a sitting position”); compare also*

⁷⁹ Naturalmente, a diferencia del tiempo, hablando del aspecto, cuando mencionamos algo que se encuentra en su estado final o efectivo, no necesariamente nos referimos a un hecho en el pasado.

⁸⁰ Hemos sustituido la transliteración fonética por el sinograma para evitar posibles confusiones.

⁸¹ El subrayado es nuestro.

*English “and suddenly he **knew/understood** what was happening”, where the meaning is also **ingressive**.*

También existen autores que interpretan esa entrada de un nuevo estado como una muestra de una característica factual: algo que se ha convertido en realidad⁸². Por lo tanto, lo denominamos valor *ingresivo/factual*.

Efectivamente, el uso del perfectivo para expresar un significado ingresivo/factual no es un fenómeno particular del chino, sino algo común a todas las lenguas. En español, “me sorprendí cuando **supe** su edad” también constituye un uso perfectivo para expresar un significado ingresivo/factual. Es algo que los seres humanos tenemos cognitivamente en común y que reflejan las lenguas que hablamos.

Sin embargo, por una razón u otra, el valor imperfectivo ha sido olvidado o descuidado por muchos gramáticos y en los materiales del CH/LE su tratamiento es casi nulo (compruébese con los resultados de nuestros análisis del corpus). Esto, evidentemente, puede tener una repercusión negativa en la ASL de los alumnos CH/LE. Efectivamente, a través de las denominaciones ya se puede observar, a grandes rasgos, esta situación: the perfective (Qu 2010:123), partícula perfectiva (Marco & Lee 1998:259), the completion (Ross & Masheng 2006:226), denotador verbal de la terminación de una acción (Zhou and Xu 1997:27).

Afortunadamente, algunos autores arrojan algo de luz sobre estos valores imperfectivos relacionándolos, en general, con la naturaleza de los verbos: Li & Thompson (1989), Liu *et al.* (1996), Jin (2002; 2004), Smith & Erbaugh (2005), entre otros.

Comrie (1976) define el perfectivo con valor ingresivo como “la entrada de un estado”. Smith & Erbaugh concuerdan con este punto de vista: “*Le conveys that an event is bounded, although the boundary need not coincide with the completion of a telic event (...) Le appears with event verb constellations, which we take to include inchoatives.*” (2005:725). Obsérvese que el concepto implica tanto la entrada como el estado. Por su relación, cercana e íntima, resulta bastante asimilable el traslado de la atención desde la entrada hasta la existencia del estado. El aspecto continuativo se puede subdividir en dos subcategorías: continuativo de acción y continuativo de estado. Ejemplifiquemos cada caso:

30) 他知道了那個消息後很生氣。(Ingresivo/factual: focaliza la entrada del evento)
él saber 了 ese clsf. asunto después muy enfadado

[Después de enterarse de esa noticia, se puso furioso.]

31) 牆上掛了一幅畫。(Continuativo: focaliza el estado del evento)
Pared arriba colgar 了 un clsf. cuadro

[En la pared está colgado un cuadro.] (adaptado de Li & Thompson, 1989:215)

32) 我家養了許多鴿子。(Continuativo de acción)
mi casa crío muchas palomas

[En mi casa crío muchas palomas.] (citado de la base de datos del Balanced corpus of Modern Chinese de la Academia Sínica)

33) 現在街上擠滿了人。(Continuativo de acción/estado)
ahora calle arriba atestar lleno 了 gente

[La calle está atestada de gente ahora.]

⁸² Agradecemos a la profesora Consuelo Marco por sus consejos y comentarios sobre esta cuestión.

34) 為此他高興了一整天。(Continuativo de estado)

por eso él contento 了 un entero día

[Ha estado contento por eso todo el día.]

35) 整整忙了一天。(Continuativo de estado) (citado de Kachru 2006: 253)

enteramente ocupado 了 un día

[Ha estado ocupado todo el día.]

Ninguno de estos ejemplos debe considerarse perfectivo, puesto que los eventos son durativos y no poseen una finalidad u objetivo que alcanzar. La frase 30) posee un significado ingresivo/factual: 知道了那個消息 [al saber la noticia] se refiere a la entrada del estado. Con todo, no se descarta el significado continuativo, puesto que el estado no desaparece. Por el contrario, en los casos de 31), 32) y 33), el significado continuativo resulta evidente. Especialmente en 32) y 33) el valor continuativo de las acciones de *criar* y *estar atestado* es obvio. Por último, el enunciado 34), con un verbo de estado, expresa un significado continuativo. El estado no llega a su fin, sino que se ha mantenido por el tiempo impuesto por el determinante: *todo el día*. Véamos seguidamente cómo el significado ingresivo/factual del 了₁ se trasfiere al uso ingresivo/factual del 了₂. Nuestra interpretación concuerda con la de Kachru (2006: 253) en el hecho de que la frase 35) no es una acción sino un estado. Además, sostiene que se puede explicar con un valor completivo dado que “todo el día” ofrece un límite que permite la compleción de la ocupación de un estado.

Ahora bien, si comprobamos el hecho de que la partícula 了 puede poseer tanto los usos perfectivos como imperfectivos, ¿cómo sabemos qué valor (perfectivo o imperfectivo) se manifiesta cuando aparece la partícula 了? Y, ¿cómo se definen sus condiciones de uso?

2.6. La interpretación del significado

2.6.1. La interacción con el aspecto lexical

Efectivamente, en el apartado anterior, dedicado al sistema temporal y aspectual, hemos resaltado la superposición entre los aspectos gramaticales y los aspectos lexicales: los aspectos lexicales por sí presentan inherentemente un punto final espacial o temporal; no obstante ese punto final, su visibilidad depende del aspecto gramatical por el que opten los emisores (Xiao & EcNery, 2004:106). Tal como Bybee *et al.* (1994:87-89) explican, en ciertas circunstancias se pueden aplicar extrategias perfectivas y convertir en delimitados aspectos lexicales no delimitados. Por ejemplo, en inglés, algunos verbos y adverbios delimitadores pueden transformar su significado imperfectivo en uno perfectivo: de “eat” {imperfectivo} a “eat up” {perfectivo}. Efectivamente, esto corrobora lo que hemos mencionado anteriormente: el aspecto gramatical posee cierto poder para decidir la visibilidad del significado propuesto por el aspecto lexical.

Es importante también tener en cuenta que, generalmente, es posible producir algunas incompatibilidades al combinar los aspectos gramaticales con los lexicales. La razón de ello resulta evidente: el valor nuclear de la partícula es perfectivo y la perfectividad tiende a los límites y a los puntos finales; todo lo contrario que la imperfectividad. Naturalmente, esto varía entre las lenguas. Existen lenguas con mayor flexibilidad que otras, por ejemplo: es incorrecto decir en chino: *我在很喜歡它, combinando un valor imperfectivo expresado por 在 con el verbo 喜歡 [gustar], o 我在死/我死著, combinando un valor imperfectivo y el verbo 死, cuyo

aspecto lexical es de efectuación. Por el contrario, en español ambos son posibles: “me está gustando mucho” y “me estoy muriendo”.

Por todo ello, es importante ver estos 5 parámetros y los 6 tipos de verbo según su aspecto lexical y ver qué significado expresan al combinarse con la partícula 了.

En el caso de la partícula 了, ciertamente, sus posibilidades de combinación son bastante amplias, y admite verbos con parámetros de imperfectividad, esto es, durativos, no dinámicos y atéticos. Esa libertad de combinación probablemente se debe a su larga evolución lingüística (Berg & Wu, 2006:98). Podemos clasificar los valores de la partícula 了 en ocho tipos diferentes (Ilustración XXVIII)

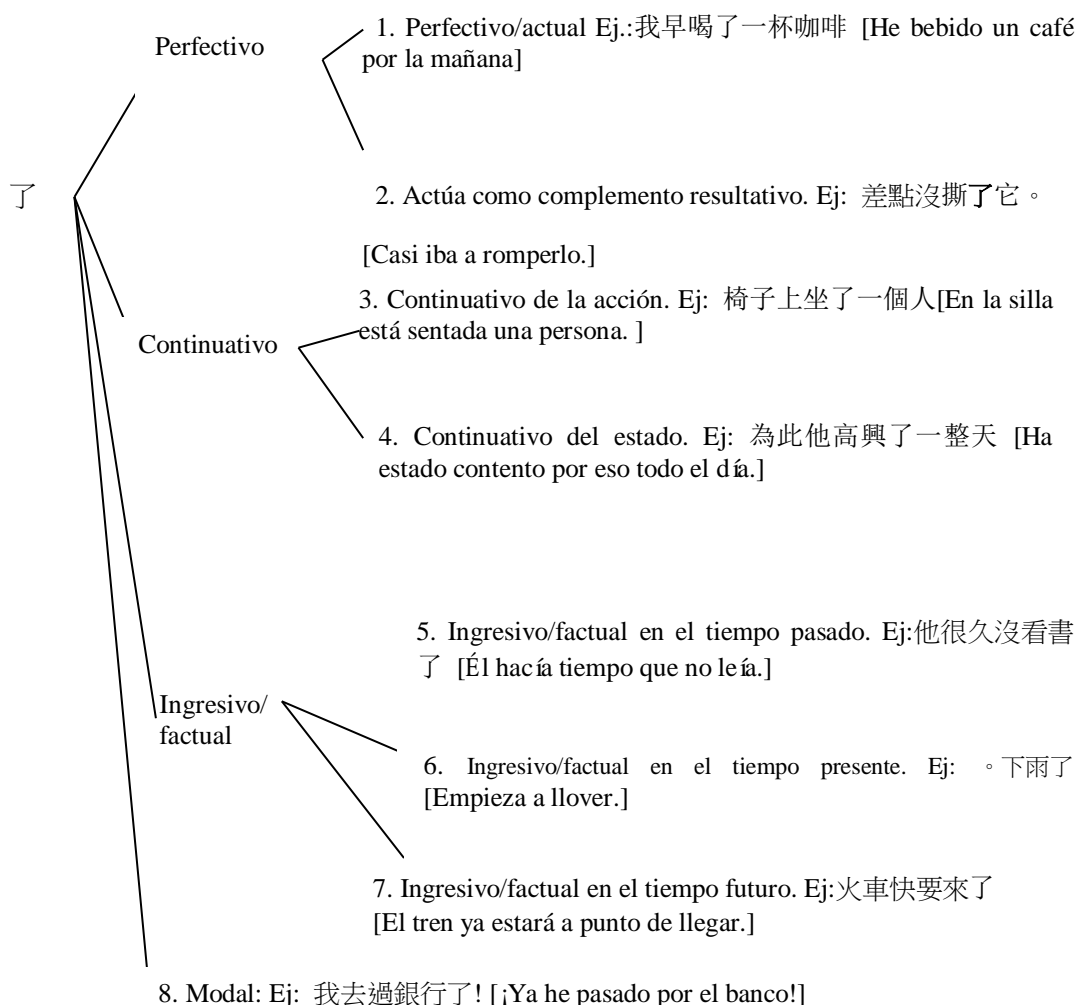


Ilustración XXVIII: Los diferentes valores de partícula 了 (basado en Jin, 2004:12)

Fácilmente, uno puede advertir que estas funciones del 了 parecen contradictorias e incongruentes entre sí. En primer lugar, posee funciones tanto aspectuales como modales. El aspecto, por un lado, se centra en la estructura temporal interna de un evento (Comrie 1976:24) y puede expresar tanto perfectividad como imperfectividad. El aspecto perfectivo se divide a su vez entre perfectivo/actual y función de complemento resultativo; el aspecto continuativo puede ser de acción o de estado; finalmente, cada uno de los subtipos del aspecto ingresivo concuerda con

un tiempo pasado, presente y futuro. El modo, por su parte, pertenece a un ámbito más bien pragmático.

En estos ocho valores y funciones puede observarse la combinación con diferentes aspectos lexicales sujetos a diferentes parámetros, según la base de datos de Xiao & EcNery (2004:95).

De los seis aspectos lexicales mencionados en el apartado anterior, 了 tiende a concurrir con los logros y efectuaciones. Cumpliendo algunas condiciones (trataremos tales condiciones seguidamente), se puede combinar con los verbos de acción y los semelfactivo. Cuando se combina con los aspectos lexicales de estado (EDP y EDE⁸³) manifiesta significados más bien imperfectivos (cfr. Xiao & EcNery, 2004:104).

Cabe deshacer posibles confusiones en casos como el del ejemplo que presenta Sheng (1995:5), donde el autor sostiene que la partícula 了 posee la función de convertir algo no-delimitado en delimitado. Según Sheng:

36) 看 看	—————>	看 了 看
ver ver		ver 了 ver

[Echa un vistazo]

[Eché/he echado un vistazo]

Es acertada la afirmación de Sheng sobre la idea de que el uso del 了 está relacionado con la delimitación. Sin embargo, 了 no posee la capacidad de convertir algo no-delimitado en algo delimitado, (lo cual es fácil de comprobar, dado que 了 no puede combinarse libremente con situaciones no-delimitadas), sino que lo delimitado representa un entorno apropiado para la aparición de la partícula 了. En el ejemplo 36): 看看, la repetición del mismo verbo representa una estrategia de *delimitado a corto tiempo* tal como hemos señalado en la Figura III (pp.117).

La combinación de todos estos significados con la partícula 了 está sujeta a ciertas condiciones. En este punto, debemos considerar las las condiciones de uso de la partícula 了.

2.7. Condición sintáctica: la delimitación

Con el apoyo de investigaciones como Chen (2003) y Lin (2003), Xiao & EcNery (2004) podemos afirmar que la condición delimitada es el parámetro primordial para el uso de la partícula 了. De esta manera, es necesario definir primero qué es el parametro delimitado.

2.7.1. Definición de la delimitación y el valor perfectivo

Langacker (1987; 1991), Wang (2006) señalan la distinción entre lo delimitado⁸⁴ (*bounded*) y lo no-delimitado (*unbounded*) como un mecanismo general de la cognición del ser humano. *Delimitación* procede del concepto *límite*. Los seres humanos al nacer, a través del contacto con el mundo exterior, experimentamos y descubrimos gradualmente que el cuerpo es un recipiente delimitado. Eso se refleja directamente en nuestra lengua, a través de la cual expresamos lo que concebimos (Johnson, 1987, citado en Sheng 1995: 377). Por ejemplo: los sustantivos contables e

⁸³ Véase el apartado anterior para más detalles.

⁸⁴ Término usado en Morimoto (1998).

incontables, los medidores nominales y adverbiales, etcétera. En chino, tenemos clasificadores nominales para todos los sustantivos-objetos contables, a saber: 一朵向日葵 [una *flor de girasol*], 一道彩虹 [una *franja de arco iris*], 一場轟轟烈烈的愛情 [un *episodio de amor apasionado*⁸⁵].

Con el término *delimitación* o *delimitado* queremos resaltar la totalidad de una situación o de un evento, desde el principio hasta su final, todo conglobado. Esto, evidentemente, está íntimamente relacionado con los rasgos de totalidad y de *perfectividad* de la partícula 了.

Según Tenny (1994:26) y (Xiao & EcNery, 2004:50) la telicidad y la delimitación son conceptos similares, pero con diferentes dominios: el primero es espacial y el segundo temporal. La medida y la cuantificación es la clave de los dos conceptos (Tenny, 1994:26; Morimoto, 1998:17).

La mayoría de las obras gramaticales mencionan los usos de los clasificadores junto con la partícula 了 (Lü 1980; Li & Thompson 1989; Wang 1992; Liu *et al.* 1996; Zhou & Xu 1997; Marco Martínez & Lee 1998; Packward 1998; Ross & Masheng 2006; Xing 2006; Qu 2010; Teng 2010, entre otros). Sin embargo, ninguno de ellos explican las razones de manera cognitivamente asimilable. Los clasificadores son inherentemente tólicos o delimitados. No obstante, no son los únicos que pueden ofrecer condiciones delimitadas.

Según el estudio de Xiao & EcNery (2004:52) **lo resultativo y lo tólico** son necesariamente delimitados, pero no a la inversa. De esta manera, podemos decir que los tres satisfacen la condición delimitada y eso explica que los aspectos lexicales de logro (ej. 達到目標 alcanzar la meta) y efectuación (ej. 建一棟房子 contruir una casa) sean los que con mayor tendencia concurren con la partícula 了, puesto que son prototípicamente resultativos y consecuentemente delimitados. Todo eso indica que lo delimitado es el concepto clave en común entre las condiciones de uso para la partícula 了. De manera que al contrario del método usado tradicionalmente, describir las condiciones de uso caso por caso, optamos por un método cognitivamente más asimilable, es decir, por localizar el concepto clave en común (lo delimitado), y a partir de ahí, definir las condiciones de uso.

2.7.2. La delimitación y el uso de la partícula 了

El trabajo de Sheng (1995) ofrece una visión más global sobre la cuestión y señala el papel crucial de **la delimitación** en la lengua china. Entre sus ejemplos, hace hincapié en la función delimitadora de la partícula 了. Posteriormente, trabajos como Li & Thompson (1989), Chen (2003) y Lin (2003) inciden en la importancia de la delimitación. Li & Thompson (1989:216) nos brindan un excelente resumen de esta idea:

*“le” expresses perfectivity, that is, it indicates that an event is being viewed in its entirety or as a whole. An event is viewed in its entirety if it is bounded **temporally, spatially or conceptually**. There are essentially four ways in which an event can be bounded:*

- A). *By being a quantified event*
- B). *By being a definite or specific event*
- C). *By being inherently bounded because of the meaning of the verb*
- D). *By being the first event in the sequence.*

⁸⁵ El clasificador vuelve contable un sustantivo prototípicamente incontable como *el amor*.

Según las tres primeras declaraciones, definimos condiciones concretas para los usos de la partícula 了₁. La cuarta regla es la condición necesaria para el uso de 了₁ en el tiempo futuro (cfr. Liu *et al.* 1996).

Seguidamente, verificaremos cómo a partir del concepto de la delimitación podemos definir el uso de la partícula 了. Empezamos con la partícula 了₁, cuyas condiciones son más numerosas y estrictas.

2.7.3. En el caso de la partícula 了₁

No es difícil advertir que las reglas y las excepciones de los usos de la partícula 了₁ ocupan muchas páginas en los manuales y en los libros de gramática china (por ejemplo, Lü 1980; Li & Thompson 1989; Wang 1992; Liu *et al.* 1996; Zhou & Xu 1997; Marco Martínez & Lee 1998; Packward 1998; Ross & Masheng 2006; Xing 2006; Qu 2010; Teng 2010, entre otros). Casi todos ellos mencionan, en mayor o en menor medida, una lista de casos y reglas, por ejemplo: combinaciones con diferentes verbos, complementos resultativos y clasificadores. Por otro lado, también presentan los casos de negación, los casos compatibles, y frecuentemente también casos excepcionales (porque las reglas anteriores no siempre funcionan). Si bien estas obras son bastante específicas, la mayoría de veces, debido a la sobrecarga de información que representan, porque más que ayudar, dificultan su enseñanza y su aprendizaje.

Aquí lo que procuramos es encontrar una manera más global y facilitadora de tratar el fenómeno, pensando sobre todo en su comprensión. Como hemos expuesto anteriormente, se trata de tomar el concepto de *lo delimitado* como idea principal de los usos de la partícula 了.

Sabiendo la estrecha relación entre la partícula 了 y la delimitación, muchos problemas quedarán resueltos. Efectivamente, como apuntan Morimoto (1998:17) y Tenny (1994:26), todo lo que puede cuantificarse puede considerarse delimitado. De esta manera, podemos considerar contextos idóneos para la aparición de la partícula 了₁ todos aquellos en los que intervienen estrategias que expresan *delimitación* en chino. Lo delimitado es el concepto que todos los valores y características que hemos mencionado anteriormente tienen en común. Lo podemos ilustrar con la siguiente Ilustración XXIX.



Ilustración XXIX: Las características de la partícula 了

Basándonos en la propuesta de Chen (2003:3) y el concepto de la delimitación procuramos definir de manera sistemática las condiciones sintácticas de uso de la partícula 了. Grosso modo, se pueden establecer cuatro grupos:

- i). **Los determinantes**
- ii). **Los verbos compuestos: V + resultativo + 了**
- iii). **Los verbos compuestos: V + O + 了 con determinante**
- iv). **Las locuciones de tipo delimitado**

Concentraremos el mayor esfuerzo en los determinantes, porque son los menos definidos convencionalmente, y a su vez, constituyen la estrategia más usada para crear el entorno sintáctico idóneo para la aparición de la partícula 了.

i) Los determinantes

Los determinantes son palabras que acompañan al nombre y nos dan información sobre él. Según Ducrot y Schaeffer (1998:336): “son los elementos que deben serle añadidos a un nombre común, para que se le pueda fijar una *extensión*, es decir, para hacerle corresponder cierto sector de la realidad”. Esto alude claramente a la naturaleza delimitadora de los determinantes. Incluyen: a) los numerales, b) los demostrativos, c) los indefinidos, d) los posesivos, e) los interrogativos y los exclamativos (ib ídem.; Euroresidentes 2004)

En efecto, los determinantes son elementos primordiales para la aparición de la partícula 了, especialmente en las frases simples. Sin embargo, la mayoría de las obras no suelen prestarles atención, o, si los mencionan, en general, destacan principalmente los numerales y los clasificadores para expresar el tiempo o la cantidad (Lü 1980; Li & Thompson 1989; Wang 1992; Liu *et al.* 1996; Zhou & Xu 1997; Marco Martínez & Lee 1998; Packward 1998; Ross & Masheng 2006; Xing 2006; Qu 2010; Teng 2010, entre otros). Sin embargo, según nuestra investigación, casi todos los determinantes anteriormente mencionados, de uso frecuente, ofrecen condiciones idóneas para el uso de 了. Abajo exponemos algunos ejemplos para cada caso.

a). *Los numerales + clasificadores*

Según Liu (1996:351) existen tres tipos de interpretación para el sintagma verbal formado por 了₁ y numerales.

➤ **En los casos de las frases simples:**

Los numerales pueden denotar la cantidad o el tiempo en total que transcurre desde el principio hasta final del evento (puede ser continuo o discontinuo), por ejemplo:

37) 這本書我大概看了四天。(adaptado de Liu, 1996:351)
[He leído este libro más o menos en cuatro días.]

También pueden indicar parte de la cantidad o del tiempo del evento. En este caso, el evento no ha terminado aún, por ejemplo:

38) 這本書我才看了一半 (adaptado de Liu, 1996:354)
[De este libro sólo he leído la mitad.]

➤ **En el caso de las frases compuestas:**

Los numerales denotan la cantidad o el tiempo procesados desde el primer evento hasta la aparición del segundo evento.

- 39) 你走了十分鐘他就來了。(adaptado de Liu 1996:351)
Tú marcharse 了 diez minuto él prtl. (*jiu*) venir 了
[Él llegó diez minutos después de que te fuiste.]

b). *Los demostrativos + clasificadores*

Tales como: 這/zhe/, 那/nà/. En este caso, se requiere la presencia de los clasificadores, por ejemplo:

- 40) 吃了這碗飯。
Comer 了 este clsf. (tazón) arroz
[Come este tazón de arroz.]

c). *Los indefinidos + clasificadores*

Tales como: 幾 /ji/ [uno/as], 好幾 /hao ji/ [vario/as], 好多 /hao duo/ [vario/as], etcétera. Requiere también la presencia de los clasificadores:

- 41) 我吃了好幾碗飯。
yo comer 了 varios tazón arroz
[He comido varios tazones de arroz.]

d). *Los posesivos*

A diferencia de los casos anteriores, los posesivos no necesitan los clasificadores:

- 42) 他吃了我的飯。
él comer 了 mi arroz
[Ha comido mi arroz.]

e). *Los interrogativos y exclamativos:*

Aunque no es el caso de 了₁, sino de 了₂, en los usos de los interrogativos y exclamativos igualmente podemos observar el hecho de que el entorno delimitado facilita la aparición de la partícula 了. Veamos un ejemplo:

- 43) 你去過銀行了嗎?
tú ir Prtl.perf. banco 了 interrogativo?
[¿Has ido al banco?]

- 44) 太好了!
Demasiado bien 了
[¡Qué bien!]

Salvo la exclamación, los numerales, demostrativos y los posesivos pertenecen a la categoría gramatical 語定 (atributo), cuya función principal es señalar de manera delimitada lo que se trata (volveremos sobre ello al final de esta sección).

Aparte de los determinantes, existen otras estrategias para crear un entorno delimitador:

ii) Los verbos compuestos: V + resultativo.+ 了

Tal como hemos mencionado anteriormente, lo resultativo es inherentemente télico y delimitado (Xiao & EcNery, 2004:52). Por lo tanto, es perfectamente natural esperar que los aspectos lexicales resultativos favorezcan la aparición de la partícula 了. Por ejemplo:

- 45) 這條路我走過了好幾次
[He pasado varias veces por este camino.]

Nótese también la similitud entre los complementos resultativos y la partícula 了. Por esa misma razón, la partícula 了₁, a su vez, puede actuar como un complemento resultativo (razón por la cual en la Figura III, (pp.117) hemos incluido también la partícula 了). En esa estructura: V + resultativo, el 了₁ puede sustituir al complemento, y viceversa, o ambos pueden coaparecer (Lü 1980; Liu *et al.* 1996; Marco & Lee 1998, entre otros).

En resumen, los complementos resultativos y los determinantes pueden crear el entorno idóneo para la aparición de la partícula 了, principalmente por sus naturalezas delimitadoras. Sin embargo, ¿qué sucede con los verbos compuestos no-delimitados?

iii) Los verbos compuestos: V + O + 了 con determinante

Chen (2003) distingue dos casos de estructura V + O: 1) verbos junto con un objeto en la frase, por ejemplo: 學西班牙語 [estudiar español]; 2) verbos compuestos: V + O, por ejemplo: 會開-abrir reunión [reunirse], 看書-leer libro [leer libros], 澆花-regar flor [regar]. En esta combinación de V + O + 了 se registran altos índices de error entre los alumnos del CH/LE, a la vez que a menudo a los profesores de CH/LE también les resulta difícil dar una explicación. Obsérvese la siguiente frase errónea típica de los alumnos CH/LE:

- 46) *我去年學漢語了三個月
yo el año pasado estudiar chino 了 tres prtl. meses

En efecto, no todos los verbos compuestos son delimitados, de esta manera, la explicación resulta clara y transparente. En la frase 46), “學漢語” [estudiar chino] es no-delimitado, por lo tanto, la circunstancia es inapropiada para la partícula 了. En cambio, en el enunciado “學三個月漢語”- V + determinante + O [aprender tres meses de chino], donde intercalamos el determinante entre el verbo y el complemento, es decir, en medio del verbo compuesto, creamos un entorno delimitado. Es por ello por lo que el 了 detrás de los verbos compuestos V + O, como en el ejemplo 46), se considera incorrecto (Chen 2003: 5); mientras que en 47) su uso sería correcto:

- 47) 我去年學了三個月漢語

yo el año pasado aprender 了 tres prtl. meses chino
[Estudié durante tres meses chino el año pasado]

En este caso, se convierte en una frase prototípica del 了₁ y coincide con la fórmula 14) presentada anteriormente.

También existe otra manera de expresarlo, repitiendo únicamente el verbo principal ,añadiendo 了 antes de poner el determinante. Podemos esquematizarlo como sigue:

48) S+ V1+O+ V1+了+ Det.
Veamos un ejemplo:

49) 我去年學漢語學了三個月。
yo el año pasado estudiar (v₁) chino (o) estudiar(v₁) 了 tres prtl. meses (Det.)
[Estudié chino durante tres meses el año pasado.]

iv) Las locuciones de tipo delimitado

Por otro lado, también contamos con las locuciones que poseen un significado inherente delimitado, tales como 已 (經) /yi jing/, 都/dou/, 就 /jiù/. Adviértase que, generalmente, el 就 /jiù/ y el 才 /cái/ son dos partículas que aparecen en frases con estructuras similares, pero una y otra expresan significados, sobre todo pragmáticos, diferentes o incluso contrarios.

50) 我等了十分鐘,公車就來了。
yo esperar diez minutos, autobús jiù venir 了
[Apenas esperé 10 minutos y vino el autobús.]

51) 我等了十分鐘,公車才來(了*)。
yo esperar diez minutos, autobús cái venir 了
[Esperé 10 minutos hasta que vino el autobús.]

Nótese que los mensajes que transmiten son esencialmente los mismos en 50) y 51): esperé diez minutos, y luego, vino el autobús. Sin embargo, la existencia del 就 /jiù/ y el 才 /cái/ denotan reflejos psicológicos diferentes por parte del emisor. En 50) el autobús vino antes de lo esperado; por el contrario, en 51) vino después de lo esperado. A pesar de sus similares entornos de aparición, sólo 就 /jiù/ admite el uso del 了 en la misma frase. Tal como hemos visto en 51), 了 no es compatible con 才 /cái/. ¿A qué es debido?

Otra vez, la necesidad de delimitación nos ofrece la explicación: el 就 /jiù/ expresa el significado de alcanzar un sitio o lograr algo antes o dentro de lo que se espera. Es decir, dentro de un marco delimitado. Mientras, el 才 /cái/ manifiesta tardanza o impedimento respecto al cumplimiento de una expectativa. El Ilustración XXX abajo ilustra visualmente esta idea: el cubo señala la delimitación de la expectativa del emisor, y dependiendo de ese criterio, se emplea alternativamente 就/jiù/ o 才/cái/. Considerando la compatibilidad de 了 con lo delimitado, únicamente se permite el uso con el 就/jiù/, pero no con el 才/cái/. Con este ejemplo, hemos comprobado que un análisis lingüístico profundo y cualitativo puede contribuir en la enseñanza y el aprendizaje de estas nociones, por medio de explicaciones sistemáticas y cognitivamente asimilables, en lugar de inventariar reglas rígidas sin ningún razón de apoyo.

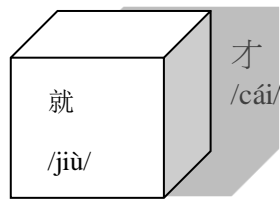


Ilustración XXX: El contraste de 就 y 才 en relación con la expectativa.

En este grupo también contamos con adverbios como: 已 (經) /yi jing/, 都/dou/, etcétera; los verbos también pueden acompañarse de determinantes. No importa si son sintagmas con verbos simples o compuestos, con V + O y con V + Result. La única diferencia es que el 了 se intercala entre el verbo y el objeto, pero no entre el verbo y el complemento resultativo, puesto que se considera como una unidad inseparable. Pongamos algunos ejemplos:

- 52) 吃了就走。
comer 了 jiù irse.
[Nada más comer, vete.]
- 53) 吃飽了就走。
comer lleno 了 jiù irse.
[Nada más estar lleno, vete.]
- 54) 吃了飯就走。
comer 了 comida jiù irse.
[Nada más terminar la comida, vete.]

En estos casos, para los interlocutores lo que importa es la secuencia de los actos; con el 就/jiù/ se expresa la inmediatez de la secuenciación. La función para marcar una secuencia también forma parte de las funciones esenciales de la partícula 了 (véase más adelante).

En forma de resumen, el criterio delimitador vale, a modo de pista, para identificar los elementos compatibles con la partícula 了₁, y también para localizar los que no lo son: los no-delimitados, tales como: 仍然 [aún/todavía], 還 [aún/todavía], 沒 [aún no/no], 很 [muy/verbo copulativo], 是 [ser], entre otras. Podemos, así, ampliar el Ilustración XXX anteriormente mostrado a esta Ilustración XXXI:

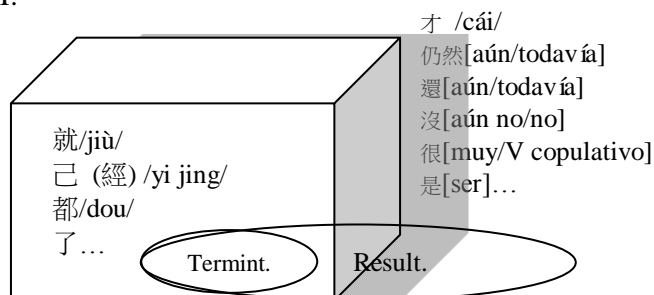


Ilustración XXXI: La expectativa como criterio delimitador y su relación con las locuciones

Más que reglas rígidas, aquí pretendemos ofrecer principios y ejemplos generales.

Por ejemplo, 沒/méi/ [no], en caso de expresar un significado delimitado en lugar del delimitado habitual, constituye un elemento compatible con la partícula 了:

- 55) 我沒把飯吃了。
Yo no pretrnst. comida comer 了
[No comí la comida.] (Marco & Lee 1998:274)

2.7.4. *Las condiciones de uso del valor imperfectivo*

Los valores imperfectivos se manifiestan cuando la partícula 了¹ se combina con aspectos lexicales imperfectivos. Respecto a sus condiciones de uso, si el significado es diferente, ¿sus condiciones también lo serán? La respuesta es no: la condición delimitadora sigue en pie. Volvamos a ver los ejemplos anteriormente presentados⁸⁶:

- 56) 他知道了那個消息後很生氣。
él saber 了 ese clsf. asunto después muy enfadado
[Después de enterarse de esa noticia, se puso furioso.]
- 57) 牆上掛了一幅畫。
Pared arriba colgar 了 un clsf. cuadro
[En la pared está colgado un cuadro.] (adaptado de Li & Thompson 1989:215)
- 58) 我在花園裡養了兩隻兔子。
yo en jardín dentro criar 了 dos clsf. conejo
[En mi jardín crío dos conejos]
- 59) 街上擠滿了人。
Calle arriba atestar lleno 了 gente
[La calle está atestada de gente.]
- 60) 為此他高興了一整天。
Por eso él contento 了 un entero día
[Ha estado contento por eso todo el día.]
- 61) 整整忙了一天。(citado de Kachru 2006: 253)
- Enteramente ocupado 了 un día
[Estaba ocupado todo el día.]

Observando los ejemplos, podemos advertir que todos ellos satisfacen la condición delimitada según nuestra definición: el demostrativo en 56), los numerales más clasificadores en 57), 58), 60), 61) y el resultativo 59). Tal como postulan de Li & Thompson (1989:216), la demilitación puede manifestarse tanto en la dimensión temporal como en la espacial y en la conceptual. Los casos imperfectivos pertenecen al segundo caso. Sus funciones principales consisten en aportar nueva información para la *construcción de todo el discurso* y para entablar el *fundamento compartido* de los interlocutores (véase el nivel discursivo y social más adelante).

En comparación con la partícula 了¹, las condiciones de uso de 了² son menos restrictivas. Lo interesante es que también puede combinarse con los elementos que propician la aparición de 了¹.

⁸⁶ Aquí lo repetimos otra vez para facilitar la lectura.

2.7.5. En el caso de la partícula 了₂

2.7.5.a. El valor ingresivo/factual del 了₂:

Según los estudios etimológicos podemos comprobar la íntima relación entre las partículas 了₁ y 了₂. En realidad, siguen compartiendo los mismos significados: la *materialización* y la *totalidad*, no obstante, 了₂ destaca especialmente por su fuerza afirmativa, tal y como hemos señalado en el relato etimológico.

También hemos señalado el significado imperfectivo (continuativo, ingresivo/factual) de la partícula 了₁. No resultará difícil entender el hecho de que 了₂ comparta y resalte este significado. A este uso, la mayoría de los libros de texto y las gramáticas del CH/LE, lo denominan *un cambio de estado* (Lü 1980; Liu *et al.* 1996; Marco & Lee 1998; Xiao & EcNery 2004; Costa & Sun 2006; Ross & Masheng 2006; Qu 2010, entre otros). El significado ingresivo/factual, cuando concuerda con diferentes TE⁸⁷ (por ejemplo: pasado, futuro o presente), puede tener diferentes interpretaciones.

Al igual que el 了₁ ingresivo/factual, resalta la entrada o el comienzo de un estado: el 了₂ ingresivo/factual expresa la entrada a una situación nueva, la que señala la frase en lugar del verbo o el sintagma verbal. Por ejemplo:

- 62) 下雨了!
llover 了
[¡Empieza a llover!]

El enunciado 62) informa de la aparición de la nueva situación: “empieza a llover”, frente a la situación antigua: “no llovía”. Si lo comparamos con la frase 56), la partícula 了₁ únicamente marcaba el evento “se ha enterado” frente al “no estaba enterado”, pero carecía de relación con el otro verbo del enunciado “enfadarse”; en cambio, con la partícula 了₂, situada al final de la frase, todos los elementos de la frase cobran relevancia y todos ellos en su conjunto constituyen la nueva situación.

2.7.5.b. La condición sintáctica de la partícula 了₂---ingresivo/ factual

Con la idea de la delimitación también podemos explicar el uso de la partícula 了₂. Como el 了₁, se pospone al verbo. Chen define el 了₂ como marcador ingresivo, que pone fin a la antigua situación, y realizador de la nueva situación (2003: 7). Según Xiao & EcNery (2004) la partícula 了₂ “marks a changing point from one state into another(...) it is also quite plausible to assume that it may mark a change of mental state: it may have been raining for quite some time, and others may have noticed it, but now we are aware of the fact that it is raining”.

A nivel sintáctico, como 了₂ casi siempre se ubica al final (aparte de las partículas exclamativas como 啦, o interrogativas como 嗎), toda la frase se interpreta como un evento delimitado. Mientras que el 了₁ requiere un entorno delimitado para su aparición, el 了₂ posee el poder de crear ese entorno delimitado:

⁸⁷ Tiempo de evento.

- 63) 火車來了!
 tren venir 了
 [¡Ya viene el tren!]
- 64) 出太陽了!

Salir sol 了
 [¡Ha salido el sol!]

Tanto 63) 火車來 [tren viene] como 64) 出太陽 [sale sol] describen, sin la presencia del 了, situaciones no-delimitadas, dado que no indican ningún fin o finalidad. En cambio, 火車來了! [¡Ya viene el tren!] y 出太陽了! [¡Ha salido el sol!] indican la nueva situación y marcan el fin de la antigua situación. Marco & Lee (1998:226) ofrecen un criterio ilustrador: su existencia alude a la inexistencia o al abandono de la existencia de la situación contraria. Es por esta función de marcador del nuevo cambio por la que la mayoría de los manuales y obras de gramática hablan de un cambio de nueva situación (Lü 1980; Liu *et al.* 1996; Marco & Lee 1998; Ross and Masheng 2006; Qu 2010).

2.7.6. *Uso modal de la partícula 了₂*

Según la RAE (2010: *en línea*) el “modo” se define como aquel gramema a través del cual “el emisor manifiesta una actitud hacia lo enunciado”. La teoría de *los actos del habla*⁸⁸ de Austin (1975), pueden servirnos para comprender el uso modal de la partícula 了₂. El ejemplo de 62) presenta la entrada de una situación nueva: “empieza a llover”. A la fuerza locutiva, el mensaje literal, hay que sumar una fuerza ilocutiva: el anuncio del comienzo de una nueva situación o el cambio de la situación anterior. La fuerza ilocutiva hace que el receptor entienda que el cambio puede tener consecuencias o efectos como “la ropa puede mojarse por la lluvia”. Esto puede promover reacciones, una actuación en consecuencia, como “recoger la ropa”. Tal “actuar en consecuencia” deriva de la fuerza perlocutiva del acto de habla. La teoría de los actos de habla ayuda a entender el uso pragmático del 了₂, esto es, su valor modal (más adelante, en el apartado dedicado a los usos pragmáticos del 了₂, volveremos con detalle sobre ello).

2.8. **La construcción 了...了**

Por su función delimitadora, el 了₂ puede incluirse entre las estrategias que crean un ambiente delimitado propicio para la aparición de la partícula 了₁. Así, tenemos la construcción 了...了, por ejemplo:

- 65) 我吃了一碗飯。
 yo comer 了 Det. arroz
 [He comido un tazón de arroz.]

⁸⁸ Según Austin, al producir un acto de habla, se activan simultáneamente tres dimensiones:
 Un acto locutivo: el acto físico de emitir el enunciado: decir, pronunciar, etc.
 Un acto ilocutivo o intención: la realización de una función comunicativa: afirmar, prometer, etc.
 Un acto perlocutivo o efecto: la (re)acción que provoca dicha emisión en el interlocutor: convencer, interesar, calmar, etc. (en Martín Peris et al., 2008: en línea)

- 66) *我吃了飯
yo comer 了 arroz
- 67) 我吃了飯了。
yo comer 了 arroz 了
[Ya he comido.]

Obsérvese que, en 65), aparece el determinante junto con 了₁; por el contrario, en 66), sin la presencia del determinante, la frase se considera incompleta y, por consiguiente, incorrecta. En cambio, en 67) se prescinde del determinante, pero aparece el 了₂ al final, que completa la frase. Cabe mencionar que, generalmente, si aparece la partícula 了₂, se prescinde de 了₁, puesto que 了₂ ya delimita y focaliza todo el argumento entero. Sin embargo, cuando el interlocutor lo considera necesario y quiere resaltar **el evento, la acción y también la cantidad**, lo puede hacer con ambos 了. Según Chen (2003: 7) con la presencia de ambos 了 se pone de relieve que la cantidad marcada por los determinantes es excesiva o supera con creces las expectativas. La coaparición de ambos 了 es parecida a las construcciones tales como: 太...了, 都...了, 已經...了. Es decir, la presencia o no de la partícula siempre posee un valor pragmático, aunque no necesariamente semántico.

Por otro lado, a menudo el 了₂ es imprescindible, dado que también desempeña la función de **cierre de la frase**, especialmente en los casos acabados con verbos compuestos (tanto los resultativos como los de verbo más objeto).

2.9. Recapitulación del concepto de la delimitación en relación con la partícula 了

Visualmente podemos representar el ámbito que abarcan el 了₁ y el 了₂ en las siguientes ilustraciones:

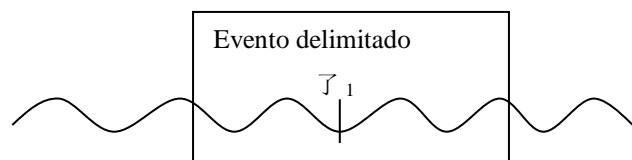


Ilustración XXXII: Ámbito delimitado del 了₁

Las líneas curvadas representan el discurso de la frase. El rectángulo marca la extensión del evento delimitado, y con la ayuda de una línea corta marcamos la ubicación de 了₁ y 了₂.

Podemos observar en el Ilustración XXXII que 了₁ delimita únicamente el evento de que forma parte. O mejor dicho, el propio entorno delimitador permite la existencia de 了₁. De manera sintetizada resumimos cinco condiciones que propician el uso de la partícula 了₁: i) los determinantes, ii) los verbos compuestos V + Termin.+ 了, iii) los verbos compuestos V + O + 了 con determinante, iv) las locuciones de tipo delimitado (numerales, demostrativos, indefinidos y posesivos), y v) la presencia del 了₂. Estas condiciones se pueden resumir de manera visual con la siguiente Ilustración XXXIII.

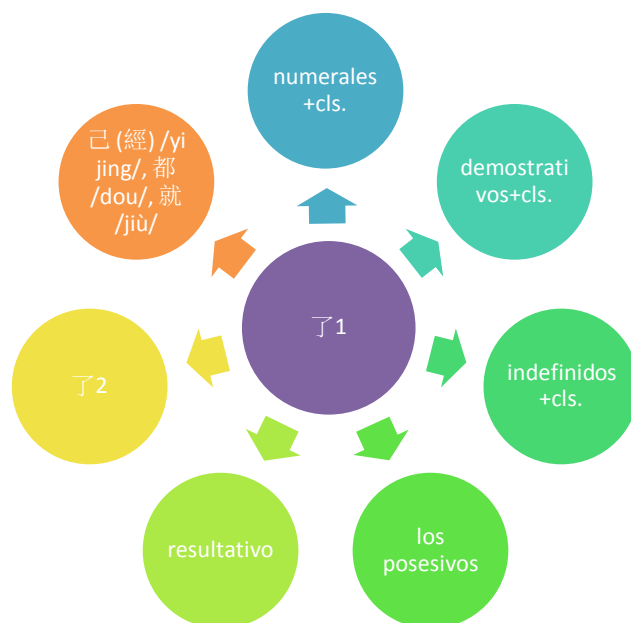


Ilustración XXXIII: Las cinco condiciones que propician el uso de la partícula 了₁

En cambio, en el caso del 了₂, como señala la Ilustración XXXIV, el ámbito comprende toda la frase donde aparece el 了₂, del comienzo hasta el final. Es decir, la frase por sí misma es una unidad delimitada, a diferencia del resto. Por ello, la partícula 了₂ marca la entrada de nueva situación y el cambio del estado anterior. Las condiciones de uso del 了₂ no son, por esta razón, tan estrictas y solo precisa una situación delimitada que indique un cambio del estado anterior, una situación nueva o la finalización de un evento, por ejemplo.

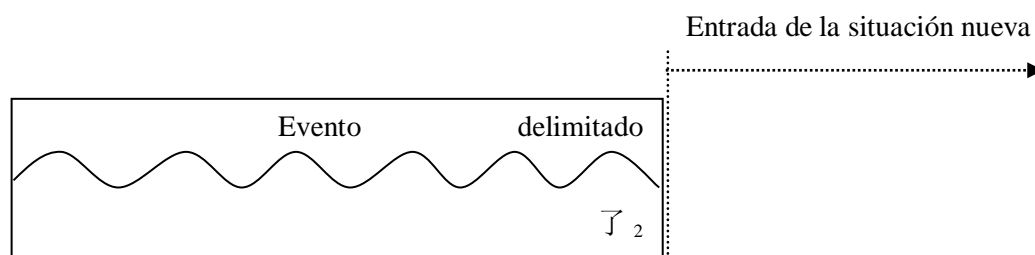


Ilustración XXXIV: Ámbito delimitado del 了₂

Después de conocer los valores y las condiciones sintácticas idóneas para los usos de las partículas 了₁ y 2, algunas cuestiones siguen siendo problemas no resueltos: ¿cuándo y cómo se tiene que utilizar la partícula 了? Dado que su uso no es obligatorio, ¿cuáles son los factores que motivan la aparición de las partículas 了₁ y 2.

2.10. La prototipicidad de los diferentes valores

Para cerrar el primer marco de este apartado (sobre la interpretación del significado y el concepto clave para determinar sus condiciones sintácticas) y prepararnos para entrar en el segundo marco (sobre los factores que restringen los usos reales en la comunicación), en esta sesión, nos basamos en las teorías de la lingüística cognitiva (LC) para responder una pregunta como esta: ¿los diferentes valores de la partícula 了 son piezas dispersas, o en realidad, son interconectados entre ellos?

De acuerdo con la teoría de *prototipicidad* de la LC⁸⁹, sostenemos que el valor perfectivo, sin duda, desempeña el papel de prototipo entre sus diferentes significados. Tal como hemos presentado, conservando las mismas condiciones de uso, por el cambio de focalización, se derivan los valores imperfectivos: ingresivo/factual y continuativos. Eso se refleja en el uso ingresivo/factual de la partícula 了², su expresión sobre el cambio de estado y consecuentemente el uso modal. Como hemos anotado anteriormente, el cambio de estado por sí solo expresa un significado aspectual. El uso pragmático (la expresión de una actitud del hablante) se considera un uso modal. La íntima relación del uso modal con el valor aspectual-ingresivo podemos observarlo en la categorización de los tres tipos de aserciones (usos modales), realizada por Berg & Wu (2006:258):

- a. Assert change in module. Ej.: 下雨了, 我餓了
- b. Assertion of already changed item. Ej.: 他年紀大了
- c. Assertion of a piece of background knowledge. Ej.: 現在是太空時代了!

Se puede observar que los tres tipos de aserciones de mayor o menor grado están relacionados con el significado ingresivo/factual. Más adelante, en la presentación sobre el *factor social/cognitivo* (§2.13), el cambio no se produce simplemente en el nivel oracional, sino que implica el cambio del *fundamento compartido*⁹⁰. Aquí, nos sirve para comprobar la íntima relación del uso modal con su significado aspectual-ingresivo/factual.

Grosso modo, la Ilustración XXXV resume de manera visual los diferentes grados de la prototipicidad de los valores de la partícula 了:

⁸⁹ La teoría de la prototipicidad excluye las excepciones. Por el contrario, considera que todos los elementos de una misma familia están interconectados, y se distinguen entre sí por la proximidad o la lejanía al prototipo. Para más detalle, véase el Capítulo 2 apartado § 1 sobre los conceptos clave de la lingüística cognitiva.

⁹⁰ Véase el nivel social para más información.

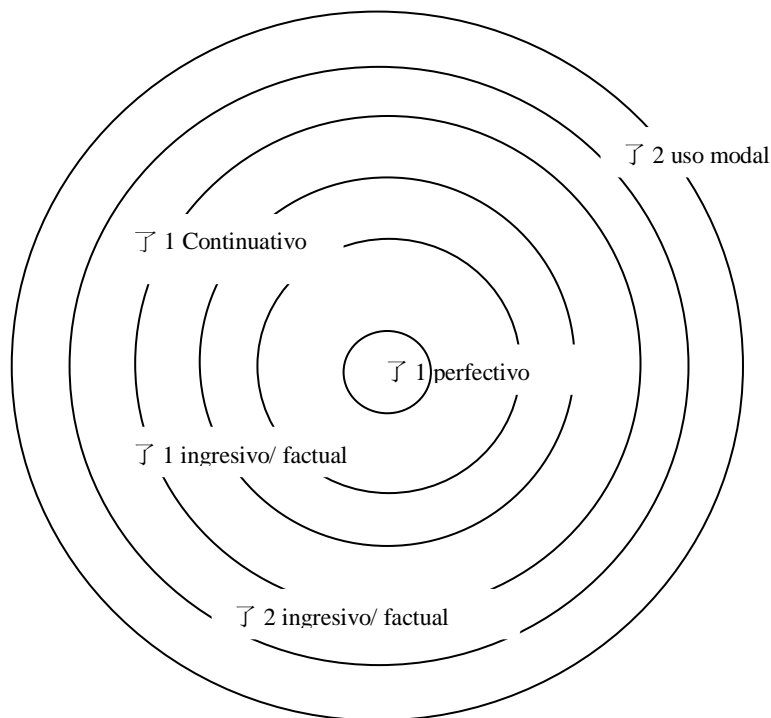


Ilustración XXXV: La prototipicidad de los distintos valores de la partícula 了

En la Ilustración XXXV muestra la mayor prototipicidad del valor *perfectivo*, seguido por el valor continuativo de 了₁, el ingresivo/factual de 了₁, el ingresivo/factual de 了₂, y finalmente por los usos modales de 了₂.

A pesar de las diferencias, todos ellos comparten una misma característica: la delimitación, lo cual implica toda la focalización en su marco. Ciertamente, la focalización constituye una de las funciones más esenciales de la partícula 了 (véase el apartado §2.11.1 para más detalles).

Cabe notar que un grado mayor de prototipicidad no significa un mayor uso. En el caso de la partícula 了 es todo lo contrario (véase § 2.14 sobre *la presencia condicionada por los géneros textuales*).

2.11. Usos reales en la comunicación: factores pragmáticos y discursivos

Hasta aquí, hemos presentado las bases fundamentales de los usos de la partícula 了. En las próximas páginas abordaremos los usos y las funciones de esta partícula en la comunicación real: los factores pragmáticos, discursivos, sus formas de interpretación de significado e implicaturas, el factor socio-cognitivo y el sociolingüístico.

2.11.1. Funciones pragmático-comunicativas: el marcador de culminación

Una manera más panorámica de observar y analizar este fenómeno, efectivamente, consiste en abordarla desde el punto de vista del análisis del discurso. Como hemos expuesto anteriormente, para conocer los usos reales de la partícula 了 se requiere una visión más amplia y global, más allá de los elementos de la frase donde aparece. En este sentido, para comprender los usos de 了 de una manera más holística han resultado esenciales los estudios de Chen (2003), Sun (2006), Liu (2006), Chang (1986), Berg & Wu (2006), quienes, dando un decisivo giro pedagógico, resaltan el valor de la partícula 了 como marcador discursivo. Denominan a la partícula 了 **marcador de culminación** (*peak-marking* en inglés) (Chang 1986; Berg & Wu 2006).

El nacimiento de este tipo de marcadores, generalmente denominado como gramaticalización, es un fenómeno común en todas las lenguas (cfr. Saviile-Troike, 2006:57-58). Una de las principales funciones es la de transmitir la información eficazmente. Tal como explican Tragugott & König (1991:191-192), existe una tensión entre la tendencia del emisor a no decir más de lo necesario (principio de economía) y la del receptor a seleccionar la interpretación más informativa, la más relevante. Dicha tensión lleva a los hablantes a intentar ser cada vez más específicos a través de la codificación gramatical, es decir, a incorporar marcas formales que manifiesten los diferentes valores que se consideran relevantes (en Cuenca & Hilferty, 1999:169)

Efectivamente, la partícula 了, como marcador discursivo posee dos funciones principales:

- A). **Indicar el mayor grado de focalización/importancia en el discurso.**
- B). **Mantener y atraer la atención hasta el final de la frase, si se trata de casos con varios sintagmas verbales acumulados en una frase.**

2.11.1.a. Indicar el mayor grado de focalización/importancia en el discurso: La teoría de la *figura* y el *fondo*

Para poder resolver los típicos errores que cometen los alumnos de CH/LE como el que exponemos abajo 0, consideramos conveniente recurrir a la teoría de la *figura* y el *fondo*⁹¹ (Li 2010).

68) 媽媽昨天煮(*了)的菜很好吃。

Madre ayer cocinar 了 posx.plato muy rico

[Eran buenos los platos que cocinó mamá ayer]

En 0, obviamente, la acción de “cocinó” está terminada y cumplida. O sea, es de aspecto perfectivo. Y si el 了 marca la perfectividad, ¿por qué es incorrecto usar el 了 en esa frase? Son numerosos los casos parecidos. Las explicaciones para este error típico que ofrecen los libros de gramática también son abundantes: casi todos ellos buscan respuesta en los otros elementos de carácter redundante de la frase y formulan reglas como “incompatibilidad con el sintagma direccional y sintagma locativo o con complemento indirecto”, por ejemplo. A veces, sin embargo, no existe tal incompatibilidad y a menudo tales reglas no son de mucha utilidad ni para los docentes ni para los alumnos.

⁹¹ La *figura*, fundamentalmente, viene a señalar el punto central y de máxima atención; el *fondo*, por su parte, constituye el segundo plano de la escena, y explica y/o describe la información de la escena donde se ubica la *figura*. Véase Capítulo 3, apartado §2: 2.7, pp. 38 para más detalles.

Para responder a esta cuestión, recurrimos a la teoría del contraste entre la *figura* y el *fondo* de la *lingüística cognitiva*. Como hemos señalado, la percepción humana es de índole selectiva y gracias a la capacidad de abstracción podemos captar y categorizar las ideas. Por consiguiente, este fenómeno se refleja substancialmente en el uso del lenguaje humano. Sirvan de ilustración los usos de la partícula 了.

Nuestra proposición también está respaldada por Sun (2006:411), quien distingue los argumentos del primer plano (前景/qian jing/en chino) de los del fondo o segundo plano (後景/hòu jing/ en chino) con objeto de facilitar explicaciones asimilables para la adquisición de dicha partícula. Por ello, proponemos dividir los marcadores discursivos en dos grupos:

i). Los marcadores de la *figura* (aquí también los denominamos como *marcadores de culminación*), por ejemplo, la partícula 了, que indican donde se ubica la información central. En el lenguaje teatral es similar al foco que ilumina la salida a escena del protagonista.

ii). Las marcas⁹² del *fondo*, más que exponer hechos, describen el telón de fondo de la situación y ambientan la escena.

Ambos se ubican en polos opuestos y vehiculan expresiones disímiles. Es por eso por lo que no son compatibles con el mismo argumento. Estos dos tipos de marcadores brindan respuestas a las cuestiones que las explicaciones a las que aludíamos anteriormente no son capaces de resolver. Retomamos como ejemplo la frase 0. La razón principal por la cual en ella se reprueba el uso de 了, no es sino discursiva. Puesto que en este enunciado el foco recae en la ponderación 很好吃 “eran buenos” y no en la acción de 煮 “cocinar”, por más perfectiva que sea, no se permite la aparición de 了, dado que marcaría la acción 煮 [cocinar] como foco.

La consideración de las locuciones que pertenecen al grupo del *fondo*, sin constituir en sí una regla fija, coadyuva a la adquisición de la partícula 了. Así, “很” (muy/verbo copulativo) que aparece en el ejemplo 0, y otras locuciones no-delimitadoras que hemos comentado anteriormente, poseen funciones de “describir o crear el ambiente de la escena”. Otras locuciones descriptoras son (當)...的時候 [cuando], 一邊...一邊... [...mientras...], 從...到... [desde...hasta], 在 [está en], 著 (partícula aspectual imperfectiva), etcétera. Este grupo de locuciones no son compatibles con la partícula 了, especialmente el 了₁, dado que poseen otra manera de focalizar. De esta manera resulta una explicación cognitivamente asimilable al ligar los argumentos no-delimitados con la imposibilidad de aparición de la partícula 了: la partícula 了 requiere un entorno delimitador para poder señalar el enfoque del discurso. Volvemos a citar un ejemplo mostrado anteriormente y lo comparamos con 70).

69) 我家養了許多鴿子。

mi casa crío muchas palomas (citado de la base de datos del *Balanced corpus of Modern Chinese* de la Academia Sínica)

[En mi casa crío muchas palomas.]

70) 我家裡有五台腳踏車。

mi casa dentro haber cinco clsf. bicicleta

[En mi casa hay cinco bicicletas.]

⁹² En vez de *marcador*, que representa estrategias lingüística explícitas, usamos la palabra *marca* dado que, a veces, no son estrategias explícitas, sino más bien implícitas.

Sobre este ejemplo, hemos sometido a una pequeña prueba tanto a los nativos como a los estudiantes CH/LE. Curiosamente, en las respuestas de todos los nativos aparece la partícula 了, mientras que no aparece ninguna en las respuestas de los estudiantes. Esto, nos permite conjeturar que, como hemos comentado anteriormente, el uso imperfectivo está descuidado en la enseñanza y en el aprendizaje. Efectivamente, el valor de 了 en esta frase no es perfectivo. La posible explicación para la frase 70), en comparación con la 69), es que en ella se está presentando un hecho con función de *figura*. Un hecho nuevo sobre el que merece la pena enfocar la atención.

Asimismo, es de esperar que el cambio de posición de la partícula 了 varíe la focalización. Comparamos los siguientes ejemplos:

- 71) 我吃了一顆蘋果。
 yo comer 了 **un** clsf. manzana
 [He comido una manzana]
- 72) 我吃一顆蘋果了。
 yo comer **un** clsf. manzana 了
 [Ya he comido una manzana.]

En 71) el 了 se pospone al verbo, focalizando el acto o evento efectuado. Lo importante es qué se ha hecho. En cambio, en 72) el 了 se coloca al final de la frase, resaltando todo el mensaje: quién, qué se ha cumplido, qué cambio se ha producido, etcétera.

De forma complementaria, Sun (2006: 50) añade tres casos donde, desde un punto de vista pragmático, la presencia del 了 es opcional e incluso habitual su prescindencia: a) cuando la información puede inferirse, b) cuando la información ya se ha expresado por medio de otras estrategias, y c) cuando la información no es relevante en el acto social (2006:50). Estos tres casos coinciden con la cualidad que poseen las locuciones del grupo del fondo por su función descriptiva.

2.11.1.b. Mantener y atraer la atención hasta el final de la frase

Efectivamente, podemos observar en chino dos tipos de frases habituales: los *lian dong ju* (連動句)⁹³ y los *jian yu ju* (兼語句)⁹⁴, donde los verbos se yuxtaponen, y a menudo no requieren ningún tipo de alternancia ni de preposiciones o conjunciones. En estas frases, normalmente, encontramos un solo 了 1, y por lo general se pospone al último verbo (Liu 1998: 337; Lü 1999: 353):

- 73) 系裡開了會
 Departamento dentro efectuar 了 reunión
 [En el departamento tuvieron una reunión]
- 74) 系裡開會表揚了小王
 Departamento dentro reunir homenajear 了 Wang
 [En el departamento tuvieron una reunión para homenajear a Wang]

⁹³ Se refiere a la construcción de verbos seriales. Significa que una sola frase contiene dos o más verbos entre los cuales no es necesaria la presencia de conjunciones ni existe pausa evidente (Lü 1999: 24)

⁹⁴ La construcción de doble rol (*double role o pivotal sentence* en inglés) se refiere a las frases donde el complemento del verbo principal (V1) es el sujeto del verbo secundario (V2) (Lü 1999: 24). Por ejemplo: 今晚我請他吃飯了。(Lo he invitado a cenar esta noche)

- 75) 系裡開會表揚小王去了現場
 Departamento dentro reunir homenajear Wang ir 了 allí
 [En el departamento tuvieron una reunión para homenajear a Wang por ir allí]
- 76) 系裡開會表揚小王去現場開了會
 Departamento dentro reunir homenajear Wang ir allí efectuar 了 reunión
 [En el departamento tuvieron una reunión para homenajear a Wang que fue a la reunión]
- 77) 系裡開會表揚小王去現場開會表揚了小李
 Departamento dentro reunir homenajear Wang ir allí reunir homenajear 了 Li
 [En el departamento **tuvieron** una reunión **para** homenajear a Wang **que** fue allí a reunirse **para** homenajear a Li.] (Ejemplos citados de Liu 2006:65)

En el caso del español, cuando aparecen varios sintagmas verbales en la misma frase, generalmente, solo se permite la flexión de un verbo principal (comúnmente el primero), y es necesaria la presencia de preposiciones o conjunciones, tal como podemos observar en la traducción de la frase 77). Por el contrario, en el caso del chino, los sintagmas verbales simplemente se acumulan uno tras otro, detrás del último verbo se coloca un 了, y, finalmente, se yuxtapone el objeto, en caso de haberlo. Esto causa un efecto sonoro y visual, similar a una ola o a una montaña que asciende. En la Ilustración XXXVI, se puede observar de manera visual ese efecto de culminación (como la cresta de ola o la cima de montaña) con los mismos ejemplos anteriormente señalados (73) a 77) que van añadiendo y acumulando más y más informaciones y cómo se dirige la atención hacia final con la partícula 了.

系裡開了會
 系裡開會表揚了小王
 系裡開會表揚小王去了現場
 系裡開會表揚小王去現場開了會
 系裡開會表揚小王去現場開會表揚了小李

Ilustración XXXVI: Imagen visual y sonora del 了 ubicada en la “cima” de las frases

En la Ilustración XXXVI los verbos van acumulándose y empujando la partícula hacia el final: el 了 es como la cresta de una ola o la cima de una montaña, sube hasta el punto más alto, donde focaliza la atención, y desciende de nuevo. En este caso, con la ayuda de la partícula 了 se mantiene la atención hasta el final de la frase.

Es en realidad un fenómeno interesante: el 了 como estrategia para dirigir la atención hacia o hasta el final. Normalmente, antepone aquello que queremos enfatizar o resaltar. Cuando no es posible y el emisor quiere enfatizar algo, una de las estrategias de que este dispone es la partícula 了. En efecto, si quitamos los 了 de las frases de arriba, gramaticalmente no se considerarían incorrectas, pero la atención del interlocutor se encontrará de alguna manera dispersa, y, por consiguiente, tendrá la sensación de que las frases están incompletas o sin acabar. La presencia del 了 facilita al interlocutor la localización del centro de atención. La indicación del foco transmite también el mensaje de que este es el hecho que se pretende transmitir y no una mera descripción de la escena. Así, las frases logran un estatuto completo e independizado.

Seguidamente, a partir de los presupuestos de otras teorías y perspectivas, examinamos de nuevo el funcionamiento de la partícula 了. Vemos también hasta qué punto pueden refrendar el análisis que hemos llevado a cabo en este apartado.

2.11.2. Tema y rema

Relacionado con lo que hemos expuesto arriba, adoptamos como perspectiva la teoría de *tema y rema* de la Pragmática y el Análisis de Discurso de la Escuela de Praga para volver a analizar el funcionamiento de la partícula 了.

Por *tema* o *tópico* se entiende la información conocida; y por *rema* o *comentario*, la información nueva (Martín Peris *et al.* 2008). Es la información nueva, el rema o comentario, la que suele introducir y resaltar la partícula 了. En general, se puede otorgar al *rema* el estatuto de *figura*, considerando su concentración de la atención. Sin embargo, ambas teorías no son exactamente permutables, sino más bien complementarias. Aunque, como podemos apreciar en los ejemplos 73) a 77), todos los sintagmas verbales añadidos pueden representar o aportar información nueva, solo el último de ellos merece el estatuto de *figura*. Obtenemos con la teoría de *tema y rema* otro criterio útil a la hora de decidir el uso o no de partícula 了 (Sun 2006:48-50):

78) A: 對不起,我遲到了!

Lo siento, yo retrasar 了
[Lo siento por haber llegado tarde.]

B: 你遲到也不是一二次的事

Tú retrasar part. no es primera segunda vez part. asunto
[No es la primera ni la segunda vez que llegas tarde.]

En 78) el interlocutor A presenta el hecho de llegar tarde como información nueva. Al emplear la partícula 了, convierte toda la frase o todo el argumento en el *rema*. Se trata de una estrategia para subrayar la importancia del hecho. En B, en cambio, esa misma información ha dejado de ser nueva, de modo que, retomada, ha pasado a ser *tema*. Por ese motivo, en B no figura el 了 como en el caso de A, aun cuando el verbo y el hecho son los mismos. Este hecho ratifica el argumento, por encima del verbo, como elemento de máxima influencia.

Sun (2006:51-52) alude a *la independencia de la frase* como factor condicionante de la presencia o de la ausencia de la partícula 了. Las frases independientes funcionan para introducir nueva información (en general están relacionadas con la introducción del *rema*) y presentan estructuras completas, de manera que la partículas suelen aparecer en ellas. Mientras, las frases dependientes, empleadas para responder, confirmar, negar, agregar, etcétera, funcionan con estructuras incompletas, salvo que haya énfasis, y suelen prescindir de las partículas.

A la luz de esta idea, hemos podido resolver la cuestión planteada por Lin (2003: 6): en las frases 79) y 80), el uso de 了 es prescindible. No obstante, adelantando los objetos directos de 79) y 80), como mostramos en 81) y 82), la existencia del 了 se convierte en un elemento imprescindible.

79) 他發現(了)一個駭人的秘密。

él descubrir (了) un clsf. sorprendente prt. secreto
[Descubrió un secreto sorprendente.]

80) 他打破(了)碗。

él romper roto (了) tazón
[Rompió el/un tazón]

81) 那個駭人的秘密被他發現*(了)。

ese sorprendente prt. secreto pretrnst. él descubrir (了)
[Ese secreto sorprendente ha sido descubierto por él]

82) 碗打破*(了)。(Ejemplos citados de Lin 2003:6)

tazón romper roto (了)

[El tazón se ha roto.]

La razón por la cual el 了 no es prescindible en 81) y 82), principalmente, es porque si adelantamos los objetos y los situamos en el lugar del tópico o tema de la frase, estos han de interpretarse como información conocida; de esta manera, lo que sigue al objeto (un estado ingresivo/factual o un cambio de estado), presenta la información nueva de la frase, o sea, el *rema*. Por ende, hace falta la presencia del 了, tanto por el cambio de estado y por la focalización del *rema* como por el uso modal y también por la función para *cerrar la frase*. En cambio, en 79) y 80), las frases siguen el orden normal y satisfacen las condiciones delimitadoras, de modo que pueden focalizar el hecho sucedido (los casos con 了) o describir la escena deslocalizando el hecho (los casos sin 了).

2.12. Interpretación temporal e implicaturas

Presentados los valores, las estructuras y las funciones del 了, disponemos de todas las piezas para poder comentar, desde un punto de vista discursivo, las cuestiones más arduas: la interpretación temporal y sus implicaturas de la partícula 了.

Los trabajos como Chen (2003) y Lin (2003) tratan específicamente **el tiempo y el aspecto** y sus relaciones con la partícula 了. Ambos apuntan el importante hecho de que la partícula 了 no es simplemente aspectual, sino que también implica significados temporales. Desde un punto de vista lingüístico, posiblemente quepa separar claramente el tiempo y el aspecto; empero, desde punto de vista pedagógico, es imprescindible enseñar cómo se puede interpretar a partir de la información presentada, pero sin confundir ambas esferas.

Efectivamente, como marcador discursivo con funciones aspectuales y modales el 了 conlleva implicaturas que tienen que ver con expresiones temporales bastante variables, lo cual es fuente habitual de confusión y dificultades para su enseñanza y aprendizaje. En estas páginas, nos apoyamos en la teoría del **patrón del dinamismo narrativo** (*narrative dynamism* en inglés) de Kamp & Reyle (1993) y Smith (2003), citado en Smith & Erbaugh (2005), y abordamos los usos de la partícula 了 según la organización temporal. Posteriormente, trataremos los casos 了₁ y 了₂ por separado, sus funciones discursivas y sus interpretaciones temporales.

2.12.1. El patrón del dinamismo narrativo

Tal como hemos apuntado anteriormente, respecto a la cualidad de *figura* de la partícula 了, Xiao & EcNery (2004) y otros investigadores concuerdan con ese punto de vista, y sostienen que esa cualidad hace avanzar el discurso: *normally (了) appears in foregrounded clauses to carry the narration forward while imperfective viewpoints often show in backgrounded clauses to provide background information* (Hopper 1979:221; Christensen 1994 citado en Xiao & EcNery, 2004:118).

Respecto al avance del discurso, Kamp & Reyle (1993) y Smith (2003) postulan el mecanismo del patrón del *dinamismo narrativo* como explicación de la manera en que la partícula 了 organiza el discurso temporalmente:

Narrative dynamism is modeled with a mechanism based on reference time. Time in narrative advances when warranted by aspectual or adverbial information. A narrative begins with a given TR⁹⁵. With a subsequent clause that expresses a bounded event, TR advances to just after the event. This principle delivers a result similar to the analysis of Klein et al. (2000), in which bounded events immediately precede TR. With states or ongoing event clauses, TR does not change: the situations are located at the current TR. For a clause with an adverbial, TR advances to the time specified by the adverbial. Additional information can license an inference of advancement (Smith & Erbaugh 2005: 744).

Esta cita es importante en dos niveles. En primer lugar, la información aspectual y adverbial proporcionan al discurso tiempos de referencia, lo cual coincide con los resultados a los que llegamos en el apartado anterior (Capítulo 3, apartado §1). Tal como hemos comentado, los adverbios temporales en chino constituyen una de las principales estrategias lingüísticas para establecer el marco temporal del TE: envuelven un “macro-marco” temporal del discurso. Mientras, las otras estrategias, tales como los indicadores de la aspectualidad (e.j.: 了 y 過/ guo/) construyen otros intervalos, un “micro-marco” temporal, y hacen que los TR avancen.

En segundo lugar, a la luz del patrón del *dinamismo narrativo*, observamos otra función de índole delimitadora en el discurso: **dar avance al discurso**. A diferencia de los eventos no-delimitados, los eventos delimitados poseen propiedades que dan energía al discurso, lo empujan y lo hacen avanzar. Este hecho está en relación con la *creación de marcos temporal-aspectuales* (véase apartado §1 de este capítulo para más información). El 了 construye marcos delimitadores cuya función es la de hacer progresar el discurso. Obviamente, cuando aparece un nuevo hecho y/o punto de referencia temporal, la atención se concentra en él (la función del marcador de culminación). Si analizamos un texto desde esta perspectiva, nos daremos cuenta de que lo interesante es cómo avanzan los marcos temporales de referencia con los eventos delimitados.

A continuación, conforme a lo expuesto, examinaremos los casos de 了₁ y 了₂, separadamente, según sus distintas maneras de hacer avanzar el discurso.

2.12.2. 了₁ : marcar las secuenciaciones

El 了₁, debido a su carácter de perfectividad predominante y a su índole delimitadora, sirve de marcador de secuenciación en caso de que haya dos o más eventos presentados en el discurso. A este respecto, la observación de Comrie (1976:18) resulta reveladora:

(...)there is some truth in the view that the perfective, by not giving direct expression to the internal structure of a situation, irrespective of its objective complexity, has the effect of reducing it to a single point.

El caso de 了₁ coincide con lo que explica Comrie: reduce el evento marcado por dicha partícula dentro de un círculo cerrado, y, por lo tanto, se distingue claramente de la acción siguiente. De esa manera, expresa dos actos no simultáneos, sino en secuencias: el 了₁ marca el RT, y, tras la finalización de este evento, consecuentemente, sucederá el segundo evento ubicado en el intervalo del TE. Es por ello por lo que el 了₁ sirve como marcador de secuenciación de dos acciones o eventos (Tai 1997 citado por Lin 2003; Xiao & EcNery, 2004):

⁹⁵ TR se refiere al tiempo de referencia. Término que hemos comentado en el apartado anterior.

- 83) 他吃了飯就去找你。
 Él comer 了 arroz part. ir buscar tú
 [Te irá/fue a ver después de comer.]

Esta función generalmente se acompaña con las locuciones 就/jiu/, que expresa el significado de inminencia, 之後/zhi hou/ [después de], 再/zai/ [luego/después], que explicitan el significado relacionado con la secuenciación. En la Ilustración XXXVII presentamos esa relación (según el ejemplo 83).

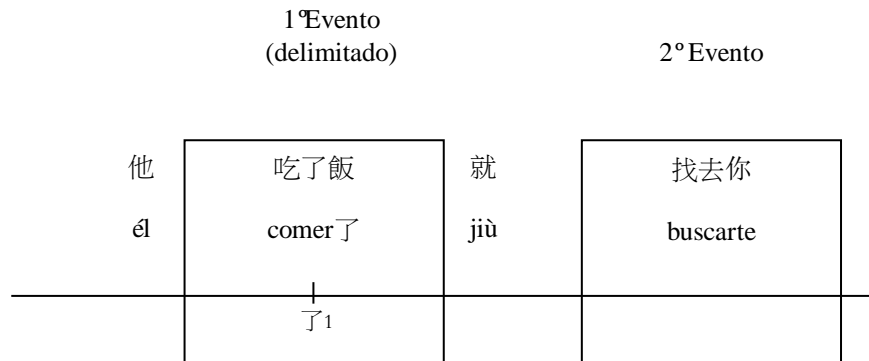


Ilustración XXXVII: Muestra de secuenciación del 了₁

Aunque la partícula 了₁ marca la situación demilitada y favorece la creación de secuencias, puede libremente expresar eventos individuales salvo los ubicados en el tiempo futuro.

En el apartado anterior ya habíamos mencionado la importancia de las tres referencias temporales (TE, TD y TR). En el estudio de Hendriks *et al.* (2000) y Xiao & EcNery (2004) desvelan las cadenas temporales de la partícula 了₁ según diferentes TE (tiempo de evento):

- 1). **En el tiempo presente: TE=<TR=TD⁹⁶**
- 2). **En el tiempo pasado: TE=<TR<TD**
- 3). **En el tiempo futuro: TD<ET=<TR**

(cfr. Xiao & EcNery 2004:118)

Desde esta perspectiva, Xiao & EcNery (2004) ofrecen una explicación plausible sobre la razón por la cual el uso de la partícula 了₁ en el tiempo futuro (ET= futuro) necesita dos eventos en secuencia para tal uso:

All situations that materialize in relation to a past or present RT are actualized and can take -le, because their ETs are always followed by the ST. This means that even for a single event that does not have a following event to serve as its RT and ensure its actuality, the ST plays that role. A situation that materializes in relation to a future RT, however, does not have this advantage, because the ST always precedes its ET. In this case, only when a situation has a posterior or simultaneous RT can its actuality

⁹⁶ Los términos en inglés son ET (equivale a nuestro término TE, tiempo de evento), RT (equivale a nuestro término TR, tiempo de referencia), ST (equivale a nuestro término TD, tiempo de discurso).

be ensured (...) The actual –le cannot be used in situations where ET is posterior to RT (cfr. Xiao & EcNery, 2004:122).

2.12.3. $\overline{\text{了}}_2$: distintas maneras de conectar con el TD y las interpretaciones que conllevan

La forma de hacer avanzar el discurso de $\overline{\text{了}}_2$ difiere de la del $\overline{\text{了}}_1$, en que la última solo delimita un evento. En cambio, el $\overline{\text{了}}_2$ engloba y delimita toda la situación presentada por la frase/discurso donde aparece, de esta manera se transmite un significado ingresivo/factual. Si añadimos el $\overline{\text{了}}_2$ a 83), obtendremos una frase con otra orientación:

84) 他吃了飯就去找你了。

Él comer $\overline{\text{了}}$ arroz part. ir buscar tú $\overline{\text{了}}_2$

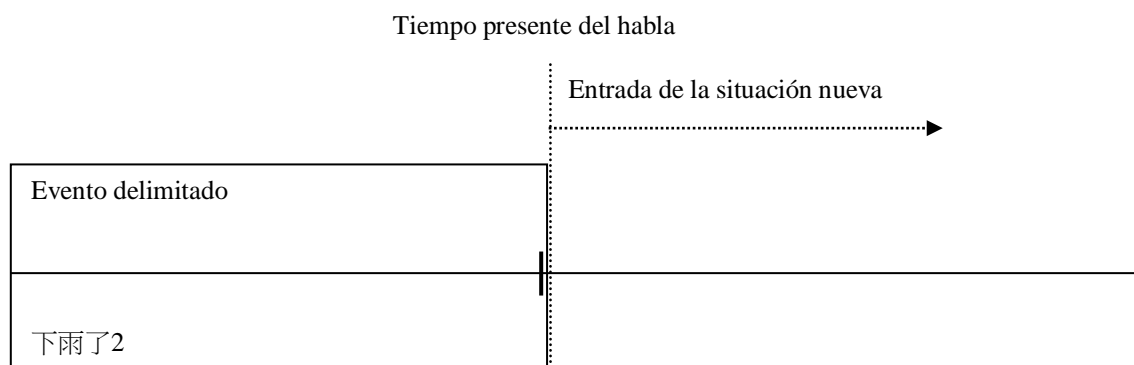
[Ya ha ido a verte después de comer.]

Con tan solo una pequeña diferencia entre 83) y 84), la presencia de $\overline{\text{了}}_2$, ha cambiado la orientación temporal y la implicatura pragmática. En 83) expresamos dos actos en secuencia. Debido a que el TR puede ubicarse en cualquier punto de la línea temporal, se ha de recurrir al contexto para verificar su ubicación. En cambio, en 84), hemos de descartar la interpretación del tiempo futuro y contar únicamente con la interpretación del pasado (reciente), principalmente porque el futuro es un tiempo con marcas (véase apartado §1 de este capítulo para más información). En 83) se expresa un tiempo futuro sin marcas debido a que con $\overline{\text{了}}_1$ se muestra una secuencia y puede avanzarse del presente hacia el futuro. No obstante, cuando se expresa un significado ingresivo/factual con $\overline{\text{了}}_2$, es imprescindible la presencia de locuciones con marcas para expresar el tiempo futuro. Aun así, la interpretación del tiempo y de su significado excede a menudo tales marcas temporales.

A continuación, separamos los tres casos con el TD ubicados en diferentes puntos de la línea temporal: presente, futuro y pasado. De este modo, veremos las diferencias entre sus implicaturas y sus distintos usos pragmáticos. En efecto, los usos con una intención implícita son considerablemente variados y se ha de considerar toda una gama de factores: la actitud, el tono de voz, el contexto, etcétera. Sin embargo, parten de principios fundamentales similares. Por ello, junto con la presentación de la organización temporal de $\overline{\text{了}}_2$, veremos la manera en que esta partícula conecta con el TD, y expondremos un uso representativo de cada tiempo.

A). El TR ubicado en el presente:

Como hemos comentado en el apartado anterior, en chino se manifiesta de forma directa la información acerca del TR y el TE, pero no acerca del TD. Aunque también es cierto que en caso de que no se especifique ni el TR ni el TE, el TR muchas veces coincide con el TD (Smith & Erbaugh 2005:727). En este caso, el $\overline{\text{了}}_2$, por lo común, ayuda a describir una entrada en la nueva situación o un cambio de estado, y marca el TR, donde se diferencia el marco temporal anterior (la antigua situación) del nuevo (la nueva situación). De esta manera, se da un nuevo avance al discurso (Ilustración XXXVIII).



A Ilustración XXXVIII: Frase con 了₂ ubicado en el tiempo presente del habla
 Emisor muestra su **subjetividad e intención**, especialmente si tomamos en consideración la *función de culminación* de la partícula 了. Mediante el 了, el emisor puede recubrir sus palabras con un valor ilocutivo e incluso causar un efecto perlocutivo en su interlocutor como hemos explicado brevemente arriba (§2.7.6, pp.145).

➤ **Ejemplo con expresión atenuante**

85) 天黑了。别出去了。

Cielo negro 了。no salir 了

[Ya ha anochecido. Es mejor que no salgas.] (Desaconsejar, disuadir)

En 85), el evento emergente *Ya ha anochecido*. [+ fuerza ilocutiva; + efecto perlocutivo pretendido: *el interlocutor no saldrá*] mueve a aconsejar a nuestro interlocutor que *no salga*. Por otro lado, el 了 en la segunda parte de 85) ejerce una **función atenuativa**. Este mismo enunciado sin 了 (别出去 “no salgas”), en principio, tiene valor imperativo. Sin embargo, con la presencia del 了, la frase experimenta un proceso de atenuación (**solicitar un cambio** de decisión) hasta el punto de convertir la prohibición en disuasión.

B). El TR ubicado en el futuro:

El tiempo futuro como TR marca la entrada del estado ingresivo/factual, su implicatura es bastante parecida a la del tiempo presente. Solo que el efecto perlocutivo goza de una franja de tiempo relativamente más amplia (Ilustración XXXIX).

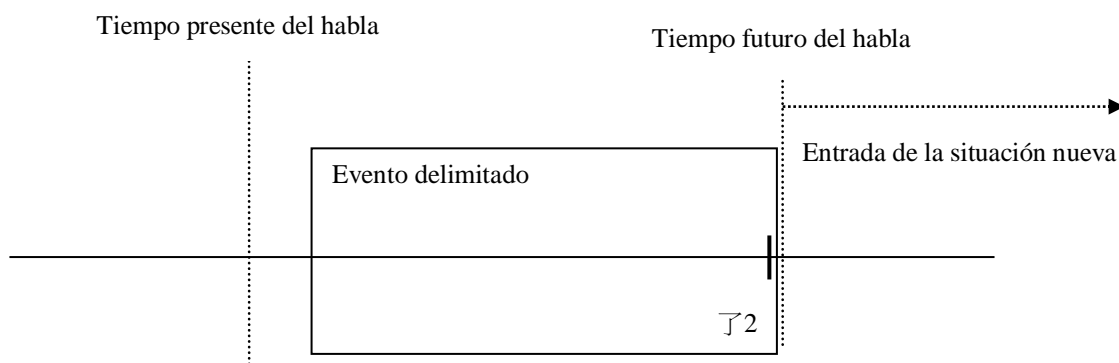


Ilustración XXXIX: Frase con 了₂ ubicado en el tiempo futuro del habla

- 86) 我明天就要⁹⁷去高雄了。(Anunciar, avisar)
yo mañana prt1.(jiu) yào ir Kaoshiung 了
[Mañana ya me iré a Kaoshiung.]

En 86) se notifica al interlocutor algo que hasta ese momento desconocía o se le avisa de eso mismo para que actúe en consecuencia. Como comentábamos, la ingresividad en el tiempo futuro presenta marcas. En 86) se encuentra el verbo modal: 要/yào/ que expresa su orientación hacia el futuro.

➤ **Ejemplo que expresa una modificación del plan (expectativa)**

- 87) 明天不要給我打電話了。(adaptado de Chen 2003)
Mañana no V.modal (yao) dar me llamar teléfono 了
[Mañana no me llames más /No me llames más a partir de mañana.]

La frase 87) sin la presencia del 了 es simplemente una petición. No obstante, con el 了 revela una expectativa del emisor y una rutina que siguen los interlocutores. Por tanto, la frase informa de un cambio de planes y el 了 marca un punto de inflexión (Chen 2003: 7).

C). El TR ubicado en el pasado:

A diferencia de los dos casos anteriores, el 了₂ con significado ingresivo/factual en el tiempo pasado no presenta ningún cambio en el tiempo presente. Por el contrario, informa de un hecho efectuado en el tiempo pasado y que muy probablemente se mantiene hasta el TD por su naturaleza ingresiva (Ilustración XL). Cabe la posibilidad de que ese mantenimiento de la situación influya en el TD.

⁹⁷ 要/yào/ es un verbo modal con orientación hacia el futuro.

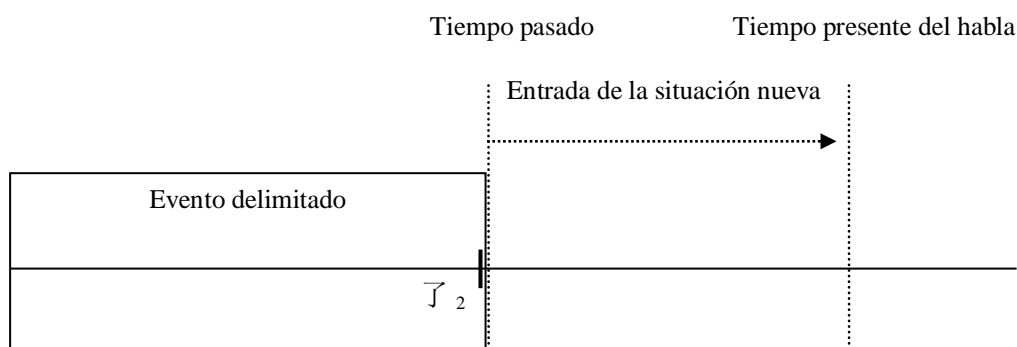


Ilustración XL: Frase con 了₂ ubicado en el tiempo pasado del habla

88) A: 小明在嗎?

Ming está prtl.Q.?

[¿Está Ming (aquí)?]

B: 他昨天就去高雄了。

él ayer jiù ir Kaoshiung 了

[Ayer ya se fue a Kaoshiung.]

En 88) la respuesta de B informa de una situación que persiste hasta ahora. Lo más curioso es que el efecto del cambio (si existe alguno) reacciona contradiciendo y/o rompiendo la expectativa del interlocutor en el TD. El interlocutor A esperaba que Ming estuviera presente en el lugar (expectativa), mientras que B informa de que ya no está en su sitio (información que contradice la expectativa). Por eso, cuando el emisor imprime una mayor intensidad de emoción en este tipo de discursos aparecen usos modales como los que siguen:

➤ **Ejemplos con expresión emocional o petición:**

89) 我去過 銀行 了! (Interjección, expresar emoción)

Yo ir Prtl.perf. banco 了

[¡Ya he ido al banco!]

90) 我功課作完了。(información, petición)

Yo deberes hacer Result. 了

[Ya he terminado mis deberes.]

En 89) se resalta el hecho efectuado y se quiere que el interlocutor lo sepa, quizá porque se le ha estado recordando repetidamente. En 90), podemos imaginar un contexto en el que un chico comunica a su profesor o a sus padres que ha terminado los deberes, y solicita, de esta manera, permiso para salir a jugar, volver a casa, etcétera.

Estos usos atenuantes y expresión de modificaciones de plan, de emoción y petición no son, ciertamente, diferentes usos de la partícula 了, sino diferentes interpretaciones que nacen por las

circunstancias y contextos pragmáticos. Por lo tanto, es importante enseñar una imagen global y herramientas para interpretar, pero no caso por caso como funciones dispersas y diferentes.

2.12.4. *Recapitulación: las funciones discursivas y pragmáticas del 了*

En el apartado anterior hemos comprobado que el factor de la focalización, tanto para atraer como para mantener la atención, es el criterio principal para decidir la aparición o no de la partícula 了. Es por eso por lo que convenimos con Chang (1986) y Berg & Wu (2006) en denominarla *marcador de culminación* para ilustrar su función y su manera de enfocar y de sugerir la imagen (tanto acústica como cognitiva) de una ola o montaña que llega a su punto culminante. Con una finalidad pedagógica, hemos tomado prestadas las teorías de *figura-fondo* de la lingüística cognitiva y la de *tema-rema* con objeto de verificar la validez de nuestra teoría.

Asimismo, hemos resaltado las funciones que tienen que ver con la organización del tiempo. Hemos recurrido a la teoría de *dinamismo narrativo* para evidenciar de esta manera cómo la partícula 了 da avances al discurso y otorga cohesión discursiva. Es por eso por lo que Chu (2010: 352) clasifica la partícula 了 como **una estrategia para integrar los diferentes eventos en un discurso**.

Después, hemos mostrado, por un lado, la función de 了₁ de marcar la secuenciación; y, por el otro, el valor ingesivo/factual del 了₂, y las diversas interpretaciones en los diferentes puntos temporales (presente, futuro y pasado), sus funciones como marcador de culminación (para atraer la atención), así como una transmisora de mensajes pragmático-comunicativos, que conlleva intenciones, finalidades e implicaturas consigo. De allí, obtiene su **función modal**.

2.13. **Factor social/cognitivo: 了 como estrategia del establecimiento de las relaciones interpersonales**

En los estudios de lenguas, especialmente en lo tocante a la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas (tanto L1 como L2) nunca debemos perder de vista el hecho de que la lengua sirve para comunicarse y sobre todo, funciona como una estrategia para establecer relaciones interpersonales.

A diferencia de los estudios anteriores, Berg & Wu (2006) trazan las condiciones de uso y las funciones de la partícula 了 desde una perspectiva más panorámica y social. Basan su trabajo principalmente en la teoría del *modelo mental*⁹⁸ y *fundamento compartido*⁹⁹ para interpretar las funciones principales de la partícula 了. El papel de la partícula 了 en este modelo representa un

⁹⁸ Mental model, en inglés. Según los autores, los modelos mentales consisten en cómo “people hold about the real world that guides them in their actions and interactions. In his presentation language users build mental models of the real and interactive world they participate in” (Berg & Wu, 2006:63). Se refiere un mecanismo mental-cognitivo mediante el cual procesamos la realidad exterior, y consecuentemente, la convertimos en diferentes módulos/modelos mentales con representaciones simbólicas, imágenes mentales para así categorizar (y también generalizar y discernir) la información recibida desde el mundo exterior. Por el contrario, los diferentes elementos del lenguaje, son también mecanismos para activar o regularizar los distintos modelos mentales. Los usos de la partícula 了, por ejemplo, para los mismos autores es una ilustración idónea para ello.

⁹⁹*Common ground*, en inglés. Se refiere a la comprensión de las creencias previamente compartidas y la información que se supone comparten los interlocutores en un contexto comunicativo antes de una determinada enunciación (Stalnaker 1973 citado en Lischinsky 2008:2).

mecanismo de coordinación y sostienen que la partícula 了 *is a special common-ground co-ordination device; it indexes co-ordination points in the distribution of information between interactants* (Berg & Wu, 2006:262). Por ejemplo: 你怎麼了? [¿Qué te ocurre?] Según los autores, se considera una pregunta de coordinación: el emisor indica una solicitud de que la información sobre el estado actual del receptor se actualice. (Berg & Wu, 2006:250). En otras palabras, la aparición de la partícula 了 se debe a que el discurso se desvía del modelo mental prototípico. Es entonces cuando el 了 es requerido y sirve para reajustar, marcar el desvío o resaltar los casos extraordinarios cuya función principal sirve para establecer las relaciones interpersonales. En palabras de los autores, el objetivo es “*connect two personal common grounds, which in language processing connects the two participants statuses*” (Berg & Wu, 2006:259).

Los mismos autores clasifican cinco constituyentes de la estructura del *fundamento compartido*:

- a). **Time**
- b). **Surroundings**
- c). **Participant status**
- d). **Procedures**
- e). **Events (ibidem:263)**

Cuando uno de los constituyentes se sale de lo esperado y se desvía, se requiere la partícula 了 para coordinar y reestablecer el equilibrio.

Verdaderamente, resulta vago o ambiguo el uso del término coordinación para referirse a los casos de reajuste, marcar el desvío o resaltar los casos extraordinarios, sobre todo a efectos de aplicarlo en la enseñanza, puesto que describe un proceso mental. No obstante, puede constituir una manera de conglobar todas las funciones que hemos mostrado anteriormente. Podemos, así, considerar las funciones pragmáticas como la atenuación, el cambio de expectativa o el énfasis como un tipo de coordinación.

Lo más plausible de todo es su explicación sobre el concepto de “cambio” de la partícula 了². Sostienen que el cambio no se debe interpretar como un cambio del estado de lo que se describe en la frase, sino un cambio de la estructura del *fundamento compartido* (Berg & Wu, 2006:258).

Merece la pena volver a ver el ejemplo 32) anteriormente señalado: 我家養了許多鴿子。 [Crío muchas palomas en casa]. Es fácil interpretar su significado, pero no lo es tanto explicar su aplicación a los alumnos CH/LE desde un punto de vista convencional, puesto que no tiene un significado perfectivo y aparece junto con un verbo de actividad, pero con alto grado de *duratividad*¹⁰⁰. No obstante, aquí con la ayuda de la señalación de su función discursiva y social podemos observar que su uso es debido a que la frase seguramente está presentando un hecho de índole *figura*. Un hecho nuevo sobre el que merece la pena enfocar la atención.

2.14. Factor sociolingüístico

2.14.1. La presencia condicionada por los géneros textuales

Debido a la expresión de la subjetividad y a su función de coordinación, la partícula 了 aparece en actos de habla de queja, recordatorio, sugerencia, etcétera. Eso, evidentemente, también determina su frecuencia de aparición según el género textual. Cuando se trata de textos

¹⁰⁰ Es uno de los parámetros del aspecto lexical. Véase §1.2.2 de este apartado pp.118 para más información.

periodísticos (Jin, 2002:7) o académicos (Sun, 2006:63) disminuye su presencia y con ella la modalización o subjetividad del texto; en cambio, aumenta considerablemente su presencia en el lenguaje oral (Berg & Wu, 2006).

2.14.2. *La preferencia cultural reflejada en la lengua (bisilabismo frente a monosilabismo)*

A menudo la conceptualización cultural determina preferencias en el uso del idioma: léxico, acento, estructuras sintácticas. Aquí contamos con el ritmo o con el número de sílabas como un factor que también desempeña un papel a la hora de decidir la corrección de la frase con 了. En la cultura china se prefieren los números pares a los impares, y esto no solo se refleja en los hábitos y en las costumbres, sino también en el uso de la lengua¹⁰¹. En este sentido, a menudo se evita la existencia de un elemento aislado mediante el emparejamiento o la agrupación. En el uso del 了, este factor a veces también determina la obligariedad o no de su aparición (Sun, 2006:62). Estos casos, relativamente poco numerosos, no parecen poseer más explicación que esta preferencia cultural:

91) 我從沒想到他會這麼快就 離開 (了)。
yo nunca no pensar a él hùi tan rápido marcharse (了)
[Nunca pensé que él se iría tan rápido.]

92) 我從沒想到他會這麼快就 走*(了)。
yo nunca no pensar a él hùi tan rápido marcharse (了)
[Nunca pensé que él se iría tan rápido.]

93) 小女孩突然哭*(了)起來。
Niña de repente llorar (了) prtl.incoativo
[De repente, la niña se puso a llorar.]

94) 小女孩突然大哭(了)起來。
Niña de repente fuertemente llorar (了) prtl.incoativo
[De repente, la niña se puso a llorar.]

91) y 92), sintáctica y semánticamente, vienen a ser lo mismo, pero resulta que la existencia de la partícula 了 es prescindible en 91), pero no en 92). La razón estriba en que 走 /zou/ (irse) es un verbo monosílabo, mientras que 離開/li kai/ (irse/marcharse) es bisílabo. En 93) el verbo 哭 /ku/ [llorar] es monosílabo, y, aunque es sintácticamente irreprochable, un hablante nativo añadiría la partícula 了 o, como en 94), el adverbio 大/dà/ [grande/fuertemente] para deshacer el monosilabismo 哭 /ku/ [llorar].

101 Por ejemplo, en las poesías clásicas chinas, muchas de las técnicas poéticas están basadas en el concepto de la dualidad, a saber: 對偶/dùì ou/, 對聯/dùì lián/, 平仄/píng zhè/, etc.

2.15. La intercambiabilidad de 著/zhe/ (partícula imperfectivo) y 了

Antes de acabar, mostramos el resultado de las investigaciones sobre la intercambiabilidad entre el 著/zhe/ una partícula imperfectiva y 了. Es bastante ilustrativa y puede corroborar las conclusiones a que hemos llegado sobre los usos reales de la partícula 了.

A diferencia de otras investigaciones que simplemente confirman el hecho de que 著 y 了 son intercambiables en algunas ocasiones (por ejemplo: Li & Thompson 1981; Pan 1998; Xiao & EcNery 2004) indican claramente cuales son las condiciones que permiten el intercambio entre las dos partículas: 著 y 了. Los autores según su base de datos, apuntan que existen tres requerimientos que hay que satisfacer para que 著 y 了 puedan intercambiarse:

I). Cuando el sujeto es indefinido son intercambiables.

Cuando se trata de un sujeto definido sólo *zhe* es aceptable. Cabe destacar el hecho de que para explicar este fenómeno, los autores recurran a razones discursivas:

This difference arises from the different discursal functions of the perfective and the imperfective. An indefinite new entity is most likely to be introduced in the foreground whereas a definite old entity is most likely to appear in the background (...) zhe, in addition to inducing a background effect, can also be used in an apparently “foregrounded” situation whereas –le never occurs in the background¹⁰².

II). Cuando el verbo principal no es un verbo de logro. Cuando se trata de un verbo de logro, solo *le* es aceptable.

III). Si la denotación del sujeto tiene una existencia física en el mundo real son intercambiables. Cuando la denotación es metafórica, solo el uso de *zhe* es aceptable. (cfr. Xiao & EcNery, 2004: 201-204)

Lo más concluyente es la declaración en la que sostienen que los cambios de 著 /zhe/ a 了 implican un cambio de significado (Xiao & EcNery, 2004: 201), quizás no en el nivel semántico, pero sí, como mínimo, en el discursivo. Esta comparación es sumamente importante, puesto que, a través de ella, se pueden volver a comprobar varias características primordiales de la partícula 了 que hemos destacado en este apartado, tales como: 1) la característica de *figura*, 2) la característica predominante: perfectivo y resultativo (compatibilidad exclusiva con los verbos de logro), 3) por su requisito de un sujeto indefinido, señala la función primordial para indicar información nueva (*tema* en contraste con el *rema*); de ahí se comprueba cómo condiciona el papel clave del *fundamento compartido* el uso de la partícula 了.

2.16. Recapitulación y discusión final

En este apartado nos hemos aproximado a la partícula 了 con objeto de analizarla con detalle, comprender y definir sus condiciones de uso de una manera integral. Todo ello tiene como objetivo poder posteriormente valorar la exactitud y el grado de adecuación de los tratamientos didácticos ofrecidos por los materiales CH/LE sobre la partícula 了. A grandes rasgos, se puede resumir el contenido de este apartado en la Tabla I siguiente:

¹⁰² El destacado es nuestro.

Niveles	了 1	了 2
Etimología	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El significado prototípico: terminar ➤ La fuerza afirmativa implica y atrae el sentido de la inmediatez ➤ Establecimiento de la relación con el tiempo presente del discurso 	
Significado	Totalidad Materialización Perfectividad	Totalidad Materialización Perfectividad
Valor	Perfectivo Imperfectivo: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Continuativo ➤ Ingresivo factual 	Ingresivo/factual > Modal
Aspecto lexical	5 parametros y 6 tipos de verbos	Con mayor libertad
Condición de uso: delimitación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Determinante: ➤ Posesivo ➤ Demostrativo ➤ Numeral ➤ Resultativo 	El concepto de cambio
Pragmática	Figura/fondo Tema/rema	
Discurso	Dinamismo Narrativo: Marcador de culminación	Diferentes implicaturas
Interpretación temporal	Secuencia: 4). Presente: ET=<RT=ST 5). Pasado: ET=<RT<ST 6). Futuro: ST<ET=<RT	Materialización
Social: Establecimiento de las relaciones interpersonales	Negociación de fundamento compartido (modelo mental): 1). Tiempo 2). Entorno 3). Estados del participante 4). Procedimientos 5). Eventos	

Tabla I: Resumen de los niveles que condicionan los usos de la partícula 了

En primer lugar, para ubicarnos, hemos descrito el estado de la cuestión en relación con la partícula 了, un breve relato de su etimología y sus influencias sobre los usos actuales de la partícula 了. Consecuentemente, hemos empezado desde lo fundamental (las características, los significados y los valores) hasta su valor comunicativo (los factores pragmáticos, discursivos, socio-cognitivos y sociolingüísticos). Los primeros son fundamentales para la construcción; mientras que los últimos son factores decisivos para sus apariciones y usos reales. Cabe destacar cuatro puntos primordiales:

- A). Frente los diferentes valores y funciones y maneras de interpretación del significado, gracias a la teoría de la Prototipicidad de la LC, en vez de considerar todos los usos como piezas dispersas y discretas, hemos podido comprender la partícula 了 desde un plano cenital. Los valores perfectivos son los más prototipos. Efectivame, la partícula 了 como un punto de inflexión, donde se acaba un evento (valor perfectivo) y empieza otro (valor ingresivo/factual). Finalmente el uso modal se sitúa en el lado más periférico.

- B). En la interpretación de significados y su aparición o no, existen contradicciones evidentes y problemas difíciles de resolver desde disciplinas convencionales. En la búsqueda de una solución más comprensible y asimilable posible, recurrimos a teorías de la LC: la *protipicidad* (como alternativa al planteamiento de numerosas excepciones) y la distinción entre *figura* y *fondo* para una solución pedagógica.
- C). En relación con el nivel discursivo, según la teoría del *patrón del dinamismo narrativo* también mostramos cómo se pueden interpretar las implicaturas temporales de los usos de 了₁ y 了₂ por separado.
- D). Sin embargo, más importante aún es considerar sus funciones sociales. Tal como Berg & Wu (2006) resaltan, el lenguaje es primordialmente una herramienta para relacionarse, y, efectivamente, los usos de la partícula 了 pueden servir como un buen ejemplo. En vez de tratarlo como un elemento gramatical, y basándose en la teoría de *modelo mental* y el *fundamento compartido*, tratan la partícula 了 desde un punto de vista socio-cognitivo, esto es, como un mecanismo de coordinación cuya función principal sirve para entablar dos conceptos o ideas desnivelados, como un mecanismo de coordinación. Esto nos ha servido para recoger todas las funciones pragmáticas-discursivas tal como: atrear y dirigir la atención del interlocutor, avanzar el discurso, y interpretar el significado de “cambio” y avisar la aparición de una nueva información.

Cabe destacar que creemos que solo después de haber entendido estos factores, se puede hablar de la sintaxis y de las condiciones sintácticas de los usos de 了.

Al contrario de la manera convencional simplemente referirse a los tipos de verbos y los usos de clasificadores, listar reglas caso por caso de manera descriptiva y presentar las excepciones (puesto que las reglas no siempre funcionan), hemos destacado especialmente las condiciones delimitativas. El concepto de la delimitación sirve como el fundamento para establecer condiciones (pero no reglas rígidas) para los usos de la partícula 了₁ (tanto para los significados perfectivos como los imperfectivos). De esta manera, se abarcan amplio abanico de posibilidades para **atraer** la partícula 了. Lo más interesante es observar el hecho de que, gracias a su cualidad delimitativa, **la presencia de 了 sirve en realidad para conectar y dar orientación y movimiento al discurso**. Traza límites para poder avanzar el discurso (了₁) e integrar los diferentes eventos en un discurso.

Evidentemente, todo esto, a la hora de enseñar, se tiene que clasificar, secuenciar y adaptar al nivel de los alumnos. Sin embargo, también es primordial otorgar finalmente una imagen y principios generales que puedan abarcar las posibilidades más usuales de la partícula 了 para evitar los desajustes que se puedan encontrar entre los usos reales y los explicados en los libros.

Por último, resumimos las diferentes funciones y la categorización que mencionamos en este apartado (la Tabla II a continuación). Cabe destacar que también hemos añadido una categoría, las expresiones hechas, para incluir las expresiones que contienen la partícula 了, pero con un grado mayor de gramaticalización y (aunque se puede) no tiene mucho sentido tratar por separado, por ejemplo: 為了 [para], la expresión exclamativa 太...了 [¡Qué...!].

Categorización	Nivel lingüístico	Función
Creación del marco temporal-aspectual	Sintáctico	Evidenciar la constitución interna de una situación.
Cierre de la frase	Sintáctico	Especialmente en los casos que acaban con los verbos compuestos (tanto los resultativos como los de verbo más objeto)
Marcador aspectual-temporal: perfectivo, continuativo, ingresivo/factual (imperfectivo)	Semántico	Depende de los diferentes valores que adopten, por ejemplo: indicar una secuencia de dos acciones .
Marcador modal	Pragmático	Manifiesta la actitud del hablante hacia lo enunciado.
Marcador de culminación	Pragmático/ discursivo	Focalizar y dirigir la atención del interlocutor.
Pertenece al grupo <i>Figura</i>	Pragmático/ discursivo	Explica las razones por las cuales determinan el uso o no de la partícula en el nivel pragmático.
Relacionado con el <i>Rema</i>	Pragmático/discursivo	Evidencia las razones por las cuales aparece o no la partícula, especialmente en el nivel conversacional.
Dar avances al discurso / otorgar cohesión discursiva	Discursivo	Mostrar la interpretación temporal-aspectual relacionada con la partícula 了, y de qué manera dar avances al discurso. Estrategia de integrar los diferentes eventos en un discurso.
Función de coordinación	Social/cognitivo	Reajustar, marcar el desvío o resaltar los casos extraordinarios.
Delimitador (了₂)/Condiciones delimitativas (了₁)	Sintáctico/cognitivo	Condiciona los entornos fundamentales de la aparición de la partícula 了.
La influencia del ritmo	Sociocultural	Por la preferencia cultural. La aparición de 了 para formar una unidad de bisílabos con las palabras de monosílabo.
Expresión hecha	Lingüístico	Tal como: 為了..., 怎麼了?, 太好了! etc.

Tabla II: Resumen de las funciones y factores influyentes de la partícula 了

PARTE III: Marco metodológico y análisis de datos

Capítulo 4. La metodología de la investigación

1. Las bases teóricas metodológicas

Introducción y resumen

En este apartado detallamos las metodologías aplicadas en este trabajo. En primer lugar, indicamos la metodología general del análisis, consistente fundamentalmente en una metodología *cualitativa*. En segundo lugar, tratamos los métodos específicos dirigidos al análisis de materiales: *el descriptivo-exploratorio-interpretativo, el interno, el predictivo, la microevaluación y la auditoría*. En tercer lugar, detallamos el diseño del instrumento y la *triangulación*, incluyendo la construcción de los marcos teóricos, las entrevistas de profesores y alumnos de CH/LE, la confección de criterios correspondientes a los resultados obtenidos de los marcos teóricos y las entrevistas (criterios-referencias). Todo ello forma parte del diseño del instrumento de análisis de este trabajo.

1. Las bases teóricas metodológicas	169
1.1. Metodología general del análisis	169
1.1.1. Las ventajas del método cuantitativo	170
1.1.2. Las ventajas del método cualitativo	170
1.2. Metodología específica del análisis de materiales	171
1.2.1. Análisis descriptivo, explorativo, interpretativo	171
1.2.2. Análisis “interno”	171
1.2.3. Análisis predictivo	172
1.2.4. Micro-evaluación	172
1.2.5. Auditoría	173
1.3. La triangulación	173
1.3.1. Triangulación metodológica y teórica	174
1.3.2. Triangulación de datos: la selección de manuales y la recogida de entrevistas semi-estructuradas	174
1.4. Recapitulación	175

1.1. Metodología general del análisis

En esta investigación aplicaremos fundamentalmente el método cualitativo, ocasionalmente combinado con el método cuantitativo para satisfacer diferentes necesidades analíticas de esta investigación.

En la guía publicada por UNESCO (2010: 67) sobre la revisión y la investigación sobre los libros de textos, se menciona claramente la razón por la cual se proponen diferentes métodos de investigación:

The methods of textbook research have evolved so as to meet the needs of different analytical purposes: these include identifying the obvious content coverage, didactical approaches or uncovering the hidden curriculum, the underlying assumptions and the connotations which a text may evoke in the student's mind.

1.1.1. Las ventajas del método cuantitativo

El método cuantitativo nos proporciona datos como la frecuencia y el análisis de las medidas espaciales de los textos. “*This can tell us a great deal about where the emphasis lies and about selection criteria*”. Sin embargo, no se dice nada sobre los valores y las interpretaciones de las planificaciones de los manuales (UNESCO, 2010:68). Por otro lado, tal como Littlejohn (2011:182) sostiene: “*Checklists do not offer the teacher-analyst much assistance in how to ascertain if a particular feature is present or absent*”. Es por todo ello por lo que se requiere el método cualitativo para indagar sobre tales informaciones.

Teniendo en cuenta sus ventajas y aportaciones, en este trabajo, aplicamos el método cuantitativo principalmente para mostrar la cantidad y los tipos de aducto (para poder contrastarlo posteriormente con las teorías didácticas y lingüísticas). Por un lado, acerca de la partícula 了, calculamos *las veces de aparición de los diferentes valores de la partícula 了, sus secuenciaciones correspondientes, y el porcentaje de ser explicado o no* en los diferentes eventos del manual. Por otro lado, teniendo en cuenta la importancia de las variedades de los aductos, también analizamos los tipos de *contenidos temáticos* y las *tipologías textuales*. La extensión de estas cinco secciones de análisis, sin excepción, abarca la extensión integral de la serie analizada para así lograr un número lo más representativo posible.

1.1.2. Las ventajas del método cualitativo

El método cualitativo puede revelar informaciones que no se registran por medio de métodos cuantitativos, tales como: la premisa, las implicaciones encubiertas, la connotación, el diseño, los enfoques y las metodologías empleadas. Dado que el análisis cualitativo se basa fundamentalmente en el entendimiento y el juicio de los investigadores, es un marco de referencia expositivo, descriptivo, explicativo y argumentativo de suma importancia (Grotjahn, 1987; Taylor & Bogdan, 1987; Corbetta, 2003; Ezeiza 2006; UNESCO, 2010) y una base teórica sólida para poder guiar el análisis con criterios con el objetivo de obtener resultados neutros y con fundamentos.

Por otro lado, adoptamos la metodología cualitativa por una cuestión práctica: antes del análisis, habíamos observado que en los manuales CH/LE seleccionados, *en líneas generales*, los diseños de las lecciones poseen patrones muy parecidos (como mínimo dentro del mismo volumen), de manera que creemos que es oportuno optar por una metodología cualitativa descriptiva. De este modo, además de las codificaciones en las categorías correspondientes, justificamos y describimos con mayor detalle las características del evento. Así podemos obtener información con mayor profundidad de manera cualitativa. Aunque no necesariamente, por patrones parecidos y conceptos fundamentales muy similares, los resultados del análisis poseen un cierto grado de posibilidad de generalización.

De forma complementaria, cabe añadir la interpretación de los resultados del análisis. A pesar de que mostraremos los resultados cuantitativamente con números y porcentajes, su función principales consisten en facilitar la comprensión y la lectura de los resultados. Sin embargo, somos conscientes de que estos datos numéricos son más bien orientativos y no significativos en sentido cuantitativo, ya que se trata de un trabajo cuya **metodología es principalmente cualitativa**.

1.2. Metodología específica del análisis de materiales

Bajo el marco de la metodología cualitativa y para responder a la necesidad específica de nuestro análisis de materiales, destacamos los siguientes métodos específicos aplicados en este trabajo.

1.2.1. Análisis descriptivo, explorativo, interpretativo

El análisis *descriptivo* (Taylor & Bogdan, 1987; Corbetta, 2003; Ezeiza 2006) o el *exploratorio-interpretativo* (Grotjahn, 1987) son métodos de investigación no experimentales. Por el contrario, obtienen datos cualitativos y realizan un análisis descriptivo e interpretativo de los datos recogidos.

Destacamos especialmente su importancia en nuestro trabajo. Existen numerosas obras que tratan y aplican este tipo de análisis (Areizaga, 1995; Martín Peris, 1996; Tomlinson *et al.* 2001; Ezeiza, 2004, 2006, Littlejohn, 2005, 2011). Según Ezeiza (2006:98-100):

Este tipo de análisis proporcionan una descripción rigurosa de los materiales en función de diferentes criterios (fines, “syllabus”, tipos de actividades.). Se trata de estudios muy exhaustivos que tratan de garantizar el mayor grado posible de validez y fiabilidad de los resultados (...) Este tipo (descriptivo) de análisis no persigue determinar la calidad o la idoneidad de un material. No obstante, llegado el caso, los datos aportados por estos trabajos pueden resultar útiles para apoyar o realizar un juicio de evaluación.

Teniendo en consideración su importancia y también los resultados del pilotaje del instrumento de análisis, en el diseño del instrumento de análisis, además de las categorizaciones en cada *variable*¹⁰³, diseñamos también una columna para la *justificación* donde se abre un espacio para una descripción de las razones por las cuales categorizamos de esta manera y no de otra (véase la Muestra III para el ejemplo). De esta forma, pretendemos obtener el mayor grado posible de validez y fiabilidad.

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación

Muestra III: instrumento de análisis con el enfoque descriptivo-exploratorio-interpretativo

1.2.2. Análisis “interno”

Ezeiza (2006:102) habla de una modalidad dicotómica de análisis: la interna y la externa:

- La externa: cuando el análisis persiga determinar el grado en que la propuesta de los materiales se aproxima o ajusta a una serie de criterios determinados por un proyecto o programa curricular (“congruencia”).
- La interna: cuando el análisis se interese por el grado en que el material realmente responde a lo que promete; en este sentido su validez quedará circunscrita a los criterios manejados por sus autores (“coherencia”).

¹⁰³ Se refiere a una categoría de criterio del análisis. En total disponemos 24 variables para el análisis de este trabajo. Daremos más detalle sobre ello a continuación.

Conforme el tipo del análisis interno, diseñamos el Nivel IV, *el análisis de correlación*, en el cual una de las tres variables efectivamente está destinada a verificar la coherencia entre lo dicho (en los textos introductorios) y lo hecho (la planificación real del manual).

1.2.3. *Análisis predictivo*

El análisis *predictivo* se define en oposición al *retrospectivo*¹⁰⁴ (Cunningsworth 1997; Ezeiza 2006). Se refiere a los diferentes momentos en los cuales se introduce la investigación.

Según Ezeiza (ídem: 102): el predictivo es:

Cuando trate de avanzar los posibles efectos de la propuesta de un material (“proyección”) en función de los condicionantes impuestos por un marco concreto (proyecto curricular, programa, situación de enseñanza-aprendizaje, estudio de necesidades.).

Es decir, se centra en los libros de texto y verifica los posibles efectos según sus planificaciones. Somos conscientes de que las aplicaciones reales en las aulas de los mismos manuales puede tener un efecto distinto. Sin embargo, teniendo en cuenta el frecuente uso y, por consiguiente, su papel esencial desempeñado en las aulas, creemos que es de suma importancia verificar desde una perspectiva *predictiva*. Es decir, examinar sus posibles efectos y los currículos subyacentes. Se ubica en el momento “antes” en contraste con el método *retrospectivo*, que ubica en el “durante”.

1.2.4. *Micro-evaluación*

El análisis *micro-evaluación* se define en oposición al *macro-evaluación*¹⁰⁵ (Ellis 1998). Según Ellis (1998: 217) la *micro-evaluación* consiste en “*lesson-by-lesson basis, and focus less on the programme as a whole and more on what specific activities and techniques appear to ‘work’ in the context of a particular lesson.*”

Según esta idea, centramos nuestro análisis en las lecciones que se dedican especialmente a los tratamientos pedagógicos de la partícula 了. Es decir, la partícula 了 nos sirve como un filtro para seleccionar las lecciones. Una vez seleccionada, analizamos toda la lección integral en el Nivel I y el Nivel IV¹⁰⁶. Eso nos sirve como una muestra esencial para ilustrar cuáles son las estrategias didácticas y las propuestas de tareas y los procesos de enseñanza-aprendizaje que un material trata de promover o permite desplegar en el aula: estructuras de interacción, técnicas de modelización, atención a la forma.

¹⁰⁴ En el análisis retrospectivo los juicios darán cuenta de las posibilidades y limitaciones apreciadas durante una experiencia de aplicación (Ezeiza, 2007:103). Se ubica en el momento “durante”, es decir, en el proceso del empleo del manual. Tiene una índole más experimental.

¹⁰⁵ La “macro-evaluación” se interesa por las pautas generales que configuran la propuesta de un determinado material.

¹⁰⁶ En el Nivel I, el análisis discreto, analizamos las diferentes partes de la lección. En el Nivel IV, el nivel correlación, una de las tres variables de análisis se dedica a verificar la coherencia del manual (entre la declaración y el planteamiento).

1.2.5. Auditoría

Por último, el análisis del tipo de auditoría nos sirve como base fundamental de nuestra metodología de análisis. Está relacionado con el concepto del análisis externo (en posición del interno), el cual toma en cuenta la congruencia del manual. El análisis de auditoría verifica en qué grado un material responde a un modelo curricular concreto o en qué grado se hace eco de las teorías lingüísticas, psicolingüísticas o metodológicas recomendadas por los resultados y las investigaciones empíricas realizadas en el campo de las ciencias del lenguaje o la pedagogía. Según la definición de Ezeiza (2006:105-6), quien propuso este término:

En este tipo de trabajos se trataría de comprobar cuál es la relación que existe entre una serie de principios o hipótesis teóricas y la práctica didáctica en su parcela de los materiales. Esta aproximación estaría vinculada a un punto de vista de la enseñanza/aprendizaje que reivindica la metodología como eje central del currículo. Una aproximación según la cual la calidad depende más del “cómo” se aprende que del “qué” se enseña (Ezeiza 2006:106).

En este modelo, a grandes rasgos, podemos resumir tres factores esenciales implicados:

- a) **La auscultación sistemática.**
- b) **La referencia a modelos metodológicos explícitos.**
- c) **La participación en el análisis de los agentes directamente implicados en la selección y uso de materiales. (Ezeiza 2006:107-8; Le Boterf 2000: 31)**

El objetivo de este apartado es, ciertamente, satisfacer el segundo factor. Por el contrario, con el objetivo de poder indagar y satisfacer el primer factor, es decir, definir una relación y una correspondencia clara entre los criterios y sus referencias contando con el apoyo de sólidos fundamentos, para ello, hemos construido los marcos teóricos con diversas disciplinas y sus funciones principales sirven de base teórica y también de brindar definiciones claras para indagar la distancia entre lo teórico y las planificaciones reales de los manuales de una manera sistemática.

Finalmente, en lo tocante al tercer factor, el proceso de la elaboración del instrumento del análisis para esta tesis, hemos contado con los agentes directamente implicados en la selección y uso de materiales (docentes y estudiantes de CH/LE) para formar parte en el proceso del diseño del instrumento de análisis a través de entrevistas con métodos principalmente cualitativos.

1.3. La triangulación

Para el diseño del instrumento del análisis, tenemos en cuenta la técnica llamada *triangulación*. Según la definición de Llorente *et al.* (2006: *en línea*)

La triangulación entendida como técnica de confrontación y herramienta de comparación de diferentes tipos de análisis de datos (triangulación analítica) con un mismo objetivo puede contribuir a validar un estudio de encuesta y potenciar las conclusiones que de él se derivan. Partiendo de las aportaciones de Denzin (1970,1975,1989), Morse (1991), Cowman (1993) o Creswell (1994,2002), se puede afirmar que la triangulación en el campo de la educación consiste en una estrategia de investigación mediante la cual un mismo objeto de estudio pedagógico es abordado desde diferentes perspectivas de contraste o momentos temporales donde la

triangulación se pone en juego al comparar datos; contraponer las perspectivas de diferentes investigadores; o comparar teorías, contextos, instrumentos, agentes o métodos de forma diacrónica o sincrónica en el tiempo.

Denzin (1970) clasifica 4 tipos de triangulación:

- a). Triangulación metodológica,**
- b). Triangulación teórica,**
- c). Triangulación de datos,**
- d). Triangulación de investigadores**

En este trabajo, adoptamos las tres primeras triangulaciones. Consideramos que con las tres primeras, tenemos suficientes criterios para conseguir validez y fiabilidad. No obstante, debido a la índole de este trabajo, una tesis doctoral, se cuenta con el juicio del tutor para completar la triangulación de investigadores.

1.3.1. Triangulación metodológica y teórica

Para la triangulación metodológica y teórica, tal como hemos comentado anteriormente, por un lado, hemos combinado diferentes modelos de metodología, empleando principalmente la cualitativa y, de forma complementaria, la cuantitativa.

Por otro lado, sirven para satisfacer las necesidades de la triangulación las diversas disciplinas a que hemos recurrido para la construcción de los marcos teóricos, a saber: 1) las 7 hipótesis sobre cómo adquirimos las lenguas (tanto L1 como L2), 2) sobre la gramática cognitiva y la conexión entre los conceptos, 3) la gramática pedagógica y las conciliación entre la forma y el significado, 4) los conceptos clave de la ASL y las teorías de cómo adquirimos una lengua (tanto L1 como L2), 5) los diferentes enfoques didácticos, 6) las teorías del análisis de manuales, con el objetivo de incorporar a los procesos de gestión curricular herramientas para el análisis de los materiales, por otro lado, también tenemos en cuenta los estudios lingüísticos y los usos de lengua, 7) el estudio contrastivo del sistema temporal y aspectual del chino y el español, y finalmente, 8) los estudios concretos sobre la partícula 了. Todo ello, tiene la función de servir de base teórica sólida y también con definiciones claras para indagar la distancia entre lo teórico y las planificaciones reales de los manuales de una manera sistemática.

1.3.2. Triangulación de datos: la selección de manuales y la recogida de entrevistas semi-estructuradas

En relación con la triangulación de datos, además de las elecciones del corpus, también recogemos mediante entrevistas semi-estructuradas¹⁰⁷ experiencias y vivencias de diez profesores y alumnos del CH/LE sobre los usos de los manuales CH/LE y también de la enseñanza y el aprendizaje de la partícula 了 en concreto.

¹⁰⁷ A excepción de un profesor cuyas opiniones creemos representativas para nuestro estudio, ya que es el consultor de uno de los manuales analizados; sin embargo, no ha sido posible realizar esa entrevista de manera presencial, de manera que es la única que hemos realizado de manera estructurada a través de correos y documentos digitales.

En total, de las diez entrevistas hemos extraído 170 ítems, que hemos clasificado en 27 categorías principales. La mayoría de ellas han formado parte de los criterios para el diseño del instrumento del análisis, junto con los marcos teóricos. Algunas de estas 27 categorías, han servido para confirmar los criterios forjados por las teorías. Otras, con una contribución más crucial, han servido para crear nuevos criterios de análisis (en este trabajo las denominamos *variables*) y parámetros de análisis, por ejemplo: la consideración de los *factores psicolingüísticos* en el análisis de las exposiciones explicativas, los tratamientos pedagógicos del aprendizaje de los sinogramas, la presencia de los caracteres tradicionales chinos, los usos del *pinyin*.

Para el resultado final del diseño del instrumento de análisis, disponemos 4 niveles:

- Nivel I: Análisis discreto
- Nivel II: Análisis segmentario
- Nivel III: Análisis de las variedades de aducto
- Nivel IV: Análisis de correlación

Ellos, a su vez, se despliegan en 6 parámetros y 24 variables, cada una con sus subíndices correspondientes.

1.4. Recapitulación

Podemos resumir la idea fundamental de la base metodológica de este trabajo aprovechando la ilustración que hemos mostrado en la introducción de la Parte II. A continuación en la Ilustración XLI se observa la idea de la selección de corpus en relación con las bases teóricas del instrumento de análisis. Con las dos pirámides, señalamos los conceptos principales de los marcos teóricos. La partícula 了 ha sido repetida en ambas pirámides ya que representa un importante índice de enfoque y orientación; asimismo, en la selección del corpus, la partícula 了 igualmente desempeña un papel central. De este modo, en la Ilustración XLII el círculo central de color rosa con líneas discontinuas simboliza la función que ha desempeñado la partícula 了: en lugar de una selección aleatoria, la partícula 了 sirve como un filtro para seleccionar las lecciones meta. En otras palabras, las lecciones que hemos analizado con el Nivel I son lecciones que contienen una sección explicativa de los usos de la partícula 了 con mayor detalle. Sin embargo, una vez seleccionada la lección, no solo analizamos la parte de la explicación gramatical, sino todas sus partes (en este trabajo las denominamos eventos¹⁰⁸). Por otro lado, lo combinamos con otros niveles de análisis que tienen una visión más global y panorámica del conjunto de las series de manuales y la interconexión sobre diferentes aspectos. Por tanto, los otros dos círculos concéntricos simbolizan la ampliación de la cobertura del análisis. Las variables diseñadas tienen la intención de abarcar los principios fundamentales que han sido señalados en las bases teóricas, por eso, el último círculo (el mayor) abarca toda la extensión de las dos pirámides. Más adelante, en el apartado §3 de este capítulo, (pp.188) expondremos con mayor detalle los enfoques específicos de los 4 niveles de análisis.

¹⁰⁸ Las denominamos “eventos”, para tener así en consideración su capacidad de proyección latente. Para más información véase apartado §3 de este capítulo, pp.236.

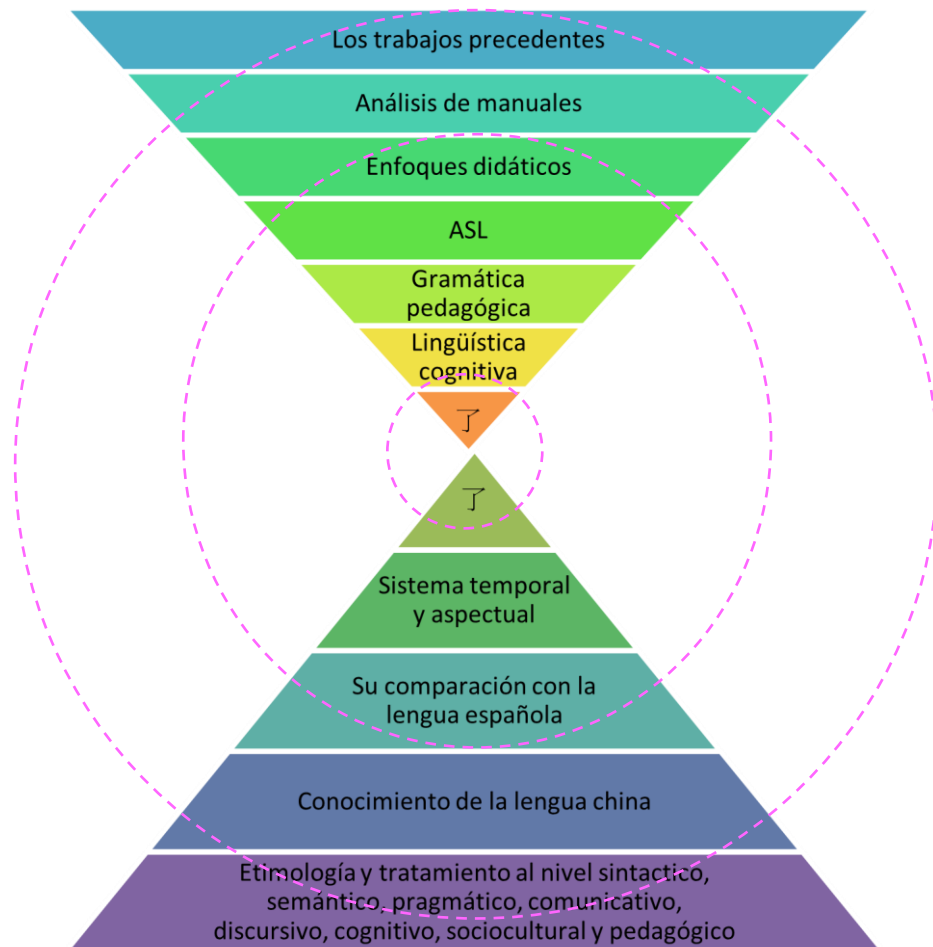


Ilustración XLI: La idea de la selección de corpus en relación con las bases teóricas del instrumento de análisis

2. Criterio de la selección y listado del corpus

Introducción y resumen

De cara al trabajo actual, ha sido necesario acotar el objeto de estudio. En este apartado especificamos los criterios de la selección del corpus y también la lista de las series de manuales que hemos analizado.

Nos limitamos a estudiar los manuales para enseñar el CH/LE para adultos que satisfacen estas condiciones:

- 1). Estar dirigido, o, por lo menos, estar redactado en español como lengua vehicular.
- 2). Tener el objetivo de enseñar y aprender el chino a adultos con un objetivo más genérico, es decir, no con fines específicos, por ejemplo, la serie de manuales de “Lengua China para Traductores (學中文, 做翻譯)” sería un manual de ese tipo.
- 3). Contar con un uso generalizado y común en el territorio español. Es decir, su uso no se limita únicamente a una o a unas pocas instituciones. Por ejemplo, por lo que sabemos, el manual “Communicating in Chinese” solo se utiliza en la Universidad Autónoma de Madrid. O, en la Universidad de Granada acaban de introducir el libro “Boya *Hanyu*”.
- 4). Haber sido publicado entre 2006 y 2008.
- 5). Tener como mínimo tres volúmenes/niveles que nos permiten observar la existencia de los grados de incremento tanto en el contenido como en el diseño del manual¹⁰⁹.

Teniendo en cuenta estas características, finalmente, hemos seleccionado tres series de manuales con tres niveles respectivamente:

Nombre del manual	El Nuevo Libro de Chino Práctico	El Chino de Hoy	<i>Hanyu</i> : Chino para hispanohablantes
Año y lugar de publicación	2008 (13ª edición), Pekín	2007 (7ª edición), Pekín	2006, Barcelona
Editorial de la publicación	Beijing Language and culture university press	Waiyu jiaoxue yu yanjiu chubanshe	Herder editorial
Autores	Liu, Xun	Wang, Xiaopeng, <i>et al.</i>	Eva Costa Vila y Sun Jiameng
Materiales complementarios	Libro de ejercicios Libro del profesor Pack CDs De audio	Libro de ejercicios Libro de profesores Pack CDs de audio	Cuaderno de ejercicios Pack CDs de audio

¹⁰⁹ Puesto que suponemos que en el nivel más avanzado quizás el planteamiento de la lección exige adaptaciones y cambios necesarios en comparación con el nivel más elemental.

Estos manuales forman nuestro corpus de investigación. Merece la pena destacar que aunque el corpus de investigación es relativamente limitado, el diseño del instrumento de análisis y sus criterios no están condicionados por él, sino que están pensados de acuerdo con un marco mucho más extenso y desarrollado basando en las teorías de enseñanza y aprendizaje L2/LE, el análisis de manuales y los estudios de la lengua china.

3. Las entrevistas realizadas y sus resultados

Introducción y resumen

Con el objetivo de tomar en consideración las opiniones en base de las propias experiencias de enseñanza y aprendizaje del CH/LE de los profesores y alumnos en el diseño del instrumento de análisis, hemos entrevistado en total 10 profesores y alumnos. De esta manera, en este apartado, en primer lugar, describimos 1) los criterios de la selección de los sujetos de entrevista, consecuentemente 2) especificamos aspectos concretos metodológicos, y entramos en detalle 3) la categorización final de las entrevistas. En total, hemos extraídos de las entrevistas de los profesores y alumnos 170 ítems de opiniones y comentarios que, a su vez, hemos clasificado en 27 categorías. Finalmente, 4) en los comentarios sobre el resultado, apuntamos las aportaciones de estas entrevistas a nuestro estudio. Ciertamente, han sido mucho más abundantes y profusas de lo que habíamos previsto.

3.1. Criterios de la selección de los sujetos de entrevista	179
3.2. Comentarios metodológicos	180
3.3. La categorización final de las entrevistas	180
3.4. Comentarios sobre el resultado	185

3.1. Criterios de la selección de los sujetos de entrevista

Con el fin de conocer las opiniones de las propias experiencias de enseñanza y aprendizaje del CH/LE de los profesores y alumnos, hemos entrevistado en total 10 profesores y alumnos (5 profesores actualmente trabajan en universidades andaluzas, madrileñas y catalanas, y uno de Escuela Oficial de Idiomas; y 5 alumnos de CH/LE). Hemos entrevistado a todos los sujetos mediante entrevistas semi-estructuradas¹¹⁰, salvo a un profesor cuyas opiniones creemos representativas para nuestro estudio, ya que es el consultor de uno de los manuales analizados; sin embargo, no ha sido posible realizar esa entrevista de manera presencial, por lo que es la única que hemos realizado de manera estructurada a través de correos y documentos digitales.

El criterio de selección para los profesores consiste en un mínimo 10 años de experiencia como profesores de lengua china en una institución pública. Entre los estudiantes entrevistados, hay un sujeto que ejerce como profesor de lengua actualmente; no obstante, no cumple esa condición (posee menos de 10 años de experiencia como profesor) y por tanto lo consideramos como un alumno con experiencia extendida. Análogamente, hemos elegido 5 alumnos quienes han empezado sus estudios en el aula hace un mínimo de 10 años y que han estado en los países sinohablantes. Eso, consecuentemente, implica contacto con los nativos de la lengua meta. Todas estas condiciones están destinadas para poder validar, dentro de lo posible, sus opiniones, de acuerdo sus formación y experiencia.

¹¹⁰ Según Corbetta se pueden diferenciar tres tipos de entrevistas: la entrevista estructurada, la semi-estructurada y la no estructurada. En palabras del autor: “en la *entrevista estructurada* las preguntas hechas por el entrevistador están preestablecidas, tanto en la forma como en el contenido; en la *entrevista semi-estructurada* el contenido está preestablecido, pero no así la forma de las preguntas; por último, en la *entrevista no estructurada*, ni siquiera el contenido de las preguntas está preestablecido, y puede variar en función del sujeto” Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. España, McGraw-Hill Interamericana.

3.2. Comentarios metodológicos

- a). El resultado, es decir, los criterios extraídos de las entrevistas (junto con los extraídos de los marcos teóricos) formarán una parte esencial para establecer un criterio de análisis.
- b). La identidad de los entrevistados son confidenciales. De manera que sus nombres serán cambiados por la investigadora y también brindamos un código correspondiente a cada sujeto¹¹¹ para facilitar el registro estadístico.
- c). Las transcripciones de las grabaciones no son integrales. Recortamos algunos comentarios personales. Sin embargo, más de 90% de las entrevistas están transcritas. Tampoco hemos aplicado las técnicas de transcripción (para transcribir las pausas, los tonos, los gestos.), puesto que para esta investigación únicamente nos centramos en las opiniones y los comentarios de los entrevistados acerca de los manuales, concretamente sobre la partícula 了. Al final de las entrevistas con los alumnos también aprovechamos la ocasión para extraer una pequeña muestra de su conocimiento sobre la partícula 了 imperfectivo.
- d). Si los criterios del mismo sujeto aparecen repetidamente, únicamente los registraremos una sola vez.
- e). La categorización es interpretativa. Es decir, brindamos una categoría a los comentarios y opiniones de los sujetos. Por ejemplo: el S5 (turno 8)¹¹² dijo: “Eran manuales que usaban los niños en Taiwán antiguamente. No era bueno para los estudiantes extranjeros que no sabían chino.” Este comentario lo clasificamos en la categoría: “Necesidad e interés” y la subcategoría será: “Los manuales deben ajustar el contenido al nivel de los alumnos.” Ocasionalmente, si consideramos que el comentario corresponde a más de una categoría, pondremos detrás entre corchetes las otras subcategorías que puedan corresponder. Asimismo, si en la entrevista el sujeto manifiesta un concepto que le parece “importante” o “debería ser de tal manera” sin más descripciones, etiquetamos la interpretación como “importante o debe ser de tal manera.”

3.3. La categorización final de las entrevistas

A través de un procedimiento de categorización y con la ayuda del programa Excel, hemos podido clasificar 27 categorías de los 170 ítems de opiniones y comentarios que hemos extraído de las entrevistas de los profesores y alumnos (en el apéndice adjuntamos la correspondencia de las ideas en el margen de la transcripción de las entrevistas de cada sujeto).

Seguidamente, presentamos los detalles para cada agrupación por categorías. Agruparemos también aquí las subcategorías que se han repetido y marcaremos el número de repetición entre corchetes con un “x” por delante, por ejemplo, si aparecen tres veces, lo representaremos de la siguiente manera: [x3]. El número se refiere a las veces que aparecen ese criterio. Seguidamente, presentamos las 27 categorías obtenidas de las entrevistas.

¹¹¹ El código para los profesores sería P1, P2, P3, P4 y P5 y para los estudiantes sería S1, S2, S3, S4 y S5. Véase el apéndice para las transcripciones de las entrevistas.

¹¹² En las transcripciones hemos numerado los turnos. Véase el apéndice para las transcripciones de las entrevistas.

a). Importancia de los manuales

- Ahorran tiempo tanto por parte de los profesores como de los alumnos [x2].
- Ofrecen a los estudiantes todo lo que necesitan.
- El planteamiento del libro ha de estar de acuerdo con la ideología del profesor.
- Le ayudaría alcanzar un nivel más alto y con más eficacia.
- Decide la calidad de la clase: los manuales eran poco adecuados, no sacaba el provecho que se podría sacarles.

b). Necesidad/interés

- Es importante considerar las necesidades (por ejemplo: diferentes ritmos de aprendizaje), e interés de los estudiantes [x3].
- Los manuales deben ajustar el contenido al nivel de los alumnos.

c). Contenido temático

- Es importante que sea temas actuales [x3].
- Hay que organizar según su utilidad en el mundo real.

d). Estilos y preferencias de aprendizaje

- La demanda se realiza por parte de los alumnos: tener un manual sistematizado aunque no adapta totalmente sus necesidades e intereses.
- Prefiere los ejercicios sistemáticos, los de sustitución y detesta ejercicios de repetición de palabras similares.
- Se decantan por lo visual. Quieren todo por escrito y necesitan el entorno controlado con las condiciones controladas aunque no sea auténtico. [x2]
- Prefiere aislar una de las destrezas para poder concentrarse.
- **Prefiere no basarse en la memorización de frases, sino en la expresión más libre.**

e). Factor psicolingüístico

- Los manuales deben ser atractivos y divertidos.
- Los manuales debe ayudar a entrenar a sus alumnos su tolerancia a enfrentar los factores no controlados.
- La confusión y la ambigüedad causan inseguridad y frustración [x3].
- Por las instrucciones que ha recibido, tiene la sensación de que es algo intuitivo y difícil de aprender (la partícula 了).

f). Estrategia de enseñanza

- Necesitan que se explique bien la parte fonética de los caracteres para ayudar a recordar.
- Prefiere todo lo que sale, se explica.
- Ayuda la exploración de diferentes significados de los léxicos.
- Es útil el método de pirámide (desde un vocabulario vas extendiendo hasta que forme una frase).
- Hay que romper el entorno de control total con los ejercicios de audición para entrenar la tolerancia de los alumnos a los elementos desconocidos.
- Ayuda la técnica de emplear la grabación para luego comentarla.
- Hay que adaptarse a las nuevas tecnologías.
- Resalta la importancia de la creatividad.

g). Estrategia de aprendizaje

- Hay que aprender a deducir y a no siempre tener todos los factores controlados.
- Ayuda hacer intercambios para tener oportunidades de producción [x2].
- Hay que aprender de manera más intuitiva, a través de imitación y observación de los nativos [x4].
- A falta de una explicación sistemática, se memorizan casos concretos en su lugar [x2].

h). La interrelación del contenido

- Entradas complementarias deben estar relacionadas con el tema principal, por ejemplo: contenidos lingüísticos con los culturales [x2].
- El contenido propuesto en la lección, los ejercicios, las explicaciones, los ejemplos, los vocabularios y conceptos gramaticales deben estar interrelacionados [x4].

i). Secuenciación

- Una buena secuenciación del contenido de los manuales es importante y favorable [x4].
- Debe haber diferentes velocidades de aprendizaje entre la comprensión lectora y la expresión escrita, y la comprensión auditiva y la expresión oral.
- Propone otra manera de organizar la lección: de la comprensión y expresión oral a las escritas y las explicaciones al final.
- Se decanta por enseñar todo de una vez y luego volver a comentar.
- Se decantan por separar los usos e ir introduciendo paulatinamente los diferentes usos [x3].

j). Importancia de Aducto

- El aducto es importante (a través de contacto con los nativos, los apoyos audiovisuales) [x3].
- Los modelos de aducto deben basarse en modelos con lenguajes naturales.
- Es importante que haya variedades distintas.

k). Importancia de la producción (tareas)

- Es muy importante el papel de la producción [x6]:
 - Que haya oportunidad de producción en vez de memorizar muchos vocablos.
 - Si no hay producción no se aprende nada.
 - La producción escrita debe empezar desde el principio.
 - La producción ayuda a la expresión más intuitiva.
- Es importante que los tipos de producción sean variados [x2].
- Las tareas que se encuentran en los manuales son mecánicas y **faltan las que ayudan a la comprensión.**

l). Tipo de tarea que ayuda

- Los ejercicios de comprensión de frases son favorables para el aprendizaje [x4].
- Son útiles los ejercicios de traducción según los contextos [x3].
- Rellenar huecos y redacciones también son provechosos. [x2].
- Es beneficioso también el uso de **materiales auténticos** para romper el entorno de todo bajo control (autenticidad).
- La ausencia de las tareas para trabajar en pareja o en grupo es notable en los manuales (enfoque comunicativo).

- Faltan las tareas **cognitivamente** más elevadas: reflexión, que da márgenes para la creatividad y no son mecánicas.

m). Destrezas y habilidades

- Hay que equilibrarlas [x5]. Aunque la mayoría de los manuales no lo han logrado, y el desequilibrio puede convertirse en un obstáculo para el aprendizaje de los alumnos.
- Hay que combinar e interrelacionar las destrezas.
- Se debería priorizar el desarrollo de diferentes competencias.

n). Autonomía

- Un buen manual debe fomentar la autonomía del alumno.
- La transcripción de audiovisuales también ayuda al desarrollo de la autonomía¹¹³.

o). Naturalidad/Autenticidad

- Es importante utilizar materiales donde se pueden encontrar factores no controlados (Enseñanza/Psicológico).
- Son útiles para el aprendizaje:
 - El ofrecimiento de los modelos más cercanos a los usos reales.
 - Textos con caligrafía similar a la escritura a mano.
 - Que haya la conexión entre el contenido del manual y la vida real.

p). Toma de conciencia

- Es importante que los alumnos puedan cambiar la lógica de su propia lengua, por ejemplo en el caso de la partícula 了 hay que distinguir el tiempo del aspecto.
- Es primordial que los alumnos sean conscientes de la diferencia translingual (Captación de la diferencia).

q). Metodología/Enfoque

- El enfoque estructuralista es anticuado.
- Los enfoques estructuralista y audiolingual no ayudan la expresión, pero ayudan a la pronunciación y a recordar los textos.
- Enfoque comunicativo[x6]:
 - a. Es importante que haya situaciones comunicativas de la vida cotidiana, vocabularios frecuentes.
 - b. Aprender un idioma no debe desconectar de la vida real.
 - c. Es importante que haya un objetivo comunicativo en las tareas. [x2]
 - d. Los manuales deberían tener tareas comunicativas y promover la interacción.
 - e. La mayor utilidad del contenido reside en aproximar a los alumnos a la vida cotidiana.

r). Aspecto sociolingüístico/pragmático

- Se deben explicitar las diferencias sociolingüísticas.
- Es primordial aprender los aspectos pragmáticos / discursivos.

s). Aspecto sociocultural

¹¹³ Verdaderamente, es un elemento para ayudar al desarrollo de la autonomía.

- A veces, los manuales dan una impresión equivocada sobre la cultura y la sociedad china.
- En los manuales falta diversidad y debería salirse de los tópicos en los temas culturales y deberían ser actualizados. [x2]

t). Relación entre forma, significado y función

- Es importante relacionar la forma con los usos.
- La interrelación entre la forma y la función o el valor que tienen son vitales para el aprendizaje.

u). Exposición lingüística

- Las explicaciones gramaticales deben ser fáciles de comprender, con explicaciones claras y sencillas adaptadas al nivel de estudiantes (no son lingüistas). La falta de claridad en las exposiciones gramaticales es la principal causa de confusión [x5].
- Deben facilitar la asimilación cognitiva.
- La ausencia de trabajos y explicaciones de **lingüística contrastiva** es notable [x3].
- Es importante que haya ejemplos en cada explicación.
- Es primordial no dar equivalencias exactas en español, sino presentarlo más como un recurso discursivo-pragmático que gramatical
- Hay que presentar los **principios generales**. Es la base y el esqueleto del conocimiento explícito.
- La contextualización es primordial [x2].
- Empieza con una exposición más implícita, y la explícita al final.

v). Enseñanza /aprendizaje de 了

- Hay que dar todo el repertorio de posibles casos.
- Enseña solo los usos básicos (dividido en tres usos¹¹⁴).
- Enseña todo de una vez y luego volver a comentar (secuenciación).
- Debe separar los usos y no enseñarlos de golpe sino ir introduciendo paulatinamente los diferentes usos [x3] (secuenciación).
- Es importante enseñar a los alumnos a aprender a interpretar su presencia en los textos y conversaciones.
- Hay que diferenciar el lenguaje oral del escrito en los usos de la partícula 了.
- Hay que explicar **las condiciones de uso** que atraen la partícula 了, tal como clasificadores, numerales.
- Hay que saber distinguir entre el aspecto y el tiempo [x2].
- Es primordial ofrecer los factores de contextualización y ejemplos [x5].
- Hay que aprender a relacionar formas y funciones.
- Son importante las actividades comunicativas que hacen evidentes las funciones que tiene la partícula 了.
- Es útil aprender las expresiones fijas.
- Los usos de 了 tienen que ver con el **ritmo** [x2].
- Observar los usos de nativo para saber si son usuales o no (por ejemplo: La construcción de 了...了)

¹¹⁴ A diferencia de los otros profesores que solo dividen en dos grupos, P1 divide en tres grupos fundamentales.

w). Dificultad del aprendizaje 了 para los estudiantes españoles

- La falta de correspondencia en las categorías gramaticales y la confusión con los conceptos de L1. [x4].
- Existe un exceso de explicaciones y la falta de claridad de la exposición gramatical [x4].
- Existen demasiadas excepciones, lo cual causa una impresión de que es algo intuitivo y difícil de aprender. [x3].
- La confusión causa frustración (psicológico) [x3].
- Es un obstáculo la ausencia de una imagen completa de los usos de la partícula 了 [x4].
- Faltan actividades que faciliten la comprensión y la asimilación cognitiva.
- Muchas veces, la explicación y los ejemplos no se corresponden entre sí (interrelación).

x). Lengua vehicular

- Los manuales en inglés causan problemas para los estudiantes [x4].

y). Reparición

- Es importante la reaparición de los mismos elementos, en este caso la partícula 了, para ir introduciendo diferentes usos [x3].

z). Valoración de los manuales

- Chino de hoy:
 - Sus exposiciones gramaticales son pocas y faltan precisión.
 - El contenido no se ajusta al nivel de los alumnos.
- El Nuevo Chino Práctico:
 - Las 4 destrezas se encuentran desequilibradas
 - En comparación con otros manuales, presta más atención a las explicaciones gramaticales. El contenido de lectura es bastante abundante. Sin embargo, el método aplicado es bastante anticuado. Consiste en escuchar y repetir (Metodología/Enfoque).
 - En este manual las explicaciones de la partícula 了 han sido claras.

3.4. Comentarios sobre el resultado

Verdaderamente, el resultado de las entrevistas ha sido mucho más abundante y profuso que habíamos previsto. Aportan varios factores vitales a nuestra investigación:

i). Corroborar con los criterios extraídos de los marcos teóricos:

Refuerzan o aportan más detalles a los criterios extraídos previamente de los marcos teóricos, por ejemplo: la importancia de la lengua vehicular, la reaparición, el aspecto sociolingüístico/pragmático, el aspecto sociocultural, la relación entre forma, significado y función, los conceptos claves de ASL: la autonomía, la autenticidad y el desarrollo de la conciencia (véase el siguiente apartado para más información).

ii). Corroborar con las premisas de este trabajo:

En las entrevistas surgen comentarios que corroboran con las premisas de esta tesis. Fundamentalmente, podemos clasificarlos en tres:

- El papel clave de los manuales en la enseñanza y el aprendizaje L2/LE.

Además de razones tal como: ahorrar tiempo y tener todo lo que necesitan los alumnos en un libro, señaló (P5) la importancia de encontrar un manual que pueda ajustarse a la ideología del profesor. Por otro lado, casi todos los alumnos de una manera u otra manifiestan que los planteamientos inadecuados de los manuales han sido obstáculos para su aprendizaje y este podría haber sido más provechoso si hubieran usado un manual más adecuado.

- Vuelve a confirmar el grado alto de dificultad que representa la partícula 了 en la enseñanza y el aprendizaje CH/LE.

Es más, a pesar de muchos años de aprendizaje (más de 10 años de recorrido y contacto con los nativos), y todos los alumnos sin excepción, manifiestan incertidumbre en mayor o menor grado y a veces confusión sobre los usos de la partícula 了: S1 (turno 18), S2 (turno 28), S3 (turno 16, 18), S4 (turno 20), S5 (turno 46). Asimismo, P3 también muestra su incertidumbre sobre los usos de la partícula 了 y opina que sus usos no son todos sistemáticos y lo atribuye a razones fonéticas: a veces es simplemente “un sonido vocálico que sale sin más”.

- La falta de claridad o la excesiva simplificación de las explicaciones sobre la partícula 了 y la ausencia de una imagen general de sus usos.

Conectando con el punto anterior, esas incertidumbres y confusiones que tienen los alumnos, pueden estar muy íntimamente conectadas con los materiales que habían usado, puesto que todos ellos tienen la experiencia de descubrir que lo que se ha explicado en el libro está en desajuste con los usos reales.

iii). Ayuda a observar la complejidad y la controversia del tema:

A través de una metodología cualitativa, podemos observar la complejidad y la controversia que no nos permiten ver las metodologías cuantitativas (a través de estadística y simplificación de respuestas). Por ejemplo, sobre el tema de autenticidad, el S2 en la entrevista comentó la importancia de la autenticidad de los materiales y tareas. Sin embargo, por otro lado, manifiesta su necesidad de tener un entorno controlado y todo por escrito. En realidad, es un dilema al que se enfrentan todos los profesores, y el punto de equilibrio que intentan encontrar.

Otro buen ejemplo se trata de la decisión que se toma para la secuenciación de la enseñanza y el aprendizaje de los diferentes usos de la partícula 了. Algunos profesores enseñan todos los usos de una vez y luego vuelven a hacer referencia más adelante, mientras otros sostienen que los usos se deberían separar. Esto contrasta con la mayoría de los estudiantes, que prefieren separar los usos, aunque manifiestan el hecho de que necesitan una imagen general y completa de los usos de esa partícula.

A través de la observación de los resultados, podemos entrever el hecho de que existen ideas y conceptos que no son o blanco o negro, separados por líneas tajantes. Es por todo ello por lo que en este trabajo, no tratamos de juzgar ni evaluar los materiales, sino simplemente describir y analizar la situación existente ante este fenómeno, sin embargo, principalmente por la complejidad y la controversia del tema, no habrá una respuesta correcta.

iv). Factor psicolingüístico:

Efectivamente, es un factor que mencionamos en los marcos teóricos, concretamente la ansiedad y la sensación de seguridad (Capítulo 2, apartado §5.2.7). Curiosamente, el resultado de las entrevistas nos revela que se trata de un factor de suma importancia. La mayoría de las razones por las que los profesores y los estudiantes creen que es difícil la adquisición de la partícula 了, de manera directa o indirecta, tiene que ver con el factor psicolingüístico, tal como: la falta de correspondencia con conceptos de su lengua materna, de reglas, de explicaciones claras, de una imagen completa o actividades que faciliten comprensión. Todos ellos causan confusión y frustración, por consiguiente, obstaculiza la adquisición.

Merece la pena mencionar que somos conscientes de que la observación del factor psicolingüístico es un tema sumamente complejo con una multitud de factores implicados. En este trabajo hemos limitado nuestra mirada a 1) la claridad de la presentación del concepto y 2) detectar las palabras que pueden incentivar de una manera psicológica las sensaciones negativas, tal como: difícil, complicado, no existen correspondencias en la lengua española¹¹⁵, o existen excepciones.

¹¹⁵ Aquello, ciertamente, se puede considerar un comentario poco acertado. Puesto que es verdad que en español no existe ningún elemento con una función idéntica, sin embargo, existen estrategias y manera de expresión para asumir las mismas funciones. Por ejemplo, “ya” en español para expresar el cambio producido, que ejerce una función muy parecida al 了₂ ingresivo/factual.

4. Diseño del instrumento de análisis

Introducción y resumen

En este apartado mostramos nuestro diseño del instrumento de análisis. Tratamos de recoger, por un lado, todo lo comentado en el marco teórico, y, por el otro, los criterios extraídos de las diez entrevistas de los profesores y los alumnos de CH/LE, para finalmente convertir todo ello en criterios para el análisis del corpus de esta investigación.

Antes de entrar en detalles sobre el instrumento de análisis, nos gustaría contextualizar algunos conceptos clave:

- A). Eventos de análisis de las lecciones seleccionadas para el análisis: cada lección la categorizamos en 5 diferentes eventos (E0: informaciones introductorias, E1: texto de entrada, E2: sección explicativa, E3: tarea, E4: texto complementario). Son importantes porque corresponden a distintos “niveles de análisis”.
- B). Niveles de análisis: clasificado en 4 niveles, cubren diferentes aspectos desde diferentes perspectivas para el análisis de los manuales. Nivel I: Análisis discreto, que analiza cada evento de las lecciones seleccionadas por separado. 2) Nivel II: Análisis segmentario; se centra en la partícula $\bar{\jmath}$ y su presencia en todos los volúmenes de los libros de texto para ver la cantidad y la secuencia de la aparición de las diferentes funciones de la partícula $\bar{\jmath}$. Con una tabla diseñada específicamente (incluyendo variables tales como: exactitud de la explicación y el aspecto psicolingüístico) analizamos mediante la focalización de las secciones lingüísticas de explicación para las partículas $\bar{\jmath}$. 3) Nivel III: Análisis de variedad de aducto; se registra la variedad de temas y tipos de texto que ofrecen los libros de texto analizado. Finalmente, 4) Nivel IV: Análisis de correlación; analiza desde una perspectiva panorámica y tiene como objeto examinar las correlaciones de los diferentes aspectos de los libros de texto. Este nivel está constituido por tres subniveles: a) la interrelación entre los eventos, donde verificamos si los textos, explicaciones, tareas y textos complementarios están interconectados y son lo suficientemente compatibles entre sí; b) la coherencia del libro de texto, que compara las declaraciones del libro de texto en la introducción o prefacio con la planificación y el diseño del libro de texto. Para ello, nos basamos en los resultados del análisis de los tres niveles anteriores; y por último, c) la conectividad entre las distintas entradas de explicaciones y presentación de los diferentes valores y funciones de la partícula $\bar{\jmath}$. Tiene como objetivo examinar si dichas presentaciones de la partícula $\bar{\jmath}$ tienen conexiones entre ellas o no.
- C). Métodos de análisis que corresponde a cada nivel: creemos que también es oportuno presentar los métodos de análisis aplicados en cada nivel, ya que para este trabajo aplicamos diferentes métodos según necesidades. Finalmente, explicamos cómo hemos codificado los sujetos y las variables.
- D). Codificación de los sujetos y los variables: aquí presentamos las maneras de codificar los sujetos de análisis y las variables.

A continuación, entramos en detalle sobre el instrumento de análisis. Empezamos con los 6 parámetros que se encargan de describir los aspectos más genéricos de la serie de manuales seleccionados para nuestro análisis. Después, presentamos los 6 parámetros y las 24 variables diseñadas, sus bases teóricas y los resultados de las entrevistas que estén directamente relacionados con la variable en cuestión. Cada variable corresponde a los diferentes niveles de análisis anteriormente mencionados. De manera visual también introducimos con una tabla su correspondencia a cada nivel y su cobertura a los diferentes eventos.

Aunque después de este apartado presentamos el pilotaje del instrumento de análisis, para evitar la redundancia, en este apartado, comentamos e integramos ya las modificaciones y los resultados del pilotaje. Sin embargo, en el epígrafe de los resultados del pilotaje, señalaremos especialmente las modificaciones que hemos realizado.

4.1. Eventos de análisis	189
4.2. Niveles de análisis	192
4.3. Métodos de análisis que corresponde a cada nivel	193
4.4. Codificación de los sujetos y los variables	194
4.5. El instrumento de análisis	195
V1 Necesidad e interés (E0)	199
V2 Objetivos (E0, E1)	199
V3 Enfoque, diseño y método (E0)	200
4.6. Nivel I: Análisis discreto	201
V4 Focalización de contenidos y tareas (E1, E2, E3, E4)	201
V5 Relación entre forma, significado y función (E2, E3)	203
V6 Elementos en que consisten las exposiciones lingüísticas (E2)	204
V7 Conocimientos lingüísticos previos: Papel de la lengua materna y el enfoque plurilingüe (E2, E3, E4)	205
V8 Procesos y canales de tarea (E3)	206
V9 Grado cognitivo (E3)	208
V10 Tipo de agrupación (E3)	209
V11 Papel asumido por los alumnos (E3)	210
V12 La autenticidad (E1)	210
V13 El desarrollo de la conciencia lingüística (E2, E3)	213
4.7. Nivel II: Análisis segmentario	214
V14 La presencia de diferentes valores	214
V15 La secuenciación de las presenciones de los diferentes valores de la partícula 了	216
V16 La reaparición de las exposiciones sobre las diferentes funciones	216
V17 Porcentaje de ser explicados o no	217
V18 La exactitud de la información ofrecida (E2)	217
V19 Factor psicolingüístico (E2)	218
4.8. Nivel III: Análisis de las variedades de aducto	218
V20 Tipo de textos (E1, E4)	218
V21 Variedad del contenido temático (E1, E4)	219
4.9. Nivel IV: Análisis de correlación	220
V22 Coherencia del manual	221
V23 Interrelación entre los eventos	221
V24 La partícula 了: Conectividad entre los diferentes usos (E2)	222

4.1. Eventos de análisis

Generalmente, un volumen de manual está compuesto por diferentes lecciones (o unidades¹¹⁶). Y una lección, a su vez, está compuesta por distintas partes como los textos, las explicaciones, las tareas, etcétera. Estas diferentes partes en una lección, en esta tesis, las denominamos “eventos”. Principalmente, los eventos están pensados, durante el proceso de la confección del manual, para que produzcan algunos acontecimientos y ejecuten funciones, previstas por los autores a la hora de plantearlas. Por tanto, en lugar de llamarlas y considerarlas simplemente *partes discretas del manual*, las denominamos con este término, “eventos”, para tener así en consideración su capacidad de proyección latente. Es decir, cuando el manual se encuentra en uso en el aula, cada una de sus partes corresponde a un evento/acontecimiento diferente y ejerce una función distinta con dinámicas desiguales. Por ejemplo, los papeles asumidos por los alumnos y los profesores cuando se presentan los textos de entrada (E1) y las secciones explicativas (E2) son diferentes a cuando se trabaja con las tareas (E3).

¹¹⁶ En este trabajo empleamos ambos términos, lección o unidad, como sinónimos.

En efecto, estos eventos se entrecruzan correspondientemente con los diferentes momentos y fases de la confección de los manuales, para así extraer los elementos y condiciones que deben tenerse en cuenta. En total, disponemos de cinco tipos de eventos que mostramos abajo y comentamos en detalle:

Evento 0 (E0)	informaciones introductorias
Evento1 (E1)	Textos de entrada
Evento 2 (E2)	Secciones explicativas
Evento3 (E3)	Tareas (la experiencia de aprendizaje / la evaluación)
Evento4 (E4)	Textos complementarios

Figura V: Diferentes eventos de análisis

❖ **Evento₀ (E₀): informaciones introductorias**

Más que formar parte de las lecciones, el Evento₀ se trata de un pre-evento. Estos se encargan de la introducción y de la aclaración del manual a los usuarios. Incluye elementos tales como: la introducción, el índice y el prólogo del libro. Nos fijamos principalmente en tres tipos de informaciones ofrecidas por este Evento₀ (E₀): 1) las necesidades individuales y contextuales, 2) la formulación de objetivos y 3) el enfoque, el diseño y el método que aplican. Supuestamente, sirven como un criterio general y son directrices que modifican el proceso y el contenido del mismo manual. Por otro lado, también nos darán los primeros datos para luego poder comparar la declaración (lo que dicen) y el planteamiento y el contenido reales de los manuales (lo que hacen).

❖ **Evento₁ (E₁): texto de entrada**

Se trata de las entradas principales que generalmente sirven como modelos lingüísticos para la enseñanza y el aprendizaje de la lección. Puede incluir textos: escritos y/o auditivos, etiquetas nocio-funcionales intercaladas en los textos, otras observaciones y comentarios de los autores. Asumen principalmente el importante papel de ofrecer modelos de la lengua meta para los aprendices. Por ello, nos gustaría verificar: si se explicitan los objetivos de la lección, la variedad de textos ofrecidos, la focalización de contenidos, con qué tipo de conocimientos previos se conecta, y el grado de autenticidad de los textos (con *las claves de contextualización*).

❖ **Evento₂ (E₂): Secciones explicativas**

En las secciones explicativas consideramos las listas de unidades léxicas, los textos dedicados a comentarios y exposiciones explicativas sobre los conocimientos lingüísticos, y/o factores sociolingüísticos e inter/socioculturales.

Anteriormente hemos abordado con todo detalle la importancia de la presentación de los conocimientos explícitos basándonos en investigaciones relacionadas. En primer lugar, varios estudios, por ejemplo Harley & Swain (1984), Allen, Swain, Harley, & Cummins (1990), demuestran que el aducto abundante y comprensible es ciertamente necesario, pero no suficiente para una adquisición exitosa. Por el contrario, otros estudios, a saber: Long (1988), Pienemann (1989), Carroll & Swain (1991), Foto & Ellis, (1991), White (1991), Nunan (1994), Tomlin (1994), Yip (1994), Ellis (2001), Saville-Troike (2006), corroboran el hecho de que la enseñanza

de los conocimientos explícitos puede acelerar el proceso de aprendizaje y aumentar su eficiencia y sus probabilidades de éxito, y, por otro lado, ayuda a alcanzar un nivel alto de competencia en la lengua meta. Entre tales autores, Tomlin hace una descripción concreta sobre las dos características fundamentales de las explicaciones lingüísticas desde el punto de vista pedagógico:

- I). Una entendimiento crítico sobre la naturaleza de la lengua y su relación con su aprendizaje;
- II). Proporcionar una descripción pedagógica con la información suficiente para construir las actividades de aprendizaje dirigidas al problema gramatical seleccionado (cfr. Tomlin, 1994: 141-143).

Nos interesa especialmente la existencia de explicaciones que describen la naturaleza de la lengua meta o la comparación con la L1. ¿Cuáles son sus focalizaciones? ¿Existen relaciones entre forma, significado y función? ¿Cómo se relacionan con los conocimientos previos? ¿En qué consisten las exposiciones? ¿Prestan ayuda e intentan recuperar los conocimientos lingüísticos previos? ¿Trabajan el desarrollo de la conciencia lingüística? Por otro lado, en el Nivel II: análisis segmentario, en el que nos centraremos en las secciones sobre la partícula 了, además de los factores mencionados, añadimos dos variables a raíz de los resultados de las entrevistas y el pilotaje del instrumento de análisis: “la exactitud de la información ofrecida” y “el factor psicolingüístico”.

❖ **Evento₃ (E3): Tarea (la experiencia de aprendizaje / la evaluación)**

Se refiere principalmente a las tareas propuestas. Estas tareas no solo ofrecen oportunidades de facilitar la comprensión o/y producción, sino que también representan un tipo de evaluación para indagar el progreso del aprendizaje de los alumnos, tal como sostiene el MCER: *la tarea es una forma global de evaluar: La comunicación es una parte esencial de las tareas en las que los participantes realizan actividades de interacción, expresión, comprensión o mediación o una combinación de dos o más de ella* (2002: 155). Efectivamente, ocupan un lugar crucial en el proceso de aprendizaje: se trata de un espacio creado para que los alumnos puedan experimentar con lo que han aprendido, y de esta manera, interiorizar o automatizar (Segalowitz & Gatbonton, 1995) los conocimientos y las habilidades. Así, se promueven tanto las competencias comunicativas como las competencias de acción. Por todo ello, podemos decir que las tareas desempeñan un papel primordial en la construcción de la ASL de los alumnos.

Por otro lado, las investigaciones de Rubin (1975), Cohen & Hosenfeld (1981), Oxford (2004) descubrieron que los mejores aprendices de una L2/LE son aquellos que tienen menos inhibiciones y aprovechan mejor las oportunidades de usar la lengua. Asimismo, Krashen (1981) resalta el contacto y la exposición a la lengua meta y cree que “*speaking encourages intake*” (Krashen 1981:108). La hipótesis del producción comprensible de Swain (1985) también resalta la importancia de la producción para promover y consolidar la automatización y la ASL.

Por todo ello, nos interesa verificar qué relación existe entre la forma, el significado y la función, cuáles son sus focalizaciones, la tipología de conocimientos previos que se relacionan, la presencia del desarrollo de la conciencia lingüística, qué tipo de *procesos* y *canales* de tarea emplean, qué tipo de agrupaciones proponen, qué grado cognitivo exigen, y los papeles que asumen los alumnos para cumplir la tarea propuesta. En total, disponemos de 9 variables para su análisis con la esperanza de tener un diagnóstico lo más exacto posible.

❖ **Evento₄ (E4): Textos complementarios**

Se trata del último tipo de evento que categorizamos. Generalmente, se encuentran en los manuales estos textos complementarios cuyos objetivos principales abundan en informaciones o tratamientos ofrecidos por la lección, por ejemplo: textos de lecturas complementarias, notas culturales u otros tratamientos pedagógicos que se consideren oportunos (explicaciones o prácticas de sinogramas, por ejemplo). Acerca de este tipo de entradas, nos interesa qué tipo de información o tratamientos ofrecen, sus variedades, cuáles son sus focalizaciones y su grado de coherencia con otros eventos.

Para el análisis de los E0, E1, E2, E3 y E4 respectivamente y también conjuntamente, en total, disponemos de 24 variables y de los 6 parámetros para registrar los datos de identificación y los aspectos generales. Más adelante en el apartado §4.5 entramos en mayor detalle.

4.2. Niveles de análisis

Diseñamos cuatro niveles de análisis: Nivel I: Análisis discreto, Nivel II: análisis segmentario, Nivel III: análisis de las variedades de aducto, y finalmente, Nivel IV: análisis de correlación. Cada uno de ellos se encarga de verificar aspectos distintos desde perspectivas diferentes con métodos de análisis desiguales¹¹⁷.

I). **Nivel I: Análisis discreto**

En este nivel, nos dedicamos a analizar los diferentes eventos con distintos criterios (o como denominamos en este trabajo, *variables*), según las diferentes funciones que se requieren para cada evento. Evidentemente, las funciones que asumen textos de entrada (E1) no serán iguales a las de tareas (E3), de manera que no se las puede valorar de la misma manera. El resultado de análisis de este nivel, a la vez, representa un dato importante para poder cotejar y argumentar el *Nivel IV: Análisis de correlación*.

II). **Nivel II: Análisis segmentario**

En el que nos dedicamos específicamente a verificar los planteamientos y los tratamientos pedagógicos de elementos lingüísticos. Con el fin de delimitar y obtener una muestra representativa, para este trabajo hemos elegido la partícula 了 como nuestro filtro para la selección de corpus. En este nivel, verificamos qué funciones de la partícula 了 han sido presentadas, cómo se secuencian los usos, el índice de explicación que reciben y el de reaparición. A partir de nuestro marco teórico, valoramos la exactitud de la información ofrecida. Por último, por los resultados de las entrevistas, también añadimos una nueva categoría para atender el factor psicolingüístico en las exposiciones lingüísticas.

III). **Nivel III: Análisis de las variedades de aducto**

En este nivel, incluimos dos subcategorías, la *tipología textual* y la *variedad del contenido temático*, para verificar las variedades de aducto que ofrecen los manuales.

En efecto, este nivel de análisis lo hemos desarrollado como consecuencia de los resultados de las entrevistas. Varios sujetos mencionan la importancia de la variedad de aductos. Esto nos permite ver la importancia de la variedad de los textos (como el aducto principal) y la variedad de contenidos temáticos. Para poder tener una visión holística, en este nivel el ámbito de análisis

¹¹⁷ En el apartado siguiente especificamos los métodos que corresponden a cada nivel.

abarca los manuales en toda su extensión integral.

Por otro lado, con el resultado del pilotaje (Capítulo 5, apartado §1, pp.231) también nos damos cuenta de que la mayoría de la tipología textual es conversacional. Si ese es el caso de la mayoría de los textos de entrada ofrecido por los manuales analizados, según nuestros marcos teóricos, la partícula 了 2 aparece con una alta frecuencia en el lenguaje oral; de esta manera, también resulta interesante verificar la tipología textual en relación a la frecuencia de aparición de la partícula 了.

IV). Nivel IV: Análisis de correlación

Desde un punto de vista global, relacionamos y contrastamos los resultados obtenidos de los tres niveles anteriores, y de esta manera verificamos los grados de *coherencia* entre lo que dicen (la declaración) y lo que hacen (el planteamiento). Por el otro, nos interesa averiguar la correlación entre los diferentes eventos (por ejemplo, si el contenido propuesto en el texto de entrada (evento 1) se correlaciona con lo que se trabaja en las tareas (evento 3). Por último, prestamos atención a la interconectividad de los diferentes usos de la partícula 了 que aparecen en la misma serie de manuales. Verificaremos si están interconectados o se presentan como usos muy dispersos y aislados.

4.3. Métodos de análisis que corresponden a cada nivel

Tal como hemos comentado en Capítulo 3, apartado § 1 las bases teóricas metodológicas (pp.169), la metodología que aplicamos para el análisis, es principalmente cualitativa, mas también la combinamos puntualmente con métodos cuantitativos. Por esta razón, creemos conveniente especificar los métodos de análisis empleados en cada nivel de análisis.

Existen dos niveles donde aplicamos únicamente métodos cualitativos: El Nivel I: Análisis discreto (métodos *descriptivo, predicativo, microevaluación y la auditoría*) y Nivel IV: Análisis de correlación (principalmente método *interno y descriptivo*).

En el Nivel I, analizamos integralmente las lecciones seleccionadas, por tanto abajo en la Ilustración XLII mostramos con el rectángulo verde que señala el Nivel I con los eventos 1, 2, 3 y 4 que son cómo hemos dividido las lecciones.

En cambio, en el Nivel II: Análisis segmentario, mezclamos los métodos cualitativos con el cuantitativo. Los mismos métodos cualitativos del Nivel I han sido repetidos en este nivel. Sin embargo, a efectos de cotejo, también aplicamos el método cuantitativo para el cómputo de todas las funciones y valores que aparecen en las series analizadas en su extensión integral, y de la cantidad del aducto proporcionada por los manuales de la partícula 了 (tanto explícita, es decir, con explicación, como implícita). Ese dato redondea los resultados obtenidos a través de los métodos cualitativos sobre la partícula 了. Por tanto, en la Ilustración XLII señalamos con los cuadrados lilas los análisis cualitativos de manera segmentada de la partícula 了 del Nivel II. Asimismo, también señalamos con las flechas apuntando a diferentes direcciones porque el registro con el método cuantitativo atraviesa todos los volúmenes de las series de manuales seleccionadas.

El Nivel III: Análisis de las variedades de aductos posee una perspectiva más panorámica y genérica. Es el único nivel que cuenta solamente con el método cuantitativo. Se encarga de explorar globalmente las tipologías textuales y los contenidos temáticos ofrecidos en los

manuales analizados de manera cuantitativa. Por tanto, en la Ilustración XLII utilizamos un rectángulo alargado para describir su característica transversal.

Por último, utilizamos una llave azul en la parte izquierda para señalar la característica abarcadora del Nivel IV de análisis, puesto que tiene en cuenta todos los resultados de los tres niveles anteriormente mencionados. Tiene como objetivo escrutinar tres niveles distintos de correlación del libro, como hemos explicado en la sección anterior.

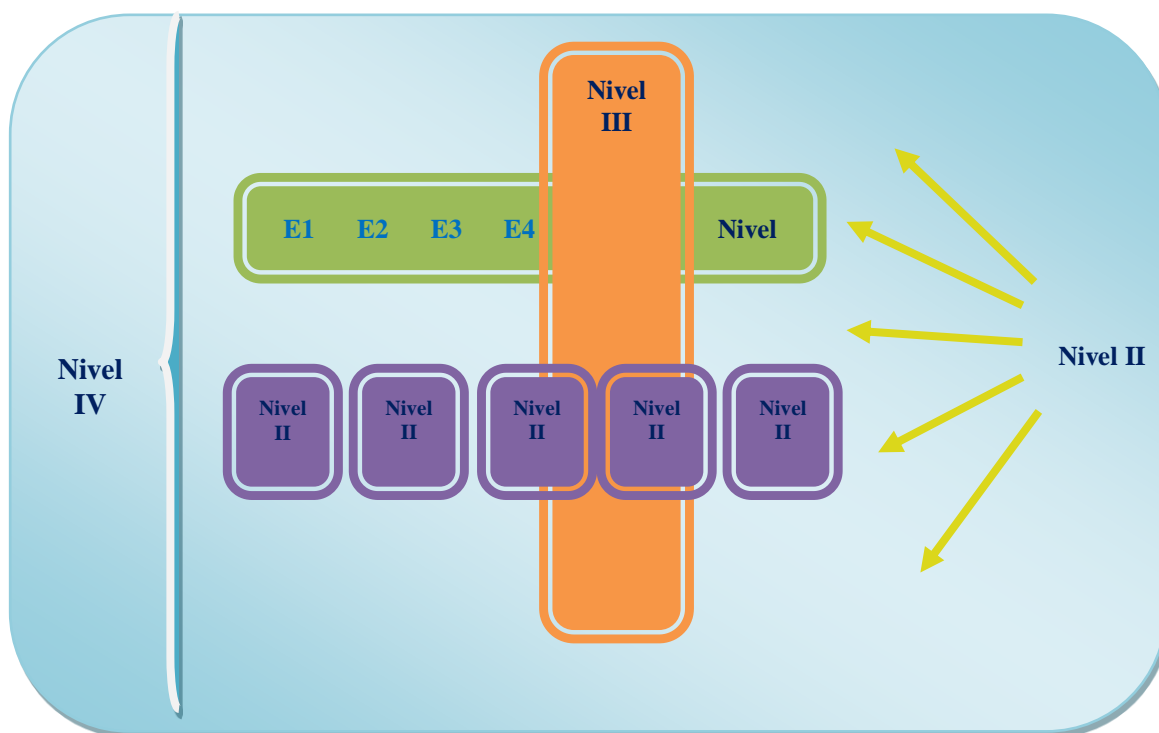


Ilustración XLII: Los métodos de análisis de los 4 niveles del instrumento de análisis.

4.4. Codificación de los sujetos y los variables

Para codificar los elementos analizados, procedemos de la siguiente manera:

Primero, indicamos la serie de manual a que corresponde.

- N= El Nuevo Libro de Chino Práctico
- C= El chino de hoy
- H= *Hanyu-Chino* para hispanohablantes

Al lado, añadimos un número para indicar el volumen a que corresponde. Después, dentro del volumen, indicamos de manera parecida la lección (con sigla “L”) más el número para indicar la lección correspondiente. Luego, la letra “E” se refiere al evento (E0, E1, E2, E3 o E4). Si dentro de la misma lección existe más de un mismo evento, entonces, añadimos un guión y luego numeramos sucesivamente los eventos de la misma categoría. Igualmente ponemos el nombre correspondiente al evento entre paréntesis después del código. A la sección explicativa que corresponde a la partícula 了, como la hemos analizado de forma específica, la hemos extraído

de la sección correspondiente, la numeramos de la forma anteriormente comentada, y añadimos un “了” al final del código. Por ejemplo:

N1-L13-E2-3-1 了 (sección gramatical)

Eso significa que este evento que analizamos procede del primer volumen de El Nuevo Libro de Chino Práctico (N1), la lección 13 (L13), y es el tercer Evento 2 (E2-3) de la sección gramatical cuyo primer punto explica la partícula 了.

De manera parecida, codificamos las variables del instrumento de análisis. Para su codificación, al lado de cada variable, anotamos su especificación. Representamos el siguiente esquema:

Vx: xxx (Ex)

Las “x” representa el contenido que llenar. Primero, numeramos las variables con V más un número ordinal, seguido de su nombre de categorización, y finalmente, entre paréntesis, aparecerán las siglas de los eventos donde se aplicará esa variable a la hora de analizar. Pongamos un ejemplo:

V1: Necesidad e interés (E0)

Se refiere a que la variable 1 está destinada a analizar la necesidad e intereses que se declaran en el evento 0 (E0).

4.5. El instrumento de análisis

A continuación, presentaremos los detalles de las variables y los parámetros del instrumento de análisis de esta tesis.

En primer lugar, presentaremos los seis parámetros diseñados para identificar datos fundamentales de los manuales, a saber: 1) los datos de identificación, 2) los aspectos generales, 3) el uso de Pinyin, 4) los tratamientos de los caracteres en chino, 5) la presencia de los caracteres tradicionales y 6) estructuras de las lecciones.

Consecuentemente, mostraremos 6 parámetros y las 24 variables diseñadas, las bases teóricas y los resultados de las entrevistas que estén directamente relacionados con la variable en cuestión.

Las variables se pueden dividir en subcategorías cerradas y abiertas. Para las primeras, nos basamos en teorías que ya habían desarrollado categorías fijas. En este caso, listamos las subcategorías. En cambio, para las subcategorías abiertas, puesto que carecen de categorías fijas, formulamos la pregunta y respondemos de manera descriptiva según cada caso.

Para tener una imagen panorámica, antes de entrar en detalles de cada variable y parámetro, mostramos los cuatro niveles de análisis y las correspondencia de las 24 variables a cada nivel (Figura VI). Asimismo, en el margen derecho, también señalamos los eventos que aplicamos en este trabajo.

Nivel I: Análisis discreto	Eventos aplicables
V1: Necesidad e interés	E0
V2: Objetivos	E0, E1

V3: Enfoque, diseño y método	E0
V4: Focalización de contenidos y tareas	E1, E2, E3, E4
V5: Relación entre forma, significado y función	E2, E3
V6: Elementos en que consisten las exposiciones lingüísticas	E2
V7: Conocimientos previos: Papel de la lengua materna y el enfoque plurilingüe	E2, E3, E4
V8: Procesos y canales de tarea	E3
V9: Grado cognitivo	E3
V10: Tipo de agrupación	E3
V11: Papel asumido por los alumnos	E3
V12: La autenticidad	E1
V13: El desarrollo de la conciencia lingüística	E2, E3
Nivel II: Análisis segmentario	
V14: La presencia de diferentes valores	E1, E2
V15: La secuenciación de las presenciones de los diferentes valores de la partícula 了	E1, E2
V16: La reaparición de las exposiciones sobre las diferentes funciones	E2
V17: Porcentaje de ser explicados o no	E1, E2
V18: La exactitud de la información ofrecida	E2
V19: Factor psicolingüístico	E2
Nivel III: Análisis de las variedades de aducto	
V20: Tipo de textos	E1, E4
V21: Variedad del contenido temático	E1, E4
Nivel IV: Análisis de la correlación	
V22: Coherencia	Compara los resultados de los tres niveles anteriores
V23: Interrelación entre los eventos	Todos los eventos de las lecciones meta
V24: La partícula 了: Conectividad entre los diferentes usos	Todas las exposiciones explicativas sobre la partícula 了 en diferentes lecciones y volúmenes

Figura VI: Resumen de las variables y los eventos aplicables

Una variable puede corresponder a más de un nivel¹¹⁸ y a más de un evento. Por ejemplo, en el análisis del Nivel I cuando analizamos E1, E2, E3 y E4, la variable 4 (V4) está siempre presente en la tabla de análisis.

Seguidamente, entrados en detalle, describimos las características de cada parámetro y variable. Asimismo, recogemos sus bases teóricas correspondientes y en resonancia con los marcos teóricos anteriormente comentados.

4.5.1. Datos de identificación y los aspectos generales

En el análisis de cada serie, empezaremos con el registro de los datos de identificación, la estructura de la lección y aspectos generales del manual. Recogemos primero los *datos de identificación*, según Ares (2006:122) estos datos de una manera indirecta proporcionan informaciones que nos dicen desde qué perspectivas se plantea el libro, tales como: *año y lugar de publicación, la editorial de la publicación, los autores, los materiales complementarios y las indicaciones de los usos de vídeo o audio (si existen)*. El último dato es importante para entrever la accesibilidad y el grado de coordinación para facilitar el uso de los materiales.

Por otro lado, también nos interesa estudiar otros *aspectos generales*, tal como: Informaciones incluidas en el índice y apéndice del manual para ayudar al aprendizaje de los alumnos. Asimismo, reservamos este espacio para observaciones adicionales como la presentación de los personajes que aparecen en los manuales. Esta información es importante, por un lado, para saber qué formato adoptan los manuales; si pertenece al diseño del *formato de historia*¹¹⁹. Por otro lado, dado que casi todos los textos de entrada en los manuales analizados son textos dialogados/conversacionales, la presentación de los interlocutores o personajes brinda mucha información de transfondo.

4.5.1. Particularidad de CH/LE: La enseñanza de pronunciación y grafía

Después, describimos tres parámetros que son particularmente importantes para la enseñanza y el aprendizaje del CH/LE, a saber: el tratamiento de los sinogramas, el uso de *pinyin*¹²⁰, la presencia de los caracteres chinos. En efecto, nos hemos dado cuenta de la importancia de estas particularidades después de haber realizado el pilotaje de análisis. Para saber más sobre su importancia, véanse los resultados del pilotaje (Capítulo 5, §1.6, pp.266).

Junto con los datos de identificación y los aspectos generales, elaboramos una tabla (Figura VII) para su registro.

¹¹⁸ Los que han sido aplicados para E2, se repite en el Nivel II, pero en Figura VI no lo mostramos para una presentación más clara. Más adelante en la presentación de las tablas prototípicas (apartado §5 de este capítulo) lo veremos. Eso es debido a que en Nivel II adapta la misma tabla para el análisis del E2 y añade dos variables más para el análisis específico de las secciones explicativas dedicadas a la partícula 了.

¹¹⁹ Story-line format, en inglés. Se refiere a una línea de historia que se narra a lo largo del manual. Véase Capítulo 3, apartado §6.12, pp. 97 para más información.

¹²⁰ Se trata del sistema de transcripción fonética del chino mandarín.

Datos genéricos (E0)	
Nombre del manual	
Año y lugar de publicación	
Editorial de la publicación	
Autores	
Materiales complementarios	
Indicación de los usos de video o audio (si existen)	
Aspectos generales de los manuales	
Informaciones que incluye en el índice	
Contenido adicional del manual	Introductorio
	Apéndice
Observación adicional	
Observación sobre la presentación de personajes	
El uso de Pinyin	
Los tratamientos de los caracteres chinos	
La presencia de los caracteres tradicionales	

Figura VII: Datos de identificación y los aspectos generales de la serie del manual

4.5.2. La estructura de las lecciones

Con esta primera aproximación a los manuales, hemos podido darnos cuenta de que las estructuras de cada lección en las series de manuales analizadas (por lo menos dentro del mismo volumen) son muy parecidas. Para evitar la redundancia, para cada volumen mostramos la estructura de una lección como ejemplo (en la mayoría de los casos, son las lecciones seleccionadas para someterse a nuestro análisis, si las hay en ese volumen). Si las estructuras del segundo o tercer volumen de la serie en cuestión son parecidas a las de la primera, hemos comentado simplemente las diferencias en lugar de repetir toda la estructura.

En este parámetro, pretendemos, por un lado, presentar los códigos de cada evento, y por otro lado, aproximarnos a las características de cada una de ellas. Se registra con tres columnas tres tipos de informaciones.

Diferentes partes de la lección (tipo de evento)
Código de los eventos (tipo de texto)
Características

Figura VIII: Categorías para la descripción de la estructura de la lección

4.5.3. Las declaraciones del manual

Para verificar las declaraciones del manual en los Evento0 (**informaciones introductorias**), que incluye los textos introductorios, tales como el prólogo o introducción del libro, hemos estipulado 3 variables. Nos fijamos principalmente en tres tipos de informaciones ofrecidas: 1) V1: las necesidades y el interés (individuales y contextuales), 2) V2: la formulación de objetivos y 3) V3: el enfoque, el diseño y el método que aplican. Estas informaciones son vitales para que más adelante podamos analizar la coherencia (V22) del manual, esto es, comparar lo que dice (la declaración del manual) y lo que hace (el planteamiento real del manual). A continuación, comentamos cada uno de ellos:

V1 Necesidad e interés (E0)

De los resultados de las entrevistas obtenemos dos categorías relacionadas con las necesidades:

- Es importante considerar las necesidades (por ejemplo: diferente ritmo de aprendizaje), e interés de los estudiantes [x3].
- Los manuales deben ajustar el contenido al nivel de los alumnos.

Las necesidades pueden estar íntimamente conectadas con lo que se espera del resultado del curso (Dubin & Olshtain, 1986: 49). Según Tabá (1987) la necesidad se puede dividir en dos: social e individual. Martín Peris *et al.* (2008, *en línea*) también coinciden con este punto de vista y reivindican que la adecuación a las necesidades debe satisfacer tanto a los aprendientes como al contexto de aprendizaje.

En el nivel individual, aparte de los conocimientos previos e intereses de los alumnos, destacamos especialmente el papel de la lengua materna (L1), por su mayor índice de influencia, ya que afecta al tratamiento de los errores o la selección de los elementos de programa, la gramática o el léxico (McDonough & Shaw, 1993:8). Asimismo, es interesante notar que en el proceso de adquisición de la L1 también adquirimos nuestra forma de pensar y de ver el mundo y su influencia puede hasta que determine nuestro alcance de la interlengua (Saville-Troike, 2006:61).

Teniendo en cuenta todo esto, nos preguntamos:

- 1.1. ¿ES UN MATERIAL UNIVERSAL O DIRIGIDO A UN GRUPO DE ESTUDIANTES CONCRETOS? ¿TIENEN EN CUENTA LA LENGUA MATERNA (L1) DE LOS ALUMNOS?
- 1.2. ¿CUÁLES SERÁN LAS SUPUESTAS NECESIDADES, INTERESES, NIVELES Y OBJETIVOS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS?

Figura IX: Preguntas para el análisis de necesidades

V2 Objetivos (E0, E1)

Evidentemente, los objetivos proyectan los resultados que se pretenden alcanzar, por lo tanto, la especificación de los objetivos informan a sus usuarios hacia dónde intenta dirigirlos y cómo será su planteamiento. Es una de las informaciones más destacables a la hora de decidir si los planteamiento de los manuales coinciden con la necesidad de sus usuarios o no. Aplicamos esta variable tanto en el E0, como en el E1. En este segundo caso, hemos verificado si existen informaciones que especifiquen el objetivo de la lección, lo que se va a aprender. Ya que las lecciones deben brindar suficientes informaciones para orientar a los estudiantes. Como las lecciones suelen empezar con textos de entrada que contienen las informaciones generales de la lección, también incluimos esta variable para verificar si los objetivos de aprendizaje están especificados o no, etc. Basándonos en las propuestas de Tabas (1987), Dubin & Olshtain (1986), Tomlinson (2003), UNESCO (2010), Littlejohn (2011), nos preguntamos:

- | |
|---|
| 2.1. ¿QUÉ CONOCIMIENTOS, HÁBITOS Y DESTREZAS DEBEN DOMINARSE CUANDO ACABE EL CURSO/LECCIÓN? |
| 2.2. OTROS FACTORES, TALES COMO: ¿ACTITUDES, SENSIBILIDADES Y SENTIMIENTOS QUE DEBEN SER DESARROLLADOS, O FORMAS DE PENSAMIENTO QUE DEBEN SER REFORZADAS, FORTALECIDAS O INICIADAS? |

Figura X: Preguntas para el análisis de objetivos

V3 Enfoque, diseño y método (E0)

De los resultados de las entrevistas obtenemos varios comentarios relacionadas con los enfoques y los métodos:

- El enfoque estructuralista es anticuado.
- Los enfoques estructuralista y audiolingual no ayudan la expresión, pero ayudan a la pronunciación y a recordar los textos.
- Es importante la aplicación del enfoque comunicativo[x6]:

La distinción entre el enfoque, el diseño y el método fue propuesta por Richards & Rodgers (1986) y fue aceptada ampliamente por otros autores, tal como Salaberri Ramiro (1990), Nunan, (1988), MCRE, (2002), Martín Peris *et al.* (2008), etcétera.

- 1). **Enfoque:** se sitúa al mismo nivel del currículo. Se trata de las creencias y las teorías sobre L2/LE en las que se fundamentan, por ejemplo, planteamientos desde perspectivas lingüísticas o psicolingüísticas. A partir de diferentes teorías, el desarrollo de materiales variará desde los textos (como modelos de lengua meta) o las explicaciones hasta las experiencias de aprendizaje (los ejercicios, las actividades, las tareas, así como sus instrucciones e interacciones) y evaluaciones. En efecto, ello condiciona y transforma totalmente los planteamientos.
- 2). **Diseño:** se sitúa al mismo nivel del sílabo y se trata de llevar el enfoque a la organización física del contenido que se enseña y aprende. Incluye los temas, los elementos gramaticales, las tareas. Todo eso evidentemente tiene que ver con los objetivos generales y específicos que se estipulan.
- 3). **Método o procedimiento:** Son expresiones y representaciones concretas del enfoque en el que se fundamenta. De la idea de método destaca especialmente los manejos y tratamientos pedagógicos por parte de los materiales y profesores, y los comportamientos de los alumnos. (Richards & Rodgers 1986: 20; Martín Peris *et al.* 2008).

En este nivel, no se trata de juzgar intuitivamente por nuestra parte, sino únicamente hemos verificado en las declaraciones de los autores los enfoques y métodos que se aplican en el manual en las introducciones y los prólogos, es decir, en el Evento₀. (Todo ello, finalmente, lo hemos comparado con el enfoque y el método realmente aplicado en el manual en el último nivel: el nivel de análisis global.). Para ello, nos preguntamos:

- | |
|---|
| 3.1. ¿QUÉ ENFOQUE O METODOLOGÍA SE APLICA EN EL MANUAL? |
| 3.2. ¿EXISTE UN PATRÓN ESTANDARIZADO EN EL DISEÑO DE DIFERENTES UNIDADES? |

Figura XI: Preguntas para el análisis de Enfoque, diseño y método

4.6. Nivel I: Análisis discreto

Tal como hemos presentado anteriormente, hemos dividido una lección en cuatro eventos:

E1 (textos de entrada), E2 (secciones explicativas), E3(tareas) y E4 (textos complementarios). Las variables diseñadas para estos niveles de análisis tienen como objetivo verificar las diferentes funciones que requieren a cada evento. Evidentemente, las funciones que asumen textos de entrada (E1) no serían iguales a las de tareas (E3), de manera que no se las puede valorar de la misma manera. El resultado de análisis de este nivel, a la vez, representa un dato importante para poder cotejar y argumentar para el *Nivel IV: Análisis de correlación*.

Algunas variables se pueden aplicar únicamente a un evento mientras otras sirven para aplicarse en varios eventos.

V4 Focalización de contenidos y tareas (E1, E2, E3, E4)

Esta variable ha sido aplicada en los cuatro eventos, tal como hemos señalado arriba entre paréntesis al final del nombre de la variable.

En las entrevistas, la importancia de tres tipos de focalización de contenidos han sido especialmente señalada: la comunicativa, la sociolingüística y la Inter/socioculturales, a saber:

- Enfoque comunicativo[x6]:
 - Es importante que haya situaciones comunicativas de la vida cotidiana, vocabularios frecuentes.
 - Aprender un idioma no debe desconectar de la vida real.
 - Es importante que haya un objetivo comunicativo [x2].
 - Debería tener tareas comunicativas y promover interacción.
- Factor sociolingüístico/pragmático
 - Se deben explicitar las diferencias sociolingüísticas.
 - Es primordial aprender los factores pragmáticos / discursivos.
- Factor sociocultural
 - A veces, los manuales dan una impresión equivocada de la cultura y la sociedad china.
 - Falta diversidad y debería salirse de los tópicos.
 - Los temas socioculturales deberían ser actualizados.

Las diferentes focalizaciones se comprenden por los planteamientos bajo los cuales se diseñan los contenidos y las tareas particularmente para informar o adiestrar a los alumnos y se enfocan en ámbitos determinados y/o competencias específicas. Usamos *focalización* en vez de otros términos como *competencia* debido a que somos conscientes de que lo que podemos valorar es el planteamiento de los manuales, sobre qué enfocan y orientan. Sin embargo, el uso real del manual en el aula, donde realmente se ponen en práctica y se desarrollan las competencias, no está dentro del alcance del análisis. Por lo tanto, adoptamos este término: la focalización.

Nuestra categorización se basa principalmente en la categorización de competencias y conocimiento de MCRE (2002), junto con otras propuestas de competencias y contenidos de autores como Hymes (1972), Nunan (1989), Dubin & Olshtain (1986), VanPatten (2003), van Lier (2004), grosso modo, establecemos siete categorías:

- 1). Lingüística (léxicas, gramaticales, semánticas, fonológicas, y ortográficas): según VanPatten son los parámetros que sintetizan las condiciones del desarrollo del sistema de conocimiento lingüístico de los hablantes (VanPatten 2003; Dubin & Olshtain 1986).

- 2). Habilidades/Competencias cognitivas: se trata de las habilidades y competencias cognitivas requeridas para la solución de problemas (analizar, comparar, categorizar, deducir.) y también para el aprendizaje (McDonough & Shaw 1993; VanPatten 2003). A este último, el MCRE (2002: 168) lo llama *la capacidad de aprender* (savoir-apprendre).
- 3). Pragmática/Comunicativa: atañe a los usos comunicativos de la lengua, es decir, según numerosos autores, contenidos/competencia comunicativos (Hymes 1972; Nunan 1989; Dubin & Olshtain 1986; VanPatten 2003). Según la definición de Martín Peris *et al.* (2008: *en línea*) son contenidos que tienen presente “no solo las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, sino también las relaciones pragmáticas, es decir, aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el **contexto** de comunicación por otro”. Según el MCRE (2002), se consideran factores como la flexibilidad ante las circunstancias, los turnos de palabra, el desarrollo de descripciones y narraciones, la fluidez oral y la precisión en la transmisión del mensaje. En cuanto a la organización de la coherencia y la cohesión discursiva, lo categorizamos en otro nivel.
- 4). Textual/discursiva: A diferencia de la propuesta de MCRE (2002) que la incluye dentro de la competencia pragmática, adaptamos la propuesta de Bachman (1990 citado en Martín Peris *et al.*, 2008) e independizamos la competencia textual de la competencia pragmática/comunicativa. Se refiere específicamente al conocimiento de las convenciones para unir frases y formar un texto, estructurado conforme a reglas de cohesión y organización retórica.

La razón principal de la estipulación de otra categoría, se debe a que la función primordial de la partícula 了 consiste en la función textual discursiva. Para lograr una explicación de manera global de la presencia y ausencia de la partícula 了, no se puede hacer desde un punto de vista oracional y sintáctico, sino únicamente desde el punto de vista discursivo textual.

- 5). Temática/situacional: se refieren a los contenidos contextuales para ofrecer el contexto en función del acto comunicativo (Dubin & Olshtain 1986; van Lier, 2004).
- 6). Sociolingüística: comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua (MCRE, 2002: 116), tales como: marcadores lingüísticos de normas sociales, marcadores de cortesía, expresiones de sabiduría popular, diferencias de registro, dialecto y acento, etcétera (MCRE, 2002).
- 7). Inter/sociocultural: contenidos que tratan las referencias socioculturales. Explican fenómenos socioculturales particulares, ideologías o costumbres de las sociedades donde se encuentra la lengua meta. O bien, se comparan las referencias socioculturales de ambas lenguas, la meta y la nativa, de los propios alumnos (Malinowski, 1923; Labov 1970; Hymes 1972; McDonough & Shaw 1993; Dubin & Olshtain 1986; VanPatten 2003).
- 8). Competencia existencial: temas relacionados con factores como las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos, las personalidades (MCRE, 2002). A eso, Martín Peris *et al.* (2008: *en línea*) lo denominan “la formación integral del aprendiente”, por ejemplo, el desarrollo de la autonomía y la autoconfianza, el respeto a la diversidad cultural, etcétera.

TIPOS DE FOCALIZACIÓN	DESCRIPCIÓN
LINGÜÍSTICA	Parámetros que sintetizan las condiciones del desarrollo del sistema de conocimiento lingüístico de los hablantes: léxicas, gramaticales, semánticas, fonológicas, y ortográficas
HABILIDADES COGNITIVAS	Habilidades y competencias cognitivas requeridas para la solución de problemas (analizar, comparar, categorizar, deducir.) y también para el aprendizaje: estrategias de aprendizaje, heurísticas.
PRAGMÁTICA/COMUNICATIVA	Usos comunicativos de la lengua, incluye factores como: la flexibilidad ante las circunstancias, los turnos de palabras, el desarrollo de descripciones y narraciones, la fluidez oral y la precisión en la transmisión del mensaje. Tienen presente no solo las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, sino también los interlocutores y el contexto de comunicación.
TEXTUAL/DISCURSIVA	Se refiere específicamente al conocimiento de las convenciones para unir frases y formar un texto, estructurado conforme a reglas de cohesión y organización retóricas
TEMÁTICA/SITUACIONAL	Contenidos contextuales para ofrecer el contexto en función del acto comunicativo.
SOCIOLINGÜÍSTICA	Conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua.
INTER/SOCIOCULTURAL	Referencias socioculturales o comparación intersocioculturales.
COMPETENCIA EXISTENCIAL	Temas relacionados con factores como las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos, las personalidades, el desarrollo de la autonomía y la autoconfianza, el respeto a la diversidad cultural.

Figura XII: Categorías de la V4 (focalizaciones) y sus descripciones

V5 Relación entre forma, significado y función (E2, E3)

En los resultados de las entrevistas encontramos dos comentarios relacionados con la importancia de la relación entre la forma, el significado y la función:

- Es importante relacionar la forma con los usos.
- Es útil la interrelación entre la forma y la función o el valor que tiene.

Long (1988; 1991) propuso la distinción, de suma importancia, entre “atención a las formas (plural)” y “atención a la forma (singular)”. La primera se trata de una acumulación de conocimientos sobre la lengua en unidades discretas y se limita únicamente a prestar atención a las formas lingüísticas, como la mayoría de las enseñanzas L2/LE tradicionales, como apunta el propio autor. En cambio, la segunda se refiere al tratamiento pedagógico de atraer la atención de los aprendices de L2/LE hacia determinados aspectos lingüísticos en un contexto comunicativo (Long, 1991: 45-46). Es decir, el significado sigue siendo el foco primordial, pero implica también una atención intensiva a la forma destacada (Ellis, 2001: 16). En el polo opuesto de las instrucciones centradas en la forma, se encuentran las instrucciones centradas en el significado, las cuales focalizan únicamente el significado y el contenido de lo que se intenta comunicar, y no dirigen en ningún momento la atención a la forma lingüística (Long, 1991; Ellis, 2001).

Contemporáneamente, existe un consenso extensivo sobre la idea de que la enseñanza y el aprendizaje propicios deberían tener un doble foco: foco en el significado y foco en la forma (Bange 1992 citado en Martín Peris, 2010). Tal como Foto & Ellis afirman: “*formal instruction may work best in promoting acquisition when it is linked with opportunities for natural communication*” (1991: 608). El equilibrio entre ambos lados es de suma importancia y el descuido de uno de ellos puede resultar perjudicial (Odlin, 1994:14).

Ostensiblemente, cuando hablamos del significado, no se trata simplemente de sus significados semánticos, sino que abarcan los usos pragmáticos, las funciones, etcétera. Las razones por las cuales se pone de relieve localizar la correspondencia entre la forma y la función son variadas: por un lado, hay investigadores que sostienen que la adquisición tanto de L1 como L2 atraviesa por un proceso de gramaticalización. Eso tiene como objetivo utilizar la forma lingüística como un vehículo para transmitir las funciones de una manera precisa y eficaz. Es tan importante como emplear conocimientos extralingüísticos, la inferencia basada en el contexto del discurso o palabras léxicas (Saville-Troike, 2006: 177).

Por otro lado, según los resultados de las investigaciones de Rubin (1975), Cohen & Hosenfeld (1981), Oxford (1990; 2004), los aprendices exitosos de L2/LE suelen asociar la forma con las funciones. Finalmente, los lingüistas cognitivos sostienen que, en general, la función y el significado motivan la estructura gramatical (la forma) y no al revés (Lakoff 1987: 462-463). Por el contrario, uno de sus objetivos principales, según Cuenca & Hilferty (1999:29), es precisamente determinar de qué manera se interconectan y reflejan.

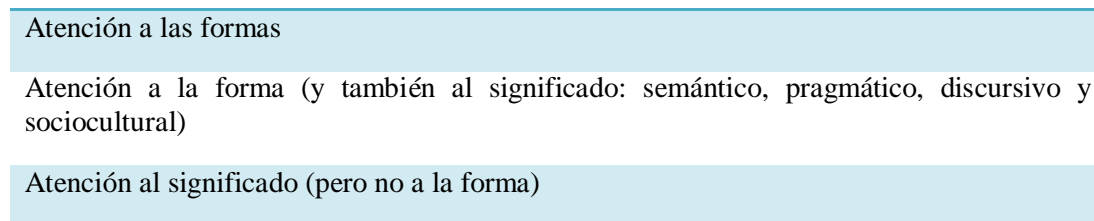


Figura XIII: Categorías de la V5 (Tipo de relación entre forma, significado y función)

V6 Elementos en que consisten las exposiciones lingüísticas (E2)

A través de las entrevistas con los profesores y aprendices experimentados, se han podido señalar elementos esenciales para una exposición lingüística:

- Las explicaciones gramaticales deben ser fáciles de comprender, con explicaciones claras y sencillas adaptadas al nivel de estudiantes (no son lingüistas). La falta de claridad en las exposiciones gramaticales es la principal causa de confusión [x5].
- Deben facilitar la asimilación cognitiva.
- La ausencia de trabajos y explicaciones de **lingüística contrastiva** es notable [x3].
- Es importante que haya ejemplos en cada explicación.
- Es primordial no dar equivalencias exactas en español, sino presentarlo más como un recurso discursivo-pragmático que gramatical.
- Hay que presentar los **principios generales**. Es la base y el esqueleto del conocimiento explícito.
- La contextualización es primordial [x2].
- Empieza con una exposición más implícita, y la explícita al final.

Desde punto de vista teórico, también encontramos comentarios que coinciden con los de los profesores y alumnos. Sobre la formulación lingüística de las instrucciones hay autores que resaltan la importancia de la “claridad” (Martín Peris, *et al.*, 2008:en línea). Por ejemplo, el

acompañamiento de los ejemplos junto con las explicaciones brindarán más claridad que los que no los traen. Por otro lado, Rubdy apunta el papel de terminologías gramaticales, y recuerda que desde un punto de vista pedagógico se deben evitar los tecnicismos y la terminología compleja (Rubdy, 2003: 51-52). Por lo tanto también nos interesa averiguar la frecuencia de aparición de estos elementos.

-
- Presentación con tecnicismos
 - Observación fonética y los cambios de tonos
 - Transcripción en *pinyin*
 - Explicación sobre la naturaleza de la lengua
 - Explicaciones basadas en la lingüística contrastiva
 - Diferencia registros del lenguaje (formal/informal, oral/escrito)
 - El acompañamiento de ejemplos
 - Especificación de los significados y las funciones (semántica)
 - Acompaña con el contexto de uso y/o la forma de interpretar su presencia (pragmática/comunicativa)
 - Explica las condiciones concretas de uso (sintáctica)
 - Enseñar como las expresiones hechas
 - Separación en unidades discretas¹²¹
 - Traducción
 - Comparación de casos
 - Ofrecen informaciones adicionales: otros significados con la misma palabra o más frases con la misma construcción
 - Relación con lo que han aprendido anteriormente
 - Explica a través de excepciones o de previsión de posibles errores
-

Figura XIV: Categorías de la V6 (Elementos en que consisten las exposiciones lingüísticas)

V7 Conocimientos lingüísticos previos: Papel de la lengua materna y el enfoque plurilingüe (E2, E3, E4)

Según Vygotsky (1962) la enseñanza y el aprendizaje de L2/LE es un proceso de *mediación*, y requiere *andamiajes*¹²² que ayuden a asimilar las informaciones. Se da mayor importancia al papel de los conocimientos previos, puesto que se basan en la construcción y en la adquisición de conocimientos para seguir avanzando y desarrollar un bagaje de conocimiento.

¹²¹ Se trata del caso contrario del anterior (Enseñar como las expresiones hechas). Se separan como unidades discretas para mostrar los significados propios con el objetivo de dar posibilidades de hacer más combinaciones. Por ejemplo: en vez de enseñar como 電影 [cine], se enseña 電 [electricidad] 影 [ying] por separados.

¹²² Creado por J. S. Bruner y sus colaboradores en la década de 1970. Con este término “andamiaje” (*scaffolding* en inglés) denominan el proceso durante la interacción en el que un aprendiz es guiado y asistido en su aprendizaje por su interlocutor. Metafóricamente, toma la imagen de un edificio en construcción. Los andamiajes son los soportes provisionales en los que se apoyan antes de que la construcción se haya finalizado (cfr. Martín Peris *et. al.* en línea).

Una de las ventajas de la enseñanza y el aprendizaje de L2/LE es el aprovechamiento de los conocimientos de la L1 y de otras lenguas adquiridas anteriormente. Según Saville-Troike (2006:61), la L1 posee el mayor índice de influencia por varias razones: en el proceso de adquisición de la L1, a su vez, adquirimos experiencias sociales, conocimientos del mundo, nuestra forma de pensar y de ver el mundo. Su influencia puede hasta que determine la rapidez y el nivel del alcance de la interlengua porque *“it more or less facilitates learners' analysis of L2 input and plays a role in their selection from among possible L2 organizational devices”*.

De esta manera, es imprescindible considerar el papel de la lengua materna de los alumnos cuando se enseña o se diseñan los materiales didácticos.

Por otro lado, también podemos otorgarle un papel y utilizar la lengua materna de los alumnos como un andamiaje para facilitar su adquisición de la lengua meta. En este sentido, la adaptación de materiales debe variar, lo cual puede afectar, por ejemplo, según McDonough & Shaw (1993: 8), al tratamiento de los errores o a la selección de los elementos de programa como la gramática, el vocabulario o las organizaciones discursivas.

Tradicionalmente, se resaltaba el papel de la transferencia negativa y se solía evitar el uso de la L1 (y, por extensión, el de otras lenguas que dominara el alumno) en las aulas. El nuevo enfoque plurilingüe (MCRE, 2002; Martín Peris, 2010) introduce otra perspectiva. Según Martín Peris, caben otras miradas en la aplicación de los conocimientos previos, en las que *“se tomen en consideración los conocimientos y las habilidades lingüísticas con los que el alumno llega al aula, todo un repertorio comunicativo que puede convertirse en un verdadero trampolín para el aprendizaje”* (Martín Peris 2010: 1).

Nos interesa especialmente si se recuperan conocimientos en relación con la lengua materna u otras lenguas segundas o extranjeras anteriormente adquiridas (el enfoque plurilingüe).

No especifica
El papel de la L1
Enfoque plurilingüe

Figura XV: Categorías de la V7 (Tipo de Conocimientos lingüísticos previos recuperados)

V8 Procesos y canales de tarea (E3)

De los resultados de las entrevistas, podemos observar que hay un gran consenso sobre la importancia de las tareas para brindar oportunidades de producción:

- Es muy importante el papel de la producción [x6]:
 - Que haya oportunidad de producción en vez de memorizar muchos vocablos.
 - Si no hay producción no se aprende nada.
 - La producción escrita debe empezar desde el principio.
 - La producción ayuda a la expresión más intuitiva.
- Es importante que los tipos de producción sean variados [x2].
- Las tareas que se encuentran en los manuales son mecánicas y **faltan las que ayudan a la comprensión.**

De esta manera, en esta variable además de las cuatro destrezas, también nos gustaría analizar los procedimientos a través de los cuales se desarrollan las competencias. Analizamos el desarrollo de las competencias propiamente dicho en la Focalización (V4). Aquí, para categorizar los procedimientos a través de los cuales se desarrollan las competencias en las tareas, establecemos diez criterios:

En primer lugar, apuntamos cuatro procedimientos que coinciden con las cuatro destrezas básicas: la audición (A), la lectura (L), la oralización (O) y la escritura (E). Lo denominamos de esta manera en lugar de comprensión lectora, auditiva y expresión oral y escrita porque con estos términos nos referimos a tareas más bien mecánicas y sin requerimientos de comprensión. Por ejemplo, los ejercicios de escribir caracteres serían un procedimiento de escritura porque no exigen ningún procedimiento de comprensión o interacción en el medio. Junto con la traducción (T) son tareas con un enfoque estructuralista. Por otro lado, estipulamos una categoría que implica la comprensión de la información, pero limitada a una producción mecánica y no interactiva, las categorizamos en *la comprensión de información y producción mecánica* (C&M). Su tipo de producción se reflejará en la variable (V8), la que registra los canales de producción.

Asimismo, establecemos clasificaciones para tener en cuenta procesos relacionados con el desarrollo de la conciencia lingüística. Tal como Foto & Ellis reivindican, los conocimientos explícitos no tienen una contribución directa al uso en la comunicación (1991: 609), y por otro lado, las instrucciones apenas tienen efectos directos en la adquisición de los conocimientos implícitos. Por lo tanto, según los mismos autores, la priorización es el desarrollo de la conciencia lingüística y la comprensión de los elementos en cuestión, al contrario de lo que se hace tradicionalmente (ponerse a practicar y producir de inmediato en la comunicación). De esta manera, hemos tenido en cuenta las tareas que consisten en la observación de fenómenos lingüísticos y léxicos (OFLL) y la reflexión metalingüística (RM).

Asimismo, hemos tenido en cuenta la clasificación sobre las actividades comunicativas de Littlewood (1981), quien considera dos grandes grupos: las actividades precomunicativas y las actividades comunicativas¹²³, que a su vez subdividen en dos subcategorías más. Basándonos en esta propuesta, agregamos otras dos categorías: la comunicación e interacción oral (CIO) y la comunicación e interacción escrita (CIE), a diferencia de los parámetros O y E anteriormente mencionados. En este caso, CIO y CIE se trata de tareas basadas en el significado, con objetivos comunicativos, relacionadas con el mundo real fuera del aula (Skehan, 1998: 258), y posibilitadoras de *negociaciones de significado*¹²⁴. Por el contrario, las O y E carecen de esos factores y pertenecen más bien a las actividades precomunicativas según la definición de Littlewood (op. cit.).

Paralelamente, además de los procedimientos, también hemos registrado cuáles de los cuatro canales han sido implicados en cada tarea, puesto que una tarea de procedimiento escrita (ej. rellenar huecos) necesariamente implica dos canales, lectora y escrita.

Efectivamente, en este análisis prestamos una especial atención a la combinación entre diferentes canales. Esto también nos permite verificar el equilibrio de las destrezas desarrolladas.

Merece la pena volver a reivindicar el hecho de que somos conscientes de que los procesos y los canales que se aplican en el aula pueden variar respecto a los que proponen los manuales (a veces de manera considerable), dependiendo de las instrucciones o las actuaciones de los profesores y los alumnos. No obstante, en esta variable nos interesa centrarnos principalmente en los procesos y los canales que se implican en las instrucciones y los planteamientos que brindan los manuales.

¹²³ Littlewood (1981) distingue entre actividades de precomunicación (dirigidas a determinadas habilidades y estructuras) y las actividades de comunicación (orientadas en comunicarse e interactuarse con otros agentes sociales). Véase Capítulo 2, apartado §14.20, pp.213 para más detalles.

¹²⁴ Según los estudios experimentales (por ejemplo, Nobuyoshi & Ellis, 1993; Mackey, 1999 citado en Ellis, 2001) muestran el hecho de que las negociaciones sobre el significado de determinadas formas entre los docentes y los alumnos o entre los alumnos favorecen la ASL, debido a que se focaliza la forma y su significado a la vez, ello aunado a la presencia de la comunicación y la interacción.

Efectivamente, como bien hemos justificado anteriormente, los manuales en las aulas sirven como guías y cauces que ofrecen una base fundamental y que poseen influencias importantes de lo que se realizan dentro (y posiblemente también fuera) del aula.

8.1. PROCESO	8.2. CANAL
Audición (A)	Auditivo
Lectura (L)	Lector
Oralización (O)	Oral
Escritura (E)	Escrito
Compresión de información y producción mecánica (C&M)	
Comunicación e interacción orales (CIO)	
Comunicación e interacción escritas (CIE)	
Traducción (T)	
Observación de fenómenos lingüísticos (OFLL)	
Reflexión metalingüística (RM)	

Figura XVI: Categorías de la V8 (Procedimientos y canales de las tareas)

V9 Grado cognitivo (E3)

De los resultados de las entrevistas obtenemos varias estrategias de aprendizaje aplicadas por los sujetos. Estas corresponden a diferentes grados de exigencias cognitivas. En base a las experiencias de primera mano de los sujetos, también se comprueba el hecho de que para alcanzar la adquisición ha sido necesario implicar diferentes habilidades cognitivas, y no se trata de simplemente memorizar y repetir.

- Resalta la importancia de la creatividad.
- Es importante aprender a deducir y no siempre a tener todos los factores controlados.
- Es importante aprender de manera más intuitiva, a través de imitación y observación de los nativos [x4].
- A la falta de una explicación sistemática, en su lugar se memorizan casos concretos [x2].
- Es importante que las tareas no sean mecánicas y den margen a la creatividad.

Martín Peris *et al.* (2008) resaltan la importancia del incremento de los grados y de los niveles de conocimientos no solo en complejidad lingüística, sino también en complejidad cognitiva. Asimismo, Taba (1987) también habla de una **secuencia doble**: Programar una secuencia evolutiva de desarrollo acumulativo tanto en **la facultad** como en **el contenido**, con el objeto de determinar si los contextos siguientes brindan simplemente información nueva para lo cual requieren las mismas facultades de comprensión y el mismo nivel de pensamiento, o si existe un incremento en ambos (Tabá 1987: 564).

Como hemos comentado en el Capítulo 2, apartado §6.9.2 sobre *Análisis* de manuales: Las factores implicados y los procedimientos de la elaboración de manual, creemos que los materiales además de sus funciones informativas, también asumen un papel de formación, tanto de docentes como de alumnado. Una de las maneras para poner en práctica la formación del estudiante a través de los materiales es que haya una secuencia evolutiva tanto de los conocimientos como de las habilidades cognitivas. De esta manera, adoptamos la propuesta de Bradfield & Moredock (1957 citado en Taba 1987: 427) quienes ofrecen un esquema generalizado para analizar niveles de desempeño en lo que concierne a la comprensión:

Nivel I:	Imitación, duplicación, repetición
Nivel II:	Reconocimiento, identificación, memorización, recuerdo, clasificación
Nivel III:	Comparación, relación, discriminación, reformulación, ilustración
Nivel IV:	Explicación, justificación, predicción, estimación, interpretación, juicio crítico, deducción
Nivel V:	Creación, descubrimiento, reorganización, formulación de nuevas hipótesis, preguntas y problemas

Figura XVII: Categorías de V9 (Escala de niveles de desempeño cognitivo)

Ciertamente, es muy diferente el grado de requerimiento de comprensión de un ejercicio de repetición que el de uno de interpretación. Será muy provechoso trabajar paralelamente las habilidades cognitivas junto con las lingüístico-comunicativas a través de un incremento evolutivo.

V10 Tipo de agrupación (E3)

Varios sujetos comentan sobre la ausencia de las tareas que proponen interacciones:

- Es importante que haya situaciones comunicativas de la vida cotidiana, vocabularios frecuentes.
- Es importante que haya un objetivo comunicativo [x2].
- Debería tener tareas comunicativas y promover interacción para trabajar en pareja o en grupo.

Vygotsky (1962), Allen & Widdoson (1974), Halliday (1982), Nunan (1989), Tomlin (1994), Williams & Burden (1997), Widdowson (1987, 2000), van Lier (2004), Martín Peris (2004, 2007), reclaman, por encima de la comunicación, la importancia del factor social y la necesidad de interactuar a través del uso de la lengua meta para empujar el progreso de *la zona de desarrollo próximo* (ZDP). Según Tomlin (1994:141):

Language learning (is a) social and cognitive enterprise in which the learner entertains multiple hypotheses regarding the structure and function of target language constituents in natural discourse contexts until sufficient contextualized input is encountered to settle on and automate the learner's closest approximation of native speaker norms.

Por eso, se estipula el concepto del “andamiaje colectivo” (Esteve, 2001; Kowal & Swain, 1994; Lantolf, 2001; van Lier, 1996; 2002 citado en Martín Peris 2004), referido a la mediación social en el aprendizaje, el aprendizaje en cooperación. Estos son conceptos basados en el

interaccionismo social y estudiados en los procesos de aprendizaje de segundas lenguas.

Dubin & Olshtain (1986) y Ezeiza (2007), por otro lado, ponen de relieve el papel esencial que desempeñan los materiales en proponer y ofrecer esas oportunidades para incentivar las interacciones entre los usuarios (los alumnos y los profesores). De esta manera, lo que el material provoca es “*un proceso interactivo, dinámico y creativo en el que profesores y alumnos participan activamente y en el que el material, no será sino una variable más*” (cfr. Ezeiza 2006:55).

En ese sentido, nos interesa verificar qué tipo de agrupación se propone:

Individual
En pareja
En pequeño grupo
Todo el grupo
Entre profesor y alumno

Figura XVIII: Categorías de V10 (Tipo de agrupación)

V11 Papel asumido por los alumnos (E3)

Ellis (2001: 23) reclama que “*the essential difference between form-focused and meaning-focused instruction lies in how language is viewed (as an object as opposed to a tool) and the role the learner is invited to play (student as opposed to user)*”. Esta concepción condiciona enormemente el planteamiento de todo el material y los papeles y las identidades que han de asumir los estudiantes en la ejecución de la tarea.

Nunan (1989), por otro lado, divide las tareas en dos tipos: uno con el razonamiento para el mundo real y el otro con el razonamiento pedagógico. Define de esta manera: “*While the selection of real-world rationale will proceed with reference to some form of needs analysis, pedagogic task will be selected with reference to some theory or model of second language acquisition.*” (op. cit.: 40). Considerar a los alumnos como agentes sociales (Martín Peris, 2010) tanto dentro del aula (convirtiendo así la propia aula en una escena auténtica de comunicación e interacción) como fuera de ella (Dubin & Olshtain, 1986: 73) sería un excelente ejemplo del razonamiento para el mundo real. En cambio, el razonamiento pedagógico no necesariamente lleva a la manipulación de las formas, sino que todas las tareas concebidas desde el punto de vista pedagógico, cuya función principal y el objetivo final es el adiestramiento de las habilidades y/o la adquisición de los conocimientos, no poseen un uso directo e inmediato en el mundo real.

Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)
Como usuario: la lengua como herramienta (razonamiento del mundo real)

Figura XIX: Categorías de la V11 (Papel asumido por los alumnos)

V12 La autenticidad (E1)

Sin lugar a dudas, los textos artificiales son redactados con fines didácticos, sin embargo, muchas veces lejos de conseguir sus objetivos producen efectos contrarios (cfr. Little, 1994: 108). Estos modelos artificiales (tanto lingüísticos como no lingüísticos) que ofrecen los materiales pueden tener consecuencias indeseables en el proceso de aprendizaje y afectan al resultado final de la

ASL de los alumnos.

En el lado opuesto, también es verdad que los textos auténticos pueden exceder el nivel de los alumnos y dificultar la enseñanza y el aprendizaje. Por ello, para encontrar un punto medio, una posible respuesta es: la contextualización. Tal como Little (*op. cit.*) apunta acerca de los textos auténticos en el lenguaje meta, los aprendices encontrarán más fácil si primero sus conocimientos discursivos y del mundo se han activado a través de una construcción apropiada del *marco* (Fillmore & Atkins, 1992) en el idioma meta. Las informaciones que ayudan a la construcción de ese marco son las que contextualizan.

Además, aunque ya se sobreentiende que el aula es un espacio controlado, los modelos que ofrecen no deben alejarse demasiado de la realidad. De lo contrario, no serán de gran utilidad, ya que se supone que lo que han aprendido en el aula es una preparación para poder aplicarlo fuera de ella.

van Dijk (1997; 2006) desde un punto de vista esencialmente cognitivo muestra la importancia de las informaciones contextuales (como base primordial de la autenticidad del material). Resalta la importancia de la representación y procedimiento mental y subraya elementos como *el rol de conocimiento, la intención y la finalidad del participante dentro de la representación y procedimiento mental*¹²⁵. El autor sostiene:

We need to examine how participants analyze and represent environments and social situations in general, because it is likely that in the construction of their subjective context models they use more general abilities of understanding that are crucial in their everyday life (van Dijk, 1997:76).

Si en la vida real estas informaciones contextuales son imprescindibles y cruciales para entender lo que pasa a nuestro alrededor y sobre las situaciones sociales, bajo ningún concepto se pueden pasar por alto en el planteamiento de materiales.

Apunta Ezeiza (2006:486) el factor de la autenticidad: *Se trata de una cualidad difícil de definir, y, obviamente, difícil de lograr en el aula. Más aún desde una posición, como la de los materiales, que es previa al desarrollo de la acción discente*. Sin embargo, y aún siendo conscientes de las dificultades a las que nos enfrentamos, consideramos que se trata de un factor esencial para el análisis de los textos y las actividades.

Para los criterios de análisis, en primer lugar, averiguamos qué procedencia tiene el texto. Fundamentalmente, establecemos dos tipos de categoría: 1) Textos fabricados con fines didácticos; la mayoría son conversaciones, diálogos o textos redactados conforme a determinadas informaciones (por ejemplo, parafrasear información recibida anteriormente); 2) Materiales auténticos adaptados con fines didácticos, por ejemplo: artículos de prensa, canciones, fragmentos de obras literarias (Figura XX).

12.1. ¿QUÉ PROCEDENCIA TIENE EL TEXTO?

No se aplica (por no observable o no pertinente).

Se tratan de textos fabricados con fines didácticos.

Materiales auténticos con adaptación por fines didácticos. ¿Cuáles?

Figura XX: La pregunta de la variable V12.1 (La procedencia tiene el texto)

¹²⁵ Véase el Capítulo 3, apartado §2.13 (pp.169) el factor social/cognitivo dedicado a los usos reales de la partícula 了.

En segundo lugar, con el fin de verificar el grado de contextualización, adoptamos el modelo SPEAKING de Hymes (1972), diseñado para el análisis de discurso. La teoría apunta el hecho de que un discurso transmitido no sólo concierne a las informaciones lingüísticas, sino también a las no lingüísticas (véase Figura XXI). Se dividen los discursos en ocho claves. Estos elementos se corresponden con las reglas de interacción social, que deben responder a las siguientes preguntas: dónde y cuándo, quién y a quién, para qué, qué, cómo, de qué manera, qué creencias, qué tipo de discurso respectivamente (ib ídem).

S = (setting) situación	¿Dónde y cuándo?: Localización (espacial). Escena (psico-social)
P = (participants) participantes	¿Quién y a quién?: Características socioculturales. Relaciones entre ellos
E = (ends) finalidades	¿Para qué?: Objetivos/productos. Globales / Individuales
A = (acts) actos	¿Qué?: Organización de la interacción. Org. del (los) tema(s)
K = (key) tono	¿Cómo?: Grado de formalidad
I = (instrumentalities) instrumentos	¿De qué manera?: Canal. Variedad. Elementos paralingüísticos, vocalizaciones, cinesia y proxemia.
N = (norms) normas	¿Qué creencias?: De interacción. De interpretación
G = (genre) género	¿Qué tipo de discurso?: Tipo de agrupación. Secuencias discursivas

Figura XXI: El modelo SPEAKING de Hymes (1972) (adoptado de Ares, 2006)

En el pilotaje de análisis veremos la aplicación del modelo. Pese a su riqueza, creemos que no todos los resultados son representativos para nuestro estudio. Por lo tanto, después de la evaluación, decidimos mantener solamente claves que son significativas para nuestro estudio, a saber: la situación (la localización y la escena psicosocial), los participantes (los características socioculturales y las relaciones entre ellos), los instrumentos (el canal y la variedad y rasgos del género de instrumento al que pertenece). Para claves como las finalidades y los géneros ya disponemos de variables; por el contrario, para otras claves como los actos, los tonos y las normas, cuya información aportan los textos, no ofrecen criterios con que alcanzar nuestro objetivo.

Por ello, adaptamos el modelo SPEAKING de la siguiente manera. La versión adaptada será el

modelo que aplicamos para el resto de análisis (Figura XXII)¹²⁶.

Situación	¿Dónde y cuándo?: Localización (espacial). Escena (psico-social)
Participantes	¿Quién y a quién?: Características socioculturales. Relaciones entre ellos
Instrumentos	¿De qué manera?: Canal. Variedad y rasgos del género de instrumento que pertenece

Figura XXII: El modelo final para el análisis de contextualización de los textos de entrada

V13 El desarrollo de la conciencia lingüística (E2, E3)

De los resultados de las entrevistas obtenemos dos comentarios acerca del desarrollo de la conciencia lingüística (*consciousness-raising*, en inglés):

- Es importante cambiar la lógica de su propia lengua (por ejemplo: distinguir el tiempo del aspecto).
- Es útil ser consciente de la diferencia translingual (captación de la diferencia).

Efectivamente, el desarrollo de la conciencia lingüística resalta la llamada de atención sobre algo concreto, algo que alerta sobre el propio vacío de conocimiento. De esta manera, se enfoca la conciencia hacia esa dirección.

Desde el punto de vista de los lingüistas cognitivos, tales como Ungerer & Schmid (2006), Langacker (1987; 2008), nuestras percepciones y conceptualizaciones parten de un proceso selectivo. Es decir, todos los estímulos e informaciones que nos llegan del mundo exterior son percibidos a diferentes escalas y con distintas prioridades. Efectivamente, retenemos únicamente lo que nos llama la atención.

En la enseñanza y el aprendizaje L2/LE existe un amplio consenso sobre el papel primordial del *desarrollo de la conciencia lingüística*. Rutherford (1987) y Ellis (2001) también sostienen que la manera de activar el desarrollo de la conciencia lingüística debería ser incorporada en el diseño de tareas, de lo contrario, puede causar fracasos en la ASL (Ellis, 2001: 8). Es más, Foto & Ellis sostienen el hecho de que las tareas gramaticales que enfatizan el desarrollo de la conciencia lingüística son más efectivas que las que ponen en práctica la forma (Foto & Ellis, 1991: 623).

Por otro lado, Sharwood Smith (1981), Odlin (1994), Yip (1994), van Lier (1996) señalan que el desarrollo de la conciencia lingüística tiene la fuerza de elevar la competencia de la interlengua. Su importancia ha sido resaltada por la *hipótesis de la atención* (*noticing hypothesis*, en inglés) propuesta por Schmidt (1990 citado en Spada & Lightbrown 2006: 44-45), según la cual no se aprenderá nada si no se presta atención.

A partir de allí, Schmidt & Frota (1986) formulan la propuesta de *la captación de la diferencia*; un tipo de tratamiento que ayuda a los aprendices a ser conscientes del vacío que existe entre lo

¹²⁶ Agradecemos especialmente al Dr. Teun van Dijk por sus sugerencias sobre la adaptación del modelo.

que saben y lo que aún no saben y está por aprender. Ello ayuda a los alumnos a prestar una mayor atención. Los alumnos tendrán mayor conciencia e interés por lo que van a aprender, más que con una presentación “al grano”, es decir, una presentación plana y directa. Por eso, Ellis (2001:12) reivindica que “*notice the gap is a psycholinguistically motivated pedagogic option*”, lo cual tiene que ver con el aspecto psicológico y afectivo de los alumnos, por ejemplo: la promoción e incitación de la curiosidad y el interés en el aprendizaje.

¿Proponen estrategias para incitar la curiosidad y el interés para que sean conscientes de sus propias lagunas de conocimiento?

No especifica

Sí _____ ¿de qué tipo?

Figura XXIII: La pregunta de la variable V13 (El desarrollo de la conciencia lingüística)

4.7. Nivel II: Análisis segmentario

En este trabajo hemos elegido un elemento representativo: la partícula 了, que nos permite extraer una muestra de una parte representativa de los manuales. Como hemos justificado anteriormente, se trata de un elemento con una dificultad mayor (tanto para la enseñanza como para el aprendizaje CH/LE). Por lo tanto, nos interesa dedicar un nivel de análisis segmentario específico para indagar varios factores: 1) presencia y ausencia de diferentes valores, 2) en qué medida tiende a ser explicado, 3) qué grado de exactitud presentan las explicaciones, 4) órdenes de organización y gradación de estos valores, 5) porcentaje de reaparición, y por último, 6) relación entre los diferentes usos.

V14 La presencia de diferentes valores

Cuatro de los diez sujetos han señalado que “la ausencia de una imagen completa de los usos de la partícula 了” ha sido una de las causas principales por las cuales se ha impedido su adquisición. Por tanto, es interesante verificar qué valores y usos de la partícula han sido presentados y cuáles no. De las entrevistas hemos obtenidos diferentes opiniones:

- Es mejor dar todo el repertorio de posibles casos.
- Es recomendable enseñar a los alumnos solo los usos básicos.
- Es mejor presentar solo los principios generales.

En el Capítulo 3, apartado § 2 hemos sintetizado diez valores distintos de la partícula 了 (repetimos la Figura XXIV a continuación). Ello nos permite ver los usos que han sido señalados (y los que no) y han tenido tratamientos pedagógicos (y los que no).

Por otro lado, también hemos señalado la cantidad de la aparición de 了₁, 了₂ respectivamente, y, la combinación de los dos: 了₁...了₂. Merece la pena mencionar cuando el 了 aparece al final de la frase, para facilitar el registro, consideramos simple como 了₂, aunque esta puede también poseer la función de 了₁¹²⁷.

¹²⁷ Como hemos expuesto en Capítulo 3, apartado § 2 esa coincidencia no es por causalidad, sino por la diferencia entre usos de diferentes grados de prototipicidad.

Categorización	Nivel lingüístico	Función
Creación del marco temporal-aspectual	Sintáctico	Evidenciar la constitución interna de una situación.
Cierre de la frase	Sintáctico	Especialmente en los casos que acaban con los verbos compuestos (tanto los resultativos como los de verbo más objeto)
Marcador aspectual-temporal: perfectivo, continuativo, ingresivo/factual (imperfectivo)	Semántico	Depende de los diferentes valores que adopten, por ejemplo: indica una secuencia de dos acciones.
Marcador modal	Pragmático	Manifiesta la actitud del hablante hacia lo enunciado.
Marcador de culminación	Pragmático/discursivo	Focalizar y dirigir la atención del interlocutor.
Enfatizador (Pertenece al grupo <i>Figura</i>)	Pragmático/discursivo	Explica las razones por las cuales determinan el uso o no de la partícula a nivel pragmático.
Relacionado con el <i>Rema</i>	Pragmático/discursivo	Evidencia las razones por las cuales aparece o no de la partícula, especialmente a nivel conversacional.
Dar avances al discurso / otorgar cohesión discursiva	Discursivo	Mostrar la interpretación temporal-aspectual relacionada con la partícula 了, y en qué manera dar avances al discurso. Estrategia de integrar los diferentes eventos en un discurso.
Función de coordinación	Social/ cognitivo	Reajustar, marcar el desvío o resaltar los casos extraordinarios.
Delimitador (了₂)/Condiciones delimitativas (了₁)	Sintáctico/cognitivo	Condiciona los entornos fundamentales de la aparición de la partícula 了.
La influencia del ritmo	Sociocultural	Por la preferencia cultural. La aparición de 了 para formar una unidad bisflaba.
Expresión hecha	Lingüístico	Tal como: 為了..., 怎麼了?, 太好了! etc.

Figura XXV: Los distintos valores de la partícula 了

V15 La secuenciación de los diferentes valores de la partícula 了

En relación con la secuenciación de los distintos usos, de los resultados de las entrevistas obtenemos diferentes opiniones sobre el planteamiento:

- Debe separar los usos y no enseñarlos de golpe sino ir introduciéndolos paulatinamente [x3]
- Se enseña todo de una vez y luego se vuelve a comentar.

Son dos tipos de planteamientos muy dispares. A nosotros nos interesa registrar cómo es el planteamiento de los diferentes manuales al respecto.

Por otro lado, entre los usos y valores constatados, nos interesa también la gradación y su organización. Por organización se entiende el ordenamiento lógico inductivo del contenido y una secuencia didáctica para las experiencias de aprendizaje. Es decir, los temas, las ideas y los ejemplos concretos del contenido deben estar dispuestos de modo que exista un avance de lo conocido a lo desconocido, de lo inmediato a lo remoto, de lo concreto a lo abstracto, de lo fácil a lo difícil. Todo eso ha de basarse en hallazgos de investigaciones tanto lingüísticas como pedagógicas, y, por supuesto, ha de considerar los intereses de los aprendientes, para establecer un orden secuencial de acuerdo con una secuencia de aprendizaje factible (Taba 1987: 469; Nunan 1989: 96; Martín Peris *et al.*, 2008: *en línea*).

¿En qué órdenes y según qué gradación se organizan los diferentes valores?

Se enseña todo de una vez y luego se vuelve a comentar.

Se separan los usos y se van introduciendo paulatinamente los diferentes usos.

Figura XXVI: Las preguntas de la variable V15 (La secuenciación de los diferentes valores de la partícula 了)

V16 La reaparición de las exposiciones sobre las diferentes funciones

En relación con el punto anterior, la secuenciación, aquí nos interesa el porcentaje de reaparición de los usos de 了₁ y 了₂ respectivamente.

Hoy en día, la neurología también ha comprobado que para que se transforme un conocimiento o una memoria de corto plazo a largo plazo, se requieren ciertas repeticiones o reapariciones del mismo estímulo para reforzar la conexión sináptica (Scott-Taylor 2010), es decir, para asimilar y recordar ese conocimiento.

En efecto, la construcción del sistema del conocimiento de la L2 no se trata de un patrón lineal, sino de un proceso dinámico atravesado constantemente por procesos de *acomodación* y de *asimilación* de estructuras cognitivas (cfr. Piaget, 1960) y una construcción creativa de la gramática de la interlengua (cfr. Selinker 1972). Las razones para que este fenómeno se produzca son varias, como explica Saville-Troike: “*this restructuring is a creative process, driven by inner forces in interaction with environmental factors, and motivated both by L1 knowledge and by input from the L2*” (2006: 177). Asimismo, teniendo en consideración la hipótesis del *programa interno* y los conceptos de *enseñabilidad*, justificamos la importancia de las reapariciones (Salaberry Ramiro, 1990) y un currículo espiral (Bruner, 2001).

¿Los diferentes valores de la partícula 了 aparecen una sola vez o reaparecen?

Figura XXVII: La pregunta de la variable V16 (la reaparición)

V17 Porcentaje de ser explicados o no

Partimos de la teoría de la hipótesis de la atención (Schmidt, 1990) y de la importancia del desarrollo de la conciencia lingüística (anteriormente tratada en la V7). Nos interesa verificar en qué medida o porcentaje la partícula 了 aparece acompañada de explicaciones.

En efecto, los elementos aparecidos sin explicación ofrecida (lo cual implica que tampoco habrá tareas que faciliten su comprensión y producción) pueden causar problemas a los profesores, puesto que la petición de explicación por parte de alumnos puede suponerles un desconcierto. Como hemos mencionado anteriormente, la partícula 了 representa un elemento con un índice de aparición bastante alto en el lenguaje natural, por tanto, evitarlo perjudica la naturalidad de las muestras de lengua.

En relación con esta variable, por un lado, calculamos la cantidad de veces que aparecen en todos los manuales para saber la cantidad de aducto ofrecido para el aprendizaje implícito de este elemento. Hemos tenido así en cuenta la extensión integral de los manuales.

En cambio, para calcular el porcentaje de ser explicados o no, contamos según los **eventos** de aparición. Es decir, ¿qué porcentaje de los eventos ofrecen algún tipo de información didáctica y qué tipo de información ofrecen? Fundamentalmente, categorizamos 4 clases de informaciones didácticas: 1) etiquetas lingüísticas y/o notas breves, 2) explicaciones detalladas, 3) llamada de nota y/o señalado con color y 4) no existe, solo con traducción y/ o con tecnicismos.

¿Qué porcentaje de los eventos representan los que ofrecen algún tipo de información didáctica y qué tipo de información se ofrecen?

Figura XXVIII: La pregunta del V17 (Porcentaje de ser explicados o no)

V18 La exactitud de la información ofrecida (E2)

Sin lugar a dudas, la exactitud y la precisión de las informaciones que brindan los manuales sonsumamente importantes: las informaciones no acertadas o desviadoras pueden tener consecuencias impensables, especialmente en los niveles principiantes. Aunque parece una obviedad, no lo es; esto debido a la mayor dificultad que implica la partícula 了. Es por eso por lo que hemos elaborado un marco teórico suficientemente amplio sobre la partícula 了, para poder analizar la exactitud y la precisión de las informaciones ofrecidas.

En esta variable, primordialmente apuntamos las explicaciones que consideramos no exactas o incorrectas, puesto que supuestamente las explicaciones apropiadas son las que deberían ofrecer un manual de L2/LE. Los casos de “incorrecta” son los que contienen contradicciones y/o infracciones de reglas sintácticas. En cambio, los casos de “no exacta” son aquellos en los que no se han equivocado en el sentido sintáctico, pero cuyas explicaciones son confusas o desviadoras.

¿Son correctos las informaciones e explicaciones ofrecidas?

Correcta

No exacta

Incorrecta

Figura XXIX: La pregunta de V18 (La exactitud de la información ofrecida)

V19 Factor psicolingüístico (E2)

Se trata de una de las mayores aportaciones que han contribuido los resultados de las entrevistas. De ellos destaca la importancia de los factores psicolingüísticos en la adquisición de los elementos con cierto grado de dificultad y complejidad. Abajo, mostramos los comentarios de los sujetos sobre por qué creen que es difícil de aprender la partícula 了. Con un mayor o menor grado, sus argumentos tienen que ver con el factor psicolingüístico: la falta de sensación de seguridad, las confusiones, la frustración. Creen que la dificultad del aprendizaje de la partícula 了 es causada por:

- La falta de correspondencia en las categorías gramaticales y la confusión con los conceptos de su lengua materna. [x4].
- El exceso de explicaciones y la falta de claridad de la exposición gramatical [x4].
- Existen demasiadas excepciones. Eso causa una impresión de que es algo intuitivo y difícil de aprender. La confusión causa frustración [x3].
- La ausencia de una imagen completa de los usos de la partícula 了 [x4].
- La ausencia de actividades que facilita la comprensión y la asimilación cognitiva.

Somos conscientes de que la observación del factor psicolingüístico es un tema sumamente complejo con multitud de factores implicados. En esta variable, únicamente nos hemos concentrado en abordar la claridad de la presentación del concepto. Por un lado, bajo la concepción del planteamiento de los materiales, detectamos las palabras que pueden incentivar de una manera psicolingüística las sensaciones negativas, tal como difícil, complicado, que no especifican correspondencias en la lengua española, existen excepciones, etcétera, de una manera descriptiva. Por el otro, los exposiciones no exactas e incorrectas también nos sirven como argumentos para explicar los bloqueos psicológicos que posiblemente han causado los manuales.

¿Existen factores en las explicaciones que pueden incentivar la sensación de inseguridad para los aprendices?

Figura XXX: La pregunta para la V19 (Factor psicolingüístico)

4.8. Nivel III: Análisis de las variedades de aducto

V20 Tipo de textos (E1, E4)

De los resultados de las entrevistas nos percatamos de un comentario sobre ello:

- Es importante que haya variedades distintas.

La variedad de aducto brinda oportunidades a los alumnos para conocer diferentes tipos de lenguaje; a su vez, favorece la ASL (Tomlinson 2003; Rubdy 2003; UNESCO, 2010). Efectivamente, tanto los contenidos como las actividades de aprendizaje deben tener una cobertura bastante amplia, desde lo que tiene que ver con el mundo real (los componentes comunicativos y socio-culturales) hasta lo atinente a lo pedagógico (la conciencia lingüística y cultural, aprender cómo aprender) (Taba 1987: 560). De esta manera, para evidenciar las variedades de textos que ofrecen los manuales adaptamos la propuesta de Adam (1985 citado en Ares, 2006). Se clasifican los textos en ocho tipos: narración, descripción, argumentación, exposición o explicación, diálogo o conversación, instrucción o inducción, predicción y retórica. En el cuadro siguiente se detallan sus características y las siglas correspondientes.

En este nivel no solo valoramos el texto principal, sino que consideramos necesario tomar en cuenta también los textos complementarios escritos en lengua meta.

Tipología textuales (V20)	Descripciones
Narrativa (N)	Historias, biografías, procesos. Trata de hechos en el tiempo. Se encuentra en los textos escritos en cuentos, cartas, noticias, historiografía.
Descriptiva (D)	De personas, físicas y psíquicas, de paisajes, objetos, ambientes, acciones. Trata de hechos en el espacio. Se encuentra en postales, cartas, noticias.
Argumentativa (A)	Defensas y acusaciones, críticas, opiniones. Desarrolla ideas y manifestaciones del hablante. Se puede encontrar en los textos escritos en cartas al director, artículos de opinión.
Expositiva/Explicativa (E)	Definiciones, exposiciones. Analiza, sintetiza ideas o conceptos.
Dialogada/Conversacional (C)	Conversaciones, discusiones. Establece una interacción entre hablantes. En los textos escritos podemos encontrarla en las novelas, el teatro, el cómic.
Instructiva/Inductiva (I)	Órdenes, exhortaciones, obligaciones. Podemos encontrarla en recetas de cocina, instrucciones de uso de aparatos.
Predictiva (P)	Previsiones de futuro, textos prospectivos. Se encuentra en horóscopos, boletines meteorológicos, previsiones económicas.
Retórica (R)	Poemas, canciones, trabalenguas. Predominio de la función estética, abundancia de figuras retóricas y juegos de palabras.

Figura XXXI: Categorización de V20 (tipos de texto) y sus descripciones (basado en Ares, 2006: 134)

V21 Variedad del contenido temático (E1, E4)

Se refiere a los contenidos contextuales para ofrecer el contexto en función del acto comunicativo (Dubin & Olshtain 1986; van Lier, 2004).

De los resultados de las entrevistas obtenemos dos categorías que señalan la importancia de la actualidad y la utilidad del contenido:

- Importante que sean temas actuales [x3].
- Hay que organizar según su utilidad en el mundo real.

Como es natural, son asuntos que tienen una importancia representativa para los usuarios de los manuales. Estos dos requerimientos concuerdan con dos de las tres razones por las cuales Block (1990: 213-215) recomienda que los profesores elaboren sus propios materiales, a saber:

A). Contextualización (*contextualization*): lo que se adapta al contexto, lo que es cercano e incluso los intereses de los alumnos y de los profesores.

B). Oportuno para la actualidad (*Timeliness*): temas o textos que se plantean en los libros no sujetos a la fugaz actualidad.

C). El toque personal (*Personal touch*): aparte de adaptarse a las necesidades o a los errores frecuentes de los estudiantes, también pueden crearse materiales “a medida” de los alumnos.

Aunque aquí no se trata de elaborar materiales propios, los dos factores, la actualidad y la utilidad, siguen siendo índices primordiales en los manuales.

Sobre la utilidad de los contenidos, entre los resultados de las entrevistas, también aportan detalles, tal como:

- Naturalidad/autenticidad:
 - Es importante que haya conexión entre el contenido y la vida real.
 - Es importante que las estructuras y los vocabularios presentados en los manuales se aproximen a los usos en la vida diaria.

De esta manera, hemos verificado las variedades de los contenidos temáticos, con el objetivo de poder después responder preguntas como: ¿Los temas y contenidos en los manuales son actuales? ¿Existe una utilidad inmediata o cercana en la vida real de los alumnos cuando entran en contacto con la comunidad de la lengua meta?

Merece la pena mencionar el tema cultural: consideramos que el contenido trata el tema cultural cuando hay comparaciones interculturales o menciona actos o eventos socioculturales específicos de la comunidad de la lengua meta o de la comunidad de la que proceden los alumnos. Por otro lado, la categoría “temas variados” se refiere a textos dialógicos cortos y de temas variados y sin muchas relaciones entre sí.

Al igual que en la V20, en esta variable no solo valoramos el contenido del texto principal, sino que consideramos necesario tomar en cuenta también los textos complementarios redactados en lengua meta.

Categorización de contenidos temáticos (V21)

Relaciones personales y sociales (ej. Saludos, presentaciones)
Información sobre personas, el tiempo o espacio
Necesidades y hábitat
Los medios de transporte
El medio ambiente
Salud y sanitaria
Actividades de ocio y tiempo libre
Actividades comerciales y trabajo
Temas generales de opinión
Lengua, estudios y aprendizaje
Cuentos/narraciones cortas
Temas interculturales
Temas variados

Figura XXXII: Categoría de la V21 (los contenidos temáticos) (adaptado de Ares, 2006)

4.9. Nivel IV: Análisis de correlación

Desde un punto de vista global, en este nivel relacionamos y comparamos los niveles anteriormente analizados y procuramos verificar: 1) V22: los grados de coherencia, 2) V23: la correlación entre los diferentes eventos y 3) V24: el grado de interconectividad de los diferentes usos de la partícula 了.

V22 Coherencia del manual

En este nivel nos proponemos analizar la coherencia entre lo que dice (la declaración del manual) y lo que hace (el planteamiento real del manual). En la Ilustración XL se ilustra la relación entre los elementos.

Varios autores como Taba (1987), Tomlinson (2003), Ares (2006), Martín Peris, *et al.* (2008) ponen en relieve la importancia de la coherencia y las interrelaciones entre los diferentes elementos del material, tales como: el objetivo, la información, la metodología y la evaluación. Según las palabras de Taba (1987:550):

Para un proyecto de currículo es especialmente importante determinar claramente cómo se relacionan entre sí los diversos elementos y los criterios o consideraciones conectados con ellos. Una decisión adoptada sobre cualquier elemento aislado fatalmente será defectuosa, porque cada elemento del currículo adquiere significado y sustancia con referencia a los demás elementos y gracias a su ubicación en el esquema que los comprende a todos.

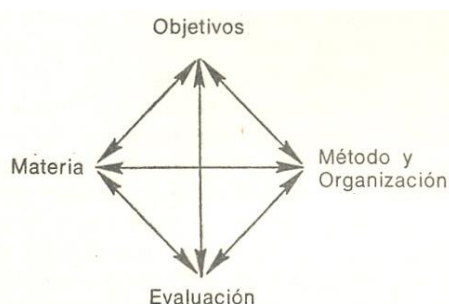


Ilustración XLIII: Relaciones entre los elementos (adaptado de Taba 1987: 551)

Según Martín Peris *et al.* (2008:*en línea*): la coherencia es el principio fundamental del currículo, puesto que existe una dependencia mutua entre los distintos factores que intervienen en la situación de enseñanza y aprendizaje.

Concretamente, en este nivel de análisis cruzamos las variables que describen el Evento₀ con el resto de los eventos para comparar y examinar el grado de coherencia que exista entre ellos. Lo fundamental consiste en medir la distancia entre “lo que dicen” y “lo que hacen”. Nos preguntamos:

¿ VERDADERAMENTE EL PROCESO QUE PROPONEN AYUDA A ALCANZAR LOS OBJETIVOS QUE PROYECTAN AL PRINCIPIO DEL MANUAL?

Figura XXXIII: La pregunta de la V22 (la Coherencia del manual)

V23 Interrelación entre los eventos

De los resultados de las entrevistas obtenemos dos categorías relacionadas con la interrelación entre los eventos:

- Textos complementarios: relacionados con el tema principal, por ejemplo: contenidos lingüísticos con los culturales [x2].
- La interrelación entre los diferentes elementos: el contenido propuesto en la lección,

los ejercicios, las explicaciones, los ejemplos, los vocabularios y conceptos gramaticales [x4].

Como usuarios de los manuales, los sujetos entrevistados han reivindicado la importancia de la interconexión y interrelación entre los diferentes eventos del contenido. Es más, comentan que la falta de interrelación ha sido un obstáculo para su aprendizaje:

- La explicación y los ejemplos no se corresponden entre sí (interrelación).

En ese sentido, comparamos la interrelación entre los Evento₁, Evento₂, Evento₃, Evento₄ de cada lección con el fin de verificar si uno ofrece soporte a los otros y si existen coherencias e interrelaciones entre ellos, nos preguntamos:

EL ELEMENTO EXPUESTO EN EL TEXTO (E1), ¿ESTÁ EXPLICADO EN LA SECCIÓN DE EXPLICACIÓN (E2)?, ¿EXISTEN TAREAS (E3) QUE BRINDAN OPORTUNIDADES DE PRODUCCIÓN? ¿LOS TEXTOS COMPLEMENTARIOS (E4) SE COMPLEMENTAN E INTERRELACIONAN CON EL TEMA PRINCIPAL DE LA LECCIÓN?

Figura XXXIV: La pregunta de la V23 (la Interrelación entre los eventos)

V24 La partícula 了: Conectividad entre los diferentes usos (E2)

La mente humana asimila mejor las informaciones sistemáticas y organizadas que las caóticas y desordenadas. Langacker (1987, 1991, 2006, 2008) y Lakoff (1990) proponen una manera más sistemática (postulan así que **no** existen excepciones, sino que todos los significados y funciones están relacionados de una manera u otra), más asimilable y comprensible del sistema de las lenguas, en lugar de verlas puramente como formas caprichosas y arbitrarias.

De esta manera, nos gustaría examinar cómo se organizan los diferentes usos de la partícula 了.

¿LOS VALORES APARECEN AISLADAMENTE O SE INTERRELACIONAN?

Figura XXXV: La pregunta de la V24 (la conectividad de las presentaciones de los valores de la partícula 了)

5. Los prototipos de las tablas de análisis

Introducción y resumen

En este apartado lo que hacemos es dar un paso más en el proceso de la elaboración del instrumento de análisis para obtener el instrumento final de análisis. A partir de unos marcos teóricos amplios e interdisciplinarios, complementados con los resultados de las entrevistas de los 10 profesores y alumnos, hemos sintetizado los 6 parámetros y las 24 variables señalando los eventos aplicables. Aquí, con el propósito de exponer las variables y los criterios conceptuales que manejamos en cada evento o caso¹²⁸ del análisis, mostraremos de manera esquemática y sintética los prototipos de las tablas de análisis aplicando las variables y parámetros que hemos utilizado para el análisis de los diferentes eventos.

Para una presentación más comprensible solo señalamos la última versión de las tablas que obtenemos para el análisis general, y que han sido modificadas después del pilotaje. En el pilotaje se pueden observar las tablas de la versión antigua (véase Capítulo 5 apartado §1). En el resultado del pilotaje (Capítulo 5 apartado §1.7) comentamos cuáles son las modificaciones y por qué.

En total, disponemos de 14 tablas distintas en función de los cuatro niveles de análisis. Los 6 parámetros y las 24 variables anteriormente mencionadas las hemos clasificado aquí según su nivel de análisis y evento correspondiente. Con anterioridad mostramos las variables junto con los eventos que corresponden (si los hay) con indicaciones entre paréntesis. Aquí, por el contrario, diseñamos las tablas que corresponden al análisis de diferentes eventos y nivel de análisis y señalamos las variables que participan en cada tabla.

5.1. Datos de identificación, estructura de las lecciones y aspectos generales	224
5.1.1. Los datos de identificación y aspectos generales del manual	224
5.1.2. Las estructuras fundamentales de las lecciones	225
5.1.3. Las declaraciones del manual	225
5.2. Nivel I: Análisis discreto	225
5.2.1. E1: Texto de entrada	226
5.2.2. E2: secciones explicativas	226
5.2.3. E3: Tareas	227
5.2.4. E4: Texto complementario	227
5.3. Nivel II: Análisis segmentario	228
5.3.1. La aparición, la secuencia, las diferentes funciones y los tipos de información didáctica sobre la partícula 了	228
5.3.2. El análisis de las secciones explicativas (E2) de la partícula 了	228
5.4. Nivel III: Análisis de las variedades de aducto	229
5.5. Nivel IV: Análisis de correlación	229
5.5.1. La interrelación entre los eventos en las lecciones	229
5.5.2. La coherencia del manual	230
5.5.3. La conectividad entre los diferentes usos de la partícula 了	230

¹²⁸ Como ya hemos comentado, no todas las variables corresponden a determinados eventos. Existen algunos que están diseñados para analizar elementos que no necesariamente corresponden a los eventos, por eso lo llamamos aquí *casos*.

5.1. Datos de identificación, estructura de las lecciones y aspectos generales

Para el registro de las informaciones más genéricas sobre las series de manuales seleccionadas con los 6 parámetros, las tablas correspondientes son más sencillas, puesto que no hay que diferenciar por distintos niveles y eventos sino que se toman en cuenta los aspectos más generales. Aunque la tabla ya había sido presentada, aquí la volvemos a presentar para dar uniformidad..

5.1.1. Los datos de identificación y aspectos generales del manual

Datos genéricos (E0)	
Nombre del manual	
Año y lugar de publicación	
Editorial de la publicación	
Autores	
Materiales complementarios	
Indicación de los usos de video o audio (si existe)	
Aspectos generales de los manuales	
Informaciones que incluye en el índice	
Contenido adicional del manual	Introductorio
	Apéndice
Observación adicional	
Observación sobre la presentación de personajes	

Tablas de identificación 1: Los datos de identificación y aspectos generales del manual

5.1.2. El uso del Pinyin, los tratamientos de los caracteres chinos y la presencia de los caracteres tradicionales

El uso de Pinyin
Los tratamientos de los caracteres chinos
La presencia de los caracteres tradicionales

Tablas de identificación 2: El uso del Pinyin, los tratamientos de los caracteres chinos y la presencia de los caracteres tradicionales

5.1.3. La estructuras fundamentales de las lecciones

Diferentes partes de la lección (tipo de evento)	Código de los eventos (tipo de texto)	Características
129		

Tablas de identificación 3: La estructura de la lección

5.1.4. Las declaraciones del manual

En esta sección tratamos de recoger los siguientes datos: necesidades e intereses de los alumnos presupuestos por el manual; objetivos que procura alcanzar; enfoques, diseño y metodologías aplicados. Examinamos para ello las declaraciones en los textos introductorios, el prólogo y la introducción del libro.

Las preguntas sobre las declaraciones del manual	Respuestas conforme a las declaraciones del manual
V1 Necesidad e interés (E0)	
1.1 ¿Es un material universal o dirigido a un grupo de estudiantes concretos? ¿Tienen en cuenta la lengua materna (L1) de los alumnos?	
1.2 ¿Cuáles serán las supuestas necesidades, intereses, niveles de aprendizaje de los alumnos?	
V2 Objetivos (E0)	
2.1 ¿Qué conocimientos, hábitos y destrezas deben dominarse al final del curso/de la lección?	
2.2 Otros factores, tales como: actitudes, sensibilidades y sentimientos que deben ser desarrollados, o formas de pensamiento que deben ser fortalecidas o iniciadas.	
V3 Enfoque, diseño y método (E0)	
3.1 ¿Qué enfoque o metodología se aplica en el manual?	
3.2 ¿Existe un patrón estandarizado en el diseño de diferentes unidades? En caso afirmativo, ¿cómo es?	

Tablas de identificación 4: las declaraciones del manual

5.2. Nivel I: Análisis discreto

En el nivel de análisis discreto contamos con cuatro diferentes tablas que se corresponden con E1, E2, E3 y E4 respetivamente.

¹²⁹ Conservamos tres filas en blanco en los casos en que en el análisis real haya varias entradas.

5.2.1. E1: Texto de entrada

Después del pilotaje del análisis, hemos dividido las tablas para el análisis de los textos de entrada en dos tipos:

- i). La primera con las claves de aprendizaje analiza la especificación del objetivo, la focalización, la recuperación de conocimientos previos y la procedencia del texto.
- ii). La segunda con las claves de contextualización registra la existencia de las informaciones de contextualización, tales como: la situación, los participantes y los instrumentos.

i. Las claves de aprendizaje

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Especificación del objetivo (V2)		
Focalización (V4)		
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)		
¿Qué procedencia tiene el texto? (V12:12.1)		

Tablas de análisis I: El análisis del E1: clave de aprendizaje

ii. Las claves de contextualización

Claves de contextualización ¹³⁰ (12.2)	
Situación	<ul style="list-style-type: none"> • Localización • Escena (psico-social)
Participantes	<ul style="list-style-type: none"> • Características socioculturales • Relaciones entre ellos
Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Canal • Variedad y rasgos del género de instrumento al que pertenece

Tablas de análisis II: El análisis del E1: clave de contextualización

5.2.2. E2: secciones explicativas

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)		
Focalización (V4)		
Elementos en que consisten las exposiciones lingüísticas (V6)		
Conocimientos lingüísticos previos		

¹³⁰ En el pilotaje del análisis se puede encontrar la aplicación de todo el modelo SPEAKING. A partir de allí, los análisis en adelante aplican el modelo adaptado que es el modelo que se encuentra aquí.

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
recuperados (V7)		
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)		

Tablas de análisis III: El análisis del E2

5.2.3. E3: Tareas

Código (Tipo de textos)	Datos que sirven para el cálculo estadístico	Otros detalles
Relación entre forma, significado y función (V5)		
Focalización (V4)		
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)		
Procesos de tarea (8.1)		
Canales de tarea (8.2)		
Grado cognitivo (V9)		
Tipo de agrupación (V10)		
Papel asumido por los alumnos (V11)		
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)		

Tablas de análisis IV: El análisis del E3

5.2.4. E4: Texto complementario

Código del evento	Datos que sirven para el cálculo estadístico	Otros detalles
Especificación del objetivo (V2)		
Focalización (V4)		
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)		
Código del evento		
Tipo de texto (V20)		
Contenido temático (V21)		
Focalización (V4)		
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)		

Tablas de análisis V: el análisis del E4

Cabe señalar que estas tablas son prototipos, es decir, modelos que se aplican en los casos generales. Sin embargo, cuando encontramos casos excepcionales, procedemos a una adaptación según las circunstancias. La mayoría de estos casos se encuentran con los E4 (textos complementarios), por ejemplo, textos para los tratamientos pedagógicos de los caracteres chinos. En esos casos, las tablas prototipo no son adecuadas, de manera que las adaptamos.

5.3. Nivel II: Análisis segmentario

En este nivel, analizamos los tratamientos pedagógicos de la partícula 了 y diseñamos dos tablas para su análisis.

En primer lugar, en la Tablas de análisis VI, registramos seis tipos de informaciones: 1) la lección y 2) el evento en la que aparece, 3) la función señalada (si la hay), 4) el Tipo de información didáctica que ofrecen, 5) las frases o tipología de frases en las que aparece la partícula y 6) su posición sintáctica (了1 o 了2) para analizar la secuenciación, la frecuencia de reaparición y las funciones señaladas de la partícula 了.

En segundo lugar, en la Tablas de análisis VII analizamos las exposiciones lingüísticas sobre la partícula 了. En esta tabla añadimos dos variables más: 1) la exactitud de la información ofrecida (V18) y 2) el factor psicolingüístico (V19).

5.3.1. La aparición, la secuencia, las diferentes funciones y los tipos de información didáctica sobre la partícula 了

Después del pilotaje del análisis hemos modificado ligeramente esta tabla diseñada para registrar la aparición, la secuenciación y las funciones señaladas de la partícula 了. Por un lado, señalamos simplemente la función señalada por la exposición lingüística (V14) y prescindimos de las frases donde aparece la partícula , 了. Por otro lado, en el cálculo de la cantidad de apariciones de la partícula 了, también añadimos la consideración de la estructura de 了1... 了2 en vez de considerar 了1 y 了2 por separado. Esta forma de registro estadísticamente revela datos muy significativos, ya que efectivamente no tiene el mismo peso ni función aparecer como una estructura que aparecer por sí solo.

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señalada por la exposición lingüística (V14)	Tipo de información didáctica (V17)	La cantidad de apariciones		
				了1	了2	了1... 了2

Tablas de análisis VI: la aparición, la secuenciación y las funciones señaladas de la partícula 了

5.3.2. El análisis de las secciones explicativas (E2) de la partícula 了

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)		
Focalización (V4)		
Elementos en que consisten las exposiciones lingüísticas (V6)		

Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)		
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)		
La exactitud de la información ofrecida (V18)		
Factor psicolingüístico (V19)		

Tablas de análisis VII: la exposición lingüística sobre la partícula 了

5.4. Nivel III: Análisis de las variedades de aducto

En este nivel registramos las tipologías textuales y los contenidos temáticos con toda la extensión integral de los manuales. Tienen como objetivo verificar las variedades de aductos que ofrecen los manuales.

Lección (tipo de evento)	Tipo de texto (V20)	Contenido temático (V21)

Tablas de análisis VIII: Análisis de las variedades de aducto

5.5. Nivel IV: Análisis de correlación

En el cuarto nivel de análisis, nos centramos en el análisis de la interrelación entre los eventos. Establecemos dos niveles: el global y el específico, enfocado en los tratamientos pedagógicos de la partícula 了. Asimismo, examinamos la correlación entre la declaración y el contenido, si son coherentes o no. Por último, desde una perspectiva global (considerando los diferentes volúmenes de la serie del mismo manual como un conjunto) verificamos la relación entre los diferentes usos de la partícula 了.

5.5.1. La interrelación entre los eventos en las lecciones

Interrelación entre los eventos (V23)		
Código de evento (tipo de texto)	Desde una perspectiva global	En relación con la partícula 了

Tablas de análisis IX: La interrelación entre los eventos en las lecciones

5.5.2. La coherencia del manual

La coherencia entre lo que dicen y lo que hacen (V22)	
V1 Necesidad e interés (E0)	Su coherencia contrastada con el contenido
1.1 ¿Es un material universal o dirigido a un grupo de estudiantes concretos? ¿Tienen en cuenta la lengua materna (L1) de los alumnos?	
1.2 ¿Cuáles serán las supuestas necesidades, intereses, niveles de aprendizaje de los alumnos?	
V2 Objetivos (E0)	Su coherencia contrastada con el contenido
2.1 ¿Qué conocimientos, hábitos y destrezas deben dominarse al final del curso/de la lección?	
2.2 Otros factores, tales como: actitudes, sensibilidades y sentimientos que deben ser desarrollados, o formas de pensamiento que deben ser fortalecidas o iniciadas.	
V3 Enfoque, diseño y método (E0)	Su coherencia contrastada con el contenido
3.1 ¿Qué enfoque o metodología se aplica en el manual?	
2.2 ¿Existe un patrón estandarizado en el diseño de las diferentes unidades? En caso afirmativo, ¿cómo es?	

Tablas de análisis X: La coherencia del manual

5.5.3. La conectividad entre los diferentes usos de la partícula 了

La partícula 了: Relación entre los diferentes usos (V24)

Tablas de análisis XI: La conectividad entre los diferentes usos de la partícula 了

Capítulo 5. Análisis del corpus

1. Pilotaje de análisis

Introducción y resumen

Para realizar el pilotaje de la aplicación del instrumento de análisis, hemos elegido el primer volumen de la serie de *El Nuevo Libro de Chino Práctico* (N1) donde hemos aplicado todos los niveles (4 niveles), 6 parámetros y las 24 variables para comprobar la validez del instrumento.

En la Tabla de resultado I se encuentra un ejemplo de la estructura fundamental del manual, los códigos de los eventos, entre paréntesis los tipos de texto y en la tercera columna destacamos las características que nos han llamado la atención. Por otro lado, tomando en consideración las características de la lengua china, añadimos dos tipos de descripciones: el uso del *pinyin* y el tratamiento de los caracteres chinos.

Después, sometemos el primer volumen de *El Nuevo Libro de Chino Práctico* (N1) a cuatro niveles de análisis. Por último, con el fin de comprobar la efectividad del instrumento, también hemos realizado un primer intento de interpretación de los resultados de análisis y concluimos con los aspectos de mejora que hemos incorporado en el instrumento final del análisis de este trabajo.

1. Pilotaje de análisis	231
1.1. Los datos de identificación, aspectos generales del manual y la estructura de la lección	231
1.2. Nivel I: Análisis discreto	238
1.3. Nivel II: Análisis segmentario	251
1.4. Nivel III: Análisis de las variedades de aducto	258
1.5. Nivel IV: Análisis de correlación	260
1.6. Resultado de pilotaje	266
1.7. La interpretación de datos	268
1.8. Discusión final del pilotaje	277

1.1. Los datos de identificación, aspectos generales del manual y la estructura de la lección

1.1.1. Los datos de identificación y aspectos generales del manual

Datos de identificación (E0)	
Nombre del manual	El Nuevo Libro de Chino Práctico
Año y lugar de publicación	2008 (edición: 13ª), Pekín
Editorial	Beijing Language and culture university press
Autores	Liu, Xun
Materiales complementarios	Libro de ejercicios, libro del profesor y CDs.
Indicación de los usos de vídeo o audio (si existe)	Hay vídeo y audio, pero en el libro del alumno no especifica ningún tipo de indicaciones.

spectos generales de los manuales	
Informaciones incluidas en el índice	Título del texto de entrada Las distintas secciones que conforman cada lección Hasta la lección 6 existen secciones fonéticas que después son reemplazadas por secciones gramaticales. Los contenidos lingüísticos Las funciones lingüísticas que se pondrán en práctica El contenido de la sección dedicado a los caracteres chinos
Apéndice del manual	Mapa de China Textos en caracteres tradicionales Abreviaturas de los términos gramaticales Índice de vocablos (comparación de los caracteres tradicionales con los caracteres simplificados) Palabras suplementarias Índice de caracteres
Observación adicional	Cada volumen contiene dos lecciones de repaso. El libro del profesor: Aparte de las explicaciones lingüísticas y las instrucciones, también incluyen dos unidades de evaluaciones.
Observación sobre la presentación de personajes	Tanto en la introducción como en el prólogo, presentan formalmente a los personajes. Tienen un <i>formato de historia</i> ¹³¹ muy clara en la serie.

1.1.2. El uso del Pinyin, los tratamientos de los caracteres chinos y la presencia de los caracteres tradicionales

El uso del Pinyin
En las primeras 6 lecciones, la transcripción en <i>pinyin</i> aparece sobre los caracteres. Las frases clave para las tareas únicamente aparecen en <i>pinyin</i> . A partir de la séptima lección del primer volumen, el <i>pinyin</i> aparece debajo de los caracteres. Las frases clave para las tareas únicamente aparecen en caracteres chinos. En el segundo volumen, los textos principales ya no se acompañan de <i>pinyin</i> , pero se marcan los tonos. A partir del tercer volumen, solo aparecen los caracteres chinos.
Los tratamientos de los caracteres chinos

¹³¹ Story-line format, en inglés. Se refiere a una línea de historia que se narran a lo largo del manual. Véase Capítulo 3, apartado §6.12, pp. 97 para más información.

En El Nuevo Libro de Chino Práctico, desde la primera lección ya existe una sección dedicada en la enseñanza y el aprendizaje de los sinogramas. Esta sección se mantiene desde el primer volumen hasta el segundo. En el tercer volumen prescinden de las partes de práctica mecánica y únicamente explican la morfología y la composición de las palabras en chino. Las secciones que se dedican a enseñar y aprender los caracteres chinos de los dos primeros volúmenes brindan recursos variados. Fundamentalmente, se pueden dividir en tres partes:

1) se presentan conocimientos relacionados con los caracteres chinos: sus estructuras, las formas de composición, los radicales; 2) se exponen los caracteres usuales (desvinculados de la lección); 3) se destacan algunos caracteres de la lección que se consideran importantes.

Esta serie de manuales aportan bastantes recursos e informaciones en la sección dedicada a los caracteres, tales como:

- La transcripción en pinyin; y cuando se trata de caracteres que aparecen en los textos de entrada, se muestra todo el enunciado en pinyin y en caracteres.
- La traducción en español.
- Aparecen o bien los elementos fundamentales de que se compone ese carácter, o bien el orden de los trazos (sólo aparece uno de los dos).
- El número de trazos.
- La escritura jiaguwen u oracular y una ilustración de la imagen que posiblemente inspiró la creación del carácter (en el caso de aquellos con un origen pictográfico).
- El carácter chino y los elementos de que se compone cada carácter.

A partir del segundo volumen, las palabras o expresiones del texto, en la sección de “Aprender y escribir los caracteres chinos que aparecen en los textos” también aparecen en caracteres tradicionales.

En el tercer volumen, se elimina de la sección de la práctica de los sinogramas. El tratamiento de los sinogramas se avanza del nivel de la composición del carácter en sí al nivel de la de léxico y trata las formaciones y las composiciones de palabras.

La presencia de los caracteres tradicionales

Los caracteres tradicionales se presentan principalmente en la sección de la presentación y la práctica de los caracteres chinos. Cuando los simplificados se diferencian de los tradicionales, se muestran los segundos entre paréntesis. A parte de eso, al final del libro, en el apéndice, se adjuntan los textos en caracteres tradicionales. En resumidas cuentas, la presencia de los caracteres tradicionales no entra en el contenido principal de lo que se enseña o se aprende y solo figuran como información adicional.

Sin embargo, también cabe mencionar el hecho de que el mismo manual tiene otra versión redactada íntegramente en caracteres tradicionales.

1.1.3. La estructura de la lección

Todas las lecciones en este volumen tienen estructuras casi idénticas. Tomamos la lección 13 (la lección seleccionada para el análisis) como ejemplo. Seguimos la secuencia de la organización del libro.

Estructura de la lección 13		
Diferentes partes de la lección (tipo de evento)	Código de los eventos (tipo de texto)	Características
Texto de entrada (E1)	N1-L13-E1-1 (Texto de entrada 1) N1-L13-E1-2 (Texto de entrada 2)	Utilizan las nubes para señalar las etiquetas nocio-funcionales e incluyen llamadas de notas para referirse a sus correspondencias en la sección de notas.
Vocabulario(E2)	N1-L13-E2-1 (lista de unidades léxicas)	Está compuesto de indicaciones de las categorías gramaticales, la transcripción en pinyin, y ejemplos. En cuanto a las expresiones hechas, a veces además de presentar el significado de la palabra, también se muestran los significados de cada carácter por separado. Asimismo, también se diferencian registros de lengua cuando se considera necesario.
Notas lingüísticas(E2)	N1-L13-E2-2 (notas lingüísticas)	Su función principal es traducir y aclarar algunos conceptos lingüísticos. Ocasionalmente, se explican algunas diferencias socioculturales, pero no en profundidad. Además, utiliza diferentes colores para distinguir las estructuras o locuciones principales de las secundarias.

Estructura de la lección 13		
Tareas(E3)	<p>N1-L13-E3-1 (Dominar las siguientes expresiones)</p> <p>N1-L13-E3-2 (Práctica de patrones)</p> <p>N1-L13-E3-3 (Contestar según el dibujo)</p> <p>N1-L13-E3-4 (Práctica de conversación)</p> <p>N1-L13-E3-5 (Ejercicios de comunicación)</p> <p>N1-L13-E3-6 (Cantar una canción)</p>	<p>Normalmente empieza con un apartado de repetición y memorización de frases relacionadas con las estructuras principales de la lección. Por último, termina con ejercicios más comunicativos. Sin embargo, a veces los ejercicios de conversación no son actividades, sino textos completos parecidos a los de entrada.</p>
Lectura de comprensión y texto de paráfrasis(E4)	<p>N1-L13-E4-1 (Lectura de comprensión y texto de paráfrasis)</p>	<p>Se encuentra un texto que resume y parafrasea el mismo contenido del texto principal. (Narrativo/ expositivo, p. ej. cartas)</p>
Sección gramatical(E2)	<p>N1-L13-E2-3-1 (了) (sección gramatical)</p> <p>N1-L13-E2-3-2 y 3(sección gramatical)</p>	<p>La sección se dedica a exponer explicaciones lingüísticas con mayor detalle. Además, utiliza diferentes colores para distinguir las estructuras o locuciones principales de las secundarias.</p>
Sección de caracteres chinos(E4)	<p>N1-L13-E4-2-1 (Carácter chino: cómo consultar diccionario)</p> <p>N1-L13-E4-2-2 (Carácter chino: aprender caracteres básicos)</p> <p>N1-L13-E4-2-3 (Carácter chino: aprender a escribir los caracteres que aparecen en los textos.)</p>	<p>Primero, se presentan conocimientos relacionados con los caracteres chinos: sus estructuras, las formas de composición, los radicales. Luego, se exponen caracteres usuales (desvinculados de la lección). Algunos junto con sus escrituras antiguas (jiaguwen u oraculares) y una imagen que corresponde al carácter. Por último, se destacan algunos caracteres de la lección que se consideran importantes.</p>

Estructura de la lección 13		
Notas culturales(E4)	N1-L13-E4-3 (Nota cultural)	Generalmente, se procura que estén relacionadas con el tema principal de la lección. En los niveles avanzados, las integran en los textos principales.

Tabla de resultado I: La estructura de la Lección 13 (N1-L13)

1.1.4. La declaración del manual

Las preguntas sobre las declaraciones del manual	Respuestas conforme a las declaraciones del manual
V1 Necesidad e interés (E0)	
1.1 ¿Es un material universal o dirigido a un grupo de estudiantes concretos? ¿Tienen en cuenta la lengua materna (L1) de los alumnos?	Tiene el propósito de enseñar chino a los hablantes de lengua inglesa. Aunque la versión traducida al español cuenta con ciertas adaptaciones para los hispanohablantes, especialmente con los ejemplos. Se dirige tanto a los aprendices en el aula como a los de autoaprendizaje.
1.2 ¿Cuáles serán las supuestas necesidades, intereses, niveles de aprendizaje de los alumnos?	Aprender de manera creativa, gradualmente, reforzando las motivaciones de los estudiantes y el sentido de logro y éxito. Pretenden que los contenidos sean divertidos para los alumnos, por eso sigue una línea de historia que cuenta la amistad, el amor, el afecto entre los profesores y los alumnos.
V2 Objetivos (E0)	
2.1 ¿Qué conocimientos, hábitos y destrezas deben dominarse al final del curso/de la lección?	A través del aprendizaje de las estructuras y funciones lingüísticas, conocimientos culturales, y las 4 destrezas, paulatinamente, podrán adquirir habilidades sociales a través del chino. En relación con los conocimientos lingüísticos, se resaltan las reglas de la composición de las frases, pero no el conocimiento lingüístico sistemático. A través de las prácticas, se pueden finalmente adquirir las habilidades sociales comunicativas. Asimismo, también se presta atención a la

	enseñanza de la lengua escrita.
2.2 Otros factores, tales como: actitudes, sensibilidades y sentimientos que deben ser desarrollados, o formas de pensamiento que deben ser fortalecidas o iniciadas.	Conocer la cultura china y poder contrastar y comparar las diferencias entre la cultura china y la occidental.
V3 Enfoque, diseño y método (E0)	
3.1 ¿Qué enfoque o metodología se aplica en el manual?	<p>Enfoque funcional.</p> <p>Centrado en el alumno.</p> <p>(Metodología): Tanto los métodos de traducción y estructural como el método comunicativo.</p> <p>Gradual y reaparición (currículum espiral). De lo más fácil a lo más difícil.</p> <p>El 1° y el 2° libros (contenido temático) tratan de la vida diaria y escolar con el fin de presentar la expresión y la comprensión sobre la cultura y las costumbres.</p> <p>Los 3° y 4° libros tratan de los temas que pueden interesar a los jóvenes y hacen contraste entre la cultura occidental y oriental.</p>
3.2 ¿Existe un patrón estandarizado en el diseño de diferentes unidades? En caso afirmativo, ¿cómo es?	<p>Aplica la idea del currículum espiral. Consiste en tres ciclos mayores en los cuatro libros. En la primera mitad del primer volumen, se entra en contacto con los diálogos básicos y las estructuras fundamentales, sin embargo, no se dan explicaciones sistemáticas. La segunda mitad del primer volumen y el segundo volumen constituyen el segundo ciclo: se presentan y se practican las estructuras principales. En el tercer ciclo que abarca el tercer y el cuarto volumen: se dedica a reforzar, ampliar y profundizar las estructuras y el léxico.</p>

1.2. Nivel I: Análisis discreto

1.2.1. E1: Texto de entrada 1

Código del evento		N1-L13-E1-1 (Texto de entrada 1)
Especificación del objetivo (V2)	del	Explícito. Se aprenderá a hacer llamadas, alquilar un piso, invitar a alguien.
Focalización (V4)		Temática/situacional: ambienta el contexto del diálogo. Pragmática/comunicativa: se intercalan llamadas para indicar funciones comunicativas. Inter/socioculturales: hace referencia al poco espacio de las residencias estudiantiles, razón por la cual quiere buscar piso. Lingüísticos: señala notas lingüísticas que posteriormente se especifican en la sección de notas.
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)		No se especifica.
¿Qué procedencia tiene el texto? (V12:12.1)		Se trata de textos fabricados con fines didácticos.

El modelo SPEAKING ¹³²	
Situación	— Localización: No especificado. + Escena (psicosocial): seguir la línea de historia de la lección anterior. Dos amigos se encuentran después de que Dawei (uno de los protagonistas) se haya curado del resfriado.
Participantes	+ Características socioculturales: un nativo de lengua meta y un no nativo. + Relaciones entre ellos: amigos.
Finalidades	+ Objetivos/productos: Del personaje: dar noticias, pedir ayuda para alquilar un piso. Del estudiante: aprender a hablar de algo que ya pasó y cómo alquilar un piso. Del profesor: comprobar que los alumnos hayan comprendido bien el texto y puedan realizar con éxito la tarea.
Actos	+ Organización de la interacción: por turnos + Org. del (los) tema(s): variada, espontánea. Se ha tratado del estado de salud, un encuentro con una nueva chica, razón por la cual quiere buscar un piso y finaliza acordando ir a una agencia de alquiler de pisos.

¹³² Este modelo ha sido adaptado después de este pilotaje.

El modelo SPEAKING ¹³²	
Tono	+ Grado de formalidad: registro coloquial, semiformal.
Instrumentos	<p>/ Canal: oral</p> <p>+ Variedad y rasgos del género instrumental al que pertenece:</p> <p>a). Hace transición de temas: Primero, llama por el nombre a su interlocutor para atraer su atención, y luego avisa de que va a introducir un tema nuevo: 宋華, 我想告訴你一件事兒。 [Song Hua, te quiero contar una cosa.] y su interlocutor recibe el mensaje con una pregunta para solicitar la información: 什麼事兒?[¿Cuál es?].</p> <p>b). Aparecen elementos propios del registro coloquial, tales como: 祝賀你! [Enhorabuena!] 這是好事啊![Es una buena noticia] 是啊! [Sí] (con la partícula /a/) 好嗎?[¿está bien?] 太好了。 [¿Qué bien!] (Con la partícula le) etc.</p> <p>+ Elementos paralingüísticos, cinesia y proxemia: A través de los elementos anteriormente mencionados que indican un registro coloquial, también se señala la cercanía de ambos hablantes.</p>
Normas	<p>+ De interacción: Control compartido, interacción plurigestionada. Las normas de interacción que se siguen son las propias de la conversación entre amigos.</p> <p>+ De interpretación: en el sentido temático, cultural y vivencial. Se trata de una situación entre amigos, se dan consejos. Después, habla del desarrollo de una nueva relación, que lleva a la necesidad de buscar un nuevo piso. Asuntos que ocurren en la vida cotidiana de un estudiante extranjero.</p>
Género	+ Tipo de agrupación: Conversación

Código del evento	N1-L13-E1-2 (Texto de entrada 2)	
Especificación del objetivo (V2)	Explícito.	Se aprenderá a hacer llamadas, alquilar un piso, invitar a alguien.
Focalización (V4)	Temáticos/situacionales:	ambienta el contexto del diálogo.
	Pragmática/comunicativa:	se intercalan llamadas para indicar funciones comunicativas.
	Inter/socioculturales:	hace referencia al acto de pedir favores a los conocidos en los negocios.
	Lingüística:	señala notas lingüísticas que posteriormente se especifican en la sección de notas.
Conocimientos	No se especifica.	

lingüísticos previos recuperados (V7)	
¿Qué procedencia tiene el texto? (V12:12.1)	Se trata de textos fabricados con fines didácticos.

El modelo SPEAKING	
Situación	+ Localización: Especificado. 1). En la agencia para alquilar pisos. 2). Una llamada por teléfono. + Escena (psicosocial): 1). Seguir la línea de historia del texto anterior. Dos amigos se van juntos a la agencia y uno de ellos ayuda al otro a alquilar un piso. 2). Dos nativos hablando por teléfono para pedir ayuda de parte de un amigo.
Participantes	+ Características socioculturales: 1). Un nativo de lengua meta y un no nativo. 2). Dos nativos, uno es estudiante y el otro periodista con más contactos. + Relaciones entre ellos: amigos.
Finalidades	+ Objetivos/productos: Del personaje: pedir ayuda y favores para alquilar un piso. Del estudiante: aprender cómo pedir consejos, llamar por teléfono, y concertar una cita. Del profesor: comprobar que los alumnos hayan comprendido bien el texto y puedan realizar con éxito la tarea.
Actos	+ Organización de la interacción: por turnos. + Org. del (los) tema(s): variada, espontánea. Se ha tratado de pedir consejos, pedir un favor por teléfono, y concertar una cita.
Tono	+ Grado de formalidad: registro coloquial, semiformal.

El modelo SPEAKING

Instrumentos	<p>/ Canal: oral</p> <p>+ Variedad y rasgos del género a que pertenece:</p> <p>a). Hay transición entre los temas y confirmación de las opiniones:</p> <p>Dawei (estudiante extranjero, el que quiere alquilar piso) pide consejo: 那間房子房租太貴, 你說, 我應該怎麼辦? [Es muy caro el alquiler, tú dirás, ¿qué puedo hacer?] y Song hua (nativo de la lengua meta) le preguntó: 你想租還是不想租? [¿Quieres o no alquilarlo?]. Confirma su interés. Luego, Song hua propone llamar a un amigo para que venga a ayudarlos, y Dawei se muestra dubitativo y pregunta: 他很忙, 會來嗎? [Está muy ocupado, ¿vendrá?].</p> <p>b). Aparecen elementos propios del registro coloquial y de la llamada de teléfono, tales como: 你說, 我應該怎麼辦? [Tú dirás, qué puedo hacer?] 喂, 哪一位啊? [¿diga, quién es?(para contestar al teléfono)]好啊。 [Vale. (con partícula que indica su coloquialidad)] 當然 [por supuesto.]</p> <p>+ Elementos paralingüísticos, cinesia y proxemia:</p> <p>Existen enunciados coloquiales y cercanos, tales como: 當然想租, 你們怎麼在哪兒? 好啊。</p> <p>Asimismo, a través de los elementos anteriormente mencionados que indican un registro coloquial, también se señala la cercanía entre ambos hablantes.</p>
Normas	<p>+ De interacción: Control compartido, interacción plurigestionada. Las normas de interacción que se siguen son las propias de la conversación amistosa.</p> <p>+ De interpretación: en el sentido temático, cultural y vivencial. Se trata de una situación en que se encuentran dificultades y se intenta dar con la solución pidiendo ayuda a otra persona por teléfono. El amigo trata de recurrir a sus contactos para ayudarlos. Se concierta una cita para comer juntos y hablar del tema.</p>
Género	<p>+ Tipo de agrupación: Conversación</p>

1.2.2. E2: secciones explicativas

Código y tipo de textos	N1-L13-E2-1 (lista de unidades léxicas)
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas
Focalización (V4)	Lingüística: casi todos los componentes de la exposición son de índole lingüística. Sociolingüística: existe un caso que señala la diferencia de registro (véase más adelante en los elementos que forman que consisten en las exposiciones lingüísticas).
Elementos en que consisten las exposiciones lingüísticas (V6)	Presentar con tecnicismos (con las categorías gramaticales). Transcripción en pinyin. El acompañamiento de ejemplos. Enseñar como expresiones hechas. Separar como unidades discretas: Diferencia registros del lenguaje: con el medidor “位” se especifica que: clasificador para referirse a personas de manera educada.
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No especifica.

Código y tipo de textos	N1-L13-E2-1 (lista de unidades léxicas)
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	De manera implícita. Señala que el clasificador “位” es una manera más formal de mencionar a una persona. Además de enseñar como expresión hecha, también separa las unidades para que muestre la composición de las palabras.
Observación adicional	Existe otra lista de unidades léxicas clasificadas como un suplemento léxico.

Código (Tipo de textos)	N1-L13-E2-2 (notas lingüísticas)
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a la forma. Se especifican las funciones, el contexto y los registros de uso. (Para más información véase los elementos que forman las

Código (Tipo de textos)	N1-L13-E2-2 (notas lingüísticas)
Focalización (V4)	<p>exposiciones lingüísticas.)</p> <p>Lingüística: presentan traducciones, categorías gramaticales, condiciones de uso, tecnicismos y explicaciones sobre los cambios fonológicos y sus funciones.</p> <p>Pragmática/comunicativa: especifica la función de la frase, ej.: 你說, 我應該怎麼辦? <i>Se usa para pedir la opinión del interlocutor.</i></p> <p>Sociolingüística: comparación entre los clasificadores 個/ge/ y 位/wei/ y señala que el uso del segundo es más respetuoso y educado.</p>
Elementos en que consisten las exposiciones lingüísticas (V6)	<p>Presenta con tecnicismos: sintagma verbal, complemento del nombre.</p> <p>Explica a través de excepciones o de previsión de posibles errores: no “多中藥”, “多學生”; No se puede decir: “來我” o “在老師”.</p> <p>Explicación sobre la naturaleza de la lengua: Los objetos de los verbos “來, 去, 到, 在” y la preposición “在” generalmente son palabras que indican lugar; cuando no indican lugar se les debe añadir “這兒” y “那兒”.....</p> <p>Explicaciones basadas en la lingüística contrastiva: comparación entre los clasificadores 個/ge/ y 位/wei/.</p> <p>Diferencia registros del lenguaje: con el medidor “位” se especifica que: <i>clasificador para referirse a personas de manera educada.</i></p> <p>El acompañamiento de ejemplos. Casi siempre se ofrecen ejemplos después de cada nota.</p> <p>Observación fonética y los cambios de tonos: ej. Una oración afirmativa puede transformarse en interrogativa si se lee con entonación interrogativa.</p> <p>Explica las condiciones concretas de uso, ej: Cuando se usan los adjetivos “多” y “少” como complementos del nombre, se deben colocar adverbios como “很” precediéndoles.</p>

Código (Tipo de textos)	N1-L13-E2-2 (notas lingüísticas)
	<p>Traducción. Siempre brindan traducciones después del texto original de cada nota.</p> <p>Se acompaña con el contexto de uso y/o la forma de interpretar su presencia, p. ej.: “喂” es una interjección utilizada habitualmente en llamadas telefónicas como forma para saludar o responder.</p> <p>Presenta como expresión hecha: ej. “吃飯” significa “comer (una comida). 請...吃飯 significa “invitar a alguien a cenar (o comer)”.</p>
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifica
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	De manera implícita. La comparación entre las frases correctas e incorrectas, y los errores que comenten son propios de los estudiantes de lenguas indoeuropeas.

Código (Tipo de textos)	N1-L13-E2-3-b y c ¹³³ (sección gramatical)
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a la forma. Se especifican las funciones y los registros de uso (para más información véanse los elementos de que constan las exposiciones lingüísticas.)
Focalización (V4)	<p>Lingüísticos: usan tecnicismos, significados semánticos, condiciones de uso (a través de cuadros), categorías gramaticales.</p> <p>Pragmática/Comunicativa: especifica la función de la frase</p> <p>Sociolingüística: comparación entre 請/qing/ y 讓/rang/ y señala el uso del primer caso es más respetuoso y educado.</p>

¹³³ En la sección gramatical se tratan tres puntos diferentes: a, b y c. La sección a trata la partícula 了 cuyo análisis se dispondrá en el Nivel segmentario (Nivel II).

<p>Elementos en que consisten las exposiciones lingüísticas (V6)</p>	<p>Presenta con tecnicismos, p. ej.: predicado verbal, verbo opcional, etcétera.</p> <p>Diferencia registros del lenguaje, p. ej: “請” <i>se utiliza en situaciones formales.</i></p> <p>El acompañamiento de ejemplos: cada sección siempre se acompaña con los ejemplos.</p> <p>Especificar los significados y las funciones, p. ej.: Tanto “請” como “讓” tienen el significado de pedir a otros que hagan algo. / El verbo auxiliar “可能” expresa posibilidad y capacidad.</p> <p>Explica las condiciones concretas de uso. En el caso de la sección “b” con las “pivotal sentences” sí se especifica. En cambio en la sección “c”, no se muestra.</p> <p>Ofrecen informaciones adicionales: otros significados con la misma palabra o más frases con la misma construcción, p. ej.: “請” también significa “invitar”.</p>
<p>Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)</p>	<p>No se especifica</p>
<p>El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)</p>	<p>No se especifica</p>

1.2.3. E3: Tareas

Código (Tipo de textos)	N1-L13-E3-1 (Dominar las siguientes expresiones)
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas.
Focalización (V4)	Lingüística: Se destacan unas frases claves. A partir de las mismas estructuras se crean frases similares y se pide a los alumnos practicar esas frases a través de repetición.
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifica
Procesos de tarea (8.1)	Compresión de información y producción mecánica (C&M)
Canales de tarea (8.2)	Oral/ Lectora
Grado cognitivo (V9)	Imitación, duplicación, repetición (Nivel I).
Tipo de agrupación (V10)	Individual
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifica

Código (Tipo de textos)	N1-L13-E3-2 (Práctica de patrones)
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas.
Focalización (V4)	Lingüística: 1). Transformar las palabras listadas en la estructura ofrecida subrayada (se encuentra un formato rudimentario de diálogo, pero el ejercicio principalmente consiste en manipular el formato). 2). Como repaso del texto. Para cumplir la tarea, también se tienen que reconocer los caracteres.
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifica
Procesos de tarea (8.1)	Compresión de información y producción mecánica (C&M)
Canales de tarea (8.2)	Oral/ Lectura

Grado cognitivo (V9)	Imitación, duplicación, repetición (Nivel I).
Tipo de agrupación (V10)	Individual
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifica

Código (Tipo de textos)	N1-L13-E3-3 (Contestar según el dibujo)
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a la forma.
Focalización (V4)	Lingüística: responder preguntas según el dibujo. Temáticos/situacionales: A través del dibujo, se ofrecen informaciones situacionales para la respuesta.
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifica
Procesos de tarea (8.1)	Escritura
Canales de tarea (8.2)	Escrita/ Lectura
Grado cognitivo (V9)	Reconocimiento, identificación, memorización, recuerdo (Nivel II).
Tipo de agrupación (V10)	Individual
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifica

Código (Tipo de textos)	N1-L13-E3-4 (Práctica de conversación)
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a la forma.
Focalización (V4)	Lingüística: practicar las estructuras y el vocabulario que han aprendido con los textos principales. Además, también introduce vocabulario nuevo. Pragmática/comunicativa: se especifica la función

Código (Tipo de textos)	N1-L13-E3-4 (Práctica de conversación)
	de la conversación.
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifica
Procesos de tarea (8.1)	Escritura (Con posibilidad de implicar un proceso oral)
Canales de tarea (8.2)	Escrita/ Lectura (Con posibilidad de implicar el canal oral)
Grado cognitivo (V9)	Creación (Nivel V).
Tipo de agrupación (V10)	No se especifica (Ni siquiera en el libro de instrucción.) / Pareja (lo intuimos porque se presenta en formato de conversación).
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como usuario: la lengua como herramienta (razonamiento del mundo real). Dado que se explicita la función que intenta cumplir y se puede responder según lo que quiere expresar el alumno.
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifica

Código (Tipo de textos)	N1-L13-E3-5 (Ejercicios de comunicación)
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención al significado.
Focalización (V4)	Temáticos/situacionales: se ofrece información situacional para la tarea. Pragmáticos/comunicativos: se pide a los alumnos reaccionar ante la situación propuesta. Sociolingüísticos: se especifica el interlocutor con quien tienen que comunicarse.
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifica
Procesos de tarea (8.1)	Comunicación e interacción oral (CIO)
Canales de tarea (8.2)	Lectora Auditiva Oral
Grado cognitivo (V9)	Creación (Nivel V).
Tipo de agrupación (V10)	Pareja (lo intuimos puesto que se trata de cumplir una tarea a

Código (Tipo de textos)	N1-L13-E3-5 (Ejercicios de comunicación)
	través de la lengua meta según las instrucciones).
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como usuario: la lengua como herramienta (razonamiento del mundo real). Dado que se explicita el objetivo de la tarea.
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No especifica

Código (Tipo de textos)	N1-L13-E3-6 (cantar una canción)
¿Qué procedencia tiene el texto? ¹³⁴	Materiales auténticos con adaptación para fines didácticos: una canción folclórica.
Relación entre forma, significado y función (V5)	No se especifica.
Focalización (V4)	Inter/socioculturales: conocer una canción folclórica.
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifica
Procesos de tarea (8.1)	Audición
Canales de tarea (8.2)	Auditiva Lectura (Con posibilidad de implicar el canal oral)
Grado cognitivo (V9)	Imitación (Nivel I).
Tipo de agrupación (V10)	Toda la clase
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico). Puesto que se escucha y canta pasivamente y no hay otro tipo de instrucción.
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No especifica

1.2.4. E4: Texto complementario

Código del evento	N1-L13-E4-1 (Lectura de comprensión y texto de paráfrasis)
Especificación del objetivo (V2)	Explícito. Una carta para la novia de Dawei.
Focalización (V4)	Lingüísticos: muestra la transcripción en <i>pinyin</i> y la traducción en

¹³⁴ Generalmente las tareas se supone que se ha creado con fines didácticos, por lo tanto, no lo especificamos. Sin embargo, como en este caso se trata de un texto auténtico, dejamos constancia de ello.

	<p>español entre paréntesis el vocabulario nuevo.</p> <p>Temáticos/situacionales: hace un resumen del texto principal.</p> <p>Sociolingüísticos: aparecen formatos y lenguajes propios de la escritura de cartas, tales como: el encabezamiento, el cierre, la firma y la fecha.</p> <p>Inter/socioculturales: muestra el formato de la dirección, el remitente y el destinatario de la carta de manera gráfica visual.</p>
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifica

Código del evento	N1-L13-E4-2-1 (Carácter chino: cómo consultar el diccionario)
Tipo de texto (V20)	Expositivo/Explicativo.
Contenido temático (V21)	Lengua, estudios y aprendizaje
Focalización (V4)	Lingüísticos: se dedica a presentar los radicales y cómo usarlos para la consulta del diccionario.
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifica.

Código del evento	N1-L13-E4-2-2 (Carácter chino: aprender caracteres básicos)
Elementos de que se compone	<p>El carácter chino</p> <p>La transcripción en <i>pinyin</i>.</p> <p>La traducción en español.</p> <p>Aparece o los elementos fundamentales de que se compone ese carácter o el orden de los trazos (sólo aparece uno de los dos).</p> <p>El número de trazos.</p> <p>La escritura <i>jiaguwen</i> u oracular y una ilustración de la imagen que posiblemente inspiró la creación del carácter (en el caso de los sinogramas con un origen pictográfico).</p> <p>Los números de trazos.</p> <p>Notas de aclaración (algunos casos). La mayoría son para explicitar lo que simboliza la ilustración o el carácter.</p>

Código del evento	N1-L13-E4-2-3 (Carácter chino: aprender a escribir los caracteres que aparecen en los textos.)
Elementos de que se compone	<p>La expresión de la que el carácter forma parte.</p> <p>La transcripción de la expresión (no del carácter solamente) en <i>pinyin</i>.</p>

	El carácter chino y los elementos de que se compone ese carácter. Notas de aclaración (algunos casos). La mayoría son para explicitar el radical y las partes.
--	---

Código del evento	N1-L13-E4-3 (Nota cultural)
Tipo de texto (V20)	Expositiva/Explicativa.
Contenido temático (V21)	Necesidades y hábitat
Focalización (V4)	Inter/socioculturales: comparar las residencias estudiantiles occidentales y chinas.
Observación adicional	Conecta con el tema que trata el texto principal.

1.3. Nivel II: Análisis segmentario

1.3.1. La aparición, la secuencia, las diferentes funciones y información didáctica sobre la partícula 了

Lección	Evento de aparición	Función señalada por la exposición lingüística (V14)	Tipo de información didáctica (V17)	La frase con la partícula 了	Posición sintáctica (了 ₁ o 了 ₂)
L5	E1 (Texto de entrada 2)		No se especifica, sólo con notas.	我來晚了!	了 ₂
L5	E2 (lista de unidades léxicas)		No se especifica, solo con tecnicismos: partícula modal / partícula aspectual	了 (aparece solo)	— ¹³⁵
L5	E2 (notas)		No se	Duibuqi, wo lai	—

¹³⁵ El símbolo indica que es el mismo que el anteriormente indicado.

Lección	Evento de aparición	de Función señalada por la exposición lingüística (V14)	Tipo de información didáctica (V17)	de La frase con la partícula 了	Posición sintáctica (了 ₁ o 了 ₂)
	lingüísticas)		especifica, solo se presenta la traducción de la frase de que forma parte.	wan le. Siento llegar tarde.	
L6 (unidad de repaso)	E1 (Texto de entrada 1)		No se especifica, pero incluye una nota.	太好了!	了 ₂
L6 (unidad de repaso)	E2 (notas lingüísticas)	Expresión hecha (para mostrar entusiasmo)	Con traducción y una nota: es una expresión utilizada para mostrar aprobación con entusiasmo.	Tai hao le! (太好了!)	—
L9	E1 (Texto de entrada 1)		No se especifica ningún tipo de indicación.	太好了!	—
L9	E2 (lista de unidades léxicas)		No se especifica, sólo con tecnicismos: partícula modal / partícula aspectual	了 (aparece solo)	—

Lección	Evento de aparición	de Función señalada por la exposición lingüística (V14)	Tipo de información didáctica (V17)	de La frase con la partícula 了	Posición sintáctica (了 ₁ o 了 ₂)
L10	E1 (Texto de entrada 2)		No se especifica, pero incluye notas.	不要了	了 ₂
L10	E2 (notas lingüísticas)		No se especifica, solo se presenta la traducción de la frase de que forma parte.	不要了, 謝謝。 No, gracias.	—
L10	E3 (Práctica de conversación)		No se especifica, solo se presenta como una respuesta del diálogo.	—	—
L11	E1 (Texto de entrada 1)		No se especifica, pero incluye una nota en el caso de 到了.	1). 太大了 2). 到了	—
L11	E2 (notas lingüísticas)		No se especifica, solo se presenta la traducción de la frase de que forma	語言學院到了 Estamos en el Instituto del Idiomas.	—

Lección	Evento de aparición	de Función señalada por la exposición lingüística (V14)	Tipo de información didáctica (V17)	de La frase con la partícula 了	Posición sintáctica (了 ₁ o 了 ₂)
			parte.		
L13	E1 (Texto de entrada 1 y 2) Aparecen 6 了 ₁ .	Marcador aspectual-tem poral	1). Señala con una nota su función comunicativa. 2).No se especifica, pero incluye una nota.	你得了感冒 我去了醫院 吃了很多中藥 認識了一個漂亮的姑娘 看了一間房子 你們找了經理沒有?	了 ₁
L13	E1 (Texto de entrada 1)		No se especifica.	太好了。	了 ₂
L13	E2 (notas lingüísticas)		No se especifica, solo se presenta la traducción de la frase de que forma parte.	你們找了經理沒有? ¿Habéis (visto y) hablado con el gerente?	了 ₁
L13	E3 (en frases clave, Dominar las siguientes expresiones, Práctica de patrones, Contestar según el dibujo y Práctica de conversación) Aparecen 18 了 ₁		No se especifica.	—	
L13	E4 (Lectura de comprensión y texto)		No se especifica.	—	

Lección	Evento de aparición	de Función señalada por la exposición lingüística (V14)	Tipo de información didáctica (V17)	de La frase con la partícula 了	Posición sintáctica (了 ₁ o 了 ₂)
	de paráfrasis) Aparece 5 了 ₁ y un 了 ₂ .				
L13	E2 (sección gramatical)	Marcador aspectual-temporal Condiciones delimitativas (了 ₁)	Con explicaciones detalladas sobre 了 ₁ . (Véase la sección de análisis sobre la exposición lingüística sobre 了)	—	了 ₁
L14 (Unidad de repaso)	E1 (Texto principal) Aparece 4 了 ₁ y 2 了 ₂		No se especifica, solo el caso de “太忙了” se presenta una indicación de nota lingüística.	打了一個電話 寄了點兒東西 打掃了宿舍 太多了 太忙了 寄了聖誕禮物	了 ₁ y 了 ₂
L14 (Unidad de repaso)	E2 (notas lingüísticas)		No se especifica, solo se presenta la traducción de la frase de que forma parte.	這兩天太忙了 He estado muy ocupado durante estos días.	了 ₂
L14 (Unidad)	E3 (en frases clave, Dominar las		No se especifica	—	了 ₁ y 了 ₂

Lección	Evento de aparición	de Función señalada por la exposición lingüística (V14)	Tipo de información didáctica (V17)	de La frase con la partícula 了	Posición sintáctica (了 ₁ o 了 ₂)
de repaso)	siguientes expresiones, Práctica de patrones, Contestar según el dibujo y Práctica de conversación) Aparecen 12 了 ₁ y 5 了 ₂				
L14 (Unidad de repaso)	E4 (Lectura de comprensión y texto de paráfrasis) Aparecen 4 了 ₁ .		No se especifica	—	了 ₁

1.3.2. El análisis de las secciones explicativas (E2) de la partícula 了

Sección gramatical (N1-L13-E2-3-1 了)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis y justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas. Principalmente explica las condiciones sintácticas. Semánticamente, solo menciona el significado de realización y compleción.
Focalización (V4)	Lingüísticos: usan tecnicismos, significados semánticos, condiciones de uso (a través de cuadros), categorías gramaticales.
Elementos en que consisten las exposiciones lingüísticas (V6)	Se presentan con tecnicismos, p. ej.: atributivo. El acompañamiento de ejemplos: después de cada explicación siempre hay ejemplos. Se explican las condiciones concretas de uso. Utilizan cuadros y siglas en forma de fórmulas (por ejemplo: V + 了 + Un.Clas./ Pr /A + O) para indicar las condiciones de uso. Comparación de casos: comparan los casos con la partícula 了 y sin ella. Traducción. Traducen dos grupos de frases: con la partícula 了 (tiempo pretérito perfecto) y sin ella (tiempo futuro), lo que podría causar una

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis y justificación
	falsa impresión y que consideramos una falta de exactitud ¹³⁶).
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifica
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	Implícita. A través de la comparación de casos, procuran que los alumnos tomen conciencia de las diferencias.
La exactitud de la información ofrecida (V18)	<p>No exacto:</p> <p>Causa impresión confusa. Como hemos mencionado anteriormente, la comparación a través de la traducción, sugiere indirectamente un cambio de tiempo (del tiempo pasado al futuro) según la presencia o ausencia de la partícula 了, p.j.: 我買了五個蘋果。(HE COMPRADO CINCO MANZANAS.) 我買五個蘋果(VOYA COMPRAR CINCO MANZANAS.) Asimismo, la explicación <i>No todas las acciones pasadas necesitan la partícula “了”</i> también insinúa que los usos de 了 principalmente sirven para expresar acciones pasadas. (véase el nivel de análisis de correlación para más información).</p> <p>Separar el tiempo del aspecto:</p> <p>Como hemos justificado en los marcos teóricos (véase Capítulo 3, apartado §1 para más información), existe una correlación entre el aspecto y la interpretación del tiempo. Es una manera confusa de decir: “了” <i>indica únicamente el estado de realización o finalización de una acción, pero no el tiempo (presente, pasado, futuro). Respecto de este tipo de oraciones, en muchos casos, la acción es pasada. Pero también es posible que la finalización de la acción vaya a ocurrir en el futuro.</i></p> <p>Es una manera confusa porque presenta toda la posibilidad, pero no la forma y las condiciones concretas para su interpretación tanto temporal como semántica. Para facilitar la comprensión de los alumnos, deben enseñarles la manera de interpretar según los contextos y la correlación entre el aspecto y el tiempo. Asimismo, explicar bien la causa y el efecto antes de que los alumnos tuvieran una impresión falsa. La función principal del 了₁ no sirve para indicar el tiempo pasado sino la compleción (causa), lo cual la mayoría de veces ocurre en los tiempos pasados (efecto), aunque también es posible su uso en el tiempo presente</p>

¹³⁶ Véase la sección de la exactitud de la información ofrecida.

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis y justificación
	<p>y el futuro (efecto secundario).</p> <p>Por el contrario, definiciones como “aparece en tiempos tanto de presente como de pasado y de futuro” causan una impresión desconcertante, e intimidan al alumno, especialmente al indoeuropeo, cuyas lenguas maternas poseen correspondencias temporales nítidas que desempeñan un papel fundamental. Por el contrario, con tales definiciones se rompe totalmente esta expectativa y puede darse lugar a bloqueos psicológicos según las experiencias de los alumnos entrevistados. (Está relacionado con el factor psicolingüístico; véase el siguiente punto). En su lugar, debe resaltarse el hecho de que los usos en presente y futuro, ciertamente, solo aparecen en casos muy concretos.</p> <p>Incorrecto: en la explicación dicen “La forma negativa y afirmativa de este tipo de oraciones debe ser V+沒有+V+O” .</p> <p>La forma afirmativa no necesita 沒有, debería ser interrogativa.</p>
Factor psicolingüístico (V19)	La falta de exactitud en las explicaciones puede ser la principal fuente de confusiones y consecuentemente un efecto psicológico negativo.

1.4. Nivel III: Análisis de las variedades de aducto

Lección (tipo de evento)	Tipo de texto (V20)	Contenido temático (V21)
L15(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Actividades de ocio y tiempo libre Hablar de los viajes
L15(E4)	Narrativo (N)	Actividades de ocio y tiempo libre Hablar del viaje del profesor Zhang
L16(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Lengua, estudios y aprendizaje Buscar libros en la biblioteca
L16(E4)	Descriptivo (D)	Actividades de ocio y tiempo libre Presenta las casas de té
L17(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Actividades comerciales y trabajo Ir de compras de ropas
L17(E4)	Dialogado/Conversacional (C)	Información sobre personas, el tiempo o el espacio

Lección (tipo de evento)	Tipo de texto (V20)	Contenido temático (V21)
		Se presenta en forma de <i>xiangsheng</i> (un tipo de espectáculo)
L18(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Actividades comerciales y trabajo Recoger los paquetes en aduana
L18(E4)	Narrativo (N)	Cuentos/narraciones cortas Son tres cuentos cortos
L19(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Temas interculturales Comparación de la pintura occidental y la oriental Actividades de ocio y tiempo libre Visita al museo
L19(E4)	Expositivo/Explicativo (E)	Temas interculturales La educación de los niños
L20(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Temas interculturales Comparación de la celebración del año nuevo, los instrumentos musicales. Actividades de ocio y tiempo libre Ir a un concierto.
L20(E4)	Narrativo (N)	Cuentos/narraciones cortas El origen/cuento de un refrán.
L21(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Actividades de ocio y tiempo libre Fútbol Necesidades y hábitat La distribución de una casa
L21(E4)	Descriptivo (D)	Temas interculturales Los jardines del sur de China
L22(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Actividades de ocio y tiempo libre Ir a un teatro. Temas interculturales Los diferentes tipos de operas chinas.
L22(E4)	Narrativo (N)	Cuentos/narraciones cortas Sobre una obra clásica china: 紅樓夢 (<i>Sueño en el Pabellón Rojo</i>)
L23(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Actividades de ocio y tiempo libre

Lección (tipo de evento)	Tipo de texto (V20)	Contenido temático (V21)
		Plan de viaje para vacaciones. Información sobre personas, el tiempo o el espacio Hablar del paisaje y del tiempo
L23(E4)	Narrativo (N)	Cuentos/narraciones cortas
L24(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Información sobre personas, el tiempo o el espacio Hablar de nuevas circunstancias del tío de Xiao Yun
L24(E4)	Narrativo (N)	Cuentos/narraciones cortas
L25(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Salud y sanidad Estar en el hospital por un accidente de coche Información sobre personas, el tiempo o el espacio La recuperación de la bicicleta de Dawei
L25(E4)	Narrativo (N)	Cuentos/narraciones cortas
L26(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Temas generales de opinión Hablar de la experiencia de vivir en China.
L26(E4)	Narrativo (N)	Cuentos/narraciones cortas

1.5. Nivel IV: Análisis de correlación

1.5.1. La interrelación entre los eventos en las lecciones

Interrelación entre los eventos (V23)		
Perspectiva de análisis Código de evento (tipo de texto)	Desde una perspectiva global	En relación con la partícula 了
N1-L13-E1-1 (Texto de entrada 1) N1-L13-E1-2 (Texto de entrada 2)	+Están relacionados con casi todos los otros eventos, excepto la sección de la explicación de los caracteres. Ofrece aductos (especialmente para los tres elementos lingüísticos que se tratarán en la sección gramatical) que	+ En el texto de entrada aparecen 了 1; la frase “我認識了一個漂亮的姑娘” ha sido señalada con una nube que contiene una etiqueta nociofuncional: <i>Hablar de lo sucedido.</i>

Interrelación entre los eventos (V23)		
	posteriormente se volverán a trabajar en los siguientes eventos.	
N1-L13-E2-1 (lista de unidades léxicas)	+Señala determinados vocablos.	—No especifica ningún tipo de indicación.
N1-L13-E2-2 (notas lingüísticas)	+Ofrece aclaraciones en referencia al texto de entrada.	+ Señala la frase: 你們找了經理沒有? Únicamente presenta la traducción de la frase: ¿ <i>Habéis (visto y) hablado con el gerente?</i>
N1-L13-E3-1 (Dominar las siguientes expresiones) N1-L13-E3-2 (Práctica de patrones) N1-L13-E3-3 (Contestar según el dibujo) N1-L13-E3-4 (Práctica de conversación) N1-L13-E3-5 (Ejercicios de comunicación) N1-L13-E3-6 (Cantar una canción)	+ Realizar tareas con referencia en el texto de entrada. + Los tres elementos lingüísticos que se tratan en la sección gramatical también se han trabajado intercaladamente.	+ Ofrecen 10 fragmentos de frases con la partícula 了 ₁ , ej.: 看一間房子。 + Cambiar las palabras con las estructuras: 我認識了一個姑娘, 你去了租房公司沒有?, 我去了租房公司。 +Tienen que responder la pregunta: 他買了什麼? /No se especifica. +Piden cumplir la tarea de: llamar a un amigo tuyo para contarle que recientemente te ha ocurrido algo importante en la vida o en los estudios. /No se especifica.
N1-L13-E2-3-1 (了) (sección gramatical) N1-L13-E2-3-2 y 3 (sección gramatical)	+ Apunta especialmente tres elementos lingüísticos que aparecen anteriormente en los textos de entrada y también lectura de comprensión	+ Explica con mayor detalle la partícula 了. Además, con el número (1) indica el hecho de que es su primera ocurrencia, y que reaparecerá posteriormente.

Interrelación entre los eventos (V23)		
		<p>Como hemos mencionado antes¹³⁷, la comparación a través de la traducción, sugiere indirectamente un cambio de tiempo (del tiempo pasado al futuro) con y sin la presencia de la partícula 了, p.j.: 。我買了五個蘋果(He comprado cinco manzanas.) 我買五個蘋果(Voy a comprar cinco manzanas.) No obstante, por el contrario, se enfatiza que la partícula 了 indica únicamente el estado de realización o finalización de una acción, pero no el tiempo...(p.200)</p>
N1-L13-E4-1 (Lectura de comprensión y texto de paráfrasis)	+ Con otro género textual, parafrasear los mismos temas con referencia en el texto de entrada.	+ A través del formato de una carta, parafrasear a su novia lo que ha pasado en la vida de Dawei, el protagonista. Repite lo que ha pasado en el texto de entrada, pero de otra manera, y repite las estructuras similares. Aparecen 6 了 ₁ y un 了 ₂ .
N1-L13-E4-2-1 (Carácter chino: cómo consultar el diccionario) N1-L13-E4-2-2 (Carácter chino: aprender caracteres básicos)	+ Repasar los caracteres que aparece en el texto de entrada.	/No se especifica

¹³⁷ Véase la sección sobre la exactitud de la información ofrecida del N1-L13-E2-3-1 (了) (sección gramatical)

Interrelación entre los eventos (V23)		
N1-L13-E4-2-3 (Carácter chino: aprender a escribir los caracteres que aparecen en los textos.)		
N1-L13-E4-3 (Nota cultural)	+ La nota cultural también está conectada con los textos de entrada.	/No se especifica
Observación final de correlación		
<p>Globalmente, existe un alto grado de cohesión entre los eventos.</p> <p>Aparte de la nota cultural y las secciones sobre los caracteres chinos, 8 de los 13 eventos, es decir, más de la mitad de los eventos se interrelacionan para trabajar la partícula 了. Sin embargo, también se puede observar el hecho de que tanto la nota lingüística (E2-2), como la tarea (E3) y la propia sección de exposición lingüística (E2-3) (la parte que subrayamos en gris anteriormente) sugiera de alguna manera el uso de la partícula para expresar algo que ya ha pasado. No es de extrañar que los alumnos lleguen a una conclusión equivocada: la partícula 了 como estrategia para la expresión del tiempo pasado.</p>		

1.5.2. La coherencia entre la declaración y el planteamiento

La coherencia entre lo que dicen y lo que hacen (V22)	
Las preguntas y sus declaraciones correspondientes según el manual	Su coherencia contrastada con el contenido
V1 Necesidad e interés (E0)	
<p>1.1 ¿Es un material universal o dirigido a un grupo de estudiantes concretos? ¿Tienen en cuenta la lengua materna (L1) de los alumnos?</p> <p>Tiene el propósito de enseñar chino a los hablantes de lengua inglesa.</p> <p>Se dirige tanto a aprendices en el aula como a autoaprendices.</p>	<p>—Se dirige más bien a un público universal, puesto que hace escasa comparación entre la L1 y la L2. Se puede observar que está pensado para el público anglosajón, por los ejemplos y algunas referencias culturales, tales como: el <i>Día de Acción de Gracias</i>.</p> <p>+ Posee un alto grado en materiales de autoaprendizaje, puesto que ofrece</p>

La coherencia entre lo que dicen y lo que hacen (V22)	
Las preguntas y sus declaraciones correspondientes según el manual	Su coherencia contrastada con el contenido
	<p>asistencias variadas, tales como: detalles de la lista de unidades léxicas¹³⁸, notas lingüísticas y la sección gramatical con mayores detalles.</p> <p>—La falta de indicación de materiales complementarios dificulta su accesibilidad.</p>
<p>1.2 ¿Cuáles serán las supuestas necesidades, intereses, niveles y objetivos de aprendizaje de los alumnos?</p> <p>Aprender de manera creativa, gradualmente, reforzando las motivaciones de los estudiantes y el sentido de logro y éxito.</p> <p>Pretenden que los contenidos sean divertidos para los alumnos, por eso se sigue una línea de historia que cuenta la amistad, el amor, el afecto entre los profesores y alumnos.</p> <p>Para los alumnos de CH/LE sin muchas oportunidades de entrar en contacto con nativos.</p>	<p>+ En cada lección se indica lo que va a aprenderse y ocasionalmente también explicita lo que se ha aprendido para reforzar el sentido de logro y éxito.</p> <p>+ Existe cierto grado de libertad y abertura.</p> <p>+ Utiliza una línea de historia con las relaciones y episodios de la vida de los protagonistas con naturalidad para implicar emocionalmente a los alumnos.</p> <p>+ El contenido se basa principalmente en temas actuales y cercanos a la vida diaria y ofrecen gran variedad de temas situacionales y culturales para que los alumnos se familiaricen con los contextos chinos.</p>
V2 Objetivos (E0)	
<p>2.1 ¿Qué conocimientos, hábitos y destrezas deben dominarse cuando acabe el curso/lección?</p> <p>Según la declaración del manual “a través del aprendizaje de las estructuras y funciones lingüísticas, conocimientos culturales, y las 4 destrezas, paulatinamente puedan adquirir habilidades sociales a través del chino”.</p> <p>En relación con los conocimientos lingüísticos, se resaltan las reglas de la composición de las frases,</p>	<p>+ Tanto en el texto de entrada como en las tareas, se señalan explícitamente las funciones comunicativas.</p> <p>— A través de los resultados, existe un cierto desequilibrio entre las destrezas.</p> <p>/ La sistematicidad ciertamente facilita la ASL de los alumnos. Aquí en el pilotaje aún no podemos valorar el grado de sistematicidad, pero su ausencia no sería</p>

¹³⁸ Está compuesto de indicaciones de las categorías gramaticales, la transcripción en *pinyin*, y ejemplos. En cuanto a las expresiones hechas, a veces también se muestran sus significados individuales. Asimismo, también se diferencia entre registros del lenguaje cuando se considera necesario.

La coherencia entre lo que dicen y lo que hacen (V22)	
Las preguntas y sus declaraciones correspondientes según el manual	Su coherencia contrastada con el contenido
<p>pero no el conocimiento lingüístico sistemático.</p> <p>A través de las prácticas, se pueden finalmente adquirir habilidades sociales comunicativas.</p> <p>Asimismo, también se presta atención a la enseñanza de la lengua escrita.</p>	<p>favorable.</p> <p>+ Existe un 36% de instrucción centrado en la forma. Es decir, especifica no solo aspectos lingüísticos, sino también sus factores comunicativos correspondientes.</p> <p>+ En el primer volumen, ya aparecen formatos escritos, tales como cartas y diarios.</p>
<p>2.2 Otros factores, tales como: ¿actitudes, sensibilidades y sentimientos que deben ser desarrollados, o formas de pensamiento que deben ser fortalecidas o iniciadas?</p> <p>Conocer la cultura china y poder comparar la diferencia entre la cultura china y con la occidental.</p>	<p>/ Aun no podemos valorarlo. En el primer volumen hay relativamente pocas comparaciones culturales.</p>
V3 Enfoque, diseño y método (E0)	
<p>3.1 ¿Qué enfoque o metodología se aplica en el manual?</p> <p>Enfoque funcional.</p> <p>Centrado en el alumno.</p> <p>(Metodología): Tanto los métodos de traducción y estructural como el método comunicativo.</p> <p>Gradual y reaparición (currículum espiral). De lo más fácil a lo más difícil.</p> <p>(Contenidos temáticos) 1° y 2° libro tratan de la vida diaria y escolar con el fin de presentar la cultura y las costumbres.</p> <p>El 3° libro tratan temas que pueden interesar a los jóvenes y contrastan las culturas occidentales y oriental.</p>	<p>+ En este trabajo consideramos las funciones como parte de la focalización comunicativa. Eso se explicita en los planteamientos del manual (tanto en el texto de entrada como en las tareas).</p> <p>+ Existen actividades de tipo abierto para que los alumnos puedan expresar sus intereses con cierta significatividad.</p> <p>/ Según este primer volumen, existe cierta contradicción: aparece la partícula 了 2 primero, pero se explica primero la partícula 了 1 (la que posee el grado de dificultad más elevado).</p>
<p>3.2 ¿Existe un patrón estandarizado en el diseño de diferentes unidades? En caso afirmativo, ¿cómo es?</p> <p>Aplica la idea del currículum espiral. Se proponen tres ciclos mayores en los cuatro libros. En la primera mitad del primer volumen, se entra en contacto con</p>	<p>+ Los diferentes contenidos y elementos gramaticales aparecen repetidamente a lo largo del volumen.</p>

La coherencia entre lo que dicen y lo que hacen (V22)	
Las preguntas y sus declaraciones correspondientes según el manual	Su coherencia contrastada con el contenido
los diálogos básicos y las estructuras fundamentales; sin embargo, no se dan explicaciones sistemáticas. La segunda mitad del primer volumen y el segundo volumen conforman el segundo ciclo: se presentan y se practican las estructuras principales. El tercer ciclo que abarca el tercer y el cuarto volumen: se dedican a reforzar, ampliar y profundizar las estructuras y el vocabulario.	

1.5.3. La conectividad entre los diferentes usos de la partícula 了

La partícula 了: Conectividad entre los diferentes usos (V24)

/ Es necesario el análisis en su conjunto de todos los volúmenes para obtener este resultado.

1.6. Resultado de pilotaje

Para el pilotaje hemos elegido el primer volumen del manual *El Nuevo Libro de Chino Práctico*. Este pilotaje principalmente cumple dos importantes funciones:

- A). En primer lugar, permite darnos cuenta de varias cuestiones que hace falta tomar en consideración, así como realizar ajustes para corregir y subsanar esas deficiencias.
- B). En segundo lugar, nos sirve para comprobar la validez de la herramienta. En este apartado, hemos hecho el primer intento de interpretación de datos. De esta manera, veremos si el instrumento nos sirve para extraer resultados válidos con suficientes datos y argumentos.

1.6.1. Ajustes en relación con la selección de los manuales para el análisis

Si bien hemos empezado con la versión en inglés del manual “El nuevo libro de chino práctico”, luego nos ocupamos de la versión en español, puesto que en España ya existen institutos públicos que empiezan a utilizarlos (anteriormente se empleaba la versión en inglés dado que no se había publicado todavía la versión en español).

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos de investigación consiste en verificar el papel que desempeña la L1 en los manuales, hemos decidido restringir el criterio de la selección del corpus y elegir los manuales con la misma lengua vehicular, el español (en un primer momento, consideramos tomar en cuenta también los manuales en inglés; sin embargo, según los resultados de las entrevistas, varios alumnos también han apuntado el hecho de que la utilización de esos manuales constituía una dificultad añadida). Tras el pilotaje con la versión en inglés, hemos podido corroborarlo. Muchos textos explicativos y expositivos sobre el tratamiento de los caracteres chinos y temas interculturales eran íntegramente en inglés.

1.6.2. Ajustes en relación con la extensión de la cobertura de análisis por las idiosincrasias particulares del CH/LE

I). Los usos del *pinyin* y los tratamientos de los caracteres chinos

Las investigaciones sobre los materiales del CH/LE con un enfoque de análisis global e integral son escasas, por no decir casi nulas. Por ello, nuestros marcos teóricos sobre el análisis de manuales y las investigaciones precedentes que tenemos como referencia proceden en su mayoría del mundo académico occidental. Así, creemos que hacen falta variables que tomen en consideración las idiosincrasias particulares de la enseñanza y el aprendizaje del CH/LE, tales como: los usos de *pinyin*¹³⁹ y los tratamientos de los caracteres chinos.

II). La presencia de los caracteres tradicionales

Actualmente existen dos tipos de sinogramas: los simplificados (簡體字) y los tradicionales (正體字). Los primeros fueron creados con intención política a partir de un proceso de simplificación de los segundos: los caracteres tradicionales. La mayoría de los caracteres simplificados fueron creados en la década de 1950 por no lingüistas y de un modo ni científico ni sistemático. Finalmente, en 1986 el gobierno de la China continental publicó una lista estándar de los caracteres simplificados y se convirtieron en la escritura oficial de la República Popular de China. En total son 2238 caracteres de uso diario.

Por el contrario, los sinogramas tradicionales siguen usándose hoy en día en Taiwán, Hong Kong, Macao y en las comunidades chinas de ultramar (especialmente en los Estados Unidos). Poseen aproximadamente unos 40 millones de usuarios. Se documenta el uso de estos sinogramas ya en la dinastía Qin (del 221 al 206 a. C.), época en que recibían el nombre de 隸書 (escritura administrativa), un estilo caligráfico que posteriormente se convirtió en el principal modelo de escritura para las obras literarias desde la dinastía Han (206 a. C. – 220 d. C.). Consecuentemente, para poder leer las obras literarias chinas desde entonces hasta mediados del siglo XX se requiere el conocimiento de los caracteres tradicionales (las versiones en caracteres simplificados podrían considerarse una traducción; los estudiantes a quienes se instruye en escritura simplificada tendrán dificultad a la hora de leer y entender textos en caracteres tradicionales, con los cuales no están familiarizados).

Efectivamente, los textos literarios clásicos traducidos en caracteres simplificados presentan serios problemas. En el proceso de simplificación, no solo hay casos en que se eliminan trazos del sinograma, sino que en ocasiones también hicieron converger dos o tres significados, representados originariamente por sendos sinogramas, en un solo carácter, por ejemplo: 面 además de su significado original “cara”, también sustituye en el código simplificado al carácter homófonos salvo por el tono 麵, y adquiere su significado: “fideo”; 谷 “valle” reemplaza a 穀, de idéntica pronunciación, y adquiere el significado “cereales”; 发 “próspero” (versión simplificada del carácter 發) absorbe también a su homófonos (salvo por el tono) 髮 junto con su significado: cabello; un caso en que convergen tres caracteres en uno, ej.: 干 “deshidratado” viene a ocupar el lugar de 乾 “seco/secar” y de 幹 “tronco/cuerpo principal”, homófonos todos ellos, y ganan los significados de seco, cielo, cuerpo principal. Casos de este tipo no son escasos. Como el chino es una lengua aislante y no flexiva, especialmente en los textos clásicos, cuyo lenguaje destaca por su forma sucinta y precisa, la traducción a sinogramas simplificados se enfrentará a problemas de ambigüedad o confusión por todo lo anteriormente mencionado: casos en que ni siquiera el contexto ayude a discernir entre *cara* y *fideo*, entre *valle* o *cereales*, entre algo *próspero* y *cabello*, o *deshidratado*, *seco/secar* o *cuerpo principal*, etcétera.

139 Se trata del sistema de transcripción fonética del chino mandarín.

Es cierto que a los estudiantes con motivaciones extrínsecas, ya sea por negocios o trabajo, les conviene aprender los caracteres simplificados. No obstante, también se debería tomar en consideración a aquellos estudiantes con motivaciones intrínsecas interesados en la cultura china. Los caracteres tradicionales les permitirán acceder a una vasta riqueza cultural. Sin embargo, si se les enseña una escritura de apenas 60 años de antigüedad, a la que acaban erróneamente considerando exponente y representación de la cultura china, no sería del todo correcto.

Si todos los manuales incluyen un apartado cultural como parte de las lecciones, la escritura de los caracteres tradicionales también debería tener asegurado un espacio, dado que ha constituido una vía primordial para la conservación y la representación de la cultura china a lo largo de gran parte de su larga historia. De la ausencia de tratamientos pedagógicos a este respecto resulta una imagen unilateral, sesgada, incompleta.

1.6.3. Ajustes de los métodos para el registro del resultado del análisis

I). La utilización de símbolos

Añadimos los símbolos “+”, “-” y “/”. El “+” se refiere a la existencia de una relación positiva, el “-” indica la ausencia de la relación, y “/” señala la falta de información para determinar la relación. Estos símbolos pueden aparecer en el análisis de SPEAKING y en el Nivel de la correlación, el cual incluye: la coherencia, la interrelación entre los eventos y la conectividad entre los diferentes usos de la partícula 了.

II). La agregación de la columna de justificación

En esta investigación aplicamos una metodología cualitativa, de manera que adaptamos un método de análisis más descriptivo que una simple calculación estadística. Por ello, después del pilotaje hemos visto la necesidad de añadir una columna de justificación donde se describen con mayor detalle las características por las cuales se justifica la clasificación en esa categoría y no la en otra.

III). Numeración de las tablas

Por otro lado, para mayor claridad también hemos modificado la manera en la que numeramos las tablas. En lugar de numerarlas dentro de la tabla, para el resto de análisis, las hemos numerado como parte del subtítulo para facilitar la búsqueda.

1.7. La interpretación de datos

1.7.1. Los tratamientos pedagógicos de la partícula 了

1.7.1.a. La secuenciación y la reaparición

A partir de nuestro análisis, se puede observar el hecho de que existe un planteamiento bien fundamentado en este manual. La aparición de las tipologías de las partículas 了 y su secuenciación está controlado en todo momento; la secuenciación aparece de una manera adecuada según las investigaciones sobre el tema (véase el 0, apartado § 2 para más información): el 了 2 antecede al 了 1 (véase Gráfico I).

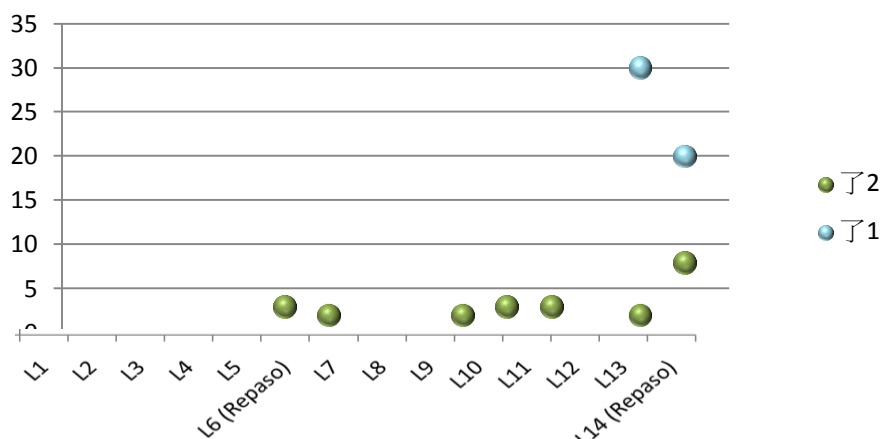


Gráfico I: La secuenciación de la aparición de las partículas 了1 y 了2

Tres valores distintos de las partículas han sido señalados de manera explícita:

- Expresión hecha: para mostrar entusiasmo {Lección 6}
- Marcador aspectual-temporal {Lección 13}
- Condiciones delimitativas de la partícula 了1 {Lección 13}

Lo curioso es que en ningún momento en este primer volumen (salvo una nota breve en lección 6, como parte de una frase hecha), se ofrece ninguna explicación sobre la partícula 了2, a pesar de su aparición temprana y repetida. En cambio, en la lección 13, al introducir la partícula 了1, se introduce también una explicación relativamente extendida, así como una cantidad substancial de aducto de la partícula 了1. Efectivamente, lo mismo ocurre en la lección siguiente, la lección 14.

Abajo mostramos la secuenciación y la cantidad de apariciones de las partículas 了1 y 了2 (Tabla de resultado II).

L6														
Lección	L1	L2	L3	L4	L5	(Repaso)	L7	L8	L9	L10	L11	L12	L13	L14 (Repaso)
了2					3	2 ¹⁴⁰			2	3	3		2	8
了1													30 ¹⁴¹	20

Tabla de resultado II: La aparición y la cantidad de las partículas 了1 y 了2 de N1

Según los resultados, podemos entrever el hecho de que existe una frecuencia relativamente alta de reaparición de la partícula 了. Sin embargo, en el primer volumen, la exposición lingüística explícita a esta partícula solo se da una vez.

¹⁴⁰ Con una nota señala su uso como parte de una expresión fija, sin más explicación.

¹⁴¹ El destacado señala la lección que ofrece la exposición lingüística sobre la partícula.

1.7.2. La exactitud de la información ofrecida (V18)

En el análisis de la precisión de las exposiciones en relación con la partícula 了, hemos hallado dos casos de falta de exactitud y un caso con explicaciones que se pueden considerar desviadoras o inadecuadas.

1). El primer punto, considerado poco adecuado, puede provocar una impresión equivocada:

- La comparación a través de la traducción sugiere indirectamente un cambio de tiempo (del tiempo pasado al futuro) según esté o no presente la partícula 了, p.j.: 我買了五個蘋果。(HE COMPRADO CINCO MANZANAS.) 我買五個蘋果(VOY A COMPRAR CINCO MANZANAS.)
- Por otro lado, la explicación: *No todas las acciones pasadas necesitan la partícula 了*, insinúa que los usos de 了 principalmente sirven para expresar acciones pasadas.

2). El segundo punto considerado poco exacto separa el tiempo del aspecto:

Como hemos justificado en los marcos teóricos (Capítulo 1, apartado §1, pp.103), existe una correlación entre el aspecto y la interpretación del tiempo. Es un tanto confuso decir: “了” *indica únicamente el estado de realización o finalización de una acción, pero no el tiempo (presente, pasado, futuro). Al respecto de este tipo de oraciones, en muchos casos, la acción es pasada. Pero también es posible que la finalización de la acción vaya a ocurrir en el futuro.*

Es confuso porque presenta todas las posibilidades, pero no la forma y las condiciones concretas para su interpretación tanto de la ubicación temporal como de su significado. Para facilitar la comprensión de los alumnos, debe enseñarse la manera de interpretar según los contextos y la correlación entre el aspecto y tiempo. Asimismo, explicar bien la causa y el efecto antes de que se produzcan impresiones falsas y equivocadas, dificultará su adquisición más adelante. La función principal del 了₁ no es la de indicar el tiempo pasado, sino la compleción (causa), lo que la mayoría de veces ocurre en el pasado (efecto), aunque también es posible su uso en el presente y el futuro (efecto secundario).

Por el contrario, definiciones como “aparece en tiempos tanto de presente, y de pasado como de futuro” intimidan, puesto que los alumnos de lenguas maternas indoeuropeas poseen en sus respectivos idiomas correspondencias temporales relativamente nítidas. Un elemento así definido puede provocar bloqueos psicológicos según las experiencias de los alumnos entrevistados (véase el resultado de las entrevistas para más información). En su lugar, debe resaltarse el hecho de que los usos en presente y futuro, ciertamente, aparecen en casos muy concretos.

3). Explicación equivocada:

- En la explicación dicen: “不” *no se puede utilizar en este tipo de oraciones con valor negativo. La forma negativa y afirmativa de este tipo de oraciones se hace utilizar “V+沒有+V+O”.*

Ciertamente, es incorrecto decir: *la forma afirmativa utiliza 沒有*. Verdaderamente, la forma afirmativa no necesita utilizar 沒有; debería ser la forma interrogativa. Sea como fuere, se trata de una extensión en la versión traducida que no hemos podido encontrar en la versión en inglés.

1.7.3. Factor psicolingüístico

Los tres casos mencionados en la sección anterior, por su falta de exactitud y precisión en las explicaciones, pueden constituir la principal causa de confusiones, y, consecuentemente, de un efecto psicológico negativo. Especialmente los alumnos de nivel avanzado o los que han tenido contacto con nativos de la lengua meta se darán cuenta del desajuste entre lo que han aprendido y los usos reales de los nativos. Todo ello no ayuda, sino que más bien desfavorece la adquisición.

Seguidamente, comentaremos otros factores en relación con la ASL: los aductos y las producciones.

1.7.4. La tipología de aductos

En relación con la tipología y el tema de los aductos, hemos analizado la extensión integral del libro. Se puede observar a partir de los resultados, que la tipología del diálogo y de la conversación es la más frecuente. Sin embargo, también se complementa con la tipología narrativa. Y dentro de la narrativa, también registramos un caso en formato de carta y otro en formato de diario.

En cuanto a los contenidos temáticos, hemos encontrado variedades, y todas ellas cercanas a la vida diaria. Los contenidos sobre las relaciones personales y sociales, tales como: saludar y presentarse, obviamente, representan la mayoría. No obstante, también se encuentran otros temas como: el ocio, las actividades comerciales, las salud y el hábitat (Tabla de resultado III y Tabla de resultado IV).

Tipología textual	Frecuencia	Porcentaje
Dialogada/Conversacional (C)	14	64%
Narrativa (N)	6	27%
Narrativa (N): en formato de carta	1	5%
Narrativa (N): en formato de diario	1	5%
Total	22	100%

Tabla de resultado III: Tipología de textos en N1

Contenido temático	Frecuencia	Porcentaje
Actividades comerciales y de trabajo	2	8%
Actividades de ocio y de tiempo libre	1	4%
Información sobre personas o lugares	7	26%
Necesidades y hábitat	3	12%
Relaciones personales y sociales	10	38%
Salud	2	7%
Temas interculturales	2	7%
Total	27	100%

Tabla de resultado IV: Contenido temático en N1

1.7.5. La autenticidad

Para el análisis de la autenticidad de los textos de entrada, por un lado, explicitamos la procedencia de los textos, y, por el otro, aplicamos el modelo SPEAKING de Hymes que analiza los ocho elementos esenciales de un discurso (situación, participantes, finalidades, actos, tono, instrumentos, normas, género). De esta manera, podemos verificar con pormenores y detalles si los textos ofrecidos cumplen todos los requisitos necesarios.

- Según nuestro análisis, todos los textos que ofrece el manual son textos elaborados con fines didácticos.
- Sin embargo, a través del análisis con el modelo SPEAKING podemos llegar a la conclusión de que reúnen características que los aproximan a textos auténticos. En el primer texto (N1-L13-E1-1) falta uno de los elementos: la especificación de la situación. En cambio, el segundo texto (N1-L13-E1-2), reúne las ocho claves de discurso. Por ello, podemos considerar que son aductos bastante adecuados.

1.7.6. La relación entre la forma, el significado y la función

En total, hemos analizado diez eventos (incluidos cuatro E2 y seis E3) con esta variable. Podemos observar que la mayoría son instrucciones centradas en las formas. Sin embargo, también merece la pena señalar la proporción bastante elevada de instrucciones centradas en la forma y centradas en el significado (Tabla de resultado V).

Código del evento	Atención a la forma	Atención a las formas	Atención al significado	No específico ¹⁴²
N1-L13-E2-1		X		
N1-L13-E2-2	x			
N1-L13-E2-3-a (了)		X		
N1-L13-E2-3-b y c	x			
N1-L13-E3-1		X		
N1-L13-E3-2		X		
N1-L13-E3-3	x			
N1-L13-E3-4		X		
N1-L13-E3-5			x	
N1-L13-E3-6				X
Total	3	5	1	1

Tabla de resultado V: Relación entre la forma, el significado y la función de los eventos de N1

¹⁴² Se trata de una canción folklórica.

De manera más visual mostramos el siguiente Gráfico II.

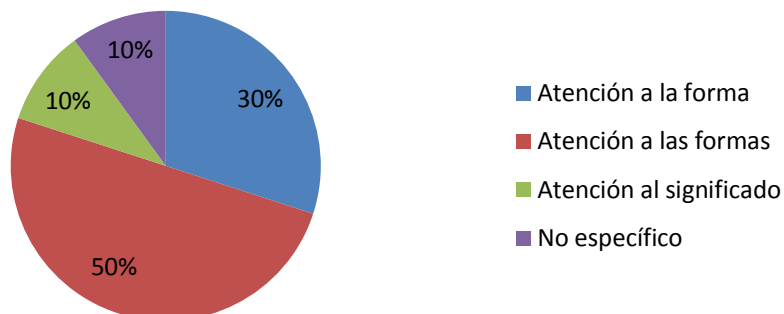


Gráfico II: Tipo de instrucción

1.7.7. La focalización aplicada en las exposiciones lingüísticas y las tareas

Siguiendo la misma línea, también hemos analizado las focalizaciones en 12 eventos en los textos de entrada, las exposiciones lingüísticas, las tareas propuestas y los textos complementarios de lectura (Tabla de resultado VI). Podemos observar que el contenido lingüístico representa la mayoría (36%), lo cual concuerda con el resultado anterior, el del tipo de instrucción. No obstante, también vemos otras tipologías de focalización, tales como: la pragmática/comunicativa (18%), la temática/situacional (18%), la sociolingüística (18%) y la sociocultural (10%).

Asimismo, nos interesan los elementos que se encuentran ausentes. En este caso, también destacamos la ausencia total de las habilidades/cognitivas y la de la competencia existencial.

Código de eventos	Ling.	Prag./ Com.	Tem./ Situ.	Inter/soci ocul.	Socioling .	Habil./ cog.	Comp. Exist.	Total
N 1-L 13-E 1- 1	x	x	x	x				4
N 1-L 13-E 1-2	x	x	x		x			4
N 1-L 13-E2- 1	x				x			2
N 1-L 13-E2-3-a (le)	x							1
N 1-L 13-E2-3-b y c	x	x			x			3
N 1-L 13-E3- 1	x							1
N 1-L 13-E3-2	x							1

N 1-L 13-E3-3	x		x					2
N 1-L 13-E3-4	x	x						2
N 1-L 13-E3-5		x	x		x			3
N 1-L 13-E3-6				x				1
N 1-L 13-E4- 1	x		x	x	x			4
Total	10	5	5	3	5	0	0	28

Tabla de resultado VI: Tipologías de focalización de N1

1.7.8. Elementos que constituyen las exposiciones lingüísticas

En total, figuran cuatro E2 en la lección 13:

Lista de vocabulario (N1-L13-E2-1)
Notas lingüísticas (N1-L13-E2-2)
Sección gramatical (了) (N1-L13-E2-3-了)
Sección gramatical (otros) (N1-L13-E2-3-b y c)

Tabla de resultado VII: Elementos que constituyen las exposiciones lingüísticas en N1-L13

Se cuenta con 17 estrategias y elementos diferentes. De esta manera, podemos decir que se cuenta con una gran variedad para facilitar la comprensión de los elementos.

Tipos de elementos en exposiciones lingüísticas	Frecuencia
Acompaña con el contexto de uso y/o la forma de interpretar su presencia	1
Comparación de casos	1
Diferencia registros del lenguaje	3
El acompañamiento de ejemplos	4
Enseña las expresiones hechas	1
Especifica algunos posibles errores frecuentes	1
Especifica las funciones	1
Explica las condiciones concretas de uso	3
Explicación sobre la naturaleza de la lengua	1
Explicaciones basadas en la lingüística contrastiva	1
Observación fonética y los cambios de tonos	1
Ofrecen informaciones adicionales	1
Presentación con la terminología	4
Presenta expresiones hechas	1

Tipos de elementos en exposiciones lingüísticas	Frecuencia
Separa en unidades discretas	1
Traducción	2
Transcripción en <i>pinyin</i>	1

Tabla de resultado VIII: Estrategias y elementos en que consisten las exposiciones explicativas N1-L13

Sin embargo, si únicamente nos fijamos en las explicaciones para la partícula 了, el volumen se reduce al mínimo. Se trata de una focalización únicamente lingüística y con instrucción centrada en las formas. Ello se puede comprobar con las estrategias aplicadas para la explicación:

- Presentación con la terminología
- El acompañamiento de ejemplos
- Explica las concretas condiciones sintácticas de uso
- Comparación de casos
- Traducción

1.7.9. Análisis sobre las producciones

En relación con *las producciones empujadas* a través de las tareas, diseñamos cinco variables para su análisis: 1) tipos de habilidades y destrezas (Tabla de resultado IX), 2) el grado cognitivo que desarrolla (Tabla de resultado IX), 3) los tipos de interacción que se proponen (Tabla de resultado XI) y 4) el papel asumido por los alumnos (Tabla de resultado XI). Seguidamente, presentamos los resultados.

Código de evento	Procedimientos	Canales
N1-L13-E3-1	Repetición y manipulación mecánica de formas (RMF)	Lectora
N1-L13-E3-2	Repetición y manipulación mecánica de formas (RMF)	Lectora
N1-L13-E3-3	Escritura (E)	Lectora y escrita
N1-L13-E3-4	Interacción escrita (IE)	Lectora y escrita
N1-L13-E3-5	Interacción oral (IO)	Lectora, oral y auditiva
N1-L13-E3-6	Audición (A)	Lectora y auditiva

Tabla de resultado IX: Habilidades y destrezas de las tareas obtenidas de N1-L13

Código de evento	Grado cognitivo	Nivel correspondiente
N1-L13-E3-1	Imitación, duplicación, repetición	(Nivel I)
N1-L13-E3-2	Imitación, duplicación, repetición	(Nivel I)
N1-L13-E3-3	Reconocimiento, identificación, memorización, recuerdo	(Nivel II)
N1-L13-E3-4	Creación	(Nivel V)
N1-L13-E3-5	Creación	(Nivel V)
N1-L13-E3-6	Imitación, duplicación, repetición	(Nivel I)

Tabla de resultado X: Grado cognitivo de las tareas obtenidas de N1-L13

Código de evento	Tipo de interacción	Papel asumido por los alumnos
N1-L13-E3-1	Individual	Como estudiante (razonamiento pedagógico)
N1-L13-E3-2	Individual	Como estudiante (razonamiento pedagógico)
N1-L13-E3-3	Individual	Como estudiante (razonamiento pedagógico)
N1-L13-E3-4	No especifica/Pareja	Como usuario (razonamiento del mundo real)
N1-L13-E3-5	Pareja	Como usuario (razonamiento del mundo real)
N1-L13-E3-6	Toda la clase	Como estudiante (razonamiento pedagógico)

Tabla de resultado XI: Tipo de interacción y papel asumido por los alumnos de las tareas obtenidas de N1-L13

Resumidamente, a través de la interpretación de los datos, podemos llegar a la conclusión de que las tareas son bastante **desequilibradas** en relación con el desarrollo de las cuatro destrezas. No obstante, existe mezcla y variedades: entre las tareas con exigencias cognitivas más bajas y altas, entre tipos de interacción y entre los papeles asumidos por los alumnos.

En cuanto al papel de la comunicación y la interacción en las tareas, podemos decir que en este primer volumen tiene escasa presencia, puesto que solo una de las seis tareas podemos considerar de tipo interactivo y que proponga interacción en pareja. La mayoría son actividades más bien individuales.

Dos de las seis tareas muestran un tímido intento para abrir un espacio a una expresión más abierta, ej.: hacen preguntas y los alumnos pueden inventar la respuesta, o crear una situación

comunicativa donde los aprendientes han de conseguir el objetivo a través del uso de la lengua meta.

1.7.10. Los conocimientos previos

No hemos detectado ningún tipo de explotación de los conocimientos previos de las L1 y L2 de los alumnos.

1.7.11. El desarrollo de la conciencia lingüística

No existen estrategias explícitas para el desarrollo de la conciencia lingüística. Es decir, comparar las diferencias entre la L1 o la L2/LE previamente adquiridas con la lengua meta, o estrategias que hacen que los alumnos sean conscientes de las lagunas de conocimientos que poseen. Sin embargo, algunas podemos tratarlas de manera implícita:

- La indicación de diferencias entre dos elementos distintos, ej.: 位 y 個.
- Descomposición del léxico: para evidenciar la composición del léxico chinos.

Son estrategias que consideramos de manera indirecta, y que pueden incidir en la toma de conciencia de la diferencia entre la propia lengua y la lengua meta de los alumnos.

1.8. Discusión final del pilotaje

Este pilotaje nos ha sido de gran utilidad a la hora de:

- A). Comprobar la utilidad de la herramienta. Con la ayuda de la herramienta, hemos podido interpretar los datos con bases sólidas y diferentes perspectivas. Por consiguiente, hemos podido obtener datos significativos y convincentes.
- B). Definir la extensión y la selección del corpus y la focalización del análisis.
- C). Evidenciar las otras herramientas necesarias para el registro del resultado del análisis, tales como: la aplicación de subrayados y símbolos.
- D). Evidenciar otras idiosincrasias propias de la enseñanza y el aprendizaje del CH/LE.

2. Análisis de El Nuevo Libro de Chino Práctico

Introducción y resumen

Aquí entramos formalmente el análisis de esta tesis. Empezamos con la serie de *El Nuevo Libro de Chino Práctico* (新實用漢語課本). En el apartado anterior hemos realizado un pilotaje con el primer volumen de esta serie (N1).

En esta serie, *El Nuevo Libro de Chino Práctico* es uno de los manuales CH/LE más usados no solo en España, sino internacionalmente. Su elaboración forma parte del proyecto de la Oficina Nacional para la Enseñanza de Chino como Lengua Extranjera de la República Popular China. La versión española está basada y traducida de la versión en inglés. De hecho, en la introducción de la versión española, se menciona que el libro está pensado para hablantes anglosajones y no para hispanohablantes, a pesar de que la lengua vehicular del libro es español (en relación con la adaptación según la lengua materna de los alumnos, véase el análisis del Nivel IV, *la coherencia del manual*, donde se trata la *necesidad e interés*, pp.360).

En esta serie de manuales, la enseñanza de la partícula 了 tiene una distribución bastante dispersa entre los tres volúmenes, si bien su frecuencia de aparición es relativamente elevada. De manera que las lecciones analizadas se distribuyen homogéneamente en los tres volúmenes. En el pilotaje de análisis hemos analizado el N1-L13 (volumen I de *El Nuevo Libro de Chino Práctico*, Lección 13). Aquí presentamos el análisis de dos lecciones (N2-15 y N3- L30) con los cuatro niveles completos de análisis y tres lecciones con la aplicación de un solo nivel de análisis (N2-17, N2-L23, N2-L24)¹⁴³.

Para ir recopilando los resultados esenciales, hemos también realizado una síntesis después de cada nivel/sección de análisis.

2.1. La estructura de El Nuevo Libro de Chino Práctico	279
2.1.1. Estructura de El Nuevo Libro de Chino Práctico II (N2)	279
2.1.2. Estructura de El Nuevo Libro de Chino Práctico III (N3)	281
2.1.3. Síntesis de las estructuras de la serie de El Nuevo Libro de Chino Práctico	283
2.2. Nivel I: Análisis discreto	283
2.2.1. Análisis discreto de la N2-L15	284
2.2.2. Análisis discreto de la N3-L30	297
2.2.3. Síntesis del Nivel I: Análisis discreto	310
2.3. Nivel II: Análisis segmentario	315
2.3.1. La aparición, la secuencia, las diferentes funciones y información didáctica sobre la partícula 了	316
2.3.2. La exposición lingüística sobre la partícula 了	335
2.3.3. Síntesis del Nivel segmentario	342
2.4. Nivel III: Análisis de las variedades de aducto	350
2.4.1. El Nuevo Libro de Chino Práctico II	350

¹⁴³ La aplicación de un solo nivel a estas lecciones principalmente pretende evitar la redundancia. Como en otras lecciones ya hemos aplicado los 4 niveles plenamente, y las lecciones poseen casi idénticos patrones, la aplicación de un solo nivel de análisis, el Nivel II (el análisis segmentario), permite concentrarnos en el Evento 2 (la sección explicativa) sobre la partícula 了, el núcleo central de nuestro análisis. Estas lecciones tienen algo en común: tratan de la función de la partícula como *marcador ingresivo/factual*. A pesar de que a menudo la presentan como parte de una estructura fija o una expresión hecha, como son presentaciones que aparecen en todos los manuales, creemos que el análisis específico de estas lecciones nos aporta también un dato importante.

2.4.2. El Nuevo Libro de Chino Práctico III	351
2.4.3. Síntesis del análisis de las variedades de aducto (Nivel III)	354
2.5. Nivel IV: Análisis de correlación	355
2.5.1. La interrelación entre los eventos en las lecciones	355
2.5.2. Síntesis de la conexión entre los diferentes usos de la partícula 了	366

2.1. La estructura de El Nuevo Libro de Chino Práctico

Dado que ya hemos presentado los datos genéricos de este manual en el pilotaje de análisis, aquí consideramos una redundancia la repetición de tales datos. De manera que presentaremos directamente las estructuras de *El Nuevo Libro de Chino Práctico II* (N2) y III (N3).

2.1.1. Estructura de El Nuevo Libro de Chino Práctico II (N2)

La estructura de las lecciones en *El Nuevo Libro de Chino Práctico II* (N2) es casi idéntica a la del N1. La mayor diferencia reside en que introduce más variedades en los tipos de actividades y en textos de comprensión (Tabla de resultado XII a continuación).

Por otro lado, se puede observar fácilmente que la enseñanza de la partícula 了 aumenta substancialmente. En total, contamos con 8 lecciones que mencionan la partícula 了 en las exposiciones lingüísticas: tres de ellas la mencionan de manera periférica, como parte de una estructura fija (L17, L23); otras dos la introducen como parte de una expresión hecha (L15, L17, L18, L23, L25); una de repaso (L26); solo dos lecciones, la L15 y la L24, tratan su función como partícula por sí sola. Hemos tomado la Lección 15 como muestra en la cual hemos aplicado los cuatro niveles de análisis. Por otro lado, hemos centrado las lecciones L17, L23, L24¹⁴⁴ en el Nivel II: el nivel segmentario¹⁴⁵.

Estructura de la lección 15 (N2-L15)		
Título de las partes de la lección (tipo de evento)	Código de los eventos (tipo de texto)	Características
Texto (E1)	N2-L15-E1-1 (Texto de entrada 1) N2-L15-E1-2 (Texto de entrada 2)	Cuentan con dos textos de entrada cuyos contextos y personajes pueden ser distintos. Utilizan las nubes para señalar las etiquetas nociofuncionales e incluyen llamadas de notas para referirse a sus correspondencias en la sección de nota.
Palabras nuevas	N2-L15-E2-1	Está compuesta de indicaciones de las

¹⁴⁴ Dado que la Lección 26 solo consiste en una recopilación esquemática, no tiene mucho sentido someterla al análisis segmentario. Sin embargo, la analizaremos cuando tratemos la conectividad entre las exposiciones sobre la partícula 了.

¹⁴⁵ Además del Nivel III que analiza la tipología textual.

(E2)	(lista de unidades léxicas)	categorías gramaticales, la transcripción en <i>pinyin</i> , y ejemplos. En cuanto a las expresiones hechas, a veces además de presentar el significado de la palabra, también se muestran los significados de cada carácter por separado. Asimismo, también se diferencian registros de lengua cuando se considera necesario.
Notas (E2)	N2-L15-E2-2 (notas lingüísticas)	Notas cuyas funciones principales son traducir y aclarar algunos conceptos lingüísticos. Ocasionalmente, se explican algunas diferencias socioculturales, pero no en profundidad
Ejercicios y Práctica (E3)	N2-L15-E3-1 (Dominar las siguientes expresiones) N2-L15-E3-2 (Práctica de patrones) N2-L15-E3-3 (Actividades de clase) N2-L15-E3-4 (Ejercicios de conversación) N2-L15-E3-5 (Construir una frase basada en el dibujo) N2-L15-E3-6 (Práctica de comunicación)	Aquí añaden actividades más contextuales, tales como: actividades de clase, construir una frase basada en el dibujo. Empieza con la sección de repetición y memorización de frases relacionadas con las estructuras principales de la lección. Por último, termina con ejercicios más comunicativos.
Compresión escrita y reformulación oral (E4)	N2-L15-E4-1 (Texto complementario)	Con un texto de tipología textual distinta al texto de entrada (E1) presentan un texto con el contenido temático relacionado del E1 de la misma lección ¹⁴⁶ .
Gramática(E2)	N2-L15-E2-3-1,3,4 (sección gramatical) N2-L15-E2-3-2(了) (sección	Se trata de secciones dedicadas a dar explicaciones lingüísticas con mayor detalle.

¹⁴⁶ Para facilitar la lectura, destacamos especialmente algunos de los datos que puedan llamarnos la atención.

	gramatical)	
Caracteres chinos(E4)	N2-L15-E4-2-1 (Carácter chino: cómo consultar el diccionario) N2-L15-E4-2-2 (Carácter chino: aprender caracteres básicos) N2-L15-E4-2-3 (Carácter chino: aprender a escribir los caracteres que aparecen en los textos.)	En primer lugar, se presentan conocimientos relacionados con los caracteres chinos: sus estructuras, las formas de composición, los radicales; luego, se presentan caracteres usuales (que no tienen nada que ver con la lección). Algunos se acompañan de su escritura en estilo oracular y una imagen que corresponde al carácter. Por último, se destacan algunos caracteres de la lección que se consideran importantes.
Notas culturales (E4)	N2-L15-E4-3 (Nota cultural)	Es un texto donde se explican aspectos culturales y que estén relacionado con el tema principal de la lección o por lo menos que aparezcan en el texto de entrada.

Tabla de resultado XII: Estructura de la lección 15 (N2-L15)

2.1.2. Estructura de El Nuevo Libro de Chino Práctico III (N3)

Estructuralmente, es casi idéntico al N2. La mayor diferencia reside en que se prescinde de la sección de *Práctica de los sinogramas* y *Nota cultural*. Sin embargo, se integra la mayoría del contenido cultural en los textos de entrada y de comprensión.

En cuanto a la partícula 了, en el tercer volumen la aparición en los aductos sigue siendo elevada; sin embargo, las exposiciones lingüísticas, en comparación con las del N2, son relativamente pocas, sólo existen dos lecciones dedicadas a ella. En N3-L30 se presentan los usos de la partícula 了 como *marcador aspectual-temporal* y *modal*, así como su uso de *marcador de culminación*. Por otro lado, en N3-L32 solo se presentan como parte de una estructura fija: 夠+ A/V+了, de manera que nos hemos centrado en el análisis de la Lección 30 en el tercer volumen.

Estructura de la lección 30 (N3-L30)		
Título de las partes de la lección (tipo de evento)	Código de los eventos (tipo de texto)	Características
Texto (E1)	N3-L30-E1-1 (Texto de entrada 1) N3-L30-E1-2	Cuentan con dos textos de entrada cuyos contextos y personajes pueden ser distintos.

	(Texto de entrada 2)	Utilizan las nubes para señalar las etiquetas no funcionales e incluyen llamadas de notas para referirse a sus correspondencias en la sección de nota.
Palabras nuevas (E2)	N3-L30-E2-1 (lista de unidades léxicas)	Está compuesto por indicaciones de las categorías gramaticales, la transcripción en <i>pinyin</i> , y ejemplos. En cuanto a las expresiones hechas, a veces además de presentar el significado de la palabra, también se muestran los significados de cada carácter por separado. Asimismo, también se diferencian registros del lenguaje cuando se considera necesario.
Notas (E2)	N3-L30-E2-2 (notas lingüísticas)	Notas cuyas funciones principales son traducir y aclarar algunos conceptos lingüísticos. Ocasionalmente, se explican algunas diferencias socioculturales, pero no en profundidad
Ejercicios y Práctica (E3)	N3-L30-E3-1 (Dominar las siguientes expresiones) N3-L30-E3-2 (Práctica de patrones) N3-L30-E3-3 (Actividades de clase) N3-L30-E3-4 (Ejercicios de conversación) N3-L30-E3-5 (Construir una frase basada en el dibujo) N3-L30-E3-6 (Práctica de comunicación)	Empieza con la sección de repetición y memorización de frases relacionadas con las estructuras principales de la lección. Finalmente, termina con ejercicios más comunicativos. Sin embargo, a veces los ejercicios de conversación no son actividades sino textos completos parecidos a los de entrada. Esta misma lección la que tratamos N3-L30-E3-4, por ejemplo, los dos textos en son completos y no hay espacio ni instrucciones para actividades (salvo la mera lectura).
Comprensión escrita y reformulación oral (E4)	N3-L30-E4-1 (Texto complementario)	En este tercer volumen los textos de comprensión cuentan con más variedad tipológica. Además, se integran algunos temas socioculturales en esta sección y se prescinde de la sección de Nota cultural.

Gramática(E2)	N3-L30-E2-3-1, 3,4 (sección gramatical) N3-L30-E2-3-2(了) (sección gramatical)	Es una sección que se dedica a exponer explicaciones lingüísticas con mayor detalle.
Caracteres chinos(E4)	N3-L30-E4-2-1 (Carácter chino y palabras)	Se trata de las formaciones y las composiciones de palabras y se prescinde de la sección de la práctica de los sinogramas.

Tabla de resultado XIII: Estructura de la lección 30 (N3-L30)

2.1.3. Síntesis de las estructuras de la serie de *El Nuevo Libro de Chino Práctico*

En líneas generales, los diseños de las estructuras y el contenido de esta serie de manuales presentan mayores detalles y consistencia. Por ejemplo, en los textos de entrada (E1) cuentan con nubes para señalar las etiquetas nociofuncionales e incluyen llamadas de nota que remiten a la sección de notas. En las listas de unidades léxicas, cuando se presentan expresiones hechas, a veces, además de presentar el significado de la palabra, también se muestran los significados de cada sinograma por separado. Asimismo, ocasionalmente, en las notas lingüísticas se añaden algunas diferencias socioculturales breves. Cabe añadir también que sus notas culturales siempre están de alguna manera relacionadas con el tema central de la lección.

En cuanto a las tareas (E3) y los textos de comprensión (E4), se observa un incremento de la diversidad a medida que avanza el libro. En comparación con el primer volumen, las tareas del segundo y el tercero añaden actividades más contextuales, tales como: *actividades de clase* (tareas dirigidas directamente a los alumnos con un objetivo concreto que cumplir), *construir una frase basada en el dibujo*. Sin embargo, a veces los *ejercicios de conversación* no son actividades, sino textos complementarios parecidos a los de entrada.

Por otro lado, cabe resaltar el hecho de que en el tercer volumen las notas culturales y los tratamientos socioculturales se integran directamente en los textos de entrada (E1) y complementarios (E4) escritos en lengua meta.

Por último, esta serie otorga un peso bastante mayor al aprendizaje de sinogramas. En los dos primeros volúmenes, se trabajan los sinogramas en el nivel de la composición del carácter por sí mismo y abre una sección para su práctica. En el tercer volumen avanzan hacia el nivel de la composición lexical y se concentran en las formaciones y las composiciones de palabras y se prescinde de la sección de la práctica de los sinogramas.

Los avances y las adaptación según los diferentes niveles se observan claramente (en el Nivel I: Análisis discreto, pp.310 hemos aplicado la información aquí ofrecida).

Seguidamente, entramos en el análisis discreto, esto es, el análisis de los eventos por separado.

2.2. Nivel I: Análisis discreto

En el nivel I, hemos analizado los eventos por separado aplicando las tablas prototípicas diseñadas anteriormente. Todos los eventos de dos lecciones precedentes de dos volúmenes (la

Lección 15 del segundo volumen [N2-L15] y la Lección 30 del tercer volumen [N3-L30]) hemos analizado plenamente con los cuatro niveles de nuestro análisis.

2.2.1. *Análisis discreto de la N2-L15*

2.2.1.a. E1: Texto de entrada (N2-L15-E1-1)

i. Las claves de aprendizaje (N2-L15-E1-1)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Especificación del objetivo (V2)	Explícito	Se aprenderá a describir los lugares que se han visto, hablar de las experiencias de los viajes, cómo cambiar dinero en el banco y también una frase en shanghainés.
Focalización (V4)	Temática/situacional Pragmática/comunicativa Lingüística	Ambienta el contexto del diálogo. Se intercalan nubes que contienen etiquetas nociofuncionales. Señala notas lingüísticas que posteriormente se especifican en la sección de notas.
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
¿Qué procedencia tiene el texto?	Se tratan de textos fabricados con fines didácticos.	Son textos redactados conforme a determinadas informaciones

ii. Las claves de contextualización (N2-L15-E1-1)

Claves de contextualización	Subcategoría y justificaciones
Situación	+ Localización: con el gráfico se detalla la localización de la conversación. + Escena (psico-social): Dos amigos charlan en el banco donde han quedado para cambiar el dinero.
Participantes	+ Características socioculturales: dos extranjeros no sinohablantes. + Relaciones entre ellos: amigos/compañeros de clase.
Instrumentos	/ Canal: oral + Variedad y rasgos del género de instrumento al que pertenece: a). Cumple el principio de cooperación (Grice, 1975). Sigue una

	<p>organización de conversación variada y espontánea:</p> <p>Cada turno puede contener más de una información: Por ejemplo: Ding dijo: 林娜, 你今天穿得真漂亮啊[Linna, estás muy guapa hoy] Linna responde: 是嗎? 我來銀行換錢, 下午我還要去王府井買東西[¿Si? Vengo a cambiar el dinero, por la tarde iré de compras a WangFujing]. En este diálogo, la segunda interlocutora, además de aceptar el elogio, da más información para explicar o justificar el comentario. De esta manera favorece el cumplimiento del <i>principio de cooperación</i> para mantener una organización conversacional variada y espontánea, en vez de hacer un turno de pregunta y otro de respuesta.</p> <p>b). Aparecen elementos propios del registro coloquial, tales como: 是嗎? [¿Si? /¿Tú crees?]], 你真喜歡旅行 [¿De verdad te gusta mucho viajar!], 看, 該你了。 [Mira, te toca.].</p> <p>c). Con la cajera del banco aparece un lenguaje más formal propio del tipo de conversación: 小姐 [señorita], 您[usted], 請[por favor].</p>
--	---

2.2.1.b. E1: Texto de entrada (N2-L15-E1-2)

i. Las claves de aprendizaje (N2-L15-E1-2)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Especificación del objetivo (V2)	Explícito.	Tal como se ha indicado en la tabla anterior.
Focalización (V4)	Temática/ situacional Pragmática/comunicativa Lingüística Inter/ sociocultural Existencial	Ambienta el contexto del diálogo Se intercalan nubes que contienen etiquetas nociofuncionales Señala notas lingüísticas que posteriormente se especifican en la sección de notas Hablan de la existencia de otras lenguas locales Actitud abierta frente a diferentes lenguas
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	El rasgo de un enfoque plurilingüe	Muestran interés y enseñan palabras en otra lengua local como el shanghainés.
¿Qué procedencia tiene el texto?	Se trata de textos fabricados con fines	Son textos redactados conforme a determinadas informaciones

	didácticos.	
--	-------------	--

ii. Las claves de contextualización (N2-L15-E1-2)

Claves de contextualización	Subcategoría y justificaciones
Situación	— Localización: No específico. + Escena (psicosocial): Dos amigos que están charlando.
Participantes	+ Características socioculturales: dos extranjeros no sinohablantes. + Relaciones entre ellos: amigos/compañeros de clase.
Instrumentos	/ Canal: oral + Variedad y rasgos del género de instrumento al que pertenece: a). Aparecen elementos propios del registro coloquial, tal como: 他怎麼不知道? [¿Cómo que no lo sabe?], 是不是? [¿no crees?] 是啊! [Es verdad], 這就是... [esto es justamente...] y también aparece a menudo la partícula 了 2 (7 veces).

2.2.1.c. E2: lista de unidades léxicas, notas lingüísticas y sección gramatical

Lista de unidades léxicas (N2-L15-E2-1)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas	Principalmente presentan las condiciones lingüísticas. Véase los elementos en que consisten las exposiciones lingüísticas (V6) en esta misma tabla.
Focalización (V4)	Lingüística	Todos los componentes de la exposición son de índole lingüística.
Elementos en que consisten las exposiciones lingüísticas (V6)	Presentación con tecnicismos Transcripción en pinyin El acompañamiento de ejemplos Enseñar como expresiones hechas Separar como unidades discretas	Se presentan con las categorías gramaticales. Ocasionalmente, también se separan las expresiones y presentan, además del significado como expresión

		hecha, los significados de cada uno de los sinogramas.
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	

Notas lingüísticas (N2-L15-E2-2)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a la forma	Se explican los significados y también los usos y las funciones comunicativas de las locuciones. (Para más información véase V6: <i>Elementos en que consisten las exposiciones lingüísticas de esta misma</i>)
Focalización (V4)	Lingüística Pragmática/comunicativa Inter/sociocultural	Ofrecen traducciones, categorías gramaticales, tecnicismos y explicaciones fonológicas. Especifica las funciones comunicativas de la frase, ej.: 就 tiene la función de enfatizar. Es usado para confirmar un hecho cualquiera o hacer hincapié en algo “este es exactamente”. Presenta frases en otra lengua local, en este caso el shanghainés.
Elementos en que consisten las exposiciones lingüísticas (V6)	Presentación con tecnicismos El acompañamiento de ejemplos.	Sintagma preposicional, SN, NP. Siempre se ofrecen ejemplos

	<p>Observación fonética y los cambios de tonos</p> <p>Explica las condiciones concretas de uso (sintáctica)</p> <p>Traducción</p> <p>Presentar como expresión hecha</p>	<p>después de cada nota.</p> <p>Explica y transcribe fonéticamente como se pronuncia una frase en shanghainés.</p> <p>Por ejemplo, cuando explica el uso de la preposición “從”: El objeto de la preposición “從” es normalmente una palabra o sintagma que denota un lugar o tiempo... Si el objeto de la preposición “從” no es un sustantivo o un pronombre que denote lugar debe ir seguido por “這兒” o “那兒”.</p> <p>Siempre brindan traducciones después del texto original de cada nota.</p> <p>“早” es otra expresión común usada por la gente en China como saludo.</p>
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	El rasgo de un enfoque plurilingüe	Muestran interés y enseñan palabras en otra lengua local como el shanghainés.
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifica	

Sección gramatical (N2-L15-E2-3-1, 3 y 4¹⁴⁷)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas.	Se mencionan las funciones comunicativas, pero los contextos de uso para esas funciones. Asimismo, la mayor parte de la exposición se dedica a especificar las condiciones sintácticas (para más información véase <i>Elementos en que consisten las exposiciones lingüísticas (V6)</i> en esta misma tabla)
Focalización (V4)	Lingüística	Usan tecnicismos, valores semánticos, condiciones sintácticas de uso (a través de cuadros), categorías gramaticales. Aunque señala alguna función de las estructuras, no son de tipo pragmático/comunicativo.
Elementos en que consisten las exposiciones lingüísticas (V6)	Presentación con tecnicismos Relacionar con lo que han aprendido anteriormente El acompañamiento de ejemplos Especificación de los significados y las funciones (semántica)	Ej.: complemento de estado, sintagma adjetival, partícula estructural, forma elíptica. Ej.: Esta construcción es similar a cuando el adjetivo se usa como predicado. O, en esta frase es parecido a añadir “一下” al verbo. Cada sección siempre se acompaña con ejemplos. En la sección 1) Se menciona la función de la locución: <i>El verbo o el adjetivo frecuentemente va seguido por un elemento cuya</i>

¹⁴⁷ La sección gramatical consta de cuatro puntos diferentes y numerados del 1 al 4. El punto 2 trata la partícula 了 cuyo análisis se dispondrá en el Nivel segmentario (Nivel II).

	<p>Explica las condiciones concretas de uso (sintáctica)</p> <p>Ofrecen informaciones adicionales</p>	<p><i>función es aportar detalles a la explicación.</i>, pero falta concretar sus contextos y funciones comunicativas/pragmáticas. La sección 3) con una breve indicación: reduplicar el verbo tiene la función de insinuar una duración corta de la acción o idea de la que estamos hablando. La sección 4) no tiene explicación puesto que se trata de la presentación de las formas de numeración.</p> <p>Sintácticamente se detallan bastante las condiciones y los elementos necesarios para la construcción de la frase.</p> <p>En la sección 1) se ofrecen explicaciones adicionales para la respuesta con ese tipo de locución: <i>En este tipo de frases, la forma el íptica puede ser usada para responder una pregunta.</i></p>
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	

2.2.1.d. E3: Tareas

“Dominar las siguientes expresiones” (N2-L15-E3-1)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas.	Se trata de interiorizar y memorizar las locuciones

Focalización (V4)	Lingüística	Se destacan unas frases clave. A partir de la misma estructura se crean frases similares y se adiestra a los alumnos con ellas a través de la repetición.
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Repetición y manipulación mecánica de formas (RMF)	
Canales de tarea (8.2)	Lector	
Grado cognitivo (V9)	Imitación, duplicación, repetición (Nivel I).	
Tipo de agrupación (V10)	Individual	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	

“Práctica de patrones” (N2-L15-E3-2)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas.	Se trata de manipular las estructuras mecánicamente.
Focalización (V4)	Lingüística	Se transforman las palabras listadas en la estructura ofrecida subrayada (se encuentra un formato rudimentario de diálogo, pero el ejercicio principalmente consiste en manipular el formato). Como repaso del texto. Para cumplir la tarea, también se tienen que reconocer los caracteres.
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	

Procesos de tarea (8.1)	Repetición y manipulación mecánica de formas (RMF)	
Canales de tarea (8.2)	Lector Oral (Lo suponemos. No está especificado en la instrucción)	
Grado cognitivo (V9)	Imitación, duplicación, repetición (Nivel I).	
Tipo de agrupación (V10)	Individual	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	

“Actividades de clase” (N2-L15-E3-3)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a la forma	Tiene un objetivo comunicativo real que es calcular y decir en lengua meta la cantidad de dinero.
Focalización (V4)	Lingüística Pragmática/comunicativa	Se practican los números. Saber preguntar cuánto es la equivalencia de las divisas y los nombres de las monedas de diferentes países.
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Comunicación e interacción orales (CIO)	Se trata de un trabajo en pareja.
Canales de tarea (8.2)	Lector Escrito Oral	Existen instrucciones que indican el uso del canal oral.

Grado cognitivo (V9)	Explicación, justificación, predicción, estimación, interpretación, juicio crítico, deducción (Nivel IV)	Se ha de realizar el cálculo de divisas.
Tipo de agrupación (V10)	En pareja	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como usuario: la lengua como herramienta (razonamiento del mundo real)	Tiene una utilidad inmediata fuera del aula.
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	

“Ejercicios de conversación” (N2-L15-E3-4)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a la forma.	Se especifican las funciones de la conversación.
Focalización (V4)	Lingüística Pragmática/comunicativa	Practicar las estructuras y el vocabulario que han aprendido con los textos principales. Además, también introduce vocabulario nuevo con <i>pinyin</i> . Se especifica la función de la conversación.
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Escritura o Interacción oral	No se especifica la forma de trabajar en el libro de alumno ni en el libro del profesor. De esta manera, depende del profesor que lo use.
Canales de tarea (8.2)	Lector Escrito (Con posibilidad de incluir el canal oral)	

Grado cognitivo (V9)	Creación (Nivel V).	Abren el espacio de crear sus propias respuestas.
Tipo de agrupación (V10)	No se especifican / En pareja	No está especificado, ni en el libro del profesor; no obstante, lo intuimos porque se presenta en formato de conversación.
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como usuario: la lengua como herramienta (razonamiento del mundo real)	Se explicita la función que intenta cumplir y se puede responder según lo que quiere expresar el alumno.
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	

“Construir una frase basada en el dibujo” (N2-L15-E3-5)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas	No es abierto. Existen locuciones que completar.
Focalización (V4)	Lingüística Temática/situacional Pragmática/comunicativa	Creación de frases según la locución ofrecida. A través del dibujo, se ofrecen informaciones situacionales para las respuestas. Se ofrece contexto para la tarea
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Escritura	
Canales de tarea (8.2)	Escrito Lector	
Grado cognitivo (V9)	Imitación, duplicación, repetición (Nivel I).	El principal objetivo es volver a practicar la estructura que se ha

		enseñado.
Tipo de agrupación (V10)	Individual	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	

“Práctica de comunicación” (N2-L15-E3-6)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención al significado	Proponen unos objetivos de comunicación.
Focalización (V4)	Temática/situacional Pragmática/comunicativa Sociolingüística	Se ofrecen informaciones situacionales para la tarea. Los alumnos deben reaccionar ante la situación propuesta. Se especifica el interlocutor con quien tienen que comunicarse.
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Comunicación e interacción orales (CIO)	
Canales de tarea (8.2)	Lector Auditivo Oral	
Grado cognitivo (V9)	Creación (Nivel V).	
Tipo de agrupación (V10)	En pareja (lo intuimos)	— lo intuimos puesto que se trata de cumplir una tarea a través de la lengua meta según las instrucciones
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como usuario: la lengua como herramienta (razonamiento del mundo real)	Se explicita el objetivo de la tarea.
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	

2.2.1.e. E4: Texto complementario

“Comprensión escrita y reformulación oral” (N2-L15-E4-1)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
--------------------------	---	---------------

Especificación del objetivo (V2)	Implícito	No está especificado
Focalización (V4)	Lingüística Temática/situacional Inter/sociocultural	Mostrar la transcripción en <i>pinyin</i> de los vocablos nuevos. Se relaciona con el texto de entrada acerca de los comentarios de viaje. Habla de otros geolectos s ínicos.
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	

“El carácter chino: método de construcción de los caracteres chinos” (N2-L15-E4-2-1)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis
Tipo de texto (V20)	<ul style="list-style-type: none"> Expositivo/Explicativo.
Contenido temático (V21)	<ul style="list-style-type: none"> Lengua, estudios y aprendizaje
Focalización (V4)	<ul style="list-style-type: none"> Lingüística: estructuras y significados fundamentales de la construcción de sinogramas.
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	<ul style="list-style-type: none"> No se especifican

“Carácter chino: aprender y escribir caracteres chinos básicos” (N2-L15-E4-2-2)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis
Elementos de que se componen	<p>El carácter chino</p> <p>La transcripción en <i>pinyin</i>.</p> <p>La traducción en español.</p> <p>Aparecen o bien los elementos fundamentales de que se compone ese carácter, o bien el orden de los trazos.</p> <p>El número de trazos.</p> <p>La escritura oráculo y una ilustración de la imagen que posiblemente inspiró la creación del carácter (en el caso de los pictogramas).</p>

	El número de trazos.
--	----------------------

“Carácter chino: aprender y escribir los caracteres chinos que aparecen en los textos”
(N2-L15-E4-2-3)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis
Elementos de que se componen	La expresión en la que el carácter se integra. La transcripción de la expresión (no sólo del carácter) en <i>pinyin</i> . El carácter chino y los elementos de que se compone. Los caracteres en chino tradicional entre paréntesis.

“Nota cultural” (N2-L15-E4-3)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis
Tipo de texto (V20)	Expositivo/Explicativo.
Contenido temático (V21)	Información sobre personas, el tiempo o el espacio
Focalización (V4)	Temática/situacional
Observación adicional	Conecta con el tema tratado en el texto principal.

2.2.2. Análisis discreto de la N3-L30

2.2.2.a. E1: Texto de entrada 1 (N3-L30-E1-1)

i. Las claves de aprendizaje (N3-L30-E1-1)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Especificación del objetivo (V2)	Explícito.	Se conocerán algunas actividades de ocio populares entre los pekineses después comer.
Focalización (V4)	Temática/situacional Pragmática/comunicativa	Ambienta el contexto del diálogo. Se intercalan nubes que contienen etiquetas nociofuncionales. Señala notas lingüísticas que

	Lingüística	posteriormente se especifican en la sección de notas.
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
¿Qué procedencia tiene el texto?	Se trata de textos fabricados con fines didácticos.	Son textos redactados conforme a determinadas informaciones

ii. Las claves de contextualización (N3-L30-E1-1)

Claves de contextualización	Subcategoría y justificaciones
Situación	+ Localización: descripción con el texto y con el gráfico, se detalla la localización de la conversación. + Escena (psicosocial): tres amigos pasean en la calle.
Participantes	+ Características socioculturales: tres amigos, un sinohablante nativo y otros dos no nativos. + Relaciones entre ellos: amigos.
Instrumentos	/ Canal: oral + Variedad y rasgos del género de instrumento al que pertenece: a). Sigue una organización de conversación variada y espontánea: Cada turno puede contener más de una información: Por ejemplo este turno de diálogo: Madawei pregunta: 前邊又走過來了不少老人, 他們手裡都拿著什麼? [Por delante vienen muchos ancianos, ¿qué tienen en las manos?] Songhua responde: 他們是連太極劍的, 手裏拿的是劍。太極劍也是一種中國武術。練太極劍可以很好地鍛煉身體。我媽媽以前常常生病, 不能工作。她就連太極劍, 練了兩年。後來, 她身體好了。現在可以上班了。力波, 你不是每天早上都學太極拳嗎? 現在你學的怎麼樣? ? [Ellos practican el taichi con espada. Lo que llevan en la mano son espadas. El taichi con espada también es un tipo de arte marcial. Es un buen ejercicio para entrenarse. Mi madre antes se enfermaba con frecuencia y no podía trabajar. Por eso, practicaba este taichi. Después de dos años, mejoró mucho su salud. Ahora ya puede ir a trabajar. Libo, tu practicas taichi cada mañana, ¿no? ¿Qué tal?] En este turno, además de responder la pregunta emitida anteriormente, también alude a otros

	<p>temas relacionados: la experiencia propia sobre la práctica y también pregunta al otro protagonista el estado de su aprendizaje del taichi.</p> <p>b). Aparecen elementos propios del registro coloquial: aparecen llamamientos de atención como 你看 [mira] y 你們看 [Mirad]. También aparecen partículas coloquiales como 呢 y 了₂. O 咱們過去看看 [vamos a verlo.] como sugerencia.</p>
--	---

2.2.2.b. E1: Texto de entrada 2 (N3-L30-E1-2)

i. Las claves de aprendizaje (N3-L30-E1-2)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Especificación del objetivo (V2)	Explícito	Tal como se ha indicado en la tabla anterior.
Focalización (V4)	<p>Temática/ situacional</p> <p>Pragmática/ comunicativa</p> <p>Lingüística</p> <p>Textual/ discursiva</p>	<p>Ambienta el contexto del diálogo.</p> <p>Se intercalan nubes que contienen etiquetas nociofuncionales.</p> <p>Señala notas lingüísticas que posteriormente se especifican en la sección de notas.</p> <p>Presentan formas y vocabulario para formalizar un resumen. Se presenta como se dice <i>en resumen</i> en chino y ordenadores discursivos, tales como: en primer lugar, en segundo lugar.</p>
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
¿Qué procedencia tiene el texto?	Se trata de textos fabricados con fines didácticos.	Son textos redactados conforme a determinadas informaciones

ii. Las claves de contextualización (N3-L30-E1-2)

Claves de contextualización	Subcategoría y justificaciones
Situación	+ Localización: Especifica, a través de los textos. + Escena (psicosocial): tres amigos que están hablando en un parque.
Participantes	+ Características socioculturales: tres amigos, un sinohablante nativo y otros dos no nativos. + Relaciones entre ellos: amigos.
Instrumentos	/ Canal: oral + Variedad y rasgos del género de instrumento al que pertenece: a). Aparecen elementos propios del registro coloquial como: la partícula 啊, 呢 (tres veces), 真有意思 [qué interesante], 你看 [mira] etc.

2.2.2.c. E2: lista de unidades léxicas, notas lingüísticas y sección gramatical

lista de unidades léxicas (N3-L30-E2-1)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas	Véanse los elementos de que constan las exposiciones lingüísticas
Focalización (V4)	Lingüística	Todos los componentes de la exposición son de índole lingüística.
Elementos en que consisten las exposiciones lingüísticas (V6)	Presentación con tecnicismos Transcripción en <i>pinyin</i> El acompañamiento de ejemplos Enseñar como expresiones hechas Separar como unidades discretas	Se presenta con las categorías gramaticales. Ocasionalmente, también se separan las expresiones y presentan además del significado como expresión hecha los significados de cada uno de los sinogramas.

Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	

Notas lingüísticas(N3-L30-E2-2)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	<ul style="list-style-type: none"> • Atención a las formas 	Se limita principalmente a ofrecer información sobre aspectos sintácticos y semánticos. Brinda comparaciones de los usos de las locuciones parecidas y también informaciones textuales discursivas.
Focalización (V4)	<ul style="list-style-type: none"> • Lingüística • Textual/ discursiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecen traducciones de las frases, valores semánticos de las estructuras: “<i>Dos o más sintagmas con la estructura 有+SV+的 pueden expresar enumeración</i>” y también comparan los usos de dos locuciones similares: 後來 y 以後. • Especifica la función textual de la locución 要不: <i>Se usa entre dos oraciones o cláusulas para indicar el resultado o conclusión que se deriva del supuesto contrario a la primera.</i>
Elementos en que consisten las exposiciones lingüísticas (V6)	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación con tecnicismos • El acompañamiento de ejemplos. • Traducción • Explica las condiciones 	<ul style="list-style-type: none"> • SV. • Siempre se ofrecen ejemplos después de cada nota. • Siempre brindan traducciones después del texto original de cada nota. • Utilizan fórmulas: 有

	concretas de uso (sintáctica)	+SV+ ff para indicar las condiciones de uso.
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	• No se especifican	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	• No se especifican	

Sección gramatical (N3-L30-E2-3-1, 3 y 4¹⁴⁸)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	• Atención a las formas	• Fundamentalmente, se limita a explicar las condiciones sintácticas y los valores semánticos, pero no brindan contextos concretos de uso (para más información véanse los elementos de que constan las exposiciones lingüísticas.)
Focalización (V4)	• Lingüística	• Usan tecnicismos, valores semánticos, condiciones sintácticas de uso (a través de cuadros), categorías gramaticales.
Elementos en que consisten las exposiciones lingüísticas (V6)	• Presentación con tecnicismos	• Ej.: <i>PL, Pt, Clas, oraciones adjetivales, sintagmas verbales/adjetivales, sintagma de sujeto-predicado, complemento de dirección, complemento de resultado, complemento de estado.</i> Existen usos Incorrectas de los términos como: <i>las oraciones adjetivales</i>

¹⁴⁸ La sección gramatical consta de cuatro puntos diferentes numerados del 1 al 4. El punto 2 trata de la partícula 了, cuyo análisis se dispondrá en el Nivel segmentario (Nivel II).

	<ul style="list-style-type: none"> • El acompañamiento de ejemplos • Especificación de los significados y las funciones (semántica) • Explica las condiciones concretas de uso (sintáctica) 	<p>(que según el RAE equivalen a las oraciones de relativo). Si observamos los ejemplos podemos observar que remiten más bien a adjetivos (很高興 ; 乾乾淨淨的), de manera ser ñ mejor denominarlos “adjetivos” o a lo sumo “sintagmas adjetivales”. Por otro lado, aparece la etiqueta “sintagma de sujeto-predicado”. Sin embargo, sujeto y predicado ya constituyen una oración, por tanto es más que un sintagma.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En cada sección siempre hay ejemplos. • En la sección 1) menciona:...(este tipo de oraciones es) comúnmente usado para describir la aparición o desaparición de una persona o una cosa de un lugar. Seguidamente, describe una serie de condicones sintácticas, pero faltan explicaciones sobre los contextos de uso y explicaciones que ayuden a la asimilación y la comprensión cognitivas¹⁴⁹. • Sintácticamente se detallan bastante las condiciones y los elementos necesarios
--	--	--

¹⁴⁹ En cuatro notas se han explicado tres condiciones necesarias: verbos intransitivos, clasificadores u otro complemento de nombre y la partícula 了 o un complemento. Por otro lado, mencionan dos elementos indeseados en esta estructura: las preposicion 在 y 從, y el hecho de que el objeto no puede ser especificado. Verdaderamente, todas estas condiciones son debidas a razones comunicativas y pragmáticas, sumamente favorables para la asimiliación y la comprensión, pero que no han sido consideradas.

		para la construcción de la frase.
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	• No se especifican	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	• No se especifican	

2.2.2.d. E3: Tareas

“Dominar las siguientes expresiones” (N3-L30-E3-1)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas	Se trata de interiorizar y memorizar las locuciones
Focalización (V4)	Lingüística	Se destacan unas frases clave. A partir de las mismas estructuras se crean frases similares y se adiestra a los alumnos con esas frases a través de la repetición.
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Repetición y manipulación mecánica de formas (RMF)	
Canales de tarea (8.2)	Lector	
Grado cognitivo (V9)	Imitación, duplicación, repetición (Nivel I).	
Tipo de agrupación (V10)	Individual	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	

“Práctica de patrones” (N3-L30-E3-2)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas.	Se trata de manipular las estructuras mecánicamente.
Focalización (V4)	Lingüística	Se transforman las palabras listadas en la estructura ofrecida subrayada (se encuentra un formato rudimentario de diálogo, pero el ejercicio principalmente se dedica a manipular el formato).
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Repetición y manipulación mecánica de formas (RMF)	
Canales de tarea (8.2)	Lector Oral (Lo suponemos. No está especificado en la instrucción)	
Grado cognitivo (V9)	Imitación, duplicación, repetición (Nivel I).	
Tipo de agrupación (V10)	Individual	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	

“Actividades de clase” (N3-L30-E3-3)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a la forma	Los alumnos necesitan entender los significados para poder crear diálogo según las instrucciones.
Focalización (V4)	Lingüística	Se practican las locuciones aprendidas en esta lección.

	Pragmática/comunicativa Textual/discursiva	Se aprende a comunicar y hacer una suposición. Las locuciones propuestas tienen funciones concretas para la organización discursiva.
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Comunicación e interacción orales (CIO)	Se trata de un trabajo en pareja.
Canales de tarea (8.2)	Lector Escrito Oral	Existen instrucciones que indican el uso del canal oral.
Grado cognitivo (V9)	Creación, descubrimiento, reorganización, formulación de nuevas hipótesis, preguntas y problemas (Nivel V)	Hay que entender las instrucciones y crear diálogos.
Tipo de agrupación (V10)	En pareja	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como usuario: la lengua como herramienta (razonamiento del mundo real)	Tiene una utilidad inmediata fuera del aula.
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	

“Ejercicios de conversación” (N2-L15-E3-4)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas	Aquí no hay ejercicios, son dos textos cortos completos con temas parecidos a los textos de entrada.
Focalización (V4)	Lingüística	Es un simple repaso de lo que

		han aprendido en esta lección.
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Lectura	Son dos textos completos que en realidad carecen de espacio para la creación y es simplemente soporte para la lectura.
Canales de tarea (8.2)	Lector Oral	El título de la sección lo indica: <i>ejercicios de conversación</i>
Grado cognitivo (V9)	Imitación, duplicación, repetición (Nivel I)	Por las razones anteriormente mencionadas.
Tipo de agrupación (V10)	No se especifican / En pareja	No está especificado, tampoco en el libro del profesor, pero lo intuimos porque se presenta en formato de conversación.
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	

“Construir una frase basada en el dibujo” (N3-L30-E3-5)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas	No es abierto. Existen locuciones que emplear y los dibujos indican qué frases tienen que crear.
Focalización (V4)	Lingüística Temática/situacional	Crear frases según la locución ofrecida. A través del dibujo, se ofrece información situacional para las respuestas. Requiere conocimientos lingüísticos, contextuales y funcionales para la compleción

	Pragmática/comunicativa	de la tarea.
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Escritura	
Canales de tarea (8.2)	Escrito Lector	
Grado cognitivo (V9)	Imitación, duplicación, repetición (Nivel I).	El principal objetivo es volver a practicar la estructura que se ha enseñado.
Tipo de agrupación (V10)	Individual	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	

“Práctica de comunicación” (N3-L30-E3-6)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención al significado	Proponen unos objetivos de comunicación.
Focalización (V4)	Temática/situacional Pragmática/comunicativa Sociolingüística	Se ofrece información situacional para la tarea. Se pide a los alumnos reaccionar ante la situación propuesta. Se especifica el interlocutor con quien tienen que comunicarse.
Conocimientos lingüísticos previos	No se especifican	

recuperados (V7)		
Procesos de tarea (8.1)	Comunicación e interacción orales (CIO)	
Canales de tarea (8.2)	Lector Auditivo Oral	
Grado cognitivo (V9)	Creación (Nivel V).	
Tipo de agrupación (V10)	En pareja	— lo intuimos puesto que se necesita cumplir una tarea a través de la lengua meta según las instrucciones
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como usuario: la lengua como herramienta (razonamiento del mundo real)	Dado que se explicita el objetivo de la tarea.
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	

2.2.2.e. E4: Texto complementario

“Comprensión escrita y reformulación oral” (N3-L30-E4-1)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Especificación del objetivo (V2)	Implícito	
Focalización (V4)	Temática/situacional Lingüística	Se relaciona con el texto de entrada sobre los ejercicios y la salud. Se repasan las estructuras que enseña la lección.
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	

“Carácter chino y palabras” (N2-L15-E4-2-1)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis

Tipo de texto (V20)	Expositivo/Explicativo.
Contenido temático (V21)	Lengua, estudios y aprendizaje
Focalización (V4)	Lingüística: explica la formación de palabras.
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican

2.2.3. Síntesis del Nivel I: Análisis discreto

2.2.3.a. Síntesis de los textos de entrada

Los textos de entrada en esta serie ofrecen información relativamente abundante y más contextualizada. Destacamos especialmente los siguientes puntos:

- a). Presentan no solo uno, sino dos textos de entrada (E1), los cuales consisten en textos relativamente largos y con un tema central y un objetivo comunicativo claro. Los dos textos pueden tener contextos y personajes distintos, pero poseen contenidos temáticos en común.
- b). En esta serie, se especifica siempre el objetivo al principio de cada lección.
- c). En cuanto a la focalización, tal como hemos apuntado anteriormente en la presentación de la estructura, los textos de entrada, además de las *focalizaciones temática/situacional y lingüística*, en la mayoría de los casos también cuentan con la focalización *pragmática/comunicativa* a través de las nubes con etiquetas nociofuncionales intercaladas en los textos.
- d). A través del análisis de las claves de contextualización, podemos observar que a pesar de ser textos fabricados con objetivos pedagógicos, en la mayoría de los casos cuidan las claves contextualizadoras y ofrecen suficiente información para la construcción del contexto donde se producen las conversaciones: *la localización, la escena psicosocial, las características socioculturales, las relaciones entre ellos*, y también respetan *la variedad y rasgos del género de instrumento a que pertenece*.
- e). Cabe mencionar también en el *N2-L15-E1-2*, hemos detectado un indicio de un enfoque plurilingüe: en el texto muestra interés y enseñan palabras en otra lengua local, concretamente, el shanghainés. Por otro lado, en el *N3-L30-E1-2*, también observamos la introducción de una *focalización textual/discursiva*, donde enseñan formas y vocabulario (ordenadores discursivos) para realizar un resumen, tales como: “en primer lugar”, “en segundo lugar”.

2.2.3.b. Síntesis de las secciones explicativas

En las secciones explicativas, como es esperable, la focalización lingüística es lo más relevante. Merece la pena anotar que:

- a). En los 6 eventos de E2 analizados, observamos un caso de *atención a la forma* (N2-L15-E2-2: Notas lingüísticas). En este caso no solo se explica las condiciones sintácticas, sino también los significados y también los usos y las funciones comunicativas de las locuciones. Por otro lado, también se incluye la focalización *inter/sociocultural*.

- b). También hemos detectado variedad en la *focalización*, aunque bastante dispersa. Aparte de la focalización *lingüística*, en N3-L30-E2-2: *notas lingüísticas*, hemos observado un caso de focalización *textual/discursiva* donde se especifica la función textual de la locución 要不 [si no...], y también *focalizaciones pragmática/comunicativa e inter/sociocultural* en el caso mencionado anteriormente (N2-L15-E2-2: *Notas lingüísticas*).
- c). Por último, en relación con los *elementos en que consisten las exposiciones lingüísticas* (V6) donde analizamos las variedades de estrategias aplicadas para la explicación, la aparición de las “*explicaciones sobre las condiciones sintácticas*” y la “*presentación con tecnicismos*” aparecen en la mayoría de los casos. Es decir, mayoritariamente, prestan una atención sintáctica.

a. En relación con la *presentación con tecnicismos*, podemos poner como ejemplos N3-L30-E2-3-1, 3 y 4: sección gramatical con términos como *PL, Pt, Clas, oraciones adjetivales, sintagmas verbales/adjetivales, sintagma de sujeto-predicado, complemento de dirección, complemento de resultado, complemento de estado*.

Además, hemos detectado un caso inapropiado del uso del término: *las oraciones adjetivales* (que, según el RAE, equivalen a las oraciones de relativo). Si observamos los ejemplos podemos observar que remiten más bien a adjetivos (很高興; 乾乾淨淨的), de manera que sería mejor el término “adjetivos” o a lo sumo “sintagmas adjetivales”, también empleados en la misma sección. Por otro lado, aparece la etiqueta “sintagma de sujeto-predicado”. Sin embargo, sujeto y predicado ya constituyen una oración, por tanto es más que un sintagma.

b. La “*Relación con lo que han aprendido anteriormente*” y la “*Especificación de los significados y las funciones (semántica)*” apenas se constatan entre los casos analizados; sin embargo, en los E2 en relación con la partícula 了, su aparición aumenta substancialmente (véase 2.3.3.c *los tipos de información didáctica ofrecida*, pp. 345 para más información).

2.2.3.c. Síntesis de las tareas

En primer lugar, sobre la *relación entre forma, significado y función* (V5) de las tareas analizadas de N2 y N3, conforme a los resultados (Tabla de resultado XIV), la *atención a las formas* sigue siendo la instrucción predominante. No obstante, más del 40% de las tareas prestan *atención a la forma*: N2-L15-E3-3: *Actividades de clase*; N2-L15-E3-4: *Ejercicios de conversación*; N3-L30-E3-3: *Actividades de clase* y también dirigen la *atención al significado*, como son los casos de N2-L15-E3-6: *Práctica de comunicación* y N3-L30-E3-1: *Dominar las siguientes expresiones*.

Esta diversidad podemos corroborarla con el resultado de las *focalizaciones* (V4) de las tareas (Tabla de resultado XIV a continuación). Aparte del 43% constatado en el apartado de la *Lingüística*, aparecen otras focalizaciones en la simulación comunicativa y el uso real de la lengua, tales como: la *Pragmática/comunicativa* en los casos de N2-L15-E3-3: *Actividades de clase*; N2-L15-E3-4: *Ejercicios de conversación*; N2-L15-E3-5: *Construir una frase basada en el dibujo*; N2-L15-E3-6: *Práctica de comunicación*; N3-L30-E3-3: *Actividades de clase*; N3-L30-E3-5: *Construir una frase basada en el dibujo*; N3-L30-E3-6: *Práctica de comunicación*. La mayoría de ellas, coinciden con la focalización *Temática/situacional*, excepto en el caso de N2-L15-E3-5: *Construir una frase basada en el dibujo*, que es una tarea de solo completar oraciones a partir de los vocablos y las ilustraciones y carece de un objetivo comunicativo.

Lo más interesante es que también detectamos dos casos con focalización *Sociolingüística*, el *N2-L15-E3-6: Práctica de comunicación* y el *N3-L30-E3-6: Práctica de comunicación*, que plantean situaciones cuasi reales para los alumnos con el objetivo de confeccionar conversaciones pertinentes según las situaciones indicadas. Por otro lado, también cabe destacar el caso de la *Textual/discursiva (N3-L30-E3-3: Actividades de clase)*, en el que los alumnos tienen que ensayar con las locuciones propuestas que poseen funciones concretas para la organización discursiva.

Relación entre forma, significado y función (V5)	Cantidad	Porcen.	Focalización (V4)	Cantidad	Porcen.
Atención a las formas	7	58%	Lingüística	10	42%
Atención a la forma	3	25%	Pragmática/ comunicativa	7	29%
Atención al significado	2	17%	Sociolingüística	2	8%
			Temática/situaciona l	4	17%
			Textual/discursiva	1	4%
Total	12	100%	Total	23	100%

Tabla de resultado XIV: Relación entre forma, significado y función (V5) y focalización (V4) de N2 y N3

En segundo lugar, sobre los procesos y los canales, el porcentaje de tareas interactivas y el empleo de más de 2 canales son bastante altos. Por un lado, en relación con los procesos, se encuentra una distribución relativamente equilibrada: un 58% de las tareas poseen procesos más precomunicativos (según la definición de Littlewood, 1981¹⁵⁰), mientras un 42% son tareas más interactivas y comunicativas (incluyendo el caso probable). Ello puede comprobarse en los resultados de las canales de las tareas. Podemos observar, asimismo, que las tareas con 3 canales (incluyendo el caso probable) representan un 40%, al igual que las de 2 canales; las tareas de un canal solo son 17% del total.

Procesos de tarea (8.1)	Cantidad	Porcen.	Canales de tarea (8.2)	Cantidad	Porcen.
Repetición y manipulación mecánica de formas (RMF)	4	33%	1 canal solo (oral)	2	17%
Escritura (E)	2	17%	2 canales: lector/oral	1	8%
Lectura (L)	1	8%	2 canales: lector/escrito	4	33%

¹⁵⁰ Littlewood (1981) distingue entre actividades de pre-comunicación (dirigidas a determinadas habilidades y estructuras) y las actividades de comunicación (orientadas a comunicarse e interactuar con otros agentes sociales).

Comunicación e interacción orales (CIO) o Comunicación e interacción escritas (CIE)	1	8%	3 canales: lector/auditivo/escrito	3	25%
Comunicación e interacción orales (CIO)	4	33%	3 canales: lector/escrito/oral (posiblemente)	1	8%
			3 canales: lector/oral/escrito	1	8%
Total	12	100%		12	100%

Tabla de resultado XV: Procesos y canales de tarea (V8) en N2 y N3

Relacionado con el resultado de los procesos de las tareas, el cual indica que el porcentaje de tareas interactivas es alto, el análisis de los tipos de agrupación revela el mismo resultado: si consideramos los casos sin especificación en las instrucciones, no obstante, en la tarea en sí se ve la doble posibilidad de trabajar de manera interactiva, en parejas, o individual.

Tipo de agrupación (V10)	Cantidad
No se especifican / En pareja	2
En pareja	4
Individual	6
Total	12

Tabla de resultado XVI: Tipo de agrupación (V10) de N2 y N3

En cuanto a los grados cognitivos de las tareas, se puede observar una amplia gama de diferencia entre las tareas: un 58% de Nivel I, un 42% de las tareas poseen un grado de Nivel IV o V. Eso significa que además de las tareas de repetición e imitación, también se han abierto espacios para que los alumnos puedan tener posibilidades donde usar la lengua más libremente, conforme a sus intereses personales o a su conocimiento (del mundo y de la lengua).

Grado cognitivo (V9)	cantidad	Porcen.
Imitación, duplicación, repetición (Nivel I)	7	58%
Explicación, justificación, predicción, estimación, interpretación, juicio crítico, deducción (Nivel IV)	1	8%
Creación, descubrimiento, reorganización, formulación de nuevas hipótesis, preguntas y problemas (Nivel V)	4	33%
Total	12	100%

Tabla de resultado XVII: Grado cognitivo de las tareas (V9) de N2 y N3

Por otro lado, existen 5 tareas que consideramos, a pesar de ser actividades de aprendizaje formal de la lengua, se apoyan en algún texto real o simulado de la vida fuera del aula, a saber:

N2-L15-E3-3: *Actividades de clase*, N2-L15-E3-4: *Ejercicios de conversación*, N2-L15-E3-5: *Construir una frase basada en el dibujo*, N3-L30-E3-3: *Actividades de clase*, N3-L30-E3-5: *Construir una frase basada en el dibujo*. El resto de las tareas principalmente se dedican al aprendizaje más formal.

Sin embargo, en el análisis del papel asumido por los alumnos, solo en 4 casos consideramos que existe relación con el mundo real: N2-L15-E3-3: *Actividades de clase*; N2-L15-E3-6: *Práctica de comunicación*; N3-L30-E3-3: *Actividades de clase*; N3-L30-E3-6: *Práctica de comunicación*, el resto observamos un rasgo relativamente preminente del razonamiento pedagógico.

Papel asumido por los alumnos (V11)	Cantidad
Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	8
Como usuario: la lengua como herramienta (razonamiento del mundo real).	4
Total	12

Tabla de resultado XVIII: el papel asumido por los alumnos (V11) de N2 y N3

Por último, solo cabe señalar que las tareas no implican ningún tipo tanto de *estrategia para el desarrollo de la conciencia lingüística* (V13) como de *recuperación de los conocimientos lingüísticos previos* (V7) (Tabla de resultado XIX).

El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	0
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	0

Tabla de resultado XIX: el desarrollo de la conciencia lingüística (V13) y los conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7) de N2 y N3

2.2.3.d. Síntesis de los textos complementarios

En esta serie, se ofrecen abundantes textos complementarios. Principalmente se clasifican en 3 tipos: 1) textos de lectura de comprensión y textos de paráfrasis, 2) los textos de la sección de caracteres chinos y 3) los textos de las notas culturales. Los tres están, en mayor o en menor medida, conectados con los otros eventos de la lección, especialmente con los textos de entrada.

i). Compresión escrita y reformulación oral (E4)

Se trata de un texto escrito para practicar la comprensión lectora.

En N2 y N3, los textos de lectura no siempre repiten los mismos contenidos de los textos de entrada de la misma lección, sino que muchas veces traen nuevos temas relacionados con el tema central de la lección.

A medida que avanzan los niveles, se nota el aumento de las variedades textuales (más adelante en el Nivel III, veremos las variedades textuales).

Cabe señalar especialmente, en el tercer volumen (N3), que se integran algunos temas socioculturales en esta sección y se prescinde de la sección de la *nota cultural*.

ii). La sección de caracteres chinos (E4)

Tal como su nombre indica, la sección se dedica a tratar y practicar los sinogramas. Fundamentalmente, se divide en tres partes. En primer lugar, se presentan conocimientos relacionados con los caracteres chinos: sus estructuras, las formas de composición, los radicales. Luego, se exponen caracteres usuales (desvinculados de la lección). Algunos se acompañan de sus escrituras antiguas (*jiaguwen* u oraculares) y una imagen que corresponde al carácter. Por último, se destacan algunos caracteres de la lección que se consideran importantes.

En el tercer volumen (N3), a diferencia de los dos volúmenes anteriores en los cuales abordan la construcción de sinogramas, se tratan las formaciones y las composiciones de palabras y se prescinde de la sección de la práctica de los sinogramas.

iii). Notas culturales (E4)

Por último, las notas culturales son en su mayoría textos explicativos/expositivos. En líneas generales, más que presentar un tema cultural nuevo, añaden informaciones complementarias para aclarar el tema quizá ya mencionado en los *textos de entrada* (E1) o de *comprensión escrita* (E4).

Tal como hemos mencionado anteriormente, en el N3 se prescinde de esta sección y se integra en los *textos de entrada* (E1) o de *comprensión escrita* (E4). De esta manera, en lugar de un texto escrito en la lengua vehicular de los alumnos, se integra ese contenido en un texto escrito en la lengua meta.

2.3. Nivel II: Análisis segmentario

En este nivel, abordamos primero la cantidad de apariciones, la secuencia y las diferentes funciones de la partícula 了 en los dos volúmenes: N2 y N3. Seguidamente, nos centramos en las lecciones dedicadas a explicar la partícula 了: N2-L15 y N3-L30 (son las lecciones con los 4 niveles de análisis completos). Por otro lado, también aplicamos el nivel de análisis II, análisis segmentario de manera puntual¹⁵¹, a 2 lecciones: N2-L23 y N2-L24.

Para poder analizar las informaciones explicativas sobre la partícula 了 en estas lecciones, aplicamos 7 variables para verificar distintos aspectos de los tratamientos. Las variables son: 1) la relación entre forma, significado y función (V5), 2) la focalización (V4), 3) los elementos en que consisten las exposiciones lingüísticas (V6), 4) los conocimientos lingüísticos previos

¹⁵¹ La aplicación de un solo nivel a estas lecciones principalmente pretende evitar la redundancia. Como en otras lecciones ya hemos aplicado los 4 niveles plenamente, y las lecciones poseen casi idénticos patrones, la aplicación de un solo nivel de análisis, el Nivel II (el análisis segmentario), permite concentrarnos en el Evento 2 (la sección explicativa) sobre la partícula 了, el núcleo central de nuestro análisis. Estas lecciones tienen algo en común: tratan de la función de la partícula como *marcador ingresivo/factual*. A pesar de que a menudo la presentan como parte de una estructura fija o una expresión hecha, como en todos los manuales, creemos que el análisis específico de estas lecciones nos aporta también un dato importante.

recuperados (V7), 5) el desarrollo de la conciencia lingüística (V13), 6) la exactitud de la información ofrecida (V18), 7) el factor psicolingüístico (V19). Todo ello tiene como objetivo analizar los tratamientos explícitos que recibe la partícula 了.

2.3.1. La aparición, la secuencia, las diferentes funciones y información didáctica sobre la partícula 了

2.3.1.a. La partícula 了 en el El Nuevo Libro de Chino Práctico II (N2)

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señalada	Tipo de información didáctica	Apariciones		
				了 ₁	了 ₂	了 _{1...了₂}
L15	E1 (Texto de entrada 1)		—Incluye una llamada de nota.	1	3	
L15	E1 (Texto de entrada 2)	了 ₂ : <i>confirmar que algo ha pasado</i> (partícula perfectiva).	— Se indica con una etiqueta nociofuncional	1	7	
L15	E2 (notas lingüísticas)	該...了: <i>es el turno de alguien</i> (Expresión hecha)	Nota breve que contiene la traducción, la estructura, la función y un ejemplo.	1		
L15	E3 (tareas)		/ ¹⁵²		13	
L15	E4 (Compresión escrita y reformulación oral)		/	2	1	
L15	E2 (sección gramatical)	了 ₂ : confirma la finalización o terminación de algo (partícula perfectiva).	Con explicaciones detalladas sobre 了 ₂ .		10	
L16	E1 (Texto de entrada 1)		—		7	
L16	E1 (Texto de entrada 2)		—	2	4	
L16	E2 (notas lingüísticas)		—solo presenta la traducción.	1		

¹⁵² El símbolo indica que estadísticamente no lo tenemos en cuenta, puesto que no es significativo.

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señalada	Tipo de información didáctica	Apariciones		
				了 ₁	了 ₂	了 _{1...了₂}
L16	E3 (en Expresión clave, Dominar las siguientes frases, Práctica de patrones, Ejercicios de conversación)		/	7	16	
L16	E4 (Comprensión escrita y reformulación oral)		/	7	2	
L16	E2 (sección gramatical)		—aquí principalmente presenta la estructura 來/去 (Ej.她上去了。), 把(Ej.我把這事忘了。) y el complemento de duración temporal (Ej.我們借書證辦了二個小時。) con breves notas sobre la combinación con la partícula 了 ₂ .	5	16	
L17	E1 (Texto de entrada 1)		—		4	
L17	E1 (Texto de entrada 2)		— pero incluye una llamada de nota.		8	1
L17	Palabra nueva		— traduce directamente como parte de la frase hecha.		1	
L17	E2 (notas lingüísticas)	極了/多了: indica una extensión o un grado (Frase	Nota breve que presenta la traducción, la estructura, la función y		4	1

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señalada	Tipo de información didáctica	Apariciones		
				了 1	了 2	了 1...了 2
		hecha) 了 1...了 2: enfatisa que el evento o la situación acaban de ocurrir (Estructura fija/Enfatizado r)	ejemplos.			
L17	E3 (en Expresión clave, Dominar las siguientes frases, Práctica de patrones, Ejercicios de conversación)		/		27	6
L17	E4 (Compresión escrita y reformulación oral)		/	2	2	
L18	E1 (Texto de entrada 1)		— incluye una llamada de nota.	1	4	
L18	E1 (Texto de entrada 2)		No se especifican		10	
L18	E2 (notas lingüísticas)	别忘了: Sirve como recordatorio (Frase hecha)	Nota breve que presenta la traducción, la función y ejemplos.	1	2	
L18	E3 (en Expresión clave, Práctica de patrones, Actividades de Clase, Ejercicios de conversación)		/	2	9	
L18	E4 (Compresión		/	4	10	

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señalada	Tipo de información didáctica	Apariciones		
				了 ₁	了 ₂	了 _{1...2}
	escrita y reformulación oral)					
L18	E2 (sección gramatical)		— aquí principalmente presenta el complemento de resultado (Ej. 坐錯了車了。) y la construcción de 把(Ej. 把禮物送給我了。) se combina con la construcción 了_{1...2} en el primer caso, con el 了₂.		5	4
L19	E1 (Texto de entrada 1)		No se especifican		6	
L19	E1 (Texto de entrada 2)		No se especifican		4	1
L19	E2 (notas lingüísticas)		— solo presenta la traducción de la frase entera.		1	
L19	E3 (en Expresión clave, Dominar las siguientes frases, Práctica de patrones, Actividades de Clase, Ejercicios de conversación, Construir una frase basada en el dibujo)		/	2	14	37
L19	E4 (Compresión escrita y reformulación oral)		/	3	3	
L19	E2 (sección		—aquí		4	

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señalada	Tipo de información didáctica	Apariciones		
				了 1	了 2	了 1...了 2
	gramatical)		principalmente presenta el de duración temporal (Ej. 我已經畫了 11 年。) .			
L20 (repaso)	E1 (Texto de entrada 1)		—	2	6	1
L20 (repaso)	E2 (notas lingüísticas)		— solo presenta la traducción de la frase entera.		3	
L20 (repaso)	E3 (en Expresión clave, Dominar las siguientes frases, Práctica de patrones, Ejercicios de conversación, Construir una frase basada en el dibujo)		/	2	4	
L20 (repaso)	E4 (Comprensión escrita y reformulación oral)		/	3	5	
L20 (repaso)	E2 (sección gramatical)		— presenta los seis componentes funcionales básicos de una oración china.		7	
L21	E1 (Texto de entrada 1)		— pero incluye una llamada de nota.	4	2	
L21	E1 (Texto de entrada 2)		No se especifican	1	3	
L21	E2 (notas lingüísticas)		— solo presenta la traducción de la frase entera.	2		
L21	E3 (en Expresión clave,		/	6	8	

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señalada	Tipo de información didáctica	Apariciones		
				了 ₁	了 ₂	了 _{1...了₂}
	Dominar las siguientes frases, Práctica de patrones, Ejercicios de conversación)					
L21	E4 (Compresión escrita y reformulación oral)		/			
L22	E1 (Texto de entrada 1)		— pero incluye una llamada de nota.		3	
L22	E1 (Texto de entrada 2)		—		2	
L22	E2 (notas lingüísticas)		— solo presenta la traducción de la frase entera.		1	
L22	E3 (en Expresión clave, Dominar las siguientes frases, Práctica de patrones, Ejercicios de conversación)		/		10	
L22	E4 (Compresión escrita y reformulación oral)		/	5	2	
L23	E1 (Texto de entrada 1)		—		4	
L23	E1 (Texto de entrada 2)		— Incluye una llamada de nota.	1	9	
L23	E2 (notas lingüísticas)	對了: introducir algo en una conversación o hablar de algo nuevo	Nota breve que presenta la traducción, la función y ejemplos.		2	

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señalada	Tipo de información didáctica	Apariciones		
				了 ₁	了 ₂	了 _{1...了₂}
		(Frase hecha)				
L23	E3 (tareas)		— pero en las actividades de clase, indican la función de la expresión “可是要...了” y ponen ejemplos.		26	
L23	E4 (Compresión escrita y reformulación oral)		/		5	
L23	E2 (sección gramatical)	要...了: <i>indica que una acción va a ocurrir dentro de poco</i> (Aspecto ingresivo/factual presentado como estructura fija)	Asigna directamente a la estructura una función concreta.		4	
L24	E1 (Texto de entrada 1)		— incluye una llamada de nota.		14	
L24	E1 (Texto de entrada 2)		—	2	4	
L24	E2 (notas lingüísticas)		Notas de aclaraciones que incluyen funciones, traducciones, y notas culturales		3	
L24	E3 (en Expresión clave, Dominar las siguientes frases, Actividades de clase, Práctica de patrones, Ejercicios de conversación)		/	2	56	

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señalada	Tipo de información didáctica	Apariciones		
				了 1	了 2	了 1...了 2
L24	E4 (Comprensión escrita y reformulación oral)		/	3	2	
L24	E2 (sección gramatical)	了 2 : el cambio de circunstancias (aspecto ingresivo/factual/uso modal)	Exposiciones sobre el uso de la partícula 了 2 para indicar el cambio de circunstancias.		9	
L25	E1 (Texto de entrada 1)		— incluye una llamada de nota.	2	9	
L25	E1 (Texto de entrada 2)		— incluye una llamada de nota.	1	8	
L25	E2 (notas lingüísticas)	怎麼了? : para preguntar sobre lo que le ha pasado a alguien o a algo (expresión hecha)	Nota breve sobre la traducción, la función y ejemplos de las frases.	2	4	
L25	E3 (en Expresión clave, Dominar las siguientes frases, Actividades de clase, Práctica de patrones, Ejercicios de conversación)		/		23	
L25	E4 (Comprensión escrita y reformulación oral)		/	3	3	1
L25	E2 (sección gramatical)		—		10	
L26	E1 (Texto de entrada 1)		— incluye una llamada de nota.	3	13	
L26	E2 (notas lingüísticas)		— solo presenta la traducción de la		10	

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señalada	Tipo de información didáctica	Apariciones		
				了 1	了 2	了 1...了 2
			frase entera.			
L26	E3 (tareas)			3	11	1
L26	E4 (Compresión escrita y reformulación oral)			1	11	
L26	E2 (sección gramatical)			10	26	1

Tabla de resultado XX: La partícula 了 en el El Nuevo Libro de Chino Práctico II (N2)

2.3.1.b. La partícula 了 en el El Nuevo Libro de Chino Práctico III (N3)

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señalada	Tipo de información didáctica	Apariciones		
				了1	了2	了1...了2
L27	E1 (Texto de entrada 1)		—		3	
L27	E1 (Texto de entrada 2)		—	1		
L27	E3 (Dominar las siguientes frases, Práctica de patrones, Ejercicios de conversación)		/		5	
L27	E4 (Compresión escrita y reformulación oral)		/	5	1	
L28	E1 (Texto de		—	3	7	

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señalada	Tipo de información didáctica	Apariciones		
				了1	了2	了1...了2
	entrada 1)					
L28	E1 (Texto de entrada 2)		—	1	2	
L28	E2 (notas lingüísticas)		— solo presenta la traducción de la frase de que forma parte y una breve exposición sobre su uso.		1	
L28	E3 (en Práctica de patrones, Actividades de clase, Ejercicios de conversación)		/	2	13	
L28	E4 (Compresión escrita y reformulación oral)		/	9	3	
L28	E2 (sección gramatical)		— forma parte de la construcción, pero no ofrece ninguna explicación sobre la		1	

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señalada	Tipo de información didáctica	Apariciones		
				了1	了2	了1...了2
			partícula 了.			
L29	E1 (Texto de entrada 1)		— incluye una llamada de nota.	1	4	
L29	E1 (Texto de entrada 2)		— incluye una llamada de nota.	2	3	
L29	E2 (notas lingüísticas)		— solo presenta la traducción de la frase de que forma parte.	2		
L29	E3 (en Práctica de patrones, Ejercicios de conversación)		/	3	3	2
L29	E4 (Compresión escrita y reformulación oral)		/	1	3	
L30	E1 (Texto de entrada 1)		— incluye una llamada de nota.	3	8	
L30	E1 (Texto de entrada 2)		—	3	4	
L30	E2 (notas lingüísticas)		— solo presenta la		1	

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señalada	Tipo de información didáctica	Apariciones		
				了1	了2	了1...了2
			traducción de la frase de que forma parte.			
L30	E3 (en Expresión clave, Dominar las siguientes frases, Práctica de patrones, Actividades de Clase, Ejercicios de conversación)		/	6	18	
L30	E4 (Compresión escrita y reformulación oral)		/	1	2	
L30	E2 (sección gramatical)	了2: Un cambio de situación o el comienzo de una nueva (Marcador aspectual-temporal) Recordatorio (marcador modal; pragmático) Atraer la atención	Exposiciones sobre el uso de la partícula了2 para indicar un cambio de circunstancias por segunda vez.	1	13	

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señalada	Tipo de información didáctica	Apariciones		
				了1	了2	了1...了2
		(Marcador de culminación)				
L31	E1 (Texto de entrada 1)		— incluye una llamada de nota.		2	
L31	E1 (Texto de entrada 2)		— incluye una llamada de nota.	2	9	
L31	E2 (notas lingüísticas)		— solo presenta la traducción de la frase entera.		1	
L31	E3 (en Expresión clave, Práctica de patrones y Ejercicios de conversación)		/	1	7	1
L31	E4 (Compresión escrita y reformulación oral)		/	2	2	
L31	E2 (sección gramatical)		— solo aparece en los ejemplos	4	8	
L32	E1 (Texto de entrada 1)		—		5	

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señalada	Tipo de información didáctica	Apariciones		
				了1	了2	了1...了2
L32	E1 (Texto de entrada 2)		— incluye una llamada de nota.	1	5	
L32	E2 (notas lingüísticas)	夠 + A/V+了	Traduce y presenta como una estructura hecha.		1	
L32	E3 (en Expresión clave, Práctica de patrones y Ejercicios de conversación)		/	5	15	
L32	E4 (Compresión escrita y reformulación oral)		/	8	7	
L32	E2 (sección gramatical)		— solo aparece en los ejemplos	2	4	
L33	E1 (Texto de entrada 1)		—	1	4	

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señalada	Tipo de información didáctica	Apariciones		
				了1	了2	了1...了2
L33	E1 (Texto de entrada 2)		— incluye una llamada de nota.	1	4	
L33	E2 (notas lingüísticas)		— solo presenta la traducción de la frase entera.		1	
L33	E3 (en Práctica de patrones y Ejercicios de conversación)		/		8	
L33	E4 (Compresión escrita y reformulación oral)		/	2	4	
L33	E2 (sección gramatical)		— solo aparece en los ejemplos	2	4	
L34	E1 (Texto de entrada 1)		— incluye una llamada de nota.		13	
L34	E1 (Texto de entrada 2)		— incluye una llamada de nota.	2	8	
L34	E2 (notas lingüísticas)		— solo presenta la traducción de		4	

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señalada	Tipo de información didáctica	Apariciones		
				了1	了2	了1...了2
			la frase entera.			
L34	E3 (en Expresión clave, Dominar las siguientes frases, Práctica de patrones, Ejercicios de conversación)		/		36	
L34	E4 (Compresión escrita y reformulación oral)		/	5	3	
L34	E2 (sección gramatical)		— solo aparece en los ejemplos	2	14	
L35	E1 (Texto de entrada 1)		—	3	4	
L35	E1 (Texto de entrada 2)		— incluye una llamada de nota.	3	8	

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señalada	Tipo de información didáctica	Apariciones		
				了1	了2	了1...了2
L35	E2 (notas lingüísticas)		— solo presenta la traducción de la frase entera.		1	
L35	E3 (en Expresión clave, Dominar las siguientes frases, Actividades de clase, Práctica de patrones, Ejercicios de conversación)			5	11	1
L35	E4 (Compresión escrita y reformulación oral)		/	1	2	
L36	E1 (Texto de entrada 1)		—	1	8	
L36	E1 (Texto de entrada 2)		—	2	4	
L36	E2 (Lista de unidades)	除了 ... 以外 [excepto...](Expresión	Presenta como	1		

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señalada	Tipo de información didáctica	Apariciones		
				了1	了2	了1...了2
	léxicas)	hecha)	expresión hecha.			
L36	E3 (en Expresión clave, Dominar las siguientes frases, Actividades de clase, Práctica de patrones, Ejercicios de conversación y Construir una frase basada en el dibujo.)		/	3	27	
L36	E4 (Compresión escrita y reformulación oral)		/	7	3	
L36	E2 (sección gramatical)		— solo aparece en los ejemplos	6	6	
L37	E1 (Texto de entrada 1)		—		3	
L37	E1 (Texto de entrada 2)		—	2	2	

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señalada	Tipo de información didáctica	Apariciones		
				了1	了2	了1...了2
L37	E3 (en Actividades de clase, Práctica de patrones, Ejercicios de conversación)		/	4	8	
L37	E4 (Compresión escrita y reformulación oral)		/	1	2	
L38	E1 (Texto de entrada 1)		—	1	5	
L38	E1 (Texto de entrada 2)		— incluye una llamada de nota.	1	11	
L38	E2 (notas lingüísticas)		— solo presenta la traducción de la frase entera.		1	
L38	E3 (en Expresión clave, Dominar las siguientes frases, Práctica de patrones,		/		11	

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señalada	Tipo de información didáctica	Apariciones		
				了1	了2	了1...了2
	Ejercicios de conversación)					
L38	E4 (Compresión escrita y reformulación oral)		/	3	12	
L38	E2 (sección gramatical)			3	5	

Tabla de resultado XXI: La partícula 了 en el El Nuevo Libro de Chino Práctico III (N3)

2.3.2. La exposición lingüística sobre la partícula 了

En esta serie de manuales, *El Nuevo Libro de Chino Práctico*, hay numerosas lecciones que dan explicaciones sobre la partícula. De manera que aparte de las dos lecciones donde aplicamos los 4 niveles completos de análisis, la N2-L15 (trata de la partícula 了1) y la N3-L30 (trata de la partícula 了2), aplicamos este nivel de análisis a otras tres lecciones de manera individualizada: N2-L23 (要...了), N2-L24 (la partícula 了2) para ampliar la extensión de corpus sobre los tratamientos de la partícula 了.

2.3.2.a. Lección 15 (N2-L15)

Sección gramatical (N2-L15-E2-3-2 了)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas	Principalmente explica las condiciones sintácticas, aunque de manera periférica apunta la función (véase la <i>focalización</i> (V5): la pragmática/comunicativa en la misma tabla para más información).
Focalización (V4)	Lingüística Pragmática/ comunicativa	Usa tecnicismos, valores semánticos, condiciones de uso (a través de cuadros), categorías gramaticales. De manera periférica, señala la función de que <i>se enfatiza que reafirmamos la</i>

		<i>completa realización de un hecho o situación</i> , a continuación muestran los ejemplos y las explicaciones dirigen la atención a la diferencia “pasado” y “no pasado”, pero no hay nada que ilustre la función de énfasis.
Elementos en que consisten las exposiciones lingüísticas (V6)	<p>Relación con lo que han aprendido anteriormente</p> <p>El acompañamiento de ejemplos</p> <p>Explica las condiciones concretas de uso (sintáctica)</p> <p>Comparación de casos</p> <p>Traducción</p>	<p>Con una etiqueta numérica: (2) señala que es la segunda vez de aparición y dicen: En la lección 13 estudiamos la partícula 了 la cual, para denotar la finalización de una acción, se colocaba después del verbo.</p> <p>Se acompañan los ejemplos con las explicaciones.</p> <p>Utilizan transcripciones sintácticas: (V + O + 了) para indicar las condiciones de uso.</p> <p>Comparan casos con la partícula 了 y sin ella (aunque de una manera no acertada, véase más adelante en esta misma tabla <i>La exactitud de la información ofrecida</i> (V18) para más información)</p> <p>Traducen dos grupos de frases: con la partícula 了 (tiempo pretérito perfecto) y sin ella (tiempo futuro). No obstante, ello podría causar una falsa impresión y consideramos que se trata de una manera no acertada (véase más adelante <i>La exactitud de la información ofrecida</i> (V18) para más información).</p>
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	Implícita	A través de la comparación de casos, procuran que los alumnos tomen conciencia de las diferencias.
La exactitud de la información ofrecida (V18)	No exacta	El ejemplo: 你買什麼? ¿Qué vas a comprar? 我買衣服。Voy a comprar la ropa sin la partícula 了, la traducción muestra un tiempo futuro, lo cual es una explicación confusa. El tiempo futuro en chino necesita marcas de tiempo futuro, tales como: 將, 會 etc. (Chu, 2010), o,

		<p>requiere los factores contextualizadores para satisfacer condiciones necesarias para su interpretación correspondiente. Verdaderamente, el diálogo expresa una acción realizada o una acción que se va a realizar en un futuro próximo y que depende de la información compartida (el <i>fundamento compartido</i>) por los interlocutores. Su diferencia, comparando con las frases que contiene la partícula, 了 reside en que se resalta la totalidad de la realización de la acción; es más focalización y enfatizada.</p> <p>Ponen ejemplos y traducciones para las frases sin 了 en el tiempo futuro y comparan con las frases con 了 en el tiempo pasado, de alguna manera, insinúa la expresión del tiempo pasado con la partícula 了. Explican: “En el Grupo A (sin presencia de 了) “去商場” y “買衣服” no completan una acción en el pasado¹⁵³. Sin embargo, en el Grupo B: “去了商場” y “買了衣服” (con la presencia de la partícula 了) las dos acciones están definitivamente completadas.”.</p> <p>Explican: La partícula 了² invariablemente indica acciones o hechos que ha sucedido en el pasado. Sin embargo, no es una norma que 了 siempre tenga que ser utilizada para hablar de hechos pasados. Las frases con la partícula 了² que se ubican en el tiempo pasado es en una consecuencia del aspecto perfectivo (la realización o la finalización de una acción o un evento) Se trata de una consecuencia porque el aspecto y el tiempo están correlacionados¹⁵⁴; sin embargo, la partícula 了 por sí sola no “indica” el tiempo pasado. Es decir, el tiempo pasado es una consecuencia del aspecto perfectivo, pero no la causa. La distinción es importante, dado que más adelante, veremos los casos de las</p>
	No exacta	
	Incorrecta	

¹⁵³ El destacado es nuestro.

¹⁵⁴ Como exponemos en el capítulo sobre el estudio contrastivo del sistema temporal y aspectual del chino y el español.

	Incorrecta	<p>oraciones con la partícula 了 2 que no se ubican en el tiempo pasado, ej.: 下雨了。 [presente] 火車 (要) 來了。 [futuro próximo].</p> <p>Dicen: “了” siempre aparece al final de la oración. Sin embargo, no toman en consideración las formas de preguntas donde la partícula 了 2 se posiciona delante de las partículas interrogativas en los casos con 嗎 o 沒有 y no al final de la frase.</p>
Factor psicolingüístico (V19)	<p>La falta de exactitud de estos cuatro casos puede ser fuente de confusión y producir un efecto psicológico negativo.</p> <p>Explicaciones como: La partícula 了 2 invariablemente indica acciones o hechos que han sucedido en el pasado. Sin embargo, no es una norma que 了 siempre tenga que ser utilizada para hablar de hechos pasados; apuntan posibilidades, pero no dan ninguna pauta para los usos, lo que puede causar una impresión negativa.</p> <p>En el cuadro para explicar las condiciones de uso juntan una forma afirmativa, una negativa y tres interrogativas. Creemos que tal información es excesiva y puede causar confusiones.</p>	

2.3.2.b. Lección 23 (N2-L23)

Sección gramatical (N2-L23-E2-1-1 了)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas	Principalmente explica las condiciones sintácticas; aunque menciona la función comunicativa, falta el contexto de uso.
Focalización (V4)	Lingüística	<p>Usan fórmulas sintácticas con categorías gramaticales.</p> <p>Se apunta el significado semántico de las construcciones: 要...了 indica que una acción va a ocurrir dentro de poco. 就 o 快, como adverbios, pueden ir delante de 要 para indicar inminencia.</p>
Elementos en que consisten las	El acompañamiento de ejemplos	Siempre acompañan ejemplos a las explicaciones.

exposiciones lingüísticas (V6)	<p>Explica las condiciones concretas de uso (sintáctica)</p> <p>Especifica los significados y las funciones (semántica)</p> <p>Explica a través de excepciones o de previsión de posibles errores</p>	<p>Utilizan fórmulas sintácticas: (要 + A/V + (O) + 了) para indicar las condiciones de uso y también señala la conversión de pregunta y sus respuestas: <i>Este tipo de oraciones se transforma fácilmente en pregunta añadiéndole 嗎 al final.</i></p> <p>Por ejemplo: 要...了 indica que una acción ocurrirá dentro de poco.</p> <p>Agregan: Sin embargo, no se puede añadir adverbios de tiempo delante de 快要...了 y no se puede decir por ejemplo 他們明天快要走了。</p>
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	
La exactitud de la información ofrecida (V18)	No exacta	Declaran que en las oraciones con la estructuras 要...了 se omite a menudo el sujeto, lo cual es muy poco específico. En realidad se omite el sujeto cuando se habla de una manera general e impersonal. Asimismo, la mayoría de los ejemplos (6 de los 10) que exponen son ejemplos con sujeto.
Factor psicolingüístico (V19)	Las explicaciones no acertadas pueden causar confusiones y causar un efecto psicológico negativo.	

2.3.2.c. Lección 24 (N2-L24)

Sección gramatical (N2-L24-E2-1-1 了)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas	Principalmente explica las condiciones sintácticas; aunque menciona la función comunicativa, falta el contexto de uso.

Focalización (V4)	Lingüística	Usan tecnicismos y fórmulas sintácticas con categorías gramaticales
Elementos en que consisten las exposiciones lingüísticas (V6)	<p>Presenta con tecnicismos El acompañamiento de ejemplos</p> <p>Relaciona con lo que han aprendido anteriormente</p> <p>Especifica los significados y las funciones (semántica)</p> <p>Explica las condiciones concretas de uso (sintáctica)</p>	<p>Por ejemplo: predicado adjetival, predicado verbal.</p> <p>Siempre acompañan ejemplos a las explicaciones.</p> <p>Hace referencia a la lección precedente para que se consulte si se considera necesario: <i>referencia en Lección 15</i></p> <p>Por ejemplo: indicar un cambio de circunstancias o que se produce una nueva situación. Y también explican: la partícula 了 (2) confirma que ha tenido lugar o que ocurriendo [sic] algún suceso o acontecimiento.</p> <p>De manera descriptiva, explican la posición de 不: con el adverbio de negación precediendo al predicado verbal, la partícula 了 al final de la oración...</p>
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	
La exactitud de la información ofrecida (V18)	Correcta	<p>En esta sección las exposiciones son bastante esquemáticas y claras. Dividen la función que indica un <i>cambio de circunstancias</i> en tres casos: 1) con predicados adjetivales o frases con 是 o 有 de verbo; 2) a menudo enfatizada y confirma que ha tenido lugar o que está ocurriendo algún suceso o acontecimiento; 3) con el adverbio 不.</p> <p>Creemos que es un aspecto positivo el hecho de que se vuelva a mencionar la función</p>

		enfanzadora y también la de confirmación.
Factor psicolingüístico (V19)	Ofrecen explicaciones sobre las oraciones con predicados verbales: <i>la partícula 了 (2) a menudo enfanzada... Algunas veces puede indicar que se producen nuevas circunstancias.</i> Enseñar la interpretación de una estructura solo funciona “algunas veces” e implica que “otras veces no se produce” y — más detalles sobre los casos en los que sí funciona ni sobre casos en los que no funciona. Desde punto de vista didáctico y psicolingüístico creemos que no es apropiado	

2.3.2.d. Lección 30 (N3-L30)

Sección gramatical (N3-L30-E2-3-2 了)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a la forma	Además de explicar las condiciones sintácticas y los valores semánticos, también apuntan las funciones pragmáticas/discursivas e ilustran con ejemplos.
Focalización (V4)	Lingüística Pragmática/ comunicativa	Usan tecnicismos, valores semánticos y fórmulas sintáctica. Además de los valores semánticos (un cambio de situación o el comienzo de una nueva situación) también apuntan las funciones pragmáticas/comunicativas (funcionan como recordatorio o para atraer la atención de la gente) e ilustra con ejemplos.
Elementos en que consisten las exposiciones lingüísticas (V6)	Relaciona con lo que han aprendido anteriormente El acompañamiento de ejemplos	Con una etiqueta numérica: (2) después del título. Se añaden varios ejemplos después de las explicaciones.

	<p>Presentación con tecnicismos</p> <p>Enseña la forma de interpretar su presencia</p> <p>Ofrecen informaciones adicionales</p>	<p>Ej. sintagma de sujeto-predicado¹⁵⁵, verbo auxiliar</p> <p>Además de señalar sus valores semánticos (un cambio de situación o el comienzo de una nueva situación) también apuntan cómo interpretar su presencia: funcionan como recordatorio o para atraer la atención de la gente.</p> <p>Apuntan la estructura...了+沒有? puede equivaler a las frases con estructura de V/A-no-V/A.</p>
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	
La exactitud de la información ofrecida (V18)	No exacta	<i>Menciona la estructura V/A-no-V/A sin ejemplo de ella; “no” en chino alterna dos formas: 不 y 沒有. Por tanto, la información ofrecida adolece de ambigüedad.</i>
Factor psicolingüístico (V19)	No hemos observado factores negativos.	

2.3.3. Síntesis del Nivel segmentario

2.3.3.a. La presencia (V14) y la reaparición (V16) de las exposiciones sobre las diferentes funciones

En primer lugar, la presencia de los diferentes valores de la partícula 了 en esta serie es relativamente abundante y homogéneamente distribuida en los tres volúmenes. Ello nos permite tener una selección de corpus más equilibrada; en consecuencia, las lecciones meta con todos los 4 niveles de análisis aplicadas se distribuyen en los tres volúmenes: N1-L13 (la lección del estudio de pilotaje), N2-L15 y N3-L30.

¹⁵⁵ Como hemos mencionado anteriormente en el análisis de N3-L30-E2-3-1, 3 y 4 (sección gramatical), este uso se puede considerar inapropiado, puesto que sujeto y predicado ya constituyen una oración; por tanto, es inapropiado llamarlo sintagma.

En la Tabla de resultado XXII mostramos los detalles de los diferentes valores de la partícula 了 presentados en la serie y su orden de aparición en las lecciones. Para tener una visión panorámica, señalamos con color azul en la Tabla de resultado XXII las lecciones que analizamos plenamente con los 4 niveles de análisis (N1-L13 <la lección del estudio de pilotaje>, N2-L15 y N3-L30); por otro lado, con color naranja indicamos las lecciones en las que aplicamos de manera puntual el nivel de análisis II: Nivel segmentario¹⁵⁶: N2-L23 (要...了) y N2-L24 (la partícula 了2).

Serie del libro y lecciones analizadas	La función de la partícula 了	Frase, estructura y significado concedido
N1-L6	Expresión hecha	太好了: para mostrar entusiasmo
N1-L13	Marcador aspectual-temporal Condiciones delimitativas (了 1)	了 1: indica la realización y la finalización de una acción.
N2-L15	Partícula perfectiva	了 2: confirma que algo pasado...y la finalización o terminación de algo
N2-L15	Expresión hecha	該...了: para indicar que <i>es el turno de alguien</i>
N2-L17	Frase hecha	極了/多了: indica una extensión o un grado
N2-L17	Estructura fija/Enfatizador	了 1...了 2: <i>enfatisa que el evento o la situación acaban de ocurrir</i>
N2-L18	Frase hecha	別忘了: recordatorio
N2-L23	Frase hecha	對了 :introduce algo en una conversación o menciona de algo nuevo
N2-L23	Ingresivo/ factual (se presenta como estructura fija)	要...了: indica que una acción va a ocurrir dentro de poco.
N2-L24	Ingresivo/factual con un uso modal	la partícula 了 2 (cambio de circunstancias)
N2-L25	Frase hecha	怎麼了? : para preguntar sobre lo

¹⁵⁶ La aplicación de un solo nivel a esa lección persigue evitar la redundancia. Dado que en otras lecciones ya hemos aplicado los 4 niveles plenamente y las lecciones poseen casi idénticos patrones, la aplicación de un solo nivel de análisis, el Nivel II (el análisis segmentario), permite que nos concentremos en el Evento 2 (la sección explicativa) sobre la partícula 了, el núcleo central de nuestro análisis.

		que le ha pasado a alguien o algo
N3-L30	Marcador aspectual-temporal marcador modal (pragmático) Marcador de culminación	Un cambio de situación o el comienzo de una nueva situación Recordatorio Atrae la atención
N3-L32	Frase hecha	夠+ A/V+了

Tabla de resultado XXII: La presencia de los diferentes valores de la partícula 了 (V14) de El Nuevo Libro de Chino Práctico

En cuanto a la reaparición (V16) de los diferentes valores de la partícula 了, en la Tabla de resultado XXIII, mostramos de manera cuantitativa los valores presentados en el N2 y N3. Nótese que a pesar de las numerosas explicaciones ofrecidas en el N2, las presentaciones y secciones explicativas se extienden hasta el N3. Podemos observar claramente que existen dos funciones: 1) como marcador aspectual-temporal: ingresivo/factual y 2) como marcador modal ha sido presentado en el N2 y ha reaparecido en el N3.

Valores presentados	N2	N3
Enfatizador	1	
Estructura fija/Expresión hecha	6	1
Marcador aspectual-temporal: ingresivo/factual	1	1
Marcador aspectual-temporal: ingresivo/factual [como expresión hecha]	1	
Marcador aspectual-temporal: perfectivo	1	
Marcador de culminación	0	1
Marcador modal	1	1
Total	11	4

Tabla de resultado XXIII: Las cantidades de los valores (V14) presentados en N2 y N3

2.3.3.b. La secuenciación

Sobre la secuenciación, trazamos dos líneas de secuencia paralelas:

- 1) la secuenciación de las exposiciones gramaticales explícitas, relacionadas directamente con el *porcentaje de ser explicados* (V17).
- 2) las apariciones de las partículas de manera implícita en el aducto (es decir, su aparición en los contenidos, pero sin ningún tipo de información didáctica, como una estructura fija/frase hecha sin mayor detalle sobre el elemento).

Asimismo, en los resultados del análisis, comentamos el caso del 了 1 y 了 2, respectivamente, con el objetivo de comparar los dos casos.

Para poder hablar de la secuenciación del manual en el conjunto, se requiere una visión más panorámica, de manera que volvemos a mencionar parte del resultado del pilotaje sobre el análisis de N1.

En el caso de la explicación gramatical explícita, la de la partícula 了 1 (en N1-L13) antecede la partícula 了 2 (en N2-L15).

En comparación con la exposición implícita en el aducto, 了 1 aparece por primera vez en la misma lección destinada a su explicación explícita. Por ello, podemos deducir que los autores probablemente han manipulado los textos del manual para que no aparezca la partícula 了 antes de esa sección explicativa.

Por el contrario, en el caso de 了 2, sus exposiciones implícitas aparecen muy pronto: en N1-L5; sin embargo, no es hasta el segundo volumen (N2) que introducen una presentación formal sobre la partícula 了 2. Antes de ella, 了 2 ya había aparecido en 23 ocasiones.

En resumen, la aparición de las instrucciones explícitas se demora en exceso en el caso de la partícula 了 2, no así en el caso de 了 1. Por el contrario, si nos fijamos en la secuenciación de la exposición implícita del aducto, 了 2 antecede a 了 1.

2.3.3.c. Porcentaje de ser explicados (V17) y los tipos de información didáctica ofrecida

Si nos fijamos en los datos cuantitativos (Gráfico III), el aducto de 了 1 muy probablemente está dosificado y se ha aumentado a propósito, y, por tanto, su número es mayor que el de 了 2 en el primer volumen (N1). En cambio, en el N2 se nota un acenso cuantitativo de la partícula 了 2 (casi 4 veces mayor que 了 1), y esa tendencia continúa en el N3.

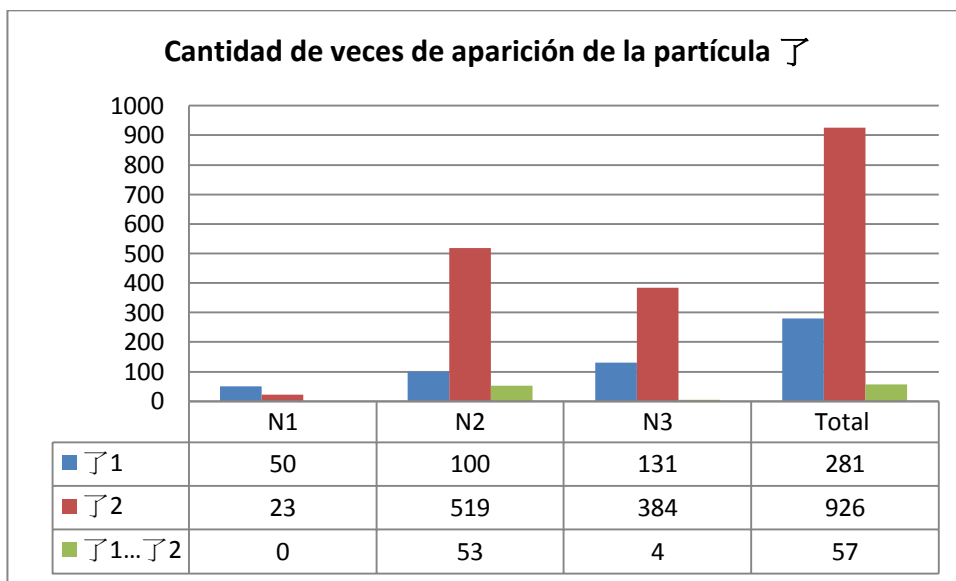


Gráfico III: La cantidad de veces que han aparecidos diferentes tipos de 了 en los volúmenes de El Nuevo Libro de Chino Práctico

A propósito del *porcentaje de ser explicados y los tipos de información didáctica ofrecida acerca de la partícula 了*, podemos observar en la Tabla de resultado XXIV que los porcentajes de la ausencia de las exposiciones gramaticales explícitas o de aquellos casos señalados con traducciones o tecnicismos, a primera vista son altos (56% en el N2 y 69% en el N3). No obstante, teniendo en cuenta que las cantidades de informaciones didácticas ofrecidas son significativas, no se tienen que repetir siempre las mismas informaciones: 16% de las etiquetas lingüísticas o notas breves, 7% de explicaciones detalladas y 22% de llamadas de notas o señalados con color en el N2 y 26% de las llamadas de notas o señalados con color.

Información didáctica	Manual N2		N3	
	Cantidad	Porcent.	Cantidad	Porcent.
etiqueta lingüística/notas breves	7	16%	1	2%
explicaciones detalladas	3	7%	1	2%
Llamada de nota/señalado con color	10	22%	11	26%
No existe/solo con traducción/Tecnicismo	25	56%	29	69%
Total	45	100%	42	100%

Tabla de resultado XXIV: Los tipos de información didáctica ofrecida de El Nuevo Libro de Chino Práctico

Verdaderamente, las informaciones didáctica y explicativa que ofrecen son bastante variables. En los *elementos de las exposiciones lingüísticas (V6)*, por ejemplo, podemos detectar que utilizan recursos variados para las secciones explicativas observando las que explican la partícula 了 como muestras:

- **Relación con lo que han aprendido anteriormente:** indican con etiquetas y hacen referencia a la lección precedente para que se consulte si se considera necesario (N2-L15-E2-3-2 了, N2-L24-E2-1-1 了 y N3-L30-E2-3-2 了).
- **Comparación de casos:** en el caso de N2-L15-E2-3-2 了, comparan casos con la partícula 了 y sin ella 157. Por otro lado, en el N2-L17-E2-1-2, 3, 4, 5 了, utilizan esquemas jerárquicos para mostrar los diferentes grados de las expresiones.
- **Enseñan la forma de interpretar su presencia:** con una focalización *Pragmática/comunicativa*, apuntan cómo interpretar su presencia. Funcionan como recordatorio o para atraer la atención de la gente e se ilustran con ejemplos. (N3-L30-E2-3-2 了)
- **Ofrecen informaciones adicionales:** indican que la estructura ... 了+沒有? puede equivaler a las frases con estructura de V/A-no- V/A. (N3-L30-E2-3-2 了)

¹⁵⁷ Aunque de una manera no acertada, en el siguiente apartado: *La exactitud de la información ofrecida* lo comentamos.

- **Explican a través de excepciones o de previsión de posibles errores:** y agregan que *no se puede añadir adverbios de tiempo delante de 快要... 了 y no se puede decir por ejemplo 他們明天快要走了。(N2-L23-E2-1-1 了).*

2.3.3.d. La exactitud de la información ofrecida (V18)

Como hemos apuntado en el apartado anterior, tanto los tipos como las variedades que ofrecen para la explicación de la partícula 了 en el N2 y N3 son abundantes. Sin embargo, en cuanto a la exactitud de estas informaciones, sorprendentemente, observamos varias explicaciones inexactas y desviadoras.

En primer lugar, hemos detectado 3 casos que consideramos explicaciones incorrectas y desviadoras:

- I). En el N2-L15-E2-3-2 了, explican que *la partícula 了 2 invariablemente indica acciones o hechos que ha sucedido en el pasado. Sin embargo, no es una norma que 了 siempre tenga que ser utilizada para hablar de hechos pasados.* La explicación es incorrecta por dos razones:

a) Como hemos argumentado en el 0, apartado §1, la conexión con el tiempo (pasado o no) es una consecuencia del aspecto perfectivo (la realización o la finalización de una acción o un evento). Se trata de una consecuencia porque el aspecto y el tiempo están correlacionados¹⁵⁸; sin embargo, la partícula 了 por sí sola no “indica” el tiempo pasado. Es decir, el tiempo pasado es una consecuencia del aspecto perfectivo, pero no la causa. La distinción es importante, dado que más adelante, veremos los casos de las oraciones con la partícula 了 2 que no se ubican en el tiempo pasado. Ej.:

- v). 下雨了。[Llueve/Empieza a llover.]{presente}
vi). 火車 (要) 來了。[El tren está a punto de venir.]{ futuro próximo}.

b) Los ejemplos v) y vi) muestran que las frases con partícula 了 2 no necesariamente se ubican en el pasado. Por tanto, la explicación del manual: “*La partícula 了 2 invariablemente indica acciones o hechos que ha sucedido en el pasado*”, obviamente, es errónea.

- II). En el N2-L15-E2-3-2 了, explican que “了” *siempre*¹⁵⁹ *aparece al final de la oración.* Sin embargo, no toman en consideración las formas de pregunta donde la partícula 了 2 se posiciona delante de las partículas interrogativas (casos con 嗎 o 沒有) y no al final de la frase.

- III). En el N2-L17-E2-4 了 explican que *si la [sic] objeto no tiene complemento de nombre o un clasificador numeral, requiere el participio para completar la oración. Estos dos participios juntos indican que la acción expresada por el verbo se ha completado.*

¹⁵⁸ Para mayor información al respecto, véase el capítulo sobre el estudio contrastivo del sistema temporal y aspectual del chino y el español

¹⁵⁹ El destacado es nuestro

Sin embargo, no han especificado a qué se refiere “participio”. Quizás este término en el ámbito de la lengua española esté bastante claro y definido; no obstante, en el caso de la lengua china es un concepto más bien confuso. Debido a la falta de flexión en los verbos, no se sabe hasta qué punto el término *participio* se puede considerar adecuado. Por otro lado, supongamos que en esa explicación, *participio* se refiere a los verbos compuestos. De esta manera, en “estos dos participios”, ¿se incluiría también el verbo principal? En caso afirmativo, lingüísticamente, es un error en todos los sentidos. En los ejemplos expuestos en el manual: 吃 y 買 pueden existir como verbos independientemente, pero también pueden formar verbos compuestos con otros complementos, como muestran los ejemplos en el libro: 吃飯 y 買襯衫.

Si con el término “participio” se refiere a los complementos, es un término que ya ha aparecido en el manual, por lo que no deberían emplearse distintos tecnicismos (participio y complemento) para una misma categoría. Deben unificarse los términos y no abusar de los tecnicismos.

En segundo lugar, también señalamos 3 casos que consideramos no incorrectos, pero sí “no exactos”, y que pueden causar confusión:

- I). N2-L15-E2-3-2 了 ponen ejemplos de dos diálogos, Grupo A y B, para comparar los casos sin la presencia de la partícula 了 y con ella. Es una idea muy favorable, sin embargo, la traducción y las explicaciones que añaden resultan desviadoras. Veamos los ejemplos:

Grupo A

P: 你買什麼? [¿Qué vas a comprar?]

R: 。我買衣服[Voy a comprar la ropa]

Grupo B

P: 你買了什麼? [¿Qué has comprado?]

R: 。我買了衣服[Voy a comprar la ropa]

Adviértase que en las traducciones del *Grupo A* (sin presencia de 了) muestran un tiempo futuro; en cambio, las del *Grupo B* se sitúan en el tiempo pasado. Y añaden la explicación: “En el *Grupo A* “去商場” y “買衣服” no completan una acción en el pasado¹⁶⁰. Sin embargo, en el *Grupo B* las dos acciones están definitivamente completadas”.

Por un lado, las explicaciones y los ejemplos son opacos y contradictorios. Por un lado, se insinúa con la traducción que la presencia de la partícula 了 es una cuestión del tiempo (dado que el *Grupo A* sin 了 se ubica en el futuro y el *Grupo B* con 了 en el pasado). Por otro lado, la explicación contradice la traducción y dice que el *Grupo A* no completa una acción en el pasado.

De hecho, los ejemplos infringen las reglas de interpretación temporal en chino. Tal como hemos mencionado en el 0, apartado §1, la interpretación temporal en chino necesita la ayuda de los marcadores temporal-aspectuales o informaciones de contextualización. El tiempo futuro en chino necesita marcas de tiempo futuro, tales como: 將, 會 etc. (véase Chu, 2010), o requiere los

¹⁶⁰ El destacado es nuestro.

factores contextualizadores para satisfacer las condiciones necesarias para su interpretación. Verdaderamente, el diálogo en el Grupo A (anteriormente mostrado), si expresa una acción realizada o una acción que va a realizarse en un futuro próximo depende de la información compartida (el *fundamento compartido*) por los interlocutores.

La diferencia entre el Grupo A y B (con la partícula 了 o sin ella) reside en que el Grupo B resalta la totalidad de la realización de la acción y es más enfático que el Grupo A.

- II). En el N2-L23-E2-1-1 了 declaran que en las oraciones con la estructuras 要... 了 se omite a menudo el sujeto. Sin embargo, la mayoría de los ejemplos expuestos (6 de los 10 ejemplos) son ejemplos con sujeto. Verdaderamente, se omite el sujeto cuando se habla de una manera general e impersonal, sin embargo, eso no está especificado en la explicación.
- III). En el N3-L30-E2-3-2 了 se menciona la estructura V/A-no-V/A sin ningún ejemplo de ella. “No” en chino alterna dos formas: 不 y 沒有. Por tanto, la información ofrecida adolece de ambigüedad.

A pesar de todo lo apuntado, no negamos que las exposiciones explicativas de esta manual presentan elementos muy positivos. Merece la pena volver a mencionar que las explicaciones cuentan con observaciones pragmáticas/comunicativas, tales como la función enfatizadora, recordatoria, la de la llamada de atención y la de confirmación (en el N2-L24-E2-1-1 了 y N3-L30-E2-3-2 了). Asimismo, constan de exposiciones esquemáticas y claras. Por ejemplo, en N2-L24-E2-1-1 了, dividen la función que indica un *cambio de circunstancias* en tres casos: 1) con predicados adjetivales o frases con 是 o 有 de verbo; 2) a menudo enfatizada y confirma que ha tenido lugar o que está ocurriendo algún suceso o acontecimiento; 3) con el adverbio 不. En el análisis, mostramos tanto sus ventajas (informaciones abundantes y detalladas) como sus deficiencias (informaciones descuidadas y potencialmente confusas).

2.3.3.e. Factor psicolingüístico (V19)

- I). La falta de exactitud: los 6 casos anteriormente señalados pueden ser fuente de confusión y producir un efecto psicológico negativo.
- II). Informaciones excesivas: en el N2-L15-E2-3-2 了 muestran un cuadro para explicar las condiciones de uso donde se juntan una forma afirmativa, una negativa y tres interrogativas. Creemos que tal información es un poco excesiva y puede causar confusión.
- III). Explicaciones posibilitadoras: nos referimos a las explicaciones que indican las posibilidades del suceso, pero no dan condiciones concretas para describir cuándo sucede y cuándo no. Por ejemplo: en el N2-L15-E2-3-2 了 dicen: *La partícula 了 2 invariablemente indica acciones o hechos que ha sucedido en el pasado. Sin embargo, no es una norma que 了 siempre tenga que ser ¹⁶¹utilizada para hablar de hechos pasados.* Otro ejemplo: en el N2-L24-E2-1-1 了, cuando explican la partícula 了 2, dicen: *Algunas veces puede indicar que se producen nuevas circunstancias.* Enseñar que la interpretación de una estructura solo funciona “algunas veces” y “no siempre”, implica que “otras veces

¹⁶¹ El destacado es nuestro.

no se produce”, y desde punto de vista didáctico y psicolingüístico creemos que no es apropiado.

2.4. Nivel III: Análisis de las variedades de aducto

2.4.1. *El Nuevo Libro de Chino Práctico II*

Lección (tipo de evento)	Tipo de texto (V20)	Contenido temático (V21)
L15(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Actividades de ocio y tiempo libre Hablar de los viajes
L15(E4)	Narrativo (N)	Actividades de ocio y tiempo libre Hablar del viaje del profesor Zhang
L16(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Lengua, estudios y aprendizaje Buscar un libro en la biblioteca
L16(E4)	Descriptivo (D)	Actividades de ocio y tiempo libre Presenta las casas de té
L17(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Actividades comerciales y trabajo Ir a comprar ropa
L17(E4)	Dialogado/Conversacional (C)	Información sobre personas o lugares Presenta en el formato de xiangsheng (un tipo de espectáculo)
L18(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Actividades comerciales y trabajo Recoger los paquetes en la aduana
L18(E4)	Narrativo (N)	Cuentos/narraciones cortas Son tres cuentos cortos
L19(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Temas interculturales Comparación entre la pintura occidental y la oriental Actividades de ocio y tiempo libre Visita al museo
L19(E4)	Expositivo/Explicativo (E)	Temas interculturales La educación de los niños
L20(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Temas interculturales Comparación de la celebración del año nuevo, los instrumentos musicales. Actividades de ocio y tiempo libre

		Ir a un concierto.
L20(E4)	Narrativo (N)	Cuentos/narraciones cortas El origen/cuento de un refrán.
L21(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Actividades de ocio y tiempo libre Fútbol Necesidades y hábitat La distribución de una casa
L21(E4)	Descriptivo (D)	Temas interculturales Los jardines del sur de China
L22(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Actividades de ocio y tiempo libre Ir a un teatro. Temas interculturales Las diferentes tipos de ópera china.
L22(E4)	Narrativo (N)	Cuentos/narraciones cortas Sobre una obra clásica china: 紅樓夢 (Sueño en el Pabellón Rojo.)
L23(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Actividades de ocio y tiempo libre Plan de viaje para vacaciones. Información sobre personas o lugares Hablar del paisaje y del tiempo
L23(E4)	Narrativo (N)	Cuentos/narraciones cortas
L24(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Información sobre personas o lugares Hablar nuevas circunstancias del tío de Xiao Yun
L24(E4)	Narrativo (N)	Cuentos/narraciones cortas
L25(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Salud y sanidad Estar en el hospital por un accidente de coche Información sobre personas o lugares La recuperación de la bicicleta de Dawei
L25(E4)	Narrativo (N)	Cuentos/narraciones cortas
L26(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Temas generales de opinión Hablar de la experiencia de vivir en China.
L26(E4)	Narrativo (N)	Cuentos/narraciones cortas

2.4.2. *El Nuevo Libro de Chino Práctico III*

Lección Tipo de texto (V20)
(tipo de

Contenido temático (V21)

evento)		
L27(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Temas interculturales: Comparación de los comportamientos en la sociedad occidental y oriental Actividades de ocio y tiempo libre Pasar tiempo con los amigos en los sitios públicos
L27(E4)	Narrativo (N)	Cuentos/narraciones cortas: Anécdota del poeta 蘇東坡
L28(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Temas interculturales: Comparación de los costumbres en los regalos Relaciones personales y sociales Dar regalos en el día festivo
L28(E4)	Narrativo (N)	Cuentos/narraciones cortas Mitología china.
L29(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Actividades de ocio y tiempo libre Jardinería Lengua, estudios y aprendizaje Aprendizaje de la caligrafía
L29(E4)	Narrativo (N)	Actividades de ocio y tiempo libre Jardinería
L30(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Actividades de ocio y tiempo libre Las actividades recreativas pekinesas
L30(E4)	Narrativo (N)	Actividades de ocio y tiempo libre Caminar y la longevidad
L31(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Información sobre personas o lugares La geografía china y los lugares turísticos
L31(E4)	Narrativo (N)	Información sobre personas o lugares Los grandes canales en China y sus usos
L32(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Temas interculturales: Comparación de las visiones culturales sobre la privacidad
L32(E4)	Narrativo (N)	Actividades comerciales y trabajo: Volver a la escuela por la necesidad de trabajo
L33(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Temas generales de opinión Cuestiones medioambientales Información sobre personas o lugares:

		Hablar sobre las afueras de Pekín
L33(E4)	Narrativo (N): en formato de carta	Cuentos/narraciones cortas Sobre los osos pandas
L34(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Información sobre personas o lugares: Están en un viaje por las Tres Gargantas del río Yantze. Salud y sanidad Uno de los protagonistas está enfermo y su novia cuida de él.
L35(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Temas interculturales: La diferencia existente entre dos generaciones sobre el consumo
L35(E4)	Narrativo (N)	Información sobre personas o lugares: Los nuevos hábitos de consumo en china hoy en día
L36(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Información sobre personas o lugares: Los cambios de estaciones en China Temas interculturales: Comparar las obras literarias occidentales y orientales
L36(E4)	Narrativo (N)	Cuentos/narraciones cortas Anécdota sobre un encuentro entre dos poetas.
L37(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Información sobre personas o lugares: La comida y las costumbres mongolas Temas interculturales: Comparar las formas de pagar en china
L37(E4)	Narrativo (N): en formato de carta	Cuentos/narraciones cortas Anécdota sobre un encuentro entre un extranjero y una hablante de la lengua china
L38(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Temas interculturales: Hablar sobre las diferencias culturales sobre el casamiento
L38(E4)	Narrativo (N): en formato de diario	Cuentos/narraciones cortas Hablar del origen de un costumbre nupcial en China

2.4.3. Síntesis del análisis de las variedades de aducto (Nivel III)

Con el fin de verificar las variedades de aducto diseñamos dos variables: la tipología textual (V20) y el tipo de contenido temático (V21).

En primer lugar, acerca de la tipología textual, como se puede observar en las tablas de análisis señaladas anteriormente, todos los textos de entrada sin excepción son de tipo *dialogado/conversacional (C)*, por tanto, un 50% de las tipologías textuales en los aductos son de ese tipo. Por el contrario, los textos complementarios en esta serie *El Nuevo Libro de Chino Práctico* en cada lección amplían las variedades de aductos de tipología textual con que entran en contacto los alumnos. Mostramos los detalles del resultado abajo:

Tipología textual	Cantidad	Porcent.
Dialogada/Conversacional (C)	25	53%
Narrativa (N)	16	34%
Descriptiva (D)	2	4%
Expositiva/Explicativa (E)	1	2%
Narrativa (N): en formato de carta	2	4%
Narrativa (N): en formato de diario	1	2%
Total	47	100%

Tabla de resultado XXV: Las tipologías textuales de N2 y N3

Tras el tipo dialogado/conversacional, se halla el tipo narrativo. Si incluimos los textos narrativos en formato de carta y diario, contamos con 40% de la tipología textual. Por último, se encuentran dos textos descriptivos y uno expositivo/explicativo.

Por otro lado, sobre los tipos del contenido temático ofrecidos, hemos obtenido el siguiente resultado:

Contenido temático (V25)	cantidad	porcentaje
Actividades de ocio y tiempo libre	13	21%
Cuentos/narraciones cortas	13	21%
Temas interculturales	12	20%
Información sobre personas o lugares	11	18%
Actividades comerciales y trabajo	3	5%
Lengua, estudios y aprendizaje	2	3%
Salud y sanitaria	2	3%
Temas generales de opinión	2	3%
Necesidades y hábitat	1	2%
Relaciones personales y sociales	1	2%

Salud y sanitaria	1	2%
Total	61	100%

Tabla de resultado XXVI: Los contenidos temáticos de N2 y N3

Para poder apreciar la variedad de los temas y compararlos de una manera más visual, presentamos el siguiente Gráfico IV:

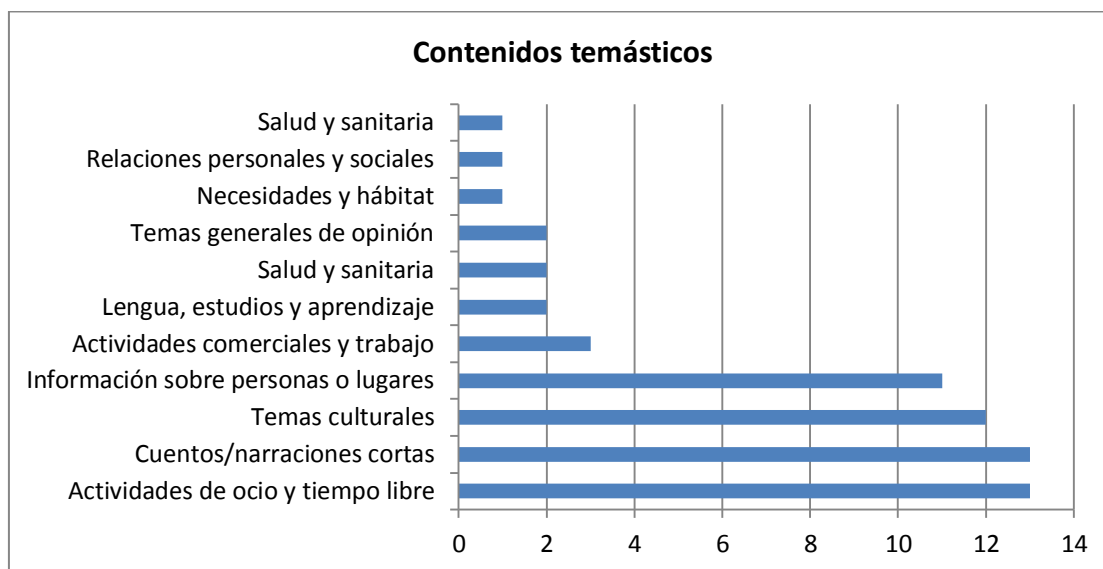


Gráfico IV: Los tipos de contenidos temáticos (V21) de N2 y N3

En líneas generales, los temas son bastante variados y tienen una cobertura bastante amplia para responder a las posibles necesidades diarias de un alumno extranjero que vive en China. Los autores dirigen la mayor parte de atención a los temas: actividades de ocio y tiempo libre, cuentos/narraciones cortas, temas interculturales e información sobre personas o lugares.

2.5. Nivel IV: Análisis de correlación

En este nivel analizamos tres diferentes variables que corresponden a diferentes niveles de los manuales:

- 1) La interrelación entre los eventos en las lecciones.
- 2) La coherencia entre la delaración y el planteamiento.
- 3) La conexión entre los diferentes usos de la partícula 了.

2.5.1. La interrelación entre los eventos en las lecciones

Para analizar la interrelación entre los eventos en las lecciones, fundamntalmente, dividimos en dos niveles: por un lado, desde una perspectiva global, y por otro lado, nos centramos en la partícula 了. En el primer nivel analizamos la interrelación entre los diferentes eventos. En este

segundo nivel enfocamos el grado de la interrelación entre los diferentes eventos y la partícula 了.

2.5.1.a. La interrelación de la Lección 15 (N2-L15)

Interrelación entre los eventos de la Lección 15 (V23)		
Perspectiva de análisis Código de evento (tipo de texto)	Desde una perspectiva global	En relación con la partícula 了
N2-L15-E1-1 (Texto de entrada 1) N2-L15-E1-2 (Texto de entrada 2)	+Están relacionados con casi todos los otros eventos.	+ Señalada la frase 我去上海了 con una nube que contiene etiqueta nociofuncional: <i>confirmar que algo ha pasado</i> e incluye una llamada de nota para remitir a la sección de nota lingüística.
N2-L15-E2-1 (lista de unidades léxicas)	+ Señala determinados vocablos que habían tratado en el texto de entrada.	— no existen indicaciones sobre la partícula.
N2-L15-E2-2 (notas lingüísticas)	+Ofrece aclaraciones en referencia al texto de entrada.	+ Presenta 該...了 como una construcción hecha, junto con la traducción, la fórmula sintáctica: 該+NP+(V)+了 y señalando su función comunicativa: <i>es el turno de alguien</i> .
N2-L15-E3-1 (Dominar las siguientes expresiones) N2-L15-E3-2 (Práctica de patrones) N2-L15-E3-3 (Actividades de clase) N2-L15-E3-4 (Ejercicios de conversación) N2-L15-E3-5 (Construir una frase	+ Realizar tareas en referencia al texto de entrada. + Los puntos lingüísticos que se tratan en la sección gramatical también han sido trabajados intercaladamente.	+ Ofrecen 6 fragmentos de frases que contienen la partícula 了 ₂ , ej.: 回家了 + Cambiar las palabras con las estructuras: 看電影了嗎? 你去哪了? 上午你做什麼了?我去銀行換錢了。 —No se especifican + 3 de los 5 ejercicios tienen la presencia de la partícula 了.

basada en el dibujo) N2-L15-E3-6 (Práctica de comunicación)		
N2-L15-E2-3-1, 2(了), 3, 4 (sección gramatical)	+ Ofrecen explicaciones detalladas sobre cuatro puntos lingüísticos relacionados con los textos de entrada y también vuelven a aparecer en la sección de <i>compresión escrita y reformulación oral</i> .	+ Explica con mayor detalle la partícula 了 ² . Además, con el número (2) se indica que es la segunda vez que aparece y lo relaciona con los tratamientos anteriores.
N2-L15-E4-1 (Compresión escrita y reformulación oral)	+ Al estilo de una narración, cuenta el viaje del profesor Zhang (a diferencia del primer volumen, en esta sección los textos tratan de los temas relacionados, pero añaden nuevos contenidos.)	+ Aunque utiliza una tipología textual diferente, el contenido es similar al de los textos de entrada: sobre la experiencia de los viajes, lo cual favorece la aparición de la partícula 了.
N2-L15-E4-2-1 (Carácter chino: cómo consultar el diccionario) N2-L15-E4-2-2 (Carácter chino: aprender caracteres básicos) N2-L15-E4-2-3 (Carácter chino: aprender a escribir los caracteres que aparecen en los textos.)	/No se especifican + Repasa los caracteres que aparecen en el texto de entrada.	/No se especifican
N2-L15-E4-3 (Nota cultural)	+ Da informaciones generales e históricas sobre la ciudad de Xia án, mencionada en el texto.	/No se especifican

2.5.1.b. La interrelación de la Lección 30 (N3-L30)

Interrelación entre los eventos de la Lección 30 (V23)		
Perspectiva de análisis Código de evento (tipo de texto)	Desde una perspectiva global	En relación con la partícula 了
N3-L30-E1-1 (Texto de entrada 1) N3-L30-E1-2 (Texto de entrada 2)	+Están relacionados con casi todos los otros eventos.	+ Señalada la frase 現在可以上班了 con una nube que contiene etiqueta nociofuncional: indicación de un cambio, lo cual vuelve a tratarse en la sección gramatical.
N3-L30-E2-1 (lista de unidades léxicas)	+ Señala determinados vocablos que se habían tratado en el texto de entrada.	— ningún tipo de indicación.
N3-L30-E2-2 (notas lingüísticas)	+Ofrece aclaraciones en referencia al texto de entrada.	+Señala la frase 大家就都看我一個人扭了 en la sección de notas lingüísticas, pero sólo presenta su traducción.
N3-L30-E3-1 (Dominar las siguientes expresiones) N3-L30-E3-2 (Práctica de patrones) N3-L30-E3-3 (Actividades de clase) N3-L30-E3-4 (Ejercicios de conversación) N3-L30-E3-5 (Construir una frase basada en el dibujo) N3-L30-E3-6	+ Realización de tareas en referencia al texto de entrada. + Los puntos lingüísticos que se tratan en la sección gramatical también han sido trabajados intercaladamente.	+ Ofrecen 8 fragmentos de frases que contienen la partícula了 ₂ , ej.: ◦ 會下棋了 + Cambiar las palabras con las estructuras: 經會打太極拳了已現在他y ◦ 大家就都看我一個人扭了 + 1 de los 2 ejercicios tiene la presencia de la partícula 了.

(Práctica de comunicación)		
N3-L30-E4-1 (Compresión escrita y reformulación oral)	+ En estilo expositivo, hablar del un tema relacionado con el del texto de entrada.	—En realidad, en los textos expositivos aparece poco la partícula 了 ₂ (solo aparece dos veces) y ello porque se intercala el estilo narrativo en la exposición.
N3-L30-E2-3-1, 2(了), 3, 4 (sección gramatical)	+ Ofrecen explicaciones con detalles sobre cuatro puntos lingüísticos relacionados con los textos de entrada y también vuelven a aparecer en la sección de <i>compresión escrita y reformulación oral</i> .	+ En la sección 1, en el punto (3) se menciona: este tipo de oración va generalmente seguida de la partícula 了. Podría relacionarse con lo que se ha enseñado anteriormente, el uso perfectivo, pero solo se da la regla sintáctica y sin explicaciones. + Explica el uso que aparece en el texto de entrada: indica un cambio.
N3-L30-E4-2 (Carácter chino y palabras)	/No se especifican	/No se especifican

2.5.1.c. Síntesis de la interrelación entre los eventos en las lecciones

Conforme al resultado del análisis podemos observar que existe un alto grado de cohesión entre los eventos. Globalmente, tanto en el N2-L15 como en el N3-L30 solo uno de los 7 eventos, las secciones de *Carácter chino y palabras*, no está interrelacionado. En el resto, en mayor o en menor grado, existe alguna conexión entre ellos. Destacamos especialmente los dos recursos que se emplean en los textos de entrada: por un lado, utilizan las nubes con etiquetas para señalar los valores nociofuncionales; por otro lado, también existen llamadas de nota para remitir a la sección de notas lingüísticas. De esta manera, crean una consistencia entre los eventos.

En cuanto a los tratamientos de la partícula 了, ocurre algo parecido: en ambas lecciones, la mayoría de los eventos tratan y/o ponen en práctica, en mayor o menor grado, la partícula 了.

Sin embargo, merece la pena señalar que en el N3-L30-E4-1 (Compresión escrita y reformulación oral), presentan un texto expositivo/explicativo intercalado, en el cual aparece poco la partícula 了₂ (solo aparece dos veces). Efectivamente, el estilo narrativo o expositivo es una tipología textual que desfavorece la aparición de la partícula 了₂¹⁶². Si la idea es mostrar los usos de la partícula 了₂ la tipología textual escogida no es la más adecuada.

¹⁶² Véase Capítulo 3, apartado §2 para más información.

2.5.1.d. La coherencia entre la declaración y el planteamiento

En este nivel de análisis cruzamos las variables que describen el Evento 0, es decir, las declaraciones de los textos introductorios, con el resultado obtenido a través de nuestro análisis para comparar y examinar el grado de coherencia que exista entre ellos. Lo fundamental consiste en medir la distancia entre “lo que dicen” y “lo que hacen” para indagar si verdaderamente el proceso que proponen ayuda a alcanzar los objetivos planteados al principio del manual.

La coherencia entre la declaración y el planteamiento (V22)	
Las preguntas y sus declaraciones correspondientes según el manual	Su coherencia contrastada con el contenido
V1 Necesidad e interés (E0)	
<p>1.1 ¿Es un material universal o dirigido a un grupo de estudiantes concretos? ¿Tienen en cuenta la lengua materna (L1) de los alumnos?</p> <p>Tiene el propósito de enseñar chino a los hablantes de lengua inglesa.</p> <p>Se dirige tanto a aprendices en el aula como a autoaprendientes.</p>	<p>—Conforme al resultado del análisis, en los 29 eventos analizados, procedentes del N2 y N3 (incluyendo E1, E2, E3 y E4), solo hemos detectado un caso que recupera los conocimientos lingüísticos previos y tampoco se trata de conocimientos relacionados con la lengua materna o vehicular, sino que se trata de un enfoque plurilingüe. Tal como sostienen los autores en el prólogo, el libro principalmente está pensado para el público anglosajón. Eso se observa fundamentalmente en los ejemplos y algunas referencias culturales, tales como el <i>Día de Acción de Gracias</i>. No obstante, son pocos casos. Aparte de la comparación fonética entre L1 y L2, creemos que el manual se dirige más bien a un público de estudiantes occidentales bastante general, puesto que existe comparación casi nula entre la L1 (tanto inglés como español) y la L2, de manera que no existe un alumnado al que vaya dirigido específicamente.</p> <p>+ Posee numerosos materiales de autoaprendizaje, puesto que ofrece asistencias</p>

La coherencia entre la declaración y el planteamiento (V22)

Las preguntas y sus declaraciones correspondientes según el manual	Su coherencia contrastada con el contenido
	<p>variadas, tales como: detalles de la lista de unidades léxicas ¹⁶³, notas lingüísticas y sección gramatical, etcétera.</p> <p>— Hay vídeo y audio, pero en el libro del alumno no especifica ningún tipo de indicaciones. La falta de indicación de materiales complementarios dificulta su accesibilidad.</p> <p>+ Aunque el manual está escrito pensando en los alumnos anglosajones, en la versión traducida al español, hay ciertas adaptaciones en cuanto a los ejemplos para los estudiantes hispanohablantes. En tareas como las <i>Prácticas de comunicación</i>, en algunos casos, adaptan las referencias culturales.</p>
<p>1.2 ¿Cuáles serán las supuestas necesidades, intereses, niveles y objetivos de aprendizaje de los alumnos?</p> <p>Aprender de manera creativa, gradualmente, reforzando las motivaciones de los estudiantes y el sentido de logro y éxito.</p> <p>Pretenden que los contenidos sean divertidos para los alumnos, por eso se sigue una línea de historia que cuenta la amistad, el amor, el afecto entre los profesores y alumnos.</p> <p>Para los alumnos de CH/LE sin muchas oportunidades de entrar en contacto con nativos.</p>	<p>+ En cada lección se indica lo que va a aprenderse y ocasionalmente también explicita lo que han aprendido para reforzar el sentido de logro y éxito.</p> <p>+ Alrededor de 42% de las tareas propuestas que hemos analizadas brindan un alto grado de abertura y espacio de creación para la expresión más libre de los alumnos. (véase los grados cognitivos de las tareas para mayor detalle.)</p> <p>+ Utiliza una línea de historia con las relaciones y episodios de la vida de los protagonistas con naturalidad para implicar emocionalmente a los alumnos.</p> <p>+ El contenido se basa principalmente en</p>

¹⁶³ Está compuesto de indicaciones de las categorías gramaticales, la transcripción en *pinyin*, y ejemplos. En cuanto a las expresiones hechas, a veces también se muestran sus significados individuales. Asimismo, también se diferencia entre registros del lenguaje cuando se considera necesario.

La coherencia entre la declaración y el planteamiento (V22)	
Las preguntas y sus declaraciones correspondientes según el manual	Su coherencia contrastada con el contenido
	temas actuales y cercanos a la vida diaria y ofrecen gran variedad temática situacional y también cultural (20% se dedican a la comparación cultural) para que los alumnos se familiaricen los contextos chinos.
V2 Objetivos (E0)	
<p>2.1¿Qué conocimientos, hábitos y destrezas deben dominarse cuando acabe el curso/lección?</p> <p>A través del aprendizaje de las estructuras y funciones lingüísticas, conocimientos culturales, y las 4 destrezas, se pretende que paulatinamente puedan adquirir habilidades sociales a través del chino.</p> <p>En relación con los conocimientos lingüísticos, se resaltan las reglas de la composición de las frases, pero no el conocimiento lingüístico sistemático.</p> <p>A través de las prácticas, se pueden finalmente adquirir habilidades sociales comunicativas. Asimismo, también se presta atención a la enseñanza de la lengua escrita.</p>	<p>+ Tanto en el texto de entrada como en las tareas, se señalan explícitamente las funciones comunicativas.</p> <p>— A través de los resultados del análisis sobre los procesos y los canales de las tareas analizadas¹⁶⁴, se puede observar un cierto desequilibrio entre las destrezas. Los canales utilizados en las tareas tienen mayor tendencia a los canales lector/escrito que oral/auditivo. Los procesos más mecánicos como: la repetición y manipulación mecánica de formas (RMF), la escritura (E) y la lectura (L) también representan la mayoría (casi el 50% de las tareas analizadas).</p> <p>+ Tal como hemos señalado en los resultados de análisis y las síntesis §2.2.3.b §2.3.3.c, las exposiciones lingüísticas ofrecen elementos bastantes variados. Procuran alcanzar el equilibrio entre el ofrecimiento de suficiente información para sus usos y el desbordamiento de reglas. Sin embargo, merece la pena reivindicar la existencia de las explicaciones contradictorias y desviadoras que hemos apuntado en §2.3.3.d: <i>La exactitud de la información ofrecida (V18)</i>, pp.347.</p> <p>+ Sobre el análisis de la <i>relación entre forma</i>,</p>

¹⁶⁴ Véase § 3.3.3 de este capítulo para mayor detalle

La coherencia entre la declaración y el planteamiento (V22)	
Las preguntas y sus declaraciones correspondientes según el manual	Su coherencia contrastada con el contenido
	<p><i>significado y función (V5)</i>, un 25% de los eventos analizados (incluyendo E1, E2, E3 y E4) dirigen la <i>atención a la forma</i>. Es decir, especifica no solo aspectos lingüísticos, sino también sus factores comunicativos correspondientes.</p> <p>+ Aparte de los textos conversacionales, se hallan textos narrativos en formato de carta y diario y también dos textos descriptivos y uno expositivo/explicativo.</p>
<p>2.2 Otros factores, tales como: ¿actitudes, sensibilidades y sentimientos que deben ser desarrollados, o formas de pensamiento que deben ser fortalecidas o iniciadas?</p> <p>Conocer la cultura china y poder establecer diferencias, comparar la diferencia entre la cultura china y la occidental.</p>	<p>+ Aparte de las notas culturales dedicadas a presentar los diferentes aspectos culturales, en el contenido también existe un alto porcentaje de comparación cultural entre la cultura china y la occidental (20% de los contenidos temáticos). Es más, en el tercer volumen, se integran los conocimientos culturales en los textos de entrada de las lecciones, de manera que la presentación de los conocimientos culturales ya no está aislada, sino que es una parte integrada del contenido de aprendizaje que se enseña a través de la lengua meta.</p>
V3 Enfoque, diseño y método (E0)	
<p>3.1 ¿Qué enfoque o metodología se aplica en el manual?</p> <p>Pretende desarrollar las destrezas comunicativas del estudiante de chino, a través del estudio de las estructuras y funciones de la lengua china y el conocimiento de la cultura relacionada al mismo tiempo que le permite desarrollar su comprensión y su expresión oral y escrita.</p> <p>(Metodología): Aplicamos tanto los métodos de traducción y estructural como el método</p>	<p>+ Conforme al resultado del análisis un 25% dirigen la atención a la forma. Por otro lado, 11 de los 29 eventos analizados poseen focalización <i>Pragmática/comunicativa</i> y 2 focalizan el aspecto sociolingüístico. De manera que podemos decir que el método comunicativo se ha tenido en cuenta. Los métodos traducción y estructural entre las tareas también poseen un porcentaje muy alto (casi el 50% de las tareas analizadas).</p> <p>+ En cuanto al enfoque centrado en el</p>

La coherencia entre la declaración y el planteamiento (V22)

Las preguntas y sus declaraciones correspondientes según el manual	Su coherencia contrastada con el contenido
<p>comunicativo...Creemos que los nuevos materiales deben ser <i>centrado en el alumno</i>.</p> <p>Gradual y reaparición (currículum en espiral). De lo más fácil a lo más difícil.</p> <p>(Contenidos temáticos) 1° y 2° libro tratan de la vida diaria y escolar con el fin de presentar la cultura y las costumbres.</p> <p>El 3° libro trata temas que pueden interesar a los jóvenes y contrasta las culturas occidental y oriental.</p>	<p>alumno, existen actividades de tipo más abierto (un 33% de las tareas son de tipo de <i>creación, descubrimiento, reorganización, formulación de nuevas hipótesis, preguntas y problemas (Nivel V)</i> para que los alumnos puedan expresar sus intereses con cierta significatividad.</p> <p>— En respuesta al planteamiento gradual, de lo más fácil a lo más difícil. En el caso de la partícula 了, su organización en el manual presenta cierta contradicción: en el primer volumen, aparece la partícula 了₂ primero, pero se explica primero la partícula 了₁ (la que posee el grado de dificultad más elevado). En cuanto al currículum espiral, véase el punto subsiguiente.</p> <p>+ En respuesta a los últimos puntos, los contenidos de comparación culturales: ciertamente, existe un alto porcentaje de comparación cultural entre las culturas y costumbres china y occidental (un 20% de los contenidos temáticos).</p>
<p>3.2 ¿Existe un patrón estandarizado en el diseño de las diferentes unidades? En caso afirmativo, ¿cómo es?</p> <p>Aplica la idea del currículum en espiral. Se proponen tres ciclos mayores en los cuatro libros. En la primera mitad del primer volumen, se entra en contacto con los diálogos básicos y las estructuras fundamentales; sin embargo, no se dan explicaciones sistemáticas. La segunda mitad del primer volumen y el segundo volumen conforman el segundo ciclo: se presentan y se practican las estructuras principales. El tercer ciclo que abarca el tercer volumen: se dedican a reforzar,</p>	<p>+ Los diferentes contenidos y elementos gramaticales aparecen repetidamente a lo largo de los volúmenes. Cada lección de cada volumen fundamentalmente sigue el mismo patrón.</p>

La coherencia entre la declaración y el planteamiento (V22)	
Las preguntas y sus declaraciones correspondientes según el manual	Su coherencia contrastada con el contenido
ampliar y profundizar las estructuras y el vocabulario.	

2.5.1.e. Síntesis de la coherencia entre la declaración y el planteamiento

En general, podemos decir que la coherencia entre la declaración y el planteamiento del manual *El Nuevo Libro de Chino Práctico* posee un alto grado de consistencia. En relación a los factores positivos, en primer lugar, son bastante francos en la declaración.

- 1). Sobre las necesidades e intereses de los alumnos, ciertamente, esta serie está traducida al español de la versión inglesa. A pesar de algunas adaptaciones de referencias culturales, no pretenden que sean un manual realmente dirigido a los hispanohablantes. Por tanto, en el prólogo de la versión española siguen declarando que es un manual para los usuarios anglosajones. Aunque, en realidad, no hemos detectado ninguna comparación interlingüística (ni para el inglés ni tampoco para el español) aparte de la comparación fonética en la pre-lección, y las comparaciones culturales son bastante genéricas, por tanto, el manual parece dirigido al público occidental en general.
- 2). En cuanto al enfoque, diseño y método del manual, los autores tampoco declaran introducir los métodos más progresistas y prescindir de los antiguos. Por el contrario, especifican claramente el uso de los nuevos enfoques que se consideran adecuados, tal como: el nociofuncional, el comunicativo y también el enfoque centrado en el alumno. En el diseño del manual se aplica el diseño del currículo en espiral. Por otro lado, conservan los métodos tradicionales y más estructuralistas como la traducción, la repetición e imitación y la manipulación de las formas. En efecto, conforme a nuestro análisis, ambos métodos (los nuevos y los tradicionales) aparecen en un alto porcentaje en diferentes eventos. Asimismo, gracias a nuestro análisis de la reaparición de la partícula 了, podemos comprobar la aplicación de un currículum en espiral.
- 3). A propósito de los objetivos, los autores plantean unos objetivos muy claros; a su vez, al principio de cada lección especifican lo que allí se va a aprender. Según los resultados de nuestros análisis, se cumple la mayoría de tales objetivos.

Por el contrario, también hemos detectado algunos incumplimientos:

- 1). Sobre las necesidades e interés, declaran que el manual también se puede usar para el auto-aprendizaje, pero en el libro del alumno no aparece ningún tipo de indicación. La falta de indicación de materiales complementarios puede dificultar su accesibilidad.
- 2). En cuanto a los objetivos, sostienen que se podrán en práctica las cuatro destrezas. Sin embargo, existe cierto desequilibrio entre las destrezas.
- 3). Por último, declaran que se ordenan los contenidos de una manera gradual, de lo más fácil a lo más difícil. Sin embargo, según nuestros resultados del análisis sobre la partícula 了, la enseñanza explícita de la partícula 了 1 (en comparación, más difícil lingüísticamente y menos usual) precede a la de la partícula 了 2. Esto prueba que no es del todo gradual y que la secuenciación no siempre avanza de lo más fácil a lo más difícil.

2.5.2. Síntesis de la conexión entre los diferentes usos de la partícula 了

El análisis de la conexión entre los diferentes usos de la partícula 了, fundamentalmente se hace a través de la observación de los tratamientos pedagógicos en las diferentes lecciones con el objeto de verificar la conexión entre ellos.

En líneas generales, podemos decir que hemos detectado cierto grado de conexión entre los diferentes usos de la partícula 了.

- 1). Se utilizan números para indicar las veces que aparecen las diferentes funciones de la partícula y también para distinguir la posición sintáctica de las partículas 了₁ y 了₂, por ejemplo: en N1-L13: 了₁(1), indica la realización y la finalización de una acción; en N2-L15, la partícula 了₂(2) confirma la finalización o terminación de algo; en N2-L24, El cambio de circunstancias (1).
- 2). En las exposiciones se relaciona explícitamente lo que se ha enseñado anteriormente (por ejemplo N2-L15) y también se hace referencia a usos que ya han aparecido anteriormente (por ejemplo N2-L24) para que los alumnos vuelvan a consultar las lecciones anteriores si es necesario.
- 3). La última lección de cada volumen presenta de manera sistemática un resumen de los principales puntos lingüísticos importantes. En el volumen II, en la sección de *Los aspectos de la acción*, se recogen tres funciones de la partícula 了: 1) Realización de la acción o de un acontecimiento (donde se incluyen los usos tanto de 了₁, 了₂ y la construcción 了₁...了₂, 2) El cambio de situación y 3) una acción que va a ocurrir dentro de poco.

Sin embargo, merece la pena incidir en que existe un determinado grado de contradicción entre las explicaciones: en N2-L15-E1-2 sustentan que con la partícula 了 se indica *que algo ha pasado*, en la sección de exposición lingüística (N2-L15-E2-3) agregan: *la partícula 了₂(2) invariablemente indica acciones o hechos que han sucedido en el pasado*; sin embargo, más adelante (lección N2-L23, N2-L24, N2-L25), en el mismo volumen, se introducen nuevas funciones, 了 como el marcador ingreviso/factual, que contradice lo que se había enseñado en N2-L15, tal como hemos señalado anteriormente. Asimismo, añaden “*Sin embargo, no es una norma que 了₂(2) siempre tenga que ser utilizada para hablar de hechos pasados*”.

La contradicción y la falta de coherencia en las explicaciones lingüísticas pueden ser una causa directa y grave de las dificultades que encuentran los estudiantes a la hora de comprender y adquirir sus usos.

3. Análisis de El Chino de Hoy

Introducción y resumen

Esta serie, *El Chino de Hoy* (今日漢語), consta de 3 volúmenes; está producida por la Oficina Nacional de Enseñanza del Chino como Lengua Extranjera de China y es uno de los manuales con mayor uso en España. La versión española está basada y traducida de la versión en inglés. Esta versión se publicó en colaboración con la Universidad de Granada teniendo al Profesor Juan José Ciruela Alférez como consultor.

La explicación con mayor detalle sobre la partícula 了 en esta serie de libros de texto se concentra en el primer volumen: *El Chino de hoy I* (con sigla: C1), la Lección 19, la partícula expletiva y la Lección 23, la partícula aspectual. El resto de las apariciones se presentan como estructuras fijas o expresiones hechas, tal como: 太...了 (C1-L13), 要...了 (C1-L25), 可...了 (C2-L1), 了...就 (C2-L7), 別提多...了 (C3-L16), además de otras expresiones ya gramaticalizadas como: 除了 (C2-L17) y 為了 (C3-L1).

Aunque en el volumen II (C2) y III (C3) no existe ninguna lección dedicada a explicar detalladamente la partícula 了, igualmente hemos descrito y destacado los cambios y ajustes del planteamiento en comparación con el primer volumen en las estructuras para dar una visión más completa de la serie. Por otro lado, también hemos aplicado parte del análisis del Nivel II: el análisis segmentario, en el cual detectamos la cantidad y la secuencia de aparición de la partícula 了. Asimismo, también contamos con el análisis del Nivel III para registrar la variedad de la tipología de los textos y temas ofrecidos por estos textos.

Para ir recopilando los resultados esenciales, hemos también realizado una síntesis después de cada nivel/sección de análisis.

3.1. Los datos de identificación, la estructura de la lección y aspectos generales del manual	368
3.1.1. Los datos de identificación y aspectos generales del manual	368
3.1.1.1. El uso del Pinyin, los tratamientos de los caracteres chinos y la presencia de los caracteres tradicionales	369
3.1.2. Estructura de las lecciones	369
3.1.3. Las declaraciones del manual	372
3.2. Nivel I: Análisis discreto	374
3.2.1. Análisis discreto de la C1-L19	374
3.2.2. Análisis discreto de la C1-L23	385
3.2.3. E2: secciones explicativas	387
3.2.4. E3: Tareas	388
3.2.5. Síntesis del Nivel I: análisis discreto	396
3.3. Nivel II: Análisis segmentario	401
3.3.1. La aparición, la secuencia, las diferentes funciones y información didáctica sobre la partícula 了	401
3.3.2. El análisis de las secciones explicativas (E2) de la partícula 了	420
3.3.3. Síntesis del Nivel segmentario	424
3.4. Nivel III: Análisis de las variedades de aducto	430
3.4.1. El Chino de hoy I (C1)	430
3.4.2. El Chino de hoy II (C2)	432
3.4.3. El Chino de hoy III (C3)	433
3.4.4. Síntesis del análisis de las variedades de aducto (Nivel III)	436
3.5. Nivel IV: Análisis de correlación	438
3.5.1. La interrelación entre los eventos en las lecciones (V23)	438
3.5.2. La coherencia entre la declaración y el planteamiento	442
3.5.3. La conectividad entre los diferentes usos de la partícula 了 (V24)	447

3.1. Los datos de identificación, la estructura de la lección y aspectos generales del manual

Seguidamente presentaremos los datos de identificación acerca del libro.

3.1.1. Los datos de identificación y aspectos generales del manual

Datos genéricos (E0)		
Nombre del manual	El Chino de Hoy	
Año y lugar de publicación	2007 (7ª edición), Pekín	
Editorial de la publicación	Waiyu jiaoxue yu yanjiu chubanshe	
Autores	Zhang Huifen, Wang Xiaopeng, Kong Fanqin Dr. Juan José Ciruela Alférez(consultor) Zhao, Shiyu (traductor)	
Materiales complementarios	Libro de ejercicios Libro del profesor Juego de CD	
Indicación de los usos de video o audio (si existe)	Hay CDs de audio. Si la tarea es auditiva, se dan las instrucciones al principio de la tarea.	
Aspectos generales de los manuales		
Informaciones que incluye en el índice	Título de la lección y su traducción (las primeras cinco lecciones solo se presentan con pinyin y a partir de la sexta se incluyen los caracteres)	
Contenido adicional del manual	Introductorio	Ninguno (aparte de la introducción del manual)
	Apéndice	La transcripción de las grabaciones del libro de ejercicios
Observación adicional	La enseñanza del sistema fonético se divide en 5 partes y se intercala en las primeras cinco lecciones.	
Observación sobre la presentación de personajes	En los textos de entrada los mismos personajes reaparecen repetidamente y si aparecen nuevos personajes sus nombres se incluyen como parte de las listas de unidades léxicas tanto en español como en chino. Los mismos personajes que se aparecen repetidamente y a veces desarrollan una vaga línea de historia. Sin embargo, no existe una presentación formal sobre los personajes (por ejemplo: qué estatuto social y qué tipo de relación se establece entre ellos. Se tendrá que deducir a través de sus diálogos). Asimismo, hay veces que los textos aparecen con	

	<p>personaje A y B, lo cual no da apenas información de fondo. De esta manera el formato de historia¹⁶⁵ (Story-line format, véase Capítulo 2, apartado §6.9.2, pp. 90 para más información) queda diluido.</p>
--	---

3.1.1. *El uso del Pinyin, los tratamientos de los caracteres chinos y la presencia de los caracteres tradicionales*

El uso de Pinyin
<p>El primer volumen de <i>El Chino de hoy</i> empieza las cinco primeras lecciones únicamente con la transcripción <i>pinyin</i>, y, se introducen los caracteres chinos a partir de la Lección 6. Los dos sistemas coexisten, tanto en los textos, como en las listas del léxico.</p> <p>En el segundo volumen, en los textos de entrada se dividen en dos partes, primero se presenta el texto en sinogramas y luego la transcripción de <i>pinyin</i>.</p> <p>El tercer volumen sigue exactamente el mismo patrón que el segundo volumen.</p>
Los tratamientos de los caracteres chinos
<p>Tal como hemos mencionado anteriormente, debido a que las cinco primeras lecciones se presentan solo en <i>pinyin</i>, se tienen que repetir contenidos para presentar los sinogramas que se han enseñado precedentemente.</p> <p>A partir de la lección 6 también se introduce una nueva sección: <i>conocimientos sobre la escritura China</i> [sic], que empieza con <i>los trazos ácidos</i> [sic] de los caracteres chinos en la Lección 6.</p> <p>En el primer volumen, cada lección acaba con una <i>lista de las palabras nuevas</i> donde se ofrecen hojas con cuadros para la práctica de la escritura de los sinogramas, y se brindan modelos para señalar la sucesión de los trazos. Esa sección desaparece en el segundo y el tercer volumen.</p>
La presencia de los caracteres tradicionales
<p>En la misma sección de <i>lista de las palabras nuevas</i>, al lado de cada fila, se presenta la forma no simplificada (los caracteres tradicionales).</p>

3.1.2. *Estructura de las lecciones*

3.1.2.a. La estructura de Chino de Hoy I (C1)

Dado que todas las lecciones del volumen I poseen formatos casi idénticos, aquí tomamos la Lección 19 como ejemplo. Sin embargo, presentamos las variedades de las tareas tanto de la Lección 19 como las de la Lección 23 ya que esta presenta la mayor diferencia en el patrón que se aplica en el diseño del resto de lecciones.

¹⁶⁵ Story-line format, en inglés. Se refiere a una línea de historia que se narra a lo largo del manual. Véase Capítulo 3, apartado §6.12, pp. 97 para más información.

Estructura de la Lección 19			
Título de las partes de la lección (tipo de evento)	Código de los eventos (y tipo de texto)		Características
Texto (E1)	C1-L19-E1 (texto de entrada)		Textos que ofrecen modelos de diálogos.
Palabras nuevas (E2)	C1-L19-E2-1 (lista de unidades léxicas)		Lista de vocablos extraídos del texto. Son destacados con el color rojo en los textos.
Cuestiones de la lengua china (E2)	C1-L19-E2-2-1,2,3 y 4 (sección gramatical) C1-L19-E2-2-5 (了) (sección gramatical)		Aquí se explican en detalle elementos o fenómenos gramaticales.
Ejercicios (E3)	C1-L19-E3-1 (Ejercicio fonético) C1-L19-E3-2 (tarea auditiva) C1-L19-E3-3 (Ejercicio de substituciones) C1-L19-E3-4 (rellenar huecos) C1-L19-E3-5 (Enlazar las palabras) C1-L19-E3-6 (Construir oraciones imitando el ejemplo y en base a los dibujos) C1-L19-E3-7 (Colocar como se debe en la oración la palabra que va entre paréntesis)	C1-L23-E3-1 (Ejercicio fonético) C1-L23-E3-2 (tarea auditiva) C1-L23-E3-3 (Entablar diálogos en base al dibujo) C1-L23-E3-4 (Simular una llamada telefónica empleando las palabras que van entre paréntesis) C1-L23-E3-5 (rellenar huecos) C1-L23-E3-6 (Seleccionar la solución correcta) C1-L23-E3-7 (enlazar	Brindan oportunidades para la práctica de destrezas lingüísticas.

	C1-L19-E3-8 (corregir las oraciones)	las palabras) C1-L23-E3-8 (tarea de traducción)	
Cuestiones de la cultura china (E4)	C1-L19-E4 (nota cultural)		Explican algunos aspectos sobre la cultura china
Lista de las palabras nuevas (E3)	C1-L19-E3-9 (ejercicio de escritura)		Ofrecen hojas con cuadros para la práctica de la escritura de los sinogramas, y brindan modelos para señalar la sucesión de los trazos e introducen los caracteres tradicionales.

Tabla de resultado XXVII: Estructura de la C1-L19 (con las tareas contrastadas con las de C1-L23)

3.1.2.b. La estructura de *El Chino de hoy II* (C2)

El C1 y C2 básicamente siguen el mismo patrón y tienen diferencias insignificantes, aunque existen algunas:

- Los textos de entrada se dividen en dos partes: la primera parte está redactada únicamente con los caracteres chinos, y la segunda parte con sus transcripciones en *pinyin*.
- A diferencia del primer volumen, añade de vez en cuando notas lingüísticas además de la sección gramatical (en el libro se las denomina *cuestiones de la lengua china*).
- Se adelantan las notas culturales (*cuestiones de la cultura china*, en el libro) antes de las tareas.
- En el segundo volumen se prescinde de la sección de la práctica de la escritura.

3.1.2.c. La estructura de *El Chino de hoy III* (C3)

El C3 y C2 estructuralmente son casi idénticos, incluyendo las tareas que también son bastante parecidas. En el tercer volumen sigue en presente las tareas auditivas de la fonética donde se tienen que escribir las consonantes que faltan según lo que escuchan en las grabaciones. El mayor cambio consiste en que en C3 se añade una tarea auditiva donde resumen el contenido del texto de entrada en formato narrativo o expositivo. Ese texto, aunque forma parte de la tarea, como

existe en todas las lecciones en C3, también lo consideramos como un texto complementario, y en el Nivel III el análisis de las variedades de aducto también lo tenemos en consideración.

3.1.2.d. Síntesis de la estructura de la serie de *El Chino de hoy*

Tal como hemos mencionado, la estructura de las lecciones de los tres volúmenes sigue un patrón casi idéntico.

En relación con los textos de entrada y el uso de la transcripción en *pinyin*, todos los textos de entrada en los tres volúmenes son diálogos. El diseño del libro crea una dependencia considerable del *pinyin*. De eso podemos darnos cuenta por el hecho de que en el primer volumen, antes de la Lección 6, los textos son únicamente en *pinyin*. A partir de la Lección 6 aparecen textos en caracteres chinos con la transcripción en *pinyin* encima de cada frase. En el segundo volumen, se presentan los textos en dos partes, en caracteres y en *pinyin*. El tercer volumen sigue exactamente el mismo patrón. El mayor cambio reside en que en el tercer volumen se añaden textos complementarios de tipología narrativa o expositiva, lo cual amplía la variedad del aducto¹⁶⁶.

En cuanto a las actividades, conforme al primer análisis (la comparación en la Tabla de resultado XXVII de las tareas de L19 y L23 en la fila de Ejercicios E3) podemos observar que las actividades varían de una lección a otra, pero trabajan casi las mismas destrezas con una combinación muy parecida entre ellas (para más información véase el análisis del Nivel III: análisis de las variedades de aducto). Lo que nos llama más la atención es que aún en el tercer volumen siguen presentes las tareas auditivas de fonética, donde se tienen que llenar los huecos con las consonantes que faltan según lo que escuchan en las grabaciones. Eso indica que las tareas no evolucionan y se estancan a pesar de que el nivel de los aprendices ya ha cambiado.

3.1.3. Las declaraciones del manual

En esta sección tratamos de detectar los siguientes datos: 1) las necesidades e intereses de los alumnos que presupone el manual (V1), 2) los objetivos que procura alcanzar (V2), y 3) los enfoques, el diseño y las metodologías que se aplica en el manual (V3) en las declaraciones que se presentan en los textos introductorios (el prólogo y la introducción del libro).

Las preguntas sobre las declaraciones del manual	Respuestas conforme a las declaraciones del manual
V1 Necesidad e interés (E0)	
1.1 ¿Es un material universal o dirigido a un grupo de estudiantes concretos? ¿Tienen en cuenta la lengua materna (L1) de los alumnos?	Según la introducción son manuales auspiciados para la Enseñanza del chino a extranjeros redactados especialmente (...) para los estudiantes que tienen el español como lengua materna o la toman como vehículo.
1.2 ¿Cuáles serán las supuestas necesidades, intereses, niveles de	Basando en la declaración, dicen que: <i>se toman los tratos sociales cotidianos como el contenido de la</i>

¹⁶⁶ Para más información véase el análisis del Nivel III: análisis de las variedades de aducto

aprendizaje de los alumnos?	<i>enseñanza</i> , de allí creemos que el contenido está diseñado para desarrollar habilidades y conocimientos para enfrentar los asuntos cotidianos cuando estén en China.
V2 Objetivos (E0)	
2.1 ¿Qué conocimientos, hábitos y destrezas deben dominarse al final del curso/de la lección?	Según la introducción: tiene por objeto formar en los estudiantes las siguientes aptitudes básicas en el manejo del chino: comprensión auditiva y lectora y expresión verbal y escrita, además de cierta capacidad comunicativa en este idioma. Sin embargo, también puede emplearse también para la formación de alguna disposición lingüística específica en chino. Aparte de la parte lingüística y cultural, en la introducción también se destacan los conocimientos sobre los caracteres chinos, y agregan: los caracteres chino son uno de los puntos clave en la enseñanza
2.2 Otros factores, tales como: actitudes, sensibilidades y sentimientos que deben ser desarrollados, o formas de pensamiento que deben ser fortalecidas o iniciadas.	Según la declaración esperan que los alumnos estén al corriente de la realidad sociocultural: Se toman los tratos sociales cotidianos como el contenido de la enseñanza, asegurando que los materiales que se emplean concuerdan con la realidad de la vida. En relación con la cultura, también resaltan: Las cuestiones de la cultura china se dedican a tratar principalmente la cultura tradicional y comunicativa, y reflejan no solo el rico contenido de la cultura china, sino también la mentalidad y valor de los chinos contemporáneos.
V3 Enfoque, diseño y método (E0)	
3.1 ¿Qué enfoque o metodología se aplica en el manual?	Según el manual: Este trabajo se guía con las reglas propias de la lengua china y las reglas del aprendizaje y enseñanza de segundos idiomas y, partiendo de las características de los estudiantes cuya lengua materna es el español o que lo toman como vehículo, destaca los puntos clave y, por tanto, están claramente orientados a sus destinatarios. Se adopta la estructura como el hilo principal,

	combinando la función con la cultura, y se toma los tratos sociales cotidianos como el contenido de la enseñanza, asegurando que los materiales que se emplean concuerdan con la realidad de la vida. En este trabajo se tiene en cuenta como principio su carácter práctico (...) Sus explicaciones se efectúan, en la medida de lo posible, de manera breve y precisa, y se hacen entender y dominar principalmente por medio de ejemplos.
3.2. ¿Existe un patrón estandarizado en el diseño de diferentes lecciones? En el caso afirmativo, ¿cómo es?	Cada lección de <i>El Chino de Hoy</i> consta seis partes: Texto, Palabras nuevas, Notas, Cuestiones de la lengua china, Cuestiones de la cultura china y Ejercicios varios.

Todas estas declaraciones las contrastaremos con los resultados del análisis del contenido para verificar el grado de cumplimiento y de coherencia.

3.2. Nivel I: Análisis discreto

En el Nivel I, hemos analizado todos los eventos (E1, E2, E3, E4) de dos lecciones: la C1-L19 (Lección 19 del primer volumen) y la C1-L23 (Lección 23 del primer volumen) con los cuatro niveles de nuestro análisis.

3.2.1. Análisis discreto de la C1-L19

3.2.1.a. E1: Texto de entrada (C1-L19-E1)

i. Las claves de aprendizaje

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Especificación del objetivo (V2)	Implícito.	No existe ningún tipo de introducción ni para especificar los objetivos de sus aprendizaje ni para dar información del trasfondo.
Focalización (V4)	Temáticos/situacionales Lingüística	El contexto del diálogo se tiene que deducir del contenido del diálogo. Señalan los nuevos vocablos con un diferente color.
Conocimientos lingüísticos	No se especifican	

previos recuperados (V7)		
¿Qué procedencia tiene el texto?	Se trata de textos fabricados con fines didácticos	Son textos redactados con el fin de proporcionar determinadas informaciones tanto lingüísticas como socioculturales

ii. Las claves de contextualización

Claves de contextualización	Subcategoría y justificaciones
Situación	+ Localización: Se ve en el dibujo que está delante de una cafetería — Escena (psico-social): no está especificado
Participantes	— Características socioculturales: son dos estudiantes hispanohablantes hablando en chino. — Relación entre ellos: no se especifica, se tiene que deducir por el diálogo.
Instrumentos	/ Canal: oral Variedad y rasgos del género de instrumento que pertenece: a). — La organización de conversación sigue un patrón más bien artificial: El diálogo consiste en una persona que pregunta y otra que responde con una respuesta corta sin información añadida, la organización de los temas no es espontánea. Empieza preguntando por los estudios, si se ha acostumbrado al tiempo de Beijing, si se acostumbra a las comidas, si está ocupado recientemente y acaba con la pregunta de si está muy cansado y el otro protagonista afirma y van a tomar un café. b). + Aparecen elementos propios del registro coloquial: aparece lenguaje tal como: 怎麼樣? 北京的天氣習慣了嗎? [¿Qué tal? ¿Ya te has acostumbrado al tiempo de Beijing?]; los usos de la partícula 了, y 走, 我們去喝一點兒咖啡 [Venga, vamos a tomar un café.]

3.2.1.b. E2: secciones explicativas

Lista de unidades léxicas (C1-L19-E2-1)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el	Justificación
--------------------------	------------------------------------	---------------

	análisis	
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas	Solo ofrecen presentaciones con tecnicismos, transcripciones en <i>pinyin</i> , una lista complementaria con palabras relacionadas, y traducción.
Focalización (V4)	Lingüística	Todos los componentes de la exposición son de índole lingüística.
Elementos en que consisten las exposiciones lingüísticas (V6)	Presentación con tecnicismos Transcripción en <i>pinyin</i> Ofrecen informaciones adicionales Traducción	Se presenta con las categorías gramaticales. Existe una lista complementaria con palabras relacionadas Entre las listas de vocabulario, hay una lista de nombres propios que comparan el nombre traducido al chino con el español.
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	

Sección gramatical (C1-L19-E2-2-1, 2, 3 y 4¹⁶⁷)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a la forma	Además de comentarios sobre condiciones sintácticas y semánticas, también incluyen algunas explicaciones pragmáticas comunicativas.
Focalización (V4)	Lingüística	Usan tecnicismos, significados semánticos, condiciones

¹⁶⁷ En la sección gramatical se trata de cuatro puntos diferentes con numeraciones de: 1, 2, 3 y 4. El punto 2 se trata de la partícula 了 cuyo análisis se dispondrá en el Nivel segmentario (Nivel II).

	Pragmática/ comunicativa	<p>sintácticas y categorías gramaticales</p> <p>Incluyen observaciones comunicativas junto con los comentarios sintácticos</p>
Elementos en que consisten las exposiciones lingüísticas (V6)	<p>Presentación con tecnicismos</p> <p>El acompañamiento de ejemplos</p> <p>Especificación de los significados y las funciones (Semántica)</p> <p>Explica las condiciones concretas de uso (Sintáctica)</p> <p>Acompaña con el contexto de uso y/o la forma de interpretar su presencia (Pragmática/comunicativa)</p> <p>Ofrecen informaciones adicionales</p>	<p>Ej. Suplemento, modificador adverbial, modificador adjetival.¹⁶⁸</p> <p>En cada sección siempre acompañan con los ejemplos.</p> <p>Ej.: el adverbio “有點兒” indica poca intensidad “un poquito”; 一點兒 significa un poquito más que lo normal.</p> <p>Es una parte que no se prescinde en cada exposición, pero se presenta de una manera sucinta. Se presenta o de manera descriptiva o con formulas sintácticas, por ejemplo: <i>是不是 se coloca por lo común delante del predicado pero también puede ir al principio o al final de la oración; la formula usual es: 有點兒 + adjetivo/ verbo.</i></p> <p>Ej.: se hacen preguntas con “是不是” generalmente con la intención de comprobar la conjetura que uno forma acerca de algún asunto o situación.</p> <p>Ofrece otra manera de interpretar la locución. Ej. (2) “一點兒” denota además cantidad poca e indeterminada de algo y se usa como modificador adjetival.</p>
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	Sí	<p>La explicación es bilingüe: chino-español. Permite la comparación en dos lenguas.</p> <p>Por otro lado, en ocasiones</p>

¹⁶⁸ Cabe anotar el hecho de que en lugar de los tecnicismos complejos, han optado por un lenguaje más suelto, por ejemplo, para explicar ...的時候, explican: *en el lugar de los puntos suspensivos va normalmente una palabra o un grupo de palabras más o menos compleja, y el conjunto sirve de modificador adverbial de tiempo.*

		oportunas dan equivalencia, tal como: <i>el adverbio “ 有點兒 ” indica poca intensidad “un poquito”</i> . En cambio,...的時候, no se ha traducido directamente a “cuando” (véase la nota de pie 168 para más información).
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	

3.2.1.c. E3: Tareas

Ejercicio fonético (C1-L19-E3-1)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas	Se trata de un ejercicio de fonética
Focalización (V4)	Lingüística	Se trata de familiarizar la transcripción fonética y distinguir algún sonido
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Oralización	
Canales de tarea (8.2)	Oral	
Grado cognitivo (V9)	Imitación, duplicación, repetición (Nivel I)	
Tipo de agrupación (V10)	Individual	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	
El desarrollo de la conciencia	No se especifican	

lingüística (V13)		
-------------------	--	--

Tarea auditiva(C1-L19-E3-2)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención al significado	Se trata de entender la información para poder cumplir el objetivo de la tarea
Focalización (V4)	Lingüística	Hay estructuras y vocablos que tienen que saber para poder cumplir la tarea con éxito
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Compresión de información y producción mecánica	
Canales de tarea (8.2)	Lector Auditivo Escrito	
Grado cognitivo (V9)	Reconocimiento, identificación, memorización, recuerdo, clasificación (Nivel II)	
Tipo de agrupación (V10)	Individual	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	

Ejercicio de sustituciones (C1-L19-E3-3)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
--------------------------	---	---------------

Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas	Simplemente tienen que cambiar las palabras según los patrones ofrecidos
Focalización (V4)	Lingüística	Se practican las locuciones y las estructuras aprendidas en esta lección.
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Repetición y manipulación mecánica de formas (RMF)	
Canales de tarea (8.2)	Lector Oral	
Grado cognitivo (V9)	Imitación, duplicación, repetición (Nivel I).	
Tipo de agrupación (V10)	Individual	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	

Rellenar huecos (C1-L19-E3-4)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas	Se trata de rellenar los huecos eligiendo una de las dos locuciones
Focalización (V4)	Lingüística	Tarea especificada para la práctica de las locuciones
Conocimientos lingüísticos previos	No se especifican	

recuperados (V7)		
Procesos de tarea (8.1)	Repetición y manipulación mecánica de formas (RMF)	
Canales de tarea (8.2)	Lector Escrito	
Grado cognitivo (V9)	Reconocimiento, identificación, memorización, recuerdo (Nivel II)	Por las razones anteriormente mencionadas.
Tipo de agrupación (V10)	Individual	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	

Enlazar las palabras (C1-L19-E3-5)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas	Se trata de practicar las combinaciones de las palabras
Focalización (V4)	Lingüística	Principalmente semántica
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Escritura	
Canales de tarea (8.2)	Escrito Lector	

Grado cognitivo (V9)	Imitación, duplicación, repetición (Nivel I)	
Tipo de agrupación (V10)	Individual	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	

Construir oraciones imitando el ejemplo y en base a los dibujos (C1-L19-E3-6)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas	Se trata de un tarea de repetición
Focalización (V4)	Lingüística	Solo se tiene que utilizar repetidamente la estructura ofrecida
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Escritura	
Canales de tarea (8.2)	Lector Escrito	
Grado cognitivo (V9)	Imitación, duplicación, repetición (Nivel I)	
Tipo de agrupación (V10)	Individual	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	

Colocar como se debe en la oración la palabra que va entre paréntesis (C1-L19-E3-7)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas	Se practica en relación con los conocimientos sintácticos y semánticos
Focalización (V4)	Lingüística	Requiere los conocimientos sintáctico y semántico para completar la tarea
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Compresión de información y producción mecánica	
Canales de tarea (8.2)	Lector Escrita	
Grado cognitivo (V9)	Reconocimiento, identificación, memorización, recuerdo, clasificación (Nivel II)	
Tipo de agrupación (V10)	Individual	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	

Corregir las oraciones (C1-L19-E3-8)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas	Se practica en relación con los conocimientos sintácticos y semánticos

Focalización (V4)	Lingüística	Requiere los conocimientos sintáctico y semántico para completar la tarea
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Compresión de información y producción mecánica	
Canales de tarea (8.2)	Lector Escrito	
Grado cognitivo (V9)	Reconocimiento, identificación, memorización, recuerdo, clasificación (Nivel II)	
Tipo de agrupación (V10)	Individual	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	

Ejercicio de escritura (C1-L19-E3-9)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas	Se trata de tarea de adiestramiento de escritura
Focalización (V4)	Lingüística	Se practica los caracteres chinos
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Escritura	

Canales de tarea (8.2)	Lector Escrito	
Grado cognitivo (V9)	Imitación, duplicación, repetición (Nivel I).	
Tipo de agrupación (V10)	Individual	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	

3.2.1.d. E4: Texto complementario

Nota cultural (C1-L19-E4)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis
Tipo de texto (V20)	Expositiva/Explicativa.
Contenido temático (V21)	Temas interculturales
Focalización (V4)	Inter/socioculturales Comparan características de la cocina de las diferentes zonas geográficas chinas
Observación adicional	No tiene ninguna conexión con otros eventos de la lección

3.2.2. Análisis discreto de la C1-L23

3.2.2.a. E1: Texto de entrada(C1-L23-E1)

i. Las claves de aprendizaje

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Especificación del objetivo (V2)	Implícito.	No existe ningún tipo de introducción para dar información de fondo. Hay dibujos para señalar que es una conversación

		de teléfono, pero en el texto no se presenta ningún lenguaje propio telefónico.
Focalización (V44)	Temáticos/situacionales Lingüística	Ambienta el contexto del diálogo. Señalan los nuevos vocablos con un color diferente.
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
¿Qué procedencia tiene el texto?	Se trata de textos fabricados con fines didácticos.	Son textos redactados conforme a determinadas informaciones

ii. Las claves de contextualización

Claves de contextualización	
Situación	— Localización: Se ve en el dibujo que están en el teléfono, pero no da más información. — Escena (psico-social): no está especificado
Participantes	— Características socioculturales: no está especificado — Relaciones entre ellos: no se especifica, se tiene que deducir por el diálogo.
Instrumentos	/ Canal: oral Variedad y rasgos del género de instrumento que pertenece: a). — Ausencia del lenguaje telefónico: Con el dibujo se señala que es un diálogo telefónico, sin embargo, no presenta ningún lenguaje propio telefónico, especialmente el saludo y la despedida de una conversación telefónica. Se empieza con la frase: 李芳, 下午你去哪兒了? [Lifang, ¿dónde has ido esta tarde?] y acaba con: 你買了什麼了? 我買了一件毛衣、一頂帽子和一條圍巾。[¿Qué has comprado? He comprado un jersey, un sombrero y una bufanda.] b). + Aparecen elementos propios del registro coloquial: aparecen lenguaje tal como: 行[vale], 對了[por cierto], 別著急[no te preocupes], 有什麼事兒嗎? [¿Porqué?; ¿Qué quieres?]

3.2.3. E2: secciones explicativas

Lista de unidades léxicas (C1-L23-E2-1)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas	Solo ofrecen presentaciones con tecnicismos, transcripciones en <i>pinyin</i> , una lista complementaria con palabras relacionadas, y traducción.
Focalización (V4)	Lingüística	Todos los componentes de la exposición son de índole lingüística.
Elementos en que consisten las exposiciones lingüísticas (V6)	Presentación con tecnicismos Transcripción en <i>pinyin</i> Ofrecen informaciones adicionales Traducción	Se presenta con las categorías gramaticales. Existe una lista complementaria con palabras relacionadas Entre las listas de vocabulario, hay una lista de nombres propios donde se comparan el nombre traducido al chino y al español.
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	

Sección gramatical (C1-L23-E2-2-1¹⁶⁹)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas	Principalmente se trata de las condiciones sintácticas y semánticas.
Focalización (V4)	Lingüística	Usan tecnicismos, significados semánticos, condiciones sintácticas

¹⁶⁹ En la sección gramatical solo se trata de dos puntos diferentes con numeraciones de: 1 y 2. El punto 2 se trata de la partícula 了 cuyo análisis se dispondrá en el Nivel segmentario (Nivel II).

		y categorías gramaticales
Elementos en que consisten las exposiciones lingüísticas (V6)	Explica las condiciones concretas de uso (Sintáctica) El acompañamiento de ejemplos	Se trata del foco principal de la sección. Casi toda la explicación se dedica a ello. En cada sección siempre acompañan con tres ejemplos.
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	

3.2.4. E3: Tareas

Ejercicio fonético (C1-L23-E3-1)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas.	Se trata de un ejercicio de fonética
Focalización (V4)	Lingüística	Se trata de familiarizarse con la pronunciación de varias sílabas.
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Oralización	
Canales de tarea (8.2)	Oral	
Grado cognitivo (V9)	Imitación, duplicación, repetición (Nivel I).	
Tipo de agrupación (V10)	Individual	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	

El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	
--	-------------------	--

Ejercicio fonético (C1-L23-E3-1)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas.	Se trata de un ejercicio de fonética
Focalización (V4)	Lingüística	Se trata de familiarizarse la pronunciación de varias sílabas.
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Oralización	
Canales de tarea (8.2)	Oral	
Grado cognitivo (V9)	Imitación, duplicación, repetición (Nivel I).	
Tipo de agrupación (V10)	Individual	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	

Tarea auditiva (C1-L23-E3-2)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención al significado	Se trata de entender la información para poder cumplir el objetivo de la

		tarea
Focalización (V4)	Lingüística	Hay estructuras y vocablos que se tienen que saber para poder cumplir la tarea con éxito
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Compresión de información y producción mecánica	
Canales de tarea (8.2)	Lector Auditivo Escrito	
Grado cognitivo (V9)	Reconocimiento, identificación, memorización, recuerdo, clasificación (Nivel II)	
Tipo de agrupación (V10)	Individual	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	

Entablar diálogos en base al dibujo (C1-L23-E3-3)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a la forma	Ofrece un dibujo como asistencia de la creación de un diálogo
Focalización (V4)	Lingüística Temática/situacional	Toda la información que ofrecen es un dibujo de dos chicas
Conocimientos lingüísticos previos	No se especifican	

recuperados (V7)		
Procesos de tarea (8.1)	Comunicación e interacción escritas (CIE)	
Canales de tarea (8.2)	Lector Escrito	
Grado cognitivo (V9)	Creación, descubrimiento, reorganización, formulación de nuevas hipótesis, preguntas y problemas (Nivel V)	Ofrecen muy poca asistencia en la ejecución de la tarea. Aparte del dibujo, no existe ninguna otra información y no está muy claro lo que pretende transmitir verdaderamente el dibujo.
Tipo de agrupación (V10)	Individual	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como usuario: la lengua como herramienta (razonamiento del mundo real)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	

Simular una llamada telefónica empleando las palabras que van entre paréntesis (C1-L23-E3-4)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a la forma	Existen palabras obligatorias que utilizar y los dibujos muestran dos personas hablando por teléfono
Focalización (V4)	Lingüística Temática/situacional	Principalmente se dedica a practicar el léxico Los dibujos insinúan de qué se trata de conversación telefónica
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	

Procesos de tarea (8.1)	Comunicación e interacción orales (CIO)	
Canales de tarea (8.2)	Lector Oral Auditivo	
Grado cognitivo (V9)	Creación, descubrimiento, reorganización, formulación de nuevas hipótesis, preguntas y problemas (Nivel V)	
Tipo de agrupación (V10)	En pareja (inducción)	Lo inducimos porque se trata de una conversación telefónica entre dos personas
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como usuario: la lengua como herramienta (razonamiento del mundo real)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	

Rellenar huecos(C1-L23-E3-5)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas.	Se trata de encontrar el lugar correspondiente a los vocablos
Focalización (V4)	Lingüística	Lo importante se trata de entender las condiciones sintácticas y los significados semánticos
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Compresión de información y producción mecánica	
Canales de tarea	Escrito	

(8.2)	Lector	
Grado cognitivo (V9)	Reconocimiento, identificación, memorización, recuerdo, clasificación (Nivel II)	
Tipo de agrupación (V10)	Individual	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	

Seleccionar la solución correcta (C1-L23-E3-6)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas	Se trata de encontrar el lugar correspondiente a los vocablos
Focalización (V4)	Lingüística	Lo importante se trata de entender las condiciones sintácticas y los significados semánticos
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Compresión de información y producción mecánica	
Canales de tarea (8.2)	Lector Escrito	
Grado cognitivo (V9)	Reconocimiento, identificación, memorización, recuerdo, clasificación (Nivel II)	
Tipo de agrupación (V10)	Individual	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo	

	(razonamiento pedagógico)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	

Enlazar las palabras (C1-L23-E3-7)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas	Se trata de encontrar los clasificadores correspondientes a los objetos
Focalización (V4)	Lingüística	Requiere los conocimientos sintácticos para completar la tarea
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Compresión de información y producción mecánica	
Canales de tarea (8.2)	Lector Escrita	
Grado cognitivo (V9)	Reconocimiento, identificación, memorización, recuerdo, clasificación (Nivel II)	
Tipo de agrupación (V10)	Individual	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	

Tarea de traducción (C1-L23-E3-8)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función	Atención a las formas	Se trata de frases muy parecidas a las del texto y tienen que volver a

(V5)		traducirlos al chino
Focalización (V4)	Lingüística	Requiere los conocimientos sintácticos y semánticos para completar la tarea
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Traducción (T)	
Canales de tarea (8.2)	Lector Escrito	
Grado cognitivo (V9)	Comparación, relación, discriminación, reformulación, ilustración (Nivel III)	
Tipo de agrupación (V10)	Individual	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	

Ejercicio de escritura (C1-L23-E3-9)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas	Se trata de tarea de adiestramiento de escritura
Focalización (V4)	Lingüística	Se practican los caracteres chinos
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Escritura	
Canales de tarea (8.2)	Lector	

	Escrito	
Grado cognitivo (V9)	Imitación, duplicación, repetición (Nivel I).	
Tipo de agrupación (V10)	Individual	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	

3.2.5. E4: Texto complementario

Nota cultural (C1-L23-E4)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis
Tipo de texto (V20)	Expositiva/Explicativa.
Contenido temático (V21)	Temas interculturales
Focalización (V4)	Información sobre personas, el tiempo o espacio: Hablar sobre las visitas a casas de los chinos
Observación adicional	No tiene ninguna conexión con otros eventos de la lección

3.2.6. Síntesis del Nivel I: análisis discreto

3.2.6.a. Síntesis de los textos de entrada

En relación con los textos de entrada, no existe ningún texto introductorio que especifique ni los objetivos de aprendizaje ni las informaciones de fondo. Las informaciones contextuales son más bien implícitas y se tienen que deducir por el contenido (Para más detalles véase el resultado del análisis de la contextualización, ii y iii).

Podemos decir que los textos son artificiales y con escasa información contextual. Por ejemplo, en el C1-L19-E1 presentan dos estudiantes hispanohablantes hablando en chino. Asimismo, casi nunca se especifican las escenas (como mucho con dibujos simples) ni las características socioculturales de los interlocutores.

Las focalizaciones que prestan son relativamente simples: solo constan las lingüísticas y las temáticas/situacionales.

En cuanto a las claves contextuales, el lenguaje que presenta no siempre se corresponde con el género que proponen, por ejemplo: en el *C1-L23-E1* existe un dibujo para señalar que es una conversación telefónica, pero en el texto no se observa un lenguaje propiamente telefónico.

3.2.6.b. Síntesis de las secciones explicativas

En cuanto a las secciones explicativas, como es esperable, la focalización lingüística es lo más relevante. Merece la pena anotar que:

- 1). Señalan las nuevas unidades léxicas con un diferente color en lugar de enumerarlas.
- 2). El uso de los tecnicismos es relativamente poco y dosificado. Aparecen: *suplemento*, *modificador adverbial*, *modificador adjetival*. Pongamos el ejemplo de la explicación *C1-L19-E2-2-1*, 2, 3 y 4, acerca de la locución “...的時候”, donde muestra claramente la extensión que abarca la expresión y su función principal (véase la nota al pie 168, pp.377).

Asimismo, hemos detectado variedades en los elementos en que consisten las explicaciones:

- 1). Casos con explicación de tipo *pragmático/comunicativo*, por ejemplo: en *C1-L19-E2-2-1*, 2, 3 y 4 cuando explican la locución “是不是” muestran, además de las condiciones lingüísticas, la *forma de interpretar su presencia en una comunicación (pragmática/comunicativa)*.
- 2). Eventos que ofrecen informaciones adicionales, por ejemplo: en *C1-L19-E2-2-1*, 2, 3 y 4, al final de la explicación de “一點兒”, además del significado en el contexto del texto de entrada, también brindan otra manera de interpretar la locución.
- 3). Casos oportunos de *conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)* en el *C1-L19-E2-2-1*, 2, 3 y 4. Todas las explicaciones son bilingües: chino-español. Permite la comparación entre ambas lenguas. En ocasiones oportunas dan equivalencias, tal como: *el adverbio “有點兒” indica poca intensidad “un poquito”*. En cambio,...的時候, no se ha traducido directamente a “cuando”, sino dando explicaciones e indicando la unidad de interpretación.

3.2.6.c. Síntesis de las tareas

En términos generales, las tareas tienen una mayor tendencia al método estructuralista. Ciertamente, encontramos tareas comunicativas, pero en poca medida. Seguidamente, mostramos los resultados que lo corroboran:

En primer lugar, tal como indica la Tabla de resultado XXVIII, solo existen dos casos entre las 19 tareas propuestas que pueden considerarse tareas con *atención a la forma*¹⁷⁰: la tarea de

Entablar diálogos en base al dibujo (C1-L23-E3-3) y la de

¹⁷⁰ Para la distinción entre la atención a la forma, atención a las formas y atención al significado, véase capítulo dedicado a las cuestiones clave de la gramática pedagógica forma y significado (Capítulo 2, apartado §3).

Simular una llamada telefónica empleando las palabras que van entre paréntesis (C1-L23-E3-4) son las únicas con dos focalizaciones: lingüística y temática/situacional, a su vez, también son los dos casos con un mayor grado cognitivo (Tabla de resultado XXXI, pp.400).

El resto de las tareas poseen una única focalización (lingüística) y prestan atención, o bien únicamente *al significado*, como los casos de *C1-L19-E3-2* y *C1-L23-E3-2*, tareas ambas auditivas; o bien *atención a las formas*. Este último representa casi el 80% de las tareas analizadas (Tabla de resultado XXVIII).

Relación entre forma, significado y función (V5)	Cantidad	Porcen.	Focalización (V4)	Cantidad
Atención a las formas	15	79%	Lingüística	19
Atención al significado	2	11%	Temática/situacional	2
Atención a la forma	2	11%		
Total	19	100%	Total	21

Tabla de resultado XXVIII: Relación entre forma, significado y función (V5) y focalización (V4) de El Chino de Hoy

En segundo lugar, los datos indican que las tareas proponen muy pocas interacciones y la mayoría de ellas brindan poco espacio para la creación.

Casi el 90% de las tareas utilizan uno o dos canales para la comprensión y/o la producción (véase la Tabla de resultado XXIX). La mayoría son tareas bicanales: lector y escrito. Solo 3 casos entre las 19 tareas implican 3 canales. Dos de ellas son las mismas que presentan *atención al significado*: *C1-L19-E3-2: Tarea auditiva* y *C1-L23-E3-2: Tarea auditiva* que implican canales lector, auditivo y escrito. Por otro lado, está la tarea que implica la comunicación e interacción orales (CIO) (*C1-L23-E3-4: Simular una llamada telefónica empleando las palabras que van entre paréntesis*). Este último, a su vez, representa el único caso que posibilita la agrupación en parejas, el resto son tareas propuestas para un trabajo individual¹⁷¹ (véase la Tabla de resultado XXX para más información).

El resto de las tareas emplean procesos más estructuralistas, tales como: la oralización (O) y la escritura (E) (tareas más bien mecánicas y sin requerimientos de comprensión), comprensión de información y producción mecánica (C&M), y la traducción (T).

¹⁷¹ Decimos que “posiblemente” puesto que ni en las instrucciones de las tareas ni en el libro de profesor han especificado qué tipo de agrupación proponen para la realización de la tarea.

Procesos de tarea (8.1)	Cantidad	Porcen.	Canales de tarea (8.2)	Cantidad	Porcen.
Oralización (O)	3	16%	1 canal solo (oral)	3	16%
Compresión de información y producción mecánica (C&M)	9	47%	2 canales (lector/oral)	1	5%
Escritura (E)	4	21%	2 canales (lector/escrito)	12	63%
Traducción (T)	1	5%	3 canales (lector/auditivo/escrito)	2	11%
Comunicación e interacción orales (CIO)	1	5%	3 canales (lector/auditivo/oral)	1	5%
Comunicación e interacción escritas (CIE)	1	5%			
total	19	100%		19	100%

Tabla de resultado XXIX: Procesos y canales de tarea (V8) de El Chino de Hoy

Tipo de agrupación (V10)	Cantidad
Individual	18
En pareja	1
Total	19

Tabla de resultado XXX: Tipo de agrupación de las tareas (V10) de El Chino de Hoy

En cuanto a los grados cognitivos de las tareas, la mayoría implican procesos cognitivos bastante limitados. Más del 80% se limita únicamente a la repetición y la imitación (Nivel I), o a la identificación y la clasificación (Nivel II). Solo hay un caso la

Tarea de traducción (C1-L23-E3-8) permite la reformulación (Nivel III). Por el contrario, solo dos tareas: la de

Entablar diálogos en base al dibujo (C1-L23-E3-3) y la de

Simular una llamada telefónica empleando las palabras que van entre paréntesis (C1-L23-E3-4) abren espacios, de manera limitada, para la creación (Nivel V).

Grado cognitivo (V9)	Cantidad	Porcen.
Imitación, duplicación, repetición (Nivel I)	8	42%
Reconocimiento, identificación, memorización, recuerdo, clasificación (Nivel II)	8	42%
Comparación, relación, discriminación, reformulación, ilustración (Nivel III)	1	5%
Creación, descubrimiento, reorganización, formulación de nuevas hipótesis, preguntas y problemas (Nivel V)	2	11%
Total	19	100%

Tabla de resultado XXXI: Grado cognitivo de las tareas (V9) de El Chino de Hoy

Podemos corroborar los mismos resultados con el variable *VII* que verifica los papeles asumidos por los alumnos. Solo los mismos dos casos anteriormente señalados permiten a los alumnos ser usuarios de la lengua, por consiguiente, propone un guión o esquema estructurado de práctica comunicativa que evoca o recrea algún contexto de la vida real. El resto de las tareas conciben la lengua como un objetivo y proponen tareas para un aprendizaje formal de la lengua meta.

Papel asumido por los alumnos (V11)	Cantidad
Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	17
Como usuario: la lengua como herramienta (razonamiento del mundo real)	2
Total	19

Tabla de resultado XXXII: el papel asumido por los alumnos (V11) propuestos por las tareas de El Chino de Hoy

Por último, solo cabe señalar que las tareas no implican ningún tipo de estrategia para el desarrollo de la conciencia lingüística (V13), y tampoco detectamos ningún caso que recupera de los conocimientos lingüísticos previos (V7), tal como muestra la Tabla de resultado XXXIII.

El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	0
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	0

Tabla de resultado XXXIII: el desarrollo de la conciencia lingüística (V13) y los conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7) de El Chino de Hoy

3.2.6.d. Síntesis de los textos complementarios

En cuanto a los textos complementarios, solo cuenta con los textos de *notas culturales* y no existen textos complementarios de lecturas o de explicación. Estas notas culturales casi siempre están desvinculadas del resto de la lección de que forman parte. Asimismo, los temas en general tratan de los tópicos de la cultura china, tales como: la Muralla China, la Ciudad prohibida, la visita a la casa de un chino.

3.3. Nivel II: Análisis segmentario

En este nivel, abordamos primero la cantidad de aparición, la secuencia, las diferentes funciones y los tipos de información didáctica sobre la partícula 了 en los tres volúmenes por separado.

Después, por un lado, nos concentramos en las lecciones que se dedican a explicar la partícula 了: C1-L19 y C1-L23 (son las lecciones con los 4 niveles de análisis completos),. Por el otro, también aplicamos el nivel de análisis II: análisis segmentario de manera puntual¹⁷² a una lección, la C1-L25.

Para poder analizar las informaciones explicativas sobre la partícula 了 en estas lecciones, aplicamos 7 variables distintas para verificar distintos aspectos de los tratamientos. Las variables son: 1) la relación entre forma, significado y función (V5), 2) la focalización (V4), 3) los elementos en que consisten las exposiciones lingüísticas (V6), 4) los conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7), 5) el desarrollo de la conciencia lingüística (V13), 6) la exactitud de la información ofrecida (V18), y 7) el factor psicolingüístico (V19). Todo ello tiene como objetivo analizar los tratamientos explícitos que recibe la partícula 了.

3.3.1. La aparición, la secuencia, las diferentes funciones y información didáctica sobre la partícula 了

3.3.1.a. La partícula 了 en *El Chino de hoy I* (C1)

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señalada por la exposición lingüística.	Tipo de información didáctica	Cantidad de veces que aparece		
				了1	了2	了1...了2
L13	E1 (Texto de entrada 1)		—señalada con		1	

¹⁷² La razón de la aplicación de un solo nivel a estas lecciones principalmente es para evitar la redundancia. Como en otras lecciones ya hemos aplicado los 4 niveles plenamente y las lecciones poseen las casi idénticos patrones, la aplicación de un solo nivel de análisis: el Nivel II (el análisis segmentario) y nos permite concentrarnos en el Evento 2 (la sección explicativa) sobre la partícula 了, el núcleo central de nuestro análisis.

Las selecciones de estas lecciones principalmente tienen algo en común: tratan de la función de la partícula como el *marcador ingresivo/factual*. A pesar de que muchas de ellas se presentan como una estructura fija o una expresión hecha, como aparecen en todos los manuales, creemos que el análisis específico de estas lecciones nos aportan también un dato importante.

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señalada por la exposición lingüística.	Tipo de información didáctica	Cantidad de veces que aparece		
				了1	了2	了1...了2
			color.			
L13	E2 (Lista de palabras nuevas)	太...了:muy demasiado (Frase hecha)	—Transcripción al <i>pinyin</i> y traducción al español.		1	
L13	E2 (cuestiones de la lengua china)		Presenta dos usos de la estructura 太...了		4	
L13	E3 (tarea)		/		2	
L13	E3 (práctica de escritura)		/		1	
L14	E1 (Texto de entrada 1)		— aparece la misma estructura como en la lección anterior L13:太貴了, pero solo señala 太.		1	
L15	E1 (Texto de entrada 1)		—aparece 太好了, pero sin ningún nota ni indicación		1	
L17	E1 (Texto de entrada 1)		—solo está señalado con color		5	
L17	E2 (Lista de palabras)	Apunta solo:	—con <i>pinyin</i> ,		1	

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señalada por la exposición lingüística.	Tipo de información didáctica	Cantidad de veces que aparece		
				了1	了2	了1...了2
	nuevas)	<i>partícula auxiliar</i> en la lista de unidades léxicas.	tecnicismo			
L17	E2 (cuestiones de la lengua china)		—solo en los ejemplos		6	
L17	E3 (en Hacer ejercicio de situación según los dibujos, Rellenar los huecos y Responder las siguientes preguntas tal como se hacen en el ejemplo)		/		9	
L19	E1 (Texto de entrada 1)		—no ha sido señalado en el texto		6	
L19	E2 (cuestiones de la lengua china)	Partícula expletiva para 1) indicar que lo que dice la oración representa una situación nueva 2) un cambio en la acción o estado original 3) advertencia al oyente y llamándole la atención sobre lo	+Explicación con mayor detalle		5	

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señalada por la exposición lingüística.	Tipo de información didáctica	Cantidad de veces que aparece		
				了1	了2	了1...了2
		nuevo. 4) también sirve para redondear una oración para que el sentido sea independiente y completo (marcador ingresivo/factual, marcador modal, marcador de culminación, cierre de la frase)				
L19	E3				0	
L20	E1 (Texto de entrada 1)		—		6	
L20	E2 (cuestiones de la lengua china)		—solo aparece un ejemplo		1	
L20	E3 (en ejercicio de audición, Seleccionar las palabras apropiadas para rellenar los blancos y examinar si las frases son correctas o no)		/		6	
L21	E1 (Texto de entrada 1)		—		2	
L21	E2 (cuestiones de la lengua china)		—solo aparece un ejemplo		2	
L21	E3 (en ejercicio de		/		10	

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señalada por la exposición lingüística.	Tipo de información didáctica	Cantidad de veces que aparece		
				了1	了2	了1...了2
	audición, Enlazar con rayas las palabras combinables de las que se dan a continuación, Ejercicio de substituciones y Dialogar en base a las siguiente serie de dibujos)					
L21	E3 (en ejercicio de audición, examinar las frases si son correctas o no, Colocar correctamente en las siguientes oraciones la palabra que va entre paréntesis, y Formar oraciones con las siguientes palabras)		/		4	
L23	E1 (Texto de entrada 1)		—no ha sido señalado en el texto	2	5	1
L23	E2 (cuestiones de la lengua china)	La partícula aspectual: indica la perfección de la acción (marcador perfectivo)	+ Con breve explicación sobre la posición sintáctica, el significado y	3		1

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señalada por la exposición lingüística.	Tipo de información didáctica	Cantidad de veces que aparece		
				了1	了2	了1...了2
			la forma negativa			
L23	E3 (en Rellenar los huecos con las palabras que van entre el paréntesis)		/	1		
L24	E1 (Texto de entrada 1)		—		2	
L25	E1 (Texto de entrada 1)		—		7	
L25	E2 (Lista de palabras nuevas)	要...了 : ir a	— se presentan con <i>pinyin</i> y traducción		1	
L25	E2 (cuestiones de la lengua china)	要...了:el adverbio 要 y la partícula expletiva 了 conforman la estructura 要...了, que denota la inminencia de una acción (expresión fija/ingresivo).	+ se presenta como una estructura hecha		3	
L23	E3 (en ejercicio de audición, Formar oraciones de acuerdo con los dibujos, Determinar la posición correcta de la palabra que va entre paréntesis)		/		7	

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señalada por la exposición lingüística.	Tipo de información didáctica	Cantidad de veces que aparece		
				了 ₁	了 ₂	了 _{1...了₂}
	en cada oración y utilizando las estructuras)					

Tabla de resultado XXXIV: La partícula 了 en *El Chino de hoy I* (C1)

3.3.1.b. La partícula 了 en *El Chino de hoy II* (C2)

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señalada por la exposición lingüística.	Tipo de información didáctica	Cantidad que aparece		
				了 ₁	了 ₂	了 _{1...了₂}
L1	E1 (Texto de entrada 1)		—		2	
L1	E2 (Nota lingüística)	可...了: es ponderativo (Frase hecha)	—se presenta como frase hecha		2	
L1	E2 (cuestiones de la lengua china)		—solo forma parte de los ejemplos		1	
L2	E1 (Texto de entrada 1)		—		1	
L2	E3 (Rellonar blanco con 過/了;)		—		4	
L3	E1 (Texto de entrada 1)		—		5	
L3	E2 (cuestiones de la		—solo		4	

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señalada por la exposición lingüística.	Tipo de información didáctica	Cantidad que aparece		
				了1	了2	了1...了2
	lengua china)		forma parte de los ejemplos			
L3	E3 (en Ejercicio de sustitución; rellenar huecos; completar oraciones y juzgar la corrección de las oraciones)		/		17	
L4	E1 (Texto de entrada 1)		—		4	
L4	E2 (cuestiones de la lengua china)		—solo forma parte de los ejemplos	5	1	
L4	E3 (en Ejercicio de sustitución; Haga preguntas en base a los dibujos; Práctica auditiva)		—solo forma parte de los ejemplos	6	7	2
L5	E1 (Texto de entrada 1)		—		2	
L5	E2 (cuestiones de la lengua china)		—solo forma parte de los ejemplos	3	2	
L5	E3 (en Leer en voz alta; Ejercicio de		—	1	3	

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señalada por la exposición lingüística.	Tipo de información didáctica	Cantidad que aparece		
				了1	了2	了1...了2
	sustitución y Completar los diálogos)					
L6	E1 (Texto de entrada 1)		—	1	1	
L6	E3 (en dictado y rellenar blanco)		/	1	1	
L7	E1 (Texto de entrada 1)		—	1	4	
L7	E2 (cuestiones de la lengua china)	了...就: realizar una segunda acción inmediatamente después de terminar la primera (estructura hecha)	—como estructura hecha	6	2	1
L7	E3 (en practica auditiva, Completar oraciones, rellenar blancos, corregir faltas y escuchar y rellenar los huecos)		/	2	7	
L8	E1 (Texto de entrada 1)		—		6	
L8	E2 (cuestiones de la lengua china)		—		3	
L8	E3 (en Rellenar los huecos con las palabras adecuadas)		/		2	

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señalada por la exposición lingüística.	Tipo de información	Cantidad que aparece		
				了1	了2	了1...了2
L9	E1 (Texto de entrada 1)		—		4	
L9	E2 (cuestiones de la lengua china)		—		1	
L10	E1 (Texto de entrada 1)		—		2	
L11	E1 (Texto de entrada 1)		—	1	5	
L11	E2 (cuestiones de la lengua china)		—		4	
L11	E3 (en Completar oraciones, juzgar la corrección de las oraciones)		/		2	
L12	E1 (Texto de entrada 1)		/		4	
L12	E2 (cuestiones de la lengua china)		—		1	
L12	E3 (en Ejercicio de sustitución, Rellenar los huecos)		/		2	
L13	E1 (Texto de entrada 1)		—	6	2	
L13	E2 (cuestiones de la lengua china)		—		3	
L13	E3 (en Ejercicio de sustitución, Rellenar		/	3	8	

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señalada por la exposición lingüística.	Tipo de información didáctica	Cantidad que aparece		
				了1	了2	了1...了2
	los huecos)					
L14	E1 (Texto de entrada 1)		—		4	
L14	E2 (cuestiones de la lengua china)		—	2	3	
L14	E3 (en Ejercicio de sustitución, Rellenar los huecos)		/		4	
L15	E1 (Texto de entrada 1)		—		2	
L15	E2 (cuestiones de la lengua china)		—		2	
L15	E3 (en Ejercicio de sustitución)		/		6	
L16	E1 (Texto de entrada 1)		—		1	
L17	E1 (Texto de entrada 1)		—	3		
L17	E2 (palabras nuevas)	除了...以外 :excepto, salvo; además de (frase hecha)				
L17	E2 (cuestiones de la lengua china)	除了...以外: tiene dos usos. Unos: el contenido de las palabras que siguen a “ 除了 ” queda excluido. Equivale a	Se presenta como frase hecha	4		

Lección	Evento de aparición	La estructura y Tipo de Cantidad que aparece función señalada por información 了1 了2 了1...了2 la exposición didáctica lingüística.				
		“concepción de”. Otro: el contenido de las palabras que siguen a “除了” queda incluido. Equivale a “además de” (Frase hecha)				
L17	E3 (en crear frases según los dibujos,)		/	6	2	
L18	E1 (Texto de entrada 1)		—	4	3	
L18	E2 (cuestiones de la lengua china)		—	1		
L18	E3 (en Ejercicio de sustitución y construir oraciones con las siguientes palabras)		/	1	2	
L19	E1 (Texto de entrada 1)		—	2	5	
L19	E2 (cuestiones de la lengua china)		—	1	3	
L19	E3 (en Ejercicio de sustitución, reconstruir las frases, convertir frases en oraciones)		/	4	1	
L20	E1 (Texto de entrada 1)		—	1	8	

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señalada por la exposición lingüística.	Tipo de información didáctica	Cantidad que aparece		
				了1	了2	了1...了2
L20	E2 (cuestiones de la lengua china)		—		7	
L20	E3 (tareas)		/		16	
L21	E1 (Texto de entrada 1)		—		2	
L21	E2 (cuestiones de la lengua china)		—		2	
L21	E3 (tareas)		/		2	
L22	E1 (Texto de entrada 1)		—		5	
L22	E3 (tareas)		/	1	1	
L23	E1 (Texto de entrada 1)		—		5	
L23	E2 (cuestiones de la lengua china)		—		7	
L23	E3 (tareas)		/		11	
L24	E1 (Texto de entrada 1)		—	2	3	
L24	E3 (tareas)		/	1	4	
L25	E1 (Texto de entrada 1)		—		4	
L25	E2 (cuestiones de la lengua china)		—		2	
L25	E3 (tareas)		/		4	

Tabla de resultado XXXV: La partícula 了 en *El Chino de hoy II* (C2)

3.3.1.c. La partícula 了 en *El Chino de hoy III* (C3)

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señalada por la exposición lingüística.	Tipo de información didáctica	Cantidad que aparece		
				了 ₁	了 ₂	了 _{1...2}
L1	E1 (Texto de entrada 1)		—	2	3	
L1	E2 (Nota lingüística)	為了 : para (Frase hecha)	—se presenta como frase hecha	1		
L1	E2 (cuestiones de la lengua china)		—solo forma parte de los ejemplos	4		
L1	E3/E4			3		
L1	E3 (Tarea)		/	4	2	
L2	E1 (Texto de entrada 1)		—		9	
L2	E2 (cuestiones de la lengua china)				2	
L2	E3/E4			1		
L2	E3 (Tarea)		—	1	8	
L3	E1 (Texto de entrada 1)		—	2	4	
L3	E2 (cuestiones de la lengua china)		—solo forma parte de los ejemplos	1	4	
L3	E3/E4		/	2	1	
L3	E3 (Tarea)		/	1		
L4	E1 (Texto de entrada 1)		—	1	1	
L4	E2 (cuestiones de la lengua china)		—solo forma parte	2		

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señalada por la exposición lingüística.	Tipo de información didáctica	Cantidad que aparece		
				了 ₁	了 ₂	了 _{1...2}
			de los ejemplos			
L4	E3/E4		/	1	1	
L4	E3 (Tarea)		/	2		
L5	E1 (Texto de entrada 1)		—	5	5	
L5	E2 (cuestiones de la lengua china)		—solo forma parte de los ejemplos	3	2	
L5	E3/E4		/	1	1	
L5	E3 (Tarea)		/	2	3	
L6	E1 (Texto de entrada 1)		—		7	
L6	E2 (cuestiones de la lengua china)		—solo forma parte de los ejemplos	3	7	
L6	E3/E4		/		1	
L6	E3 (Tarea)		/	1	3	
L7	E1 (Texto de entrada 1)		—	5	4	
L7	E2 (cuestiones de la lengua china)		—	2	10	
L7	E3/E4			6	2	
L7	E3 (Tarea)		/	6	10	
L8	E1 (Texto de entrada 1)		—	2	10	
L8	E2 (cuestiones de la lengua china)		—	3	7	
L8	E3/E4		/	1	4	

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señalada por la exposición lingüística.	Tipo de información didáctica	Cantidad que aparece		
				了 ₁	了 ₂	了 _{1...了₂}
L8	E3 (Tarea)		/		14	
L9	E1 (Texto de entrada 1)		—		12	
L9	E2 (cuestiones de la lengua china)		—		4	
L9	E3 (Tarea)		/	1	11	
L10	E1 (Texto de entrada 1)		—	2	2	
L10	E2 (cuestiones de la lengua china)		—	2		
L10	E3/E4		/	2	1	
L10	E3 (Tarea)		/	1	6	
L11	E1 (Texto de entrada 1)		—	4	12	
L11	E2 (cuestiones de la lengua china)		—	2	4	
L11	E3/E4		/	2	5	
L11	E3 (Tarea)		/		4	
L12	E1 (Texto de entrada 1)		—		5	1
L12	E2 (cuestiones de la lengua china)		—		4	
L12	E3 (Tarea)		/	3	4	
L13	E1 (Texto de entrada 1)		—		3	
L13	E2 (cuestiones de la lengua china)		—		3	

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señalada por la exposición lingüística.	Tipo de información didáctica	Cantidad que aparece		
				了 ₁	了 ₂	了 _{1...2}
	lengua china)					
L13	E3 (Tarea)		/		8	
L14	E1 (Texto de entrada 1)		—	2	4	
L14	E2 (cuestiones de la lengua china)		—		4	
L14	E3/E4		/	1	2	
L14	E3 (Tarea)		/		1	
L15	E1 (Texto de entrada 1)		—		3	2
L15	E2 (cuestiones de la lengua china)		—	2	4	
L15	E3/E4		/	1	2	
L15	E3 (Tarea)		/		11	
L16	E1 (Texto de entrada 1)		—		6	
L16	E2 (cuestiones de la lengua china)	別提多...了: sirve para acentuar el grado de la cualidad o la intensidad de la acción. (estructura hecha)	—solo se presenta como estructura hecha	1	8	
L16	E3/E4		/		1	
L16	E3 (Tarea)		/	1	7	
L17	E1 (Texto de entrada 1)		—	3	2	

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señalada por la exposición lingüística.	Tipo de información didáctica	Cantidad que aparece		
				了 ₁	了 ₂	了 _{1...2}
L17	E3/E4		/		1	
L17	E3 (Tarea)		/		2	
L18	E1 (Texto de entrada 1)		—		1	
L18	E2 (cuestiones de la lengua china)		—		2	
L18	E3 (Tarea)		/	2	12	
L19	E1 (Texto de entrada 1)		—	2	7	
L19	E2 (cuestiones de la lengua china)		—		3	
L19	E3/E4		/	1	1	
L19	E3 (Tarea)		/		12	
L20	E1 (Texto de entrada 1)		—		4	
L20	E2 (cuestiones de la lengua china)		—		1	
L20	E3/E4		/		1	
L20	E3 (Tarea)		/	1	4	
L21	E1 (Texto de entrada 1)		—	2	10	
L21	E3/E4		/		3	
L21	E3 (Tarea)		/	2	1	

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señalada por la exposición lingüística.	Tipo de información didáctica	Cantidad que aparece		
				了 ₁	了 ₂	了 _{1...了₂}
L22	E1 (Texto de entrada 1)		—	4	3	
L22	E2 (cuestiones de la lengua china)		—	4	2	
L22	E3/E4		/	2	1	
L22	E3 (Tarea)		/	2	5	
L23	E1 (Texto de entrada 1)		—	1	3	
L23	E2 (cuestiones de la lengua china)		—		4	
L23	E3/E4		/		3	
L23	E3 (Tarea)		/		6	
L24	E1 (Texto de entrada 1)		—		6	
L24	E2 (cuestiones de la lengua china)		—	1		
L24	E3 (Tarea)		/		2	
L25	E1 (Texto de entrada 1)		—	2	7	
L25	E2 (cuestiones de la lengua china)		—		3	
L25	E3/E4		/	3	5	
L25	E3 (Tarea)		/	2	7	

Tabla de resultado XXXVI: La partícula 了 en *El Chino de hoy* III (C3)

3.3.2. El análisis de las secciones explicativas (E2) de la partícula 了

3.3.2.a. Lección 19 (C1-L19-E2-2-5 了)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas.	Fundamentalmente, se limita a explicar las condiciones sintácticas y los significados semánticos. Aunque brindan una observación comunicativa, no han aportado contextos concretos de uso (para más información véase el análisis del V6 en esta misma tabla).
Focalización (V4)	Lingüística Pragmática/ Comunicativa	Usan tecnicismos. Explica las condiciones sintácticas y significados semánticos. Dar explicaciones sobre usos comunicativos tal como: advirtiendo al oyente y llamándole la atención sobre lo nuevo.
Elementos en que consisten las exposiciones lingüísticas(V6)	Presentación con tecnicismos Explica las condiciones concretas de uso (sintáctico) Especificación de los significados y las funciones (semántica) Acompaña con el contexto de uso y/o la forma de interpretar su presencia (Pragmática/comunicativa) El acompañamiento de ejemplos	Ej.: partícula expletiva Explican: 了 (le) se pone al final de una oración...también sirve para redondear una oración para que el sentido sea independiente y completo. Explican: indica que lo que dice la oración representa una situación nueva o un cambio en la acción o estado original. Destacan: (la partícula 了) <i>advirtiendo al oyente y llamándole la atención</i> , sin embargo, no aportan más informaciones contextuales o ejemplos para ilustrar la idea. Dar cuatro valores y funciones,

		pero presenta tres ejemplos al final de la explicación sin especificar a cual se corresponden.
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	
La exactitud de la información ofrecida (V18)	Correcta No exacto	No hemos detectado ninguna explicación incorrecta con respecto a la explicación de la partícula 了. Sin embargo, no ofrecen ninguna explicación o definición sobre qué es una partícula expletiva. Para los estudiantes que no sepan la terminología, la falta de definición, puede representar una dificultad más que una ayuda. Por otro lado, las informaciones ofrecidas son bastante sucintas y no dan ningún contexto o condiciones concretas para sus usos. Por ejemplo, dicen: (了) <i>también sirve para redondear una oración para que el sentido sea independiente y completo</i> , pero no dicen en qué circunstancia y bajo qué condición.
Factor psicolingüístico (V19)	El hecho de presentar muchas funciones, pero no dar ninguna condición concreta para sus usos reales, puede dar a los aprendices una impresión confusa: existen muchas funciones, pero no saben usar ninguna. Por ejemplo, la simple idea de <i>una nueva situación y un cambio en la acción o estado original</i> en realidad puede tener muchas interpretaciones y no todas son válidas para el uso de la partícula 了, lo cual inevitablemente implica inseguridad. Presentar con terminologías: <i>partícula expletiva</i> , pero sin definiciones ni explicaciones sobre ellas igualmente puede dar una impresión ardua porque a los alumnos sin formación lingüística no necesariamente saben qué significa. de manera que la explicación con un término incomprensible se puede considerar una carga más, psicolingüísticamente hablando.	

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas.	Fundamentalmente, se limita a explicar las condiciones sintácticas y los significados semánticos, pero apenas brindan contextos concretos de uso (para más información véase el análisis del V6 en esta misma tabla).
Focalización (V4)	Lingüística	Usan tecnicismos. Explica las condiciones sintácticas y significados semánticos.
Elementos en que consisten las exposiciones lingüísticas (V6)	Presentación con tecnicismos Explica las condiciones concretas de uso (sintáctico) Especificación de los significados y las funciones (semántica) El acompañamiento de ejemplos	Ej.: partícula aspectual, la perfección de la acción Se trata del mayor enfoque de la exposición. Explican: la partícula aspectual 了 sigue al verbo e indica...; su forma negativa se construye anteponiendo 没(有) al verbo, y este pierde a su vez 了 Menciona relativamente poco. Sólo explican: (la partícula aspectual 了) indica la perfección de la acción Dar tres ejemplos después de cada sección
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	
La exactitud de la información ofrecida (V18)	No exacta	Explican: <i>la partícula aspectual 了 sigue al verbo e indica la perfección de la acción</i> , además de que no existen otras especificaciones de otras condiciones de uso (ej. los clasificadores), se limita a presentar uno de los usos de la partícula 了 1 como el único uso: “indica la perfección” y de manera indirecta descarta otras funciones tal como: los usos de los valores

		imperfectivos.
Factor psicolingüístico (V19)	<p>La ausencia de la explicación y la definición sobre los terminos: <i>partícula aspectual</i> y de qué se trata <i>la perfección de la acción</i>, en lugar de servir como ayuda para los alumnos, puede representar una carga extra, psicolingüísticamente hablando.</p> <p>Por otro lado, las informaciones ofrecidas son bastante sucintas y no dan ningún contexto o condiciones concretas para sus usos. Tampoco permite dar confianza para animar los alumnos a usarla.</p>	

3.3.2.c. Lección 25 (C1-L25-E2-1 了)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas.	Solo explica con una sola frase la condición sintáctica y su valor semántico (para más información véase el análisis del V6 en esta misma tabla).
Focalización (V4)	Lingüística	Principalmente, se centran en el nivel sintáctico y en el semántico.
Elementos de las exposiciones lingüísticas (V6)	<p>El acompañamiento de ejemplos</p> <p>Explica las condiciones concretas de uso (sintáctica)</p> <p>Especificación de los significados y las funciones (semántica)</p>	<p>Se deja que los ejemplos se expliquen por sí mismos ya que la explicación ofrecida es muy breve.</p> <p>Simplemente indica que: el adverbio 要 y la partícula 了 conforman la estructura 要...了.</p> <p>Solo comenta: (要...了)... denota la inminencia de una acción.</p>
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifica	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifica	
La exactitud de la información ofrecida (V18)	Correcta	Simplemente se ha presentado como una estructura hecha, sin mayor detalle. Podría presentarse junto con otras estructuras parecidas, tales como: 就要/快...了, pero optan por presentar una

		única forma.
Factor psicolingüístico (V19)	Ofrece poca asistencia para la comprensión y se espera que los alumnos lo memoricen como una estructura fija, pero no especifica cómo se puede interpretar la presencia de la partícula 了 en diferentes circunstancias y sus valores pragmáticos.	

3.3.3. Síntesis del Nivel segmentario

3.3.3.a. La presencia de diferentes valores (V14)

En esta serie de manuales de *El Chino de Hoy* hay dos lecciones que dan explicaciones sobre la partícula 了 por sí misma, ambas en el primer volumen: la C1-L19 (presenta la función de la partícula expletiva) y C1-L23 (presenta la función de la partícula aspectual). El resto de exposiciones presentan la partícula como parte de una expresión o una estructura hecha con explicación casi nula sobre la partícula en sí, tales como: 太...了 (C1-L13), 要...了 (C1-L25), 可...了 (C2-L1), 了...就 (C2-L7), 別提多...了 (C3-L16). Por esta razón, sometemos a nuestro análisis completo las dos lecciones C1- L19 y C1-L23; por otro lado, también aplicamos el nivel segmentario a la lección C1-L25, donde se presenta la función ingresiva/factual como parte de la expresión: 要...了.

Abajo en la Tabla de resultado XXXVII mostramos visualmente los detalles de estos valores y el orden de aparición en las lecciones. Para tener una visión panorámica, señalamos en la tabla subsiguiente con el color azul las lecciones que analizamos plenamente con los 4 niveles de análisis (C1-L19 y C1-L23); por otro lado, en color naranja la lección C1-L25 que aplicamos de manera puntual el nivel de análisis II: Nivel segmentario¹⁷³.

Serie del libro y lecciones analizadas	La función de la partícula 了	Frase, estructura y significado concedido
C1-L13	Frase hecha	太...了: indica que cierta cualidad alcanza un grado muy alto e implica el matiz de ponderarla.
C1-L19	Marcador ingresivo/factual Marcador modal Marcador culminación Cierre de la frase	了2: Partícula expletiva para 1) indicar que lo que dice la oración representa una situación nueva; 2) señalar un cambio en la acción o estado original; 3) advertir al oyente y llamar su atención sobre lo nuevo; 4) redondear una oración para que el sentido sea independiente y completo

¹⁷³ La razón de la aplicación de un solo nivel a esa lección principalmente es evitar la redundancia. Como en otras lecciones ya hemos aplicado los 4 niveles plenamente y las lecciones poseen casi idénticos patrones, la aplicación de un solo nivel de análisis: el Nivel II (el análisis segmentario) y nos permite concentrarnos en el Evento 2 (la sección explicativa) sobre la partícula 了, el núcleo central de nuestro análisis.

C1-L23	Marcador perfectivo	了1: indica la perfección de la acción
C1-L25	Estructura fija (marcador aspectual: ingresivo/factual)	要...了: el adverbio要 y la partícula expletiva 了 conforman la estructura 要...了, que denota la inminencia de una acción.
C2-L1	Frase hecha	可...了: es ponderativo.
C2-L7	Estructura hecha	了...就: realiza una segunda acción inmediatamente después de terminar la primera.
C3-L16	Frase hecha	别提多...了: sirve para acentuar el grado de la cualidad o la intensidad de la acción.

Tabla de resultado XXXVII: La presencia de los diferentes valores de la partícula 了 (V14) en *El Chino de Hoy*

La mayoría de las funciones se concentran en la misma lección, la C1-L19. Abajo, señalamos esas funciones citando las palabras del manual:

- 1). Marcador aspectual-temporal: ingresivo/factual: “*indica que lo que dice la oración representa una situación nueva o un cambio en la acción o estado original*”.
- 2). Marcador modal y marcador de culminación: “*Partícula expletiva...advirtiendo al oyente y llamándole la atención sobre lo nuevo se pone al final de una oración*”
- 3). Cierre de la frase: “*...también sirve para redondear una oración para que el sentido sea independiente y completo*”.

Abajo, en la Tabla de resultado XXXVIII mostramos cuantitativamente las funciones presentadas en los diferentes volúmenes.

Manuales	C1	C2	C3
Valores presentados			
Cierre de la frase	1		
Estructura fija/Expresión hecha	1	3	2
Marcador aspectual-temporal: ingresivo/factual	1		
Marcador aspectual-temporal: ingresivo/factual [como expresión hecha]	1		
Marcador aspectual-temporal: perfectivo	1		
Marcador de culminación	1		
Marcador modal	1		

Tabla de resultado XXXVIII: Las cantidades de los valores presentados en *El Chino de hoy*

Posteriormente, en la secuenciación y la reaparición (V16) de los usos, también podemos observar la ausencia de reaparición. Asimismo, en el Nivel IV a través del análisis de la interrelación entre los eventos en las lecciones (V23) y la conectividad de los usos (V24) mostramos la falta de interconexión entre los eventos y las diferentes funciones de la partícula 了.

3.3.3.b. La secuenciación

Sobre la secuenciación, trazamos dos líneas de secuencia paralelas:

- 1). La secuenciación de las exposiciones gramaticales explícitas, relacionadas directamente con el *porcentaje de ser explicados (V17)*.
- 2). Las apariciones de las partículas de manera implícita en el aducto (es decir, su aparición en los contenidos, pero sin ningún tipo de información didáctica, como una estructura fija/frase hecha sin mayor detalle sobre el elemento).

Por otro lado, para la presentación de los resultados del análisis, comentaremos el caso del 了 1 y 了 2, respectivamente, con el objetivo de comparar los dos casos.

En el caso de la explicación gramatical explícita, la de la partícula 了 2 (en C1-L19) antecede a la partícula 了 1 (en C1-L23).

En comparación con la exposición implícita en el aducto, 了 1 aparece por primera vez en la misma lección destinada a su explicación explícita (en C1-L23). Por ello, podemos deducir que los autores probablemente han manipulado los textos del manual para que no aparezca la partícula 了 antes de esa sección explicativa.

Por el contrario, en el caso de 了 2, sus exposiciones implícitas aparecen bastante temprano: en C1-L13, pero su exposición no aparece hasta dentro de 6 lecciones, en la C1-L19.

En resumen, la aparición de las instrucciones explícitas se demora en el caso de la partícula 了 2, no así en el caso de 了 1. Por el contrario, si nos fijamos en la secuenciación de la exposición implícita del aducto, 了 2 antecede a 了 1.

3.3.3.c. La reaparición (V16) de las exposiciones sobre las diferentes funciones

A propósito de la reaparición, como ya hemos comentado anteriormente, la presentación de las funciones aparecen concentradas en solo volumen: C1.

Solo dos lecciones explican la partícula 了 en sí misma: la C1-L19 (presenta la función de la partícula expletiva) y C1-L23 (presenta la función de la partícula aspectual). El resto de exposiciones presentan la partícula como parte de una expresión o una estructura hecha con explicación casi nula sobre la partícula en sí, tales como: 太...了 (C1-L13), 要...了 (C1-L25), 可...了 (C2-L1), 了...就 (C2-L7), 別提多...了 (C3-L16). Por ello, podemos llegar a la conclusión de que la reaparición de las instrucciones es prácticamente nula.

3.3.3.d. Porcentaje de ser explicados (V17) y los tipos de información didáctica ofrecida

En el Gráfico V, podemos ver la cantidad de apariciones de los diferentes tipos de la partícula 了 en los diferentes volúmenes.

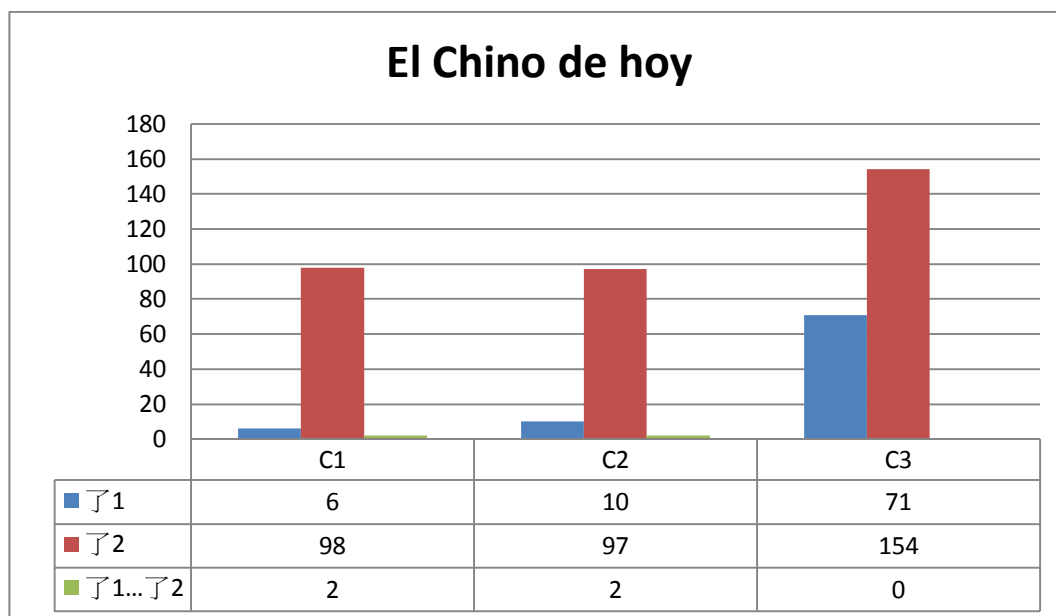


Gráfico V: La cantidad de veces que han aparecidos diferentes tipos de 了 en los volúmenes

En el gráfico anterior, podemos observar claramente que la cantidad de 了2 es mucho mayor que la de 了1. Además, las cantidades se incrementan a medida que avanzan las lecciones de los manuales.

En cuanto al porcentaje de explicaciones, basándonos en el resultado del análisis, la aparición de las instrucciones explícitas se demora en exceso en el caso de la partícula 了2, no así en el caso de 了1. No obstante, en ambos casos el porcentaje de presencia de 了 sin una instrucción explícita es bastante alto.

En primer lugar, sobre la tardanza de explicación: en el primer volumen, en la Lección 13 (C1-L13) ya aparece la partícula 了2 que forma parte de la expresión 太...了, en la C1-L14 vuelve a aparecer con la expresión 太貴了. Sin embargo, la explicación sobre la índole y la función de la partícula 了2 en sí no tiene lugar hasta C1-L19 (6 lecciones más tarde).

Asimismo, antes de la C1-L19, la partícula 了2 ya había aparecido en 31 ocasiones; muchas de ellas se distinguen de la expresión 太...了. Esa gran cantidad de apariciones de la partícula puede ser un problema tanto para los profesores como para los alumnos y puede representar una fuente de confusión y desasosiego en su proceso de adquisición de estos elementos lingüísticos.

Por el contrario, en la C1-L23, coincide la explicación de la partícula 了1 con su primera aparición en una lección. De ahí se puede observar que muy probablemente los autores han tomado en cuenta el asunto, y consideran que la aparición prematura y sin explicación de este elemento puede provocar el efecto de confusión y desasosiego, como hemos comentado anteriormente, y por tanto, lo han organizado de una manera más consciente. A partir de la C1-L23, la cantidad de aparición de la 了1 también se aumenta notablemente.

Para tener una visión panorámica, se puede ver la Tabla de resultado XXXIX que se encuentra abajo, comparando el C2 y el C3, que el porcentaje de ausencia de explicación o de la simple indicación con tecnicismos o traducción es relativamente menor en C1. Sea como fuere, ambos registran porcentajes muy altos (77% del C1, 96% del C2 y C3).

Manual Tipo de instrucción	C1		C2		C3	
	Cantidad	Porcen.	Cantidad	Porcen.	Cantidad	Porcen.
Etiqueta lingüística/ notas breves	1	5%	2	4%	2	4%
Explicaciones detalladas	2	9%	0	0%	0	0%
Llamada de nota/ señalado con color	2	9%	0	0%	0	0%
No existe/ Con traducción/ Tecnicismo	17	77%	46	96%	47	96%
Total	22	100%	48	100%	49	100%

Tabla de resultado XXXIX: Los tipos de información didáctica ofrecida de *El Chino de Hoy*

3.3.3.e. La exactitud de la información ofrecida (V18)

En este nivel segmentario, hemos analizado tres secciones de presentación de tres lecciones: *C1-L19-E2-2-5*, *C1-L23-E2-2-5* y *C1-L25-E2-1*. En su conjunto, no hemos detectado ningún caso que ofrezca explicaciones incorrectas (en cambio, hemos detectado varios casos en el Nuevo libro del chino práctico y en el *Hanyu*).

En primer lugar, en el *C1-L19-E2-2-5*, no hemos detectado ninguna inexactitud con respecto a la explicación de la partícula 了. Explican: *la partícula expletiva 了 se pone al final de una oración e indica...*, a la falta la palabra “siempre” no han zanjado todas las posibilidades. Por otro lado, en lugar del término “partícula modal” optan por “partícula expletiva” en cierto sentido es más apropiado especialmente cuando sus intenciones son presentar el uso ingresivo/factual con un uso modal.

Sin embargo, lo consideramos como un caso de “no exacto”, puesto que no ofrecen ninguna explicación o definición, el uso del término “partícula expletiva”. Para los estudiantes que no conozcan la terminología, tal falta de definición, puede representar una dificultad más que una ayuda. Por otro lado, las informaciones ofrecidas son bastante sucintas y no dan ningún contexto o condiciones concretas para sus usos. Por ejemplo, dicen: (了) *también sirve para redondear una oración para que el sentido sea independiente y completo*, pero no dicen en qué circunstancia y bajo qué condición.

En segundo lugar, en el *C1-L23-E2-2-5*, también consideramos un caso de “no exacto”, la presentación unilateral. Explican: *la partícula aspectual 了 sigue al verbo e indica la perfección de la acción*¹⁷⁴. Aparte de la ausencia de especificaciones de otras condiciones de uso (ej. los clasificadores), se limita a presentar uno de los usos de la partícula 了 1 como único: “indica la perfección de la acción” y de manera indirecta descarta otras funciones como: los usos de los

¹⁷⁴ El destacado es nuestro.

valores imperfectivos. En efecto, esas funciones no están presentadas formalmente en la serie del manual.

Por último, en el C1-L25-E2-1, simplemente se ha presentado como una estructura hecha: 要...了, sin mayor detalle. Cabe mencionar el hecho de que podría presentarse junto con otras estructuras parecidas, tales como: 就要/快...了, pero optan por presentar una única forma.

Caso aparte es, en el C1-L17-E2-1 (lista de unidades léxicas), el hecho de señalar la partícula 了 2 con *pinyin* y el tecnicismo *partícula auxiliar*. Por el contrario, en el C1-L19-E2-2-5 utilizan otro término, *partícula expletiva*, para referirse a la misma función de la partícula 了 2. No obstante, ni en el primer caso ni en el segundo, explican a qué se refieren tales términos. Por ello, consideramos un caso inadecuado el uso de tecnicismos. Efectivamente, perjudica a alumnos la presencia de tecnicismos que no entienden, máxime cuando se dan dos tecnicismos para referirse al mismo elemento lingüístico.

3.3.3.f. Factor psicolingüístico (V19)

El análisis del factor psicolingüístico está íntimamente relacionado con la exactitud de la información ofrecida (V18). En otras palabras, no es de extrañar que la falta de exactitud y claridad en las explicaciones contribuya directamente a la inseguridad psicológica. En relación a este manual, *El Chino de hoy*, fundamentalmente podemos clasificar nuestras observaciones en tres categorías relacionadas con los factores psicolingüísticos:

- 1). Falta de definiciones y explicaciones de los tecnicismos :

Tanto en C1-L19 como en C1-L23 hemos detectado usos de tecnicismos y ausencia de aclaraciones.

En el C1-L19-E2-2-5 presentan la partícula 了 2 con el término *partícula expletiva*, sin definiciones ni explicaciones de ningún tipo. Se ha de tener en cuenta que los alumnos no necesariamente poseen conocimientos lingüísticos ni tienen por qué saber qué significan esos términos, de manera que la ausencia de explicación los vuelve incomprensibles y una carga psicolingüística más .

Del mismo modo, en el C1-L23-E2-2-5, la ausencia de la explicación y la definición sobre el término *partícula aspectual* y acerca del significado de *la perfección de la acción* supone una carga extra en vez de una ayuda al estudiante.

- 2). La ausencia de condiciones concretas para usos reales:

Como hemos comentado en el análisis precedente, en el C1-L19-E2-2-5 se presentan cuatro funciones, pero no ofrecen ninguna condición concreta para sus usos reales, lo que puede dar a los aprendices una impresión confusa: existen muchas funciones, pero no saben usar ninguna. Por ejemplo, la simple idea de *una nueva situación y un cambio en la acción o estado original* en realidad puede tener muchas interpretaciones y no todas son válidas para el uso de la partícula 了. La falta de especificación inevitablemente implica inseguridad.

Análogamente, en el C1-L23-E2-2-5, las informaciones ofrecidas son bastante sucintas y no dan ningún contexto o condiciones concretas para los usos de la partícula, ni permite dar un base de confianza que anime a los alumnos a emplearla.

- 3). La presentación como expresiones hechas:

Tal como hemos comentado, en la mayoría de los casos se presenta la partícula como parte de una expresión hecha o una estructura fija, sin ofrecer más explicación ni indicación alguna para establecer relaciones con las explicaciones precedentes (de haberlas).

Esperar la memorización de las expresiones hechas es un método fácil, pero también una simplificación excesiva y superficial. No negamos su utilidad. Sin embargo, frente a la polivalencia de la partícula 了, tal simplificación, sin explicaciones sistemáticas y bien organizadas, evidentemente, no ayuda a su comprensión ni a su asimilación. Los alumnos pueden sentirse más perdidos y confusos por la falta de información, lo cual dificulta más aún la adquisición¹⁷⁵.

3.4. Nivel III: Análisis de las variedades de aducto

3.4.1. *El Chino de hoy I (C1)*

Lección (tipo de evento)	Tipo de texto (V20)	Contenido temático (V21)
L1 (E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Relaciones personales y sociales: Saludos Preguntar por el nombre y el país de origen.
L2(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Información sobre personas, el tiempo o el espacio: Hablar de una foto familiar. Relaciones personales y sociales: Visitar el cuarto del protagonista
L3(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Información sobre personas, el tiempo o el espacio: Preguntar por una dirección
L4(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Actividades comerciales y trabajo: Ir de compras al mercado Comer en un restaurante
L5(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Actividades de ocio y tiempo libre: Hablar de visitar la gran muralla Información sobre personas, el tiempo o el espacio: Hablar sobre la vida en China
L6(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Relaciones personales y sociales: Saludos Preguntar por las especialidades en la universidad
L7(E1)	Dialogado/ Conversacional	Relaciones personales y sociales:

¹⁷⁵ Casualmente, ese fenómeno de confusión se ha podido corroborar con los resultados de entrevistas con los alumnos de CH/LE realizado en este trabajo. Aunque las dichas entrevistas fueron recogidas más bien con el objetivo de armar nuestro instrumento de análisis y no para tal fin.

	(C)	Presentación y Preguntar por el país de origen
L8(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Información sobre personas, el tiempo o el espacio: Preguntar por las profesiones de los miembros de la familia
L9(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Relaciones personales y sociales: Elogiar y dar las gracias Información sobre personas, el tiempo o el espacio: Preguntar por la profesión de su hermana
L10(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Información sobre personas, el tiempo o el espacio: Hablar de la posesión de los objetos (ropas)
L11(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Relaciones personales y sociales: Invitar a los amigos a tomar algo en casa
L12(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Información sobre personas, el tiempo o el espacio: Preguntar por la dirección de una tienda
L13(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Actividades comerciales y trabajo: Comprar un móvil
L14(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Necesidades y hábitat: Alquilar piso
L15(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Necesidades y hábitat: Información sobre el entorno del piso en alquiler
L16(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Información sobre personas, el tiempo o el espacio: Hablar de las fechas de cumpleaños y los horóscopos
L17(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Información sobre personas, el tiempo o el espacio: Hablar de la hora de dormir y el comienzo de las clases
L18(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Información sobre personas, el tiempo o el espacio: Hablar de las instalaciones del despacho del protagonista
L19(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Relaciones personales y sociales: Mostrar interés por la vida de otra persona
L20(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Salud y sanidad Hablar del estado de salud
L21(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Salud y sanidad Ir al médico
L22(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Relaciones personales y sociales: Invitar
L23(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Información sobre personas, el tiempo o el espacio: Preguntar por una persona por teléfono
L24(E1)	Dialogado/ Conversacional	Actividades de ocio y tiempo libre:

	(C)	Hablar de la visita de un amigo
L25(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Actividades de ocio y tiempo libre: Recoger a un amigo en el aeropuerto

3.4.2. *El Chino de hoy II (C2)*

Lección (tipo de evento)	Tipo de texto (V20)	Contenido temático (V21)
L1 (E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Actividades de ocio y tiempo libre: Actividad de tiempo libre
L2(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Actividades comerciales y trabajo: Comer en un restaurante
L3(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Actividades comerciales y trabajo: Buscar trabajo
L4(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Actividades comerciales y trabajo: Entrevista de trabajo
L5(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Actividades comerciales y trabajo: Hacer una reserva en un hotel
L6(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Información sobre personas, el tiempo o el espacio: Hablar del novio de otra persona
L7(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Información sobre personas, el tiempo o el espacio: Hablar de la habilidad culinaria
L8(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Actividades comerciales y trabajo: Hablar de la vida laboral y ocio del protagonista
L9(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Información sobre personas, el tiempo o el espacio: Hablar de la experiencia en Pekín
L10(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Actividades de ocio y tiempo libre: Las actividades matinales
L11(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Actividades de ocio y tiempo libre: La visita a un parque
L12(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Actividades comerciales y trabajo: Comer en un restaurante
L13(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Relaciones personales y sociales Despedida de un amigo
L14(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Actividades de ocio y tiempo libre: Jugar con la cometa
L15(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Actividades comerciales y trabajo:

	Conversacional (C)	Comprar un reloj para la mujer
L16(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Información sobre personas, el tiempo o el espacio: Comparar Pekín y Shanghai
L17(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Actividades de ocio y tiempo libre: Hablar de aficiones
L18(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Actividades de ocio y tiempo libre: Hablar de viajes
L19(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Actividades de ocio y tiempo libre: Hablar de la natación
L20(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Necesidades y hábitat Robo en la vivienda
L21(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Actividades de ocio y tiempo libre: Hablar de ópera china
L22(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Información sobre personas, el tiempo o el espacio La típica cocina pekinésa
L23(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Actividades comerciales y trabajo: Forma de pagar en China
L24(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Información sobre personas, el tiempo o el espacio Hablar de la cocina china
L25(E1)	Dialogado/ Conversacional (C)	Actividades de ocio y tiempo libre: Hablar de la visita de un pariente

3.4.3. *El Chino de hoy III (C3)*

Lección (tipo de evento)	Tipo de texto (V20)	Contenido temático (V21)
L1 (E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Relaciones personales y sociales: Presentarse
L1 (E4)	Expositivo/Explicativo (E)	Información sobre personas, el tiempo o el espacio: Hablar del nuevo protagonista
L2(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Información sobre personas, el tiempo o el espacio: Hablar de los alumnos y el entorno de la universidad y las perspectivas después de la graduación
L2 (E4)	Expositivo/Explicativo (E)	Información sobre personas, el tiempo o el espacio: Hablar de las universidades en China
L3(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Información sobre personas, el tiempo o el espacio: Hablar de una experiencia en la infancia

		Actividades de ocio y tiempo libre: Hacer planes para el próximo año
L3 (E4)	Descriptivo (D)	Información sobre personas, el tiempo o el espacio: Describir la infancia de la protagonista
L4(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Actividades comerciales y trabajo: Hacer llamadas para buscar trabajo
L4 (E4)	Narrativo (N)	Información sobre personas, el tiempo o el espacio: Hablar de la protagonista buscando trabajo
L5(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Actividades comerciales y trabajo: Hablar del desarrollo laboral
L5 (E4)	Narrativo (N)	Información sobre personas, el tiempo o el espacio: Hablar del desarrollo laboral del protagonista
L6(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Actividades comerciales y trabajo: Comprar una entrada de concierto
L6 (E4)	Narrativo (N)	Información sobre personas, el tiempo o el espacio: Hablar de la compra de las entradas de un concierto
L7(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Información sobre personas, el tiempo o el espacio: Un accidente de tráfico
L7(E4)	Narrativo (N)	Información sobre personas, el tiempo o el espacio: Un accidente de tráfico
L8(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Necesidades y hábitat: Una problema con la tubería
L8(E4)	Narrativo (N)	Necesidades y hábitat: Un problema con la tubería
L9(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Actividades de ocio y tiempo libre: Hablar de ir de viaje
L9(E4)	Expositivo/Explicativo (E)	Información sobre personas, el tiempo o el espacio: Hablar de las tumbas imperiales
L10(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Necesidades y hábitat: Comparar pisos
L10(E4)	Expositivo/Explicativa (E)	Necesidades y hábitat: Comparar pisos
L11(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Lengua, estudios y aprendizaje El aprendizaje de sinogramas
L11(E4)	Expositivo/Explicativo (E)	Lengua, estudios y aprendizaje El aprendizaje de sinogramas

L12(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Actividades de ocio y tiempo libre: Hablar de cómo cocinar un plato típico chino
L12(E4)	Instructivo/Inductivo (I)	Actividades de ocio y tiempo libre: La instrucción para hacer <i>gongbaojiding</i> (plato típico chino)
L13(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Información sobre personas, el tiempo o el espacio: Hablar de la cocina china
L14(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Actividades de ocio y tiempo libre: Ir al teatro
L14(E4)	Narrativo (N)	Cuentos/narraciones cortas El cuento de Liangshanbo y Zhuyingtai
L15 (E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Información sobre personas, el tiempo o el espacio: Hablar de una foto de infancia
L15 (E4)	Narrativo (N)	Información sobre personas, el tiempo o el espacio: Hablar de una chica de la infancia
L16 (E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Actividades de ocio y tiempo libre: Ir de compras y temporada de rebajas
L16 (E4)	Expositivo/Explicativa (E)	Actividades de ocio y tiempo libre: Las rebajas en China
L17 (E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Temas interculturales Hablar de las diferentes lenguas locales en China
L17 (E4)	Expositivo/Explicativo (E)	Temas interculturales Hablar de las diferentes lenguas locales en China
L18 (E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Actividades de ocio y tiempo libre: Las rebajas en China Información sobre personas, el tiempo o el espacio: Hablar de Confucio
L18 (E4)	Expositivo/Explicativo (E)	Información sobre personas, el tiempo o el espacio: Hablar de Confucio
L19 (E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Actividades comerciales y trabajo: Hablar de una oferta de trabajo
L19 (E4)	Narrativo (N)	Actividades comerciales y trabajo: Hablar de una oferta de interpretación
L20 (E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Actividades de ocio y tiempo libre: Hablar de visitas a templos en las afueras de Pekín
L20 (E4)	Expositivo/Explicativo (E)	Información sobre personas, el tiempo o el espacio: Hablar de los monumentos históricos cerca de Pekín

L21 (E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Actividades de ocio y tiempo libre: Una visita a los monumentos en las afueras de Pekín
L21 (E4)	Expositivo/Explicativo (E)	Información sobre personas, el tiempo o el espacio: Hablar de los monumentos históricos cerca de Pekín
L22 (E1)	Dialogado/Conversacional (C)	El medio ambiente La contaminación en las ciudades
L22 (E4)	Argumentativo (A)	El medio ambiente La contaminación en las ciudades
L23(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Lengua, estudios y aprendizaje Hablar de la obtención de una beca por parte de la protagonista
L23 (E4)	Narrativo (N)	Lengua, estudios y aprendizaje Hablar de la obtención de una beca por parte de la protagonista
L24 (E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Actividades de ocio y tiempo libre: La celebración en el restaurante por la obtención de la beca
L24 (E4)	Expositivo/Explicativo (E)	Lengua, estudios y aprendizaje El plan de estudios de la protagonista
L25 (E1)	Dialogado/Conversacional (C)	Lengua, estudios y aprendizaje El tema de la tesis y los planes después de la graduación del protagonista
L25 (E4)	Expositivo/Explicativo (E)	Lengua, estudios y aprendizaje Hablar del tema de su tesina y los planes después de la graduación del protagonista

3.4.4. Síntesis del análisis de las variedades de aducto (Nivel III)

Con el fin de verificar las variedades de aducto diseñamos dos variables: la tipología textual (V20) y el tipo de contenido temático (V21).

En primer lugar, acerca de la tipología textual, todos los textos de entrada (E1) sin excepción son de tipo *dialogado/conversacional (C)*. No obstante, hemos ampliado la extensión del análisis en el tercer volumen, puesto que entre las tareas añaden un texto auditivo donde resumen el contenido del texto de entrada en otra tipología textual. Ese texto, aunque forma parte de la tarea, como existe en casi todas las lecciones en C3 (salvo una excepción), también lo consideramos un texto complementario (véase el Gráfico VI).

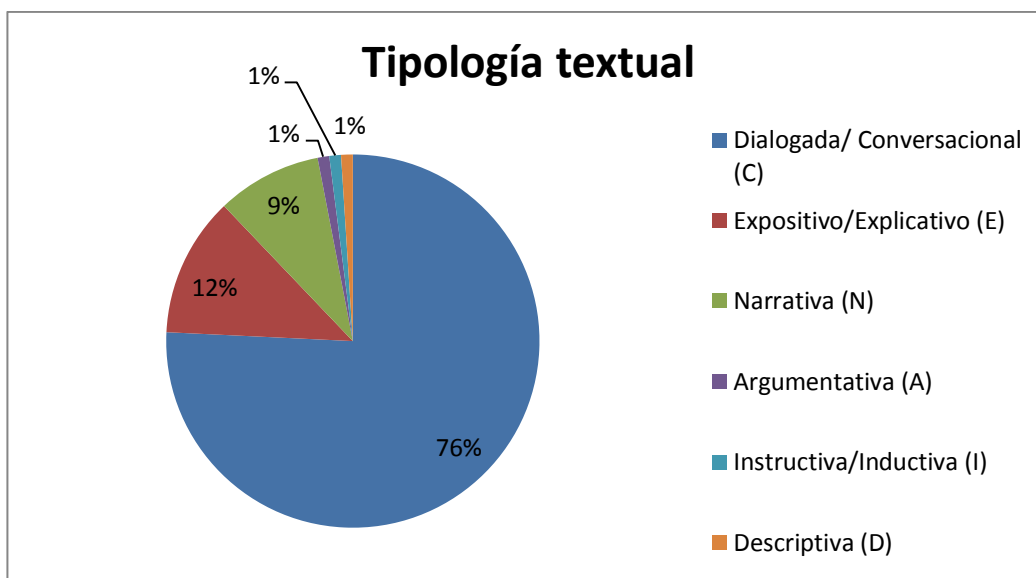


Gráfico VI: Tipología textual de El Chino de Hoy

Mostramos los detalles en la Tabla de resultado XL.

Tipología textual (V20)	Cantidad	Porcent.
Dialogada/ Conversacional (C)	75	76%
Expositiva/Explicativa (E)	12	12%
Narrativa (N)	9	9%
Argumentativa (A)	1	1%
Instructiva/Inductiva (I)	1	1%
Descriptiva (D)	1	1%
Total	99	100%

Tabla de resultado XL: Datos estadísticos de las tipologías textuales de El chino de Hoy

Tras el tipo dialogado, se halla el tipo expositivo/explicativo, y seguidamente, el narrativo. El argumentarivo, el instructivo y el descriptivo aparecen una sola vez.

Por otro lado, sobre los tipos del contenido temático ofrecidos (V21), hemos obtenido el siguiente resultado mostrado en la

Ilustración XLIII:.

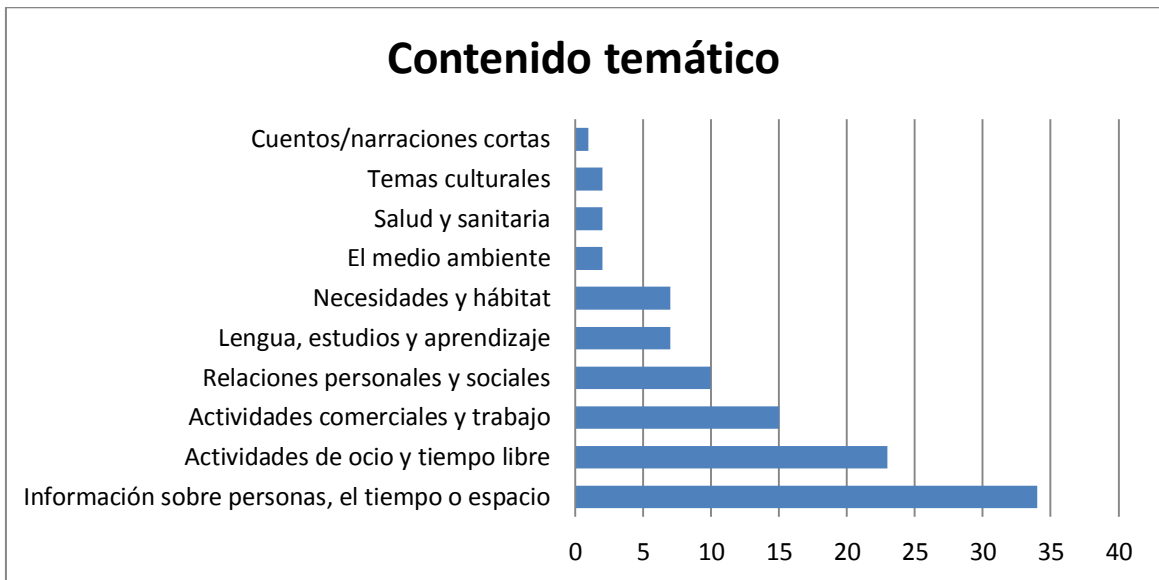


Gráfico VII: Contenido temático de El Chino de Hoy

En líneas generales, los temas son bastante variados y tiene una cobertura bastante amplia para responder a las posibles necesidades diarias de un alumno extranjero que vive en China. Por el contrario, los cuentos y narraciones cortas, que posiblemente no tienen tanto que ver con las vidas diarias, tienen una presencia escasa (una sola vez).

3.5. Nivel IV: Análisis de correlación

En este nivel analizamos tres diferentes variables que corresponden a diferentes niveles de los manuales: 1) la interrelación entre los eventos en las lecciones, 2) la coherencia entre la declaración y el planteamiento y 3) la conexión entre los diferentes usos de la partícula 了.

3.5.1. La interrelación entre los eventos en las lecciones (V23)

3.5.1.a. La Lección 19 (C1-L19)

Interrelación entre los eventos (V23)		
Perspectiva de análisis Código de evento (tipo de texto)	Desde una perspectiva global	En relación con la partícula 了
C1-L19-E1 (texto de entrada)	+ Introduce las muestras de las estructuras y léxico para la lección	+ 5 diferentes frases con la partícula 了 (incluyendo la que destaca en el título son 6) han sido presentadas en el texto

C1-L19-E2-1 (lista de unidades léxicas)	+ Destaca léxico que se ha presentado en el texto y también añadir palabras complementarias	No se especifican
C1-L19-E2-2-1,2,3 y 4 (sección gramatical) C1-L19-E2-2-5 (了) (sección gramatical)	+ Explica algunas estructuras aparecen anteriormente en el texto	Para empezar, la partícula 了 no está señalada en el texto. Verdaderamente, existe una conexión muy débil entre el texto y las exposiciones gramaticales porque en el texto presenta 5 frases con la partícula 了 2 (incluye un uso de 太...了), la explicación explica varios usos bastante dispares pero no apunta con cuáles se corresponden.
C1-L19-E3-1(Ejercicio fonético) C1-L19-E3-2 (tarea auditiva) C1-L19-E3-3 (Ejercicio de substituciones) C1-L19-E3-4 (Ejercicios de conversación) C1-L19-E3-5 (Enlazar las palabras) C1-L19-E3-6 (Construir oraciones imitando el ejemplo y en base a los dibujos) C1-L19-E3-7 (Colocar como se debe en la oración la palabra que va entre paréntesis) C1-L19-E3-8 (corregir las oraciones)	Presenta 5 puntos gramaticales, sin embargo, las tareas en realidad solo se dedican trabajar algunos de ellos. No existe ninguna tarea relacionada directamente con la estructura 是不是 y tampoco 了.	En el ejercicio no tiene ninguna tarea específica diseñada para la práctica de la partícula 了.
C1-L19-E4 (nota cultural)	Ninguna relación con otros eventos	/ No se especifican

C1-L19-E3-9 (ejercicio de escritura)	+ Son palabras que aparecen anteriormente en el texto ¹⁷⁶	/ No se especifican
---	--	---------------------

3.5.1.b. La Lección 23 (C1-L23)

Interrelación entre los eventos (V23)		
Perspectiva de análisis Código de evento (tipo de texto)	Desde una perspectiva global	En relación con la partícula 了
C1-L23-E1 (texto de entrada)	+ Introduce las muestras de las estructuras y léxico para la lección.	Introduce relativamente poco la partícula aspectual (了 1) que es lo que se enseñará en esta lección (dos 了 1 frente a cinco 了 2 y un 了... 了). Asimismo, no está señalado tampoco en el texto.
C1-L23-E2-1 (lista de unidades léxicas)	+ Destaca léxico que se ha presentado en el texto y también añadir palabras complementarias	No se especifican
C1-L23-E2-2-1 (sección gramaticl) C1-L23-E2-2-2 (了) (sección gramaticl)	+ Explica a partir de una frase sacada del texto	Para empezar, la partícula 了 no está señalada en el texto. Únicamente explica muy sucintamente la forma afirmativa y negativa y la negativa tampoco está presente en el texto
C1-L23-E3-1 (Ejercicio fonético) C1-L23-E3-2 (tarea	Solo la tarea C1-L23-E3-6 una tarea de opción múltiple trata directamente la estructura explicada en la sección	En el ejercicio no tiene ninguna tarea específica diseñada para la práctica de la partícula 了.

¹⁷⁶ Se encuentra una palabra errónea en esta sección: la palabra “累” debería ser la misma tanto en carácter simplificado como no simplificado. Sin embargo, este tipo de problema aparece frecuentemente porque se utiliza un programa automática para la transformación y los editores no lo vuelven a comprobar.

auditiva) C1-L23-E3-3 (Entablar diálogos en base al dibujo) C1-L23-E3-4 (Simular una llamada telefónica empleando las palabras entre paréntesis) C1-L23-E3-5 (rellenar blancos) C1-L23-E3-6 (Seleccionar la solución correcta) C1-L23-E3-7 (enlazar las palabras) C1-L23-E3-8 (tarea de traducción)	gramatical, el resto casi todo son tareas para la comprensión de información y para familiarización de los léxico.	
C1-L23-E4 (nota cultural)	Ninguna relación con otros eventos	/ No se especifican
C1-L23-E3-9 (ejercicio de escritura)	+ Son palabras que aparecen anteriormente en el texto ¹⁷⁷	/ No se especifican

3.5.1.c. Síntesis de la interrelación entre los eventos en las lecciones

La estructura y los contenidos de la lección son relativamente simples y limitados (basándonos en un texto redactado con el objetivo pedagógico, a partir de allí, sacar una lista de unidades léxicas y los puntos gramaticales, después tareas para la comprensión y producción relacionadas con estos puntos gramaticales). Ciertamente, los textos no ofrecen mucha información y tampoco existen textos complementarios. Aparte de la nota cultural, no existe ninguna conexión con otros eventos, las tareas tampoco están relacionadas con todo lo que se presenta en el texto o con los puntos gramaticales.

Con respecto a la partícula 了, las conexiones entre los eventos aparecen laxas. Conforme a las tablas de análisis podemos observar, en relación con la conexión entre los textos y las exposiciones lingüísticas. En primer lugar, la partícula 了 no está señalada en el texto ni en C1-L19 ni en C1-L23. En el primer caso, en la sección gramatical presentan cuatro usos bastante

¹⁷⁷ Se encuentra un error en esta sección: la palabra “挂” presenta la misma forma tanto para el carácter simplificado como para el no simplificado. Sin embargo, debería ser “掛” para la forma no simplificada. Este tipo de problemas aparece frecuentemente porque se utiliza un programa automática para la transformación y los editores no lo vuelven a comprobar.

disparés, pero no apuntan a cuáles se corresponden en el contexto donde aparecen en el texto de entrada.

En el segundo caso, la C1-L23, en la sección explicativa presentan la partícula aspectual (了1), sin embargo, aparte de que la partícula no está señalada, aparecen muy poco comparado con otros usos: dos 了1 frente a cinco 了2 y un 了1... 了2.

Por el otro lado, nos gustaría destacar especialmente la interrelación que se da entre el texto, la exposición y las tareas. En principio, C1-L19 y C1-L23 son las dos únicas lecciones que se dedican a presentar y explicar la partícula 了 por sí misma (了2 y 了1 respectivamente). Sin embargo, entre las tareas no existe ninguna dedicada directamente a la práctica de esta partícula.

3.5.2. La coherencia entre la declaración y el planteamiento

En este nivel de análisis cruzamos las variables que describen el Evento 0, es decir las declaraciones de los textos introductorios, con el resultado obtenido a través de nuestro análisis para comparar y examinar el grado de coherencia que existe entre ellos. Lo fundamental consiste en medir la distancia entre “lo que dicen” y “lo que hacen” para indagar si verdaderamente el proceso que proponen ayuda a alcanzar los objetivos que proyectan al principio del manual.

La coherencia entre lo que dicen y lo que hacen (V22)	
Las preguntas y sus declaraciones correspondientes según el manual	Su coherencia contrastada con el contenido
V1 Necesidad e interés (E0)	
<p>1.1 ¿Es un material universal o dirigido a un grupo de estudiantes concretos? ¿Tienen en cuenta la lengua materna (L1) de los alumnos?</p> <p>Según la introducción es un material auspiciado para la Enseñanza del chino a extranjeros redactadas especialmente (...) para los estudiantes que tienen el español como lengua materna o la toman como vehículo, destaca los puntos clave y por tanto, es claramente orientado a sus destinatarios</p>	<p>+ Aparte del texto de entrada, todos los eventos en el manual están traducidos al español incluyendo las instrucciones de las tareas, las exposiciones lingüísticas y la nota cultural. Por esta razón, se puede justificar que está diseñado para los estudiantes que tienen el español como lengua vehicular.</p> <p>—Sin embargo, hemos detectado muy poca adaptación en base contrastiva, tanto lingüística como cultural. En los 31 eventos (incluyendo a E1, E2 y E3) que hemos analizado con esta variable, solo hemos detectado un caso (C1-L19-E2-2-1, 2, 3 y 4) que recupera los conocimientos lingüísticos previos. Es decir, en realidad tienen poco en cuenta la lengua materna u otras lenguas que sepan los alumnos.</p>

La coherencia entre lo que dicen y lo que hacen (V22)	
Las preguntas y sus declaraciones correspondientes según el manual	Su coherencia contrastada con el contenido
<p>1.2 ¿Cuáles serán las supuestas necesidades, intereses, niveles y objetivos de aprendizaje de los alumnos?</p> <p>Basándonos en la declaración: Se toman los tratos sociales cotidianos como el contenido de la enseñanza, creemos que el contenido está diseñado para desarrollar habilidades y conocimientos para enfrentar los asuntos cotidianos cuando estén en China.</p>	<p>+ Tal como hemos apuntado en las variedades de aducto, los contenidos temáticos ofrecidos son bastantes variados y coinciden con las posibles necesidades que puedan encontrar en China.</p>
V2 Objetivos (E0)	Su coherencia contrastada con el contenido
<p>2.1 ¿Qué conocimientos, hábitos y destrezas deben dominarse cuando acabe el curso/lección?</p> <p>Según la introducción: tiene por objeto formar en los estudiantes las siguientes aptitudes básicas en el manejo del chino: comprensión auditiva y lectiva y expresión verbal y escrita, además de cierta capacidad comunicativa en este idioma. Sin embargo, también puede emplearse también para la formación de alguna disposición lingüística específica en chino.</p>	<p>—Tal como hemos comentado en la síntesis de las tareas (§2.2.3.c), conforme al resultado del análisis, se encuentra una situación bastante desequilibrada en relación con los procesos (8.1) y los canales (8.2) de las tareas. Tiene una tendencia mayor al desarrollo del canal escrito. Por el contrario, la práctica de la interacción es escasa (véase §2.2.3.c para más información)</p> <p>—Por otro lado, entre todos los E1, E2, y E3 analizados solo hemos detectado en un caso de E2 (C1-L19-E2-2-1,2,3,4,5) con focalización pragmática/ comunicativa.</p>

La coherencia entre lo que dicen y lo que hacen (V22)	
Las preguntas y sus declaraciones correspondientes según el manual	Su coherencia contrastada con el contenido
<p>2.2 Otros factores, tales como: actitudes, sensibilidades y sentimientos que deben ser desarrollados, o formas de pensamiento que deben ser fortalecidas o iniciadas.</p> <p>Según la declaración esperan que los alumnos esté al corriente de la realidad sociocultural: Se toman los tratos sociales cotidianos como el contenido de la enseñanza, asegurando que los materiales que se emplean concuerdan con la realidad de la vida.</p> <p>En relación con la cultura, también resaltan: Las cuestiones de la cultura china se dedican a tratar principalmente de la cultura tradicional y comunicativa, y reflejan no sólo el rico contenido de la cultura china, sino también la mentalidad y valor de los chinos contemporáneos.</p>	<p>—Aunque el final de cada lección cuenta con una sesión de notas culturales, los temas en general tratan de los tópicos de la cultura china y existe poca relación con los valores de los chinos contemporáneos, tales como: la Muralla China, la Ciudad prohibida, la visita a la casa de un chino.</p> <p>—El tratamiento de los temas socioculturales son principalmente de tipo expositivo y no comparativo. Es decir, tiene una índole informativa más que de desarrollar actitudes y sensibilidades, porque el porcentaje del desarrollo de la conciencia lingüística tanto hacia el aspecto lingüístico como cultural es nula, según nuestro análisis.</p>
V3 Enfoque, diseño y método (E0)	Su coherencia contrastada con el contenido

La coherencia entre lo que dicen y lo que hacen (V22)	
Las preguntas y sus declaraciones correspondientes según el manual	Su coherencia contrastada con el contenido
<p>3.1 ¿Qué enfoque o metodología se aplica en el manual?</p> <p>Según el manual: Este trabajo se guía con las reglas propias de la lengua china y las reglas del aprendizaje y enseñanza de segundos idiomas y, partiendo de las características de los estudiantes cuya lengua materna es el español o que lo toman como vehículo, destaca los puntos clave y, por tanto, está claramente orientados a sus destinatarios.</p> <p>Se adopta la estructura como el hilo principal, combinando la función¹⁷⁸ con la cultura, y se toman los tratos sociales cotidianos como el contenido de la enseñanza, asegurando que los materiales que se emplean concuerdan con la realidad de la vida. En este trabajo se tiene en cuenta como principio su carácter práctico...Sus explicaciones se efectúan, en la medida de lo posible, de manera breve y precisa, y se hacen entender y dominar principalmente por medio de ejemplos.</p>	<p>+ Acerca de los principios de la adquisición de segundas lenguas (ASL) relacionándolo con la partícula 了 que hemos comentado en el 0, apartado §2, este manual ciertamente respeta el orden de la enseñanza y aprendizaje (adelanda 了 2 antes de 了 1).</p> <p>—Sin embargo, ofrecen muy pocas prácticas de destrezas lingüísticas y las explicaciones no tienen ninguna consideración sobre las dificultades que puedan tener los alumnos. Por ejemplo, ofrecen muy poca información sobre los contextos y condiciones concretas para los usos reales. Por otro lado, tal como hemos comentado anteriormente, tienen muy poco en cuenta la recuperación de conocimientos previos.</p> <p>—En respuesta al segundo punto, igualmente, tomando ejemplos de la partícula 了, las explicaciones ofrecidas son tan concisas que apenas ofrecen tanto las condiciones concretas para sus usos como los contextos concretos para su interpretación. El simple hecho de presentar los ejemplos no ofrecen suficiente asistencia para comprender y adquirir los elementos. Por otro lado, tampoco tienen relación entre los usos porque la mayoría se presenta simplemente como frases hechas.</p>

¹⁷⁸ Los destacados son nuestros.

La coherencia entre lo que dicen y lo que hacen (V22)	
Las preguntas y sus declaraciones correspondientes según el manual	Su coherencia contrastada con el contenido
<p>3.2. ¿Existe un patrón estandarizado en el diseño de diferentes lecciones? En el caso afirmativo, ¿cómo es?</p> <p>Cada lección de <i>El Chino de Hoy</i> consta de seis partes: Texto, Palabras nuevas, Notas, Cuestiones de la lengua china, Cuestiones de la cultura china y Ejercicios varios.</p>	<p>+ Los tres volúmenes siguen casi los mismos patrones aparte de que la práctica de escritura solo existe en el primer volumen y en el tercer volumen añade más ejercicios del tipo comprensión lectora.</p>

3.5.2.a. Síntesis de la coherencia entre la declaración y el planteamiento

En líneas generales, conforme al resultado de nuestro análisis, el planteamiento en realidad solo cumple hasta un grado bastante limitado con lo declarado en la introducción.

Los puntos positivos son:

- a). En relación con la necesidad y el interés, tal como declaran en el libro, han pensado en los alumnos que tienen el español como lengua materna o como lengua vehicular de enseñanza. Se puede decir que cumplen el objetivo de satisfacer la necesidad de utilizar el español como lengua vehicular, ya que las instrucciones y los textos de notas culturales son bilingües (español-chino).

Por otro lado, ofrecen contenidos temáticos variados y responden correctamente al desarrollo de conocimientos para afrontar asuntos cotidianos en China.

- b). En cuanto al método, tal como declara del libro “*se guía con las reglas propias de la lengua china y las reglas del aprendizaje y enseñanza de segundos idioma*”. Según nuestro análisis focalizado en los tratamientos pedagógicos de la partícula 了, podemos comprobar que su secuenciación respeta el orden de acuerdo con su frecuencia (característica de la lengua china) y el grado de dificultad de sus usos.
- c). Con respecto al diseño del manual, existe un patrón estandarizado con el que los alumnos pueden familiarizarse rápidamente y es fácil de usar.

Sin embargo, también presenta varias limitaciones e incumplimientos respecto a sus declaraciones:

- 1). Dejando a un lado el hecho de que el libro está redactado en español, las consideraciones acerca de la lengua materna o vehicular son escasas. Conforme al resultado de nuestro análisis sobre la recuperación de conocimientos lingüísticos previos (V7), en los 31 eventos (incluyendo a E1, E2 y E3) analizados con esta variable, solo hemos detectado un caso (C1-L19-E2-2-1, 2, 3 y 4).
- 2). Hemos observado un claro desequilibrio entre los procesos y canales de las tareas propuestas y la poca presencia de las tareas con interacción que tomen en consideración aspectos pragmáticos/comunicativos (véase §2.2.3.c para más información). Podemos decir que no han cumplido plenamente el propósito de

desarrollar las habilidades lingüísticas, la capacidad comunicativa, ni las aptitudes básicas en el manejo del chino (según las palabras del manual).

- 3). En lo que concierne a los otros factores, tales como: actitudes, sensibilidades y sentimientos que deben ser desarrollados, o formas de pensamiento que deben ser fortalecidas o iniciadas, aunque ofrecen notas culturales en cada lección, juegan demasiado con los tópicos de la cultura china. Por el contrario, *la mentalidad y valor de los chinos contemporáneos* apenas se tratan en esta serie de manuales.
- 4). Por último, acerca de la metodología, declaran: *Se adopta la estructura como el hilo principal, combinando la función con la cultura, y se toman los tratos sociales cotidianos como el contenido de la enseñanza, asegurando que los materiales que se emplean concuerdan con la realidad de la vida.* Sin embargo, según nuestro análisis ofrecen pocas informaciones contextuales y condiciones concretas para los usos reales; igualmente, las explicaciones sobre las funciones pragmáticas/comunicativas también son escasas.

3.5.3. *La conectividad entre los diferentes usos de la partícula 了(V24)*

Se presentan como piezas sueltas y discretas que no tienen relaciones entre sí una como partícula aspectual (C1-L23) y otra expletiva (C1-L19). En otras ocasiones se presenta como parte de una expresión hecha o una estructura fija, tales como: 太...了 (C1-L13), 要...了 (C1-L25), 可...了 (C2-L1), 了...就 (C2-L7), 別提多...了 (C3-L16). Estas expresiones hechas en realidad tienen una relación muy íntima con las partículas aspectual y/o expletiva, pero no lo relacionan (aparte en C1-L25 se vuelve a mencionar el tecnicismo: expletiva y nada más). De manera que para los alumnos la partícula 了 tienen una imagen muy vaga: posee dos valores, uno aspectual y otro expletivo (además, no coinciden exactamente con las funciones que encontrarán), y también puede aparecer en múltiples expresiones, pero no queda claro cuáles son sus funciones.

4. Análisis de *Hanyu-Chino* para hispanohablantes

Introducción y resumen

Esta serie, *Hanyu-Chino para hispanohablantes*, consta de 3 volúmenes. Se trata de la única serie producida en España y originalmente escrita en español (es decir, no está redactada primero en inglés y luego traducida en español como las otras dos series analizadas) del corpus que analizamos. Es obra de una profesora de la Escuela Oficial de Idiomas, Eva Costa Vila, con la colaboración de un profesor nativo, Sun Jiameng.

La estructura de las lecciones básicamente consiste en la correspondencia inmediata de aducto-producción. Se introducen abundantes informaciones (las informaciones socioculturales están incluidas en los textos y las entradas para tareas). Después de cada texto o sección gramaticales brinda espacios para una producción inmediata.

Los textos de entrada en este manual, generalmente, son cortos y entre ellos se intercalan pequeñas tareas o explicaciones lingüísticas. Para evitar la redundancia de numeraciones, los textos presentados conjuntamente, antes de que se intercale una tarea o una exposición lingüística, los numeramos con el mismo código.

En cuanto a las explicaciones acerca la partícula 了, en esta serie de manual son relativamente pocas. Las explicaciones con mayor detalle sobre la partícula 了, además, se concentran en el mismo volumen, el *Hanyu II* (con sigla: H2): la H2-L5 (la partícula aspectual, expresar la secuencia y la construcción de 了1...了2) y H2-L6 (la partícula modal) las cuales consisten en nuestro corpus principal obtenido de este manual y al que hemos aplicado los 4 niveles completos de análisis. Aparte de esas dos lecciones solo hemos detectado otras dos que tratan la partícula 了 y presentan como estructuras fijas o frases hechas: H1-L10 (expresión hecha: 極了) y H2-L8 (Estructura fija con función de marcador ingresivo/factual: 要...了/就(要)...了/快(要)...了). A esta última hemos aplicado también el nivel segmentario para incluirla en nuestro análisis. Merece la pena apuntar que en el H3 no hemos detectado ninguna presentación en las exposiciones lingüísticas ni tampoco como frases hechas o estructuras fijas.

Aunque en el volumen I (H1) y III (H3) no existe ninguna lección dedicada a explicar detalladamente la partícula 了, igualmente hemos descrito y destacado los cambios y ajustes del planteamiento en comparación con el primer volumen en las estructuras para dar una visión más completa de la serie. Por otro lado, también aplicaremos parte del análisis del Nivel II: el análisis segmentario, el cual detecta la cantidad y la secuencia de aparición de la partícula 了. Asimismo, también contamos con el análisis del Nivel III para registrar la variedad de aducto. Hemos tenido en cuenta tanto las tipologías textuales como los contenidos temáticos ofrecidos por la serie.

4.1. Los datos de identificación, la estructura de las lecciones y aspectos generales del manual	449
4.1.1. Los datos de identificación y aspectos generales del manual	449
4.1.1.1. El uso del Pinyin, los tratamientos de los caracteres chinos y la presencia de los caracteres tradicionales	450
4.1.2. Estructura de las lecciones	450
4.1.3. Las declaraciones del manual	455
4.2. Nivel I: Análisis discreto	456
4.2.1. Análisis discreto de la H2-L5	457
4.2.2. Análisis discreto de la H2-L6	474
4.2.3. Síntesis del Nivel I: análisis discreto	488
4.3. Nivel II: Análisis segmentario	495
4.3.1. La aparición, la secuencia, las diferentes funciones y información didáctica sobre la partícula 了	496
4.3.2. Síntesis del Nivel segmentario	508

4.4. Nivel III: Análisis de las variedades de aducto	515
4.4.1. <i>Hanyu</i> - Chino para hispanohablantes I (H1)	515
4.4.2. <i>Hanyu</i> - Chino para hispanohablantes II (H2)	517
4.4.3. <i>Hanyu</i> - Chino para hispanohablantes III (H3)	518
4.5. Nivel IV: Análisis de correlación	520
4.5.1. La interrelación entre los eventos en las lecciones (V23)	520
4.5.2. Síntesis de la coherencia entre lo que dicen y lo que hacen en el manual (V22)	527
4.5.3. La conectividad entre los diferentes usos de la partícula 了	528

4.1. Los datos de identificación, la estructura de las lecciones y aspectos generales del manual

Seguidamente presentaremos los datos de identificación acerca del libro.

4.1.1. Los datos de identificación y aspectos generales del manual

Datos de identificación (E0)		
Nombre del manual	<i>Hanyu</i> : Chino para hispanohablantes	
Año y lugar de publicación	2004, Barcelona	
Editorial de la publicación	Herder	
Autores	Eva Costa Vila y Sun Jiameng	
Materiales complementarios	Libro de ejercicios Pack CDs de audio	
Indicación de los usos de vídeo o audio (si existe)	Dan instrucciones y gráficos para indicar el uso de diferentes canales.	
Aspectos generales de los manuales		
Informaciones que incluye el índice	Objetivos comunicativos Contenidos gramaticales Aspectos socioculturales	
Contenido adicional del manual	Introdutorio	Una prelección sobre el sistema fonético.
	Apéndice	Lista de vocablos en cada lección Cuaderno de ejercicios Clave de ejercicios La transcripción del material auditivo
Observación adicional	Tiene una prelección que enseña el sistema fonético: el - (el sistema de transcripción fonética), los tonos y cambios fonéticos cuando se trata de 一 y 不. No tiene guía del profesor.	
Observación sobre la presentación de personajes	Los textos de entrada, como en el caso de otros manuales analizados, son mayoritariamente del tipo dialogado. Sin embargo, no existe una presentación	

	formal a los interlocutores de los textos. A veces aparecen algunos personajes repetidamente, pero a menudo aparecen personajes sin nombres (ej. la numeración 甲, 乙, 丙 equivale a la numeración A, B, C en español), ni información de trasfondo.
--	---

4.1.1. El uso del Pinyin, los tratamientos de los caracteres chinos y la presencia de los caracteres tradicionales

El uso de Pinyin
En el primer volumen (H1), los textos y los nuevos vocablos siempre llevan pinyin. A partir del H2, se prescinde de las transcripciones fonéticas, salvo que sean vocablos nuevos. En ese caso, presentan el pinyin correspondiente encima de estos vocablos nuevos.
Los tratamientos de los caracteres en chino
No hemos detectado tratamientos acerca de los caracteres.
La presencia de los caracteres tradicionales
No tiene ninguna presencia en absoluto.

4.1.2. Estructura de las lecciones

Seguidamente, presentaremos las estructuras de los tres volúmenes: H1, H2 y H3.

4.1.2.a. La estructura de H1-L4

Para la presentación de la estructura de la lección hemos elegido la Lección 4, primera lección donde aparece la partícula 了. Aunque no existe exposición lingüística sobre la partícula 了, dado que tampoco existen cambios sustanciales entre las estructuras de las lecciones, y la mayoría posee una estructura parecida, tomamos esta lección como ejemplo para mostrar la composición de las lecciones en el H1.

Estructura de la lección 4		
Diferentes partes de la lección (tipo de evento)	Código de los eventos (tipo de texto)	Características
Diálogo 1 (E1)	H1-L4-E1-1 (Texto de entrada 1)	La primera entrada trata de una introducción del tema central de la lección. Aquí presentan textos cortos de temas distintos (pero tienen en común los conceptos nociofuncionales o estructuras sintácticas). Introduce los principales vocablos y estructuras que se trabajarán seguidamente. Se acompaña con las nubes que no solo señalan las etiquetas nociofuncionales, sino que también

Estructura de la lección 4		
		comentan las estructuras relacionadas con el diálogo.
Tareas (E3)	H1-L4-E3-1	Tarea de repaso. Brindan oportunidades para la práctica de destrezas y conocimientos que acaban de presentar en la sesión anterior.
Diálogo 2 (E1)	H1-L4-E1-2 (Texto de entrada 2)	Presentan textos cortos de temas distintos (pero tienen en común los conceptos nocifuncionales o estructuras sintácticas).
Tareas (E3)	H1-L4-E3-2	Tarea de repaso. Brindan oportunidades para la práctica de destrezas y conocimientos que acaban de presentar en la sesión anterior.
Exposición lingüística (E2)	H1-L4-E2-1 (sección gramatical)	Se trata de una descripción principalmente sintáctica con tecnicismos, ejemplos y transcripción en <i>pinyin</i> . Utilizan casi siempre los tecnicismos y exponen de manera bilingüe: en español y chino.
Tareas (E3)	H1-L4-E3-3 (compresión auditiva) H1-L4-E3-4 (práctica oral)	Se dedica a repasar lo enseñado anteriormente.
Exposición lingüística (E2)	H1-L4-E2-2 (sección gramatical)	Se trata de una descripción principalmente sintáctica con tecnicismos, ejemplos y transcripción en <i>pinyin</i> . Utilizan casi siempre los tecnicismos y exponen de manera bilingüe: en español y chino.
Tareas (E3)	H1-L4-E3-5 (práctica escrita) H1-L4-E3-6 (compresión auditiva) H1-L4-E3-7 (compresión auditiva)	Se dedica a repasar lo enseñado anteriormente.
Exposición lingüística (E2)	H1-L4-E2-3 (sección gramatical)	Se trata de una descripción principalmente sintáctica con tecnicismos, ejemplos y transcripción en <i>pinyin</i> .
Tareas (E3)	H1-L4-E3-8	Se dedica a repasar lo enseñado anteriormente.

Estructura de la lección 4		
	(práctica oral) H1-L4-E3-6 (compresión auditiva) H1-L4-E3-7 (compresión auditiva)	
Exposición lingüística (E2)	H1-L4-E2-4 (sección gramatical)	Se trata de una descripción principalmente sintáctica con tecnicismos, ejemplos y transcripción en <i>pinyin</i> .
Tareas (E3)	H1-L4-E3-9 (práctica oral) H1-L4-E3-10 (compresión auditiva)	Se dedica a repasar lo enseñado anteriormente.
Exposición lingüística (E2)	H1-L4-E2-5 (sección gramatical)	Aquí a diferencia de lo que ocurre con otras exposiciones lingüísticas, hace comparaciones sobre los tres caracteres que significan <i>día</i> . Asimismo, según la diferencia sociocultural, se especifican los términos para referirse a diferentes momentos del día.
Compresión escrita (E3/E4)	H1-L4-E3/E4-1 (compresión escrita)	En realidad, es una de las actividades. Sin embargo, como es un texto que existe en todas las lecciones y nos interesa observar qué tema y en qué formato se trata, lo codificamos tanto como un texto complementario como una tarea, y aplicaremos los niveles de análisis de ambos, tanto del E3 como del E4.
Tareas (E3)	H1-L4-E3-11 (práctica oral) H1-L4-E3-12 (expresión escrita) H1-L4-E3-13 (expresiones muy usuales) H1-L4-E3-14	La expresión escrita ubicada casi al final de cada lección representa el ejercicio que abre más espacio para la creación libre con asistencia pedagógica.

Estructura de la lección 4	
	(Práctica oral)

Tabla de resultado XLI: Estructura de la lección 4 de H1

4.1.2.b. La estructura de *H2-L5*

En el H2, el diseño de las lecciones posee un patrón casi idéntico al primer volumen. Presentaremos la estructura de la *H2-L5* como ejemplo y comentaremos sencillamente las diferencias comparándola con la *H1-L4* para evitar las repeticiones en la descripción de las características.

Estructura de la Lección 5	
Diferentes partes de la lección (tipo de evento)	Código de los eventos (tipo de texto)
Actividad introductoria (E3)	H2-L5-E3-1 (Compresión auditiva)
Diálogo 1 (E1)	H2-L5-E1-1 (Texto de entrada 1)
Tareas (E3)	H2-L5-E3-2 (Relacionar la definición con la palabra correspondiente) H2-L5-E3-3 (Ejercicios de observación)
Exposición lingüística (E2)	H2-L5-E2-1 (sección gramatical)
Tareas (E3)	H2-L5-E3-4 (práctica oral) H2-L5-E3-5 (compresión auditiva)
Diálogo II (E1)	H2-L5-E1-2 (Texto de entrada 2)
Exposición lingüística (E2)	H2-L5-E2-2 (了)(sección gramatical)
Tareas (E3)	H2-L5-E3-6 (práctica oral) H2-L5-E3-7 (ejercicios de corrección) H2-L5-E3-8 (práctica oral)
Diálogo III (E1)	H2-L5-E1-3 (Texto de entrada 3)
Exposición lingüística (E2)	H2-L5-E2-3 (sección gramatical)
Tareas (E3)	H2-L5-E3-9 (Rellenar los huecos) H2-L5-E3-10 (práctica oral) H2-L5-E3-11 (compresión auditiva)
Exposición lingüística (E2)	H2-L5-E2-4(sección gramatical)
Tareas (E3)	H2-L5-E3-12 (compresión escrita) H2-L5-E3-13 (práctica oral)
Compresión escrita E3/E4	H2-L5-E3/E4 (compresión escrita)
Tareas (E3)	H2-L5-E3-14 (expresión escrita)

Exposición lingüística (E2)	H2-L5-E2-5 (sección gramatical)
-----------------------------	---------------------------------

Apuntamos especialmente las siguientes diferencias en comparación con las características de la H1-L4 anteriormente presentadas (Tabla de resultado XLI: Estructura de la lección 4⁴⁵³):

- 1). En la *H2-L5*, empiezan con una tarea introductoria, *H2-L5-E3-1: Compresión auditiva*, para presentar el tema central de la lección en lugar de un texto de entrada.
- 2). El primer texto de entrada, igualmente, consiste en textos cortos de temas distintos, pero tienen en común los conceptos nociofuncionales o estructuras sintácticas para introducir el tema central, los vocablos y estructuras que se trabajarán seguidamente.

En este texto no hay ninguna nube nociofuncional. Sin embargo, en general, los textos de entrada sí las tienen.

- 3). Cabe destacar que en esta lección existe una tarea para el desarrollo de la consciencia lingüística (*H2-L5-E3-3: Ejercicios de observación*). Antes de empezar la sección gramatical, se dan instrucciones para observar el texto de entrada como una llamada de atención sobre las formas y los usos del pasado.
- 4). En el *H2-L5-E2-3: sección gramatical*, adjuntan una tabla para presentar las combinaciones de los complementos resultativos.
- 5). En esta lección, presentan un artículo para la comprensión escrita (*H2-L5- E4-1: comprensión escrita*) que trata sobre el año nuevo chino. Es un texto complementario que integra contenidos socioculturales, pero está presentado de manera aislada, ya que no tiene ninguna relación con el resto de la lección.

4.1.2.c. La estructura de *H3*

La estructura de *H3* sigue un patrón muy parecido al de los dos volúmenes anteriores y no existen cambios fundamentalmente destacables. Por otro lado, no existen presentaciones formales sobre la partícula 了, tampoco en expresiones hechas o estructuras fijas (excepto expresiones con un grado alto de gramaticalización como: 為了 [para] y 除了 [excepto que], ya que se pierde el sentido sin la partícula 了), de manera que para evitar la redundancia, no repetiremos la presentación de su estructura.

4.1.2.d. Síntesis de las estructuras de la serie de *Hanyu - Chino para hispanohablantes*

Sobre las estructuras de las lecciones destacamos los siguientes puntos:

- a). Los textos de entrada son mayoritariamente del género dialogado/conversacional. Sus objetivos principales son más bien introducir las estructuras aunque también apuntan a veces algunos aspectos socioculturales, pero muy limitados debido a que la mayoría son textos relativamente cortos y los temas que tratan en la misma sesión pueden ser muy diferentes y a menudo faltan datos de contextualización (véase el nivel de análisis en relación con E1 sobre Las claves de contextualización). No obstante, entre ellos tienen en común conceptos nociofuncionales o estructuras sintácticas.
- b). El diseño de las lecciones se fundamenta en la correspondencia de aducto-producción. Después de cada texto de entrada o exposición lingüística se encuentra un ejercicio de repaso en relación con lo anteriormente enseñado.

- c). Por otro lado, destacamos el esfuerzo en la integración del contenido sociolingüístico y sociocultural: no existe una sesión segregada para la presentación de la cultura, sino que procuran integrar esos contenidos en los textos de entrada, a través de las tareas o las exposiciones lingüísticas.
- d). Existe una gran variedad de tareas propuestas para la práctica de las destrezas, diseñadas específicamente para la práctica de los conocimientos enseñados poco antes en las mismas tareas. La expresión escrita se ubica casi al final de cada lección y representa el ejercicio que abre más espacio para la creación libre con asistencia pedagógica.
- e). Por último, cabe mencionar que en todas las lecciones de los tres volúmenes de la serie, en la parte final siempre se presenta una tarea de comprensión escrita con textos de tipologías textuales variadas. De manera que, además de considerarlos meramente como una tarea, también nos interesa tomarlos en cuenta como textos complementarios para poder analizar qué contenidos temáticos tratan y qué tipologías textuales ofrecen. Por tanto, los codificamos como un texto complementario y aplicaremos los niveles de análisis tanto del E3 como del E4.

4.1.3. Las declaraciones del manual

En esta sección tratamos de detectar 1) las necesidades e intereses de los alumnos que presupone el manual (V1), 2) los objetivos que procura alcanzar (V2), y 3) los enfoques, el diseño y las metodologías que se aplican en el manual (V3) en las declaraciones que se presentan en los textos introductorios (el prólogo y la introducción del libro).

Las preguntas sobre las declaraciones del manual	Respuestas conforme a las declaraciones del manual
V1 Necesidad e interés (E0)	
1.1 ¿Es un material universal o dirigido a un grupo de estudiantes concretos? ¿Tienen en cuenta la lengua materna (L1) de los alumnos?	Tiene como propósito enseñar chino a estudiantes hispanohablantes. Según la declaración, se tiene en cuenta la L1 de los alumnos y se dirige específicamente a los hispanohablantes.
1.2 ¿Cuáles serán las supuestas necesidades, intereses, niveles de aprendizaje de los alumnos?	Según la declaración, el manual prepara a los alumnos para presentarse al examen del HSK. Por lo que mencionan sobre los alumnos hispanohablantes y la labor de los profesores, deducimos que se supone un contexto dentro de un aula de lengua extranjera.
V2 Objetivos (E0)	
2.1 ¿Qué conocimientos, hábitos y destrezas deben dominarse al final del curso/de la lección?	El alumno adquiera progresivamente un alto nivel de competencia comunicativa en situaciones reales de la vida cotidiana. Conocimientos básicos para presentarse al examen del HSK. Se practican las cuatro destrezas básicas: comprensión oral y escrita, y expresión oral y escrita, completadas por un amplio abanico de ejercicios sobre los contenidos gramaticales presentados en cada lección. Quieren potenciar estrategias para el reconocimiento y la deducción de caracteres nuevos, así como su pronunciación.

Las preguntas sobre las declaraciones del manual	Respuestas conforme a las declaraciones del manual
2.2 Otros factores, tales como: actitudes, sensibilidades y sentimientos que deben ser desarrollados, o formas de pensamiento que deben ser fortalecidas o iniciadas.	En el tercer volumen, añaden el objetivo de adquirir conocimientos sobre la realidad de la sociedad y de la cultura china.
V3 Enfoque, diseño y método (E0)	
3.1 ¿Qué enfoque o metodología se aplica en el manual?	Según la introducción el libro está diseñado para obtener una competencia comunicativa eficaz en chino.
3.2 ¿Existe un patrón estandarizado en el diseño de diferentes unidades? En caso afirmativo, ¿cómo es?	<p>Sí, existe un patrón fundamental en el diseño y el contenido principalmente se divide en tres tipos: el comunicativo, el gramatical y el sociocultural.</p> <p>En líneas generales, el diseño del manual mantiene un patrón de aducto-producción. Es decir, generalmente existe una actividad introductoria, casi siempre después del texto de entrada o la sección gramatical, presentan actividades para una producción inmediata de lo que se ha enseñado anteriormente (véase la estructura de la lección 4, pp. 450 para más información). Los contenidos no necesariamente están introducidos por los textos de entrada, a veces, se introducen directamente junto con las actividades.</p> <p>En el primer y segundo volumen las lecciones siguen un patrón bastante similar. En el tercer volumen, comparando su diseño con los volúmenes anteriores, es menos homogéneo. La construcción de las lecciones es más dispersa. Hay lecciones con más tareas y textos de lecturas, mientras otras se disponen de menos. La longitud de las lecciones varían bastante. Quitar los títulos de las diferentes secciones, y conservan únicamente los símbolos para indicar el tipo de tarea (cuando se trata de tareas escritas no utilizan ningún símbolo). Por otro lado, las instrucciones de las tareas a veces están traducidas del chino al español y a veces no, por ejemplo, en la lección 6, las tareas 1,3,5,8 están traducidas, pero las 2,4,6,7 no. Esto no es debido al grado de complejidad, puesto que para las tareas 6 y 7, por ejemplo, las instrucciones son largas y complejas.</p>

Todas estas declaraciones las contrastaremos con los resultados del análisis del contenido para verificar el grado de cumplimiento y de la coherencia.

4.2. Nivel I: Análisis discreto

En el nivel I, analizaremos todos los eventos (E1, E2, E3, E4) de dos lecciones: la H2-L5 (Lección 5 del segundo volumen) y la H2-L6 (Lección 6 del segundo volumen) con todos los cuatro niveles de nuestro análisis.

Cabe notar que el orden de la presentación en el libro lo hemos presentado al tratar la estructura H2-L5 (pp.453). Aquí, para facilitar la lectura, ordenamos las tablas según los tipos de eventos.

4.2.1. Análisis discreto de la H2-L5

4.2.1.a. E1: Texto de entrada (H2-L5-E1-1)

i. Las claves de aprendizaje (H2-L5-E1-1)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Especificación del objetivo (V2)	Explícito	Con el título y la actividad introductoria, se presenta el objetivo del texto
Focalización (V4)	Temática/ situacional Lingüística	Ambienta el contexto del diálogo Acompañan los vocablos nuevos con las transcripciones en <i>pinyin</i>
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
¿Qué procedencia tiene el texto?	Se trata de textos fabricados con fines didácticos	Son textos redactados conforme a determinadas informaciones

ii. Las claves de contextualización (H2-L5-E1-1)

Claves de contextualización	Subcategoría y justificaciones
Situación	— Localización: No se especifica. — Escena (psicosocial): no se especifica. Se intuye que son dos personas porque está en formato de diálogo.
Participantes	— Características socioculturales: No se especifican — Relaciones entre ellos: No se especifican
Instrumentos	/ Canal: oral — Variedad y rasgos del género de instrumento a que pertenece: a). El texto sigue un patrón más bien artificial y no espontáneo: El diálogo consiste en una persona que pregunta y otra responde, la

	<p>organización de los temas no es espontánea. Empieza con cómo se llama la abuela, cuándo nació, si ha estado en la universidad, dónde se casaron los abuelos, si tienen niños, cómo era la vida. Principalmente se dedica a presentar las informaciones.</p> <p>Existen preguntas redundantes como: 他們有沒有孩子了? ◦ 有[¿Tienen hijos? Sí.] Es bastante inverosímil. Se supone que si sus abuelos no tuvieran hijos, el protagonista, que es el nieto/la nieta, no existiría.</p> <p>b). Falta el lenguaje propio del instrumento a que pertenece: Aparte de algunas locuciones, tales como: 真的嗎? [¿Verdad?], 挺好的 [no está mal], la lengua que emplean resulta algo artificial. Muchas veces responden las preguntas con frases enteras (lo cual en una conversación real no se hace), por ejemplo: 她在法國怎麼樣? [¿Ella qué tal vive en Francia?] 她在法國巴黎挺好的 [Ella está en París, en Francia lo pasa bastante bien.] En lenguaje más natural y coloquial se puede decir: 還不錯 /挺不錯的 [muy bien/no está mal] y prescindir el pronombre ella. 爺爺生活過得怎麼樣、你奶奶? [¿Tu abuela, tu abuelo qué tal sus vidas?] En lenguaje coloquial se suele utilizar el pronombre <i>ellos</i> 他們. Además, en el texto expresamente abuela se antepone a abuelo, pero en chino, 爺爺奶奶, es al revés, el abuelo precede a la abuela, ya es una convención y no se suele advertir.</p> <p>c). Existen modelos forzados e incluso se pueden considerar erróneos: 她學習得很努力 [Ella estudia esforzadamente*.] No es una frase propia del chino. Es preferible decir: 她很努力地學習, o, mejor aún 她學習相當的認真. Sintácticamente, las dos maneras: 她學習得很努力 y 她很努力地學習 se podrían considerar correctas, sin embargo, discursivamente sólo 她很努力地學習 y 她學習相當的認真 resalta la manera cómo ella estudia. 那時候他們覺得很困難 [En ese momento, lo consideraron difícil*] la frase no es propia del chino. A lo mejor se quiere decir 當時, 他們生活的相當艱苦 [En ese momento, la vida era bastante dura.] o 他們生活並不如意 (Entonces, la vida no era como querían) 他們搬了家, 因為爺爺住的地方太小. [Ellos se mudaron porque donde vive el abuelo es demasiado pequeño.] En chino no se puede advertir lo resultativo ante lo causativo. Asimismo, existen usos de la partícula 了 no pertinentes, tales como:</p>
--	---

	<p>他們有沒有孩子了? Aquí es una pregunta general, y no especifica algún momento concreto de manera que no requiere la presencia de la partícula, especialmente con el verbo 有 no se suele usar la partícula 了. Igualmente, 一九九四年他們退休了 [En 1994, ellos jubilaron.] y 二零零零年我爺爺生病了 [En 2000, cayó enfermo.]. Estas dos frases sintácticamente son correctas, no obstante, son frases descriptivas en el discurso. Por tanto, discursivamente, no debería aparecer la partícula 了.</p>
--	---

4.2.1.b. E1: Texto de entrada 2 y 3 (H2-L5-E1-2 y 3)

i. Las claves de aprendizaje (H2-L5-E1-2 y 3)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Especificación del objetivo (V2)	Implícito	No está especificado en ningún momento
Focalización (V4)	Lingüística Pragmática/comunicativa	Existen nubes para señalar las estructuras sintácticas principales. Existen nubes que contienen etiquetas nociofuncionales intercaladas en el texto
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
¿Qué procedencia tiene el texto?	Se trata de textos fabricados con fines didácticos	Son textos redactados conforme a determinadas informaciones

ii. Las claves de contextualización (H2-L5-E1-2 y 3)

Claves de contextualización	Subcategoría y justificaciones
Situación	— Localización: No se especifica. — Escena (psicosocial): da muy poca información e importancia. A veces, solo numeran como estudiante extranjero A, B y C, otras veces, aparecen personajes que presentados anteriormente.
Participantes	— Características socioculturales: Poco especificadas por la

	<p>misma razón anteriormente mencionada en la escena psicosocial.</p> <p>— Relaciones entre ellos: Poco especificadas</p>
Instrumentos	<p>/ Canal: oral</p> <p>— Variedad y rasgos del género de instrumento a que pertenece:</p> <p>a). El texto sigue un patrón más bien artificial y no espontáneo:</p> <p>El diálogo consiste en una persona que pregunta y otra responde, la organización de los temas no es espontánea. Principalmente se dedica en presentar las informaciones con las estructuras meta.</p> <p>b). Falta el lenguaje propio del instrumento a que pertenece:</p> <p>Existe algún lenguaje propiamente coloquial, tal como: el uso de la partícula 呢 y 啊, 怪不得, algunos usos de la partícula 了. No obstante, también existen formas no tan propias del lenguaje oral o que suenan artificiales, por ejemplo: el diálogo (7) trata de una conversación entre una madre y su hijo:</p> <p>Madre: 你吃的太少了。[Comes demasiado poco.]</p> <p>Hijo: 說真的, 我的電腦壞了, 我得快點把它修好, 因為我必須把老師留的作業做完。[En serio, mi ordenador se estropeó. Tengo que arreglarlo porque tengo que terminar los deberes que ha mandado el profesor.]</p> <p>Por otro lado, la respuesta 是的 (modo de respuesta formal) para responder al comentario 你買了這麼多書啊! [¡Cuántos libros has comprado!], sintácticamente, es correcta, pero aparte del formato pregunta-respuesta, también subrayamos las frases que en una conversación real, no se producen y suenan artificiales.</p> <p>-La respuesta 是的 (modo de respuesta formal) para responder al comentario 你買了這麼多書啊!</p>

4.2.1.c. E2: Secciones explicativas

Sección gramatical (H2-L5-E2-1, 3, 4 y 5¹⁷⁹)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas	Fundamentalmente, se limita a explicar las condiciones sintácticas y los valores semánticos, pero apenas brindan contextos concretos de uso.

¹⁷⁹ Las secciones gramaticales en esta lección están intercaladas en diferentes momentos de la lección. Sin embargo, aplican estrategias bastantes similares. Se trata de cinco puntos diferentes de manera que numeramos 1, 2, 3 4 y 5. El punto 2 trata de la partícula 了 cuyo análisis se dispondrá en el Nivel segmentario (Nivel III).

		(para más información véase Elementos en que consisten las exposiciones lingüísticas.)
Focalización (V4)	Lingüística	Usan tecnicismos, categorías gramaticales. Principalmente se dedica a presentar vocablos, valores semánticos y condiciones sintácticas de uso.
Elementos en que consisten las exposiciones lingüísticas (V6)	<p>Presentación con tecnicismos</p> <p>El acompañamiento de ejemplos</p> <p>Especificación de los significados y las funciones (semántica)</p> <p>Explica las condiciones concretas de uso (sintaxis)</p>	<p>Bridan explicaciones como: <i>En chino el verbo no posee accidentes</i>. Es un lenguaje usado más bien para lingüistas, pero no para alumnos de L2/LE. Por otro lado, casi siempre presenta el nombre técnico de la estructura, a saber: <i>la oración compuesta coordinada, la partícula aspectual, verbo transitivo y el complemento resultativo</i>.</p> <p>Cada sección siempre se acompaña de ejemplos. Las explicaciones, aparte de las condiciones sintácticas, mayoritariamente se dedican a presentar significados y funciones semánticas, tales como: <i>denotan el tiempo pasado ante los verbos o ante toda la oración; cuando deseamos enfatizar el momento en que ha ocurrido la acción pasada (aplica la estructura 是...的); el complemento resultativo (...) expresan el resultado de éste</i>.</p> <p>Principalmente, utiliza la descripción y las transcripciones sintácticas para describir las condiciones sintácticas, tales como: <i>經已+duración+了</i> o descripción como: <i>está formado por un verbo o un adjetivo que pospuesto a un verbo principal...; si el sujeto de las dos cláusulas es el mismo, éste debe colocarse antes de 不但. Sin embargo, si el sujeto es distinto,</i></p>

	Traducción	<p><i>deberá colocarse después de 不但而且 respectivamente</i>¹⁸⁰.</p> <p>Por otro lado, utiliza una tabla para presentar complementos resultativos que permite muchas posibilidades de combinación, pero no tiene ningún tipo de información didáctica acerca del porqué y cómo se usan los diferentes complementos y qué significados dan.</p> <p>Traduce todas las locuciones clave del chino al español, ej.: 那時候 <i>en aquel entonces</i>.</p>
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	

4.2.1.d. E3: Tareas

Compresión auditiva (H2-L5-E3-1)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención al significado	Se trata de una actividad introductoria cuyo objetivo reside en entender lo que cuenta la grabación para poder realizar la actividad.
Focalización (V4)	Lingüística	Lo importante es captar las palabras clave para reconocer la actividad que realizan
	Temática/situacional	Ambienta el contexto del diálogo.
Conocimientos lingüísticos previos	No se especifican	

¹⁸⁰ Cabe mencionar el ejemplo puesto para el segundo caso. Se trata nuevamente de una frase no propia del chino: 不但她今年夏天要去中國, 而且她的丈夫要跟她一起去。Una manera correcta de decirlo puede ser: 今年夏天不只有她要去中國, 她丈夫也會一起去。

recuperados (V7)		
Procesos de tarea (8.1)	Compresión de información y producción mecánica (C&M)	
Canales de tarea (8.2)	Auditivo	
Grado cognitivo (V9)	Reconocimiento, identificación, memorización, recuerdo, clasificación (Nivel II)	
Tipo de agrupación (V10)	Individual	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifica	

Relacionar la definición con la palabra correspondiente (H2-L5-E3-2)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención al significado	Únicamente se relaciona con ella la definición de la palabra o expresión.
Focalización (V4)	Lingüística	Hay que entender los significados para relacionar.
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Compresión de información y producción mecánica (C&M)	
Canales de tarea (8.2)	Lector	
Grado cognitivo (V9)	Imitación, duplicación, repetición (Nivel I)	
Tipo de agrupación (V10)	Individual	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo	

	(razonamiento pedagógico)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifica	

Actividad de observación (H2-L5-E3-3)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas	Se trata de una tarea cuyo objetivo reside en observar y dar instrucción para que los alumnos se centren en las formas metas.
Focalización (V4)	Lingüística Pragmática/comunicativa Habilidades cognitivas	Hay que identificar las estructuras meta Aprenden cómo expresarse en el tiempo pasado Entrena la capacidad de observar e identificar las estructuras
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Observación de fenómenos lingüísticos (OFLL)	
Canales de tarea (8.2)	Lector	
Grado cognitivo (V9)	Reconocimiento, identificación, memorización, recuerdo, clasificación (Nivel II)	
Tipo de agrupación (V10)	Individual	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	Sí	De manera indirecta, invita a los alumnos a observar y comparar diferentes maneras de expresar los acontecimientos en el pasado.

Práctica oral (H2-L5-E3-4)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a la forma	Da instrucción para que se apliquen las estructuras metas con un objetivo comunicativo
Focalización (V4)	Lingüística Pragmática/comunicativa	Hay que utilizar ciertas estructuras enseñadas Presenta un objetivo comunicativo que cumplir
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Comunicación e interacción orales (CIO)	
Canales de tarea (8.2)	Oral Lector Auditivo	
Grado cognitivo (V9)	Explicación, justificación, predicción, estimación, interpretación, juicio crítico, deducción (Nivel IV)	
Tipo de agrupación (V10)	En pareja	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como usuario: la lengua como herramienta (razonamiento del mundo real)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifica	

Compresión auditiva (H2-L5-E3-5)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función	Atención a las formas	Se trata de detectar las construcciones metas en la

(V5)		grabación
Focalización (V4)	Lingüística	Hay que detectar ciertas estructuras enseñadas
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Observación de fenómenos lingüísticos (OFLL)	
Canales de tarea (8.2)	Auditivo Lector	
Grado cognitivo (V9)	Reconocimiento, identificación, memorización, recuerdo, clasificación (Nivel II)	
Tipo de agrupación (V10)	Individual	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifica	

Práctica oral (H2-L5-E3-6)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas	Se trata de una tarea de manipulación del formato
Focalización (V4)	Lingüística	Se trata de poner en práctica ciertas estructuras enseñadas
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Oralización (O)	
Canales de tarea (8.2)	Oral Lector	

Grado cognitivo (V9)	Imitación, duplicación, repetición (Nivel I)	
Tipo de agrupación (V10)	En pareja	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifica	

Ejercicios de corrección (H2-L5-E3-7)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas	Se trata de identificar los errores y corregirlos
Focalización (V4)	Lingüística	Son frases sueltas sin contexto, por tanto, solo se han de identificar las condiciones sintácticas para corregirlas
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Reflexión metalingüística (RM)	
Canales de tarea (8.2)	Escrito Lector	
Grado cognitivo (V9)	Comparación, relación, discriminación, reformulación, ilustración (Nivel III)	
Tipo de agrupación (V10)	Individual	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifica	

Práctica oral (H2-L5-E3-8)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	<ul style="list-style-type: none"> • Atención a la forma 	Hay que explicar la vida de una persona en la lengua meta
Focalización (V4)	Temática/situacional Lingüística <ul style="list-style-type: none"> • Pragmática/comunicativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Se concentra en la descripción del personaje • Utilizarán las estructuras que han aprendido anteriormente • Implica objetivos comunicativos
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación e interacción orales (CIO) 	
Canales de tarea (8.2)	<ul style="list-style-type: none"> • Oral • Lector • Auditivo 	
Grado cognitivo (V9)	<ul style="list-style-type: none"> • Explicación, justificación, predicción, estimación, interpretación, juicio crítico, deducción (Nivel IV) 	
Tipo de agrupación (V10)	En pareja	
Papel asumido por los alumnos (V11)	<ul style="list-style-type: none"> • Como usuario: la lengua como herramienta (razonamiento del mundo real) 	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifica	

Rellenar los blancos (H2-L5-E3-9)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función	Atención a las formas	Se trata de identificar los verbos y los complementos correspondientes y rellenar los

(V5)		huecos
Focalización (V4)	• +Lingüística	Se limita a los niveles sintáctico y semántico
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Compresión de información y producción mecánica (C&M)	
Canales de tarea (8.2)	Escrito Lector	
Grado cognitivo (V9)	Comparación, relación, discriminación, reformulación, ilustración (Nivel III)	
Tipo de agrupación (V10)	Individual	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifica	

Práctica oral (H2-L5-E3-10)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a la forma	Hay que describir lo que hace el personaje según una serie de ilustraciones utilizando lo que han aprendido anteriormente
Focalización (V4)	Temática/situacional Lingüística	Ofrecido por las viñetas Las ilustraciones implican el uso de los vocablos enseñados anteriormente
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Comunicación e interacción orales (CIO)	

Canales de tarea (8.2)	Oral Lector Auditivo	
Grado cognitivo (V9)	Explicación, justificación, predicción, estimación, interpretación, juicio crítico, deducción (Nivel IV)	
Tipo de agrupación (V10)	En pareja	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como usuario: la lengua como herramienta (razonamiento del mundo real)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifica	

Compresión auditiva (H2-L5-E3-11)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas	Se trata de identificar unas estructuras determinadas para saber si el evento está realizado o no
Focalización (V4)	<ul style="list-style-type: none"> Lingüística 	Lo importante es identificar las estructuras y la información clave.
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Compresión de información y producción mecánica (C&M)	
Canales de tarea (8.2)	Auditivo Lector	
Grado cognitivo (V9)	Reconocimiento, identificación, memorización, recuerdo, clasificación (Nivel II)	
Tipo de agrupación (V10)	Individual	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo	

	(razonamiento pedagógico)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifica	

Comprensión escrita (H2-L5-E3-12)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas	Se trata de rellenar los huecos con las palabras ofrecidas
Focalización (V4)	• Lingüística	Lo importante es comprender el texto y poner las palabras en su sitio ¹⁸¹ .
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Comprensión de información y producción mecánica (C&M)	
Canales de tarea ()	Escrito Lector	
Grado cognitivo (V9)	Reconocimiento, identificación, memorización, recuerdo, clasificación (Nivel II)	
Tipo de agrupación (V10)	Individual	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifica	

¹⁸¹ Cabe apuntar que aquí en el texto aparece un uso erróneo de la partícula 了: 所以雨停了的時候我的同學就給我拍了很多照片。了 y 的時候 son marcadores de diferente índole y no son compatibles. En efecto, en el Volumen II del mismo manual, página 93, se especifica esta incompatibilidad (véase el Capítulo 3, apartado §2: 2.7 para más información).

Práctica oral (H2-L5-E3-13)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a la forma	Se trata de contar una experiencia de la infancia en la lengua meta con lo que han aprendido anteriormente.
Focalización (V4)	Temática/situacional	Aunque sólo ambienta con una frase: 我小的时候..... [Cuando yo era pequeño/a...]
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Comunicación e interacción orales (CIO)	
Canales de tarea (8.2)	Oral Lector Auditivo	
Grado cognitivo (V9)	Creación, descubrimiento, reorganización, formulación de nuevas hipótesis, preguntas y problemas (Nivel V)	
Tipo de agrupación (V10)	Pareja	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como usuario: la lengua como herramienta (razonamiento del mundo real)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifica	

Compresión escrita (H2-L5-E3/E4)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Especificación del objetivo (V2)	Implícito	No está especificado
Focalización (V4)	Temática/situacional Lingüística	El año nuevo chino Presentan transcripciones fonéticas

	Inter/sociocultural	Presenta las tradiciones del año nuevo chino
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención al significado	Se trata de comprender los textos y relacionarlos con los dibujos
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Compresión de información y producción mecánica (C&M)	
Canales de tarea (8.2)	Escrito Lector	
Grado cognitivo (V9)	Reconocimiento, identificación, memorización, recuerdo, clasificación (Nivel II)	
Tipo de agrupación (V10)	Individual	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifica	

Expresión escrita (H2-L5-E3-14)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a la forma	Se trata de escribir una carta en lengua meta
Focalización (V4)	Lingüística Pragmática/comunicativa Inter/sociocultural	Se han de emplear los conocimientos lingüísticos Se han de emplear los conocimientos pragmáticos adquiridos Hay que explicar las diferentes

		costumbres
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Comunicación e interacción escritas (CIE)	
Canales de tarea (8.2)	Escrito Lector	
Grado cognitivo (V9)	Creación, descubrimiento, reorganización, formulación de nuevas hipótesis, preguntas y problemas (Nivel V)	
Tipo de agrupación (V10)	Individual	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como usuario: la lengua como herramienta (razonamiento del mundo real)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifica	

4.2.2. Análisis discreto de la H2-L6

Debido a que el orden de los eventos en este manual es más variable, antes de entrar en los niveles de análisis mostramos primero la tabla de la estructura de esta lección para ilustrarlo. Posteriormente, para facilitar la lectura, la clasificación se basará en los tipos de eventos.

Estructura de la Lección 6	
Diferentes partes de la lección (tipo de evento)	Código de los eventos (tipo de texto)
Actividad introductoria (E3)	H2-L6-E3-1(Compresión auditiva)
Exposición lingüística (E2)	H2-L6-E2-1 (sección gramatical)
Tareas (E3)	H2-L6-E3-2 (Práctica oral) H2-L6-E3-3 (Compresión escrita) H2-L6-E3-4 (Práctica oral) H2-L6-E3-5 (Compresión auditiva) H2-L6-E3-6 (Práctica oral)
Exposición lingüística (E2)	H2-L6-E2-2 (sección gramatical)
Tareas (E3)	H2-L6-E3-7 (Práctica oral)

Texto de entrada 1 (E1)	H2-L6-E1-1 (Diálogo 1)
Exposición lingüística (E2)	H2-L6-E2-3 (sección gramatical)
Tareas (E3)	H2-L6-E3-8 (rellenar huecos) H2-L6-E3-9 (práctica oral)
Exposición lingüística (E2)	H2-L6-E2-4 (了) (sección gramatical)
Tareas (E3)	H2-L6-E3-10 (rellenar blancos)
Texto complementario (E3/E4)	H2-L6-E3/E4 (Comprensión escrita)
Tareas (E3)	H2-L6-E3-11 (Expresión escrita)

4.2.2.a. E1: Texto de entrada (H2-L6-E1-1)

i. Las claves de aprendizaje (H2-L6-E1-1)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Especificación del objetivo (V2)	Implícito	<ul style="list-style-type: none"> No está especificado
Focalización (V4)	<ul style="list-style-type: none"> Temática/situacional Lingüística Pragmática/comunicativa 	<ul style="list-style-type: none"> Ambienta el contexto del diálogo Existen transcripciones en <i>pinyin</i> sobre los vocablos nuevos Existen nubes que contienen etiquetas nociofuncionales intercaladas en el texto
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	<ul style="list-style-type: none"> No se especifican 	
¿Qué procedencia tiene el texto?	Se trata de textos fabricados con fines didácticos.	Son textos redactados conforme a determinadas informaciones

ii. Las claves de contextualización (H2-L6-E1-1)

Claves de contextualización	Subcategoría y justificaciones
Situación	+ Localización: en la residencia estudiantil del protagonista. + Escena (psicosocial): se intuye que son compañeros de residencia.
Participantes	+ Características socioculturales: estudiantes que viven en la residencia + Relaciones entre ellos: amigos
Instrumentos	/ Canal: oral — Variedad y rasgos del género de instrumento que pertenece:

	<p>+ Aparecen expresiones coloquiales:</p> <p>Ej.: 我們想去頤和園溜達溜達 [queremos ir de paseo por Yiheyuan por la tarde]; 下午我還想去溜書店 [por la tarde quiero también dar una vuelta por la librería], la repetición del verbo y la expresión 溜書店, 行 [sí], 這樣吧 [pues, haremos así], 瞧[mira] son expresiones coloquiales junto con el uso de la partícula 吧.</p> <p>— Se encuentran también frases artificiales y poco espontáneas:</p> <p>Por otro lado, también se encuentran frases artificiales y poco espontáneas, tales como: (Su compañera le propone un plan. Para rechazarlo responde) 我現在太忙了, 我應該洗衣服... [Ahora estoy demasiada ocupada. Debo lavar ropa...] es preferible decir: 我今天很忙, 要洗衣服...; 她總是騎車的 [ella siempre monta en bicicleta.] una posible manera es decir: 她通常都騎腳踏車/自行車; 今天我有點兒不高興... 因為今天過得真倒霉 [hoy no estoy muy contento... porque he tenido mala suerte], una posible manera de decirlo: 我今天不太開心, 因為一整天都很倒霉/一整天倒霉透頂了. Efectivamente, son frases sintácticamente correctas, pero un nativo no lo diría y se puede considerar un calco del español.</p> <p>— Actos no propios del contexto sociocultural:</p> <p>Empieza el tercer diálogo con el saludo: 馬丁, 你好! [Martín, ¡hola!] Y otro responde 你好! [¡Hola!] Son saludos propios de los hispanohablantes. En la cultura china no se suele saludar así. Aunque ahora por influencia de la cultura occidental, en los contextos formales a veces se saluda con 你好!, no obstante, entre los amigos y compañeros es poco natural y poco probable.</p>
--	---

4.2.2.b. E2: Secciones explicativas

Sección gramatical (H2-L6-E2-1, 2, 3¹⁸²)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
--------------------------	---	---------------

¹⁸² Las secciones gramaticales en esta lección están intercaladas en diferentes momentos de la lección. Sin embargo, se aplican estrategias bastantes similares. Se trata de cuatro puntos diferentes de manera que numeramos: 1, 2, 3 y 4. El punto 2 trata la partícula 了, cuyo análisis se dispondrá en el Nivel segmentario (Nivel III).

Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas	Fundamentalmente, se limita a explicar las condiciones sintácticas y los valores semánticos, pero apenas brinda contextos concretos de uso. (para más información véase Elementos en que consisten las exposiciones lingüísticas.)
Focalización (V4)	Lingüística	Usan tecnicismos, categorías gramaticales. Principalmente se dedica a presentar vocablos, valores semánticos y condiciones sintácticas de uso, y también algunas observaciones fonológicas.
Elementos en que consisten las exposiciones lingüísticas (V6)	<p>El acompañamiento de ejemplos</p> <p>Relación con lo que han aprendido anteriormente</p> <p>Especificación de los significados y las funciones (semántica)</p> <p>Traducción</p> <p>Ofrecen informaciones adicionales: otros significados</p>	<p>Las secciones 1 y 2 son casi presentaciones de vocabulario, no obstante, la sección 3 sí se acompaña con ejemplos en cada presentación de uso.</p> <p>Explican: en la unidad 1 estudiamos que el adverbio 就 expresa un tono de certeza. Veamos otros usos de este adverbio.</p> <p>Las tres secciones son explicaciones principalmente dedicadas al léxico, por tanto, no hay tantas descripciones sintácticas, la mayoría son semánticas, tales como: (才) expresa cantidad: 1) si el hablante cree que la cantidad es mucha. 2) si el hablante cree que la cantidad es poca¹⁸³.</p> <p>Usa equivalencias en la lengua española, tales como: “puede traducirse</p>

¹⁸³ Las dos explicaciones parecen contradictorias, teniendo en cuenta que no existe guía del profesor y tampoco explicaciones más detalladas, pueden parecer confusas tanto para los alumnos como para los profesores.

	<p>con la misma palabra o más frases con la misma construcción</p> <p>Observación fonética y los cambios de tonos</p>	<p>como el adverbio solo” o “expresa apenas o acabar de + infinitivo”</p> <p>Tiene un ejemplo de explicación: (就) <i>puede ser sinónimo de 馬上.</i></p> <p>(就) expresa cantidad...no lleva tono. Si el hablante cree que la cantidad es poca. El adverbio 就 lleva tono¹⁸⁴</p>
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	Sí	Existen observaciones que ofrecen equivalencias en la L1 de los alumnos. Buscan correspondencias en la lengua española, tales como: “puede traducirse como el adverbio sólo” o “expresa apenas o acabar de + infinitivo”
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifica	

4.2.2.c. E3: Tareas

Compresión auditiva (H2-L6-E3-1)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención al significado	Se trata de una actividad introductoria cuyo objetivo reside en entender lo que cuenta la grabación para poder realizar la actividad.
Focalización (V4)	<p>Lingüística</p> <p>Temática/situacional</p> <p>Inter/sociocultural</p>	<p>Lo importante es captar las palabras clave para reconocer la actividad que realizan</p> <p>Ambienta el contexto del diálogo.</p>

¹⁸⁴ Sin embargo, tal diferencia debería marcarse con tilde, en lugar de simplemente decir que uno lleva tono, máxime cuando ambos lo llevan.

		Existen actividades culturalmente específicas, tales como: 曬太陽 [tomar el sol] (cultura española), 打麻將 [jugar al mahjong].
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Compresión de información y producción mecánica (C&M)	
Canales de tarea (8.2)	Auditivo	
Grado cognitivo (V9)	Reconocimiento, identificación, memorización, recuerdo, clasificación (Nivel II)	
Tipo de agrupación (V10)	Individual	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifica	

Práctica oral (H2-L6-E3-2)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas	Simplemente tienen que cambiar las palabras al patrón propuesto, aunque ofrecen dos opciones: sí/no, también puedo/ tampoco puedo.
Focalización (V4)	Lingüística Temática/situacional Inter/sociocultural	Hay que utilizar ciertas estructuras enseñadas En la segunda parte utilizan dibujos para ilustrar de manera visual las actividades que se realizan. Existen actividades culturalmente específicas, tales como: 曬太陽 [tomar el sol] (cultura española), 喝白酒 [beber aguardiente]

		chino], 吃蛇肉 [comer serpiente], 吃辣 [comer picante], 用筷子 [usar palillos] .
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Oralización (O)	
Canales de tarea (8.2)	Oral Lector	
Grado cognitivo (V9)	Imitación, duplicación, repetición (Nivel I)	
Tipo de agrupación (V10)	En pareja	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifica	

Compresión escrita (H2-L6-E3-3)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención al significado	Se trata de entender las lecturas para poder relacionar los términos.
Focalización (V4)	Temática/situacional	Se definen diferentes grupos de personas.
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Compresión de información y producción mecánica (C&M)	
Canales de tarea (8.2)	Lector	
Grado cognitivo (V9)	Reconocimiento, identificación, memorización, recuerdo,	

	clasificación (Nivel II)	
Tipo de agrupación (V10)	Individual	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifica	

Práctica oral (H2-L6-E3-4)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a la forma	Se trata de aplicar ciertas estructuras y también procesar informaciones que obtengan para tomar decisiones
Focalización (V4)	Lingüística Temática/situacional Pragmática/comunicativa	Existen vocablos y estructuras clave que se han de emplear. Se trata de las habilidades y preferencias de cada persona Existen objetivos comunicativos que conseguir para obtener informaciones necesarias para completar la tarea
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Comunicación e interacción orales (CIO)	
Canales de tarea (8.2)	Lector Escrito Oral Auditivo	
Grado cognitivo (V9)	Explicación, justificación, predicción, estimación, interpretación, juicio crítico,	

	deducción (Nivel IV)	
Tipo de agrupación (V10)	En pequeño grupo	Los alumnos tienen que preguntar a diferentes personas para encontrar la idónea
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como usuario: la lengua como herramienta (razonamiento del mundo real)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifica	

Compresión auditiva (H2-L6-E3-5)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención al significado	Se trata de una actividad cuyo objetivo reside en entender lo que cuenta la grabación para poder realizar la actividad.
Focalización (V4)	Lingüística Temática/situacional	Lo importante es captar las palabras clave para reconocer la actividad que realizan Ambienta el contexto del diálogo.
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Compresión de información y producción mecánica (C&M)	
Canales de tarea (8.2)	Auditivo	
Grado cognitivo (V9)	Reconocimiento, identificación, memorización, recuerdo, clasificación (Nivel II)	
Tipo de agrupación (V10)	Individual	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	

El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifica	
--	------------------	--

Práctica oral (H2-L6-E3-6)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a la forma	Se trata de intercambiar informaciones según el objetivo de la tarea
Focalización (V4)	Temática/situacional Lingüística Pragmática/comunicativa	Trata de las tareas domésticas y preferencias Existen vocablos y estructuras clave que emplear Implica objetivos comunicativos
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Comunicación e interacción orales (CIO)	
Canales de tarea (8.2)	Oral Lector Escrito Auditivo	
Grado cognitivo (V9)	Creación, descubrimiento, reorganización, formulación de nuevas hipótesis, preguntas y problemas (Nivel V)	
Tipo de agrupación (V10)	En pareja	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como usuario: la lengua como herramienta (razonamiento del mundo real)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifica	

Práctica oral (H2-L6-E3-7)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas	Se trata de crear frases a partir de los vocablos ofrecidos
Focalización (V4)	Lingüística	Se trata de emplear los vocablos mostrados para formar frases
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Oralización (O)	
Canales de tarea (8.2)	Oral Lector	
Grado cognitivo (V9)	Imitación, duplicación, repetición (Nivel I)	
Tipo de agrupación (V10)	En pareja	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifica	

Rellenar los blancos (H2-L6-E3-8)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas	Se trata de identificar los adverbios que convengan.
Focalización (V4)	Lingüística	Se limita a los niveles sintáctico y semántico
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Compresión de información y	

	producción mecánica (C&M)	
Canales de tarea (8.2)	Escrito Lector	
Grado cognitivo (V9)	Reconocimiento, identificación, memorización, recuerdo, clasificación (Nivel II)	
Tipo de agrupación (V10)	Individual	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifica	

Práctica oral (H2-L6-E3-9)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a la forma	Hay que describir lo que hace el personaje según una serie de ilustraciones
Focalización (V4)	Temática/situacional Lingüística	Ofrecido por los viñetas Existen estructuras ya ofrecidas por el texto
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Comunicación e interacción orales (CIO)	
Canales de tarea (8.2)	Oral Lector Auditivo	
Grado cognitivo (V9)	Explicación, justificación, predicción, estimación, interpretación, juicio crítico, deducción (Nivel IV)	
Tipo de agrupación (V10)	En pareja	

Papel asumido por los alumnos (V11)	Como usuario: la lengua como herramienta (razonamiento del mundo real)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifica	

Rellenar los blancos (H2-L6-E3-10)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas	Se trata de identificar y poner las palabras donde convenga
Focalización (V4)	Lingüística	Se limita a los niveles sintáctico y semántico
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Compresión de información y producción mecánica (C&M)	
Canales de tarea (8.2)	Escrito Lector	
Grado cognitivo (V9)	Reconocimiento, identificación, memorización, recuerdo, clasificación (Nivel II)	
Tipo de agrupación (V10)	Individual	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifica	

Compresión escrita (H2-L6-E3/E4)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
--------------------------	---	---------------

Especificación del objetivo (V2)	Implícito	No está especificado
Focalización (V4)	Lingüística Temática/situacional Inter/sociocultural	Presentan transcripciones fonéticas Todos los textos giran alrededor de la vida familiar y las preferencias Destaca especialmente alguna tradición después del casamiento
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención al significado	Se trata de comprender los textos para poder responder a las preguntas
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Compresión de información y producción mecánica (C&M)	
Canales de tarea (8.2)	Escrito Lector	
Grado cognitivo (V9)	Reconocimiento, identificación, memorización, recuerdo, clasificación (Nivel II)	
Tipo de agrupación (V10)	Individual	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifica	

Expresión escrita (H2-L6-E3-12)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
--------------------------	---	---------------

Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a la forma	Se trata de escribir una redacción en lengua meta sobre el tema principal que trabajan en la lección
Focalización (V4)	Lingüística Pragmática/comunicativa	Se han de emplear los conocimientos lingüísticos Se han de emplear los conocimientos pragmáticos y comunicativos para completar la tarea
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
Procesos de tarea (8.1)	Comunicación e interacción escritas (CIE)	
Canales de tarea (8.2)	Escrito Lector	
Grado cognitivo (V9)	Creación, descubrimiento, reorganización, formulación de nuevas hipótesis, preguntas y problemas (Nivel V)	
Tipo de agrupación (V10)	Individual	
Papel asumido por los alumnos (V11)	Como usuario: la lengua como herramienta (razonamiento del mundo real)	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifica	

4.2.3. Síntesis del Nivel I: análisis discreto

4.2.3.a. Síntesis de los textos de entrada

En la mayoría de los casos, los objetivos no se explicitan al principio de la lección, salvo el caso de H2-L5-E1-1, cuyo objetivo se explicita a través del título de la lección y la actividad introductoria. En cualquier caso, los objetivos comunicativos ya están especificados en el índice.

La focalización de los textos de entrada es: *lingüística*, *temática/situacional* y *pragmática/comunicativa*. En el último caso, se presenta a través de nubes que contienen etiquetas nociofuncionales intercaladas en el texto.

Llaman mucho la atención los factores de contextualización de los textos de entrada de esta serie. Existen casos pertinentes como: H2-L6-E1-1, que, por un lado, presentan la localización, la

escena psicosocial, quiénes son los participantes, las relaciones entre ellos; por el otro, las características de los textos conversacionales y las expresiones coloquiales, por ejemplo:

溜達溜達我們想去頤和園 [queremos ir de paseo por Yiheyuan por la tarde];
溜書店下午我還想去 [por la tarde quiero también dar una vuelta por la librería].

La repetición del verbo y la expresión 溜書店, 行 [vale], 這樣吧 [pues, haremos así], 瞧 [mira] son lenguajes coloquial junto con el uso de la partícula 吧.

Sin embargo, también hemos observado cuatro aspectos poco pertinentes conforme a los resultados del análisis de las claves de contextualización: 1) el texto sigue un patrón más bien artificial y no espontáneo, 2) falta el lenguaje propio del instrumento a que pertenece, 3) actos no propios del contexto sociocultural, y 4) existen modelos forzados e incluso se pueden considerar erróneos. A continuación, mostramos los ejemplos:

i). El texto sigue un patrón más bien artificial y no espontáneo:

Eso se puede observar por ejemplo en el H2-L5-E1-1 y H2-L5-E1-2 y 3. Los diálogos consisten en una persona que pregunta y otra responde, y la organización de los temas es poco espontánea. Más que una conversación, parece una entrevista estructurada para la presentación de información con las estructuras meta. Por ejemplo, H2-L5-E1-1 empieza con cómo se llama la abuela, cuándo nació, si ha estado en la universidad, dónde se casaron los abuelos, si tienen niños, cómo era la vida.

Existen preguntas redundantes como: 他們有沒有孩子了? 。有[¿Tienen hijos? Sí] Es bastante inverosímil. Se supone que si sus abuelos no tienen hijos, el protagonista, que es el nieto/la nieta, no existiría.

Otro ejemplo, 生活過得怎麼樣爺爺、奶奶你? [¿Tu abuela, tu abuelo qué tal sus vidas?] En lenguaje coloquial se suelen utilizar pronombres: ellos 他們 en vez de repetir siempre el sujeto. Además, en el texto expresamente se adelanta la abuela al abuelo, pero en chino 爺爺奶奶, el abuelo se adelanta a la abuela, ya que es una convención y no se suele advertir.

ii). Falta el lenguaje propio del instrumento a que pertenece:

Muchas veces en las respuestas repiten de nuevo toda la frase de la pregunta (lo cual en una conversación real no se hace), por ejemplo, en H2-L5-E1-1 subrayamos las expresiones poco naturales:

- 她在法國怎麼樣? [¿Ella qué tal vive en Francia?] 她在法國巴黎挺好的 [Ella en París, Francia pasa bastante bien.] En lenguaje más natural y coloquial se puede decir: 還不錯 / 挺不錯的 [muy bien/ no está mal] y prescinde del pronombre ella.

Otro ejemplo con un lenguaje poco natural se encuentra en H2-L5-E1-2 y 3, en el diálogo (7), una conversación entre una madre y su hijo:

- Madre: 。你吃的太少了[Comes demasiado poco.]
Hijo: 說真的, 我的電腦壞了, 我得快點把它修好, 因為我必須把老師留的作業做完。
[En serio, mi ordenador se estropeó, tengo que arreglarlo pronto porque tengo que terminar los deberes que ha mandado el profesor.]
- Por otro lado, la respuesta 是的 (modo de respuesta formal) para responder al comentario 你買了這麼多書啊! [¿Cuántos libros has comprado!]

Asimismo, en el *H2-L6-E1-1* se encuentra:

- (A propone un plan. Para rechazar B responde)
B: 我現在太忙了, 洗衣服應該我... [Ahora estoy demasiado ocupada. Debo lavar la ropa...] es preferible decir: 我今天很忙, 要洗衣服, 還要...;
- 今天我有點兒不高興...因為今天過得真倒霉 [hoy estoy poco contento... porque he tenido mala suerte], es mejor decir: 我今天不太開心, 因為一整天都很倒霉/一整天倒霉透頂了.

Sintácticamente, las frases son correctas, pero en el nivel pragmático o discursivo las frases que subrayamos no son pertinentes según el contexto.

iii). Actos no propios del contexto sociocultural

En el *H2-L6-E1-1* empieza el diálogo (3) con el saludo: 馬丁, 你好! [Martín, ¡hola!] Y otro responde 你好! [¡Hola!]. Son saludos propios de los hispanohablantes. En la cultura china no se suele saludar así. Aunque ahora por influencia de la cultura occidental, en los contextos formales a veces se saluda con 你好!, entre los amigos y compañeros es poco natural y poco probable.

iv). Existen modelos forzados e incluso se pueden considerar erróneos.

Existen varias frases en el *H2-L5-E1-1*:

- 她學習得很努力 [Ella estudia esforzadamente*.] No es una frase propia del chino. Es preferible decir: 她很努力地學習, o, mejor aún 她學習相當的認真. Sintácticamente, las dos maneras: 她學習得很努力 y 她很努力地學習 se podrían considerar correctas, sin embargo, discursivamente sólo 她很努力地學習 y 她學習相當的認真 subraya en la manera en que aprende¹⁸⁵.
- 那時候他們覺得很困難 [En ese momento, se encontraron difícil*] la frase no es propio del chino. A lo mejor quiere decir 當時, 他們生活的相當艱苦 [En ese momento, la vida era bastante dura.] o 他們生活並不如意 (Entonces, la vida no era la deseada).
- 他們搬了家, 因為爺爺住的地方太小. [Ellos se mudaron porque donde vive el abuelo es demasiado pequeño.] En chino no se puede advertir lo resultativo ante lo causativo.
- Asimismo, existen usos de la partícula 了 no pertinentes, tales como: 了他們有沒有孩子? [¿Ya tienen hijos?] Aquí es una pregunta general, y no específica ningún momento concreto, de manera que no requiere la presencia de la partícula, y especialmente con el verbo 有 no se suele usar 了. Igualmente, 一九九四年他們退休了 [En 1994, ellos jubilaron.] y 二零零零年我爺爺生病了 [En 2000, cayó enfermo.] Estas dos frases gramaticalmente son correctas, no obstante, son frases descriptivas en el discurso. Por tanto, discursivamente,

¹⁸⁵ En la Gramática china se distingue 狀語 (en 她很努力地學習, 很努力地 es 狀語) y 補語 (en 她學習得很努力, 很努力 es 補語). En el primer caso se describe el modo, mientras en el segundo caso es más bien una información adicional. En el lenguaje de la Lingüística cognitiva, podemos categorizar el primer caso como "Figura" y el segundo como "Fondo", por lo tanto, la focalización es muy distinta (véase Capítulo 3, apartado §2: 2.7 para la distinción entre la *Figura* y el *Fondo*).

no debería aparecer la partícula 了 por su función de *Figura* en contraste con la función de *Fondo*¹⁸⁶.

Por otro lado, en el H2-L6-E1-1 se encuentra esta frase poco natural:

- 她總是騎車的 [ella siempre monta en bicicleta.] Una posible alternativa es decir: 她通常都騎腳踏車/自行車.

4.2.3.b. Síntesis de las secciones explicativas

Todas las secciones explicativas analizadas prestan atención a las formas y explican únicamente a través de una focalización *Lingüística* (es decir, no existen otras focalizaciones, tales como pragmática, discursiva, textual.).

Merece la pena señalar especialmente los puntos positivos y negativos:

I). Puntos positivos:

- a). **Relación con lo que han aprendido anteriormente:** en H2-L6-E2-1, 2 y 3 explican: en la unidad 1 estudiamos que el adverbio 就 expresa un tono de certeza. Veamos otros usos de este adverbio.
- b). **El uso de las tablas para la presentación sistemática de información:** en H2-L5-E2 utilizan una tabla para presentar complementos resultativos que permiten muchas posibilidades de combinación. No obstante, falta información didáctica sobre por qué y cómo se usan los diferentes complementos y qué significados dan.
- c). **Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7):** además de que traducen todas las locuciones clave del chino al español, también buscan correspondencias en la lengua española, por ejemplo: “puede traducirse como el adverbio sólo” o “expresa apenas o acabar de + infinitivo” (H2-L6-E2)
- d). **Ofrecen informaciones adicionales:** otros significados con la misma palabra o más frases con la misma construcción. En H2-L6-E2, ofrecen un sinónimo de la expresión que están explicando: (就) puede ser sinónimo de 馬上.
- e). **Observación fonética y los cambios de tonos:** en el H2-L6-E2, explican que el adverbio 就 (cuando) expresa cantidad (...) no lleva tono. Si el hablante cree que la cantidad es poca. El adverbio 就 lleva tono. Sin embargo, en realidad ambos casos llevan tono.

II). Por otro lado, también hemos observado algunos puntos negativos:

- a). **La excesiva presentación con tecnicismos:** hemos observado la alta frecuencia de las presentaciones con tecnicismos: en casi todas las secciones explicativas muestran los términos gramaticales de los elementos o estructuras lingüísticas en cuestión, por ejemplo, en H2-L5-E2-3, 4 y 5 aparece “la oración compuesta coordinada, la partícula aspectual, verbo transitivo y el complemento resultativo”. Asimismo, en las explicaciones emplean tecnicismos. Por ejemplo: “En chino el verbo no posee accidentes”.

¹⁸⁶ Los elementos del tipo de la *figura* representan las informaciones que llaman la atención, mientras los del tipo de fondo describen el ambiente y ofrecen las informaciones de transfondo. Véase Capítulo 3, apartado §2: 2.7 para más información.

- b). **Lenguajes/Modelos no propios de la lengua china:** cuando explican la estructura *不但...而且* ponen el ejemplo: *不但她今年夏天要去中國, 而且她的丈夫要跟她一起去* [No sólo ella este verano irá a China, sino que su esposo irá con ella]. Es una frase que no tiene error sintáctico, pero no es un lenguaje propio del chino y un nativo no lo diría así. Una manera posible de decirlo puede ser: *今年夏天不只有她要去中國, 她丈夫也會一起去*.
- c). **Explicaciones contradictorias:** en el H2-L6-E2 cuando explican el adverbio *才*, las dos explicaciones parecen contradictorias: (*才*) *expresa cantidad: 1) si el hablante cree que la cantidad es mucha, 2) si el hablante cree que la cantidad es poca*. La explicación, sintácticamente, no es errónea; sin embargo, hay que tener en cuenta que esta serie de manuales no cuenta con guía del profesor, y aquí simplemente da esas reglas junto con ejemplos, sin otros detalles, lo que puede crear confusión y problemas tanto para los alumnos como para los profesores.

4.2.3.c. Síntesis de las tareas

En líneas generales, las tareas de esta serie son abundantes y variadas. Procuran que haya un equilibrio entre las diferentes destrezas y también procuran responder las diferentes necesidades de cada caso/sección. De esta manera, existen tipos de tareas que salen en casi todas las lecciones, pero también se añaden tareas que los autores consideran necesarias.

En primer lugar, sobre la relación entre la forma, el significado y la función, podemos observar que existe cierto equilibrio (Tabla de resultado XLII). A pesar de que las tareas con *atención a las formas* son las más numerosas, las que atienden *a la forma y al significado* también suponen una cantidad elevada; juntas ocupan un 56% de las tareas.

Ese dato podemos corroborarlo con el resultado del análisis sobre la focalización. Es bastante variada y no se limita únicamente a la lingüística y temática/situacional, sino que también encontramos focalización *pragmática/comunicativa* 11% (5 de las 27 tareas analizadas), *inter/sociocultural* 11% (5 de las 27 tareas analizadas) y también hemos detectado un caso con focalización para el desarrollo de la *habilidades cognitivas* (H2-L5-E3-3).

Relación entre forma, significado y función (V5)	Cantidad	Porcen.	Focalización (V4)	Cantidad	Porcen.
Atención a las formas	12	44%	Lingüística	25	51%
Atención a la forma	8	30%	Temática/situacional	13	27%
Atención al significado	7	26%	Inter/sociocultural	5	10%
			Pragmática/comunicativa	5	10%
			Habilidades cognitivas	1	2%
Total	27	100%	total	49	100%

Tabla de resultado XLII: Relación entre forma, significado y función (V5) y focalización (V4) de las tareas analizadas en Hanyu

En segundo lugar, hemos observado más variedades sobre los procesos implicados en las tareas. Aparte de los procesos más estructuralistas como la *compresión de información y producción mecánica* (12 tareas) y la *oralización* (3 tareas), también cuentan con procesos como *tareas de la observación de fenómenos lingüísticos* (1 tareas, el H2-L5-E3-3: *Actividad de observación*), la *comunicación e interacción escritas* (2 tareas), la *comunicación e interacción orales* (26%, 7 de las 27 tareas) y 1 tarea de la *reflexión metalingüística* (el H2-L5-E3-7: *Ejercicios de corrección*), tareas más interactivas o implicadas en el desarrollo de la reflexión metalingüística.

Procesos de tarea (8.1)	Cantidad	Porcen.
Compresión de información y producción mecánica (C&M)	13	48%
Oralización (O)	3	11%
Observación de fenómenos lingüísticos (OFLL)	1	4%
Comunicación e interacción escritas (CIE)	2	7%
Comunicación e interacción orales (CIO)	7	26%
Reflexión metalingüística (RM)	1	4%
Total	27	100%

Tabla de resultado XLIII: Procesos de tarea (8.1) de las tareas analizadas en Hanyu

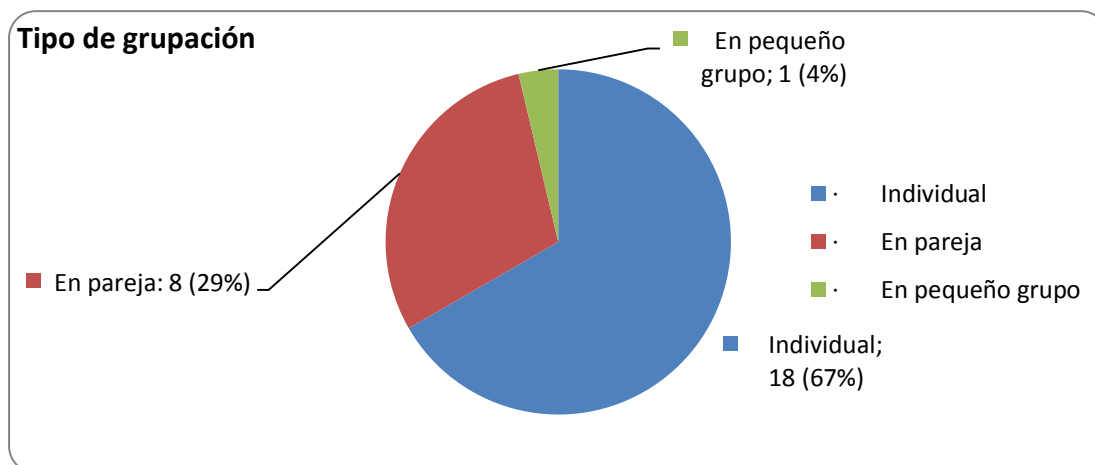
Al igual que en los procesos de las tareas, también observamos una gran variedad de combinaciones en los canales a través de los cuales estas se desarrollan. Las que implican 2 canales siguen siendo la mayoría: existen 2 tareas de canal auditivo/lector, 4 de canal lector/oral y 8 tareas de canal lector/escrito (las más frecuentes, el 30% de las tareas). Merece la pena llamar la atención sobre el hecho de que existen 5 tareas (un 19%) que implican 3 canales y 2 tareas (H2-L6-E3-4: *Práctica oral* y H2-L6-E3-6: *Práctica oral*) y que desarrollan las 4 destrezas a la vez.

Canales de tarea (8.2)	Cantidad	Porcentaje
1 canal solo (auditivo)	3	11%
1 canal solo (lector)	3	11%
2 canales (auditivo/lector)	2	7%
2 canales (lector/oral)	4	15%
2 canales: (lector/escrito)	8	30%
3 canales (lector/auditivo/oral)	5	19%
4 canales (oral/lector/auditivo/escrito)	2	7%
Total	27	100%

Tabla de resultado XLIV: Canales de tarea (8.2) de las tareas analizadas en Hanyu

En tercer lugar, acerca de los tipos de agrupación, 18 tareas (un 67%) son de tipo individual, 8 tareas (un 30%) se agrupan en pareja y una tarea se desarrolla en pequeños grupos (Gráfico VIII).

Gráfico VIII: Tipo de agrupación (V10) de las tareas analizadas en *Hanyu*



En cuanto a los grados cognitivos que desarrollan las tareas analizadas:

Grado cognitivo (V9)	Cantidad	Porcentaje
Imitación, duplicación, repetición (Nivel I)	4	15%
Reconocimiento, identificación, memorización, recuerdo, clasificación (Nivel II)	12	44%
Comparación, relación, discriminación, reformulación, ilustración (Nivel III)	2	7%
Explicación, justificación, predicción, estimación, interpretación, juicio crítico, deducción (Nivel IV)	5	19%
Creación, descubrimiento, reorganización, formulación de nuevas hipótesis, preguntas y problemas (Nivel V)	4	15%
Total	27	100%

Tabla de resultado XLV: Grado cognitivo (V9) de las tareas analizadas en *Hanyu*

El análisis sobre el papel asumido por los alumnos (V11), nos puede servir para cruzar los datos para el escrutinio de los resultados del análisis. Efectivamente, las tareas que conciben los alumnos como usuarios son las mismas que proponen interacciones (tanto orales como escritas. Véase Procesos de tarea (8.1) para más información). A su vez, la mayoría de ellas implican el empleo de más de 3 canales (véase los canales de tarea (8.2) anteriormente presentados) y una focalización *pragmática/comunicativa*. Asimismo, son las mismas tareas que se desarrollan con grados cognitivos más elevados (véase el resultado de las *focalizaciones* (V4) y los *grados cognitivos* (V9) de las tareas mostrados).

Papel asumido por los alumnos (V11)	Cantidad
Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	18

Como usuario: la lengua como herramienta (razonamiento del mundo real)	9
--	---

Tabla de resultado XLVI: Papel asumido por los alumnos de las tareas analizadas en *Hanyu*

Por último, en cuanto a la recuperación de los conocimientos lingüísticos previos (V7), ciertamente, hemos observado tales casos en E2 (secciones explicativas), pero en las tareas no hemos detectado ningún caso. En cambio, a propósito del desarrollo de la conciencia lingüística, solo hemos observado un caso, idéntico a la Observación de fenómenos lingüísticos (OFLL), el *H2-L5-E3-3: Actividad de observación*.

El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	1
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	0

Tabla de resultado XLVII: El desarrollo de la conciencia lingüística (V13) y Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7) de las tareas analizadas en *Hanyu*

4.2.3.d. Síntesis de los textos complementarios

En cuanto a los textos complementarios, en esta serie, en principio, no existen textos complementarios propiamente dichos, es decir, no existen ni textos específicamente dedicados a la lectura complementaria ni notas culturales o explicaciones sobre los sinogramas, etcétera. No obstante, el final de cada lección casi siempre cuenta con una actividad de comprensión escrita, que consiste en un ejercicio de comprensión de un texto más o menos largo para poder realizar la tarea propuesta. Ese texto lo codificamos tanto como un texto complementario (E4) como una tarea (E3) y aplicaremos los niveles de análisis de ambos, tanto del E3 como del E4.

En efecto, tanto en la Lección 5 (H2-L5-E3/E4) como en la Lección 6 (H2-L6-E3/E4) podemos observar el hecho de que los textos presentados para la tarea de la *comprensión escrita* son textos polivalentes: además de su función para realizar la tarea, desempeñan la función de texto complementario de lectura, y, por otro lado, también proporcionan conocimientos culturales.

4.3. Nivel II: Análisis segmentario

En este nivel, abordamos primero la cantidad de apariciones, la secuencia, las diferentes funciones y los tipos de información didáctica sobre la partícula 了 en los tres volúmenes por separado.

Después, nos centramos en las lecciones dedicadas a la explicación de la partícula 了: *H2-L5* y *H2-L6* (son las dos lecciones con los 4 niveles de análisis completos). Por otro lado, también aplicamos el nivel de análisis II: análisis segmentario de manera puntual¹⁸⁷ a una lección, la *H2-L8*.

¹⁸⁷ La razón de la aplicación de un solo nivel a estas lecciones principalmente es para evitar la redundancia. Como en otras lecciones ya hemos aplicado los 4 niveles plenamente y las lecciones

Para poder analizar las informaciones explicativas sobre la partícula 了 en estas lecciones, aplicamos 7 variables para verificar distintos aspectos de los tratamientos. Las variables son: 1) la relación entre forma, significado y función (V5), 2) la focalización (V4), 3) los elementos en que consisten las exposiciones lingüísticas (V6), 4) los conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7), 5) el desarrollo de la conciencia lingüística (V13), 6) la exactitud de la información ofrecida (V18), y 7) el factor psicolingüístico (V19). Todo ello tiene como objetivo analizar los tratamientos explícitos que recibe la partícula 了.

4.3.1. La aparición, la secuencia, las diferentes funciones y información didáctica sobre la partícula 了

4.3.1.a. La partícula 了 en Hanyu - Chino para hispanohablantes I (H1)

Lección	Evento de aparición	de La estructura y función señaladas por la exposición lingüística	Tipo de información didáctica	Cantidad de apariciones		
				了1	了2	了1了2...2
L4	E4 (compresión escrita)		—		1	
L5	E1 (Texto de entrada 1)				13	
L5	E4 (compresión escrita)		—		2	
L5	E3 (en Compresión auditiva y Expresión escrita)		/		5	
L5	E1 (Texto de entrada 2)		—		2	
L5	E1 (Texto de entrada 1)		—			
L6	E1 (Texto de entrada 1)		—		1	
L8	E2 (sección gramatical)		—solo aparece en los ejemplos	1	1	
L9	E1 (Texto de entrada 2)		—	1	1	
L9	E3 (en Práctica oral y Expresión escrita)		/	1	1	
L10	E1 (Texto de entrada 1)	Expresar el grado superlativo del adjetivo: Adj/V+ 極	—En la nube con etiqueta de anotación sintáctica y de			

poseen casi idénticos patrones, la aplicación de un solo nivel de análisis: el Nivel II (el análisis segmentario) nos permite concentrarnos en el Evento 2 (la sección explicativa) sobre la partícula 了, el núcleo central de nuestro análisis.

Estas lecciones principalmente tienen algo en común: tratan de la función de la partícula como el *marcador ingresivo/factual*. A pesar de que muchas de ellas se presentan como una estructura fija o una expresión hecha, como aparecen en todos los manuales, creemos que el análisis específico de estas lecciones nos aporta también un dato importante.

Lección	Evento de aparición	de La estructura y función señaladas por la exposición lingüística	Tipo de información didáctica	Cantidad de apariciones		
				了 ₁	了 ₂	了 ₁ 了 ₂ ... ₂
		了. Es un uso propio de la lengua oral. (expresión fija)	registro.			

4.3.1.b. La partícula 了 en *Hanyu* - Chino para hispanohablantes II (H2)

Lección	Evento de aparición	de La estructura y función señaladas por la exposición lingüística.	Tipo de información didáctica	Cantidad de apariciones		
				了 ₁	了 ₂	了 ₁ ...了 ₂
L2	E1 (Texto de entrada)		—		1	
L2	E3 (en Compresión auditiva)		/	1	1	
L2	E4 (compresión escrita)		—	1	1	
L2	Sección gramatical		—solo aparece en los ejemplos	1	2	
L3	E1 (Texto de entrada)		—	1	13	
L3	E3 (en rellenar blancos)		—	1		
L5	E1 (Texto de entrada 1)	<ul style="list-style-type: none"> • 已經... 了:expresar que algo ya se ha realizado. (Marcador perfectivo) • V1+了+O+就 +V2+了: expresar que dos acciones se suceden en el presente, pasado o futuro. (Secuencia) 	—Utilizan nubes que contienen etiquetas nociofuncionales y transcripciones sintácticas.	8 ¹⁸⁸	17	1
L5	E3 (en relacionar las palabras, Compresión		/	24 ¹⁸⁹	4	3

¹⁸⁸ Aquí contiene usos incorrectos de la partícula 了, véase H2-L5-E1-1 (Texto de entrada 1) para más información.

¹⁸⁹ Aquí contiene usos incorrectos de la partícula 了, véase H2-L5-E3-12 (Compresión escrita) para más información.

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señaladas por la exposición lingüística.	Tipo de información didáctica	Cantidad de apariciones		
				了 ₁	了 ₂	了 _{1...了₂}
	auditiva, Práctica oral, corregir errores, rellenar huecos, comprensión escrita)					
L5	E2 (en sección gramatical)	<ul style="list-style-type: none"> • 已經 +duración+了: (expresión del pasado) • 了 partícula aspectual 	<ul style="list-style-type: none"> • + Existe como una de las expresiones del pasado • Se presenta como partícula aspectual, aparece dos veces más la construcción 了...了, pero no tiene más explicaciones sobre el uso para indicar la secuencia. 	9	12	2
L6	E1 (Texto de entrada 1)	遲到了 出事了 太不正常了! (frase hecha)	—Solo se presenta como frase hecha en las nubes que se intercalan en los textos	5	25	
L6	E3 (en Comprensión auditiva, rellenar huecos, Práctica oral, Completa las siguientes oraciones,		/	4	11	
L6	E2 (sección gramatical)	La partícula modal 了 (marcador ingresivo/factual)	+ Explican con más detalles sobre el uso de la partícula 了	4	17	
L6	E3/E4 (Comprensión escrita)		/	2	7	
L7	E3(en rellenar huecos, Formar oraciones con la construcción 是...的,)		/	11	2	
L7	E2 (sección gramatical)		—Solo forma parte de los ejemplos	1	1	
L7	E3/E4		/	4	1	

Lección	Evento de aparición	La estructura y función señaladas por la exposición lingüística.	Tipo de información didáctica	Cantidad de apariciones		
				了 ₁	了 ₂	了 _{1...了₂}
	(comprensión escrita)					
L8	E2 (sección gramatical)	要...了: expresión del futuro próximo	—Solo forma parte de los ejemplos —Se presenta como expresión hecha		12	
L8	E1 (texto de entrada)	她怎麼了? 他生病了(frase hecha)	—Existen nubes para destacar unas expresiones hechas	2	27	
L8	E3 (en rellenar huecos, Práctica oral, Comprensión auditiva,		/		10	
L8	E3/E4 (comprensión escrita)		/	2	3	
L9	E2 (Sección gramatical)		—Solo forma parte de los ejemplos		1	
L9	E3 (en identificar la posición de la persona, Colocar las frases en los dibujos siguientes, completar las frases,		/	2	13	
L9	E1 (texto de entrada)		—	4	2	
L9	E3/E4 (en Comprensión escrita)		/	4	3	
L9	E3 (en Comprensión auditiva, Expresión escrita)		/	1	1	
L10	E3 (Unir frases con dibujos)		/	1 ¹⁹⁰		
L10	E1 (texto de entrada)		—	1	3	
L10	E2 (sección gramatical)		—Solo forma parte de los ejemplos	1		

¹⁹⁰ En H2-L10-E3-1, la frase 我長大了的時候希望作個有名的作家。Además de un error léxico-ortográfico (debería ser 做 en lugar de 作), contiene el mismo error que en H2-L5-E3-12 (Comprensión escrita): 了 y 的時候 son marcadores de diferente índole y no son compatibles. En efecto, en el H2 página 93, se especifica esta incompatibilidad.

Lección	Evento de aparición	de La estructura y función señaladas por la exposición lingüística.	Tipo de información didáctica	Cantidad de apariciones		
				了1	了2	了1...了2
L10	E4 (en Compresión escrita)		/	1	3	

4.3.1.c. La partícula 了 en *Hanyu* - Chino para hispanohablantes III (H3)

Lección	Evento de aparición	de La estructura y función señaladas por la exposición lingüística	Tipo de información didáctica	Cantidad de apariciones		
				了1	了2	了1...了2
L1	E1 (Texto de entrada 2)		—		6	
L1	E2 (sección gramatical)		—solo aparece en los ejemplos		1	
L1	E3 (en Práctica oral, completar oraciones y unir los dibujos con las siguientes oraciones)		—	1	19	
L1	E1 (Texto de entrada 3)		—	2		
L1	E3 (en Completar las frases con el complemento resultativo más adecuado y crear un final para una narración)		/	5	20	
L2	E3 (en ejercicio introductorio)		—	1	3	
L2	E1 (Texto de entrada 1)		—	1	8	
L2	E1 (Texto de entrada 2)		—	4	1	
L2	E3 (en práctica oral y comprensión auditiva)		/	1	1	
L2	E2 (sección gramatical)		—solo aparece en los ejemplos	1	8	
L2	E3 (En Une los dibujos con las siguientes oraciones, comprensión auditiva, Explica qué le ha pasado a Meilan y Completa los huecos del texto)		/	8	10	
L3	E3 (en Completa los huecos del		/	1	3	

Lección	Evento de aparición	de La estructura y función señaladas por la exposición lingüística	Tipo de información didáctica	de Cantidad de apariciones		
				了 ₁	了 ₂	了 _{1...2}
	texto)					
L3	E1 (Texto de entrada 1)		—	1	1	
L3	E3 (en Compresión escrita)		/	3	1	
L4	E1 (Texto de entrada 1)		—	6	7	
L4	E2 (sección gramatical)	除了...以外, 還/也 /都 para expresar la inclusión y expresión de conceptos (expresión hecha)	— la partícula 了 forma parte de la expresión hecha	8		
L4	E3 (en Ejercicio escrito, Juego de roles)		/	3	1	
L4	E4 (compresión escrita)		—	8	6	
L5	E1 (Texto de entrada 1)		—	1	2	
L6	E1 (Texto de entrada 1)		—		13	
L6	E3 (en rellenar los huecos del texto, Juego de roles)		/	1	5	
L6	E4 (compresión escrita x2)		—	4	4	
L7	E3 (en tarea introductoria)		/	6	1	
L7	E1 (Texto de entrada 1)		—	7	31	
L7	E3 (en compresión escrita,)		/		9	
L7	E2 (sección gramatical)	為了 ..expresa el objetivo, la finalidad (expresión hecha)	— la partícula 了 forma parte de la expresión hecha	8		
L7	E3 (en compresión auditiva, práctica oral)		/	3		
L7	E4 (compresión escrita)		—		1	
L8	E1 (Texto de entrada 2)		—	6	15	
L8	E3 (en práctica oral, práctica oral)		/	1	1	
L8	E2 (sección gramatical)		—solo aparece en los ejemplos		7	

Lección	Evento aparición	de La estructura y función señaladas por la exposición lingüística	Tipo de información didáctica	de Cantidad de apariciones		
				了1	了2	了1...了2
L8	E3 (en Convierte en pasiva las siguientes oraciones)				9	
L8	E4 (comprensión escrita)			7	5	

4.3.1.d. El análisis de las secciones explicativas (E2) de la partícula 了

i. Lección 5 (H2-L5-E2-2了)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas	Fundamentalmente, se limita a explicar las condiciones sintácticas y los valores semánticos, pero apenas brindan contextos concretos de uso
Focalización (V4)	Lingüística	Usan tecnicismos, categorías gramaticales y transcripciones sintácticas (verbo + 了+objeto). Principalmente se dedica a explicar las estructuras en diferentes modos: afirmativo, negativo e interrogativo. Asimismo, también presentan los casos que no son compatibles con la partícula.
Elementos en que consisten las exposiciones lingüísticas (V6)	Presentación con tecnicismos El acompañamiento de ejemplos Especificación de los significados y las funciones (semántica)	Ej.: partícula, aspecto perfectivo, marcador narrativo, partícula modal, sintagma nominal, modificador nominal, modificador adjetival oración subordinada, verbo modal, construcciones verbales en serie (連動句) y c.c. de tiempo¹⁹¹ Cada sección siempre se acompaña con los ejemplos.

¹⁹¹ "C.C." se refiere a los complementos circunstanciales. Nos llama mucho la atención el uso de esta sigla: c.c. de tiempo. Realmente, en el manual no existe una presentación formal de la sigla, sino que simplemente aparece en el primer volumen, y los autores dan por supuesto que los lectores ya saben qué significa.

	<p>Explica las condiciones concretas de uso (sintaxis)</p> <p>Explica a través de excepciones o de previsión de posibles errores</p>	<p>Tiene escasa explicación, solo brinda: (la partícula 了) <i>indica que una acción se ha completado, ha tenido lugar en presente, en pasado o en futuro.</i></p> <p>Se trata del foco principal de la explicación. Ej.: los tres casos que la construcción simple y lleva la partícula 了: 1) <i>se le añade una partícula 了 al final</i>, 2) <i>está formado por “numeral + clasificador”, o por un sintagma nominal en función de modificador adjetival</i>, 3) <i>forme parte de una oración subordinada.</i> Por otro lado, utiliza fórmulas para describir las condiciones sintácticas, tal como: <i>sujeto + (c. c. tiempo)+verbo+ 了+ (objeto).</i></p> <p>La exposición empieza explicando las excepciones: si el objeto de la construcción “verbo+ 了+objeto” es simple, no puede llevar 了, a no ser que (...) y explica tres casos de excepción. Por otro lado, también acaba la exposición con cuatro casos que no usan el elemento. La desventaja de este modo es que tiene que volver a explicar las excepciones que sí permiten en la misma condición (véase más adelante el análisis de V18 <i>La exactitud de la información ofrecida</i> en esta misma tabla para más información).</p>
<p>Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)</p>	<p>No se especifican</p>	
<p>El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)</p>	<p>No se especifica</p>	
<p>La exactitud de la información ofrecida (V18)</p>	<p>No exacta</p>	<p>La explicación: <i>esta partícula de aspecto perfectivo es un marcador narrativo que indica que una acción se ha completado, ha tenido</i></p>

	esas construcciones)
Factor psicolingüístico (V19)	<p>Los tres casos anteriormente, su falta de exactitud en las explicaciones pueden ser la principal fuente de confusiones y consecuentemente un efecto psicolingüístico negativo.</p> <p>El exceso de uso de los tecnicismos puede ser una dificultad para la comprensión.</p>

ii. Lección 6 (H2-L6-E2-4□)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	Atención a las formas	Fundamentalmente, se limita a explicar las condiciones sintácticas y los valores semánticos, pero apenas brinda contextos concretos de uso.
Focalización (V4)	Lingüística	Usan tecnicismos, categorías gramaticales y descripciones semánticas.
Elementos en que consisten las exposiciones lingüísticas (V6)	<p>Presentación con tecnicismos</p> <p>El acompañamiento de ejemplos</p> <p>Explica las condiciones concretas de uso (sintaxis)</p> <p>Especificación de los significados y las funciones (semántica)</p>	<p>Ej.: partícula modal, complemento c. c. de tiempo</p> <p>Sin embargo, la presentación de ejemplos no es constante, cuando presenta los usos negativos solo presenta dos reglas, pero sin ejemplos.</p> <p>Junto con el foco semántico, representan los dos focos principales de la explicación, ej.: (<i>了 modal</i>) <i>se coloca al final de la oración</i>. Por otro lado, se presentan tres casos en relación con el <i>c.c. de tiempo</i>. Apuntan dos formas negativas con dos distintos adverbios y tres formas interrogativas.</p> <p>Se trata de uno de los dos focos principales de la explicación. Presentan los tres significados en el caso afirmativo o da explicación: <i>indica que en un tiempo determinado ocurre una acción</i>¹⁹².</p>
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	No se especifican	
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifica	
La exactitud de la información ofrecida (V18)	No exacta	Denomina la partícula 了 2 como partícula modal, pero que explica que sirve para indicar “ <i>El inicio de una nueva situación</i> ”; sin embargo, eso se corresponde con un valor no modal sino aspectual. Un cambio o la entrada de un estado nuevo es

¹⁹² Esta misma explicación, por ejemplo, es bastante ambigua y no da mucha información, ya que cualquier aparición de una acción, ocurre en un tiempo determinado.

	<p>No exacta</p> <p>Incorrecta</p> <p>No exacta</p> <p>Incorrecta</p>	<p>lo que se llama aspecto ingresivo/factual. En efecto, todos los ejemplos que exponen para ilustrar son frases sin contexto y para mostrar el uso modal es imprescindible el contexto.</p> <p>Explican: <i>si una oración con 了 no lleva c.c. de tiempo, indica pasado. Si la oración lleva complemento c.c. de tiempo, puede indicar pasado o futuro. Sin embargo, hay oraciones sin c.c. tiempo que puede indicar futuro.</i> Si cambiamos las palabras clave por X, Y, Z, se puede observar más claramente la ambigüedad que presenta este párrafo: si una oración con 了 no lleva “X”, indica “Y”. Si la oración lleva “X”, puede indicar “Y” o “Z”. Sin embargo, hay oraciones sin “X” que puede indicar “Z”. El problema mayor reside en que la exposición relata con “si (...) puede indicar” y “hay oraciones”, de esta manera, se presentan varias posibilidades, pero ninguna concluyente.</p> <p>Explica: <i>si una oración con 了 no lleva c.c. de tiempo¹⁹³, indica pasado.</i> Sin embargo, si nos fijamos en los mismos ejemplos que expone el manual: 他來了 [Ya llega.]; 八點了 [son las 8.]; 他胖了 [ha engordado.], no todos llevan <i>c.c. de tiempo</i>, ninguno de ellos es realmente pasado.</p> <p>Los ejemplos que exponen para ilustrar la explicación: <i>expresa que se ha producido un cambio de opinión, idea.</i>: 我明白你的意思了。 [Ya entiendo lo que quieres decir./ya te entiendo.] 我走了。 [Me voy.] no cumplen sus funciones. En efecto, las dos frases no transmiten ningún cambio de opinión o idea, cuando un hablante dice: <i>me voy</i>, está avisando el receptor de su decisión, pero no significa que antes no quisiera irse y ahora haya cambiado de opinión, lo mismo pasa con “ya te entiendo”.</p> <p>La explicación: <i>se utiliza el adverbio 沒有 para negar en el pasado; se utiliza el adverbio 不 para negar en un presente o un futuro</i> es una explicación bastante popular, pero únicamente funciona en ciertas situaciones, pero no en otras. De manera que no se puede considerar una</p>
--	---	---

¹⁹³ “c.c. de tiempo” se refiere a los complementos circunstanciales temporales.

		explicación válida. Sin mayor esfuerzo se pueden encontrar ejemplos que contradicen esas reglas: usos de 沒有 en el presente o futuro: 我沒(有)錢, 也沒時間。[no tengo dinero, ni tampoco tiempo.] (presente). 我明年就算沒(有)畢業, 還是可以找得到工作。[El próximo año aunque no me graduara, igualmente encontraría trabajo.]. Usos de 不 en el pasado 我以前是不抽煙, 也不喝酒的。[yo antes ni fumaba, ni bebía.].
Factor psicolingüístico (V19)	Los 5 casos anteriormente mencionados, su falta de exactitud en las explicaciones pueden ser la principal fuente de confusión y consecuentemente producir un efecto psicolingüístico negativo. Destacamos la ambigüedad en el lenguaje como hemos mencionado anteriormente, tal como: “si (...) puede indicar...”. Psicolingüísticamente, además de ser confuso, transmite una sensación de inseguridad, si ni siguiera los autores de los manuales tienen claro lo que están explicando, así que naturalmente, no pueden esperar que los alumnos comprendan y aprendan lo que explican.	

iii. Lección 8 (H2-L8-E2-3了)

Variable correspondiente	Categoría correspondiente según el análisis	Justificación
Relación entre forma, significado y función (V5)	<ul style="list-style-type: none"> Atención a las formas 	Fundamentalmente, se explican las condiciones sintácticas y los valores semánticos
Focalización (V4)	<ul style="list-style-type: none"> Lingüística 	<ul style="list-style-type: none"> Usan tecnicismos, categorías gramaticales y transcripciones sintácticas para presentar 3 formas para expresar <i>el futuro próximo</i>.
Elementos en que consisten las exposiciones lingüísticas (V6)	<ul style="list-style-type: none"> Presentación con tecnicismos El acompañamiento de ejemplos Explica las condiciones concretas de uso (sintaxis) Especificación de los significados y las funciones (semántica) Traducción 	<ul style="list-style-type: none"> Por ejemplo: <i>infinitivo, un c.c. tiempo</i> Se presenta 3 reglas y luego 3 ejemplos aparte. Usan transcripciones sintácticas para presentar 3 formas para expresar <i>el futuro próximo</i>, por ejemplo: 就(要)...了, y especificando que éste puede llevar un <i>c.c. tiempo</i>, en cambio, 快(要)...了 no puede llevarlo. Con una sola explicación semántica: <i>indica inmediatez</i>. Como 快(要)...了 posee distintas condiciones sintácticas respecto a 要...了 y 就(要)...了, se muestra con traducciones en español: “estar a punto” para el primer caso, e “ir a”

		para los dos últimos casos.
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	• Sí	• Muestran diferencias semánticas y sintácticas entre las estructuras presentadas a través de las diferentes maneras de traducirlas al español.
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	No se especifican	
La exactitud de la información ofrecida (V18)	Correcta	• Se han presentado como estructuras hechas e indican que ellas son <i>expresiones del futuro próximo</i> .
Factor psicolingüístico (V19)	• Ofrece poca asistencia para la comprensión y se espera que los alumnos lo memoricen como una estructura fija, pero no especifica cómo se puede interpretar la presencia de la partícula 了 en diferentes circunstancias y sus valores pragmáticos.	

4.3.2. Síntesis del Nivel segmentario

4.3.2.a. La presencia de diferentes valores (V14)

En esta serie de manuales *Hanyu-Chino para hispanohablantes* hay dos lecciones que dan explicaciones sobre la partícula 了, ambas en el segundo volumen: la H2-L5 (了1: la partícula aspectual) y H2-L6 (了2: la partícula modal). El resto de exposiciones presentan la partícula como parte de una expresión o una estructura hecha con explicación casi nula sobre la partícula en sí, tales como: Adj/V+極了 (H1-L10), V1+了+O+就+V2+了; 經已+duración+了 (H2-L5), 遲到了 [Llega tarde.]; 出事了 [Ha pasado algo.]; 太不正常了! [¡Eso no es normal!](H2-L6), 就/快要...了 [ir a/ estar a punto a], 他怎麼了? 他生病了 [¿Qué le pasa? Está enfermo.](H2-L8), 除了...以外, 還/也/都 [Además de, también] (H3-L4), 為了 [para] (H3-L7).

Por ello, sometemos a nuestro análisis completo las dos lecciones H2-L5 y H2-L6; por otro lado, también aplicamos el nivel segmentario a la lección H2-L8, donde se presenta la función *ingresiva/factual* como parte de la expresión: 就/快要...了¹⁹⁴.

En la Tabla de resultado XLVIII mostramos visualmente los detalles de estos valores y el orden de aparición en las lecciones. Para tener una visión panorámica, señalamos en la tabla con el color azul las lecciones que analizamos plenamente con los 4 niveles de análisis (H2-L5 y H2-L6); por otro lado, en color naranja señalamos la lección H2-L8, donde aplicamos de manera puntual el nivel de análisis II: Nivel segmentario.

¹⁹⁴ Aunque se presenta como una estructura fija, se trata de una función primordial de la partícula 了, la función imperfectiva como *marcador ingresivo/factual*. Además, como aparecen en todos los manuales, creemos que el análisis específico de estas lecciones nos aporta también un dato importante.

Cabe mencionar el hecho de que 了 ...以外, 還/也/都 [Además de, también] (H3-L4), 為了 [para] (H3-L7), ciertamente, son estructuras con un grado alto de gramaticalización. Es decir, no se puede separar la partícula de la estructura sin perder su función pragmática como en los casos de 遲到了 [Llega tarde.]; 出事了 [Ha pasado algo.]; 太不正常了! [¡Eso no es normal!] o 就/快要...了 [ir a/ estar a punto a]. Por ello, porque se trata de otro concepto distinto, no lo consideramos presencia de la partícula 了.

Serie del libro y lecciones analizadas		
H1-L10	Expresión fija	Expresa el grado superlativo del adjetivo: Adj/V+極了. Es un uso propio de la lengua oral.
H2-L5	Marcador perfectivo/partícula aspectual Secuencia (estructura hecha)	了 1: La partícula aspectual 已經...了: expresa que algo ya se ha realizado. V1+了+O+就+V2+了: expresa que dos acciones se suceden en el presente, pasado o futuro.
H2-L6	La partícula modal 了 Frase hecha	了 2, la partícula modal: indica que en un tiempo determinado ocurre una acción o aparece una nueva situación. 遲到了 [Llega tarde] 出事了 [Ha pasado algo.] 太不正常了! [¡Eso no es normal!]
H2-L8	Estructura fija (aspecto ingresivo/factual) Expresión hecha	要...了/就(要)...了/快(要)...了: expresión de futuro próximo 她怎麼了?[¿Qué le pasa?] 他生病了 [Está enfermo.]
H3	{No aparece ninguna exposición sobre la partícula 了}	

Tabla de resultado XLVIII: La presencia de los diferentes valores de la partícula 了 (V14) en *Hanyu*

Si lo mostramos estadísticamente según nuestra categorización, los resultados son los que se encuentran en la Tabla de resultado XXXVIII:

	Manuales	H1	H2	H3
Valores presentados				
Dar avances al discurso			1	
Expresión hecha		1	5	0
Marcador aspectual-temporal: ingresivo/factual [como expresión hecha]			1	
Marcador aspectual-temporal: perfectivo				
Marcador aspectual-temporal: perfectivo [como expresión hecha]			1	

Tabla de resultado XLIX: La cantidad de los valores presentados en *Hanyu*

Posteriormente, en la secuenciación y la reaparición (V16) de los usos, también podemos observar la ausencia de reaparición. Asimismo, en el Nivel IV a través del análisis de la interrelación entre los eventos en las lecciones (V23) y la conectividad de los usos (V24) mostramos la interconexión entre los eventos y las diferentes funciones de la partícula 了.

4.3.2.b. La secuenciación

Sobre la secuenciación, trazamos dos líneas de secuencia paralelas:

- 1). La secuenciación de las exposiciones gramaticales explícitas, relacionadas directamente con *el porcentaje de ser explicados* (V17).
- 2). Las apariciones de las partículas de manera implícita en el aducto (es decir, su aparición en los contenidos, pero sin ningún tipo de información didáctica, como una estructura fija/frase hecha sin mayor detalle sobre el elemento).

Por otro lado, para la presentación de los resultados del análisis, comentaremos el caso del 了₁ y 了₂, respectivamente, con el objetivo de comparar los dos casos.

En el caso de la explicación gramatical explícita, la de la partícula 了₁ (en H2-L5) antecede a la de la partícula 了₂ (en H2-L6).

En comparación con la exposición implícita en el aducto, 了₁ aparece por primera vez ya en el primer volumen, en H1-L8. Mientras, la aparición de la partícula 了₂ sin explicación es más temprana aún, en H1-L4. Eso tiene una repercusión didáctica que comentaremos luego en §4.3.2.d sobre *el porcentaje de ser explicados* (pp.511).

En resumen, la aparición de las instrucciones explícitas se demora tanto en el caso de la partícula 了₁ como en el de 了₂. Por otro lado, si nos fijamos en la secuenciación de la exposición implícita del aducto, 了₂ antecede a 了₁.

4.3.2.c. La reaparición (V16) de las exposiciones sobre las diferentes funciones

A propósito de la reaparición, como ya hemos comentado anteriormente, la presentación de las funciones aparecen concentradas en un solo volumen: H2.

Solo dos lecciones explican la partícula 了 en sí misma: la H2-L5 (了₁: la partícula aspectual) y H2-L6 (了₂: la partícula modal). El resto de exposiciones presentan la partícula como parte de una expresión o una estructura hecha con explicación casi nula sobre la partícula en sí. Por ello, podemos llegar a la conclusión de que la reaparición de las instrucciones es prácticamente nula.

4.3.2.d. Porcentaje de ser explicados (V17) y los tipos de información didáctica ofrecida

En el Gráfico V, podemos ver la cantidad de apariciones de los diferentes tipos de la partícula 了 en los diferentes volúmenes y la cantidad total en la serie.

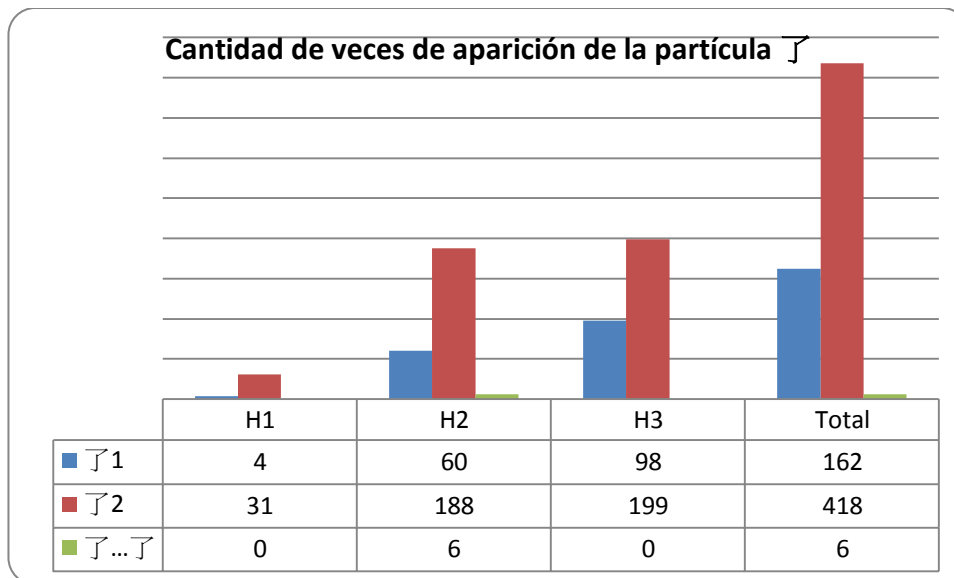


Gráfico IX: La cantidad de veces que han aparecido diferentes tipos de 了 en los volúmenes de la serie Hanyu

En el Gráfico V, podemos observar un crecimiento claro tanto en el caso de la partícula 了1 como en el de 了2. La diferencia es manifiestamente notable entre el H1 y H2, concretamente donde se introducen las exposiciones lingüísticas sobre las partículas 了1 y 了2. Nótese que eso también quiere decir que en el volumen 1 (H1) los estudiantes ya han entrado en contacto con las partículas 了1 y 了2, pero no es hasta el segundo volumen (H2) que reciben explicaciones sobre tales elementos.

En cuanto al porcentaje de explicaciones y los tipos de información didáctica que ofrecen, podemos observar la Tabla de resultado L y ver que las explicaciones con mayor detalle las monopoliza un solo volumen, el H2. Comparando el H2 y el C3, el porcentaje de ausencia de explicación o de la simple indicación con tecnicismos o traducción es relativamente menor en este volumen. Sea como fuere, ambos registran porcentajes muy altos (59% del H2, 88% del H1 y 100% H3).

Manual	H1		H2		H3	
	Cantida	Porcen	Cantida	Porcen	Cantida	Porcen
Tipo de instrucción						
Etiqueta lingüística/notas breves	1	13%	4	24%	0	0%
Explicaciones detalladas	0	0%	3	18%	0	0%
Llamada de nota/señalado con color	0	0%	0	0%	0	0%
No existe/Con traducción/Tecnicismo	7	88%	10	59%	20	100%
Total	8	100%	17	100%	20	100%

Tabla de resultado L: Tipos de información didáctica ofrecida (por eventos) del Hanyu

Si nos centramos en la partícula 了, sobre los tipos de información didáctica ofrecida, hemos observado varios aspectos que nos llaman la atención:

- 1). **La recuperación de los conocimientos lingüísticos previos (V7):** hemos observado aspectos positivos. Podemos poner un ejemplo en el H2-L8-E2-3 了. Se trata de un caso de recuperación de los conocimientos lingüísticos previos (V7). Utilizan distintas maneras para distinguir la sutil diferencia entre estructuras como 快 (要)...了, poseedora de otras condiciones sintácticas respecto a 要...了 y 就 (要)...了. Se muestra con traducciones en español: “estar a punto” para el primer caso, e “ir a” para los dos últimos casos.
- 2). **La focalización primordial lingüística:** conforme al resultado de nuestro análisis, en las secciones explicativas sobre la partícula 了, no hemos detectado ninguna otra focalización en las exposiciones que la *focalización lingüística*.
- 3). **La sobrecarga de tecnicismos:** por ejemplo, la sección para presentar la partícula 了 en la Lección 5 (H2-L5-E2-2 了) utiliza categorías gramaticales y tecnicismos: *partícula, aspecto perfectivo, marcador narrativo, partícula modal, sintagma nominal, modificador nominal, modificador adjetival oración subordinada, verbo modal, construcciones verbales en serie (連動句)* y *c.c. tiempo*. Asimismo, en el H2-L6-E2-4 了 se refieren a partícula modal, *c. c. de tiempo*. No definen la mayoría de ellos.
- 4). **Explica a través de excepciones o de previsión de posibles errores:** en el H2-L5-E2-2 了 después de señalar el valor semántico brevemente, la exposición empieza explicando las excepciones: *si el objeto de la construcción “verbo+ 了+objeto” es simple, no puede llevar 了, a no ser que (...)* y se explican tres casos de excepción. Por otro lado, también acaba la exposición con cuatro casos que no usan el elemento.
- 5). **La sobrecarga de información gramatical:** en las secciones explicativas analizadas procuran presentar de manera exhaustiva los detalles sobre el elemento en cuestión, por tanto, tienen una tendencia a sobrecargar la información. Veamos los casos del H2-L5-E2-2 了 y H2-L6-E2-4 了, las dos únicas secciones dedicadas a explicar la partícula 了 (了 1 y 了 2 respectivamente). En el H2-L5-E2-2 了 explican 3 casos de excepciones, la regla afirmativa, la regla negativa, tres formas interrogativas, otros 4 casos donde *no se coloca la partícula aspectual 了*. Asimismo, en el H2-L6-E2-4 了, presentan 3 casos afirmativos, dos casos negativos y también 3 formas interrogativas.

No obstante, todos ellos se presentan con una focalización lingüística. Eso quiere decir que no muestran las condiciones para la interpretación del significado de su presencia o ausencia, ni tampoco los factores contextuales.

4.3.2.e. La exactitud de la información ofrecida (V18)

Hemos aplicado esta variable a 3 secciones explicativas de 3 lecciones distintas: H2-L5-E2-2 了, H2-L6-E2-4 了 y H2-L8-E2-3 了.

Podemos decir que la exposición de H2-L8-E2-3 了 sobre la *expresión del futuro próximo* es totalmente correcta. Fundamentalmente, se han presentado 3 estructuras hechas [要...了; 快(要)...了; 就(要)...了] e indican que son *expresiones del futuro próximo*. Sin embargo, este tipo de exposiciones poseen cierta repercusión didáctica. Hablaremos de ello en el apartado siguiente: Factor psicolingüístico (V19).

Por el contrario, según nuestros marcos teóricos, podemos subrayar varios casos que consideramos “incorrectos” o “no exactos”.

Los casos de “incorrección” son los que contienen contradicciones y/o infracciones de reglas sintácticas. Entre ellos, hemos detectado 3 de este tipo:

- I). En H2-L5-E2-2 了 explican que *no se coloca la partícula 了 en las construcciones verbales en serie (...) cuando lo importante es remarcar la sucesión de las acciones*. No obstante, una de las mayores funciones de la partícula 了¹, justamente, es remarcar la sucesión y se usa mucho en las construcciones verbales en serie (véase Liu *et al.*, 1996: 377 para los usos de 了 en esas construcciones).
- II). En H2-L6-E2-4 了 explican: *si una oración con 了 no lleva c.c. de tiempo¹⁹⁵, indica pasado*. Sin embargo, si nos fijamos en los mismos ejemplos que expone el manual: 他來了 [Ya llega.]; 八點了 [son las 8.]; 他胖了 [ha engordado.], ninguno lleva c.c. de tiempo y no se sitúan realmente en el pasado.
- III). En H2-L6-E2-4 了, explican: *se utiliza el adverbio 沒有 para negar en el pasado; se utiliza el adverbio 不 para negar en un presente o un futuro*. En efecto, es una explicación bastante popular, empero, únicamente funciona en contextos muy limitados. De manera que no se puede considerar una explicación válida. Sin mayor esfuerzo se pueden encontrar ejemplos que contradicen esas reglas, por ejemplo: usos de 沒有 en el presente o futuro: 我沒(有)錢, 也沒時間 [no tengo dinero, ni tampoco tiempo] (presente). 我明年就算沒(有)畢業, 還是可以找得到工作 [El próximo año, aunque no me graduara, igualmente encontraría trabajo] (futuro). Usos de 不 en el pasado 我以前是不抽煙, 也不喝酒的 [yo antes ni fumaba, ni bebía].

Los casos de “no exacta” son los aquellos en los que no se han equivocado en el sentido sintáctico, pero las explicaciones son confusas o desviadoras. Entre ellos, hemos detectado 5 casos de este tipo:

- I). En H2-L5-E2-2 了 sobre la partícula aspectual explican: *esta **partícula de aspecto perfectivo** es un **marcador narrativo** que indica que una acción se ha completado, ha tenido lugar en **presente, en pasado o en futuro**. Se coloca después del verbo¹⁹⁶*. Los estudiantes no necesariamente saben el significado de los términos “partícula aspectual”, “partícula de aspecto perfectivo” y “marcador narrativo”. Por un lado, la explicación: *una acción se ha completado y ha tenido lugar en **presente, en pasado o en futuro*** para los alumnos hispanohablantes es tan ambigua como intimidante (por la naturaleza de su lengua materna. Volveremos sobre ello en el punto siguiente el *factor psicolingüístico* [V19]).

¹⁹⁵ “c.c. de tiempo” se refiere a los complementos circunstanciales temporales.

¹⁹⁶ También es más correcto decir “sintagma verbal”, porque la partícula 了¹ no siempre puede ir justamente detrás del verbo, si existen otros elementos como complementos.

Por el contrario, esta explicación no brinda ninguna condición para enseñarles la manera de interpretar según los contextos y la correlación entre el aspecto y tiempo, ni tampoco explica bien la causa (la función aspectual) y efecto (su correlación temporal) antes de que los alumnos se formen una impresión falsa.

- II). En H2-L5-E2-2 了, se presentan excepciones y casos en que no se puede usar la partícula 了, pero la desventaja es que esas reglas no siempre funcionan. De manera que existen excepciones de las excepciones; por ejemplo, dicen que *no se coloca la partícula 了, cuando se expresan acciones frecuentes, con o sin el uso de adverbios de frecuencia*. Sin embargo, sin mayor esfuerzo podemos encontrar casos que ponen de relieve la flaqueza de esa regla, por ejemplo: 我小的时候常常下了课就去游泳。
◦ Cuando yo era pequeña, siempre iba a nadar después de la clase].
- III). En H2-L6-E2-4 了, se denomina la partícula 了² como partícula modal, pero indica que sirve para señalar “*el inicio de una nueva situación*”. La indicación de la entrada de una nueva situación es una función aspectual y no modal. En efecto, todos los ejemplos que exponen son frases sin contexto, cuando para mostrar el uso modal o la variación de los modos es imprescindible el contexto.
- IV). En H2-L6-E2-4 了, brindan una explicación bastante ambigua: *si una oración con 了 no lleva c.c. de tiempo, indica pasado. Si la oración lleva complemento c.c. de tiempo, puede indicar pasado o futuro. Sin embargo, hay oraciones sin c.c. tiempo que puede indicar futuro*. Si cambiamos las palabras clave por X, Y, Z, se puede observar más claramente la ambigüedad que presenta este párrafo: **si** una oración con 了 no lleva “X”, indica “Y”. **Si** la oración lleva “X”, **puede indicar** “Y” o “Z”. Sin embargo, **hay oraciones** sin “X” que **puede indicar** “Z”. El problema mayor reside en que la exposición se describe con “si (...) puede indicar” y “hay oraciones”, con lo cual se presentan varias posibilidades, pero ninguna concluyente.
- V). En H2-L6-E2-4 了, existe una falta de correspondencia entre la explicación y los ejemplos. Explican: (la partícula modal 了) expresa que se ha producido un cambio de opinión, idea., y exponen dos ejemplos ◦ 明白你的意思了 [Ya entiendo lo que quieres decir. /ya te entiendo.] ◦ 我走了 [Me voy.] El problema es, verdaderamente, que las dos frases no transmiten ningún cambio de opinión o idea, sino que son frases de declaración. Cuando un hablante dice: “me voy”, está avisando al receptor su decisión, pero no significa que antes no quisiera irse y ahora haya cambiado de opinión, lo mismo pasa con “ya te entiendo”.

4.3.2.f. Factor psicolingüístico (V19)

En cuanto a los factores psicolingüísticos, hemos observado varios aspectos que nos llaman la atención.

En los casos de H2-L5-E2-2 了 y H2-L6-E2-4 了:

- Los 8 casos anteriormente mencionados, su falta de exactitud en las explicaciones puede ser la principal fuente de confusión y producir consecuentemente un efecto psicolingüístico negativo.

- El exceso de uso de los tecnicismos puede ser una posible dificultad para la comprensión.
- En H2-L6-E2-4 了, el lenguaje ambiguo como: “si (...) puede indica”, psicolingüísticamente, además de ser confuso, transmite una sensación de inseguridad. Si ni siquiera los autores de los manuales tienen claro lo que están explicando, naturalmente, no pueden esperar que los alumnos comprendan y aprendan lo que explican.

Por el contrario, en H2-L8-E2-3 了:

- Únicamente la presentan como parte de una estructura sin mencionar la índole de la partícula 了 (su función imperfectiva o su uso enfatizador). Esa escasa asistencia para la comprensión revela que se espera que los alumnos lo memoricen como una estructura fija sin ninguna especificación de cómo se puede interpretar la presencia de la partícula 了 en diferentes circunstancias y sus valores pragmáticos. El caso de la partícula 了 es muy confuso debido a sus muchas apariciones en diferentes estructuras de alta frecuencia. Por ejemplo en esta serie aparecen en total 13 estructuras distintas que contienen la partícula 了.

Para destacar la desventaja de hacer una simple presentación de estructuras en la mayoría de los casos, basta con observar la expresión hecha presentada en la H2-L5: 經已...了, igualmente con la presencia de la partícula 了, pero que es una expresión del pasado. Ciertamente, la presencia de la partícula 了 depende de la pragmática (para enfatizar y llamar la atención) con índole de actualidad¹⁹⁷. El significado del pasado o futuro con “已+經” expresa la compleción (con tendencia hacia el tiempo pasado) y con “就/快要” manifiesta un significado ingresivo/factual (con tendencia hacia el futuro). Por ello, creemos que es confuso presentar la partícula 了 como simples estructuras fijas, sin mencionar sus valores y funciones fundamentales (pragmáticas, discursivas, y comunicativas) .

4.4. Nivel III: Análisis de las variedades de aducto

4.4.1. Hanyu - Chino para hispanohablantes I (H1)

Lección (tipo de evento)	Tipo de texto (V20)	Contenido temático (V21)
L0 (prelección)	Expositivo/Explicativo (E)	• Lengua, estudios y aprendizaje
L1 (E1)	Dialogado/Conversacional (C)	• Relaciones personales y sociales: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Saludos diarios y preguntar por la nacionalidad.
L1 (E4)	Dialogado/Conversacional (C)	• Relaciones personales y sociales: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Saludos diarios y preguntar por la nacionalidad.
L2(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	• Información sobre personas, el tiempo o el

¹⁹⁷ La materialización significa que la situación indicada por la frase con 了 ha ocurrido o se materializa realmente, es decir, la situación se hace realidad con respecto al tiempo de referencia. Para más información véase Capítulo 2, apartado §2.

		<ul style="list-style-type: none"> espacio <ul style="list-style-type: none"> ▪ Preguntar acerca de la profesión y el lugar de trabajo.
L2(E4)	Dialogado/Conversacional (C)	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones personales y sociales: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Saludos diarios y preguntar por la nacionalidad.
L3(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre personas, el tiempo o el espacio <ul style="list-style-type: none"> ▪ Preguntar acerca del número de teléfono y la dirección.
L3(E4)	Narrativo (N): en formato de postal	<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre personas, el tiempo o el espacio <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hablar de las disposiciones de muebles y los compañeros de la residencia.
L4(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre personas, el tiempo o espacio <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hablar de la hora, de los horarios de diferentes lugares
L4(E4)	Expositivo/Explicativo (E)	<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre personas, el tiempo o los espacio <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hablar de los horarios de diferentes lugares en China.
L5(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre personas, el tiempo o el espacio <ul style="list-style-type: none"> ▪ Preguntar por los miembros de la familia, la edad, los horóscopos chinos y los estados civiles.
L5(E4)	Expositivo/Explicativo (E)	<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre personas, el tiempo o el espacio <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dar información sobre los miembros de la familia.
L6(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre personas, el tiempo o el espacio <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hablar de la vida cotidiana.
L6(E1)	Narrativo (N): en formato de diario	<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre personas, el tiempo o el espacio <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hablar de la vida cotidiana.
L7(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	<ul style="list-style-type: none"> • Medios de transporte
L7(E4)	Narrativo (N)	<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre personas, el tiempo o el espacio <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hablar de la vida cotidiana.
L8(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de ocio y tiempo libre • Información sobre personas, el tiempo o el espacio <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hablar de la comida que uno come en el día.
L8(E4)	Dialogado/Conversacional (C)	<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre personas, el tiempo o el espacio <ul style="list-style-type: none"> ▪ Informaciones sobre un mexicano que vive en China.
L9(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	<ul style="list-style-type: none"> • Temas generales de opinión • Actividades comerciales y trabajo: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compras
L10(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de ocio y tiempo libre <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comer en un restaurante

L10(E4)	Narrativo (N): en forma de carta	<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre personas, el tiempo o el espacio <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hablar de la vida en China de una persona.
---------	----------------------------------	--

4.4.2. Hanyu - Chino para hispanohablantes II (H2)

Lección (tipo de evento)	Tipo de texto (V20)	Contenido temático (V21)
L1 (E1)	Dialogado/Conversacional (C)	<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre personas, el tiempo o el espacio <ul style="list-style-type: none"> ▪ Preguntar por las direcciones
L2(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre personas, el tiempo o el espacio • Necesidades y hábitat <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hablar de la distribución de la casa ▪ Alquilar pisos
L2(E4)	Descriptivo (D)	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidades y hábitat
L3(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones personales y sociales <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hablar por teléfono ▪ Aceptar o rechazar una fiesta • Actividades comerciales y trabajo <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprar en el mercado
L3(E4)	Dialogado/Conversacional (C)	<ul style="list-style-type: none"> • Temas culturales <ul style="list-style-type: none"> ▪ Llevar regalos a una fiesta en China
L4(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre personas, el tiempo o el espacio <ul style="list-style-type: none"> ▪ La fisionomía de una persona ▪ El atuendo
L4(E4)	Descriptivo (D)	<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre personas, el tiempo o el espacio <ul style="list-style-type: none"> ▪ La fisionomía de una persona
L5(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre personas, el tiempo o el espacio <ul style="list-style-type: none"> ▪ La vida de una persona • Temas variados
L5(E4)	Descriptivo (D)	<ul style="list-style-type: none"> • Temas culturales <ul style="list-style-type: none"> ▪ El año nuevo chino
L6(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre personas, el tiempo o el espacio <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formular hipótesis y comentarios. • Actividades de ocio y tiempo libre <ul style="list-style-type: none"> ▪ Actividades de ocio
L6(E4)	Predictivo (P)	<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre personas, el tiempo o el espacio • Actividades de ocio y tiempo libre
L7(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre personas, el tiempo o el espacio <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hablar de las experiencias personales
L7(E4)	Expositivo/Explicativo (E)	<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre personas, el tiempo o el espacio <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formación académica y experiencia laboral
L8(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre personas, el tiempo o el espacio

		<ul style="list-style-type: none"> espacio <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hablar del tiempo y fenómenos meteorológicos. • Salud y sanidad <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estar enfermo e ir al médico
L8(E4)	Descriptivo (D)	<ul style="list-style-type: none"> • Salud y sanidad <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estar enfermo e ir al médico
L9(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de ocio y tiempo libre <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compras y organización para el viaje
L9(E4)	Descriptivo (D): en formato de postal	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de ocio y tiempo libre <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los puntos turísticos de Pekín
L10(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre personas, el tiempo o el espacio <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hablar de planes para el futuro.
L10(E4)	Descriptivo (D): en formato de diario	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de ocio y tiempo libre <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organización del viaje

4.4.3. Hanyu - Chino para hispanohablantes III (H3)

Lección (tipo de evento)	Tipo de texto (V20)	Contenido temático (V21)
L1 (E1)	Dialogado/Conversacional (C)	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones personales y sociales: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedir ayuda y dar instrucciones.
L1 (E4)	Narrativo (N)	<ul style="list-style-type: none"> • Cuentos/narraciones cortas
L2(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	<ul style="list-style-type: none"> • Temas variados
L2(E4)	Narrativo (N)	<ul style="list-style-type: none"> • Cuentos/narraciones cortas
L3(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades comerciales y trabajo <ul style="list-style-type: none"> ▪ Entender y producir los intercambios en un restaurante.
L3(E1)	Instructivo/Inductivo (I)	<ul style="list-style-type: none"> • Una receta de cocina
L3(E4)	Expositivo/Explicativo (E)	<ul style="list-style-type: none"> • Temas culturales <ul style="list-style-type: none"> ▪ La diferencia de las costumbres de comer entre Occidente y Oriente
L4(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades comerciales y trabajo <ul style="list-style-type: none"> ▪ Buscar trabajo y empleo
L4(E4)	Expositivo/Explicativo (E): en formato de periódico	<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre personas, el tiempo o el espacio <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hablar de un joven que trabaja en Nankín.
L4(E4)	Expositivo/Explicativo (E)	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades comerciales y trabajo <ul style="list-style-type: none"> ▪ El cambio de concepto sobre el trabajo
L5(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de ocio y tiempo libre <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hablar de las preferencias sobre los tipos de películas y los programas de televisión.
L6(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre personas, el tiempo o el espacio <ul style="list-style-type: none"> ▪ Las personalidades y las formas de ser. • Relaciones personales y sociales <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hablar de las relaciones amorosas
L6(E1)	Predictivo (P)	<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre personas, el tiempo o el

		<ul style="list-style-type: none"> espacio <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hablar de los horóscopos chinos.
L7(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	<ul style="list-style-type: none"> • Salud y sanidad <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hablar de estar enfermo o de algún accidente
L7(E4)	Expositivo/Explicativo (E)	<ul style="list-style-type: none"> • Salud y sanidad <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hablar del bienestar y el peso ideal
L8(E1)	Dialogado/Conversacional (C)	<ul style="list-style-type: none"> • Temas variados <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hablar del medio ambiente, vivir en la ciudad y en el campo, narrar un suceso y desastres naturales.
L8(E4)	Expositivo/Explicativo (E)	<ul style="list-style-type: none"> • El medio ambiente

4.4.3.a. Síntesis del análisis de las variedades de aducto (Nivel III)

Con el fin de verificar las variedades de aducto diseñamos dos variables: la tipología textual (V20) y el tipo de contenido temático (V21).

En primer lugar, acerca de la tipología textual, todos los textos de entrada (E1) sin excepción son de tipo *dialogado/conversacional* (C). No obstante, hemos ampliado la extensión del análisis. Entre las tareas, se encuentra la *compresión escrita*, la cual cuenta con textos con una organización discursiva (es decir, no son solamente frases dispersas). Aunque forman parte de la tarea, como existe en casi todas las lecciones, creemos que es oportuno considerarlos como textos complementarios (E4) para tener en cuenta las variedades textuales que ofrecen. Veamos los resultados del análisis (Tabla III):

Tipología textual (V20)	Cantidad
Dialogada/Conversacional (C)	32
Descriptiva (D)	4
Descriptiva (D): en formato de diario	1
Descriptiva (D): en formato de postal	1
Expositiva/Explicativa (E)	8
Expositiva/Explicativa (E): en formato de periódico	1
Instructiva/Inductiva (I)	1
Narrativa (N)	3
Narrativa (N): en forma de carta	1
Narrativa (N): en formato de diario	1
Narrativa (N): en formato de postal	1
Predictiva (P)	2

Tabla III: Las tipologías textuales de Hanyu

Al tener en consideración los textos de la tarea de la *compresión escrita*, ciertamente, hemos observado una gran variedad de tipología textual. Asimismo, también merece la pena fijarse en los diferentes géneros y formatos que se introducen a través de estos textos: diarios, postales, periódicos, cartas.

Por otro lado, en lo tocante a los tipos de contenido temático ofrecidos (V21), hemos obtenido el siguiente resultado (Tabla de resultado LI):

Contenido temático	Cantidad	Porcen.
Información sobre personas, el tiempo o el espacio	27	42%
Actividades de ocio y tiempo libre	6	9%
Actividades comerciales y trabajo	4	6%
Salud y sanidad	4	6%
Temas variados	3	5%
Relaciones personales y sociales	3	5%
Temas culturales	3	5%
Relaciones personales y sociales	3	5%
Cuentos/narraciones cortas	2	3%
Necesidades y hábitat	2	3%
Actividades de ocio y tiempo libre	2	3%
El medio ambiente	1	2%
Una receta de cocina	1	2%
Actividades comerciales y trabajo	1	2%
Lengua, estudios y aprendizaje	1	2%
Medios de transporte	1	2%
Temas generales de opinión	1	2%
Total	65	100%

Tabla de resultado LI: Resultados de los contenidos temáticos de Hanyu

En líneas generales, abarcan una gran variedad temática. Destacan entre todas las informaciones sobre personas, el tiempo o el espacio. No obstante, poseen una cobertura bastante amplia de los temas.

4.5. Nivel IV: Análisis de correlación

En este nivel analizamos tres diferentes variables que corresponden a diferentes niveles de los manuales: 1) la interrelación entre los eventos en las lecciones, 2) La coherencia entre la declaración y el planteamiento y 3) la conexión entre los diferentes usos de la partícula 了.

4.5.1. La interrelación entre los eventos en las lecciones (V23)

4.5.1.a. La Lección 5 (H2-L5)

Interrelación entre los eventos de la Lección 5 (V23)		
Perspectiva de análisis	Desde una perspectiva global	En relación con la partícula 了
Código de evento (tipo de texto)		
1). H2-L5-E3-1 (Compresión auditiva)	+ Está relacionada con H2-L5-E1-1 (Diálogo I).	— Aparecen muy pocas entradas sobre la partícula 了 (dos 了 ₁ , uno 了 ₂)

2). H2-L5-E1-1 (Diálogo I)	+ Ofrece aductos para las actividades y la exposición gramatical.	— Aparecen muy pocas entradas sobre la partícula 了 (dos 了 ₁ uno 了 ₂)
3). H2-L5-E3-2 (Relacionar la definición con la palabra correspondiente)	+ Practica vocablos nuevos y da instrucción para la observación del fenómeno gramatical.	— Ejercicios de vocabulario
4). H2-L5-E3-3 (Ejercicios de observación)		+ Observa cómo se expresan los hechos en el pasado.
5). H2-L5-E2-1 (sección gramatical)	+ Explica las expresiones del pasado. La mayoría aparece en el texto.	+ Incluye 已經...了 como expresión del pasado
6). H2-L5-E3-4 (práctica oral)	+ Otras tareas para practicar y adiestrar con las expresiones del pasado.	+ Da lugar a la producción y la recepción de aducto acerca de la partícula 了
7). H2-L5-E3-5 (comprensión auditiva)		
8). H2-L5-E1-2 (Diálogo II)	+ Más textos cortos sobre los hechos pasados.	+ En las notas, destaca especialmente 經已...了 y la construcción V1 + 了 + V2 + 了 y resalta que puede aparecer <i>en el presente, pasado o futuro</i> .
9). H2-L5-E2-2 (sección gramatical)	/Debido a que se dedica a explicar la partícula 了, se encuentra su análisis en la sección colindante.	— Explica los usos de la partícula 了 ₁ , sin embargo, en el texto de entrada 2 (el texto que se ubica antes de esta sección explicativa) casi todo se corresponde con la partícula 了 ₂ ¹⁹⁸ .
10). H2-L5-E3-6 (práctica oral)	+ Practica lo que se ha enseñado anteriormente	+ Son tareas diseñadas para la producción con la partícula 了, tanto 了 ₁ como la construcción 了...了.
11). H2-L5-E3-7 (ejercicios de corrección)		
12). H2-L5-E3-8 (práctica oral)		
13). H2-L5-E1-3 (Diálogo III)	+ Relaciona con las diferentes secciones gramaticales.	+ Ofrece usos de 了 ₂ con complementos resultativos que es lo

¹⁹⁸ Aparecen tres 了₁, siete 了₂ y un 了₁...了₂.

		que se explica en la sección siguiente.
14). H2-L5-E2-3 (sección gramatical)	+ Explica el uso de los complementos resultativos	+ Presenta los usos de 了 ² con complementos resultativos
15). H2-L5-E3-9 (Rellenar los blancos)	+ Ofrecen oportunidades de producción para lo que se ha enseñado anteriormente	+ Los usos de 了 ² aparecen constantemente con los complementos resultativos
16). H2-L5-E3-10 (compresión oral)		
17). H2-L5-E3-11 (compresión auditiva)		
18). H2-L5-E2-4 (sección gramatical)	+ Explica el uso de 把/ba/ junto con los complementos resultativos y 了 ²	+ Lo mismo que semencionado anteriormente
19). H2-L5-E3-12 (compresión escrita)	+ Ofrecen oportunidades de producción para lo enseñado anteriormente	+ Ofrecen oportunidades para la práctica de destrezas lingüísticas de 把/ba/ junto con los complementos resultativos y 了 ²
20). H2-L5-E3-13 (práctica oral)		
21). H2-L5-E3-13 (compresión escrita)		
22). H2-L5-E3/E4-1 (compresión escrita)	— No tiene ninguna relación con lo anterior presentado.	— No tiene ninguna relación.
23). H2-L5-E2-5 (sección gramatical)	— No tiene ninguna relación con lo anterior presentado.	— No tiene ninguna relación.
24). H2-L5-E4-14 (expresión escrita)	— Solo se relaciona con H2-L5-E3/E4-1	/ No se especifican

4.5.1.b. La Lección 6 (H2-L6)

Interrelación entre los eventos de la Lección 6 (V23)

Perspectiva de análisis Código de evento (tipo de texto)	Desde una perspectiva global	En relación con la partícula 了
1). H2-L6-E3-1 (Compresión auditiva)	+ Introduce y también hacen actividades para que se familiaricen con los nuevos vocablos de la lección.	— No aparece
2). H2-L6-E2-1 (sección gramatical)	+ Exposición gramatical sobre los usos de verbos que luego aparecerán en las tareas y textos.	— No aparece
3). H2-L6-E3-2 (Práctica oral) 4). H2-L6-E3-3 (Compresión escrita) 5). H2-L6-E3-4 (Práctica oral) 6). H2-L6-E3-5 (Compresión auditiva) 7). H2-L6-E3-6 (Práctica oral)	+Practica vocablos y los usos de los verbos modales enseñados anteriormente e introduce nuevos vocablos.	— No aparece
8). H2-L6-E2-2 (sección gramatical)	+ Explica las expresiones de frecuencia. La mayoría aparece en el texto que viene después.	— No aparece
9). H2-L6-E3-7 (Práctica oral)	+Tarea para practicar las expresiones de frecuencia y tareas domésticas.	— No aparece
10). H2-L6-E1-1 (Diálogo 1)	+ Se trata del único texto de entrada de la lección. Conecta con la mayoría de los vocablos nuevos y elementos gramaticales.	+En las nubes, se destaca la expresión “你/我/他...遲到了” “太不正常了” “我來晚了” y “你怎麼了?” Da abundantes modelos del uso de la partícula 了2 (15 veces).
11). H2-L6-E2-3 (sección gramatical)	— Explica muchos usos de los adverbios 就 y 才, sin embargo, en los textos (tanto en el de entrada como en el complementario) aparecen muy poco. Sólo existe una tarea de rellenar blancos para practicar.	+ Aparece en los ejemplos, pero no existe explicación sobre ello.
12). H2-L6-E3-8 (rellenar blancos) 13). H2-L6-E3-3 (práctica oral)	+ Tarea de rellenar blancos para practicar los adverbios 就 y 才. + Una tarea semiabierta para practicar hacer hipótesis.	+ Forma parte de las frases / No se especifican

14). H2-L6-E2-4 (了) (sección gramatical)	/	+ Ofrecen explicaciones sobre la partícula modal 了2.
15). H2-L6-E3-11 (rellenar blancos)	+ Tarea para repasar los vocablos y elementos gramaticales.	+ Tarea para practicar la partícula 了2.
16). H2-L6-E4-1 (Compresión escrita)	+ Textos narrativos que integran diferentes elementos enseñados anteriormente.	+/- — Aparecen algunos usos de la partícula 了2 (es relativamente poco, solo 5 veces).
17). H2-L6-E3-12 (Expresión escrita)	+ Vuelve al tema del principio: las actividades de ocio en los fines de semana.	/ No se especifican

4.5.1.c. Síntesis de la interrelación entre los eventos en las lecciones

En líneas generales, el diseño de la lección sigue un patrón con bloques. Una lección puede dividirse en dos o tres bloques con su núcleo de trabajo. Los textos, la exposición gramatical y las tareas giran alrededor del núcleo del bloque. Entre las partes del mismo bloque la relación es estrecha, sin embargo, entre los bloques existe una relación muy diluida y las interconexiones entre ellos, especialmente entre las tareas, a menudo se centran en un único núcleo. Los textos de entrada y los complementarios desempeñan un papel central donde se procura integrar los diferentes elementos. Podemos observarlo claramente a través del análisis de la correlación centrado en la partícula 了. Fuera del bloque donde la partícula 了 se integra, la mayoría de los eventos no tienen ninguna conexión con ella.

En efecto, existen bastante tareas (tanto cerradas como abiertas) que dan lugar a la producción y a entrar en contacto con la partícula 了. Por otro lado, merece la pena mencionar que en el caso de *H2-L5* existe una falta de correlación entre el aducto que exponen los textos y lo explicado en la sección gramatical. Por ejemplo, en el texto de entrada 1 (*H2-L5-E1-1*) aparecen muy pocas entradas de la partícula 了 (dos 了1 uno 了2). Por otro lado, en *H2-L5-E2-2* (el texto de entrada se ubica justamente antes de la sección explicativa sobre la partícula 了1), la mayoría son casos de partícula 了2¹⁹⁹.

4.5.1.d. La coherencia entre la declaración y el planteamiento

La coherencia entre lo que dicen y lo que hacen (V22)	
Las preguntas y sus declaraciones correspondientes según el manual	Su coherencia contrastada con el contenido
V1 Necesidad e interés (E0)	
1.1 ¿Es un material universal o dirigido a un grupo de estudiantes concretos? ¿Tienen en cuenta la lengua materna (L1) de los	+ Conforme a los resultados de análisis, hemos observado varios casos de recuperación de conocimientos lingüísticos previos (V7), por ejemplo, en

¹⁹⁹ Aparece tres 了1, siete 了2 y un 了1...了2.

La coherencia entre lo que dicen y lo que hacen (V22)

Las preguntas y sus declaraciones correspondientes según el manual	Su coherencia contrastada con el contenido
<p>alumnos?</p> <p><i>Hanyu</i> es un conjunto de materiales didácticos dirigidos a estudiantes hispanohablantes.</p>	<p><i>H2-L8-E2-3</i> 了 cuando presentan 3 estructuras parecidas, pero con condiciones sintácticas distintas, se destaca a través de traducciones en español. Sin embargo, en las dos lecciones que ofrecen explicaciones específicas de la partícula 了, se limitan a presentar reglas sintácticas y valores semánticos sin ningún tipo de información de tipo lingüístico contrastivo. De esta manera, falta el tratamiento específico dirigido a los estudiantes hispanohablantes.</p> <p>+ En la pre-lección, tratan el sistema de la transcripción fonética e incluyen comparaciones con el español.</p> <p>—Conforme al resultado del contenido temático, también podemos observar que existen muy pocas comparaciones culturales (solo un 5%, 3 de los 27 textos, propone comparaciones culturales). Los contenidos culturales son más bien de exposición de información. Este aspecto, por tanto, no se puede decir que se dirige únicamente a los alumnos hispanohablantes.</p>
<p>1.2 ¿Cuáles serán las supuestas necesidades, intereses, niveles de aprendizaje de los alumnos?</p> <p>Según el manual, <i>Hanyu</i> está diseñado para obtener una eficaz competencia comunicativa en chino.</p> <p>Según la declaración: con el estudio de estos tres manuales (<i>Hanyu</i> 1, 2, 3) el alumno poseerá los conocimientos básicos para presentarse al examen de nivel elemental del HSK.</p> <p>No han especificado las supuestas necesidades o intereses de los alumnos.</p>	<p>— No se especifican ni las supuestas necesidades ni los intereses de los alumnos y solo mencionan el examen del HSK.</p> <p>/ Por otro lado, no tenemos criterios para evaluar si cumplen o no el objetivo para la preparación dicho el examen de nivel.</p>

V2 Objetivos (E0)

La coherencia entre lo que dicen y lo que hacen (V22)	
Las preguntas y sus declaraciones correspondientes según el manual	Su coherencia contrastada con el contenido
<p>2.1 ¿Qué conocimientos, hábitos y destrezas deben dominarse al final del curso/de la lección?</p> <p>Que el alumno adquiera progresivamente un alto nivel de competencia comunicativa en situaciones reales de la vida cotidiana.</p> <p>Se practican las cuatro destrezas básicas: comprensión oral y escrita, y expresión oral y escrita, completadas por un amplio abanico de ejercicios sobre los contenidos gramaticales presentados en cada lección.</p> <p>Según el libro: potencian estrategias para el reconocimiento y la deducción de caracteres nuevos, así como su pronunciación.</p>	<p>+ En líneas generales, las tareas de esta serie son abundantes y variadas. Procuran que haya un equilibrio entre las diferentes destrezas y también responder las diferentes necesidades que se encuentran en cada caso/sección. De esta manera, existen tareas que salen en casi todas las lecciones, pero también se añaden tareas que los autores consideran necesarias.</p> <p>+ Hemos observado más variedades sobre los procesos implicados en las tareas. Aparte de procesos estructuralistas como la <i>compresión de información y producción mecánica</i> (12 tareas) y la <i>oralización</i> (3 tareas), también cuentan con procesos como <i>tareas de la observación de fenómenos lingüísticos</i> (1 tareas, el H2-L5-E3-3: <i>Actividad de observación</i>), la <i>comunicación e interacción escritas</i> (2 tareas), la <i>comunicación e interacción orales</i> (26%) y 1 tarea de la <i>reflexión metalingüística</i> (el H2-L5-E3-7: <i>Ejercicios de corrección</i>), tareas más interactivas o que implican el desarrollo de reflexión metalingüística.</p> <p>— En nuestro análisis, no hemos detectado ninguna estrategia para el reconocimiento y la deducción de caracteres nuevos, así como su pronunciación.</p>
<p>2.2 Otros factores, tales como: ¿actitudes, sensibilidades y sentimientos que deben ser desarrollados, o formas de pensamiento que deben ser fortalecidas o iniciadas?</p> <p>En la declaración del tercer volumen, añaden el objetivo de adquirir conocimientos sobre la realidad de la sociedad y de la cultura china.</p>	<p>+ Presentan una gran variedad de referencias socioculturales, aunque no se contrastan con la propia cultura de los alumnos hispanohablantes.</p>
V3 Enfoque, diseño y método (E0)	
<p>3.1 ¿Qué enfoque o metodología se aplica en el manual?</p>	<p>+ Conforme al resultado de nuestro análisis, un 33% de las tareas son de tipo comunicativo/interactivo. Por otro</p>

La coherencia entre lo que dicen y lo que hacen (V22)	
Las preguntas y sus declaraciones correspondientes según el manual	Su coherencia contrastada con el contenido
Según la introducción el libro está diseñado para obtener una competencia comunicativa eficaz en chino.	lado, existen 5 tareas (un 19%) que implican 3 canales y 2 tareas (<i>H2-L6-E3-4: Práctica oral</i> y <i>H2-L6-E3-6: Práctica oral</i>) que desarrollan las 4 destrezas a la vez.
3.2 ¿Existe un patrón estandarizado en el diseño de diferentes unidades? En caso afirmativo, ¿cómo es? Sí, existe un patrón fundamental en el diseño y el contenido principalmente se divide en tres tipos: el comunicativo, el gramatical y el sociocultural.	+ En líneas generales, el diseño del manual mantiene un patrón de aducto-producción. Es decir, generalmente, empieza con una actividad introductoria o un texto de entrada, después, puede seguir con una sección gramatical y enseguida presentan actividades para una producción inmediata de lo que se ha enseñado anteriormente (véase la estructura de la lección 4, pp. 450 para más información). Los contenidos no necesariamente los introducen los textos de entrada, a veces, se introduce directamente junto con las actividades, especialmente en el caso de <i>la comprensión escrita</i> . Eso quiere decir que puede que ese texto para la comprensión escrita no tenga nada que ver con el tema de los textos de entrada. —En el primer y segundo volumen las lecciones siguen un patrón bastante similar. En el tercer volumen, comparando su diseño con los volúmenes anteriores, es menos homogéneo.

4.5.2. Síntesis de la coherencia entre lo que dicen y lo que hacen en el manual (V22)

En este nivel de análisis cruzamos las variables que describen el Evento 0, es decir, las declaraciones de los textos introductorios, con el resultado obtenido a través de nuestro análisis para comparar y examinar el grado de coherencia que exista entre ellos. Lo fundamental consiste en medir la distancia entre “lo que dicen” y “lo que hacen” para indagar si verdaderamente el proceso que proponen ayuda a alcanzar los objetivos que plantean al principio del manual.

Sintetizamos mostrando las tres variables que proponemos para el análisis: 1) las necesidades e intereses de los alumnos (V1), 2) los objetivos planteados y 3) el enfoque, el diseño y el método aplicados.

4.5.2.a. Necesidad e interés (V1)

En lo tocante a las necesidades e intereses de los alumnos, en el libro declaran que es un manual específicamente dirigido a hispanohablantes. Efectivamente, hemos observado tratamientos lingüísticos específicos para estos. Sin embargo, en el aspecto cultural, la comparación de ambas culturas (la china y la hispana) es escasa; por otro lado, aparte de la preparación para presentarse al examen del HSK, las supuestas necesidades e intereses no se mencionan.

4.5.2.b. Objetivos (V2)

En cuanto al cumplimiento de los objetivos planteados, en general, conforme a nuestro análisis, el planteamiento se aproxima bastante a lo declarado. Por un lado, existe un alto porcentaje de tareas para el desarrollo de la competencia comunicativa. Por el otro, existe cierto equilibrio para la práctica de las 4 destrezas básicas. El manual destaca por su amplio abanico de tareas propuestas para tales prácticas.

Sin embargo, declaran que potencian *estrategias para el reconocimiento y la deducción de caracteres nuevos, así como su pronunciación*. En realidad, no hemos detectado ninguna estrategia al respecto.

4.5.2.c. Enfoque, diseño y método (V3)

En relación con el enfoque diseño y método, hemos comentado que adoptan un enfoque comunicativo.

En lo que concierne al diseño del manual, hemos observado un patrón fundamental en las lecciones. Por un lado, está la correspondencia entre aducto y producción. Después de los textos de entrada o secciones gramaticales proponen inmediatamente tareas para practicar lo que enseñan. Por otro lado, una lección se divide en pequeños bloques. Es decir, una lección, a su vez, puede dividirse en dos o tres bloques que tienen su núcleo de trabajo, textos y exposición gramatical, de maneja que las tareas giran alrededor del núcleo del bloque correspondiente. Entre las partes del mismo bloque la relación es íntima, sin embargo, entre los bloques dentro de la misma lección resulta muy diluida. Las tareas a menudo se enfocan hacia los elementos que trata el mismo bloque únicamente.

Merece la pena mencionar que el tercer volumen, en comparación con los dos anteriores, es menos estructurado. La construcción de las lecciones se encuentra más dispersa. Hay lecciones con más tareas y textos de lectura, mientras que otras disponen de menos. La longitud de las lecciones varía bastante. Suprimen los títulos de las diferentes secciones, reemplazados por símbolos que indican el tipo de tarea (cuando se trata de tareas escritas no utilizan ningún símbolo). Por otro lado, las instrucciones de las tareas a veces están traducidas del chino al español y a veces no, por ejemplo en la lección 6, las tareas 1, 3, 5, 8 están traducidas, pero las 2, 4, 6, 7 no. Ello no se debe al grado de complejidad, puesto que las instrucciones de las tareas 6 y 7, por ejemplo, son largas y complejas.

4.5.3. La conectividad entre los diferentes usos de la partícula 了

Conforme al resultado sobre la reaparición (V16) de las exposiciones sobre las diferentes funciones de la partícula 了, hemos observado una concentración mayor sobre los diferentes valores de la partícula 了 en un volumen: la H2-L5 (了1: la partícula aspectual), H2-L6 (了2:

la partícula modal) y H2-L8 (就/快要...了, marcador ingresivo/factual presentado como parte de estructuras fijas). Por otra parte, no existe reaparición de las exposiciones sobre tales valores.

El resto de presentaciones o apariciones se reduce a estructuras fijas sin casi ninguna mención de la función que desempeña la partícula 了 en esa construcción. La presentación como estructura fija en casos concretos puede ser adecuada. Sin embargo, en el caso de la partícula 了 es confuso y desviador, principalmente, debido a su variabilidad, frecuencia y polivalencia, sin mencionar que no siempre es imprescindible. La razón primordial es que los usos de la partícula 了 están sujetos a la pragmática y al discurso. Por tanto, la presentación de estructuras fijas es una solución fácil para evitar las explicaciones sobre los usos pragmáticos/discursivos, los contextos que acompañan y los modos de interpretación, pero resulta apenas satisfactoria. Ante usos tan distintos y variados, al final los estudiantes acaban confundidos y con la sensación de encontrarse ante un fenómeno desprovisto de reglas.

Podemos poner un ejemplo, en H2-L5 presentan una estructura hecha (已經...了): *para expresar los hechos en el pasado*. Por otro lado, en H2-L8 presentan otras estructuras hechas con la partícula 了: 快(要)...了, 要...了 y 就(要)...了, pero esta vez son *expresiones para expresar el futuro*. A eso se añaden las otras expresiones: Adj/V+極了 (H1-L10), V1+了+O+就+V2+了; 遲到了[Llega tarde.]; 出事了[Ha pasado algo.]; 太不正常了! [¡Eso no es normal!](H2-L6), 他怎麼了? 他生病了[¿Qué le pasa? Está enfermo.](H2-L8), 除了...以外, 還/也/都 [Además de, también] (H3-L4), 為了 [para] (H3-L7). Todo ello, sin mencionar la función que desempeña la partícula 了. No es extraño, por tanto, que tal partícula pueda llegar a convertirse en un elemento confuso y opaco para el estudiante.

Ciertamente, la presencia de la partícula 了 está sujeta a la pragmática (para enfatizar y llamar atención) y el significado del pasado o futuro realmente depende de la locución con la que se combina: con “已經” expresa la compleción (con tendencia hacia el tiempo pasado); con “就/快要” manifiesta un significado ingresivo/factual con tendencia hacia el futuro.

PARTE IV: RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Capítulo 6. Discusión de los datos

Introducción y resumen

El objetivo de este apartado reside en comparar de una manera sintetizada los resultados de los diferentes manuales. Tiene la función de ayudarnos a responder las preguntas de investigación y extraer conclusiones.

Discutiremos los resultados de la siguiente manera: En primer lugar, antes de entrar en detalle a los cuatro niveles de análisis, para ubicarnos, mostraremos un mapeo donde se señalan las lecciones seleccionadas para someter en el Nivel I y aplicando los 4 niveles completos. Para otras, en cambio, hemos aplicado un solo nivel de análisis (el Nivel II: análisis segmentario). Las razones de ello las expondremos a continuación en el apartado 6.1 de este capítulo.

En segundo lugar, empezamos a comentar los resultados del análisis. Comenzaremos con los datos más genéricos tal como: 1) los aspectos generales, 2) la presentación de personajes, 3) pronunciación y grafías donde comparamos y comentamos cuáles son los usos del *pinyin*, y los tratamientos de los caracteres chinos.

A continuación, comentamos las estructuras generales de cada serie de manuales por separado y observamos cuáles son las diferencias fundamentales.

Después, entraremos a los resultados de los 4 niveles de análisis. Sobre los resultados del *Nivel I: Análisis discreto*, hemos comparado y comentado cada tipo de evento por separado (E1: textos de entrada, E2: secciones explicativas, E3: tareas y E4: los textos complementarios). Cada evento lo comentamos conforme a los diferentes resultados obtenidos, ya que las variables correspondientes a cada evento son distintas.

En el *Nivel II: Análisis segmentario*, enfocándonos en la partícula 了, indagamos, contrastamos y discutimos los tratamientos didácticos de la partícula 了 desde distintas perspectivas, a saber: 1) presencia y ausencia de los diferentes valores y funciones de la partícula 了 (V14), 2) veces que aparece la partícula 了 (cuantitativamente en los aductos ofrecidos por los 9 volúmenes de las tres series) y en qué medida ofrecen explicación sobre ella (V17), 3) qué grado de exactitud presentan las explicaciones (V18), 4) órdenes de organización y gradación de estos valores, 5) porcentaje de reaparición (V16), y por último, 6) los aspectos relacionados con la vertiente psicolingüística (V19).

En el *Nivel III: Análisis de variedad de aducto*, destacamos la importancia del aducto, analizamos en este nivel las variedades de aducto ofrecidas por las tres series de manuales. Principalmente, lo analizamos acorde con dos índices/variables: 1) la tipología textual (V20) y 2) el tipo de contenido temático (V21).

Finalmente, en el *Nivel IV: Análisis de correlación*, analizamos la correlación desde tres perspectivas que abordan distintos niveles de los manuales: 1) *la interrelación entre los eventos en las lecciones* analiza la cohesión interna de las lecciones analizadas, 2) *la coherencia entre la declaración y el planteamiento* (V21) verifica la correspondencia entre “lo que dicen” y “lo que hacen” los manuales, 3) *la conectividad entre los diferentes usos de la partícula 了*, de modo trasversal, verifica si se conectan entre sí los diferentes usos de la partícula 了 que aparecen en la serie.

1. <i>El mapeo del corpus seleccionado</i>	531
1.1. <i>Las lecciones analizadas con los cuatro niveles de análisis</i>	532
1.2. <i>Lecciones analizadas con un solo nivel de análisis</i>	533
2. <i>Aspectos generales de los manuales</i>	534
2.1. <i>Introducciones y apéndices</i>	534
2.2. <i>La presentación de personajes</i>	536
2.3. <i>Pronunciación y grafía</i>	537
3. <i>Estructuras generales de los manuales</i>	541
3.1. <i>El Nuevo Libro de Chino Práctico</i>	541
3.2. <i>El Chino de Hoy</i>	542
3.3. <i>Hanyu</i>	542
4. <i>Resultados del Nivel I: Análisis discreto</i>	543
4.1. <i>Los textos de entrada (E1)</i>	543
4.2. <i>Los resultados de las secciones explicativas (E2)</i>	548
4.3. <i>Los resultados de las tareas (E3)</i>	552
5. <i>Los resultados del Nivel II: Análisis segmentario</i>	564
5.1. <i>La presencia de diferentes valores (V14)</i>	565
5.2. <i>La secuenciación de los diferentes valores de la partícula 了</i>	569
5.3. <i>La reaparición de las exposiciones sobre las diferentes funciones (V16)</i>	572
5.4. <i>Porcentaje de ser explicados (V17) y los tipos de información didáctica ofrecida</i>	575
5.5. <i>La exactitud de la información ofrecida (V18)</i>	576
5.6. <i>Factor psicolingüístico (V19)</i>	584
6. <i>Resultados del Nivel III: Análisis de las variedades de aducto</i>	587
7. <i>Resultados del Nivel IV: Análisis de correlación</i>	590
7.1. <i>La interrelación entre los eventos en las lecciones</i>	590
7.2. <i>La coherencia entre la declaración y el planteamiento</i>	591
7.3. <i>La conectividad entre los diferentes usos de la partícula 了</i>	594

1. El mapeo del corpus seleccionado

Con el objetivo de aplicar una metodología cualitativa, descriptiva, explorativa e interpretativa, hemos elegido un elemento central como filtro para la selección del corpus: la partícula 了. La elección de la partícula 了 se debe a que se trata de un elemento representativo y significativo para la enseñanza y el aprendizaje del CH/LE, especialmente para los estudiantes con lenguas maternas indoeuropeas, entre ellos, los hispanohablantes, tal como hemos comentado en la justificación de este trabajo §1, pp. 1. En otras palabras, utilizamos la partícula 了 como criterio para decidir las lecciones en las que centraremos esta investigación.

Acorde con nuestro criterio de análisis, hemos seleccionado varias lecciones por cada serie de manuales que hemos analizado con los 4 niveles de análisis. Éstas son las lecciones que se encuentran explicaciones con mayor detalle sobre la partícula 了. Hemos prestado interés no solo a la sección explicativa sino a toda la lección integral, ya que nos interesa verificar de una manera más global los tratamientos pedagógicos que brindan: qué tipos de textos, qué tipos de informaciones ofrecen, cómo explican, qué tipos de tareas proponen, así como otros textos e informaciones complementarias que ofrecen para ayudar al aprendizaje. Por otro lado, cómo estas diferentes partes (eventos) se conectan y sirven como recursos y asistencias entre sí para facilitar la adquisición.

Por otro lado, también hemos seleccionado otras lecciones que no tratan la partícula 了 en sí misma, sino como parte de una estructura: 要...了 [va a/ está a punto a], etcétera, y tienen una estrecha relación con el valor ingresivo/factual de la partícula 了. Creemos que es de sumo interés observar de qué manera se trata y qué información se ofrece. Por tanto, a estas lecciones aplicamos solo el Nivel de análisis II (análisis segmentario) para centrarnos en sus secciones

explicativas sobre la partícula 了. Los detalles de la discusión sobre los tratamientos de estas lecciones se pueden ver por separado en el análisis de la serie de manuales correspondiente, o más adelante, en el Nivel I, II y IV, los resultados comparativos y sintetizados. Aquí simplemente mostramos cuáles son estas lecciones, en qué nivel/volumen se ubican y cuáles son las funciones tratadas.

1.1. Las lecciones analizadas con los cuatro niveles de análisis

Tal como se puede observar en la Tabla de resultado LII, en todas las series, han sido seleccionadas al menos dos lecciones. A diferencia de las otras dos series de manuales (*Hanyu* y *El Chino de Hoy*), donde las dos lecciones seleccionadas se concentran en el mismo volumen, en la serie de *El Libro de Chino Práctico* existen tres lecciones seleccionadas que se distribuyen entre los tres volúmenes. Esa distribución, decisión de los autores de los manuales, también nos da valiosa información sobre la secuenciación de los elementos gramaticales. Puesto que para esta investigación empleamos una metodología de investigación cualitativa, el hecho de que el número de lecciones analizadas sea desigual, verdaderamente, no es relevante. A continuación, listamos en una tabla las lecciones seleccionadas, las funciones y los significados tratados en la lección. Estas lecciones son los objetos fundamentales del análisis y en ellas aplicamos plenamente los 4 niveles que hemos diseñado para esta investigación.

Serie del libro y lecciones analizadas	La función de la partícula 了	Frase, estructura y significado tratados
N1-L13	Marcador aspectual-temporal Condiciones delimitativas	了 1: Indica la realización y la finalización de una acción.
N2-L15	Marcador aspectual-temporal	了 2: Confirma que algo ha pasado... y la finalización o terminación de algo
N3-L30	Marcador aspectual-temporal Marcador modal Marcador de culminación	了 2: Un cambio de situación o el comienzo de una nueva situación Recordatorio Atrae la atención
C1-L19	Marcador ingresivo/factual Marcador modal Marcador de culminación Cierre de la frase	Partícula expletiva para 1) indicar que lo que dice la oración representa una situación nueva; 2) un cambio en la acción o estado original; 3) advertir al oyente y llamar su atención sobre lo nuevo; 4) también sirve para redondear una oración y que el sentido sea independiente y completo
C1-L23	Marcador perfectivo	了 1: indica la perfección de la acción
H2-L5	Marcador perfectivo/partícula aspectual	了 1: La partícula aspectual 已經...了: expresa que algo ya se ha

Serie del libro y lecciones analizadas	La función de la partícula 了	Frase, estructura y significado tratados
	Secuencia	realizado. V1+了+O+就+V2+了: expresa que dos acciones se suceden en el presente, pasado o futuro.
H2-L6	Frases hechas La partícula modal 了	遲到了 [Llega tarde] 出事了 [Ha pasado algo.] 太不正常了! [¡Eso no es normal!] Partícula modal 了: indica que en un tiempo determinado ocurre una acción o aparece una nueva situación.

Tabla de resultado LII: Las lecciones analizadas con los cuatro niveles de análisis

1.2. Lecciones analizadas con un solo nivel de análisis

De manera complementaria, también hemos seleccionado unas lecciones que también ofrecen tratamientos pedagógicos sobre la partícula 了, a las cuales someteremos un solo nivel de análisis (el *Nivel II: Análisis discreto*). La aplicación de un solo nivel a estas lecciones principalmente persigue evitar la redundancia. Como en otras lecciones hemos aplicado los 4 niveles plenamente y las lecciones poseen casi idénticos patrones, la aplicación de un solo nivel de análisis (Nivel II: Análisis segmentario), nos permite concentrarnos en el Evento 2 (la sección explicativa), los tratamientos pedagógicos de la partícula 了, el núcleo de nuestro análisis.

Estas lecciones tienen algo en común: aunque la mayoría de ellas no trata la partícula en sí (excepto el N2-L24), sino integrada en una estructura hecha. En todas se considera la función de *marcador ingresivo/factual* de la partícula 了. Por otra parte, teniendo en cuenta que es un tratamiento común a todas las series (el uso ingresivo/factual en una estructura hecha), creemos que el análisis específico de estas lecciones nos aportan también un dato importante.

Serie del libro y lecciones analizadas	La función de la partícula 了	Frase, estructura y significado tratados
N2-L23	Estructura fija (marcador aspectual: ingresivo/factual)	要...了: indica que una acción va a ocurrir dentro de poco.
N2-L24	Ingresivo/factual con un uso modal	La partícula 了2: cambio de circunstancias
C1-L25	Estructura fija (marcador aspectual: ingresivo/factual)	要...了: el adverbio 要 y la partícula expletiva 了 conforman la estructura 要...了, que denota la

		inminencia de una acción.
H2-L8	Estructura fija (marcador aspectual: ingresivo/factual)	要...了/就(要)...了/快(要)...了: expresión del futuro próximo

Tabla de resultado LIII: Lecciones analizadas con un solo nivel de análisis

2. Aspectos generales de los manuales

Llamamos aspectos generales de los manuales a las informaciones y los tratamientos didácticos con una presencia generalizada, no pertenecientes únicamente al contenido de una sola lección, sino que cubre mayor terreno. Fundamentalmente, podemos distinguir dos tipos de aspecto: los del primer tipo son tratamientos y decisiones pedagógicas más generales (en contraste con el segundo). Son 1) las informaciones incluidas en las introducciones y apéndices y 2) la presentación de personajes. Tienen que ver, por un lado, con la accesibilidad del manual, y, por el otro, con el grado de la contextualización.

2.1. Introducciones y apéndices

La palabra “introducciones” se refiere a los índices y los contenidos introductorios, esto es, los textos e informaciones brindadas antes de entrar en las lecciones formalmente. En cambio, los apéndices son las informaciones complementarias que incluye el manual. Son, ciertamente, partes decisivas que determinan la accesibilidad a los contenidos y la facilidad de consulta de las informaciones ofrecidas por los manuales.

En efecto, estas informaciones (Tabla de resultado LIV) nos dan una primera impresión de cómo se plantea el contenido de los manuales (por ejemplo, en el caso de *El Nuevo Libro de Chino Práctico* y el de *Hanyu*, el índice se divide claramente en las diferentes secciones/objetivos de las lecciones). Asimismo, estas informaciones también tienen que ver con la facilidad para el uso autónomo del libro.

El Nuevo Libro de Chino Práctico	El Chino de Hoy	<i>Hanyu</i> : Chino para hispanohablantes
Informaciones que incluyen en el índice		
Título del texto de entrada Las distintas secciones que conforman cada lección Hasta la lección 6 existen secciones fonéticas que después son reemplazadas por secciones gramaticales. Los contenidos lingüísticos Las funciones lingüísticas que se pondrán en práctica	Título de la lección en chino y su traducción al español	Objetivos comunicativos Contenidos gramaticales Aspectos socioculturales

El Nuevo Libro de Chino Práctico		El Chino de Hoy	Hanyu: Chino para hispanohablantes
El contenido de la sección dedicado a los caracteres chinos			
Contenidos introductorios			
La presentación de los personajes de los textos	Ninguno (aparte de la introducción del manual)	Tiene una prelección que enseña cuestiones fonéticas del chino: el <i>pinyin</i> , los tonos y cambios fonéticos cuando se trata de 一 y 不.	
Apéndices			
Mapa de China Textos en caracteres tradicionales Abreviaturas de los términos gramaticales Índice de vocablos (comparación de los caracteres tradicionales con los caracteres simplificados) Palabras suplementarias Índice de caracteres	La transcripción de las grabaciones del libro de ejercicios	Lista de vocablos en cada lección Cuaderno de ejercicios Clave de ejercicios La transcripción del material auditivo	

Tabla de resultado LIV: Introducciones y apéndices de las tres series

A través de la comparación de los tres manuales, podemos observar claramente, en lo tocante a las informaciones ofrecidas por el índice y los contenidos introductorios y apéndices, la serie de *El Nuevo Libro de Chino Práctico* destaca por la abundancia de información ofrecida. En la Tabla de resultado LIV podemos observar los detalles ofrecidos por el índice, y las diferentes informaciones brindadas en el apéndice.

Por el contrario, *Hanyu* posee un planteamiento claro con el que divide los contenidos en tres grandes índices: comunicativo, sociocultural y gramatical. Esta serie coincide con la de *El Chino de Hoy* en la inclusión de la transcripción del material auditivo.

Sin embargo, en líneas generales, en comparación con *Hanyu* y *El Nuevo Libro de Chino Práctico*, las informaciones ofrecidas por *El Chino de Hoy* son más simples y pobres. Eso lo podemos comprobar en la Tabla de resultado LIV y con el análisis de su contenido.

2.2. La presentación de personajes

La idea del formato de historia fue propuesta por primera vez por Wilkins (1976:66). Consiste principalmente en presentar los diferentes acontecimientos como una parte de un cuento en torno a unos personajes. El autor sugiere que ello puede “*have the effect of ensuring thematic continuity and of helping to resolve questions of the ordering of categories in relation to one another*”. Su intención era mantener la coherencia entre diferentes nociones y funciones de un mismo sílabo. Asimismo, ayuda a contextualizar.

Por otro lado, según las teorías de uso de lenguas y también las pedagógicas, destaca el papel imprescindible de las informaciones contextuales para adquirir las funciones y los usos comunicativos de las lenguas. Especialmente, teniendo en cuenta que casi sin excepción, todos los textos de entrada en las tres series de manuales son de tipo dialogado/conversacional. Eso da una importancia mayor a la manera en la que presentan los personajes.

En la Tabla de resultado LV, podemos observar que solo la serie *Nuevo Libro de Chino Práctico* posee una presentación formal, y además exhaustiva, de los personajes (en el prólogo, aparte de las relaciones entre los protagonistas, también detallan las de sus progenitores, protagonistas de la versión anterior). Ocurre todo lo contrario en la serie *Hanyu* y *El Chino de Hoy*. Ambos coinciden en la falta de presentación formal y explícita de los personajes que aparecen en los textos, y consecuentemente, se diluye el formato de historia.

La presentación de personajes		
El Nuevo Libro de Chino Práctico	El Chino de Hoy	<i>Hanyu</i> : Chino para hispanohablantes
Tanto en la introducción como en el prólogo, presentan formalmente los personajes. Tienen un formato de historia muy claro en la serie	En los textos de entrada los mismos personajes reaparecen repetidamente y si aparecen nuevos personajes sus nombres se incluyen como parte de las listas de unidades léxicas tanto en español como en chino. Los mismos personajes que aparecen repetidamente a veces desarrollan una vaga línea de historia. Sin embargo, no existe una presentación formal sobre los personajes (por ejemplo: qué estatuto social y qué tipo de relación hay entre ellos. Se tiene que deducir a través de sus diálogos). Asimismo, hay veces en que en los textos aparecen personajes A y B, lo cual no da apenas información de fondo. De esta manera el formato de historia queda diluido.	Los textos de entrada son mayoritariamente del tipo dialogado. Sin embargo, no existe una presentación formal de los interlocutores de los textos. A veces aparecen algunos personajes repetidamente, pero a también menudo aparecen personajes sin nombre (ej. numerados por 甲, 乙, 丙, equivalentes a A, B, C en español), lo cual da relativamente escasa información de trasfondo.

Tabla de resultado LV: La presentación de personajes de las tres series

Evidentemente, el planteamiento con el formato de historia y las presentaciones explícitas de los personajes no son imprescindibles. Sin embargo, una contextualización suficiente es un factor vital para la ASL. Más adelante, en la discusión sobre los textos de entrada (§4.1 de este capítulo, pp.544) veremos los resultados de las claves de contextualización con objetivo de verificar la

presencia de estas informaciones de contextualización ligada con los textos de entrada ofrecidos por los manuales.

2.3. Pronunciación y grafía

Se trata de las particularidades de la enseñanza y el aprendizaje del CH/LE: el tratamiento de la pronunciación y la escritura de los sinogramas. Lo dividimos en dos apartados: 1) el uso del *pinyin*²⁰⁰ y 2) la enseñanza de los caracteres chinos, dividido a su vez en a) los tratamientos didácticos ofrecidos y b) la presencia de los caracteres tradicionales.

2.3.1. El uso de *pinyin*

Como la escritura china es morfosilábica y no alfabética (es decir, no se basa en los sonidos de la lengua), se requiere un sistema de transcripción fonética. Es de suma importancia tanto el momento como la manera en que se introducen y se presentan la transcripción fonética y los caracteres chinos. A este respecto es interesante comprobar cómo los tres manuales adoptan formas y vías distintas.

El uso del <i>pinyin</i>		
El Nuevo Libro de Chino Práctico	El Chino de Hoy	<i>Hanyu:</i> Chino para hispanohablantes
<ul style="list-style-type: none"> • En las primeras 6 lecciones, la transcripción en <i>pinyin</i> aparece sobre los caracteres. Las frases clave para las tareas únicamente aparecen en <i>pinyin</i>. A partir de la séptima lección del primer volumen, el <i>pinyin</i> aparece debajo de los caracteres. Las frases clave para las tareas únicamente aparecen en caracteres chinos. • En el segundo volumen, los textos principales ya no se acompañan de <i>pinyin</i>, pero se marcan los tonos. • A partir del tercer volumen, solo aparecen los caracteres chinos. 	<ul style="list-style-type: none"> • El primer volumen de El Chino de hoy, empieza las cinco primeras lecciones únicamente con la transcripción en <i>pinyin</i>, y, se introducen los caracteres chinos a partir de la Lección 6. Los dos sistemas coexisten, tanto en los textos, como en las listas de vocabulario. • En el segundo volumen, los textos de entrada se dividen en dos partes, primero se presenta el texto en sinogramas y luego la transcripción en <i>pinyin</i>. • El tercer volumen sigue idéntico patrón al segundo volumen. 	<ul style="list-style-type: none"> • En el primer volumen (H1), los textos y los nuevos vocablos siempre llevan <i>pinyin</i>. • A partir del H2, y sigue el mismo formato en el H3, se prescinde de las transcripciones fonéticas salvo que sean vocablos nuevos. En ese caso, presentan el <i>pinyin</i> correspondiente encima de estos vocablos nuevos.

Tabla de resultado LVI: El uso de Pinyin de las tres series

Tal como hemos visto en la Tabla de resultado LVI, *El Chino de Hoy* y *El Nuevo Libro de Chino Práctico* optan por una introducción progresiva. La diferencia reside en que el primero introduce primero únicamente el *pinyin*, y no aparecen los caracteres chinos hasta la lección 6. Este hecho, tiene dos consecuencias: 1) los alumnos no se familiarizan con los caracteres correspondientes desde el principio, de modo que 2) hay que volver a presentar los mismos contenidos porque los

²⁰⁰ El sistema oficial de transcripción fonética del chino.

alumnos no han aprendido esos caracteres, a pesar de que ya conocen la pronunciación. De manera que se produce una segregación de las competencias lectora/escritora y oral/auditiva.

Por el contrario, *El Nuevo Libro de Chino Práctico*, aunque también introduce de manera progresiva (dividido en 6 lecciones), los sinogramas aparecen paralelamente, lo que evita posibles consecuencias negativas de segregación de competencias.

En cambio, el *Hanyu* se inclina por una introducción con una prelección donde presenta de manera global el *pinyin*. De este modo, desde la primera lección, los sinogramas coexisten con sus transcripciones fonéticas correspondientes.

2.3.2. Los tratamientos de los caracteres chinos

El aprendizaje de los caracteres chinos siempre ha desempeñado un papel esencial y también representa una de las mayores dificultades del CH/LE. Además, hoy en día, existe no uno, sino dos tipos de escritura china, cuyo aprendizaje está sujeto directamente a la motivación de aprendizaje del alumno (intrínseca o extrínseca), lo cual especificaremos más adelante (§2.3.2.b, pp.540).

2.3.2.a. Los tratamientos didácticos ofrecidos sobre la enseñanza de los sinogramas

En relación con los tratamientos de los caracteres chinos, podemos observar en la Tabla de resultado LVII que en *El Nuevo Libro de Chino Práctico* se presta suma atención a este aspecto. Ofrecen muchas asistencias desde el punto de vista cognitivo con muchas explicaciones sobre sus composiciones y brindan recursos visuales, como por ejemplo dibujos según sus orígenes. En los dos primeros volúmenes, se trabajan los sinogramas en el nivel de la composición del carácter en sí y se abre una sección para su práctica. En el tercer volumen avanzan hacia el nivel de la composición léxica y se concentran en las formaciones y las composiciones de palabras y se prescinde de la sección de la práctica de los sinogramas.

En cambio, en *El Chino de Hoy* dan espacios específicamente para la práctica de la escritura.

En el caso del *Hanyu* no hemos detectado ninguna estrategia y tratamientos específicos al respecto, a pesar de que en la declaración afirman que es uno de los objetivos del manual.

Los tratamientos didácticos ofrecidos sobre los sinogramas		
El Nuevo Libro de Chino Práctico	El Chino de Hoy	<i>Hanyu</i> : Chino para hispanohablantes
<ul style="list-style-type: none"> • En <i>El Nuevo Libro de Chino Práctico</i>, desde la primera lección ya existe una sección dedicada a la enseñanza y el aprendizaje de los sinogramas. Esta sección se mantiene desde el primer volumen hasta el segundo. En el tercer volumen prescinden de las partes de 	<ul style="list-style-type: none"> • Tal como hemos mencionado anteriormente, debido a que las cinco primeras lecciones se presentan solo en <i>pinyin</i>, tienen que repetir contenidos para presentar los sinogramas que se han enseñado precedentemente. • A partir de la lección 6 	<ul style="list-style-type: none"> • No hemos detectado tratamientos acerca de los caracteres en sí.

<p>práctica mecánica y únicamente explican la morfología y la composición de las palabras en chino. Las secciones que se dedican a enseñar y aprender los caracteres chinos de los dos primeros volúmenes brindan recursos variados. Fundamentalmente, se pueden dividir en tres partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En primer lugar, se presentan conocimientos relacionados con los caracteres chinos: sus estructuras, las formas de composición, los radicales; 2) se exponen los caracteres usuales (desvinculados de la lección); 3) se destacan algunos caracteres de la lección que se consideran importantes. • Esta serie de manuales aporta bastantes recursos e informaciones en la sección dedicada a los caracteres, tales como: • La transcripción en <i>pinyin</i>; y cuando se trata de caracteres que aparecen en los textos de entrada, se muestra toda el enunciado en <i>pinyin</i> y en caracteres. • La traducción en español. • Aparecen o bien los elementos fundamentales de que se compone ese carácter, o bien el orden de los trazos (sólo aparece uno de los dos). • El número de trazos. • La escritura <i>jiaguwen</i> u oracular y una ilustración de la imagen que posiblemente inspiró la creación del carácter (en el caso de aquellos con un origen pictográfico). • El carácter chino y los elementos de que se compone cada carácter. • A partir del segundo volumen, las palabras o expresiones del texto, en la sección de “Aprender y escribir los caracteres chinos que aparecen en los textos” también aparecen 	<p>también se introduce una nueva sección: <i>conocimientos sobre la escritura China [sic], que empieza con los trazos básicos [sic] de los caracteres chinos</i> en la Lección 6.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En el primer volumen, cada lección acaba con una lista de las palabras nuevas donde se ofrecen hojas con cuadros para la práctica de la escritura de los sinogramas, y se brindan modelos para señalar la sucesión de los trazos. Esa sección desaparece en el segundo y el tercer volumen. 	
---	--	--

<p>en caracteres tradicionales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En el tercer volumen, se elimina de la sección la práctica de los sinogramas. El tratamiento de los sinogramas se avanza del nivel de la composición del carácter en sí al nivel de las formaciones y las composiciones de palabras. 		
--	--	--

Tabla de resultado LVII: Los tratamientos didácticos ofrecidos sobre los sinogramas de las tres series

2.3.2.b. La presencia de los caracteres tradicionales

Forma parte de la idiosincrasia de la lengua china: hoy en día coexisten dos tipos de escritura, los sinogramas simplificados (簡體字) y los tradicionales (正體字)²⁰¹. La instrucción y el aprendizaje de uno u otro debe depender del interés del alumno. Los alumnos que se interesen más por la cultura, la tradición y la literatura clásica y contemporánea (antes de mediados de siglo XX), deberían recibir la instrucción y la enseñanza de los caracteres tradicionales. Por tanto, es también de suma importancia observar qué presencia tiene en los manuales.

La presencia de los caracteres tradicionales		
El Nuevo Libro de Chino Práctico	El Chino de Hoy	Hanyu: Chino para hispanohablantes
<p>Los caracteres tradicionales se presentan principalmente en la sección de la presentación y la práctica de los caracteres chinos. Cuando los simplificados se diferencian de los tradicionales, se muestran los segundos entre paréntesis. Aparte de eso, al final del libro, en el apéndice, se adjuntan los textos en caracteres tradicionales. En resumidas cuentas, la presencia de los caracteres tradicionales no entra en el contenido principal de lo que se enseña o se aprende y solo figuran</p>	<p>En la misma sección de <i>lista de las palabras nuevas</i>, al lado de cada fila se presenta la forma no simplificada (los caracteres tradicionales).</p>	<p>No tiene ninguna presencia en absoluto.</p>

²⁰¹ Los simplificados fueron creados con intenciones políticas a partir de un proceso de simplificación de los tradicionales. La mayoría de los caracteres simplificados fueron creados en la década de 1950 por no lingüistas y de un modo ni científico ni sistemático. Finalmente, en 1986 el gobierno de la China continental publicó una lista estándar de los caracteres simplificados y se convirtieron en la escritura oficial de la República Popular de China. En total son 2238 caracteres de uso diario. Por el contrario, los sinogramas tradicionales siguen usándose hoy en día en Taiwán, Hong Kong, Macao y en las comunidades chinas de ultramar (especialmente en los Estados Unidos). Poseen aproximadamente unos 40 millones de usuarios. Se documenta el uso de estos sinogramas ya en la dinastía Qin (del 221 al 206 a. C.), época en que recibían el nombre de 隸書 (escritura administrativa). Para poder leer las obras literarias chinas clásicas originales (hasta mediados del siglo XX) se requiere el conocimiento de los caracteres tradicionales. Para mayor detalle, véase Capítulo 5, apartado §1 donde hemos comentado los resultados del pilotaje.

<p>como información adicional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sin embargo, también cabe mencionar el hecho de que el mismo manual tiene otra versión redactada íntegramente en caracteres tradicionales. 		
---	--	--

Tabla de resultado LVIII: La presencia de los caracteres tradicionales en las tres series

En los casos de *El Nuevo Libro de Chino Práctico* y *El Chino de Hoy* podemos observar un tratamiento periférico de los caracteres tradicionales. De manera complementaria, en *El Nuevo Libro de Chino Práctico* ofrecen en el apéndice los textos de entrada en caracteres tradicionales y también tienen presencia en las secciones dedicadas para la instrucción de los caracteres. Cabe mencionar el hecho de que el mismo manual tiene otra versión redactada íntegramente en caracteres tradicionales.

En *El Chino de Hoy*, de una manera similar, también adjuntan los caracteres tradicionales en la sesión para la práctica de los sinogramas.

Por el contrario, en la serie de *Hanyu* los caracteres chinos tradicionales no tienen presencia en absoluto, lo cual necesariamente también indica una falta de atención a los diferentes intereses y necesidades de los alumnos.

3. Estructuras generales de los manuales

3.1. El Nuevo Libro de Chino Práctico

En líneas generales, el diseño de la estructura y el contenido de esta serie de manuales presenta mayores detalles y consistencia. Por ejemplo, los textos de entrada (E1) cuentan con nubes para señalar las etiquetas nociofuncionales e incluyen llamadas de nota que remiten a la sección de notas. En las listas de unidades léxicas, cuando se presentan expresiones hechas, a veces, además de presentar el significado de la palabra (generalmente compuesta por dos o más de dos sinogramas), también se muestran los significados de cada sinograma por separado. Asimismo, ocasionalmente, en las notas lingüísticas se añaden algunas diferencias socioculturales breves. Cabe añadir también que sus notas culturales siempre están de alguna manera relacionadas con el tema central de la lección.

Por otro lado, en contraste con las otras dos series, esta es la única serie que hemos observado con mayores adaptaciones y cambios explícitos en el diseño a medida que avanzan los niveles. Seguidamente, damos algunos ejemplos sobre ello.

En primer lugar, las tareas (E3) y los textos de comprensión (E4) en el primer volumen (N1), los textos de comprensión se llaman “Lectura de comprensión y texto de paráfrasis” y se parafrasean los mismos contenidos de los textos de entrada. En cambio, en el segundo y tercer volumen (N2 y N3) se llaman “Comprensión escrita y reformulación oral” y ya no se trata de simplemente reformular los mismos contenidos de los textos de entrada, sino que pueden ser textos diferentes con contenidos relacionados y con más diversidad textual.

En segundo lugar, en relación con las tareas, en comparación con las de N1, las tareas del N2 y N3 añaden actividades más contextualizados, tales como: *actividades de clase* (tareas dirigidas directamente a los alumnos con un objetivo concreto que cumplir), *construir una frase basada en el dibujo*.

Otra adaptación es la integración de las notas culturales y los tratamientos socioculturales. En el N3 se prescinde de esa sección escrita en la lengua vehicular para presentar exclusivamente el factor cultural, y, en su lugar, se integran esos contenidos directamente en los textos de entrada (E1) y complementarios (E4) escritos en lengua meta.

3.2. El Chino de Hoy

En esta serie de manuales, se pueden observar algunas adaptaciones. No obstante, verdaderamente, las adaptaciones a medida que avanzan los niveles son escasas. Efectivamente, el mayor cambio que hemos observado consiste en que en el tercer volumen (C3) se añade una tarea auditiva, la cual además de tarea, también la consideramos un texto complementario. De manera que amplía substancialmente las variedades textuales ofrecidas por el manual, ya que los textos de entrada sin excepción son de tipo dialogado/conversacional.

Exceptuando ese cambio, no hemos observado cambios mayores. Las lecciones de los tres volúmenes siguen un patrón muy parecido y existen muy pocos cambios. Por ejemplo, hemos comparado las tareas de dos lecciones del C1 y podemos observar que las actividades varían de una lección a otra, pero trabajan casi las mismas destrezas con combinaciones muy parecidas entre ellas. Lo que nos llama más la atención es el hecho de que aún en el nivel más avanzado C3 siguen presentes las tareas auditivas de fonética donde se tiene que rellenar con las consonantes que faltan según lo que escuchan en las grabaciones. Eso indica que las tareas no evolucionan y se estancan en el mismo nivel a pesar de que los niveles de los aprendices ya han cambiado.

3.3. Hanyu

En comparación con las dos series anteriores, esta serie destaca por su mayor flexibilidad en su diseño y la gran variedad de tareas. Destacamos los siguientes puntos:

- a). Los textos de entrada, igualmente, son mayoritariamente del tipo dialogado/conversacional. Sin embargo, sus objetivos principales sirven más bien para introducir las estructuras. También apuntan a veces algunos aspectos socioculturales, aunque suelen ser muy limitados, debido a que la mayoría son textos relativamente cortos y los temas que tratan en la misma sesión pueden ser muy diferentes. Asimismo, a menudo falta contextualización²⁰². No obstante, se puede observar que entre ellos tienen en común conceptos nociofuncionales o estructuras sintácticas.
- b). Las lecciones no tienen un patrón rígido como los dos casos anteriores. No obstante, su diseño de las lecciones se fundamenta en la correspondencia de aducto-producción. Después de cada texto de entrada o exposición lingüística generalmente se encuentra un ejercicio de repaso en relación con lo anteriormente enseñado.

²⁰² Véase más adelante los resultados del análisis en relación con E1 sobre *las claves de contextualización*.

- c). Tienen una concepción parecida al planteamiento de la serie de *El Nuevo Libro de Chino Práctico* en el esfuerzo de integrar el contenido sociolingüístico y sociocultural. No obstante, a diferencia de las dos series anteriores, en esta serie no existe una sección segregada para la presentación de la cultura, sino que procuran integrar esos contenidos en los textos de entrada, a través de las tareas o las exposiciones lingüísticas.
- d). Por otro lado, en comparación con las otras dos series, *Hanyu* destaca por su gran variedad de tareas propuestas para la práctica de las destrezas y diseñadas específicamente con motivo de brindar oportunidades para la práctica de los conocimientos enseñados poco antes.

En definitiva, desde la observación de las estructuras fundamentales de las tres series, podemos entrever mayores detalles y profundidad, y también un planteamiento progresivo, por parte de la serie de *El Nuevo Libro de Chino Práctico*. En contraste con ella, en la serie de *El Chino de Hoy*, se percibe una limitación relativa a las informaciones ofrecidas y su falta de progresión a medida que avanzan los niveles. Por el contrario, la serie *Hanyu* se presenta con un patrón más flexible (con un patrón de correspondencia de aducto-producción) con un amplio espectro de tareas. En cuanto a los contenidos culturales, *El Nuevo Libro de Chino Práctico* y *Hanyu* dedican más esfuerzos en la integración del contenido. Sobre todo ello profundizaremos en los comentarios de los resultados de los 4 niveles de análisis a continuación.

4. Resultados del Nivel I: Análisis discreto

En el *Nivel I: Análisis discreto* analizamos todos los eventos E1, E2, E3 y E4²⁰³ de las lecciones seleccionadas por separado. Cada una de ellas, contienen diferentes variables según las diferentes necesidades de análisis. A continuación, presentamos cada uno con sus detalles correspondientes. Para contextualizarnos, en cada nivel volvemos a introducir un sucinto resumen de la base teórica y después los objetivos del análisis, antes de presentar los resultados.

4.1. Los textos de entrada (E1)

Se trata de los textos de entrada que generalmente sirven como modelos lingüísticos para la enseñanza y el aprendizaje de la lección. Puede incluir textos (escritos y/o auditivos), etiquetas nociofuncionales intercaladas en los textos, otras observaciones y comentarios de los autores. Asumen principalmente el importante papel de ofrecer modelos de la lengua meta para los aprendices. Por ello, nos gustaría verificar: si se explicitan los objetivos de la lección, la variedad de textos ofrecidos, la focalización de contenidos, con qué tipo de conocimientos previos se conecta, y el grado de autenticidad de los textos.

Por la importancia capital de los textos de entrada (E1), hemos diseñado no una, sino dos tablas que verifican distintas informaciones: 1) las claves de aprendizaje y 2) las claves de contextualización.

²⁰³ Aunque en esta investigación disponemos de 5 tipos de eventos, en el E0 (textos introductorios), su función principal reside en evidenciar las declaraciones del manual para luego en el Nivel IV de nuestro análisis poder comparar esas declaraciones con los resultados de análisis sobre el planteamiento real del manual para cortejar la coherencia entre ellos. De manera que aquí empezamos directamente con el comentario sobre el evento1 (E1).

- i). Las claves de aprendizaje analizan la especificación del objetivo (V2), la focalización (V4), la recuperación de conocimientos previos (V7) y qué procedencia tiene el texto (12.1).
- ii). Las claves de contextualización registran la existencia de las informaciones de contextualización, tales como: *la situación, los participantes y los instrumentos* (12.2).

Resaltamos especialmente las *claves de contextualización* por su mayor importancia en la ASL. Las investigaciones del análisis de los usos de lenguaje revelan el hecho de que en la vida diaria las informaciones contextuales son vitales para la interpretación del significado de los mensajes transmitidos. Tal como sostiene van Dijk (1997:76) “*we need to examine how participants analyze and represent environments and social situations in general, because it is likely that in the construction of their subjective context models they use more general abilities of understanding that are crucial in their everyday life*”.

Si eso es cierto, si en la vida real estas informaciones contextuales son imprescindibles y cruciales para entender lo que pasa a nuestro alrededor y las situaciones sociales, bajo ningún concepto se puede pasar por alto en el planteamiento de materiales.

Little (1994: 108), por otro lado, advierte el efecto contraproducente de los modelos artificiales (tanto lingüísticos como no lingüísticos). Lejos de conseguir sus objetivos, pueden tener consecuencias indeseables en el proceso de aprendizaje y afectan al resultado final de la ASL de los alumnos²⁰⁴.

Seguidamente, comentaremos la comparación de los resultados del análisis de los textos de entrada seleccionados de las tres series.

- **El Nuevo Libro de Chino Práctico**

En comparación con otras dos series, la serie *El Nuevo Libro de Chino Práctico* (N) acerca de las claves de aprendizaje destaca por la especificación de los objetivos de aprendizaje, la amplia gama de focalización y la abundancia de informaciones ofrecidas para enriquecer el aducto de aprendizaje. Asimismo, hemos detectado un caso que presta atención al *enfoque plurilingüe*. Detallamos en los siguientes puntos:

- a). Presentan no solo uno, sino dos textos de entrada (E1) los cuales consisten en textos relativamente largos (en lugar de uno solo como es el caso de *El Chino de Hoy* o varios cortos como es el caso *Hanyu*) y con un tema central y objetivo comunicativo claro. Los dos textos pueden tener contextos y personajes distintos, pero poseen contenidos temáticos en común.
- b). En esta serie, se especifica siempre el objetivo al principio de cada lección.
- c). En cuanto a la focalización, tal como hemos apuntado anteriormente en la presentación de la estructura, los textos de entrada, además de las *focalizaciones temática/situacional* y

²⁰⁴ Hemos podido corroborar este hecho en los resultados de las entrevistas con estudiantes CH/LE. La mayoría de ellos menciona esa atribución del fracaso de la adquisición al desnivel entre lo que enseñan en los manuales (incompleto y artificial) y los usos reales fuera del aula de la partícula 了.

lingüística, en la mayoría de los casos también cuentan con la focalización *pragmática/comunicativa* a través de las nubes etiquetas nociofuncionales intercaladas en los textos. Por otro lado, en el *N3-L30-E1-2*, también observamos la introducción de una *focalización textual/discursiva*, donde enseñan formas y vocabulario (ordenadores discursivos) para realizar un resumen, tales como: “en primer lugar”, “en segundo lugar”.

- d). Cabe mencionar también que en el *N2-L15-E1-2*, hemos detectado un indicio de un *enfoque plurilingüe*: en el texto muestran interés y enseñan palabras en otra lengua local, concretamente, el shanghainés.

Por otro lado, a través del análisis de las claves de contextualización, podemos llegar a la conclusión de que, en comparación con las otras dos series, los textos de entrada en esta serie son los más contextualizados.

- e). A pesar de ser textos fabricados con objetivos pedagógicos, en la mayoría de los casos cuidan las claves de contextualización y ofrecen suficiente información para la construcción del contexto donde se producen las conversaciones: *la localización, la escena psicosocial, las características socioculturales, las relaciones entre ellos*²⁰⁵, y también respetan *la variedad y rasgos del género de instrumento a que pertenece*.

- **El Chino de Hoy**

Al contrario del caso de *El Nuevo Libro de Chino Práctico*, *El Chino de Hoy* destaca por su falta de especificación de los objetivos de aprendizaje y la escasez en las variedades de *focalización* en los aductos (presenta un único texto y es relativamente corto, aún en el tercer volumen que representa un nivel más avanzado):

- a). Las lecciones empiezan con un texto de entrada y no existe ningún texto introductorio que especifique ni los objetivos de aprendizaje ni las informaciones de fondo. Las informaciones contextuales son más bien implícitas y se tienen que deducir por el contenido.
- b). Las focalizaciones que prestan son relativamente simples: según nuestro análisis, en la mayoría solo constan las *lingüísticas* y las *temáticos/situacionales*.

Por otro lado, a través del análisis de las claves de contextualización, podemos llegar a la conclusión de que son textos más bien artificiales con escasas informaciones contextuales.

- c). Por ejemplo, en el *C1-L19-E1* presentan dos estudiantes hispanohablantes hablando en chino. Asimismo, casi nunca se especifican las escenas (como mucho con dibujos simples) ni las características socioculturales de los interlocutores.
- d). Por otro lado, el lenguaje que presenta no siempre se corresponde con el género que proponen, por ejemplo: en el *C1-L23-E1* existe un dibujo para señalar que es una conversación telefónica, pero en el texto el lenguaje propiamente telefónico se encuentra ausente en la conversación, tal como: la forma de contestar y despedir.

²⁰⁵ Gracias a la presentación formal y clara de los perfiles de los personajes y la relación entre ellos en la introducción del libro y la aplicación del *formato de historia* en el diseño de la serie.

- **Hanyu**

En comparación con las dos series anteriores, la serie *Hanyu* posee un planteamiento alternativo sobre la especificación de los objetivos de aprendizaje. En cuanto a la focalización, se sitúa en el intermedio, no es el más pobre (*El Chino de Hoy*), tampoco el más rico (*El Nuevo Libro de Chino Práctico*). Lo que llama más la atención de esta serie son sus resultados de las claves de contextualización. No solo hemos detectado factores ausentes, sino también varios casos no pertinentes:

- a). En la mayoría de los casos, los objetivos no se explicitan al principio de la lección, salvo en el caso de H2-L5-E1-1, cuyo objetivo se explicita a través del título de la lección y la actividad introductoria. Aun así, esa información en realidad ya se había señalado en los índices (dividen los contenidos en: gramatical, sociocultural y comunicativo).
- b). En cuanto a la focalización que prestan los textos de entrada son: *lingüística, temática/situacional y pragmática/comunicativa*. En el último caso, se presenta a través de las nubes que contienen etiquetas nociofuncionales intercaladas en el texto.

Sobre las claves de contextualización, por otro lado, no cabe duda de que existen casos que toman en cuenta los factores de contextualización, sin embargo, aquí destacamos especialmente los casos no pertinentes.

Conforme a los resultados del *análisis de las claves de contextualización*, podemos categorizar cuatro aspectos que se consideran poco pertinentes: 1) el texto sigue un patrón más bien artificial y no espontáneo, 2) falta el lenguaje propio del instrumento al que pertenece 3) actos no propios del contexto sociocultural, y 4) existen modelos forzados e incluso se pueden considerar erróneos.

- i). **El texto sigue un patrón más bien artificial y no espontáneo:**

Eso se puede observar por ejemplo en el H2-L5-E1-1 y H2-L5-E1-2 y 3. Los diálogos consisten en una persona que pregunta y otra responde, y la organización de los temas es poco espontánea. Más que una conversación, parece una entrevista estructurada para la presentación de información con las estructuras meta. Por ejemplo, H2-L5-E1-1 empieza con cómo se llama la abuela, cuándo nació, si ha estado en la universidad, dónde se casaron los abuelos, si tienen niños, cómo era la vida.

Existen preguntas redundantes como: 他們有沒有孩子了? 。有[¿Tienen hijos? Sí] Es bastante inverosímil. Se supone que si sus abuelos no tienen niños, el protagonista, que es el nieto/la nieta, no existiría.

Otro ejemplo, 你奶奶、爺爺生活過得怎麼樣?? [¿Tu abuela, tu abuelo qué tal sus vidas?] En lenguaje coloquial se suelen utilizar pronombres (ellos 他們) en vez de repetir siempre los sujetos. Además, en el texto expresamente se adelanta la abuela al abuelo, pero en chino 爺爺奶奶 el abuelo precede a la abuela. Es una convención y no se suele advertir.

- ii). **Falta el lenguaje propio del instrumento al que pertenece:**

Muchas veces en las respuestas repiten de nuevo toda la frase de la pregunta (lo cual en una conversación real no se hace), por ejemplo, en H2-L5-E1-1 subrayamos los lenguajes poco naturales:

- 她在法國怎麼樣? [*Ella qué tal vive en Francia?*] 她在法國巴黎挺好的 [*Ella en París, Francia pasa bastante bien.*] En lenguaje más natural no se repetiría toda la pregunta como respuesta.

Otro ejemplo que contiene lenguaje poco natural es *H2-L5-E1-2* y 3, diálogo (7) donde una madre habla con su hijo:

- *Madre: 你吃的太少了。[Comes demasiado poco.]*
Hijo: 說真的, 我的電腦壞了, 我得快點把它修好, 因為我必須把老師留的作業做完。[En serio, mi ordenador se estropeó, tengo que arreglarlo pronto porque tengo que terminar los deberes que ha asignado el profesor.]

Las frases subrayadas suenan algo artificial en chino, no obstante, su traducción literal al español no es tanto por lo que intuimos que implica un calco del lenguaje español.

Asimismo, en el *H2-L6-E1-1* se encuentra:

- (A propone un plan. Para rechazar **B** responde)
B: 我現在太忙了, 洗衣服應該我... [Ahora estoy demasiado ocupada. Debo lavar ropa...]
 es preferible decir: 我今天很忙, 要洗衣服, 還要...;
- 今天我有點兒不高興...因為今天過得真倒霉 [hoy estoy poco contento... porque hoy tengo mala suerte], es mejor decir: 我今天不太開心, 因為一整天都很倒霉/ 一整天倒霉透頂了.

Sintácticamente, las frases son correctas, pero en el nivel pragmático o discursivo las frases que subrayamos no son pertinentes según el contexto.

iii). Actos no propios del contexto sociocultural

En el *H2-L6-E1-1* empieza el diálogo (3) con el saludo: 馬丁, 你好! [*Martín, ¡hola!*] Y otro responde 你好! [*¡Hola!*]. Son saludos propios de los hispanohablantes. En la cultura china no se suele saludar así. Aunque ahora por la influencia de la cultura occidental, en los contextos formales a veces se saluda con 你好!, no obstante, entre los amigos y compañeros es poco natural.

iv). Existen modelos forzados e incluso se pueden considerar erróneos.

Existen varias frases en el *H2-L5-E1-1*:

- 她學習得很努力 [*Ella estudia esforzadamente**.] No es una frase propia del chino. Es preferible decir: 她很努力地學習, o, mejor aún, 她學習相當的認真. Sintácticamente, las dos maneras: 她學習得很努力 y 她很努力地學習 se podrían considerar correctas, sin embargo, discursivamente sólo 她很努力地學習 y 她學習相當的認真 focalizan la manera cómo aprende²⁰⁶.

²⁰⁶ La gramática china distingue 狀語 (en 她很努力地學習, 很努力地 es 狀語) y 補語 (en 她學習得很努力, 很努力 es 補語). En el primer caso se describe el modo mientras que el segundo caso es más bien una información adicional. En el lenguaje de la lingüística cognitiva, podemos categorizar el primer caso como "Figura" y el segundo como "Fondo", por lo tanto, la focalización es muy distinta.

- 那時候他們覺得很困難 [En ese momento, se encontraron dificultades*] la frase no es propia del chino. A lo mejor quiere decir 當時, 他們生活的相當艱苦 [En ese momento, la vida era bastante dura.] o 他們生活並不如意 (Entonces, la vida no era lo que quería)
- 他們搬了家, 因為爺爺住的地方太小. [Ellos se mudaron porque donde vive el abuelo es demasiado pequeño.] En chino no se puede advertir lo resultativo ante lo causativo.
- Asimismo, existen usos de la partícula 了 no pertinentes, tales como: 他們有沒有孩子了? [¿Ya tienen hijos?] Aquí es una pregunta general, y no especifica algún momento concreto, de manera que no requiere la presencia de la partícula, especialmente con el verbo 有 no se suele usar la partícula 了. Igualmente, 一九九四年他們退休了 [En 1994, ellos se jubilaron.] y 二零零零年我爺爺生病了 [En 2000, cayó enfermo.] Estas dos frases gramaticalmente son correctas, no obstante, son frases descriptivas en el discurso. Por tanto, discursivamente, no debería aparecer la partícula 了 por su función de *Figura*²⁰⁷.

En definitiva, en relación con los textos de entrada ofrecidos por las tres series, la serie *El Nuevo Libro de Chino Práctico* cuenta con las mejores condiciones. En comparación, la serie *El Chino de Hoy* brinda recursos relativamente limitados (tanto en el sentido de las claves de aprendizaje como de las de contextualización). Por último, la serie *Hanyu* llama la atención por los elementos no pertinentes observables en los textos de entrada ofrecidos.

4.2. Los resultados de las secciones explicativas (E2)

Las secciones explicativas incluyen las listas de unidades léxicas, los textos dedicados a comentarios y exposiciones explicativas sobre los conocimientos lingüísticos, y/o factores sociolingüísticos e inter/socioculturales.

En el Capítulo 2, apartado §3 hemos abordado con todos sus detalles la importancia de la presentación de los conocimientos explícitos basándonos en investigaciones relacionadas. Varios estudios, por ejemplo: Harley & Swain (1984), Allen, Swain, Harley, & Cummins (1990), demuestran que el aducto abundante y comprensible es ciertamente necesario, pero no suficiente para una adquisición exitosa. Por el contrario, otros estudios, a saber: Long (1988), Pienemann (1989), Carroll & Swain (1991), Fotos & Ellis, (1991), White (1991), Nunan (1994), Tomlin (1994), Yip (1994), Ellis (2001), Saville-Troike (2006), corroboran el hecho de que la enseñanza de los conocimientos explícitos pueden acelerar el proceso de aprendizaje y aumentar su eficiencia y sus probabilidades de éxito, y, por otro lado, ayudan a alcanzar un nivel alto de competencia en la lengua meta. Entre tales autores, Tomlin dio una descripción concreta sobre las dos características fundamentales de las explicaciones lingüísticas desde el punto de vista pedagógico:

- 1). Una entendimiento crítico sobre la naturaleza de la lengua y su relación con su aprendizaje;
- 2). Proporcionar una descripción pedagógica con la información suficiente para construir las actividades de aprendizaje dirigidas al problema gramatical seleccionado (cfr. Tomlin, 1994: 141-143).

207 Es decir, brinda una información clave que contrasta con las informaciones del tipo “Fondo” que son informaciones que describen y ambientan (véase el Capítulo 3, apartado §2: 2.7 para la distinción entre la Figura y el Fondo).

Nos interesa especialmente la existencia de explicaciones que describen la naturaleza de la lengua meta o la comparación con la L1. ¿Cuáles son sus focalizaciones (V4)? ¿Existen relaciones entre forma, significado y función (V5)? ¿Cómo se relaciona con los conocimientos previos? ¿En qué consisten las exposiciones (V6)? ¿Prestan ayudas e intentan recuperar los conocimientos lingüísticos previos (V7)? ¿Trabaja el desarrollo de la conciencia lingüística (V13)?

A continuación, anotamos los puntos más destacables de cada manual después de la comparación:

- **El Nuevo Libro de Chino Práctico**

En comparación, destacamos los siguientes puntos de la serie de *El Nuevo Libro de Chino Práctico*:

- 1). Aunque, como es natural, la focalización prominente de los E2 de este manual es la lingüística, también hemos detectado otras variedades de manera puntual. Por ejemplo, en *N3-L30-E2-2: notas lingüísticas*, hemos observado un caso de focalización *textual/discursiva* donde se especifica la función textual de la locución 要不 [si no...], y también *focalizaciones pragmática/comunicativa e inter/sociocultural* (en *N2-L15-E2-2: Notas lingüísticas*).
- 2). De los 6 eventos de E2 analizados de la serie de *El Nuevo Libro de Chino Práctico* existe un caso de *atención a la forma* (N2-L15-E2-2: Notas lingüísticas). En este caso no solo explica las condiciones sintácticas, sino también los significados y también los usos y las funciones comunicativas de las locuciones. Por otro lado, también incluye la focalización *inter/sociocultural*.
- 3). Por último, en relación con los *elementos en que consisten las exposiciones lingüísticas* (V6) donde analizamos las variedades de estrategias aplicadas para la explicación, además de las estrategias primordialmente sintácticas, destacamos los siguientes aspectos:
 - a. Exceso e inapropiado uso de tecnicismos: podemos poner como ejemplos *N3-L30-E2-3-1, 3 y 4*: sección gramatical con términos como *PL, Pt, Clas, oraciones adjetivales, sintagmas verbales/adjetivales, sintagma de sujeto-predicado, complemento de dirección, complemento de resultado, complemento de estado*.

Además, hemos detectado un caso inapropiado del uso del término: *las oraciones adjetivales* (que, según el RAE, equivalen a las oraciones de relativo). Si observamos los ejemplos podemos observar que remiten más bien a adjetivos (很高興; 乾乾淨淨的), de manera que sería mejor el término “adjetivos” o a lo sumo “sintagmas adjetivales”, también empleados en la misma sección. Por otro lado, aparece la etiqueta “sintagma de sujeto-predicado”. Sin embargo, sujeto y predicado ya constituyen una oración, por tanto es más que un sintagma.

- b. La “*Relación con lo que han aprendido anteriormente*” y la “*Especificación de los significados y las funciones (semántica)*” apenas constan entre los casos analizados; sin embargo, en los E2 en relación con la partícula 了, su aparición aumenta sustancialmente (véase 2.3.3.c *los tipos de información didáctica ofrecida*, pp. 345 para más información).

- **El Chino de Hoy**

En comparación con otras dos series, destacamos los siguientes aspectos de la serie de *El Chino de Hoy*.

- 1). A diferencia de las otras que utilizan las etiquetas nociofuncionales, en esta serie, solo señalan las nuevas unidades léxicas con un diferente color, lo cual distancia la interrelación entre los textos de entrada y las secciones para las explicaciones gramaticales.
- 2). El uso de los tecnicismos es relativamente poco y dosificado. Aparecen: *suplemento*, *modificador adverbial*, *modificador adjetival*. Pongamos el ejemplo de la explicación *C1-L19-E2-2-1*, 2, 3 y 4, acerca de la locución “...的時候”, donde se muestra claramente la extensión que abarca la expresión y su función principal (véase la nota al pie 168, pp.377 para más información).

Asimismo, hemos detectado variedades en los elementos en que consisten las explicaciones:

- 1). La *forma de interpretar su presencia en una comunicación (pragmática/comunicativa)*: por ejemplo: en *C1-L19-E2-2-1*, 2, 3 y 4 cuando explican la locución “是不是” dan una explicación de tipo *pragmático/comunicativo*, además de las condiciones lingüísticas.
- 2). Ofrecen *informaciones adicionales*, por ejemplo: en *C1-L19-E2-2-1*, 2, 3 y 4, al final de la explicación de “一點兒”, además del significado en el contexto del texto de entrada, también brindan otra manera de interpretar la locución.
- 3). Casos oportunos de *conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)* en el *C1-L19-E2-2-1*, 2, 3 y 4. Todas las explicaciones son bilingües: chino-español. Permite la comparación entre ambas lenguas. En ocasiones oportunas dan equivalencias, tal como: *el adverbio “有點兒” indica poca intensidad “un poquito”*. En cambio, “...的時候” no se ha traducido directamente a “cuando”, sino dando explicaciones e indicando la unidad de interpretación.

- **Hanyu**

Todas las secciones explicativas analizadas prestan atención a *las formas* y explican únicamente desde la focalización *lingüística* (es decir, no existen otras focalizaciones, tales como pragmática, discursiva, textual.). Aun así, cuentan con estrategias variadas para las exposiciones. Apuntamos especialmente sus puntos positivos y negativos:

I). Puntos positivos:

- a). **Relación con lo que han aprendido anteriormente:** en las *H2-L6-E2-1*, 2 y 3 explican: *en la unidad 1 estudiamos que el adverbio 就 expresa un tono de certeza. Veamos otros usos de este adverbio.*

- b). **El uso de las tablas para la presentación sistemática de información:** en H2-L5-E2 utilizan una tabla para presentar complementos resultativos que permite muchas posibilidades de combinación. No obstante, falta información didáctica sobre por qué y cómo se usan los diferentes complementos y qué significados dan.
- c). **Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7):** además de que traducen todas las locuciones clave del chino al español, por otro lado, también buscan correspondencias en la lengua española, por ejemplo: “puede traducirse como el adverbio *sólo*” o “expresa *apenas* o *acabar de + infinitivo*” (H2-L6-E2).
- d). **Ofrecen informaciones adicionales:** otros significados con la misma palabra o más frases con la misma construcción. En el H2-L6-E2, ofrecen un sinónimo de la expresión que están explicando: (就) *puede ser sinónimo de 馬上*.
- e). **Observación fonética y los cambios de tono:** en el H2-L6-E2, explican el adverbio 就: (cuando) *expresa cantidad...no lleva tono. Si el hablante cree que la cantidad es poca. El adverbio 就 lleva tono* Sin embargo, la diferencia radica en si está acentuado o no (en lugar de lleva tonos o no) porque en realidad ambos llevan tono.

II). Por otro lado, también hemos observado algunos puntos negativos:

- a). **La excesiva presentación con tecnicismos:** hemos observado la alta frecuencia de tecnicismos: en casi todas las secciones explicativas muestran los términos gramaticales de los elementos o estructuras lingüísticas en cuestión, por ejemplo, en H2-L5-E2-3, 4 y 5 aparecen: “la *oración compuesta coordinada*, la *partícula aspectual*, *verbo transitivo* y el *complemento resultativo*”. Asimismo, en las explicaciones emplean los tecnicismos. Por ejemplo: “*En chino el verbo no posee accidentes*”.
- b). **Lenguajes/Modelos no propios de la lengua china:** cuando explican la estructura 不但...而且 ponen el ejemplo: *不但她今年夏天要去中國, 而且她的丈夫要跟她一起去* [No sólo ella este verano irá a China, sino que su esposo irá con ella también]. Es una frase que no tiene error sintáctico, pero no es propia del chino. Una manera posible de decirlo puede ser: *今年夏天不只有她要去中國, 她丈夫也會一起去*.
- c). **Explicaciones contradictorias:** en el H2-L6-E2 cuando explican el adverbio 才, las dos explicaciones parecen contradictorias y tampoco ofrecen detalles suficientes para aclarar esa contradicción: (才) *expresa cantidad: 1) si el hablante cree que la cantidad es mucha. 2) si el hablante cree que la cantidad es poca*. La explicación, sintácticamente, no es errónea; sin embargo, hay que tener en cuenta que en esta serie no existe guía del profesor, con lo cual dar esas reglas junto con ejemplos sin otros detalles puede resultar confuso y problemático tanto para los alumnos como para los profesores.

Resumidamente, en relación con E2 (secciones explicativas), entre las tres series, *El Nuevo Libro de Chino Práctico* destaca por su amplio abanico de focalización aparte de la focalización lingüística. En cambio, *Hanyu* destaca por sus variedades de estrategias y elementos empleados en las explicaciones. Ambos coinciden en usos excesivos e inadecuados de los tecnicismos en las explicaciones.

Por el contrario, en el caso de *El Chino de Hoy* en este aspecto (los empleos de tecnicismos) brinda un tratamiento más dosificado en comparación con los otros dos casos.

4.3. Los resultados de las tareas (E3)

Para este trabajo adaptamos el sentido más amplio de la definición de la *tarea*, esto es, es “cualquier propuesta para la acción a realizar por los alumnos, que tiene el objetivo directo de lograr el aprendizaje de la lengua extranjera.” (Johnson, 2003; Breen & Candlin, 1987; Littlejohn, 2011: 188).

Por otro lado, también destacamos el hecho de que las tareas no son simplemente actividades y tareas que se realizan, sino que representan también evaluaciones (para examinar el grado de comprensión y adquisición) y *experiencias educativas* (Tyler, 1949; Martín Peris *et al.*, 2008). Las experiencias educativas, en palabras de Tyler, son: *the interaction between the learner and the external conditions in the environment to which he can react. Learning takes place through the active behavior of the student; it is what he does that he learns* (1949: 63).

De esta manera, estas tareas no solo ofrecen oportunidades para facilitar la comprensión y/o producción, sino que también representan un tipo de evaluación para indagar el progreso del aprendizaje de los alumnos, tal como sostiene el MCER: *las tareas es una forma global de evaluar: La comunicación es una parte esencial de las tareas en las que los participantes realizan actividades de interacción, expresión, comprensión o mediación o una combinación de dos o más de ella* (2002: 155). Efectivamente, ocupan un lugar crucial en el proceso de aprendizaje: se trata de un espacio creado para que los alumnos puedan experimentar con lo que han aprendido, y de esta manera, interiorizar o automatizar (Segalowitz & Gatbonton, 1995) los conocimientos y las habilidades. Así se promueven tanto las competencias comunicativas como las competencias de acción. Por todo ello, podemos decir que las tareas desempeñan un papel primordial en la construcción de la ASL de los alumnos.

Por otro lado, las investigaciones de Rubin (1975), Cohen & Hosenfeld (1981), Oxford (2004) descubrieron que los mejores aprendices de una L2/LE son aquellos que tienen menos inhibiciones y aprovechan mejor las oportunidades de usar la lengua. Asimismo, Krashen (1981) resalta el contacto y la exposición a la lengua meta y cree que “*speaking encourages intake*” (Krashen 1981: 108). La hipótesis del producción comprensible de Swain (1985) también resalta la importancia de la producción para promover y consolidar la automatización y la ASL.

Por todo ello, nos interesa verificar qué relación hay entre la forma, el significado y la función (V5), cuáles son sus focalizaciones (V4), la tipología de conocimientos previos que se relacionan (V7), la presencia del desarrollo de la conciencia lingüística (V13), qué tipo de *procesos* (8.1) y *canales* de tarea (8.2) emplean, qué tipo de agrupaciones proponen (V10), qué grado cognitivo exigen (V9) y los papeles que asumen los alumnos para cumplir la tarea propuesta (V11). En total, disponemos 9 variables para su análisis con la esperanza de tener el diagnóstico más exacto posible.

Dado que las variables de análisis son más diversas, a su vez, las cantidades de los sujetos analizados son mayores relativamente (aunque volvemos a resaltar para esta investigación que los números y los porcentajes son más bien orientativos y no son significativos cuantitativamente), consideramos que es más demostrativo comparar las tres series conjuntamente divididas por variables en lugar de la comparación y comentarios por manuales como hemos hecho con los E1 y E2. Para un comentario con mayor detalle sobre las tareas, consúltese el análisis de la serie correspondiente (Capítulo 5, apartado §2, §3, y §4) .

4.3.1. La relación entre forma, significado y función (V5)

Long (1988; 1991: 45-46) propuso tres diferentes categorías para diferenciar las maneras en que se relacionan el significado, la forma y la función de la lengua:

- 1). Atención a las formas (plural): se trata de una acumulación de conocimientos sobre la lengua en unidades discretas y se limita únicamente a prestar atención a las formas lingüísticas, como la mayoría de las enseñanzas L2/LE tradicionales, como apunta el propio autor.
- 2). Atención a la forma: en cambio, se refiere al tratamiento pedagógico de atraer la atención de los aprendices de L2/LE hacia determinados aspectos lingüísticos en un contexto comunicativo. Es decir, el significado sigue siendo el foco primordial, pero implica también una atención intensiva a la forma destacada (Ellis, 2001: 16).
- 3). Atención al significado: es el polo opuesto de las instrucciones centradas en la forma. Se encuentran las instrucciones centradas en el significado, las cuales focalizan únicamente el significado y el contenido de lo que se intenta comunicar, y no dirigen en ningún momento la atención a la forma lingüística (Long, 1991; Ellis, 2001).

Contemporáneamente, existe un consenso extensivo de que la enseñanza y el aprendizaje propicio deberían tener un doble foco: *foco en el significado, foco en la forma* (Bange 1992 citado en Martín Peris, 2010). Tal como Fotos & Ellis afirman: “*formal instruction may work best in promoting acquisition when it is linked with opportunities for natural communication*” (1991: 608). Es de suma importancia el equilibrio entre ambos lados, el descuido de uno de ellos puede resultar perjudicial (Odlin, 1994:14).

Conforme a los resultados de análisis (Tabla de resultado LIX), en el caso de *El Nuevo Libro de Chino Práctico*, aunque la *atención a las formas* sigue siendo la instrucción predominante, más del 40% de las tareas prestan *atención a la forma* o *atención al significado*. Por el contrario, en la de *El Chino de Hoy*, la *atención a las formas* alcanza casi el 80%. En cambio, la serie de *Hanyu* se puede decir que es la que logra más equilibrio entre las tres.

Relación entre forma, significado y función (V5)	El Nuevo Libro de Chino Práctico		El Chino de Hoy		Hanyu	
	Cantidad	Porcen.	Cantidad	Porcen.	Cantidad	Porcen.
Atención a las formas	10	59%	15	79%	11	41%
Atención al significado	4	24%	2	11%	9	33%
Atención a la forma	3	18%	2	11%	7	26%
Total	17	100%	19	100%	27	100%

Tabla de resultado LIX: Relación entre forma, significado y función (V5) de las tareas analizadas de las tres series

Para poder apreciar la comparación de una manera más visual, presentamos el siguiente Gráfico X que incluye también el total de las tareas. De manera que también se puede observar el hecho de que en el corpus analizado la serie de *Hanyu* destaca por la abundancia de tareas propuestas.

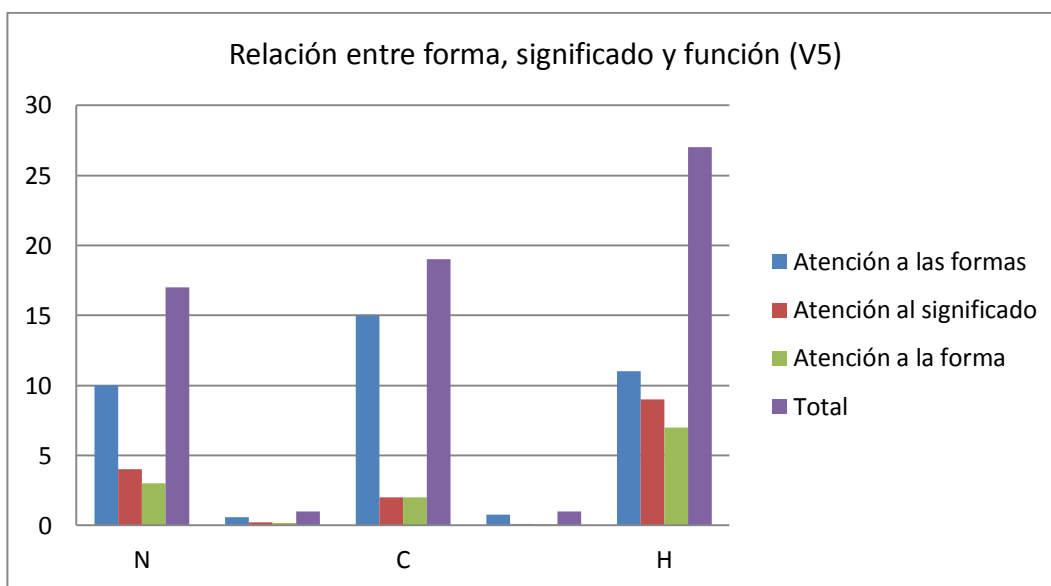


Gráfico X: Relación entre forma, significado y función (V5) de las tareas analizadas de las tres series

4.3.2. Focalización (V4)

Las diferentes focalizaciones se comprenden por los planteamientos bajo los cuales se diseñan los contenidos y las tareas particularmente para informar o adiestrar a los alumnos en ámbitos determinados y/o competencias específicas. Usamos el término *focalización* en vez de otros términos como *competencia* debido a que somos conscientes de que lo que podemos valorar es el planteamiento de los manuales, sobre qué se enfocan y orientan. Sin embargo, el uso real del manual en el aula, donde realmente se ponen en práctica y se desarrollan las competencias, no está dentro del alcance del análisis.

En los resultados de las entrevistas también hemos notado la gran importancia concedida tanto por los alumnos como por los profesores sobre las diferentes focalizaciones que deben desarrollar los manuales.

A través de los resultados del análisis, (la Tabla de resultado LX) se puede observar que comparativaemtnne en la serie de *El Nuevo Libro de Chino Práctico*, existe una gran variedad a las focalizaciones prestadas en las tareas. En ese sentido, la serie *Hanyu* se sitúa después de esa serie. Por el contrario, se puede observar cierta pobreza en la serie *El Chino de Hoy*, donde sólo hemos detectado dos focalizaciones en todas las 19 tareas analizadas.

Focalización (V4)	<i>El Nuevo Libro de Chino Práctico</i>		<i>El Chino de Hoy</i>		<i>Hanyu</i>	
	Cantidad	Porcen.	Cantidad	Porcen.	Cantidad	Porcen.
Lingüística	15	43%	18	90%	25	52%
Pragmática/comunicativa	9	26%			5	10%

Focalización (V4)	<i>El Nuevo Libro de Chino Práctico</i>		El Chino de Hoy		<i>Hanyu</i>	
Sociolingüística	3	9%				
Temática/situacional	6	17%	2	10%	13	27%
Textual/discursiva	1	3%				
Inter/sociocultural	1	3%			5	10%
Total	35	100%	20	100%	48	100%

Tabla de resultado LX: Las focalizaciones (V4) de las tareas analizadas de las tres series

4.3.3. *Procesos y canales de tarea (V8)*

De los resultados de las entrevistas, hemos observado que hay un gran consenso sobre la importancia de las tareas para brindar oportunidades de producción.

Para poder categorizar los procedimientos a través de los cuales se desarrollan las competencias en las tareas de una manera minuciosa, además de las 4 competencias básicas, establecemos en total diez criterios:

En primer lugar, apuntamos cuatro procedimientos que coinciden con las cuatro destrezas básicas: la audición (A), la lectura (L), la oralización (O) y la escritura (E). Lo denominamos de esta manera en lugar de comprensión lectora, auditiva y expresión oral y escrita porque con estos términos nos referimos a tareas más bien mecánicas y sin requerimientos de comprensión. Ellas junto con la traducción (T) son tareas con un enfoque estructuralista. Por otro lado, establecemos una categoría que implica la comprensión de la información, pero limitada a una producción mecánica y no interactiva: *la comprensión de información y producción mecánica (C&M)*. Su tipo de producción se reflejará en el variable (V8) que registra los canales de producción.

Por el contrario, establecemos clasificaciones para tener en cuenta procesos relacionados con el desarrollo de la conciencia lingüística. Tal como Foto & Ellis reivindican, los conocimientos explícitos no tienen una contribución directa al uso en la comunicación (1991: 609), y por otro lado, las instrucciones apenas tienen efectos directos en la adquisición de los conocimientos implícitos. Por lo tanto, según los mismos autores, la priorización es el desarrollo de la conciencia lingüística y la comprensión de los elementos en cuestión, al contrario de lo que se hace tradicionalmente (ponerse a practicar y producir de inmediato en la comunicación). De esta manera, tendremos en cuenta las tareas que consisten en la observación de fenómenos lingüísticos y léxicos (OFLL) y la reflexión metalingüística (RM).

Asimismo, tendremos en cuenta la clasificación sobre las actividades comunicativas de Littlewood (1981), quien considera dos grandes grupos: las actividades precomunicativas y las actividades comunicativas, que a su vez subdivide en dos subcategorías más. Basándonos en esta propuesta, agregamos otras dos categorías: la comunicación e interacción oral (CIO) y la comunicación e interacción escrita (CIE), a diferencia de los parámetros O y E anteriormente mencionados. En este caso, CIO y CIE son tareas basadas en el significado, con objetivos comunicativos, relacionadas con el mundo real fuera del aula (Skehan, 1998: 258), y posibilitadoras de *negociaciones de significado*.

Paralelamente, además de los procedimientos, también tenemos en cuenta cuáles de los cuatro *canales* han sido implicados en cada tarea. Por ejemplo, una tarea de procedimiento escrito, ej.

Rellenar huecos, necesariamente implica dos canales: lector y escrito. Efectivamente, en este análisis prestamos una especial atención a la combinación de diferentes canales. Ello también nos permite verificar el equilibrio de las destrezas desarrolladas.

Conforme a los resultados del análisis y la comparación de las tres series sobre los procesos (Tabla de resultado LXI), en el caso de *El Nuevo Libro de Chino Práctico*, se observa una gama más amplia en el proceso. Por un lado, cuentan con las tareas que se aproximan más al tipo precomunicativo: *Repetición y manipulación mecánica de formas* (35%), *Escritura* (18%), *Audición* (6%) y *Lectura* (6%). Por el otro, las tareas más comunicativas: *Comunicación e interacción orales* (24%) y *Comunicación e interacción escrita* (12%).

En cambio, en el caso de *El Chino de Hoy*, casi el 50% de las tareas son de tipo *Compresión de información y producción mecánica (C&M)* y cuentan con un porcentaje muy bajo de tareas que implican interacción tanto oral como escrita (de las 19 solo 2 tareas).

En el caso de *Hanyu*, al igual que el caso de *El Nuevo Libro de Chino Práctico*, hay más diversidad y una cobertura amplia. Lo que llama más la atención son las tareas de tipo *Reflexión metalingüística (RM)* y *Observación de fenómenos lingüísticos (OFLL)* que implican un mayor grado de desarrollo sobre la consciencia lingüística, sobre lo cual volveremos más adelante en este mismo subapartado.

Procesos de tarea (8.1)	El Nuevo Libro de Chino Práctico		El Chino de Hoy		Hanyu	
	Cantidad	Porcen.	Cantidad	Porcen.	Cantidad	Porcen.
Repetición y manipulación mecánica de formas (RMF)	6	35%				
Escritura (E)	3	18%	4	21%		
Audición (A)	1	6%				
Oralización			3	16%	3	11%
Lectura (L)	1	6%				
Compresión de información y producción mecánica (C&M)			9	47%	13	48%
Reflexión metalingüística (RM)					1	4%

Procesos de tarea (8.1)	El Nuevo Libro de El Chino de Hoy <i>Hanyu</i> Chino Práctico					
	Cantidad	Porcen.	Cantidad	Porcen.	Cantidad	Porcen.
Observación de fenómenos lingüísticos (OFL)					1	4%
Traducción (T)			1	5%		
Comunicación e interacción orales (CIO)	4	24%	1	5%	7	26%
Comunicación e interacción escrita (CIE)	2	12%	1	5%	2	7%
Total	17	100%	19	100%	27	100%

Tabla de resultado LXI: Los procesos (8.1) de las tareas analizadas de las tres series

Por otro lado, sobre el empleo de los canales en *El Nuevo Libro de Chino Práctico*, se observa una gran variedad en la combinación (Tabla de resultado LXII), asimismo, posee una distribución bastante homogénea entre los empleos de canales: un 24% de las tareas implica un solo canal, un 31% implica dos canales y un 36% implica tres canales.

En *Hanyu* también hay relativamente equilibrio: un 22% implica un solo canal. Aunque las tareas bicanales representan la mayoría (52%), cuenta con un 19% que implica tres canales y un 7% que implica los 4 canales.

Por el contrario, *El Chino de Hoy*, casi todas las tareas son bicanales (68%), y las tareas que implican tres canales son relativamente pocas (16%).

Canales de tarea (8.2)	El Nuevo Libro de Chino Práctico		El Chino de Hoy		<i>Hanyu</i>	
	Cantidad	Porcen.	Cantidad	Porcen.	Cantidad	Porcen.
1 canal solo (oral)	2	12%	3	16%		
1 canal solo (auditivo)					3	11%
1 canal solo (lector)	2	12%			3	11%

Canales de tarea (8.2)	El Nuevo Libro de Chino Práctico		El Chino de Hoy		Hanyu	
2 canales (lector/oral)	1	6%	1	5%	4	15%
2 canales (lector/auditivo)	1	6%			2	7%
2 canales (lector/escrito)	5	29%	12	63%	8	30%
3 canales (lector/auditivo/escrito)	3	18%	2	11%		
3 canales (lector/escrito/oral)	2	12%			5	19%
3 canales (lector/oral/auditivo)	1	6%	1	5%		
4 canales (oral/lector/auditivo/escrito)					2	7%
Total	17	100%	19	100%	27	100%

Tabla de resultado LXII: Los canales (8.2) de las tareas analizadas de las tres series

4.3.4. Grado cognitivo (V9)

De los resultados de las entrevistas obtenemos varias estrategias de aprendizaje aplicadas por los sujetos, que suponen diferentes grados de exigencias cognitivas. A partir de las experiencias de los sujetos, también se comprueba el hecho de que para alcanzar la adquisición ha sido necesario implicar diferentes habilidades cognitivas, y no simplemente de memorizar y repetir. Según Martínez (2006:6) las tareas con mayor exigencia cognitiva implican más afectivamente a los alumnos y son más motivadoras.

Martín Peris *et al.* (2008) resaltan la importancia del incremento de los grados y de los niveles de conocimientos no solo en complejidad lingüística, sino también en complejidad cognitiva. Asimismo, Taba (1987) también habla de una **secuencia doble**: programar una secuencia evolutiva de desarrollo acumulativo tanto en **la facultad** como en **el contenido**, con el objeto de determinar si los contextos siguientes brindan simplemente información nueva para lo cual requieren las mismas facultades de comprensión y el mismo nivel de pensamiento, o si existe un incremento en ambos (Taba 1987: 564).

Como hemos apuntado en el Capítulo 2, apartado §6 sobre las funciones de los manuales, creemos que los materiales además de sus funciones informativas, asumen un papel de formación tanto de docentes como de alumnado. Una de las maneras para poner en práctica la formación del estudiante a través de los materiales es que haya una secuencia evolutiva tanto de los conocimientos como de las habilidades cognitivas. De esta manera, adoptamos la propuesta de Bradfield & Moredock (1957 citado en Taba 1987: 427) quienes categorizan un esquema de cinco niveles de desempeño en lo que concierne a la comprensión y las exigencias cognitivas:

- Nivel I: Imitación, duplicación, repetición
- Nivel II: Reconocimiento, identificación, memorización, recuerdo, clasificación
- Nivel III: Comparación, relación, discriminación, reformulación, ilustración

- Nivel IV: Explicación, justificación, predicción, estimación, interpretación, juicio crítico, deducción
- Nivel V: Creación, descubrimiento, reorganización, formulación de nuevas hipótesis, preguntas y problemas

Lamentablemente, excepto el caso de *El Nuevo Libro de Chino Práctico*, cuyas lecciones ofrecen tratamientos pedagógicos sobre la partícula 了, se encuentra una distribución más homogénea (distribuida entre los tres volúmenes); la serie de *El Chino de Hoy* y la de *Hanyu* se concentraron todas en el mismo volumen. De esta manera, las lecciones analizadas no nos permiten contrastar y comparar entre ellas, es decir, si existe un ascenso evolutivo en las exigencias o no.

No obstante, nos ha servido para contrastar y comprobar el resultado de nuestro análisis. No es coincidencia que los resultados de las tareas con *procesos* que implican *comunicación e interacción* en la Tabla de resultado LXI, pp.557, y los resultados del *papel asumido por los alumnos como usuarios* (razonamiento del mundo real) en la Tabla de resultado LXV (pp.562) que mostraremos a continuación, concuerden con los resultados de las tareas con mayores exigencias (Nivel IV o Nivel V) de este análisis (Tabla de resultado LXIII). Efectivamente, en la vida diaria, para resolver tareas reales y comunicativas/interaccionales, verdaderamente, muchas veces se despliegan procesos cognitivos muy exigentes como deducir, estimar, reorganizar y la formulación de preguntas y respuestas.

Grado cognitivo (V9)	El Nuevo Libro de Chino Práctico		El Chino de Hoy		Hanyu	
	Cantidad	Porcen.	Cantidad	Porcen.	Cantidad	Porcen.
Imitación, duplicación, repetición (Nivel I)	9	53%	8	42%	4	15%
Reconocimiento, identificación, memorización, recuerdo (Nivel II)	1	6%	8	42%	12	44%
Comparación, relación, discriminación, reformulación, ilustración (Nivel III)			1	5%	2	7%
Explicación, justificación, predicción, estimación, interpretación, juicio crítico, deducción (Nivel IV)	1	6%			5	19%
Creación, descubrimiento, reorganización, formulación de nuevas hipótesis, preguntas y problemas (Nivel V)	6	35%	2	11%	4	15%
Total	17	100%	19	100%	27	100%

Tabla de resultado LXIII: Grado cognitivo (V9) de las tareas analizadas de las tres series

4.3.5. Tipos de agrupación (V10)

Vygotsky (1962), Allen & Widdoson (1974), Halliday (1982), Nunan (1989), Tomlin (1994), Williams & Burden (1997), Widdowson (1987, 2000), van Lier (2004), Martín Peris (2004, 2007), entre otros, reclaman, por encima de la comunicación, la importancia del factor social y la necesidad de interactuar a través del uso de la lengua meta para empujar el progreso de *la zona de desarrollo próximo* (ZDP).

En efecto, se estipula el concepto del “andamiaje colectivo” (Esteve, 2001; Kowal & Swain, 1994; Lantolf, 2001; van Lier, 1996; 2002 citado en Martín Peris 2004), referido a la mediación social en el aprendizaje, el aprendizaje en cooperación, conceptos basados en el *interaccionismo social* y estudiados en los procesos de aprendizaje de segundas lenguas.

Dubin & Olshtain (1986) y Ezeiza (2007), por otro lado, ponen de relieve el papel esencial que desempeñan los materiales en proponer y ofrecer esas oportunidades para incentivar las interacciones entre los usuarios (los alumnos y los profesores). De esta manera, lo que el material provoca es “*un proceso interactivo, dinámico y creativo en el que profesores y alumnos participan activamente y en el que el material, no será sino una variable más*” (cfr. Ezeiza 2006:55).

Conforme a nuestro análisis, también se revela la claridad y/o la existencia de las instrucciones sobre la agrupación de la tarea. En concreto, en *El Nuevo Libro de Chino Práctico* y *El Chino de Hoy*, hemos detectado problemas de la especificación de agrupación. Aunque se puede interpretar como tareas en parejas, ni el libro del alumno ni el del profesor, lo han especificado. En ese sentido, en la serie *Hanyu*, casi siempre proporciona de manera clara esa información.

Tipo de agrupación (V10)	El Nuevo Libro de Chino Práctico	El Chino de Hoy	Hanyu
En pareja	5		8
Individual	9	18	18
En pequeño grupo			1
No se especifican / En pareja	3	1	
Total	17	19	27

Tabla de resultado LXIV: Los tipos de agrupación (V10) de las tareas analizadas de las tres series

Para poder apreciar y compararlas de una manera más visual, las presentamos el siguiente Gráfico IV. Se puede observar el hecho de que la serie N (*El Nuevo Libro de Chino Práctico*) posee una proporción más igualada, al contrario que la serie C (*El Chino de Hoy*). En cambio, la serie H (*Hanyu*), además de las propuestas individuales o en parejas, también cuenta con la de en pequeños grupos.

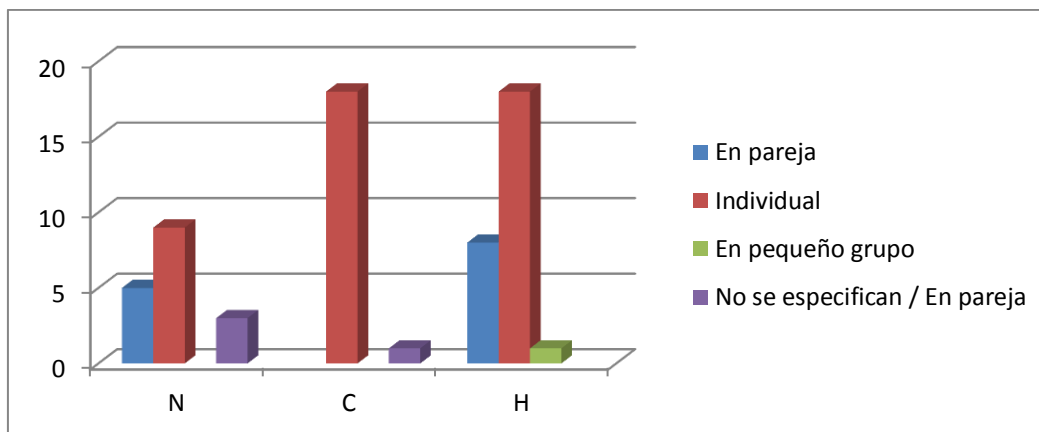


Gráfico XI: Los tipos de agrupación (V10) de las tareas analizadas de las tres series

4.3.6. *Papel asumido por los alumnos (V11)*

Adoptamos la propuesta de Nunan (1989: 40) quien divide las tareas en dos tipos: uno con el razonamiento para el mundo real y el otro con el razonamiento pedagógico. El primer caso trata de considerar los alumnos como agentes sociales (Martín Peris, 2010) tanto dentro del aula (convertir así la propia aula en una escena auténtica de comunicación e interacción) como fuera de ella (Dubin & Olshtain, 1986: 73). En cambio, el razonamiento pedagógico no necesariamente lleva a la manipulación de las formas, sino que todas las tareas concebidas desde el punto de vista pedagógico, cuya función principal y el objetivo final es el adiestramiento de las habilidades y/o la adquisición de los conocimientos, no poseen un uso directo e inmediato en el mundo real.

La mayor importancia de este dato también reside en que nos sirve para corroborar y contrastar los resultados de las tareas con los procesos y los canales de la tarea. Si se contrasta con la Tabla de resultado LXI: Los procesos (8.1), pp.557, se puede comprobar que los resultados del papel asumido por los alumnos *como usuario* (razonamiento del mundo real) coinciden con las tareas con procesos que implican *comunicación e interacción* y difiere ligeramente con las que implican más de tres canales en la ejecución (véase la Tabla de resultado LXI: Los procesos (8.1), pp.558), ya que son las más próximas a los usos reales de la lengua. A través de los resultados que se encuentran abajo, podemos observar una distribución bastante parecida entre *El Nuevo Libro de Chino Práctico* y *Hanyu*, y una proporción desequilibrada en el *Chino de Hoy*, como ya hemos comprobado anteriormente.

Papel asumido por los alumnos (V11)	El Nuevo Libro de Chino Práctico		El Chino de Hoy		Hanyu	
	Cantidad	Porcen	Cantida	Porcen	Cantida	Porcen
Como estudiante: la lengua como objetivo (razonamiento pedagógico)	11	65%	17	89%	18	67%
Como usuario: la lengua como herramienta (razonamiento del mundo real).	6	35%	2	11%	9	33%
Total	17	100%	19	100%	27	100%

Tabla de resultado LXV: Los papeles asumidos por los alumnos (V11) de las tareas analizadas de las tres series

4.3.7. Desarrollo de la conciencia lingüística (V13) y recuperación de los conocimientos lingüísticos previos (V7)

En primer lugar, sobre el desarrollo de la conciencia lingüística, según Saville-Troike (2006:61), la L1 es uno de los mayores índices de influencia de la ASL. Su influencia puede hasta que determine la rapidez y el nivel del alcance de la interlengua. Según McDonough & Shaw (1993: 8) dependiendo de la L1 de los alumnos se debe adaptar aspectos desde la selección de los elementos del programa, la gramática, el vocabulario o las organizaciones discursivas, hasta los tratamientos didácticos como el tratamiento de los errores.

Efectivamente, tal como estipula Vygotsky (1962) la enseñanza y el aprendizaje de L2/LE es un proceso de *mediación*, y requiere *andamiajes* que ayuden a asimilar las informaciones. De manera que se da mayor importancia al papel de los conocimientos previos, puesto que es en lo que se basan para la construcción y en la adquisición de conocimientos para seguir avanzando y desarrollar un bagaje de conocimiento. En el caso de la enseñanza y el aprendizaje de L2/LE, obviamente, el aprovechamiento de los conocimientos de la L1 y de otras lenguas adquiridas anteriormente representa la base fundamental de la construcción de los conocimientos. Por tanto, en la *variable V7: Conocimientos previos*, además del aprovechamiento de la L1 también adaptamos la propuesta del enfoque plurilingüe (MCRE, 2002; Martín Peris, 2010) para tener en cuenta en nuestro análisis la existencia del aprovechamiento de los conocimientos adquiridos anteriormente en el proceso del aprendizaje de las otras L2/LE.

En segundo lugar, señalamos el análisis sobre las estrategias para el *desarrollo de la conciencia lingüística* (V13), que principalmente consiste en despertar la conciencia sobre la cuestión al respecto y en hacer que los alumnos sean conscientes de las lagunas de conocimientos que poseen antes de introducir y presentar los conocimientos. Sobre ello, existen profusas investigaciones que comprueban y reivindican su importancia primordial para la ASL (Sharwood Smith, 1981; Schmidt & Frota, 1986; Rutherford, 1987; Schmidt, 1990; Foto & Ellis, 1991; Odlin, 1994; Yip, 1994; van Lier, 1996; Ungerer & Schmid 2006; Ellis, 2001; Spada & Lightbrown 2006; Langacker, 1987 y 2008).

Sin embargo, a pesar de su importancia primordial en la ASL, en lo tocante al desarrollo de la conciencia lingüística, entre las 63 tareas analizadas de las tres series de manuales, no hemos encontrado ninguna tarea que recupera los conocimientos previos (V7) y solo una única tarea tiene en consideración *el desarrollo de la conciencia lingüística*: en el H2-L5-E3-3: Observación de fenómenos lingüísticos (OFLL). El resultado indica una ausencia manifiestamente notable en estos manuales del desarrollo de estas estrategias pedagógicas.

	El Nuevo Libro de Chino Práctico	El Chino de Hoy	Hanyu
El desarrollo de la conciencia lingüística (V13)	0	0	1
Conocimientos lingüísticos previos recuperados (V7)	0	0	0

Tabla IV: El resultado del desarrollo de la conciencia lingüística y conocimientos lingüísticos previos recuperados de las tareas analizadas de las tres series

4.3.8. *Los textos complementarios (E4)*

El evento 4 (E4: los textos complementarios) es el último tipo de evento que categorizamos. Generalmente, se encuentran en los manuales estos textos complementarios cuyos objetivos principales proporcionan informaciones suplementarias o tratamientos ofrecidos por la lección, por ejemplo: textos de lecturas complementarias, notas culturales u otros ofrecimientos de tratamientos pedagógicos que se consideren oportunos (explicaciones o prácticas de sinogramas, por ejemplo). Acerca de este tipo de entradas, nos interesa qué tipo de información o tratamientos ofrecen, sus focalizaciones y su grado de coherencia con otros eventos.

- **El Nuevo Libro de Chino Práctico**

Conforme a los resultados del análisis, en la serie *El Nuevo Libro de Chino Práctico* se ofrecen abundantes textos complementarios. Principalmente se clasifican en 3 tipos: 1) textos de lectura de comprensión y textos de paráfrasis, 2) los textos de la sección de caracteres chinos y 3) los textos de las notas culturales. Los tres están, en mayor o en menor medida, conectados con los otros eventos de la lección, especialmente con los textos de entrada.

Asimismo, a medida que avanzan los niveles, los contenidos de E4 de esta serie, también evolucionan. En primer lugar, los textos de la comprensión lectora en N1 son simplemente paráfrasis del texto de entrada, por el contrario, en N2 y N3, los textos de lectura ya no siempre repiten los mismos contenidos de los textos de entrada de la misma lección, sino que muchas veces traen nuevos temas relacionados con el tema central de la lección. En efecto, a medida que avanzan los niveles, se nota el aumento de la variedad textual.

En segundo lugar, sobre las notas culturales, en el tercer volumen (N3), se integran algunos temas socioculturales en esta sección y se prescinde de la sección de la nota cultural.

Por último, en cuanto a los tratamientos pedagógicos sobre los sinogramas, llegando al tercer volumen (N3), a diferencia de los dos volúmenes anteriores en los cuales abordan la construcción de sinogramas, se tratan las formaciones y las composiciones de palabras y se prescinde de la sección de la práctica de los sinogramas.

Todo ello muestra la abundancia de las informaciones brindadas y el incremento evolutivo en el diseño de los manuales.

- **El Chino de Hoy**

La serie de *El Chino de Hoy* solo cuenta con los textos de notas culturales y no existen textos complementarios de lecturas (aunque en el tercer volumen, C3, añaden una tarea con un texto auditivo que lo consideramos como un texto complementario y así ha ampliado la extensión de su cobertura de las tipologías textuales).

Sus notas culturales están redactadas en dos lenguas (español-chino) desde el primer volumen. Sin embargo, la ausencia de andamiajes y asistencias pedagógicas, hace que difícilmente sirvan como textos de lectura. A no ser que los alumnos tengan un nivel bastante alto y tomen la iniciativa de leerlo en la lengua meta.

Por otro lado, estas notas casi siempre están desvinculadas del resto de la lección de que forman parte. Asimismo, los temas en general tratan de los tópicos de la cultura china, tales como: la Muralla China, la Ciudad Prohibida, la visita a la casa de un chino.

- **Hanyu**

Esta serie posee un planteamiento distinto de las dos anteriores en relación con los textos complementarios, en especial en el aspecto sociocultural. En esta serie, en principio, no existen los textos complementarios propiamente dichos, es decir, no existen ni textos específicamente dedicados para la lectura complementaria ni las notas culturales o explicaciones sobre los sinogramas. No obstante, al final de cada lección casi siempre cuenta con una actividad de comprensión escrita, que consiste en una tarea de comprender un texto más o menos largo para poder realizar la tarea propuesta. Ese texto lo codificamos tanto como un texto complementario, (E4) como una tarea (E3), y aplicaremos los niveles de análisis de ambos, tanto del E3 como del E4.

En efecto, tanto en el de la Lección 5 (H2-L5-E3/E4) como en el de la Lección 6 (H2-L6-E3/E4) podemos observar el hecho de que los textos presentados para la tarea de la comprensión escrita son textos polivalentes: además de su función para realizar la tarea, desempeñan la función de un texto complementario de lectura, por otro lado, también proporcionan los conocimientos culturales.

5. Los resultados del Nivel II: Análisis segmentario

En este trabajo hemos elegido un elemento representativo: la partícula 了, que nos sirve como un criterio para la selección del corpus, y de esta manera, nos permite extraer una muestra de una parte representativa de los manuales. Como hemos explicado en el apartado de justificación al principio de esta tesis (Parte 1: Presentación general, §1, pp. 1.), se trata de un elemento con una dificultad mayor (tanto para la enseñanza como para el aprendizaje CH/LE). Por lo tanto, nos interesa dedicar un nivel de análisis segmentario específico para indagar sobre los diferentes aspectos en relación con los tratamientos pedagógicos de la partícula 了. Hemos diseñado 6 variables basándonos en teorías sólidas con las que conocer los tratamientos didácticos de la partícula 了: 1) presencia y ausencia de los diferentes valores y funciones de la partícula 了

(V14), 2) las veces que aparece la partícula 了 (cuantitativamente en los aductos ofrecidos por los 9 volúmenes en las tres series), y en qué medida ofrecen explicación sobre ella (V17), 3) qué grado de exactitud presentan las explicaciones (V18), 4) órdenes de organización y gradación de estos valores, 5) porcentaje de reaparición (V16), y por último, conforme a los resultados de las entrevistas también hemos añadido una variable: 6) los aspectos relacionados con el factor psicolingüístico (V19).

En efecto, este nivel hemos mezclado las metodologías de análisis cualitativa y cuantitativa. Para tener un registro más sistemático, diseñamos dos tablas para su análisis. Por un lado, diseñamos una tabla donde registramos cinco tipos de informaciones: 1) la lección y el volumen donde aparece, 2) el evento en la que aparece, 3) la función señalada (si la hay), 4) el tipo de información didáctica que ofrecen y finalmente 5) el cálculo de la cantidad de veces de aparición (distinguiendo la partícula 了₁, 了₂ y la estructura 了₁...了₂²⁰⁸). Aquí aplicamos una metodología más cuantitativa para luego poder analizar la secuenciación, la frecuencia de reaparición y las funciones señaladas de la partícula 了.

Por otro lado, retomamos la misma tabla para el análisis de las sesiones explicativas y añadimos dos variables más (V18: la exactitud de la información ofrecida y V19, el factor psicolingüístico), para analizar las exposiciones lingüísticas sobre la partícula 了. A continuación comentaremos cada uno de estos aspectos.

5.1. La presencia de diferentes valores (V14)

En la enseñanza es importante que se presente una imagen no parcial sino completa de la mayoría de los usos de los elementos fundamentales. Por ejemplo, en una serie de manuales de ELE, cuando se tratan los usos del *pretérito imperfecto* a lo largo de la serie, además de los usos para la expresión temporal, también se tendrían que tener en cuenta funciones socioculturales como la expresión de cortesía. Si solo se limita a la primera función mencionada, el tratamiento sería sesgado. Por tanto, en esta variable procuramos verificar los diferentes valores y funciones de las partículas 了, cuáles han sido presentadas y cuáles no.

En la Tabla de resultado LXVI mostramos todas las funciones y valores obtenidos en los 9 volúmenes de las tres series. Para facilitar la comprensión y la interpretación de los datos, además del total de los valores en cada volumen, también separamos la cantidad.

²⁰⁸ Estadísticamente, cuando aparecen 了₁ y 了₂ juntos en una oración, lo contamos como una estructura (了₁...了₂) en lugar de considerar 了₁ y 了₂ por separado. En efecto, es un dato significativo, ya que en realidad no tiene el mismo peso ni función aparecerse juntos que estar separados.

Funciones	N1	N2	N3	C1	C2	C3	H1	H2	H3	Total	
										general	
Cierre de la frase				1						1	2%
Dar avances al discurso								1		2	4%
Marcador aspectual-temporal: ingesivo/factual		1	1	1				1		4	8%
Marcador aspectual-temporal: ingesivo/factual [como expresión hecha]		1	1	1				1		4	8%
Marcador aspectual-temporal: perfectivo	1	2		1						5	10%
Marcador aspectual-temporal: perfectivo [como expresión hecha]								1		1	2%
Marcador de culminación			1	1						1	2%
marcador modal			1	1				1		2	4%
Delimitador (了 2)/Condiciones delimitativas (了 1)	1									1	2%
Enfatizador (Figura)	1									1	2%
Relacionado con el Rema											0%
Función de coordinación											0%

Funciones	N1	N2	N3	C1	C2	C3	H1	H2	H3	Total	
										general	Porcen
La influencia del ritmo											0%
Subtotal	3	4	4	6	0	0	0	5	0	22	44%
Expresión hecha	1	6	1	1	3	2	1	5	2	28	56%
Total	4	10	5	7	3	2	1	10	2	50	100%

Tabla de resultado LXVI: Los diferentes valores de la partícula 了 (V14) que aparecen en el corpus

Conforme a los resultados de análisis se puede observar que la presencia de los diferentes valores de la partícula 了 en la serie de *El Nuevo Libro de Chino Práctico* es comparativamente abundante y homogéneamente distribuida en los tres volúmenes. Esto nos permite tener una selección de corpus más equilibrada; en consecuencia, las lecciones meta con los 4 niveles de análisis se distribuyen en los tres volúmenes: N1-L13 (la lección del estudio de pilotaje), N2-L15 y N3-L30.

Por el contrario, la mayoría de las explicaciones de la partícula 了 en sí en las otras dos series (*Hanyu* y *El Chino de Hoy*) se concentran en un único volumen.

Cabe prestar una especial atención a los valores que **no** han sido señalados y explicados en ninguno de los manuales, a saber: 1) como *rema* (función pragmática)²⁰⁹, 2) como marcador de coordinación (función social y cognitiva) y 3) la influencia del ritmo (función sociocultural).

Por otro lado, las otras funciones como: 1) cierre de la frase (condiciones sintácticas), 2) marcador de culminación (función pragmática/discursiva), 3) enfatizador y su índole prominente de *figura* (función pragmática/discursiva) y 4) su requerimiento de condiciones delimitativas de 了 1 (condiciones sintácticas) aparecen una única vez.

Merece la pena apuntar especialmente que todos los manuales analizados presentan un mismo problema : el descuido de los valores imperfectivos de la partícula 了. Como mucho, en todas las series se presenta únicamente y de manera muy sutil como parte de la estructura “(快/就) 要... 了”. De manera que no extrañaría que los alumnos solo supiesen interpretar el significado perfectivo de la partícula 了 1 e ignorar manifiestamente los significados imperfectivos.

Los significados imperfectivos de la partícula 了 son usos también muy frecuentes y usuales. Sin embargo, han sido descuidados en los manuales. Esta presentación parcial, evidentemente, también puede contribuir al fracaso de la adquisición de los alumnos.

Grosso modo, podemos decir que hay una presentación parcial de los diferentes valores y funciones de la partícula 了 y también existe una tendencia mayor de descuidar los valores imperfectivos, las funciones pragmáticas/discursivas, y la función social y cognitiva (la función de coordinación). Sin embargo, tal como mostramos en el 0, apartado §2, en realidad los últimos dos factores son los que principalmente deciden el uso o no de las partículas.

²⁰⁹ Consulte el Capítulo 3, apartado §2 para más información.

5.1.1. La presentación como expresiones fijas

En el resultado anterior (Tabla de resultado LXVI), nos llama mucho la atención de la presentación de la partícula 了 como parte de expresiones fijas sin prestar atención específica a la función de la partícula por sí. En las tres series de manuales existe un promedio del 56% se presenta como expresiones hechas.

Es cierto que presentar como frases hechas es un tratamiento fácil y directo, simplemente se acude a la memorización, pero la cuestión clave es si facilita la adquisición o no. Ciertamente, para elementos polivalentes (cuya presencia es frecuente en la lengua china) como es el caso de la partícula 了 creemos que ese tratamiento fácil y directo solo contribuye a una mayor confusión. Son demasiado numerosas estas expresiones y estructuras, y a ello se añade que las explicaciones de los manuales no sirven para entender sus funciones, lo que causa una impresión de que la partícula posee usos impredecibles. Ello se relaciona directamente con los factores psicolingüísticos (V19) que trataremos a continuación (§5.6, pp.584). Abajo recogemos las frases hechas y estructuras fijas que se presentan en las series:

Manual	Función y significado	
Lección		
C1	L13	太...了:muy/ demasiado
C2	L1	可...了: es ponderativo
C2	L7	了...就: realizar una segunda acción inmediatamente después de terminar la primera
C2	L17	除了...以外:excepto, salvo; además de
C3	L1	為了: para
C3	L16	別提多...了(sirve para acentuar el grado de la cualidad o la intensidad de la acción)
N1	L6	太好了!(para mostrar entusiasmo)
N2	L15	該...了: es el turno de alguien
N2	L17	極了(Enfatizador)
N2	L18	別忘了 (Indica recordatorio)
N2	L22	對了(introducir algo en una conversación o hablar de algo nuevo)
N2	L23	可是要...了(para explicar que no puede llevarse a cabo)
N2	L25	怎麼了?(para preguntar sobre lo que le ha pasado a alguien o algo)
N3	L32	夠+ A/V+了: bastante...
N3	L36	除了...以外: excepto que
H1	L10	Adj/V+極了(expresar el grado superlativo del adjetivo)
H2	L6	遲到了: Llegó tarde
H2	L6	出事了: Ha pasado algo
H2	L6	太不正常了!: Eso es muy raro
H2	L8	她怎麼了?:¿Qué le pasa?
H2	L8	他生病了 Está enfermo.
H3	L4	除了...以外, 還/也/都 (para expresión la inclusión y expresión de conceptos)
H3	L7	為了...(expresa el objetivo, la finalidad)

Tabla de resultado LXVII: La presentación como expresiones fijas del corpus

Semánticamente, se puede observar que tienen muy poco en común. Sin embargo, si uno se fija en sus funciones pragmáticas y discursivas podemos comprobar lo que resaltamos en el Capítulo 3, apartado §2 *sobre los usos reales de la partícula 了*, su papel como *marcador de culminación* y *de figura y rema*. Constituye un mecanismo de *coordinación* para establecer las relaciones interpersonales. Fundamentalmente, sirve para enfatizar, como es el caso de: 太...了, 可...了, 別提多...了, 夠+ A/V+了, Adj/V+極了, 太...了, 多了, 死了, o llamar la atención, por ejemplo en los casos de: 該...了, 別忘了, 可是要...了, 怎麼了?, 遲到了, 出事了, 太不正常了!, 他生病了.

Obviamente, no negamos la utilidad de la presentación como frases hechas/estructuras fijas. En los diez principios básicos para la enseñanza L2/LE propuestos por Ellis (2005:38), se alude a que “un programa de lengua completo debe garantizar el desarrollo de expresiones fijas y de un conocimiento basado en reglas”. No obstante, creemos que las presentaciones formales y explícitas de una manera sistemática, con informaciones necesarias para la comprensión y la aproximación cognitiva, debe acompañarse de ellas, especialmente cuando se trata de elementos polivalentes y con un uso tan vinculado a la pragmática y al discurso como es el de la partícula 了.

5.2. La secuenciación de los diferentes valores de la partícula 了

Sobre la secuenciación, trazamos dos líneas de secuencia paralelas según la distinción propuesta por Bialystock, (1981), Foto & Ellis (1991) y Little (1994):

- 1) **La enseñanza explícita:** tomamos en cuenta la secuenciación de las exposiciones gramaticales explícitas, relacionadas directamente con el *porcentaje de ser explicados (V17)*.
- 2) **La enseñanza implícita:** nos fijamos en las apariciones de las partículas de manera implícita en el aducto (es decir, su aparición en los contenidos, pero sin ningún tipo de información didáctica, como una estructura fija/frase hecha sin mayor detalle sobre el elemento).

Lo cierto es que los dos tipos de conocimiento interactúan y se complementan entre sí (Odlin, 1986; Little, 1994; Nunan, 1994; Nunan *et al.* 2002). O mejor dicho, los conocimientos explícitos ayudan y facilitan el desarrollo de los implícitos, y, por consiguiente, ambos contribuyen a la producción lingüística y a la comunicación.

En los resultados del análisis, comentamos el caso del 了 1 y 了 2, respectivamente y por separado, en cada serie, con el objetivo de comparar ambos casos.

5.2.1. Secuenciación de las exposiciones explícitas

En relación con la secuenciación de las exposiciones explícitas en las series, la de *El Nuevo Libro de Chino Práctico* tiene la misma secuenciación que *Hanyu*: la exposición explícita de la partícula 了 1 (en N1-L13 y en H2-L5, respectivamente) antecede a la de la partícula 了 2 (en N2-L15 y en H2-L6, respectivamente). Por el contrario, en el caso de *El Chino de Hoy*, la de la partícula 了 2 (en C1-L19) antecede a la de la partícula 了 1 (en C1-L23).

Verdaderamente, según las investigaciones de Jin (2002) y Teng (2010), quienes se basan en teorías pedagógicas, y también *International Curriculum for Chinese Language Education* publicado por la Oficina del Consejo Internacional de la Lengua China (Hanban, 2008) todo indica que pedagógicamente conviene que la partícula 了₂ anteceda a la 了₁. Fundamentalmente, es por el grado menor de dificultad sintáctica y también por el uso más frecuente de la partícula 了₂. Solo el planteamiento de la serie de *El Chino de Hoy* es acorde en su secuenciación con estas teorías.

Sin embargo, si contrastamos la secuenciación de las exposiciones implícitas y el momento en el que se introducen las explicaciones, puede darse una cuenta de que los autores son conscientes de la complejidad de las condiciones sintácticas de la partícula 了₁. De ello hablaremos a continuación.

5.2.2. *Secuenciación de las exposiciones implícitas*

Curiosamente, en comparación con la exposición implícita en el aducto, en ninguna serie la partícula 了₂ aparece (aunque sin explicación) después de la partícula 了₁. Es decir, 了₂ siempre antecede a 了₁ en las tres series. Es más, tanto en *El Nuevo Libro de Chino Práctico* como en *El Chino de Hoy*, la exposición explícita e implícita de la partícula 了₁ se da en la misma lección. En otras palabras, los alumnos ya reciben tratamientos pedagógicos la primera vez que entran en contacto con la partícula 了₁. Por ello, podemos deducir que los autores probablemente han manipulado los textos del manual para que no aparezca la partícula 了₁ antes de las lecciones que proporcionan explicaciones explícitas sobre ella.

Incluso, si nos fijamos en los datos cuantitativos (Gráfico III), entre los 9 manuales analizados, el N1 es el único volumen cuya cantidad de aparición de la partícula 了₁ supera a la de 了₂. Por tanto, podemos deducir que en esta serie *El Nuevo Libro de Chino Práctico*, el aducto de 了₁ está intencionadamente dosificado y se ha aumentado a propósito en el N1 donde presentan las instrucciones de 了₁, pero no las de 了₂. Por tanto, su número es mayor que el de 了₂ en ese volumen. En cambio, en el N2 se nota un acenso cuantitativo de la partícula 了₂ (casi 4 veces mayor que 了₁), y esa tendencia continúa en el N3.

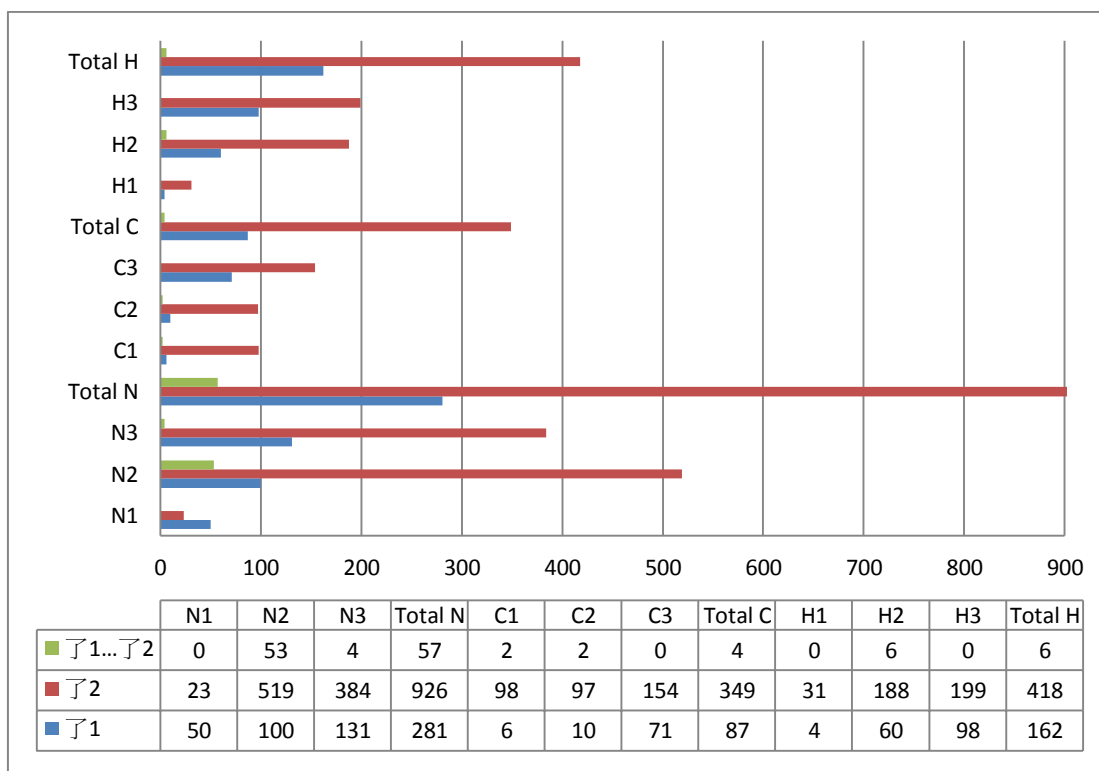


Gráfico XII: La cantidad de veces que han aparecido diferentes tipos de 了 en los volúmenes de las tres series

Por el contrario, la partícula 了2 recibe un tratamiento muy distinto. A diferencia del caso de 了1, sus exposiciones implícitas aparecen muy pronto, pero no así sus tratamientos pedagógicos.

En el caso de *El Nuevo Libro de Chino Práctico* en N1-L5 ya aparece por primera vez 了2; sin embargo, no es hasta el segundo volumen (N2) que introducen una presentación formal sobre la partícula 了2. Antes de ella, 了2 ya había aparecido en 23 ocasiones.

Lo mismo pasa en *El Chino de Hoy*. En el caso de 了2, sus exposiciones implícitas aparecen bastante temprano: en C1-L13, pero su exposición no aparece hasta 6 lecciones después, en la C1-L19. Antes de ella, 了2 ya había aparecido en 31 ocasiones.

Por el contrario, en el caso de *Hanyu*, la exposición implícita en el aducto, 了1 aparece por primera vez ya en el primer volumen, en H1-L8. Mientras, la aparición de la partícula 了2 sin explicación es más temprana aún, en H1-L4. Sin embargo, no es hasta el segundo volumen (H2) que introducen presentaciones formales sobre ellas (了1 en H2-L5 y 了2 en H2-L6).

La gran cantidad de apariciones de la partícula 了 sin explicación como aducto implícito puede ser un problema tanto para los profesores como para los alumnos y puede representar una fuente de confusión y desasosiego en su proceso de adquisición.

En resumen, en los casos de la aparición de las instrucciones explícitas tanto en *El Nuevo Libro de Chino Práctico* como en *El Chino de Hoy* se demora en exceso en el caso de la partícula 了2, no así en el caso de 了1. En cambio, en la serie *Hanyu* las explicaciones explícitas se demoran en ambos casos (tanto 了1 como en el de 了2).

En conclusión, hemos detectado problemas de la secuenciación curricular sobre los tratamientos pedagógicos explícitos en la serie *El Nuevo Libro de Chino Práctico* y *Hanyu*. Por otro lado, las tres series de manuales padecen la misma dolencia: la demora en exceso sobre el tratamiento de la partícula 了2.

Todos estos planteamientos son inadecuados según tanto por investigaciones pedagógicas (Jin, 2002; Teng, 2010) como por documentos oficiales para el planteamiento curricular (Hanban, 2008).

5.3. La reaparición de las exposiciones sobre las diferentes funciones (V16)

De acuerdo con la idea de que la construcción del sistema del conocimiento de la L2 no sigue un patrón lineal, sino un proceso dinámico (Saville-Troike, 2006: 177) atravesado constantemente por procesos de *acomodación* y de *asimilación* de estructuras cognitivas (Piaget, 1960) y una construcción creativa de la gramática de la interlengua (Selinker 1972). Asimismo, teniendo en consideración la hipótesis del *programa interno* (Hatch 1978; Pienemann 1985; 1998; Clahsen, Meisel & Pienemann, 1983; Klein & Perdue, 1992; Perdue 2000, por ejemplo) las investigaciones de Long (1988), Pienemann (1989), Foto & Ellis (1991), Yip (1994), Ellis (2001) y Saville-Troike (2006) confirman el hecho de que no se pueden alterar las secuencias del *programa interno*, sin embargo, las instrucciones y las intervenciones pedagógicas pueden acelerar el proceso de aprendizaje y aumentar su eficiencia y sus probabilidades de éxito (los conceptos de *enseñabilidad* y *aprendibilidad*). Por todo ello, creemos que la reaparición (Salaberry Ramiro, 1990) y un currículo espiral (Bruner, 2001) es de suma importancia. Por tanto, nos interesa qué porcentaje de reaparición (de haberlo) tienen los tratamientos pedagógicos sobre la partícula 了.

En la Tabla de resultado LXVIII: Diferentes exposiciones lingüísticas recibidas de la partícula 了 podemos observar el hecho de que en la serie *El Chino de Hoy* y la de *Hanyu*, no existe ninguna reaparición de las exposiciones lingüísticas sobre las diferentes funciones de la partícula 了 en sí (es decir, sin contar las presentaciones como parte de una estructura fija/frase hecha). Además, no existe una distribución dosificada, ya que las explicaciones se concentran en el mismo volumen (en el segundo volumen de *Hanyu* y en el primer volumen de *El Chino de Hoy*).

Por el contrario, en la serie *El Nuevo Libro de Chino Práctico* se puede observar claramente el planteamiento de un currículo en espiral. En la Tabla de resultado LXVIII se señalan con color gris las diferentes funciones y explicaciones de la partícula 了. Las funciones de la realización y la de finalización de una acción (valor perfectivo) de la partícula 了1 han sido introducidas en N1-L13 por primera vez, y vuelven a recordarse en N2-L15 introducidas valores de la partícula 了2. Consecuentemente, en N2-L17, introducen la estructura 了1...了2 y sus funciones para *enfatar que el evento o la situación acaban de ocurrir*.

Sobre las funciones de la partícula 了2 para indicar *un cambio de situación o el comienzo de una nueva situación*, introducen en N2-L23 la estructura 要...了 y su función de *indicar que una acción va a ocurrir dentro de poco*. No hasta en N2-L24 presentan la primera explicación formal

de la partícula 了 2 sobre su función de *cambio de circunstancias*. Después, en el tercer volumen, N3-L30 vuelven a profundizar sobre 了 2 y además de la función de indicar *un cambio de situación o el comienzo de una nueva situación*, introducen dos funciones más: el *recordatorio* y la *llamada de atención*.

Por todo ello, podemos decir que en esta última serie, no solo existen varias reapariciones de las diferentes funciones de la partícula 了, sino que existe una planificación bien meditada para plasmar un currículo en espiral.

Serie del libro y lecciones analizadas	La función de la partícula 了	Frase, estructura y significado concedido
El Nuevo Libro de Chino Práctico		
N1-L6	Expresión hecha	太好了: para mostrar entusiasmo
N1-L13	Marcador aspectual-temporal Condiciones delimitativas (了 1)	了 1: indica la realización y la finalización de una acción.
N2-L15	Partícula perfectiva	了 2: confirma que algo pasado...y la finalización o terminación de algo
N2-L15	Expresión hecha	該...了: para indicar que <i>es el turno de alguien</i>
N2-L17	Frase hecha	極了/多了: indica una extensión o un grado
N2-L17	Estructura fija/Enfatizador	了 1...了 2: <i>enfatisa que el evento o la situación acaban de ocurrir</i>
N2-L18	Frase hecha	別忘了: recordatorio
N2-L23	Frase hecha	對了:introduce algo en una conversación o menciona algo nuevo
N2-L23	Ingresivo/ factual (se presenta como estructura fija)	要...了: indica que una acción va a ocurrir dentro de poco.
N2-L24	Ingresivo/factual con un uso modal	La partícula 了 2 (cambio de circunstancias)
N2-L25	Frase hecha	怎麼了?: para preguntar sobre lo que le ha pasado a alguien o algo
N3-L30	Marcador aspectual-temporal marcador modal (pragmático) Marcador de	La partícula 了 2: <ul style="list-style-type: none"> • Un cambio de situación o el comienzo de una nueva situación • Recordatorio

	culminación	• Atrae la atención
N3-L3 2	Frase hecha	夠+ A/V+了
El Chino de Hoy		
C1-L13	Frase hecha	太...了: indica que cierta cualidad alcanza un grado muy alto e implica el matiz de ponderarla.
C1-L19	Marcador ingresivo/factual Marcador modal Marcador de culminación Cierre de la frase	Partícula expletiva para 1) indicar que lo que dice la oración representa una situación nueva; 2) señalar un cambio en la acción o estado original; 3) advertir al oyente y llamar su atención sobre lo nuevo; 4) redondear una oración para que el sentido sea independiente y completo
C1-L23	Marcador perfectivo	了 1: indica la perfección de la acción
C1-L25	Estructura fija (marcador aspectual: ingresivo/factual)	要...了: el adverbio 要 y la partícula expletiva 了 conforman la estructura 要...了, que denota la inminencia de una acción.
C2-L1	Frase hecha	可...了: es ponderativo.
C2-L7	Estructura hecha	了...就: realiza una segunda acción inmediatamente después de terminar la primera.
C3-L16	Frase hecha	別提多...了: sirve para acentuar el grado de la cualidad o la intensidad de la acción.
Hanyu		
H1-L10	Expresión fija	Expresa el grado superlativo del adjetivo: Adj/V+極了. Es un uso propio de la lengua oral.
H2-L5	Marcador perfectivo/partícula aspectual Secuencia	已經...了: expresa que algo ya se ha realizado. V1+了+O+就+V2+了: expresa que dos acciones se suceden en el presente, pasado o futuro.
H2-L6	Frase hecha La partícula modal 了	遲到了 [Llega tarde] 出事了 [Ha pasado algo.] 太不正常了! [¡Eso no es normal!] Partícula modal 了: indica que en un tiempo determinado ocurre una acción o aparece una nueva situación.
H2-L8	Estructura fija (aspecto ingresivo/factual)	要...了/就(要)...了/快(要)...了: expresión de futuro próximo 她怎麼了? [¿Qué le pasa?] 他生病了 [Está enfermo.]
H3	{No aparece ninguna exposición sobre la partícula 了}	

Tabla de resultado LXVIII: Diferentes exposiciones lingüísticas recibidas de la partícula 了 en el corpus

5.4. Porcentaje de ser explicados (V17) y los tipos de información didáctica ofrecida

Anteriormente en el comentario de *la secuenciación de las presentaciones de los diferentes valores de la partícula 了*, hemos señalado dos tipos de enseñanza: la enseñanza explícita y la implícita (Bialystock, 1981; Foto & Ellis, 1991: 606). En esta variable de análisis se enfoca la primera en lo tocante a las explicaciones explícitas sobre la partícula 了, los tipos y el porcentaje de esas explicaciones. Para un cálculo más significativo, contamos los **eventos**²¹⁰ de aparición (en lugar de las veces de aparición individualmente), ya que, evidentemente, no tiene sentido tener una explicación para cada presencia individualmente. Su importancia se fundamenta en los resultados demostrados por numerosas investigaciones sobre la ayuda que pueden ofrecer las instrucciones explicitadas para facilitar la adquisición (Long, 1988; Pienemann, 1989; Carroll & Swain, 1991; Foto & Ellis, 1991; White, 1991; Nunan, 1994; Tomlin, 1994; Yip, 1994; Ellis, 2001; Saville-Troike, 2006).

Fundamentalmente, categorizamos 4 clases de informaciones didácticas que se ofrecen a través de los eventos: 1) etiquetas lingüísticas y/o notas breves, 2) explicaciones detalladas, 3) llamada de nota y/o señalado con color y 4) no existe, solo con traducción y/ o con tecnicismos, para indicar las apariciones sin explicación o señalación alguna; solo aparece en una frase y la han traducido del chino al español, o, simplemente señalado con un tecnicismo como: partícula aspectual.

En la Tabla de resultado LXIX, se observa que las apariciones sin acompañamiento de explicación son bastante elevadas (color verde). Incluye los primeros volúmenes, donde aparece por primera vez.

En la serie de *El Nuevo Libro de Chino Práctico*, a pesar de que los porcentajes de ausencia de exposiciones gramaticales explicitadas o de aquellos casos señalados con traducciones o tecnicismos, son altos (54% en el N1, 56% en el N2 y 69% en el N3), la cantidad de información didáctica ofrecida es significativa, dado que no se tienen que repetir siempre las mismas informaciones: 16% de etiquetas lingüísticas o notas breves, 7% de explicaciones detalladas y 22% de llamadas de notas o casos señalados con color en el N2 y 26% de llamadas de notas o coloreados.

Por el contrario, en la serie de *El Chino de Hoy*, aunque el porcentaje sin explicación de C1 en comparación con C2 y C3 es menor, los porcentajes registrados son muy altos (77% del C1, 96% del C2 y C3).

En cuanto al caso de *Hanyu*, ya que las explicaciones sobre la partícula 了 (tanto 了 1 como 了 2) se concentran en el segundo volumen (H2), el resultado registrado de “sin explicación, solo con traducción o tecnicismo” es algo esperable (59% del H2 frente al 88% del H1 y 100% H3). Comparativamente, son bastante altos los casos sin explicaciones como en *El Chino de Hoy*.

Manual	Etiqueta lingüística/ notas breves	Explicaciones detalladas	Llamada de nota/señalado con color	No existe/solo con traducción/ Tecnicismo	Total
--------	---------------------------------------	--------------------------	------------------------------------	--	-------

²¹⁰ Entre los eventos, excluimos los Eventos 3 (tareas) y 4 (textos complementarios), donde no se esperan explicaciones lingüísticas, y solo tomamos en cuenta los casos de E1 (texto de entrada) donde se pueden encontrar etiquetas lingüística, llamadas de notas o resaltado con colores. Asimismo, nos centramos en los E 2 (Secciones explicativas).

Manual		Etiqueta lingüística/ notas breves	Explicaciones detalladas	Llamada de nota/señalado con color	No existe/solo con traducción/ Tecnicismo	Total
N1	Cantidad	8	1	2	13	24
	Porcen.	33%	4%	8%	54%	100%
N2	Cantidad	7	3	10	25	45
	Porcen.	16%	7%	22%	56%	100%
N3	Cantidad	1	1	11	29	42
	Porcen.	2%	2%	26%	69%	100%
C1	Cantidad	1	2	2	17	22
	Porcen.	5%	9%	9%	77%	100%
C2	Cantidad	2	0	0	46	48
	Porcen.	4%	0%	0%	96%	100%
C3	Cantidad	2	0	0	47	49
	Porcen.	4%	0%	0%	96%	100%
H1	Cantidad	1	0	0	7	8
	Porcen.	13%	0%	0%	88%	100%
H2	Cantidad	4	3	0	10	17
	Porcen.	24%	18%	0%	59%	100%
H3	Cantidad	0	0	0	20	20
	Porcen.	0%	0%	0%	100%	100%

Tabla de resultado LXIX: El porcentaje de los tipos de explicación del corpus analizado

5.5. La exactitud de la información ofrecida (V18)

A la corrección de la información ofrecida por los manuales, generalmente, se la toma por sentado y se le concede autoridad hasta tal punto que pueda servir como un testimonio para contradecir a los profesores si lo que sustentan no concuerda con ella. Sin embargo, tal como UNESCO (2010) señala: *“It is surprising how much of the basic information, such as names, dates and so on, in textbooks already in use is actually false”*. En este trabajo, también cuestionamos si realmente los tratamientos pedagógicos y las explicaciones propuestas son adecuadas (desde el punto de vista didáctico) y correctas (desde el punto de vista lingüístico) según nuestros marcos teóricos.

- **El Nuevo Libro de Chino Práctico**

Como hemos apuntado en el apartado anterior, tanto los tipos como las variedades que ofrecen para la explicación de la partícula 了 en la serie de *El Nuevo Libro de Chino Práctico* son abundantes. Sin embargo, en cuanto a la exactitud de estas informaciones, sorprendentemente, observamos varias explicaciones inexactas y desviadoras.

En primer lugar, hemos detectado 4 casos que consideramos explicaciones incorrectas y desviadoras:

I). Error en la traducción: en N1-L13-E2-3-a 了 explican:

- “不” no se puede utilizar en este tipo de oraciones con valor negativo. La forma negativa y **afirmativa**²¹¹ de este tipo de oraciones se hace utilizar “V+ 沒有+V+O.

Se equivoca en la explicación: la forma **afirmativa** utiliza 沒有 [No]. Evidentemente, la forma afirmativa no necesita utilizar 沒有 [No], sino que debería ser la forma interrogativa. Después de contrastarlo con la versión en inglés, nos damos cuenta de que es un error de la traducción en la versión española.

II). En el N2-L15-E2-3-2 了, explican que:

- La partícula 了₂ **invariablemente indica acciones o hechos que ha sucedido en el pasado.** Sin embargo, no es una norma que 了 siempre tenga que ser utilizada para hablar de hechos pasados.

Sin mayor esfuerzo podemos encontrar ejemplos de los usos de la partícula 了₂ para indicar acciones o hechos que no han sucedido en el pasado. Abajo, mostramos dos ejemplos, v) y vi), lo cual demuestra que la partícula 了₂ no indica “*invariablemente acciones o hechos que ha sucedido en el pasado*”. Por tanto, esa explicación es errónea.

95) 下雨了。[Llueve/Empieza a llover.]{presente}

96) 火車 (要) 來了。[El tren está a punto de venir.] {futuro próximo}.

III). En el N2-L15-E2-3-2 了, explican que “了” **siempre aparece al final de la oración.** Sin embargo, no toman en consideración las formas de pregunta donde la partícula 了₂ se posiciona delante de las partículas interrogativas (casos con 嗎 o 沒有) y no se ubican al final de la frase.

IV). En el N2-L17-E2-4 了 explican que:

- Si la [sic] objeto no tiene complemento de nombre o un clasificador numeral, requiere el **participio** para completar la oración. Estos dos **participios** juntos indican que la acción expresada por el verbo se ha completado.

²¹¹ Los destacados son nuestros.

Sin embargo, no han especificado a qué se refiere “participio”. A lo mejor este término en el ámbito de la lengua española está bastante claro y definido; no obstante, en el caso de la lengua china es un concepto más bien confuso. Debido a la falta de flexión en los verbos, no se sabe hasta qué punto el término *participio* se puede considerar adecuado. Por otro lado, supongamos que en esa explicación, *participio* se refiere a los verbos compuestos. De esta manera, en “estos dos participios”, ¿se incluiría también el verbo principal? En caso afirmativo, lingüísticamente, es un error en todos los sentidos. En los ejemplos expuestos en el manual: 吃 y 買 son verbos que pueden valerse por sí mismos como verbos simples, pero también pueden formar verbos compuestos con otros complementos, como muestra los ejemplos en el libro: 吃飯 y 買襯衫, pero bajo ningún concepto se pueden considerar verbos principales y/o compuestos como dos participios.

Por el contrario, puede que el término “participio” se refiera a los “complementos”. Se trata de un término que ya había aparecido en el manual, por lo que no deberían emplearse distintos tecnicismos (participio y complemento) para una misma categoría. Deben unificarse los términos y no abusar de los tecnicismos.

En segundo lugar, también señalamos 5 casos que consideramos no incorrectos, pero sí “no exactos”, y que pueden causar confusiones:

I). La insinuación de la función del tiempo gramatical pasado

En N1-L13-E2-3-a 了 comparan dos frases cuyas traducciones sugieren indirectamente que según esté o no presente la partícula 了 habrá cambio de tiempo (del tiempo pasado al futuro):

- 我買了五個蘋果。(HE COMPRADO CINCO MANZANAS.)
- 我買五個蘋果(VOY A COMPRAR CINCO MANZANAS.)

Por otro lado, explican: No todas las acciones pasadas necesitan la partícula 了, e insinúa que: “la mayoría de las acciones pasadas necesitan la partícula 了”.

Lo mismo pasa en N2-L15-E2-3-2 了 con ejemplos de dos diálogos, Grupo A y B, para comparar los casos sin la presencia de la partícula 了 y con ella. Idea muy favorable; sin embargo, la traducción y las explicaciones que añaden resultan desviadoras. Veamos los ejemplos:

- Grupo A

P: 你買什麼? [¿Qué vas a comprar?]

R: 我買衣服 [Voy a comprar ropa]

- Grupo B

P: 你買了什麼? [¿Qué has comprado?]

R: 我買了衣服 [He comprado ropa]

Adviértase que en las traducciones del Grupo A (sin presencia de 了) muestran un tiempo futuro; en cambio, las del Grupo B se sitúan en el tiempo pasado. Y añaden la explicación: “En el Grupo A “去商場” y “買衣服” no completan una acción *en el pasado*. Sin embargo, en el Grupo B las dos acciones están definitivamente completadas”.

Por un lado, las explicaciones y los ejemplos son opacos y contradictorios. Por un lado, se insinúa con la traducción que la presencia de la partícula 了 es una cuestión del tiempo (dado que el Grupo A sin 了 se ubica en el futuro y el Grupo B con 了, en el pasado). Por otro lado, la explicación contradice la traducción, ya que en vez de decir “es una acción imcompleta que se realizará” dice que el Grupo A “no completa una acción *en el pasado*” y se explica ubicándose en la negación del tiempo pasado.

De hecho, los ejemplos infringen las reglas de interpretación temporal en chino. Tal como hemos mencionado en el 0, apartado §1, la interpretación temporal en chino necesita la ayuda de los marcadores temporal-aspectuales o informaciones de contextualización. El tiempo futuro en chino necesita marcas de tiempo futuro, tales como: 將, 會 etc. (véase Chu, 2010), o requiere los factores de contextualización para satisfacer condiciones necesarias para su interpretación. Verdaderamente, el diálogo en el Grupo A (anteriormente mostrado), si expresa una acción realizada o una acción que va a realizarse en un futuro próximo, depende de la información compartida (el *fundamento compartido*) por los interlocutores.

En realidad de las diferencias entre los ejemplos propuestos por los manuales “我買五個蘋果” y “我買了五個蘋果”, y el Grupo A y B (con la partícula 了 o sin ella) no son temporales sino pragmáticas. Los casos con la partícula 了 enfatizan la realización de la acción (el hecho de haber ido o comprado); los casos sin 了 simplemente informan y no enfatizan nada en concreto.

II). Separación el tiempo del aspecto

Como hemos justificado en los marcos teóricos (Captítulo 1, apartado §1), existe una correlación íntima entre el aspecto y la interpretación del tiempo. Quizás, para un análisis puramente lingüístico sea favorable separar los dos conceptos (el tiempo y el aspecto gramatical). Sin embargo, desde un punto de visto pedagógico, debería enseñarse las correlaciones entre sí, ya que realmente existen, y dar herramientas para poder interpretar adecuadamente los significados de su presencia. Por tanto, la explicación en NI-L13-E2-3-a 了 es poco adecuada:

- “了” indica únicamente el estado de realización o finalización de una acción, pero no el tiempo (presente, pasado, futuro).

Es así debido a la separación tajante entre el aspecto y el tiempo y no ofrecen ninguna ayuda para poder interpretar sus correlaciones. Ciertamente, las partículas 了 1 y 了 2 crean circunstancias favorables para la expresión del tiempo pasado²¹².

III). Apuntan posibilidades sin condiciones concretas

En NI-L13-E2-3-a 了 dan explicación como:

²¹² Para más información, véase el Ch. pp. (tiempo y aspecto).

- *Al respecto de este tipo de oraciones, en muchos casos, la acción es pasada. Pero también es posible que la finalización de la acción vaya a ocurrir en el futuro.*

En el N2-L15-E2-3-2 了 dicen:

- *La partícula 了2 invariablemente indica acciones o hechos que ha sucedido en el pasado. Sin embargo, no es una norma que 了 siempre tenga que ser utilizada para hablar de hechos pasados.*

Otro ejemplo: en el N2-L24-E2-1-1 了, cuando explican la partícula 了2, dicen:

- *Algunas veces puede indicar que se producen nuevas circunstancias.*

Estas explicaciones se consideran confusas puesto que presentan las posibilidades, pero no la forma y las condiciones concretas para una interpretación tanto de la ubicación temporal como del significado. Para facilitar la comprensión de los alumnos, debe enseñarse la manera de interpretar según los contextos y la correlación entre el aspecto y el tiempo, así como explicar bien la causa y el efecto antes de que se produzcan impresiones falsas y equivocadas que puedan dificultar su adquisición más adelante. La función principal del 了1 no es la de indicar el tiempo pasado, sino la compleción (causa), la cual la mayoría de veces ocurre en el pasado (efecto). Sus usos en el tiempo futuro son posibles, pero menos frecuentes, suelen servir para indicar dos eventos en secuencia.

IV). Desniveles entre la explicación y los ejemplos

En el N2-L23-E2-1-1 了 declaran que en las oraciones con la estructuras 要... 了 se omite a menudo el sujeto. Sin embargo, la mayoría de los ejemplos expuestos (6 de los 10 ejemplos) son ejemplos con sujeto. Verdaderamente, se omite el sujeto cuando se habla de una manera general e impersonal, sin embargo, eso no está especificado en la explicación.

V). Falta especificación o explicación

En el N3-L30-E2-3-2 了 se menciona la estructura V/A-no-V/A sin ningún ejemplo de ella. “No” en chino alterna dos formas: 不 y 沒有. Por tanto, la información ofrecida adolece de ambigüedad.

Cabe señalar especialmente, a pesar de todo lo apuntado, no negamos que las exposiciones explicativas de esta serie presentan elementos muy positivos. Merece la pena volver a mencionar que las explicaciones cuentan con observaciones pragmáticas/comunicativas, tales como la función enfatizadora, recordatoria, la de la llamada de atención y la de confirmación (en el N2-L24-E2-1-1 了 y N3-L30-E2-3-2 了). Asimismo, constan de exposiciones esquemáticas y claras. Por ejemplo, en N2-L24-E2-1-1 了, dividen la función que indica un cambio de circunstancias en tres casos: 1) con predicados adjetivales o frases con 是 o 有 de verbo; 2) a menudo enfatizada y confirma que ha tenido lugar o que está ocurriendo algún suceso o acontecimiento; 3) con el adverbio 不. Sin embargo, es necesario señalar especialmente que sus deficiencias (informaciones descuidadas y potencialmente confusas) pueden tener efectos negativos en la adquisición de los alumnos CH/LE.

- **El Chino de Hoy**

A diferencia de las otras dos series, en *El Chino de Hoy*, en su conjunto, no hemos detectado ningún caso que ofrezca explicaciones incorrectas sobre la partícula 了.

En efecto, observamos que en las exposiciones explicativas, han evitado algunos errores que han cometido las otras series, por ejemplo explican: *la partícula expletiva 了 se pone al final de una oración e indica...*, faltando la palabra “siempre” no han zanjado todas las posibilidades. Por otro lado, en lugar del término “partícula modal” optan por “partícula expletiva”, en cierto sentido más apropiado especialmente cuando su intención es presentar el uso ingresivo/factual con un uso modal.

Sin embargo, creemos que existe un vacío notable en las explicaciones y consideramos 4 casos “no exactos”.

I). La falta de definiciones de los tecnicismos

El uso del término “partícula expletiva”. Para los estudiantes que no conozcan la terminología, tal falta de definición puede representar una dificultad más que una ayuda.

II). La ausencia de las condiciones concretas de uso

Por otro lado, las informaciones ofrecidas son bastante sucintas y no dan ningún contexto o condiciones concretas para sus usos. Por ejemplo, dicen: (了) también sirve para redondear una oración para que el sentido sea independiente y completo, pero no dicen en qué circunstancia y bajo qué condición.

III). Presentación unilateral

En el C1-L23-E2-2-5, explican:

- *La partícula aspectual 了 sigue al verbo e indica la perfección de la acción.*

Aparte de la ausencia de especificaciones de otras condiciones de uso (ej. los clasificadores), se limita a presentar uno de los usos de la partícula 了 1 como único: “indica la perfección de la acción” y de manera indirecta descarta otras funciones como: los usos de los valores imperfectivos. En efecto, esas funciones no están presentadas formalmente en la serie del manual.

IV). Abuso de tecnicismos

En el C1-L17-E2-1 (lista de unidades léxicas), señalan la partícula 了 2 con *pinyin* y el tecnicismo *partícula auxiliar*. Por el contrario, en el C1-L19-E2-2-5 utilizan otro término, *partícula expletiva*, para referirse a la misma función de la partícula 了 2. No obstante, ni en el primer caso ni en el segundo, explican a qué se refieren tales términos. Por ello, consideramos un caso inadecuado del uso de tecnicismos. Efectivamente, perjudica a los alumnos la presencia de tecnicismos que no entienden, máxime cuando se dan dos tecnicismos para referirse al mismo elemento lingüístico.

De manera complementaria apuntamos el caso C1-L25-E2-1, donde simplemente se ha presentado como una estructura hecha: 要...了. Cabe mencionar el hecho de que podría presentarse junto con otras estructuras parecidas, tales como: 就要/快...了, pero optan por presentar una única forma.

- **Hanyu**

En esta serie, *Hanyu*, hemos detectado varios casos con explicaciones “incorrectas” y “no exactas”

En primer lugar, presentamos 3 casos con explicaciones “incorrectas”:

IV). En *H2-L5-E2-2* 了 explican que *no se coloca la partícula 了 en las construcciones verbales en serie (...) cuando lo importante es remarcar la sucesión de las acciones*. No obstante, una de las mayores funciones de la partícula 了¹, justamente es remarcar la sucesión y se usa mucho en las construcciones verbales en serie (véase Capítulo 3, apartado §2 了¹ : marcar las secuenciaciones (pp.156); Liu *et al.*, 1996: 377 para los usos de 了 en esas construcciones).

V). En *H2-L6-E2-4* 了 explica:

- *Si una oración con 了 no lleva c.c. de tiempo, indica pasado.*

Aquí aparte de que existe un abuso del tecnicismo “*c.c. de tiempo*”, en el manual no hemos observado una definición formal de la sigla, sino que simplemente ha aparecido en una explicación en el primer volumen y los autores dan por supuesto que los lectores ya saben qué significa y no han vuelto a mencionar o explicar y usan directamente las siglas.

Por otro lado, si nos fijamos en los mismos ejemplos del manual: 他來了 [*Ya llega.*]; 八點了 [*son las 8.*]; 他胖了 [*ha engordado.*], no llevan *c.c. de tiempo* (complementos circunstanciales de tiempo), pero ninguno de ellos es realmente pasado.

VI). En *H2-L6-E2-4* 了, explican:

- *se utiliza el adverbio 沒有 para negar en el pasado; se utiliza el adverbio 不 para negar en un presente o un futuro.*

En efecto, es una explicación bastante popular, empero, únicamente funciona en contextos muy limitados, de manera que no se puede considerar una explicación válida. Se puede encontrar ejemplos que contradicen esas reglas, por ejemplo: usos de 沒有 en el presente o futuro:

97) 我沒有錢, 也沒有時間。 [no tengo dinero, ni tampoco tiempo.] (presente).

98) 我明年就算沒有畢業, 還是可以找得到工作。 [El próximo año, aunque no me graduara, igualmente encontraría a trabajo.] (futuro).

Un ejemplo de 不 en el pasado:

99) 我以前是不抽煙, 也不喝酒的 [yo antes ni fumaba, ni bebía.].

Verdaderamente, no son ejemplos excepcionales, sino que es una regla basada en intuición sin fundamento teórico sólido.

Por otro lado, hemos detectado 5 casos con explicación “No exacta”:

I). La ausencia de condiciones concretas

En H2-L5-E2-2 了 sobre la partícula aspectual explican:

- Esta **partícula de aspecto perfectivo** es un **marcador narrativo** que indica que una acción se ha completado, ha tenido lugar en **presente, en pasado o en futuro**. Se coloca después del verbo²¹³.

Los estudiantes no necesariamente saben el significado de los términos “partícula aspectual”, “partícula de aspecto perfectivo” y “marcador narrativo”. Por un lado, la explicación: “una acción se ha completado y ha tenido lugar en **presente, en pasado o en futuro**”, para los alumnos hispanohablantes es tan ambigua como intimidante (Volveremos sobre ello en el punto siguiente el factor psicolingüístico (VI9)).

Asimismo, esta explicación no brinda ninguna condición para enseñarles la manera de interpretar según los contextos y la correlación entre el aspecto y el tiempo, ni tampoco explica bien la causa (la función aspectual) y el efecto (su correlación temporal) antes de que los alumnos se hagan con una falsa impresión.

II). Presentan una regla de excepción con excepciones

En H2-L5-E2-2 了, se presentan excepciones y casos donde no se puede usar la partícula 了. Sin embargo, esas reglas no siempre funcionan, de manera que existen excepciones de las excepciones, por ejemplo, dicen:

- No se coloca la partícula 了, cuando se expresan acciones frecuentes, con o sin el uso de adverbios de frecuencia

Sin embargo, sin mayor esfuerzo, podemos encontrar casos que demuestran la falibilidad de esa regla, por ejemplo:

- 100) 我小的時候常常下了課就去游泳。 [Siempre iba a nadar después de la clase cuando yo era pequeña].

III). La confusión de términos

En H2-L6-E2-4 了, denomina la partícula 了² como partícula modal, pero indica que sirve para indicar “el inicio de una nueva situación”. La indicación de la entrada de una nueva situación es una función aspectual y no modal. En efecto, todos los ejemplos que exponen para ilustrar son frases sin contextos y para mostrar el uso modal es imprescindible precisar del contexto.

IV). Apuntan posibilidades sin condiciones concretas

²¹³ También es más correcto decir “sintagma verbal”, porque la partícula 了¹ no siempre puede ir justamente detrás del verbo, si existen otros elementos: complementos, etcétera.

En H2-L6-E2-4 了, brindan una explicación bastante ambigua: si una oración con 了 no lleva c.c. de tiempo, indica pasado. Si la oración lleva complemento c.c. de tiempo, puede indicar pasado o futuro. Sin embargo, hay oraciones sin c.c. tiempo que puede indicar futuro. Si cambiamos las palabras clave por X, Y, Z, se puede observar más claramente la ambigüedad que presenta este párrafo: si una oración con 了 no lleva “X”, indica “Y”. Si la oración lleva “X”, puede indicar “Y” o “Z”. Sin embargo, hay oraciones sin “X” que pueden indicar “Z”. El problema mayor reside en que se presentan varias posibilidades, pero ninguna concluyente.

V). Desniveles entre la explicación y los ejemplos

En H2-L6-E2-4 了, existe una falta de correspondencia entre la explicación y los ejemplos. Explican:

- (La partícula modal 了) expresa que se ha producido un cambio de opinión, idea., por ejemplo: 我明白你的意思了。 [Ya entiendo lo que quieres decir. /ya te entiendo.] 我走了。 [Me voy.]²¹⁴

El problema es, verdaderamente, que las dos frases no transmiten ningún cambio de opinión o idea, sino que son frases de declaración. Cuando un hablante dice: “me voy”, está avisando al receptor de su decisión, pero no significa que antes no quisiera irse y ahora haya cambiado de opinión; lo mismo pasa con “ya te entiendo”.

En total, contamos 21 casos que contienen, en mayor o menor grado, de imprecisiones en las explicaciones. Desde una perspectiva psicolingüística, todos ellos tienen un efecto negativo directo en la adquisición.

5.6. Factor psicolingüístico (V19)

Numerosas investigaciones revelan el hecho de que existen factores llamados extrínsecos, aparentemente sin relaciones directas con el aula, pero que influyen ostensiblemente en la ASL de los aprendices, a saber: actitudes, motivaciones, personalidad (Gardner 1985; Dörnyei & Ottó 1998; Takahashi 2005), factores afectivos (Schumann 1987; Krashen 1981) y factores ambientales (Tomlin 1994; Saville-Troike, 2006)

Todos los 21 casos anteriormente mencionados de falta de exactitud en las explicaciones pueden ser causa de confusiones y, consecuentemente, producir un efecto psicolingüístico negativo. A continuación, destacamos los casos que poseen una relación más directa con el aspecto psicolingüístico.

I). Por la diferencia lingüística fundamental de L1 y L2/LE

²¹⁴ Las traducciones son nuestras. En el texto original no las presentan. Las hemos añadido para facilitar mayor comprensión.

Desde un punto de vista esencialmente socioconstructivo, se destaca la importancia del papel que desempeña la L1 de los estudiantes L2/LE, que a su vez forma parte primordial de los conocimientos previos. Ello es debido a que, efectivamente, cuando adquirimos la L1, a la vez adquirimos experiencias sociales, conocimientos del mundo, nuestra forma de pensar y visión del mundo, etcétera. Didácticamente, se debe tener en cuenta y en la medida de lo posible evitar explicaciones desconcertantes que provoquen un efecto psicolingüístico negativo.

Señalamos especialmente la explicación en *N1-L13-E2-3-a* 了:

- “了” indica únicamente el estado de realización o finalización de una acción, pero no el tiempo (presente, pasado, futuro).

Y también en *H2-L5-E2-2* 了 sobre la partícula aspectual explican:

- Esta partícula de aspecto perfectivo es un marcador narrativo que indica que una acción se ha completado, ha tenido lugar en **presente, en pasado o en futuro**. Se coloca después del verbo.

Basado en nuestro estudio contrastivo sobre el sistema temporal y aspectual del chino y español (Capítulo 3, apartado §1), creemos que estas explicaciones son poco precisas, ya que se interpretan desde un punto de vista que no se ajusta al fundamento del sistema. Por otro lado, desde el punto de vista psicolingüístico, definiciones como “aparece en tiempos tanto de presente como de pasado y de futuro” causan una impresión desconcertante, e intimidan al alumno, especialmente al indoeuropeo, cuyas lenguas maternas poseen correspondencias temporales nítidas que desempeñan un papel fundamental. Por el contrario, con tales definiciones se rompe totalmente esta expectativa y puede darse lugar a bloqueos psicológicos²¹⁵. En su lugar, debe resaltarse el hecho de que los usos en presente y futuro, ciertamente, solo aparecen en casos muy concretos.

II). Explicaciones posibilitadoras:

Nos referimos a las explicaciones que indican las posibilidades del suceso, pero no dan condiciones concretas para describir cuándo sucede y cuándo no, tal como hemos señalado anteriormente. Aquí, juntamos todos los casos obtenidos de los diferentes manuales:

²¹⁵ En los resultados de las entrevistas con los alumnos hemos corroborado con este hecho.

- *La partícula 了² invariablemente indica acciones o hechos que ha sucedido en el pasado. Sin embargo, no es una norma que 了 siempre tenga que ser ²¹⁶utilizada para hablar de hechos pasados. [N2-L15-E2-3-2 了]*
- *(La partícula 了²) algunas veces puede indicar que se producen nuevas circunstancias. [N2-L24-E2-1-1 了]*
- *Si una oración con 了 no lleva c.c. de tiempo, indica pasado. Si la oración lleva complemento c.c. de tiempo, puede indicar pasado o futuro. Sin embargo, hay oraciones sin c.c. tiempo que puede indicar futuro. [H2-L6-E2-4 了]*

Enseñar que la interpretación de una estructura sólo funciona “algunas veces” y “no siempre”, implica que “otras veces no se produce”, o con la estructura “si (...) puede indicar” desde un punto de vista didáctico y psicolingüístico creemos que es más bien confuso y de poca ayuda.

III). Los tecnicismos sin definiciones ni explicaciones

Como ya habíamos comentado en precedentemente, aunque con mayor o menor grado, es un problema común a las tres series. Se ha de tener en cuenta que los alumnos no necesariamente son lingüístas ni tienen por qué saber qué significan esos términos, de manera que la ausencia de explicación los vuelve incomprensibles, lo que supone una carga psicolingüística más.

IV). La ausencia de condiciones concretas para usos reales:

También es un problema común a las tres series. Ponemos como ejemplo el *C1-L19-E2-2-5*: se presentan cuatro funciones, pero no ofrecen ninguna condición concreta para sus usos reales, lo que puede dar a los aprendices una impresión confusa. La simple idea de *una nueva situación y un cambio en la acción o estado original* en realidad puede tener muchas interpretaciones y no todas son válidas para el uso de la partícula 了. La falta de especificación inevitablemente implica inseguridad.

V). La presentación como expresiones hechas

Tal como hemos comentado anteriormente (§5.1.1, pp.568), la presentación como expresiones hechas o frases hechas, sin ofrecer más explicación ni indicación alguna para establecer relaciones con las explicaciones precedentes (de haberlas), es la estrategia más común en las tres series analizadas.

²¹⁶ El destacado es nuestro.

Efectivamente, esperar la memorización de las expresiones hechas es un método fácil, pero también una simplificación excesiva y superficial. No pretendemos negar su utilidad. Sin embargo, las expresiones hechas como las mayorías que presentan en los manuales, pueden tener un número ilimitado. Frente a un elemento tan polivalente como es el caso de la partícula 了, tal simplificación, sin explicaciones sistemáticas y bien organizadas, evidentemente, no coadyuva a su comprensión ni a su asimilación. Los alumnos pueden sentirse más perdidos y confusos por la falta de información, lo cual dificulta más aún la adquisición²¹⁷. Sin embargo, estas expresiones hechas que aparentemente muy diferentes semánticamente, ciertamente, todas tienen funciones pragmático-discursivas en común.

6. Resultados del Nivel III: Análisis de las variedades de aducto

La variedad de aducto brinda oportunidades a los alumnos para conocer diferentes tipos de lenguaje; a su vez, favorece la ASL (Tomlinson 2003; Rubdy 2003; UNESCO, 2010). Efectivamente, tanto los contenidos como las actividades de aprendizaje deben tener una cobertura bastante amplia, desde lo que tiene que ver con el mundo real: los componentes comunicativos y socioculturales, hasta lo atinente a lo pedagógico: la conciencia lingüística y cultural, aprender cómo aprender (Taba 1987: 560).

En este nivel no solo valoramos el texto principal, sino que consideramos necesario tomar en cuenta también los textos complementarios escritos en lengua meta y diseñamos dos tipos de variables para su análisis: la tipología textual (V20) y el tipo de contenido temático (V21)

Primeramente, acerca de la tipología textual, todos los textos de entrada sin excepción en las tres series son de tipo *dialogado/conversacional (C)*, por tanto, más del 50% del aducto textual es de ese tipo.

Comparativamente, solo en la serie *El Nuevo Libro de Chino Práctico* existe un texto complementario diseñado específicamente para la comprensión lectora. En las otras dos series, tuvimos que, adoptando nuestro criterio, considerar también una de las tareas de comprensión lectora (en *Hanyu*) y auditiva (en *El Chino de Hoy*) como textos complementarios para ampliar la variedad de la tipología textual (V20).

En la Tabla de resultado LXX, podemos observar el hecho de que tanto en *El Nuevo Libro de Chino Práctico* como en *Hanyu*, la tipología textual Dialogada/conversacional (C) ocupa poco más que la mitad, mientras que en *El Chino de Hoy* ocupa casi un 80%, ya que no es hasta el tercer volumen que se añade una tarea con un texto complementario que amplía su tipología textual. Por tanto, su variedad en esta serie es manifiestamente menor. Por el contrario, en ese sentido, *Hanyu* brinda la mayor diversidad en los tipos de textos presentados.

	El Nuevo Libro de Chino Práctico		El Chino de Hoy		Hanyu	
	Cantida	Porcen.	Cantida	Porcen.	Cantida	Porcen.
Tipología textual						

²¹⁷Ese fenómeno de confusión se ha podido corroborar con el resultados de entrevistas con los alumnos de CH/LE realizado en este trabajo. Si bien dichas entrevistas eran recogidas más bien con el objetivo de armar nuestro instrumento de análisis y no para tal fin.

	El Nuevo Libro de Chino Práctico		El Chino de Hoy		Hanyu	
	d		d		d	
Dialogada/Conversacional (C)	39	57%	75	76%	32	57%
Narrativa (N)	22	32%	9	9%	3	5%
Narrativa (N): en formato de carta	3	4%			1	2%
Narrativa (N): en formato de diario	2	3%			1	2%
Narrativa (N): en formato de postal					1	2%
Descriptiva (D)	2	3%	1	1%	4	7%
Descriptivo (D): en formato de diario					1	2%
Descriptivo (D): en formato de postal					1	2%
Expositiva/Explicativa (E)	1	1%	12	12%	8	14%
Expositiva/Explicativa (E): en formato de periódico					1	2%
Instructiva/Inductiva (I)			1	1%	1	2%
Argumentativa (A)			1	1%		
Predictiva (P)					2	4%
Total	69	100%	99	100%	56	100%

Tabla de resultado LXX: Tipologías textuales del corpus

Por otro lado, sobre los tipos de contenido temático ofrecidos (V21), hemos obtenido los siguientes resultados:

Contenido temático (V21)	El Nuevo Libro de Chino Práctico		El Chino de Hoy		Hanyu	
	Cantidad	Porcen.	Cantidad	Porcen.	Cantidad	Porcen.
Actividades comerciales y de trabajo	5	6%	15	15%	5	8%
Actividades de ocio y de tiempo libre	14	16%	23	22%	8	13%
Cuentos/narraciones cortas	13	15%	1	1%	2	3%
El medio ambiente			2	2%	1	2%
Información sobre personas, el tiempo o el espacio	18	20%	34	33%	27	44%
Lengua, estudios y aprendizaje	2	2%	7	7%	1	2%
Medios de transporte					1	2%
Necesidades y hábitat	4	5%	7	7%	2	3%
Relaciones personales y sociales	11	13%	10	10%	6	10%
Salud y sanidad	5	6%	2	2%	4	7%
Temas interculturales	14	16%	2	2%	3	5%
Temas generales de opinión	2	2%			1	2%
Temas variados					3	5%
Una receta de cocina					1	2%
Total	88	100%	103	100%	61	100%

Tabla de resultado LXXI: Contenidos temáticos (V21) del corpus analizado

En líneas generales, los temas son bastante variados y tienen una cobertura bastante amplia para responder a las posibles necesidades diarias de un alumno extranjero que vive en China. Lo que destacamos especialmente son los contenidos relacionados con los *temas interculturales* (predominan en la serie *El Nuevo Libro de Chino Práctico*) y también los que tienen que ver con *lengua, estudios y aprendizaje* (predomina en la serie *El Chino de Hoy*). Únicamente consideramos como contenidos de temas interculturales aquellos en los que hay comparación de dos culturas (la de la lengua meta y la de los alumnos). Es importante tener en consideración los conocimientos previos de los alumnos y eso ayuda a despertar la consciencia intercultural, además de la lingüística. Por otro lado, resultan especialmente importantes los contenidos de *lengua, estudios y aprendizaje*, puesto que facilitan la adquisición de las estrategias de aprendizaje, es decir: lo que Taba (1987) y el MCRE (2002) denominan estrategia de *aprender cómo aprender*.

7. Resultados del Nivel IV: Análisis de correlación

En este nivel analizamos tres diferentes variables que corresponden a diferentes niveles de los manuales:

- A). La interrelación entre los eventos en las lecciones.
- B). La coherencia entre la delaración y el planteamiento.
- C). La conexión entre los diferentes usos de la partícula 了.

7.1. La interrelación entre los eventos en las lecciones

Para analizar la interrelación entre los eventos en las lecciones, diseñamos una tablas con dos columnas para registrar datos de dos niveles distintos: por un lado, desde una perspectiva global, y por otro lado, nos centramos en la partícula 了. En el primer nivel analizamos la interrelación entre los diferentes eventos. En este segundo nivel enfocamos el grado de la interrelación entre los diferentes eventos y la partícula 了. Aquí simplemente cogemos los resultados del análisis de las tres series y los comparamos. Para los detalles sobre el análisis, véase su análisis correspondiente (Capítulo 5, apartado §2, §3, § 4).

Conforme a los resultados del análisis, podemos observar que en el caso de la serie de *El Nuevo Libro de Chino Práctico*, globalmente, existe un alto grado de cohesión entre todos los eventos, excepto entre las secciones de *Carácter chino y palabras*. Entre el resto, en mayor o en menor grado, existe alguna conexión.

Destacamos especialmente los dos recursos que se emplean en los textos de entrada: por un lado, utilizan las nubes con etiquetas para señalar los valores nociofuncionales; por otro lado, también existen llamadas de nota para remitir a la sección de notas lingüísticas. De esta manera, crean una consistencia entre los eventos.

En cuanto a los tratamientos de la partícula 了, ocurre algo parecido: la mayoría de los eventos en las lecciones analizadas tratan y/o ponen en práctica, en mayor o menor grado, la partícula 了.

Sin embargo, merece la pena señalar que en el N3-L30-E4-1 (Compresión escrita y reformulación oral), presentan un texto expositivo/explicativo intercalado, en el cual aparece poco la partícula 了² (solo aparece dos veces). Efectivamente, tanto el estilo narrativo como el expositivo son dos tipologías textuales que desfavorecen la aparición de la partícula 了²²¹⁸. Si la idea es mostrar los usos de la partícula 了², la tipología textual escogida no es la más adecuada.

En el caso de *El Chino de Hoy*, la estructura y los contenidos de las lecciones son relativamente simples y limitados (según un texto con información limitada y redactado con el objetivo pedagógico, confecciona una lista de unidades léxicas y exponentes gramaticales, seguida de tareas para la comprensión y producción relacionadas con ella). Ciertamente, los textos no ofrecen mucha información y tampoco existen textos complementarios. Aparte de la nota cultural, no existe ninguna conexión con otros eventos, las tareas tampoco están relacionadas con todo lo

²¹⁸ Véase Capítulo 3, apartado §2 para más información.

presentado en el texto y los puntos gramaticales. Es decir, existen elementos presentados, entre ellos la partícula 了, en la lección que no disponen de ninguna tarea para facilitar su comprensión o su producción.

Con respecto a la partícula 了, las conexiones entre los eventos parecen laxas. Conforme a los resultados de análisis podemos observar, en relación con la conexión entre los textos y las exposiciones lingüísticas que la partícula 了 no está señalada en el texto ni en C1-L19 ni en C1-L23. En el primer caso, en la sección gramatical presentan cuatro usos bastante dispares, pero no apuntan a cuáles se corresponden en el contexto donde aparecen en el texto de entrada.

En el segundo caso, la C1-L23, en la sección explicativa presentan la partícula aspectual (了1), sin embargo, aparte de que la partícula no está señalada, aparece muy poco en comparación con otros usos: dos 了1 frente a cinco 了2 y un 了1... 了2.

Por otro lado, nos gustaría destacar especialmente la interrelación que se da entre el texto, la exposición y las tareas. En principio, C1-L19 y C1-L23 son las dos únicas lecciones que se dedican a presentar y explicar la partícula 了 *per se* (了2 y 了1 respectivamente). Sin embargo, entre las tareas no existe ninguna dedicada directamente a la práctica de esta partícula.

Por el contrario, en el caso de *Hanyu, en líneas generales*, el diseño de la lección sigue un patrón por bloques. Una lección puede dividirse en dos o tres bloques que tienen su núcleo de trabajo y los textos, la exposición gramatical y las tareas giran alrededor del núcleo del bloque al que corresponde. Entre las partes del mismo bloque la relación es íntima, sin embargo, entre los bloques existe una relación muy diluida y las interconexiones, especialmente entre las tareas, se centran en un núcleo únicamente. Los textos de entrada y complementarios desempeñan un papel central donde se procuran integrar los diferentes elementos. Eso podemos observarlo claramente a través del análisis de la correlación centrado en la partícula 了. Fuera del bloque donde la partícula 了 se integra, la mayoría de los eventos no tiene ninguna conexión con ella. Sin embargo, eso no niega que la existencia de tareas variadas (tanto de tipo cerrada como de tipo abierta) que dan lugar a la producción y a entrar en contacto con la partícula 了.

Por el contrario, también nos llama la atención la falta de correlación entre el aducto que exponen los textos y lo que se explica en la sección gramatical en el caso de *H2-L5*. Por ejemplo, en el texto de entrada 1 (*H2-L5-E1-1*) aparecen escasas entradas de la partícula 了 (dos 了1, uno 了2). Asimismo, en *H2-L5-E2-2* (el texto de entrada antes de la sección explicativa sobre la partícula 了1) la mayoría se corresponde con la partícula 了2²¹⁹.

7.2. La coherencia entre la declaración y el planteamiento

En este nivel de análisis cruzamos las variables que describen el Evento 0, es decir las declaraciones de los textos introductorios, con el resultado obtenido de los tres niveles de análisis anteriores para comparar y examinar el grado de coherencia que exista entre ellos. Lo fundamental consiste en medir la distancia entre “lo que dicen” y “lo que hacen” para indagar si

²¹⁹ Aparecen tres 了1, siete 了2 y un 了1... 了2.

verdaderamente el proceso que proponen ayuda a alcanzar los objetivos que proyectan al principio del manual.

Dividimos según las tres variables que proponemos para el análisis: 1) sobre las necesidades e intereses de los alumnos (V1), 2) los objetivos planteados y 3) el enfoque, el diseño y el método aplicados.

En líneas generales, podemos destacar el hecho de que la serie *El Nuevo Libro de Chino Práctico* posee una descripción más detallada sobre la necesidad e interés, los objetivos y las metodologías aplicadas en la serie en comparación con las otras dos series. También es la que tiene mayor grado de cumplimiento y coherencia entre la declaración y el planteamiento del manual. En otras palabras, se trata de la más cuidadosa en el planteamiento curricular. A continuación profundizamos en la comparación en cada punto.

7.2.1. Necesidad e interés (V1)

Sobre las necesidades e intereses de los alumnos, la serie de *El Nuevo Libro de Chino Práctico* es bastante franca en la declaración. Aunque es una versión redactada en español, no pretende ser un manual para hispanohablantes (a pesar de que también hemos detectado algunas adaptaciones de referencias culturales) y declaran que es un libro para usuarios anglosajones. La verdad es que no hemos detectado ninguna comparación interlingüística (ni para el inglés ni tampoco para el español) aparte de la comparación fonética en la prelección, y las comparaciones culturales son bastante genéricas. El manual parece más bien dirigido al público occidental en general.

Por otro lado, declaran que el manual también se puede usar para el auto aprendizaje, pero en el libro del alumno no se especifica ningún tipo de indicación. La falta de indicación de materiales complementarios puede dificultar su accesibilidad.

En cambio, en el caso de *El Chino de Hoy*, sí que afirman que está pensado para *los alumnos que tienen el español como lengua materna o como lengua vehicular de enseñanza*. Cumplen el objetivo de satisfacer la necesidad de utilizar el español como lengua vehicular, ya que las instrucciones y los textos de notas culturales son bilingües (español-chino). Sin embargo, conforme al resultado de nuestro análisis sobre la *recuperación de conocimientos lingüísticos previos* (V7), las consideraciones acerca de la lengua materna o vehicular son escasas.

Lo que sí han cumplido es la necesidad del desarrollo de conocimientos para afrontar asuntos cotidianos en China. Ofrecen contenidos temáticos variados y cotidianos que responden correctamente a esa necesidad.

Por último, en *Hanyu* también declaran que es un manual específicamente dirigido a los alumnos hispanohablantes. Efectivamente, hemos observado tratamientos lingüísticos específicos para los alumnos hispanohablantes. Sin embargo, en el aspecto cultural, la comparación de ambas culturas (la china y la hispana) es escasa; por otro lado, no han tratado las supuestas necesidades e intereses, aparte de la preparación para presentarse al examen HSK.

7.2.2. Objetivos (V2)

En la serie de *El Nuevo Libro de Chino Práctico*, a propósito de los objetivos, los autores plantean unos objetivos muy claros; a su vez, al principio de cada lección especifican lo que allí

se va a aprender. Según los resultados de nuestros análisis, se cumple la mayoría de tales objetivos.

Sin embargo, sostienen que se pondrán en práctica las cuatro destrezas. Verdaderamente, conforme a los resultados de análisis, existe cierto desequilibrio entre las destrezas.

Por otro lado, en *El Chino de Hoy*, hemos observado un claro desequilibrio entre los procesos y canales de las tareas propuestas y la poca presencia de las tareas con interacción que tomen en consideración aspectos pragmáticos/comunicativos. De manera que no han cumplido plenamente el propósito de “desarrollar las habilidades lingüísticas, la capacidad comunicativa, ni las aptitudes básicas en el manejo del chino” (según las palabras del manual).

En lo que concierne a los otros factores, tales como actitudes, sensibilidades y sentimientos que deben ser desarrollados, o formas de pensamiento que deben ser fortalecidas o iniciadas, aunque ofrecen notas culturales en cada lección, juegan demasiado con los tópicos de la cultura china. Por el contrario, *la mentalidad y valor de los chinos contemporáneos* apenas se tratan en esta serie de manuales.

En *Hanyu* plantean el objetivo de que “*el alumno adquiera progresivamente un alto nivel de competencia comunicativa en situaciones reales de la vida cotidiana*”. Efectivamente, en líneas generales, las tareas de esta serie son abundantes y variadas. Procuran que haya un equilibrio entre las diferentes destrezas y también responder a las diferentes necesidades que se encuentran en cada caso/sección. De esta manera, existen los tipos de tareas que salen en casi todas las lecciones, pero también se añaden tareas que los autores consideran necesarias.

Sin embargo, declaran que potencian *estrategias para el reconocimiento y la deducción de caracteres nuevos, así como su pronunciación*. En realidad, no hemos detectado ninguna estrategia al respecto.

7.2.3. Enfoque, diseño y método (V3)

En relación con el enfoque diseño y método, de una manera u otra las tres series declaran que tienen en cuenta el enfoque comunicativo; no obstante, no todas lo cumplen.

En el caso de *El Nuevo Libro de Chino Práctico*, sobre los métodos adaptados, los autores no declaran en la introducción que siguen los métodos más progresistas y prescinden de los antiguos. Por el contrario, especifican claramente el uso de los nuevos enfoques que se consideran adecuados, tales como: el nociofuncional, el comunicativo y también el enfoque centrado en el alumno, y en el diseño del manual aplican el diseño del currículum en espiral. Por otro lado, conservan los métodos tradicionales y más estructuralistas como la traducción, la repetición e imitación y la manipulación de las formas. En efecto, conforme a nuestro análisis, ambos métodos (los más progresistas y los tradicionales) aparecen de manera relativamente equilibrada. Asimismo, gracias a nuestro análisis de la reaparición de la partícula 了, podemos comprobar la aplicación de un currículum en espiral.

Sin embargo, declaran que se ordenan los contenidos de una manera gradual, de lo más fácil a lo más difícil. Sin embargo, según nuestros resultados del análisis sobre la partícula 了, la enseñanza explícita de la partícula 了 1 (comparativamente más difícil lingüísticamente y menos

usual) precede a la de la partícula 了 2. Esto prueba que no es del todo gradual y que la secuenciación no siempre avanza de lo más fácil a lo más difícil.

En el caso de *El Chino de Hoy*, podemos comprobar que existe coherencia entre la declaración y el planteamiento en que “*se guía con las reglas propias de la lengua china y las reglas del aprendizaje y enseñanza de segundos idioma*”. Según nuestro análisis focalizado en los tratamientos pedagógicos de la partícula 了, podemos comprobar que su secuenciación respeta el orden de acuerdo con su frecuencia (característica de la lengua china) y el grado de dificultad de sus usos.

No obstante, acerca de la metodología, declaran: *Se adopta la estructura como el hilo principal, combinando la función con la cultura, y se toma los tratos sociales cotidianos como el contenido de la enseñanza, asegurando que los materiales que se emplean concuerdan con la realidad de la vida*. Sin embargo, según nuestro análisis ofrecen pocas informaciones contextuales y condiciones concretas para los usos reales; a la vez, las explicaciones sobre las funciones pragmáticas/comunicativas también son escasas.

En el caso de *Hanyu*, en general, conforme a nuestro análisis, el planteamiento se aproxima bastante con lo declarado. Por un lado, existe un alto porcentaje de tareas para el desarrollo de la competencia comunicativa. Por el otro, existe cierto equilibrio para la práctica de los 4 destrezas básicas. El manual destaca por su amplio abanico de variedades de tareas propuestas para tales prácticas.

Por otro lado, en relación con los diseños de los manuales, las tres series aplican un patrón fundamental en todas las lecciones de la serie. Comparativamente, la serie *Hanyu* posee mayor flexibilidad en ese sentido. No tiene una estructura rígida como *El Nuevo Libro de Chino Práctico* y *El Chino de Hoy*. No obstante, aplica un diseño de bloques, es decir, una correspondencia inmediata entre aducto y producción. Merece la pena mencionar también, en comparación con los otros dos volúmenes de la serie, que el tercer volumen (H3) es menos estructurado. La construcción de las lecciones se encuentra más dispersa.

7.3. La conectividad entre los diferentes usos de la partícula 了

Ciertamente, tal como hemos mostrado en el Capítulo 3, apartado § 2 (pp.120-166), el uso de la partícula 了 es muy variado y su posibilidad de combinar con otros elementos para formar estructura fija o expresión hechas son ilimitadas. Sin embargo, los diferentes valores de la partícula 了, verdaderamente, parten de unos principios fundamentales (papel de figura y rema, función de coordinación, marcador de culminación y énfasis).

Por ello, en esta variable de análisis, nos interesa verificar la conexión entre los diferentes usos de la partícula 了, concretamente, si tienen conexiones entre los tratamientos pedagógicos en las diferentes lecciones.

Conforme a los resultados del análisis, comparativamente, solo hemos detectado cierto grado de conexión entre los diferentes usos de la partícula 了 en la serie de *El Nuevo Libro de Chino Práctico*, por el contrario, en la serie de *El Chino de Hoy* y *Hanyu* apenas se ha tenido en cuenta la conexión entre los diferentes usos.

Principalmente, podemos categorizar 3 estrategias usadas por la serie de *El Nuevo Libro de Chino Práctico*:

- 1). Se utilizan números para numerar las veces que aparecen las diferentes funciones de la partícula y también para distinguir la posición sintáctica de las partículas 了₁ y 了₂, por ejemplo: en N1-L13: 了₁ (1), indica la realización y la finalización de una acción; en N2-L15, la partícula 了₂ (2) confirma la finalización o terminación de algo; en N2-L24, el cambio de circunstancias (1).
- 2). En las exposiciones se relaciona explícitamente lo que se ha enseñado anteriormente (por ejemplo N2-L15) y también se hace referencia a usos que ya han aparecido anteriormente (por ejemplo N2-L24) para que los alumnos vuelvan a consultar las lecciones anteriores si es necesario.
- 3). La última lección de cada volumen presenta de manera sistemática un resumen de los principales puntos lingüísticos importantes. En el volumen II, en la sección de *Los aspectos de la acción*, se recogen tres funciones de la partícula 了: 1) realización de la acción o de un acontecimiento (donde se incluyen los usos tanto de 了₁, 了₂ y la construcción 了₁...了₂), 2) el cambio de situación y 3) una acción que va a ocurrir dentro de poco.

Sin embargo, merece la pena incidir en que existe un determinado grado de contradicción entre las explicaciones: en N2-L15-E1-2 sustentan que la partícula 了₂ confirma que algo ha pasado. Por otro lado, en la sección de exposición lingüística (N2-L15-E2-3) agregan: la partícula 了₂ (2) invariablemente indica acciones o hechos que han sucedido en el pasado; sin embargo, más adelante (lección N2-L23, N2-L24, N2-L25), en el mismo volumen, se introducen nuevas funciones, 了 como el marcador ingresivo/factual (que posee los usos en el presente o futuro), lo cual contradice lo que se había enseñado en N2-L15.

La contradicción y la falta de coherencia en las explicaciones lingüísticas pueden ser una causa directa y grave de las dificultades que encuentran los estudiantes a la hora de comprender y adquirir sus usos.

Por el contrario, en la serie de *El Chino de Hoy* y también en *Hanyu*, se presentan como piezas sueltas y discretas que no tienen relaciones entre sí. Únicamente, presentan dos valores de la partícula 了 *per se*: una como partícula aspectual (C1-L23) y otra expletiva (C1-L19) en el caso de *El Chino de Hoy* y 了₁: la partícula aspectual (H2-L5), 了₂: la partícula modal (H2-L6) en el caso de *Hanyu*. En otras ocasiones la presentan como parte de una expresión hecha o una estructura fija: 太...了 (C1-L13), 要...了 (C1-L25), 可...了 (C2-L1), 了...就 (C2-L7), 別提多...了 (C3-L16). En *Hanyu*, se cuenta con expresiones como: Adj./V+極了 (H1-L10), V1+了+O+就+V2+了, 遲到了 [Llega tarde.], 出事了 [Ha pasado algo.], 太不正常了! [¡Eso no es normal!](H2-L6), 他怎麼了? 他生病了[¿Qué le pasa? Está enfermo.](H2-L8), 除了...以外, 還/也/都 [Además de, también] (H3-L4), 為了 [para] (H3-L7).

Merece la pena apuntar que en H2-L5 la presentan como parte de una estructura hecha (經已...了) para expresar los hechos en el pasado. Por otro lado, en H2-L8 presentan otras estructuras hechas con la partícula 了: 快(要)...了, 要...了 y 就(要)...了, pero esta vez son

expresiones para expresar el futuro. Todo ello sin mencionar qué función desempeña la partícula 了²²⁰, de manera que puede acabar siendo un elemento confuso y opaco.

Estas expresiones hechas en realidad tienen una relación muy íntima con las partículas aspectual, modal y/o expletiva que presentan en los mismos manuales, pero no los relacionan (aparte en C1-L25 se vuelve a mencionar el tecnicismo: expletiva). De esta manera, los alumnos se forman una imagen muy vaga de la partícula 了: posee dos valores, uno aspectual y otro expletivo/modal²²¹, y también puede aparecer en múltiples expresiones, pero no queda claro cuáles son sus funciones.

Habiendo discutido los datos por cada nivel con los parámetros y las variables correspondientes, tenemos todos los datos reunidos para responder a las preguntas de investigación que hemos planteado al principio de la tesis.

²²⁰ Ciertamente, la presencia de la partícula 了 es un uso pragmático (para enfatizar y llamar la atención), el significado del pasado o futuro realmente depende de la locución con la que se combina con el “已經” expresa la compleción (con tendencia hacia el tiempo pasado) y con “就/快要” manifiesta el significado ingresivo/factual con tendencia hacia el futuro.

²²¹ A eso se habrá de sumar la falta de definición de los términos. Además, no coinciden exactamente con las funciones que encontrarán.

Capítulo 7. Resultados de investigación

Introducción y resumen

Después de haber discutido los datos de las tres series de manuales de manera detallada en el apartado anterior, en este apartado mostramos los resultados que hemos obtenido en este trabajo.

Exponemos, en primer lugar, las contribuciones que creemos que hemos aportado en el ámbito del análisis de los manuales CH/LE. A continuación, trataremos de responder a la pregunta de investigación general y las 12 preguntas específicas que hemos planteado al principio.

- | | |
|--|-----|
| 1. Aportación del trabajo | 597 |
| 2. Respuestas a las preguntas de investigación | 598 |

1. Aportación del trabajo

Ante todo, queremos volver a reivindicar que, a pesar de que los marcos teóricos que hemos construido cuentan con diversas disciplinas (la investigación en la enseñanza y el aprendizaje de L2/LE, la adquisición de segundas lenguas (ASL) y las teorías del análisis y la confección de manuales, los estudios del uso del lenguaje, así como resultados de estudios lingüísticos chinos recientes), somos muy conscientes de que la selección y la revisión de las lecturas y las bibliografías provienen de creencias y opiniones subjetivas. Por consiguiente, los marcos teóricos construidos, fruto de esa selección y revisión, están sujetos a tal limitación.

Por otra parte, en este trabajo principalmente aplicamos metodologías cualitativas (*la descriptiva, la interna, la predictiva, la microevaluación y la auditoría*²²²), con intención de ser lo más neutro posible en el análisis a través de descripciones que aportan los razonamientos para justificar cada decisión tomada. De esta manera procuramos evitar la arbitrariedad.

Por otro lado, además del análisis general del enfoque pedagógico y la selección de contenidos de aprendizaje de cada uno de los manuales, hemos seleccionado una parte muy específica para un análisis cualitativo realizado con mayor profundidad: las lecciones que ofrecen tratamientos pedagógicos con mayor detalle de la partícula 了. De esta manera, cabe resaltar que los resultados y las conclusiones a que hemos llegado en este trabajo no representan de manera integral la totalidad de los planteamientos de los manuales. Sin embargo, la selección del corpus tiene la intención de extraer una muestra significativa de las series de manuales.

Dicho esto, a continuación apuntamos lo que creemos que este trabajo ha aportado al campo del análisis de los manuales CH/LE para hispanohablantes:

- Este trabajo es pionero en su ámbito. Si no es la primera, representa una de las pocas tesis doctorales de su tipo en España. En efecto, la enseñanza y el aprendizaje del CH/LE en España es relativamente reciente (unos 35 años), no obstante, su desarrollo es prolífico y repentino. Existen ciertas necesidades que aún no se han podido atender por el crecimiento súbito y también por las investigaciones escasas. Una de las necesidades más inmediatas consiste en materiales diseñados o como mínimo adaptados a los alumnos hispanohablantes. Es por eso por lo hemos elegido estos manuales redactados en español, los más divulgados en España, para verificar su grado de consideración o/y adaptación a las necesidades específicas de la enseñanza de CH/LE a hispanohablantes.

²²² Para sus definiciones correspondientes, véase el Capítulo 4: La metodología de la investigación, el apartado 1.

- A través de una revisión y una síntesis de diversas disciplinas teóricas, por un lado, y mediante las entrevistas con profesores y alumnos de CH/LE, por otro, hemos podido diseñar un instrumento de análisis con un amplio abanico de los variables que debe tener en cuenta un manual de CH/LE. El instrumento diseñado consiste en 4 niveles, 6 parámetros y 24 variables para indagar las cualidades y los planteamientos de los manuales desde distintas perspectivas (desde lo más general hasta lo más específico).
- Merece la pena destacar que, para poder indagar el grado propicio de los tratamientos pedagógicos y lingüísticos sobre la partícula 了, hemos recurrido a una amplia revisión bibliográfica. Asimismo, para poder lograr una explicación homogénea y pedagógicamente asimilable, también hemos contado con las aportaciones de la *lingüística cognitiva* para alcanzar así una organización sistemática y explicaciones coherentes. La revisión bibliográfica, por un lado, tiene en cuenta los estudios generales de la lingüística china (Lü 1980; Li & Thompson 1989; Wang 1992; Liu *et al.* 1996; Zhou & Xu 1997; Marco Martínez & Lee 1998; Packward 1998; Ross & Masheng 2006; Xing 2006; Qu 2010; Teng 2010, etcétera). Por otro lado, también se revisan las publicaciones científicas más recientes sobre el tema (Klein, Li *et al.* 2000; Jin 2002; Jin 2004; Hendriks & Jin 2005; Sheng 2007; Chu 2010). Lo más crucial han sido obras que aportan información desde un punto de vista sociocognitivo (Berg & Wu 2006) y que estipulan argumentos con una base de datos sólida (Xiao & McEnery 2004). Esta síntesis concebida con un fundamento tanto lingüístico como didáctico, además de ser una exposición homogénea y panorámica sobre el uso comunicativo de la partícula 了 (una cuestión ardua tanto para la lingüística china como para la enseñanza y el aprendizaje del CH/LE), también sirve como base teórica sólida para poder valorar los tratamientos ofrecidos en los manuales.
- Para poder identificar las posibles necesidades específicas de los estudiantes hispanohablantes en su aprendizaje de expresiones en relación con el tiempo y el aspecto, también hemos dedicado un capítulo a definir los conceptos clave: el tiempo, el aspecto, las tres referencias temporales, los tipos de sistemas temporales. Por consiguiente, hemos expuesto y comparado las diferencias de los dos sistemas temporales y aspectuales del chino y el español.

Debido al nuevo reglamento de los programas de estudios doctorales, nos encontramos con unas condiciones más limitadas (en especial, en lo concerniente al tiempo). Para la obtención de la Mención Europea, se requiere un mínimo de tres meses de estancia en otra país europeo²²³. Tal experiencia ha sido enriquecedora en todos los sentidos (académico y personal); no obstante, aumenta inevitablemente las gestiones administrativas y ocupa una cantidad de tiempo considerable. A ello se suma la obligación docente que tenemos que cumplir. Creemos, por tanto, que dentro de las condiciones permitidas, hemos podido alcanzar un grado de éxito elevado.

2. Respuestas a las preguntas de investigación

A continuación tratamos de responder las preguntas de investigación que hemos formulado en el apartado §4 de la Presentación General (pp.10) al principio de este trabajo. Nos hemos interesado por diferentes aspectos acerca de los manuales de CH/LE. A través de nuestro instrumento de análisis, hemos intentado evidenciar las premisas, las concepciones y los enfoques implícitos en el diseño del manual. Seguidamente, repetimos estas preguntas en el margen izquierdo de estas

²²³ En nuestro caso, hemos realizado la estadía en la Universidad de Cambridge en Gran Bretaña.

páginas y al lado ofrecemos su respuesta. Primeramente, respondemos de manera sintetizada la pregunta general que hemos formulado:

<p>¿De qué forma promueven el aprendizaje los manuales de CH/LE para hispanohablantes?</p>	<p>Los planteamientos de los manuales analizados son muy distintos de manera que no se puede responder a esta pregunta de manera generalizada. Sin embargo, sintetizadamente, podemos decir que estos manuales de CH/LE, <i>en líneas</i> generales, toman la lengua española como lengua vehicular, pero no como lengua de referencia. Es decir, según nuestros resultados de investigación, son manuales redactados en español, pero la integración de aportaciones de la lingüística contrastiva entre el chino y el español y la comparación tanto cultural como lingüística son escasas.</p> <p>Sin embargo, según las investigaciones recientes son factores primordiales, para promover y facilitar la ASL, especialmente cuando se trata de una enseñanza (entre ello, los materiales) dirigida a un grupo de estudiantes que tienen sus L1 en común, por ejemplo: los hispanohablantes o los sinohablantes. Es un dato sumamente importante para la enseñanza y el aprendizaje L2/LE, puesto que su influencia puede hasta que determine la rapidez y el nivel del alcance de la interlengua (McDonough & Shaw 1993; Saville-Troike 2006).</p> <p>Por otro lado, observamos que hay una tendencia a la adopción del enfoque comunicativo en los manuales, en mayor o menor medida según los casos. Aparte de ese avance, se observan carencias latentes, por ejemplo, introducen las lecciones fundamentalmente con textos de conversación (en <i>Hanyu</i> a veces introduce algunas preareas antes tales textos, pero no siempre) y solo en los textos complementarios introducen otras tipologías textuales. Asimismo, todos los textos están fabricados con objetivos pedagógicos, es decir, no introducen ni emplean textos auténticos en ningún momento, ni en los niveles avanzados ni para la realización de tareas. Por otro lado, se observa, en algunos manuales más que en otros, carencias manifiestamente notables desde un punto de vista didáctico y de estudios de uso de lengua, tales como: existe una focalización principalmente lingüística, pero se echa en falta la presencia de explicación desde puntos de vista comunicativo, pragmático y discursivo, o la falta de informaciones de contextualización. Además, hay una fuerte preferencia por apelar a la memoria (más que a la comprensión) para el aprendizaje. Asimismo, basándonos en el resultado de análisis sobre la partícula 了, llama mucho la atención la falta de integración de las aportaciones de las investigaciones lingüísticas recientes y contemporáneas o adaptaciones didácticas para facilitar la adquisición de esta partícula 了</p>
---	---

Seguidamente, entramos en los aspectos concretos respondiendo a las preguntas específicas:

<p>¿Cuáles son los intereses, objetivos y</p>	<p>La consistencia y la coherencia de los planteamientos de los manuales se puede observar claramente a través de la observación</p>
--	--

<p>necesidades a los que declaran responder? ¿Cuáles son los enfoques, la metodología que declaran aplicar? ¿Coinciden estas declaraciones con el contenido y el planteamiento real de los manuales según nuestro análisis?</p>	<p>de la declaración de los autores en los textos introductorios (introducción o prólogos) y su comparación con el planteamiento real de los manuales.</p> <p>Las tres series, en términos más o menos directos, aluden a la aplicación del enfoque comunicativo. Por otro lado, también mencionan un contenido cercano a la vida diaria y a la realidad sociocultural china. Teniendo en cuenta los resultados de análisis en conjunto, podemos decir que la serie de <i>El Chino de Hoy</i> es la serie que menos ha cumplido con lo declarado (por sus tareas poco comunicativas y las presentaciones estereotipadas de los temas culturales). En líneas generales, la serie <i>El Nuevo Libro de Chino Práctico</i> posee una descripción más detallada sobre la necesidad e interés, los objetivos y las metodologías aplicadas. Es también la que alcanza un mayor grado de cumplimiento y coherencia entre la declaración y el planteamiento del manual. En otras palabras, es la mejor planteada en el nivel didáctico curricular.</p> <p>La declaración de <i>Hanyu</i> cuenta con menos detalles. No obstante, aparte de que nuestro análisis no corrobora que intenten potenciar estrategias para el reconocimiento y la deducción de caracteres nuevos, así como su pronunciación; <i>en líneas</i> generales, se observa un esfuerzo notable de aplicar el enfoque comunicativo y una gran variedad y flexibilidad en el diseño de las tareas.</p>
<p>¿Qué tipo de textos se presentan? ¿Existen diferentes variedades? ¿Los temas son actuales y cercanos a la vida diaria y representativos para el aprendizaje de L2/LE?</p>	<p>En el análisis de las tipologías textuales no solo hemos considerado los textos de entrada (E1), sino también los textos complementarios (E4). Obviamente, la tipología dialogada/conversacional representa la mayoría en todas las tres series analizadas, ya que como hemos comentado todos los textos de entrada son de ese tipo. Aún así, hemos encontrado la mayor variedad de tipologías textuales aportadas en <i>Hanyu</i>, 12 tipos, en comparación con los 6 tipos de <i>El Nuevo Libro de Chino Práctico</i> y de <i>El Chino de Hoy</i>. No obstante, proporcionalmente, la última serie es la más desequilibrada, la dialogada/conversacional representa un 76%, ya que no es hasta el tercer volumen que aparecen los textos complementarios.</p> <p>En cuanto a los temas de los textos, <i>en líneas</i> generales, son bastante actuales y cercanos a la vida diaria. Cabe destacar, especialmente, que aunque todas han tratado con mayor o menor medida temas socioculturales, sólo la serie de <i>El Nuevo Libro de Chino Práctico</i> cuenta con un enfoque contrastivo intercultural. Es decir, no presenta aquellos contenidos socioculturales sin más, sino que comparan la cultura supuestamente propia de los aprendices con la de la sociedad de la lengua meta. De esta manera, despierta y promueve un desarrollo de consciencia sociocultural (Hymes 1972; Canale & Swain 1980) de los aprendices.</p> <p>Por otro lado, resulta especialmente importante apuntar los contenidos temáticos del tipo “lengua, estudios y aprendizaje”. Aunque solo representa una parte muy pequeña de los contenidos temáticos (un 2% en <i>El Nuevo Libro de Chino Práctico</i> y en <i>Hanyu</i>, y un 7% en <i>El Chino de Hoy</i>), son contenidos que se deberían reforzar, puesto que facilitan la</p>

	<p>adquisición de las estrategias de aprendizaje, es decir, aprender cómo aprender (Taba 1987; MCRE 2002)</p> <p>Por otro lado, merece la pena mencionar las notas culturales. En el caso de <i>El Chino de Hoy</i>, al contrario de las otras dos series, se desconecta totalmente del tema central del resto de la lección. Asimismo, presentan muchos temas desvinculados de la sociedad actual y a menudo presentan informaciones más estereotipadas, tal como: “la Muralla China”, “la Ciudad Prohibida” y temas más banales como: cómo llaman a su pareja los chinos.</p>
<p>¿Los textos presentados tienen en cuenta los factores clave de contextualización para preservar su autenticidad?</p>	<p>Conforme a los resultados de nuestro análisis sobre la procedencia (V12:12.1) de los textos de entrada (E1), sin excepción, todos los textos analizados son textos fabricados con fines didácticos (es decir, no auténticos). Todos pertenecen al tipo dialogado/conversacional y están redactados conforme a determinadas informaciones (estructuras, vocabularios, elementos lingüísticos).</p> <p>Por otro lado, según nuestro análisis para indagar sobre factores clave de contextualización (V12:12.2), detectamos carencias muy evidentes en los casos de <i>Hanyu</i> y <i>El Chino de Hoy</i>. A eso se suma la ausencia de trasfondos de los personajes de estos dos manuales, y, consecuentemente, el formato de línea de historia diluida por la falta de información.</p> <p>En ese sentido, <i>El Nuevo Libro de Chino Práctico</i> es el más cuidadoso, dado que, aparte de la presentación formal y detallada sobre los personajes y la relaciones entre ellos, los textos de entrada, en la mayoría de casos, ofrecen informaciones suficientes para aclarar los factores de contextualización. Eso es importante, ya que ciertamente en una comunicación real son estos factores claves para una interpretación acertada de los significados posibles.</p> <p>Lo que nos llama mucho atención es que en el análisis de contextualización en la serie <i>Hanyu</i>, además de encontrar textos con elementos que no son propios del registro y lenguaje perteneciente al contexto en que se ubican, se dan algunos modelos forzados e incluso erróneos, no propios de la lengua china.</p>
<p>¿En la focalización de contenidos y tareas cuál es la relación</p>	<p>Aunque no se se puede afirmar de manera generalizada, sí que podemos decir que, como es esperable, la focalización lingüística y la <i>atención a las formas</i>²²⁴ constituyen grupos más predominantes.</p>

²²⁴ Long (1988; 1991: 45-46) propuso tres diferentes categorías para diferenciar las maneras en que se relacionan el significado, la forma y la función de la lengua:

- 1). Atención a las formas (plural): se trata de una acumulación de conocimientos sobre la lengua en unidades discretas y se limita únicamente a prestar atención a las formas lingüísticas, como la mayoría de las enseñanzas L2/LE tradicionales.
- 2). Atención a la forma: se refiere al tratamiento pedagógico de atraer la atención de los aprendices de L2/LE hacia determinados aspectos lingüísticos en un contexto comunicativo. Es decir, el

<p>entre formas, significados y sus funciones?</p>	<p>Sin embargo, apartando la vista de estos grupos predominantes, podemos observar diferencias entre los manuales. Esa diferencia reside en las concepciones didácticas de los planteamientos y la importancia que otorgan los autores de estos manuales.</p> <p>Los eventos analizados con las variables Focalización (V4) y Relación entre forma, significado y función (V5) a los E1, E2, y E3²²⁵ revelan que, en comparación con las otras dos series, la de El Nuevo Libro de Chino Práctico, cuenta con la mayor riqueza en la variedad de focalización: lingüística (44%), pragmática/comunicativa (24%), temática/ situacional (15%), sociolingüística (8%), inter/sociocultural (4%), textual/discursiva (4%), existencial (1%). Por el contrario, la serie de El Chino de Hoy cuenta con focalización: lingüística (86%), pragmática/comunicativa (5%), temática/ situacional (10%); finalmente <i>Hanyu</i>: lingüística (53%), pragmática/ comunicativa (11%), temática/ situacional (26%), habilidades cognitivas (1%), cuenta con cuatro tipos de focalizaciones. Lo más destacable es la desproporción observable en la serie de El Chino de Hoy, más del 80% de su focalización es lingüística.</p> <p>Esa desproporción se sigue pudiendo observar en la relación entre formas, significados y sus funciones (V5) de El Chino de Hoy: un 83% de los eventos analizados presta <i>atención a las formas</i>, y solo un 8% presta <i>atención a la forma y atención al significado</i>. Eso quiere decir que no importa si son textos de entrada, sesiones explicativas o tareas, en la mayoría de casos se pone atención a las formas sin vinculación con sus significados y sus funciones. Por el contrario, aunque la atención a las formas sigue siendo el grupo preponderante, en El Nuevo Libro de Chino Práctico (atención a las formas: 65%, atención a la forma: 23%, atención al significado: 13%) y <i>Hanyu</i> (atención a las formas: 48%, atención a la forma: 24%, atención al significado: 27%), ésta última la proporción comparativamente es la más equilibrada.</p>
<p>¿Qué habilidad y destrezas se desarrollan? ¿Cómo se desarrollan? ¿Se brindan oportunidades para que los alumnos se</p>	<p>En consecuencia con el enfoque adoptado en cada uno de los manuales observamos que todos los autores de las tres series dan preponderancia a la intervención directa en el aprendizaje de tipo formal o estructural. Sin embargo, el desarrollo y la proporción son muy distintos.</p> <p>En relación con el desarrollo de las habilidades y destrezas, en el</p>

significado sigue siendo el foco primordial, pero implica también una atención intensiva a la forma destacada.

- 3). Atención al significado: es el polo opuesto de las instrucciones centradas en la forma, se encuentran las instrucciones centradas en el significado, las cuales focalizan únicamente el significado y el contenido de lo que se intenta comunicar, y no dirigen en ningún momento la atención a la forma lingüística.

²²⁵ Son siglas de los eventos. E1 son los textos de entrada, E2 son las sesiones explicativas y E3 son las tareas.

<p>comuniquen e interactúen en las tareas?</p>	<p>caso de <i>Hanyu</i>, al igual que El Nuevo Libro de Chino Práctico, cuenta con más diversidad y una cobertura amplia del desarrollo de habilidades y destrezas. Existe un cierto equilibrio entre las tareas pre-comunicativas y comunicativas. Tanto <i>Hanyu</i> como El Nuevo Libro de Chino Práctico cuentan con más de un 30% de tareas del tipo comunicativo/interactivo (oral o escrita). En cambio, en el caso de El Chino de Hoy, casi un 50% de las tareas son de tipo <i>Compresión de información y producción mecánica</i> y cuentan con un porcentaje muy bajo de tareas que implican interacción tanto oral como escrita (de las 19 solo 2 tareas).</p> <p>Asimismo, también hemos analizado los grados cognitivos que exigen las tareas propuestas por los manuales: un 40% en El Nuevo Libro de Chino Práctico y un 35% en <i>Hanyu</i> exigen grados cognitivos más elevados para la realización de tareas, mientras, en El Chino de Hoy solo un 10% son de ese tipo.</p> <p>Se observa una distribución bastante parecida a la anterior en los resultados del papel asumido por los alumnos como usuario para la realización de tarea (es decir, la realización se conecta de alguna manera al mundo real y con determinados objetivos comunicativos) en El Nuevo Libro de Chino Práctico y <i>Hanyu</i>. En cambio, la proporción es desequilibrada en el Chino de Hoy: casi un 90% las tareas concibe a los alumnos como estudiantes y eso indica una carencia de objetivos comunicativos claros.</p>
<p>¿Cuáles son las relaciones entre estos textos, las tareas y las explicaciones? Más concretamente, ¿los textos han sido recursos suficientemente provechosos para la realización de las actividades y para la ilustración de las explicaciones gramaticales de una manera cohesiva, coherente e interconectada?</p>	<p>En líneas generales, en las tres series, los textos de entrada son como el núcleo de la lección donde se reúne o aparece la mayoría de las informaciones y modelos que se van a tratar en esa lección en cuestión. Sin embargo, observamos una disparidad en el aprovechamiento y la relación entre diferentes eventos de la lección, esto es: los textos, las sesiones explicativas, tareas e incluso los textos complementarios.</p> <p>En el caso de <i>El Chino de Hoy</i>, la estructura y los contenidos de las lecciones son relativamente simples y limitados. Ciertamente, los textos no ofrecen mucha información y tampoco existen textos complementarios (aunque consideramos la tarea añadida en el tercer volumen como textos complementarios para ampliar el corpus). Aparte de la nota cultural, no existe ninguna conexión con otros eventos, las tareas tampoco están relacionadas con todo lo presentado en el texto y los puntos gramaticales. Es decir, existen elementos presentados, entre ellos la partícula 了, en la lección que no disponen de ninguna tarea para facilitar su comprensión o su producción.</p> <p>Con respecto a la partícula 了, las conexiones entre los eventos parecen laxas. Conforme a los resultados de análisis podemos observar, en relación con la conexión entre los textos y las exposiciones lingüísticas que la partícula 了 no está señalada en el texto ni en C1-L19 ni en C1-L23 (que son las únicas lecciones dedicadas para enseñar la partícula 了 por sí misma). Por otro lado, hay que destacar especialmente la interrelación que se da entre</p>

	<p>el texto, la exposición y las tareas. En principio, C1-L19 y C1-L23 son las dos únicas lecciones que se dedican a presentar y explicar la partícula 了 <i>per se</i> (了₂ y 了₁ respectivamente). Sin embargo, entre las tareas no existe ninguna dedicada directamente a la práctica de esta partícula.</p> <p>Por el contrario, en el caso de <i>Hanyu, en líneas</i> generales, el diseño de la lección sigue un patrón por bloques. Una lección puede dividirse en dos o tres bloques que tienen su núcleo de trabajo y los textos, la exposición gramatical y las tareas giran alrededor del núcleo del bloque al que corresponde. Entre las partes del mismo bloque la relación es íntima, sin embargo, entre los bloques existe una relación muy diluida y las interconexiones, especialmente entre las tareas, se centran en un núcleo únicamente. Los textos de entrada y complementarios desempeñan un papel central donde se procuran integrar los diferentes elementos. Eso podemos observarlo claramente a través del análisis de la correlación centrado en la partícula 了. Fuera del bloque donde la partícula 了 se integra, la mayoría de los eventos no tiene ninguna conexión con ella. Sin embargo, eso no niega que la existencia de tareas variadas (tanto de tipo cerrada como de tipo abierta) que dan lugar a la producción y a entrar en contacto con la partícula 了.</p> <p>Por el contrario, también nos llama la atención la falta de correlación entre el aducto que exponen los textos y lo que se explica en la sección gramatical en el caso de <i>H2-L5</i>. Por ejemplo, en el texto de entrada 1 (<i>H2-L5-E1-1</i>) aparecen escasas entradas de la partícula 了 (dos 了₁, uno 了₂). Asimismo, en <i>H2-L5-E2-2</i> (el texto de entrada antes de la sección explicativa sobre la partícula 了₁) la mayoría se corresponde con la partícula 了₂²²⁶.</p> <p>Este nivel de análisis nos revela la consistencia y la conexión del diseño de las lecciones.</p>
<p>Desde un punto de vista esencialmente didáctico y lingüístico, ¿es adecuada la información facilitada y el tratamiento aplicado cuando se enseña la partícula 了?</p>	<p>Los marcos teóricos construidos en este trabajo nos han permitido analizar con fundamento tanto el nivel didáctico como el lingüístico de los tratamientos ofrecidos sobre la partícula 了 en los manuales. Efectivamente, hemos detectado, en total, 21 casos de exposiciones no exactas, (desde un punto de vista pedagógico) y incorrectas (desde un punto de vista lingüístico). Eso representa un dato sorprendente en los manuales que supuestamente sirven de modelo para los aprendices.</p> <p>Además, creemos que el mayor defecto común de las tres series reside en ofrecer explicaciones mayoritariamente sintácticas y apelar excesivamente a la memoria. En su lugar, se debería ofrecer más asistencia para facilitar la comprensión a través de explicaciones sistemáticas, cohesionadas y cognitivamente más asimilables (basado en las necesidades específicas surgidas de L1, por ejemplo). Asimismo, también se debe tener en cuenta los factores pragmático,</p>

²²⁶ Aparecen tres 了₁, siete 了₂ y un 了₁...了₂.

	<p>discursivo y sociocultural porque son esos factores los que deciden la presencia o la ausencia de la partícula 了.</p> <p>Cabe mencionar también que hemos detectado una ausencia notable de la presentación de los usos imperfectivos de la partícula 了. Por otro lado, existe una tendencia mayor a la presentación de la partícula 了 como parte de frases hechas sin mencionar directamente los valores y las funciones de la partícula <i>per se</i>.</p> <p>Todo ello, las presentaciones inadecuadas y equivocadas, parciales y unilaterales, así como los tratamientos simplificados pueden causar (o muy probablemente han causado) efectos y consecuencias negativas en la adquisición de la partícula 了.</p>
<p>¿Existen factores en las explicaciones que pueden incrementar la sensación de inseguridad para los aprendices?</p>	<p>En efecto, todo lo que mencionamos en la respuesta anterior contribuye potencialmente al incremento de la sensación de inseguridad para los aprendices. Asimismo, destacamos explicaciones desconcertantes, a saber: la partícula 了 no tiene relación directa con los tiempos y puede aparecer tanto en el tiempo “pasado, presente y futuro”. Teniendo en cuenta tanto el español (la lengua vehicular o la lengua materna) como el inglés²²⁷ son lenguas que tienen una división temporal clara y el sistema temporal desempeña un papel fundamental en el mecanismo de esas lenguas, este tipo de explicaciones son tan intimidantes como confusas. Además del hecho de que no toman en consideración la importancia del papel que desempeña L1 y las consecuencias negativas que ese tipo de explicación pueden causar a la adquisición, se trata de una explicación unilateral, y, por tanto innecesaria²²⁸.</p> <p>Por otro lado, también destacamos las explicaciones “posibilitadoras”. Es decir, aquellas que apuntan posibilidades con expresiones como “algunas veces”; las que explican una regla y luego la niegan con “Sin embargo, no es una norma que 了 siempre tenga que ser...”; o las que presentan una regla diciendo que oraciones con 了 “puede indicar” una cosa, y a continuación matizan que “Sin embargo, hay oraciones que pueden indicar” otras cosas, sin explicar cómo son esas “otras veces” y cuáles son esas otras oraciones.</p>
<p>¿Qué secuencia y orden se le da a la partícula 了 en estos manuales? ¿Los valores y las</p>	<p>El análisis en profundidad y trasversal de un elemento, la partícula 了, nos permite observar la cantidad de aducto, la secuenciación y el orden de su aparición implícita (sin explicación) y explícita (con explicación) y si reaparece o no.</p>

²²⁷ Puesto que tanto *El Nuevo Libro de Chino Práctico* como *El Chino de Hoy* son versiones traducidas del la de inglés.

²²⁸ Ya que la posibilidad de la interpretación del tiempo pasado, en comparación con la del futuro y del presente es desigual, y en lugar de ese tipo de explicación es preferible hablar de causas y efectos, y la correlación entre ellos (aspecto y tiempo expresado por la partícula 了). Todo ello se encuentra más bien ausentes en las exposiciones que ofrecen los manuales.

<p>explicaciones reaparecen o se vuelven a mencionar? Es decir, ¿existen indicios de un currículo espiral?</p>	<p>Conforme a los resultados de análisis, si contrastamos la secuenciación de las exposiciones implícitas y el momento en el que se introduce las explicaciones (exposiciones explícitas), hemos observado un fenómeno interesante, las dos series confeccionadas en China, <i>El Nuevo Libro de Chino Práctico</i> y <i>El Chino de Hoy</i>, introducen por primera vez la partícula 了1 en el aducto justamente en la lección donde se introduce la explicación sobre ella. En otras palabras, los alumnos ya reciben tratamientos pedagógicos la primera vez que entran en contacto con la partícula 了1. Eso muy probablemente es debido a que los autores son conscientes de la complejidad de las condiciones sintácticas de la partícula 了1.</p> <p>Sin embargo, en el caso de 了2 ese planteamiento no se da; recibe un tratamiento muy distinto. A diferencia del caso de 了1, sus exposiciones implícitas aparecen muy pronto, pero no así sus tratamientos pedagógicos. En las tres series, 了2 aparece mucho antes de que se introduzca la enseñanza explícita. Es más, en ninguna serie la partícula 了2 aparece (aunque sin explicación) después de la partícula 了1. Es decir, 了2 siempre antecede a 了1 en las tres series.</p> <p>En el caso de <i>El Nuevo Libro de Chino Práctico</i> en N1-L5 ya aparece por primera vez 了2; sin embargo, no es hasta el segundo volumen (N2) que introducen una presentación formal sobre la partícula 了2. Antes de ella, 了2 ya había aparecido en 23 ocasiones.</p> <p>Lo mismo pasa en <i>El Chino de Hoy</i>. En el caso de 了2, sus exposiciones implícitas aparecen bastante temprano: en C1-L13, pero su exposición no aparece hasta 6 lecciones después, en la C1-L19. Antes de ella, 了2 ya había aparecido en 31 ocasiones.</p> <p>Por el contrario, en el caso de <i>Hanyu</i>, la exposición implícita en el aducto, 了1 aparece por primera vez ya en el primer volumen, en H1-L8. Mientras, la aparición de la partícula 了2 sin explicación es más temprana aún, en H1-L4. Sin embargo, no es hasta el segundo volumen (H2) que introducen presentaciones formales sobre ellas (了1 en H2-L5 y 了2 en H2-L6).</p> <p>La gran cantidad de apariciones de la partícula 了 sin explicación como aducto implícito puede ser un problema tanto para los profesores como para los alumnos y puede representar una fuente de confusión y desasosiego en su proceso de adquisición.</p> <p>En resumen, en los casos de la aparición de las instrucciones explícitas tanto en <i>El Nuevo Libro de Chino Práctico</i> como en <i>El Chino de Hoy</i> se demora en exceso en el caso de la partícula 了2, no así en el caso de 了1. En cambio, en la serie <i>Hanyu</i> las explicaciones explícitas se demoran en ambos casos (tanto 了1 como en el de 了2). Eso indica problemas de la secuenciación curricular sobre los tratamientos pedagógicos explícitos en la serie</p>
---	---

	<p><i>El Nuevo Libro de Chino Práctico</i> y <i>Hanyu</i>. Por otro lado, las tres series de manuales padecen la misma dolencia: la demora en exceso sobre el tratamiento de la partícula 了².</p> <p>En cuanto a los indicios de un currículum espiral, es decir, la reaparición y la profundización del mismo elemento o concepto en distintas lecciones, solo hemos observado ese diseño en la serie de <i>El Nuevo Libro de Chino Práctico</i>. En las otras dos series, tiene una distribución más bien parcial y puntual.</p>
<p>¿Los diferentes valores de la partícula 了 aparecen aisladamente o se interrelacionan?</p>	<p>Con un resultado similar al de la pregunta anterior, <i>El Nuevo Libro de Chino Práctico</i>, gracias a su adaptación de un currículum espiral los diferentes valores y funciones aparecen dosificadamente en diferentes momentos de el transcurso de la serie del manual. Además, también se relacionan con las etiquetas numéricas. De esta manera, se refuerza un incremento de conocimientos y construye un trayecto procesual.</p> <p>Por el contrario, en <i>Hanyu</i> y <i>El Chino de Hoy</i>, las presentaciones además de ser puntuales, son aisladas. Únicamente, presentan dos valores de la partícula 了 <i>per se</i>: una como partícula aspectual (C1-L23) y otra expletiva (C1-L19) en el caso de <i>El Chino de Hoy</i> y 了¹: la partícula aspectual (H2-L5), 了²: la partícula modal (H2-L6) en el caso de <i>Hanyu</i>. La mayor parte, presentan como parte de una frase hecha o estructura fija (las cuales como hemos mostrado anteriormente, pueden tener números ilimitados, cuya presencia no siempre es obligatoria, ya que se trata de una partícula pragmática/discursiva, lo cual quiere decir, esas frases y estructuras, depende del contexto a veces es adecuado otras veces no el uso de la partícula) sin relacionar con las funciones que presentan en las series. Es decir, casi siempre se presentan como piezas sueltas y discretas que no tienen relaciones entre sí. En otras ocasiones la presentan como parte de una expresión hecha o una estructura fija: 太...了 (C1-L13), 要...了 (C1-L25), 可...了 (C2-L1), 了...就 (C2-L7), 別提多...了 (C3-L16). En <i>Hanyu</i>, se cuenta con expresiones como: Adj./V+極了 (H1-L10), V1+了+O+就+V2+了, 遲到了 [Llega tarde.], 出事了 [Ha pasado algo.], 太不正常了! [¿Eso no es normal!] (H2-L6), 他怎麼了? 他生病了[¿Qué le pasa? Está enfermo.] (H2-L8), 除了...以外, 還/也/都 [Además de, también] (H3-L4), 為了 [para] (H3-L7).</p> <p>Estas expresiones hechas en realidad tienen una relación muy íntima con las partículas aspectual, modal y/o expletiva que presentan en los mismos manuales, pero no los relacionan (aparte en C1-L25 se vuelve a mencionar el tecnicismo: expletiva). De esta manera, los alumnos se forman una imagen muy vaga de la</p>

	<p>partícula 了: posee dos valores, uno aspectual y otro expletivo/modal²²⁹, y también puede aparecer en múltiples expresiones, pero no queda claro cuáles son sus funciones.</p>
<p>¿Qué papel desempeña la lengua materna de los estudiantes o las otras lenguas anteriormente aprendidas en el planteamiento del manual?</p>	<p>Bajo un punto de vista esencialmente socioconstructivista, se destaca la importancia del papel que desempeña la L1 de los estudiantes L2/LE, así como las otras experiencias de aprendizaje de lenguas. La primera posee mayor importancia porque en el proceso de su adquisición, con ella también se plasma y forja la visión del mundo, la identidad, la personalidad, la forma de pensar de los alumnos. Eso junto con las otras experiencias de aprendizaje de lenguas, forman partes primordiales de los conocimientos previos de los estudiantes. Anteriormente, hemos apuntado la relación entre la L1 y su influencia en el aspecto psicolingüístico.</p> <p>Las tres series analizadas están redactadas en español, sin embargo, no dan la misma importancia a L1 de los alumnos. En líneas generales, conforme a los resultados de análisis, el español sirve meramente como lengua vehicular y no como punto de referencia. Hemos detectado casos de recuperación de los conocimientos previos (V7) de los estudiantes hispanohablantes dispersos y relativamente escasos en <i>Hanyu</i> y en <i>El Chino de Hoy</i> en las sesiones explicativas (E2), mientras que en <i>El Nuevo Libro de Chino Práctico</i> es prácticamente nulo porque se trata de una traducción (y no adaptación) de la versión inglesa y sigue siendo un libro dirigido a anglosajones según su prólogo. Por el contrario, todas las tareas analizadas, no implican ninguna conexión con la L1 de los alumnos.</p> <p>Un tratamiento, que consideramos que es poco oportuno relacionado con la L1 de los aprendices se encuentra en varias ocasiones en la serie de <i>El Nuevo Libro de Chino Práctico</i>. Utilizan repetidamente en dos lecciones distintas dos grupos de ejemplos (con o sin la presencia de la partícula 了) con objeto de ilustrar el uso de la partícula 了. En principio, es una estrategia muy favorable. Sin embargo, emplean traducciones y explicaciones no propicias, especialmente teniendo en cuenta la clara división temporal en una lengua indoeuropea (español o inglés, por ejemplo). Los ejemplos expuestos se distinguen por la presencia o ausencia de 了, de manera que las explicaciones y las traducciones son clave para la comprensión. Efectivamente, las traducciones del grupo con la partícula 了 emplean siempre el tiempo pasado, y en el otro caso, siempre el tiempo futuro (lo cual insinúa que su presencia</p>

²²⁹ A eso se habrá de sumar la falta de definición de los términos. Además, no coinciden exactamente con las funciones que encontrarán.

	<p>implica un cambio de tiempo). Por otro lado, las explicaciones ofrecidas promueven esa confusión²³⁰. Para los detalles del análisis véase el Capítulo 6, apartado§7.5, pp.64.</p>
<p>¿Proponen estrategias para despertar la curiosidad y el interés para que sean conscientes de sus propias lagunas de conocimiento?</p>	<p>A pesar de su importancia primordial para la adquisición, conforme a nuestros resultados de análisis, la aplicación explícita de estrategias para el desarrollo de la conciencia lingüística es casi nula.</p> <p>En el análisis del corpus procedente de las tres series de manuales (119 eventos analizados) solo hemos detectado en un único evento que se invite explícitamente a los aprendices a observar y a descubrir las diferencias entre su L1 o la L2/LE previamente adquiridas y la lengua meta. Se trata de la tarea que aparece en <i>Hanyu II</i> (H2-L5-E3-3), la tarea de Observación de fenómenos lingüísticos (OFLI).</p> <p>También hemos considerado algunos casos que tienen un desarrollo de una manera más bien implícita. Los hemos detectado en la serie de <i>El Nuevo Libro de Chino Práctico</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En las listas de unidades léxicas, además de presentar el significado de la palabra, a menudo también presentan los significados de los sinogramas por separado. De esta manera, evidencian y de manera indirecta invitan a los alumnos a observar la composición del léxico. - En N1-L13-E2-3-b y c se encuentra: la indicación de diferencias entre dos clasificadores distintos: 位 y 個, y la explicación sobre sus diferencias socioculturales, de manera que llama la atención y despierta la conciencia hacia esa diferencia, aún sin instrucción explícita. - Tanto en el N1-L13-E2-3-a 了 como en el N2-L15-E2-3-2 了 detectamos en las explicaciones de la partícula 了 la comparación de ejemplos (con y sin la presencia de la partícula 了) y de este modo procuran que los alumnos tomen conciencia de las diferencias. <p>Con todo, el resultado indica una ausencia manifiestamente notable en estos manuales del desarrollo de estas estrategias pedagógicas.</p>

²³⁰ En la explicación añaden: “En el Grupo A “去商場” y “買衣服” no completan una acción **en el pasado**. Sin embargo, en el Grupo B las dos acciones están definitivamente completadas”. Véase Capítulo 6, apartado§7.5, pp.64.

Capítulo 8. Conclusión

This research has been conducted with the aim of exploring the internal complexity of materials for teaching Chinese as Foreign Language to Spanish speakers, with particular attention paid to the particle 了. Accordingly, we can summarize our conclusions in the following points:

- Firstly, we have understood that the planning and manufacturing of a textbook is an extremely complex decision making task. In order to make the right decisions, it is essential that they are made with the support of a vast and profound theoretical basis for guidance.
- Generally, the credibility of information offered by textbooks has been taken for granted without due and thorough consideration. However, in this research we have shown that this is a vital issue to be examined, at least when it comes to materials for teaching Chinese as Foreign Language.
- For instance, based on our analysis results, when it comes to the presentation and explanation concerned with the particle 了, there is a noticeable deficiency in integrating recent research results into those analyzed ChLF textbooks. We had found on several occasions problems with the accuracy and suitability of explanations, and partial and unilateral presentations (unable to show the whole picture of the usage of the particle 了) in the analyzed textbooks. This obviously makes the material less reliable than it should be.
- Related to the previous point, we would like to emphasize some of the principles put forward by researches about Second and Foreign Language Teaching and Learning and the Cognitive Linguistics. On the one hand, emphasis is placed on the importance of a systematic, interconnected and panoramic presentation of the content, as opposed to a partial and unilateral presentation. Generally, we have found that there is a tendency to exclude the imperfective usage of the particle 了. This partial presentation could have created false correspondence and incorrect interpretation, misleading students and possibly causing problems in acquisition.
- The interconnection of ideas mentioned above highlights the importance of promoting and reinforcing the *capacity of metaphor* in textbooks, as well as in teaching. The Cognitive linguists believe that the metaphor is one of the ways in which we develop and relate concepts. That is say, all concepts and ideas with a single nuclear element (for example: 了) are interconnected and exceptions do not exist. This, we believe, is particularly important in teaching and learning Chinese as Foreign Language, as we have illustrated with the particle 了, a representative element of the group of 虛詞 [empty/function/explicative words]. These words have a long chronologic line of evolution, right up until their present day usage. In most cases, different syntactic requirements (e.g. 了1 and 了2), semantic meanings (了 as verbs), functions and values (e.g. 8 values mentioned in this work) coexist in the modern Chinese Mandarin today. Facing this situation, it is extremely important to point out that, in

fact, they are not independent from one and other; on the contrary, from the perspective of *metaphor*, they are all interconnected. Therefore, it is vital to highlight this in teaching in order to facilitate the comprehension and acquisition of these elements.

- Furthermore, when it comes to the need of inclusion of research on language usage and discourse analysis into the material design, since all of the E1 (main texts of a lesson) offered by the analyzed textbooks in this dissertation are produced with the pedagogic reason (ergo, not authentic), we paid particular attention to the concern of the contextualization key factors (such as who, when, where, why and what is the purpose of the conversation) of the input offered by the materials. This is because in real life they are also the key factors which enable correct information interpretation. According to the results, there is a strong contrast between one series of textbook (El Nuevo Libro de Chino Práctico) taking care to offer a large amount of detailed contextual information, while in the other two series (*Hanyu* and *El Chino de Hoy*) the lack of contextualization information in the texts is very noticeable and scarce attention was paid to record the sociolinguistic situational context. However, in general terms, the differentiation of socio-cultural registers is scarcely offered.
- It is worthwhile paying attention to the generally severe shortage of **authentic texts** in all of the analyzed textbooks. We did not detect any evidence of them even in the advanced level. All E1 (main texts of a lesson) in the analyzed textbooks are in the form of conversation.
- Similarly, the analysis results indicate a prominent deficiency when it comes to the explanation and observation from the pragmatic, discourse and communicative perspective. Even if it is mentioned, the text is limited to a brief comment without precise and concrete conditions of usage. This represents the main problem of the instruction about the particle 了 as its usage assuredly depends on pragmatic, discourse and communicative reasons and intentions of speakers.
- The pedagogic theoretical basis should be the fundamental baseline of the materials design, which includes the foreign/second language teaching and acquisition and pedagogic grammar assimilation. It is one of the major issues we have analyzed and discussed in this dissertation. For instance, it is very important to be aware that the foreign language students are not linguists. Therefore, the complex and professional terminologies should be adapted and avoided as much as possible. This kind of problem has been detected, with varying degrees, in the all of the textbooks analyzed.
- Simultaneously, when designing the material, textbook authors should also take into account studies of curriculum development and analysis so that they may best organize and sequence the content. According to the analysis results we have found that some textbooks have serious problems with organizing the curriculum and sorting the content orders. We have only identified one case where the *spiral curriculum* (Burner, 1972) has been implemented. As previously mentioned, there is neuro-scientific evidence that supports the idea that the

reappearance of the same element at different points in the curriculum (the fundamental concept of the spiral curriculum) and associations of concepts are key aspects for the ASL.

- This allows us to realize that the teaching materials are more than simply the correspondence of input and output, and also far more than the gathering of texts, images, information and activities randomly. On the contrary, a proper and helpful teaching material requires rigorous and meditated planning with application of all the previous mentioned theoretical concepts, for introducing and practicing not only the linguistic, but also communicative and socio-cultural content. Similarly, there is a responsibility to create the space for the interaction between teacher and students, as well as among students, where they can all work together in promoting the communication and acquisition of the target language.
- An overview of the materials analyzed tells us that the teaching and learning experience provided by the textbooks should be more cognitively challenging. Almost all of the didactic interventions analyzed are direct and explicit. We scarcely detected implicit intervention instruction in the selected corpus analyzed. On the other hand, the type of tasks should also advance along with the progression of the level of languages, which Taba (1987) named as: “double sequence”. That is, aside from the progression of the linguistic content, there exists in parallel another progression line which also evolves the cognitive faculty (ibid, 1987: 564). That is important as the teaching and learning experience (tasks) should not treat the student as a robot and only provide simple direct instruction and repetition tasks. On the contrary, they should open up more space to allow free expressions of opinions, and should take advantage and give opportunities to train cognitive abilities such as the organization of ideas, analysis, and identification of problems with higher level requirement tasks.
- The outstanding finding that the three manuals have in common is that most of the proposed topics are practical and focus on daily life activities.
- Finally, the influence of a communicative conception of language is apparent in most of the textbooks; however, we can also interpret from the analysis results that several key concepts suggested by the recent research are ignored by our analyzed subjects, such as: the importance of raising the consciousness, the creation of opportunities for meaning negotiation, and the importance of learning how to learn.

In summary, the criteria designed by this study are based on the diverse disciplines of the Science of Language. They have allowed us to obtain a snapshot of each of the analyzed manuals, their structures and compositions at different levels or layers, from the most general to the most detailed. This has helped us to collate the results systematically with scientific justifications and avoid an impressionist type of interpretation to the greatest extent possible. It may also be very useful for the teaching materials’ authors and Chinese language teacher as guidance for selecting, planning or designing materials for teaching Chinese as Foreign Language.

Future research directions

Having said all that, to conclude, we would like point out some limitations and suggestions for future research.

I). Possible directions to replicate the instruments

- *Replicate the same instruments using the quantitative methodology.* As we have commented in the Chapter of Methodology (Chapter 4, §1) for this work we have mainly adapted a qualitative methodology and only apply to the selected data accompanied by descriptive method. However, it is also possible apply the analysis instrument in a quantitative way and amplify the analysis data.
- *Replicate the same instruments to other materials for teaching other foreign languages,* such as English and Spanish, where the fields are thought to be more advanced, and compare the results to highlight the differences between.

II). Amplify the data extents

- *Analyze all the texts offered by the textbooks from a communicative, pragmatic and discourse perspective.* As we commented in the conclusion, there is noticeable deficiency of the communicative, pragmatic and discourse perspective in the textbooks analyzed. It would be interesting to explore this further to find out how to make improvements in this area.
- *Explore the usage of the textbooks in different contexts.* This research situated at the *predictive* and the *“before”*²³¹ time point of usage of the textbook, and it would be interesting to compare this with research on the *“during”* time point, exploring the actual usage of texts in the classroom by observation in the classroom, and the *“after”* time point, for examining the results of the application of the textbooks.

III). Making proposals based on the results

- *Propound improvement proposals.* Obviously, it would be very useful based on the results we found in this dissertation, to make proposals for improvement to textbooks used in the teaching and learning of ChFL.

²³¹ That is, it focuses on itself and verifies the possible effects as their planning.

BIBLIOGRAFÍA

- Academia Sinica. (1998). *Balanced corpus of modern chinese*. Taipei: Academia Sinica.
- AGERCEL. (2000). *Quality guide for the evaluation and design of language learning and teaching programmes and materials [CD-ROM]*. Bruselas: Eurocenters. Disponible en: www.agercel.com [Consulta: 15 de mayo, 2009]
- Alarcón, P., (2005) *La motivación en los métodos de ELE*. (Memoria de máster, Universidad Antonio de Nebrija). Disponible en: <http://www.sgi.mec.es/redele/biblioteca2005/alarcon.shtml> [Consulta: 15 de mayo, 2009]
- Alcón Soler, E. (2001). *Interacción y aprendizaje de segundas lenguas en el contexto institucional del aula*. En S. Pastor Cesteros y V. Salazar García, eds . *Estudios de Lingüística* . Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Allen, J., & Widdowson, H. G. (1974). Teaching the communicative use of english. *International Review of Applied Linguistics*, 12(1), 1-20.
- Allwright, R. L. (1981). What do we want teaching materials for? *ELT Journal*, 36(1), 5-18.
- Anaya, V., (2001). *La autenticidad del discurso escrito en los manuales de E/LE editados en Francia entre 1991 y 1997*. (Memoria de máster, Universidad de Barcelona). Disponible en: <http://www.sLCi.mec.es/redele/biblioteca2005/anaya.shtml> [Consulta: 15 de mayo, 2009]
- Anderson, R. C. (1977). *Schema-directed processes in language comprehension* Urbana: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Areizaga, E., (1995). *Dos décadas de enseñanza del español como lengua extranjera a adultos en sus materiales*. (Tesis doctoral (PhD)., Universidad del País Vasco).
- Ares, M. Á . (2006). *Análisis tipológico, pragmático y lingüístico de los textos de unidades específicas de los manuales de E/LE*. (Tesis doctoral (PhD), Universitat de Barcelona).
- Atienza, E., (2005). *El tratamiento de la cultura en los diccionarios de aprendizaje*. Disponible en: <http://www.sLCi.mec.es/redele> [Consulta: 1 de mayo, 2008]
- Austin, J. L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. (2º ed.). Barcelona: Paidós.
- Barceló, L., (2006). *Los estereotipos de género en los manuales de ele. estudio de las representaciones de varones y mujeres en cuatro libros de texto publicados en españa entre 2003-2004*. (Memoria de máster, Universitat de Barcelona). Disponible en: <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2006/LolaBarcelo.shtml> [Consulta: 15 de mayo, 2009]
- Batiukova, O. (en línea). *Lexical-conceptual structure*. Disponible en: <http://people.brandeis.edu/~smalamud/ling130/LCS.pdf> [Consulta: 24 de mayo, 2009]
- Berg, M. v. d., & Wu, G. (2006). *The chinese particle le: Discourse construction and pragmatic marking in chinese*. London y New York: Routledge.
- Berlín, E. (1989). *Tipología de ejercicios comunicativos: Guía para la elaboración de materiales didácticos* Zentraleinrichtung Sprachlabor der Freien: Universitaet Berlin.

- Berman, M. (1999). The teacher and the wounded healer'. *IATEFL Issues*, 152, 2-5.
- Blanco Pena, J. M. (2010). *Temas de gramática española para sinohablantes [西班牙文語法精選]*. Taipéi: Caves Books.
- Blanco, E., (2005). *La canción en los manuales de E/LE. una propuesta didáctica*. (Memoria de máster, Universidad Antonio de Nebrija). Disponible en: <http://www.sLCi.mec.es/redele/biblioteca2005/blanco.shtml> [Consulta: 19 de mayo, 2009]
- Block, D. (1991). Some thoughts on DIY materials design. *ELT Journal*, 45(3), 211.
- Bloom, B. S., & Kratwohl, D. R. (1965). *The taxonomy of educational objectives, handbook 1: Cognitive domain*. Nueva York: D. McKay.
- Bolitho, R. (2003). Materials for language awareness. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (pp. 422-425). Nueva York: Continuum Intl Pub Group.
- Bordería, S. P. (1998). *Conexión y conectores: Estudio de su relación en el registro informal de la lengua* Valencia: Universitat de València..
- Bosque, Ignacio(1989). *Las Categorías gramaticales . relaciones y diferencias*. Madrid: Síntesis
- Breen, M. P. (1997). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (II). *Signos (Asturias)*, 20 58-65.
- Breen, M. P., & Candlin, C. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1(2), 89-112.
- Breen, M., & Candlin, C. N. (1987). Which materials? A consumer's and designer's guide. *ELT textbooks and materials: Problems in evaluation and development. ELT documents*, 13-28.
- Brian Tomlinson(1998). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Briz, A., Pons, S. & Portolés, J. (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español*. Disponible en: <http://textodigital.com/P/DDPD/> [Consulta: 5 de enero, 2011].
- Brown, H. D. (2001). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Regents
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge: Harvard U. Press.
- Brumfit, C. (1981). Notional syllabuses revisited: A response. *Applied Linguistics II*, (1), 90-93.
- Brumfit, C. (1984). *Communicative methodology in language teaching: The roles of fluency and accuracy*. Cambridge: University Press.
- Bruner, J. S. (1977). *The process of education*. Boston: Harvard University Press.
- Bruner, J. S., & Watson, R. (1983). *Child's talk*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J. S., Goodnow, J. J., & Austin, G. A. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje* Narcea Ediciones.

- Bybee, J., Perkins, R., & Pagliuca, W. (1994). *The evolution of grammar: Tense, aspect, and modality in the languages of the world*. Chicago: University of Chicago Press.
- Caballero, C., (2005). *Pragmática e interculturalidad en la enseñanza del español como lengua extranjera. Las estrategias de cortesía en los manuales E/LE*. (Memoria de máster, Universidad Antonio de Nebrija). Disponible en: <http://www.sLCi.mec.es/redele/biblioteca2005/CaballeroDiaz.shtml> [Consulta: 5 de enero, 2009].
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative performance. *Language and Communication*, , 2-27.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1)
- Candlin, C. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *CL & E: Comunicación, Lenguaje y Educación*, (7), 33-54.
- Candlin, C. (1981). *The communicative teaching of english: Principles and an exercise typology*. Cambridge: Longman Publishing Group.
- Carroll, S., & Swain, M. (1991). Negative evidence in second language learning. *Second Language Research Forum*, Southern California: University of Southern California.
- Carter, R. (1990). Knowledge about language in the curriculum. *Teaching English*, 246, 4-19.
- Carter, R. (1993). Language awareness and language learning. In M. Hoey (Ed.), *Data, description, discourse*. Londres: Harper Collins.
- Carter, R., & Nunan, D. (2001). *The cambridge guide to teaching english to speakers of others languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Casas Tost, Helena(2006). *Una aproximación didáctica al verbo chino*, Barcelona, Foro Feiap, Disponible en: <http://www.ugr.es/~feiap/granada/ceiap1/ceiap/capitulos/capitulo05.pdf> [Consulta: 15 de octubre, 2008]
- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: Multiliteracidad, internet y criticidad.24, 1-10.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Castañeda Castro, A. (2004). Potencial pedagógico de la gramática cognitiva: Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE. *RedELE: Revista Electrónica De Didáctica ELE*, (0), 6-29.
- Castro, A. (2006). Perspectiva en las representaciones gramaticales. aportaciones de la gramática cognitiva a la enseñanza de español LE. *Boletín De La Asociación Para La Enseñanza Del Español Como Lengua Extranjera*, (34), 11-28.
- Cerrolaza, M., & Cerrolaza, Ó . (1999). *Cómo trabajar con libros de texto: La planificación de la clase*. Madrid: Edelsa.

- Chao, Y. R. 趙, Malmquist, G. & Maeth Ch, Russell (1991). *Cuatro estudios sobre la gramática del chino moderno*. México, El colegio de México.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen, P. 陳 (1988). De la estructura triaspectual del sistema temporal del chino mandarín 論漢語時間系統的三元結構, *Zhongguo Yuwen* (6) 401-422
- Chen, Q. 陳. (2005). On the aspectual theories and the four-level chinese aspetual system 當代體貌理論與漢語四層級的體貌系統. *Han Yu Xue Bao*, (3), 20-27. Disponible en: [internal-pdf://当代体貌理论与汉语层级的体貌系统\(finish\)-2323803904/当代体貌理论与汉语层级的体貌系统\(finish\).pdf](internal-pdf://当代体貌理论与汉语层级的体貌系统(finish)-2323803904/当代体貌理论与汉语层级的体貌系统(finish).pdf) [Consulta: 12 de diciembre, 2008]
- Chen, Z. 陳. (2003). Desde la distribución sintáctica y sus bases cognitivas del 了 se observa las características del sistema temporal-aspectual del chino mandarín 從了的句法分布規律及其認知理據 看漢語的時體特徵. *Hanyu Shiti Xitong Guoji Yantaohui*, 2003. 2-3
- Chomsky, N. (1969). *Deep structure, surface structure, and semantic interpretation* Indiana University Linguistics Club.
- Chu, C. 屈. (2008). 關聯理論與漢語句末虛詞的語篇功能 Relevance theory and the discourse function of mandarin utterance-final modality particles. *Journal of East China Normal University Philosophy and Social Sciences*, (3), 12-18.
- Chu, C. 屈. (2010). *A functional-discourse grammar of manadarin chinese 漢語功能篇章語法*. Taipei: Wenhe chuban youxian gongshi.
- Clark, J. L. (1987). *Curriculum renewal in school foreign language learning* Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, A. D., & Hosenfeld, C. (1981). Some uses of mentalistic data in second language research. *Language Learning*, 31(2), 285-313.
- Comrie, B. (1976). *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Cortés Moreno, M. (2009). Chino y español: Un análisis contrastivo. In A. Sánchez Griñán, & M. Melo (Eds.), *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Buenos Aires: Ediciones Voces del Sur.
- Craik, K. J. W. (1967). *The nature of explanation* Cambridge: Cambridge University Press.
- Croft, W. (2002). *Typology and universals* (2º ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Croft, W., & Cruse, D. (2004). *Cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. e. (1994). *Enciclopedia del lenguaje de la universidad de Cambridge/D. crystal; de*

- JC moreno cabrera; tr. por eleanor leonetti, tomás del amo.* Madrid: Santillana.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience: Steps toward enhancing the quality of life.* Nueva York: Harper Collins Publishers.
- Cuenca, M. J., & Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva.* Barcelona: Editorial Ariel.
- Cunningsworth, A. (1984). *Evaluating and selecting EFL teaching materials.* Londres: Heinemann.
- Cunningsworth, A. (1987). Coursebooks and conversational skills. In L. E. Sheldon (Ed.), *ELT textbooks and materials: Problems in evaluation and development. ELT documents* (pp. 45-54). Oxford: Oxford University Press.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook.* Oxford. Heinemann.
- Da Sliva, A. (2010). Introducción de los marcadores del discurso en los manuales del nivel B2 usados en brasil. *Marcoele*, (10), 1-26. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/10/nogueira_marcadores.pdf [Consulta: 15 de mayo, 2009]
- De la Torre, M. (2004). *Terminología lingüística en los manuales de español como lengua extranjera. Las variedades diatópicas del español y sus denominaciones.* En. S. Rushtaler y F. L. Berguillos, coord. 2004. *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera.* Madrid: Edinumen.
- DeKeyser, R. M. (1995). Learning second language grammar rules. *Studies in Second Language Acquisition*, 17(03), 379-410.
- Dendrinis, B. (1992). *The EFL textbook and ideology.* Atenas. Grivas Publications.
- Doise, W., & Mugny, G. (1984). *The social development of the intellect.* Oxford: Pergamon Press.
- Donaldson, M. C. (1978). *Children's minds.* Glasgow: Taylor & Francis.
- Donato, R. (1994). *Collective Scaffolding in Second Language Learning.* En J. P. Lantolf and G. Appel (Eds.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research.* Norwood, NJ, Ablex, 33-56.
- Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation.4, 43-69.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition.* Nueva York: Cambridge University Press.
- Dougill, J. (1987). Not so obvious. In L. E. Sheldon (Ed.), *ELT textbooks and materials: Problems in evaluation and development. ELT documents* (pp. 29-35). Oxford: The Eastern Press.
- Dubin, F., & Olshtain, E. (1986). *Course design :Developing programs and materials for language learning.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Ducrot, O., & Todorov, T. (1981). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje.* México, D.F.: Siglo XXI.

- Ducrot, O., & Schaeffer, J. (1998). In Producciones A. (Ed.), *Nuevo diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje* (M. Tordesillas Trans.). Madrid: Editorial Arrecife.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press.
- EAGLES. (1998). Verb semantic classes. *Preliminary Recommendations on Semantic Encoding Interim Report*, Disponible en: <http://www.ilc.cnr.it/EAGLES/rep2/> [Consulta: 15 de abril, 2009]
- Ellington, H., & Race, P. (1993). *Producing teaching materials: A handbook for teachers and trainers USA*: FALMER/KP.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: O.U.P.
- Ellis, R. (1988). *Classroom second language development . a study of classroom interaction and language acquisition*, Nueva York: Prentice-Hall, cop.
- Ellis, R. (1989). Are classroom and naturalistic acquisition the same. *Studies in Second Language Acquisition*, 11(3), 305-28.
- Ellis, R.(1990). *Instructed second language acquisition . learning in the classroom*, Oxford: Basil Blackwell
- Ellis, R. (1993). The structural syllabus and second language acquisition. *Tesol Quarterly*, 27(1), 91-113.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press
- Ellis, R. (1998). The evaluation of communicative tasks. *Materials Development in Language Teaching*, , 217-238.
- Ellis, R. (1999). Input-based approaches to teaching grammar: A review of classroom-oriented research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 64-80.
- Ellis, R. (2001). Introduction: Investigating Form-Focused instruction. *Language Learning*, 51 1-46.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*, Oxford: Oxford University Press
- Ellis, R. (2005a). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza: Análisis de las investigaciones existentes* (G. Abio, J. Sánchez & A. Yagüe Trans.). Auckland: Research Division, Ministry of Education.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *Tesol Quarterly*, 40(1), 83-107.
- Ellis, R. ed. (2005b). *Planning and task performance in a second language*, Amsterdam: John Benjamins, cop.
- Ellis, R., & Takashima, H. (1999). Output enhancement and the acquisition of the past tense. *Learning a Second Language through Interaction*, , 173-188.
- Engelberg, S. (2005). In Strazny P. (Ed.), *Aspect*. Nueva York: Fitzroy Dearborn.

- Española, R. A. (2009). *Nueva gramática de la lengua española* Madrid: Espasa Libros.
- Estaire, S. (1999). Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo. In J. Zanon (Ed.), (pp. 53-72). Madrid: Editorial Edinumen.
- Euroresidentes. (2004). *Diccionario de conceptos de lengua* Disponible en: http://www.estudiantes.info/lengua/Diccionario_Lengua.htm [Consulta: 25 de abril, 2011]
- Ezeiza, J. (2004). *La Carta de Navegación para la enseñanza de lenguas. Cuestionario para el análisis de materiales de enseñanza a la luz de los criterios propuestos por el Marco común europeo de referencia*. (Memoria de investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados, Universidad Antonio de Nebrija).
- Ezeiza, J. (2006). *Analizar y comprender la topografía configuracional de los materiales de enseñanza de lenguas en una perspectiva de síntesis. aplicación a los manuales para la enseñanza general de E/LE a adultos*. (Tesis doctoral (PhD), Universidad Antonio de Nebrija).
- Ezeiza, J. (2007). *Hacia un modelo de calidad en la producción, selección y aplicación de materiales para la enseñanza de lenguas*, Universidad del País Vasco Disponible en: http://red.elenred.net/joseba/files/1/121/Joseba+Ezeiza_Ponencia_HACIA+UN+MODELO+DE+CALIDAD+EN+LA+PRODUCCI%C3%93N.pdf [Consulta: 15 de abril, 2009]
- Fauconnier, G., & Sweetser, E. (1996). *Spaces, worlds, and grammar*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fenner, A. & Newby, D. (2000). *Approaches to materials design in European textbooks. implementing principles of authenticity, learner autonomy and cultural awareness*. Austria: Consejo de Europa
- Fenner, A. & Newby, D. (2007). *Coherence of principles, cohesion of competences - Exploring theories and design in materials for teacher education*. Austria: Consejo de Europa
- Fernández López, M. (1995). Materiales didácticos de ELE. una propuesta de análisis, en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 5, 54-57.
- Fernández López, M. (2004). *Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos*. Madrid: SGEL.
- Fernández-Conde, M. (2004).. *La enseñanza de la comunicación no verbal en un curso de español de los negocios según la ELMT*. RedEle. Disponible en: <http://www.sLCi.mec.es/redele/biblioteca/indice2004.htm> [Consulta: 25 de mayo, 2009]
- Feuerstein, R. (1990). *The theory of structural cognitive modifiability*. En B. Presseisen (Ed.), *Learning and thinking styles. Classroom interaction*. Washington, DC, National Education Association
- Feuerstein, Reuven & Hoffman, Mildred B.(1990). *Programa de enriquecimiento instrumental . apoyo didáctico 2* Bruño: Instituto Superior S. Pío X. Agregado,
- Figueras, N., Muñoz, P. M., & Soler, F. P. (2011). *Docencia, aprendizaje y evaluación de segundas lenguas en las escuelas oficiales de idiomas*. Barcelona: ICE, Universitat de

Barcelona.

Fillmore, C. J. (1985). Frames and the semantics of understanding. *Quaderni Di Semantica*, 6(2), 222-254.

Fillmore, C. J., & Atkins, B. T. (1992). Toward a frame-based lexicon: The semantics of RISK and its neighbors. *Frames, Fields, and Contrasts*, 102

Fillmore, C. J., Center for the Study of Language, & Information. (2003). *Form and meaning in language*. Stanford Calif.: Center for the Study of Language and Information.

Finch, C. R., & Crunkilton, J. R. (1999). *Curriculum development in vocational and technical education :Planning, content and implementation*. Boston: Allyn and Bacon.

Fitzpatrick, T. (2000). *Estudio europeo de los materiales de aprendizaje de idiomas. Navarra, Servicio de Atención a la Diversidad, Multiculturalidad e Inmigración. Materiales para la enseñanza de español a inmigrantes. Selección y análisis*. Pamplona, Disponible en: www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/materiales.pdf [Consulta: 10 de mayo, 2009]

Fotos, S., & Ellis, R. (1991). Communicating about grammar: A task-based approach. *Tesol Quarterly*, 605-628.

Garachana, M. (2008). En los límites de la gramaticalización. la evolución de encima (de que) como marcador del discurso. *Revista De Filología Española*, 88(1), 7-36.

Gardner, H. (1985). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic books.

Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning. the role of attitudes and motivation*. Londres: Edward Arnold.

Gelabert, M. J., Benítez, P., & Fernández, I. B. (2002). *Producción de materiales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco Libros.

Gibbs, R. W. (1996). What's cognitive about cognitive linguistics. *Cognitive Linguistics in the Redwoods: The Expansion of a New Paradigm in Linguistics*. Berlin, , 27-53.

Gibson, E. J. (1994). *An odyssey in learning and perception*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. California: University of California Press.

Givón, T. (1979). *On understanding grammar*. New York: Academic Press.

Givón, T. (1984). *Syntax: A functional-typological approach*. Amsterdam: J. Benjamins.

Givón, T. (1989). *Mind, code and context: Essays in pragmatics*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Gong, Qian-yan 龔 (1994). 現代漢語的時間系統[El sistema temporal del chino moderno], *Journal of the Chinese Language Teachers Association (JCLTA)*, 29 (1), 27-40.

- González-Cascos, E. (1993). La conversión de sustantivos en verbos. *ES: Revista De Filología Inglesa*, (17), 49-58.
- Gorska, W. (2006). *La enseñanza y el aprendizaje de los conectores contraargumentativos en español como lengua extranjera. El análisis del corpus del alumno y de los manuales*. (Memoria de licenciatura, Universidad de Adam Mickiewicz), Poznan (Polonia). Disponible en: <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2006/WGorska.shtml> [Consulta: 15 de abril, 2009]
- Grande, F. (2001). La diversidad del español a través de los manuales de ELE. ¿qué lengua enseñar? *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 393-402.
- Grant, N. (1987). *Making the most of your textbook*. Essex, Longman.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In R. Stainton (Ed.), *Perspectives in the philosophy of language* (pp. 41-58) Broadview Press.
- Grigüelo, L. B., & Bitonte, M. E. (2002). Espacios mentales y pensamiento crítico. *V Congreso De La Federación Latinoamericana De Semiótica*, Buenos Aires.
- Grotjahn, R. (1987). On the methodological basis of introspective methods. In C. Faerch & G. Kasper (Ed.), *Introspection in second language research* (pp. 59-60). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1982). *Lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*, , 1-32.
- Halliday, M. A. K. (en prensa). *The act of meaning. in leanguage, communication, and social meaning*. Washington D. C.: Georgetown University Press.
- Hanban. (2001). 对外汉语教学与教材研究论文集 [Antología de las investigaciones sobre la enseñanza y los materiales para el CH/LE]. *Huayu Jiaoxue Chubanshe, 1*
- Hanban. (2008). *國際漢語教學通用課程大綱 International curriculum for chinese language education*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Harley, B., & Swain, M. (1984). The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. *Interlanguage*, , 291-311.
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. Essex. Longman.
- Harmer, J. (2007). *The practice of english language teaching*. London: Longman.
- Harwood, N. (2010). *English language teaching materials: Theory and practice* Cambridge University Press.
- Hasan, R., & Perrett, G. (1994). Learning to function with the other tongue: A systemic functional perspective on second language teaching. In T. Odlin (Ed.), *Perspectives on pedagogical*

- grammar* (pp. 179-226). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hatch, E. (1978). Discourse analysis and second language acquisition. *Second Language Acquisition: A Book of Readings*, , 401-435.
- Hawkins, E. (1987). *Awareness of language. an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heine, B. (1992). Grammaticalization chains. *Studies in Language*, 16(2), 335-368.
- Heine, B., Claudi, U., & Hünnemeyer, F. (1991). *Grammaticalization: A conceptual framework*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hendriks, H. (2005). *The structure of learner varieties*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Hendriks, H., & Jin, L. (2005). *The development of aspect marking in L1 and L2 chinese* Working Papers in English and Applied Linguistics.
- Hendriks, H., Klein, W., & Li, P. (2000). Aspect and assertion in mandarin chinese. *Natural Language & Linguistic Theory*, 18(4), 723-770.
- Henne, Henry, et. al. (1977). *A Handbook On Chinese Language Structure*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hopkins, A. (2000). *Users' guide for textbook and materials writers*. En. S. Baillo, et al. eds. 2000. *Common European Framework of Reference for languages. learning, teaching, assessment. A guide for users*. Estrasburgo, Language Policy Division, 199-232.
- Hsu, Yawen 徐 (2007). *A Study on Beginners' Business Chinese Textbook: Material Design and Teaching Applications* 零起點商務漢語教材編製研究, Kaohsiung (Taiwán): Universidad de Formación de Profesorado de Kaohsiung.
- Hutchinson, T. (1987). What's underneath?: An interactive view of materials evaluation. *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*, , 37-44.
- Hutchinson, T., & Torres, E. (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal*, 48(4), 315-328.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin books.
- ICC (International Certification Conference), (1998). *The ICC teacher training framework*. Frankfurt. ICC. Disponible en: <http://www.eurolta.de/hb2neu.pdf> [Consulta: 15 de mayo, 2009]
- Islam, C., & Mares, C. (2003). Adapting classroom materials. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (pp. 130-140). Nueva York: Continuum Intl Pub Group.
- Jackendoff, R. (1975). Morphological and semantic regularities in the lexicon. *Language*, ,

639-671.

- Jackendoff, R. (2010). *Meaning and the lexikon :The parallel architecture, 1975 -2010*. Oxford: Oxford University Press.
- Jackendoff, R. (en línea). *The parallel architecture and its lexicon* CSLI Publications. Disponible en: <http://csli-publications.stanford.edu/LFG/15/abstracts/lfg10abs-jackedoff.html> [Consulta: 23 de mayo, 2010]
- Jespersen, O. (1929). Nature and art in language. *American Speech*, 5(2), 89-103.
- Jin, Cheng 竟 (1993). 關於動態助詞 了 的語法意義問題 [El problema del significado del auxiliar verbal 了]. Beijing: *Yuyan yanjiu* (2) 52-57.
- Jin, Cheng 竟 (1996). 漢語的成句過程和時間概念的表述 [El proceso de la formación de la frase del chino mandarín y su forma de expresar el concepto del tiempo]. Beijing: *Yuyan yanjiu* (7) 77-89.
- Jin, L. X. 金 (1998). 試論 了 的時體特征. [De las características temporal y aspectual de "le"], Beijing: *Yuyan jiaoxue yu yanjiu*
- Jin, L. 金. (2002). "著、了、過"的語法難度和教學順序 [La dificultad gramatical y el orden didáctica de "zhe, le, guo"]. *II Guo Ji Dui Wai Han Yu Jiao Xue Yu Fa Yan Tao Hui*, Shanghai.
- Jin, L. 金. (2002b). "著、了、過"的語法難度和教學順序[La dificultad gramatical y el orden didáctica de "zhe, le, guo"]. *II Guoji duiwai Hanyu jiaoxue yufa yataohui*. Shanghai. Shanghai International Studies University.
- Jin, L. 金. (2004). "著""了""過"時體意義的對立及其句法條件 [La oposición de los significados temporal y aspectual y sus condiciones gramaticales de "zhe, le guo"]. *Shi Jie Han Yu Jiao Xue, I*
- Jin, L. 金. (2004). "著""了""過"時體意義的對立及其句法條件[La oposición de los significados temporal y aspectual y sus condiciones gramaticales de "zhe, le guo"]. *Shi Jie Han Yu Jiao Xue, I* Disponible en: http://www.eastling.org/paper//jinlixin/jinlixin_zhuo_liao_guo.doc [Consulta: 5 de mayo, 2009]
- Jin, Li-xin 金 (2002a). 詞尾“了”的時體意義及其句法條件[Las características temporal y aspectual de “le” al final de una locución y su sintaxis]. *Shijie Hanyu jiaoxue* 52, 61-87.
- Johnson, K. (1982). *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford: Pergamon Press.
- Johnson, R. K. (1989). *The second language curriculum* Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, K. (2003). *Designing language teaching tasks*. New York: Palgrave Macmillan.
- Jo-wang Lin 林 (2002). *On Temporal Reference in Modern Chinese* 論現代漢語的時制意義, National Chiao Tung University. Disponible en:

<http://www.ling.sinica.edu.tw/eip/FILES/journal/2007.3.9.48052614.4467657.pdf> [Consulta: 15 de marzo de 2010]

- Kachru, Y. (2006). In Brown E., Asher R. and Simpson J.(Eds.), *Pedagogical grammars: Second language* Elsevier. (34-57).
- Kelly, M. et. al (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference. Final Report. Informe realizado a petición de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea.* Disponible en: http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/doc/profile_eu.pdf [Consulta: 24 de mayo, 2009]
- Klein, W., & Perdue, C. (1992). *Utterance structure: Developing grammars again.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Krashen, S. (1977). The monitor model for adult second language performance. *Viewpoints on English as a Second Language*, , 152-161.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning* Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications.* London: Longman.
- Labov, W. (1970). The study of language in its social context. *Studium Generale*, 23, 30-87.
- Lado, R. (1957). *Linguistic across cultures.* Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lai, I. W. (2009). *La interpretación temporal: Un estudio del idioma iquito* The archive indigenous languages of Latin America. Austin: La Universidad de Texas.
- Lakoff, G. (1990). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Lamarti, R. (2011). La conceptualización metafórica en aprendientes sinófonos de E/LE. (Memoria de máster, *Universidad De Barcelona*).
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar. volume I: Theoretical prerequisites* Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (1991). *Foundations of cognitive grammar. volume II: Descriptive application.* California: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (2006). Cognitive grammar. In B. Keith (Ed.), *Encyclopedia of language & linguistics* (pp. 538-542). Oxford: Elsevier.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction.* New York: Oxford University Press.
- Lantolf, J.P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning.* Oxford: O.U.P.
- Larsen-Freeman, D., Long, M. H., & Jiang, Z. (1991). *An introduction to second language*

- acquisition research* London: Longman.
- Larsen-Freeman, Diane y Long, M.H. (1991). *An Introduction to second language acquisition research*, London: Longman
- Lázaro Carreter, F. (1968). *Diccionario de términos filológicos*. Madrid: Gredos.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives* Paris: Editions d'organisation.
- Legutke, M. y Thomas, H. (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. London y New York: Longman
- Lewis, M. (1996). *The lexical approach*. Hove: Language Teaching Publ.
- Li, C. N., & Thompson, S. A. (1981). *Mandarin chinese: A functional reference grammar*. California: University of California Press.
- Li, D. J. 李 & Chen, Mei-zheng 程 (2008). *Practical Chinese Grammar for Foreigners 外國人實用漢語語法*, Beijing: Sinolingua
- Li, D. Z. 李. (1997). *Análisis de los errores gramaticales de los estudiantes extranjeros. 外國人學漢語語法偏誤分析* Beijing: Beijing Yuyan Wenhua Daxue.
- Li, M. 李. (2008). 試論 "了" 產生的歷史時代及其初期語法化 [La época del origen de 了 y su gramaticalización en el principio.]. *Zhong Guo Yu Wen Xue Lun Ji*, 53, 115-139. Disponible en: [internal-pdf://試論“了”产生的历史时代及其初期語法化-4064751361/試論“了”产生的历史时代及其初期語法化.pdf](#) [Consulta: 10 de junio, 2010]
- Li, N. 李, & Shi, Y. 石. (1997). 論漢語體標記誕生的機制 [Aproximación del mecanismo del nacimiento de los marcadores aspectuales en chino]. *Zhong Guo Yu Wen*, (2), 82-96.
- Li, T. G. 李 (1993). 了1 了2 區別方法的一點商榷[La manera de distinguir el le1 y el le2], *Zhongguo yuwen*.
- Li, Y.C. 李, & Martín Peris, E. (2012). Una aproximación a los elementos esenciales de los manuales de ELE y su adaptación al contexto sinohablante. *XII Simposio Nacional*, Universidad Providence. (7) pp. 101-141.
- Li, Y. C. 李. (2010). Aproximación a la partícula 了: En busca de una respuesta pedagógica. *Colección Española De Investigación Sobre Asia Pacífico*, (3), 539-552. Disponible en: <http://www.ugr.es/~feiap/ceiap3/ceiap/capitulos/capitulo33.pdf> [Consulta: 8 de noviembre, 2010]
- Li, Y. C. 李. (2012a). Los ordenadores discursivos en chino desde la perspectiva de la lingüística cognitiva. *Philologica Urcitana . Revista Semestral De Iniciación a La Investigación En Filología*, (7), 21-36. Disponible en: <http://www.ual.es/revistas/PhilUr/pdf/PhilUr07.3.Yu-ChinLi.pdf> [Consulta: 3 de septiembre, 2012]

- Li, Y. C. 李. (2011). Estudio contrastivo del sistema temporal y aspectual del chino y español: Perspectivas pragmáticas, discursivas y pedagógicas. *Obras Colectivas De Humanidades*, (28), 2943-2952. Disponible en: <http://alfal2011.mundoalfal.org/#/pdf/335alfal.pdf> [Consulta: 10 de octubre, 2011]
- Li, Y. C. 李. (2012b). Una aproximación a la enseñanza de los tiempos pasados del español a los estudiantes sinohablantes: Desde las perspectivas cognitiva, discursiva y pedagógica. *Competencias y Estrategias Docentes En El Contexto De Asia-Pacífico. Selección De Artículos Del II CELEAP*, (2), 347-365. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/pdf/manila_2011/24_a_publicaciones_04.pdf [Consulta: 5 de diciembre, 2012]
- Li, Y. Z. et. al. 李 (1990). *Practical Reference Chinese Grammar 實用漢語參考語法*, Beijing: Beijiing yuyan xueyuan chubanshe.
- Li, Z., & Cao, F. (2009). *漢語語言學 [La lingüística china]*. Taipei: Zhengzhong chubanshe.
- Lightbown, P., & Spada, N. (2006). *How languages are learned* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Lin, J. 林. (2003). Temporal reference in mandarin chinese. *Journal of East Asian Linguistics*, 12(3), 259-311.
- Lin, M. (2007). El aprendizaje y el uso del pretérito imperfecto y del pretérito indefinido de indicativo por estudiantes taiwaneses de español como lengua extranjera. Universidad de Alcalá.
- Lischinsky, A. (2008). La presuposición. *Discurso & Sociedad*, 2(1) 2008, 115-152.
- Little, D. (1994). Words and their properties: Arguments for a lexical approach to pedagogical grammar. In T. Odlin (Ed.), *Perspectives on pedagogical grammar* (pp. 99-122) Cambridge: Cambridge University Press.
- Little, D., Devitt, S., & Singleton, D. M. (1988). *Authentic texts in foreign language teaching: Theory and practice*. London: Authentik.
- Littlejohn, A. (1992). *Why are ELT materials the way they are?* (Tesis doctoral (PhD), Universidad de Lancaster).
- Littlejohn, A. (2011). The analysis of language teaching materials: Inside the trojan horse. *Materials Development in Language Teaching*, , 179-211.
- Littlejohn, A., & Windeatt, S. (1989). Beyond language learning: Perspectives on materials design. *The Second Language Curriculum*, , 155-175.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge: C.U.P.
- Littlewood, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas :Introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Liu, Yue-Hua et al. 劉 (1996). *Modern Chinese Grammar 實用現代漢語語法*. Taipei, Shidashuyuan
- Liu, X. 劉. (2005). Some overlooked issues in chinese grammar instruction. In D. Z. Yao (Ed.), *Chinese language instructional materials and pedagogy* (pp. 188-199). Beijing: Beijing Language and Culture University Press.
- Liu, Y. 劉. (2006). 現代漢語的句子構造與詞尾"了"的語法位置 [Las construcciones de las oraciones en el chino moderno y la posición gramatical del 了 1]. *對外漢語語法及語法教學研究 [Investigaciones sobre la gramática del chino y su didáctica como lengua extranjera.]* (pp. 64-86). Beijing:
- Liu, Y., Pan, W., & Gu, W. (1996). *Modern mandarin chinese grammar: A practical guide. 實用現代漢語語法*. Beijing: Wai yu jiao xue yu yan jiu shu ban she.
- Liu, Yun-ning 劉 (1985). El origen de le a final de frase en el chino moderno. 現代漢語句尾“了”的來源 *Fangyan (1)*, 1-20.
- Liu, Yun-ning 劉 (1989a). El significado de le al final de una locución en el chino moderno. [現代漢語詞尾“了”的語法意義], *Zhongguo yuwen qikan (5)*, 1-10
- Liu, Yun-ning 劉 (1989b). La estructura de la frase del chino moderno y el significado gramatical de le a final de frase. [現代漢語的句子構造和句尾了的語法意義] , *Yuyan jiaoxue yu yanjiu qikan (3)* , 77-89
- Llobera, M. (1995). Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras. In V. AA. (Ed.), *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Llobera, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Long, M. H. (1988). Instructed interlanguage development. *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*, 115-141.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, 2, 39-52.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. *Handbook of Second Language Acquisition*, 26, 413-468.
- Long, M. H. (1998). Focus on form theory, research, and practice. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, 15.
- Long, M.H. (1991). Focus on form. A design feature in language teaching methodology. In K. DeBot, R. Ginsberg, y C. Kramersch (ed.), *Foreign language research in crosscultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins.
- López, A. (2006). Los ordenadores del discurso enumerativos en la sentencia judicial: ¿Ayuda u

- obstáculo? *Revista De Llengua i Dret*, (45), 61-88.
- Lozano, G. y Ruiz Campillo, J.P. (1996). *Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos*. En. N. Sans. y Llobera, M. coords. (1996). *Didáctica del español como lengua extranjera*, ELE Madrid: Fundación Actilibre, 127-154.
- Lu, Fubo 盧 (1997). *Gramática práctica del chino mandarín como lengua extranjera*. 對外漢語教學實用語法. Beijing: Beijing Yuyan Wenhua Daxue.
- Lü, S. (1980). *現代漢語八百詞 [800 locucinoes del chino moderno]*. Beijing: Beijing shangwu ying shu guan.
- Lü, S. X. 呂 & Li, L.D.李(1996). *現代漢語八百詞 [800 vocabularios del chino moderno]*. Beijing: Shangwu yinshuguan
- Lü, S. X. 呂 (1990). *Essencial Chinese Grammar 中國文法要略*, Beijing: Shangye chubanshe
- Lü, W. H. 呂(1983). 了與句子語氣的完整及其它 [El le como marca de término de frase y otras cuestiones], *Yuyan jiaoxue yu yanjiu* (30), 1-23.
- Lü, W. H. 呂(1994). *對外漢語教學語法探索 [Tratado de gramática didáctica para la enseñanza del chino mandarín como lengua extranjera]*. Beijing: Beijing waiyu xueyuan
- Ma, K. S.馬 & Li, W.T.黎 (1998). *Gramática de Zhongguo yuwen (volumen 1 & 2) 中國語文文法 (上下冊)* Taipei, Guojia bianyiguan
- Ma, Q. Z. 馬 (1983). Las tipologías de los verbos y los complementos temporal y cuantitativo 時量賓語和動詞的類, *Zhongguo yuwen* (2), 1-7.
- Mackey, A. (1999). Input, interaction, and second language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(4), 557-587.
- Malinowski, B. (1923). The problem of meaning in primitive languages. *Supplementary in the Meaning of Meaning*, 1-84.
- Marchante, M^aP.(2005). *El tratamiento de los marcadores contraargumentativos en los manuales de ELE. I Congreso internacional El español lengua del futuro*. Toledo. FIAPE. Disponible en: <http://www.sLCi.mec.es/redele/biblioteca2005/fiape/marchante.pdf> [Consulta: 15 de mayo, 2009]
- Marín Escudero, P. (2012). Lectura sociocrítica de manuales ELE. *Marcoele*, (14), 1-48. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/14/marin-sociocritica-manuales.pdf> [Consulta: 24 de diciembre, 2012]
- Marín, M. J., & Cuenca, M. J. (2000). Verbos de percepción gramaticalizados como conectores: Análisis contrastivo español-catalán. *Revista Española De Lingüística Aplicada*, (1), 215-238.
- Martí, M. (2008). *Los marcadores en español L E :Conectores discursivo y operadores pragmáticos*. Madrid: Arco Libros.

- Martín Peris, Ernesto (1997). *Las Actividades de aprendizaje en los manuales para la enseñanza de E/LE*. (Tesis doctoral (PhD)., Universitat de Barcelona).
- Martín Peris, E. (1999). Libros de texto y tareas. *La Enseñanza Del Español Mediante Tareas*, 2 25-52.
- Martín Peris, E. (2000). La enseñanza centrada en el alumno: Algo más que una propuesta políticamente correcta. *Frecuencia L*, 13, 3-29.
- Martín Peris, E. (2001). Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Carabela. Modelos De Uso De La Lengua Española*, 50, 103-137.
- Martín Peris, E. (2004). ¿ Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? *RedELE: Revista Electrónica De Didáctica ELE*, 0, 37-52.
- Martín Peris, E. (2007). La enseñanza de idiomas modernos: De los procesos a los contenidos. *MarcoELE. Revista De Didáctica*, 5, 1-14.
- Martín Peris, E. (2010). Perspectivas actuales sobre la metodología de la enseñanza. Valparaíso (Chile). La Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española.
- Martín Peris, E., Cortés, M., & Lopez, C. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE del CVC*. Madrid: SGEL. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm [Consulta: 5 de abril, 2013]
- Martín, M. A., & Montolío, E. (1998). *Los marcadores del discurso :Teoría y análisis*. Madrid: Arco Libros.
- Martín, M. A., & Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. In Bosque, Ignacio & Demonte, Violeta (Ed.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. (pp. 4051-4213) Espasa-Calpe, S. A.
- Martinet, J., & Ducrot, O. (1975). *De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua*. Madrid: Gredos.
- Martínez, P. (2006). complet_ con la forma correct_: Más allá de los huecos en los ejercicios gramaticales de práctica controlada. *III Encuentro Práctico De Profesores De ELE*,
- Mayorga, E. (en línea). Gonzalo fernández de oviedo: La piña, la iguana y su representación en prototipos. Boston College. Disponible en: <http://www.lehman.cuny.edu/ciberletras/v21/mayorga.htm> [Consulta: 22 de junio, 2011]
- McDonough, J., & Shaw, C. (1993). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- McGrath, I. (2004). Materials evaluation and design for language teaching. *ELT Journal*, 58, 4.
- McKay, S. (1980). Towards an integrated syllabus. In K. Croft (Ed.), *Readings on english as a second language* (pp. 72-84). Cambridge, MA: Winthrop Publishers.

- McLaren, N. y Madrid, D. (Eds.) (1995). *A Handbook for TEFL*. Alcoy. Ed. Marfil. Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: C.U.P.
- MCRE. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación y Editorial Anaya.
- Meisel, J. M., Clahsen, H., & Pienemann, M. (1981). On determining developmental stages in natural second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 3(02), 109-135.
- Mendonça de Lima, L.(2001 a).. *Los manuales brasileños para la enseñanza de E/LE. algunas reflexiones sobre la competencia comunicativa desarrollada por los mismos*. Disponible en: <http://www.hispanista.com.br/revista/artigo66esp.htm> [Consulta: 15 de mayo, 2009]
- Mendonça de Lima, L.,(2001-b). *Análisis de actividades propuestas en siete manuales brasileños de E/LE según los tipos de programas. formales, funcionales y procesuales*. Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos 11, 81-100. Disponible en: <http://www.mec.es/sLCi/br/es/publicaciones/anuario/anuario01.shtml> [Consulta: 15 de mayo, 2009]
- Mendoza Fillola, Antonio, & Briz Villanueva, Ezequiel et al. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*, Madrid: Prentice Hall, cop.
- Michaelis, L. A. (2006). Time and tense. *The Handbook of English Linguistics*. Oxford: Blackwell, , 220-234.
- Montero, A. (2010). Análisis de materiales didácticos para la enseñanza de ELE a adultos inmigrantes no alfabetizados. *Redele*, 2010_2
- Montolío, E. (1999). *Manual de escritura académica*. Barcelona: Ariel.
- Montolío, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita :Contraargumentativos, consecutivos, aditivos y organizadores de la información*. Barcelona: Ariel.
- Morimoto, Y. (1998). *El aspecto léxico: Delimitación*. Madrid: Arco Libros. Disponible en: [internal-pdf://aspecto léxico\(Morimoto, Y 1998\)-4040791041/aspecto léxico\(Morimoto, Y 1998\).doc](internal-pdf://aspecto%20lexico(Morimoto,Y%201998)-4040791041/aspecto%20lexico(Morimoto,Y%201998).doc) [Consulta: 24 de julio, 2011].
- Morimoto, Yuko (1998). *El aspecto léxico. delimitación*, Madrid: Arco Libros, S. L.
- Muñoz, C. (Ed.) (2000). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Editorial Ariel Lingüística, S.A.
- Nobuyoshi, J., & Ellis, R. (1993). Focused communication tasks and second language acquisition. *ELT Journal*, 47(3), 203-210.
- Nogueira, & Messias, A. (2012). Los marcadores del discurso y su introducción en los manuales del E/LE. *Universidad De Almería*, (7), 75-95. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10835/1724> [Consulta: 20 de julio, 2012]
- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum: A study in second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1994). 10 linguistic theory and pedagogic practice. In T. Odlin (Ed.), *Perspectives on pedagogical grammar* (pp. 253-270; 253-270). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.
- Nunan, D., Barron, C., & Bruce, N. (2002). *Knowledge and discourse: Towards an ecology of language*. Londres: Pearson Education.
- Odlin, T. (1986). On the nature and use of explicit knowledge. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 24(1-4), 123-144.
- Odlin, T. (1994). *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know* Newbury House New York.
- Oxford, R. L. (2002). Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. *Methodology in Language Teaching*, 124-132.
- Oxford, R. L., & Anderson, N. J. (1995). A crosscultural view of learning styles. *Language Teaching*, 28(04), 201-215.
- Packward, J. L. (1998). *New approaches to chinese word formation: Morphology, phonology and the lexicon in modern and ancient chinese*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Parcerisa, A., (1996). *Materiales curriculares. cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona. Graó.
- Pavesi, M. (1986). Markedness, discursal modes, and relative clause formation in a formal and an informal context. *Studies in Second Language Acquisition*, 8(01), 38-55.
- Peragón, C. E. (2011). Análisis de materiales recientes para la enseñanza de la literatura española a extranjeros. *Redele*, 2011
- Pérez Vidal, C., & Campanale Grilloni, N. (2005). *Content and language integrated learning (CLIL) in europe :Teaching materials for use in the secondary school classroom*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Piaget, J. (1960). The psychology of intelligence.
- Pica, T. (1985). The selective impact of classroom instruction on second-language acquisition. *Applied Linguistics*, 6(3), 214.
- Pica, T., Holliday, L., Lewis, N., & Morgenthaler, L. (1989). Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition*, 11(1), 63-90.

- Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(02), 186-214.
- Pienemann, M. (1985). Learnability and syllabus construction. *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, 18, 23.
- Pienemann, M. (1989). Is language teachable? psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics*, 10(1), 52.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision* (2° ed.). Paris: Unesco.
- Poarch, G. J., & van Hell, J. G. (2012). Executive functions and inhibitory control in multilingual children: Evidence from second-language learners, bilinguals, and trilinguals. *Journal of Experimental Child Psychology*,
- Pons, V. (2013). Las inteligencias múltiples en los manuales de ele. *Marcoele*, (1), 1-53.
Disponible en: http://marcoele.com/descargas/16/pons-inteligencias_multiples.pdf [Consulta: 12 de febrero, 2010]
- Portolés, J. (2001). *Marcadores del discurso* (2a ampliada y actualizada ed.). Barcelona: Ariel.
- Prensky, M. (2010). *Enseñar a nativos digitales* (E. Alemany Trans.). Corwin Press.
- RAE. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- RAE. (2010). *Diccionario de la lengua española* (2ª) Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/> [Consulta: 12 de enero, 2013]
- Rathert, M. (2005a). In Strazny P. (Ed.), *Time and tense*. Nueva York: Fitzroy Dearborn.
- Rathert, M. (2005b). In Strazny P. (Ed.), *Tense and aspect marking*. Nueva York: Fitzroy Dearborn.
- Reichenbach, H. (1947). *Elements of symbolic logic*. Basingstoke: Macmillan.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press
- Rickheit, G., & Habel, C. (1999). *Mental models in discourse processing and reasoning*. Amsterdam: Elsevier Science.
- Ringbom, H. (1987). *The role of the first language in foreign language learning*. Bristol: Multilingual Matters Clevedon.
- Río, H. (2011). Estrategias de aprendizaje y autonomía en los manuales aula. *Redele*, 2011

- Rodgers, Theodore S. *Language Teaching Methodology*, University of Hawaii, Center for Applied Linguistics. Disponible en: <http://www.cal.org/resources/Digest/roddgers.html> [Consulta: 15 de abril, 2009]
- Rodríguez, J., & Tobón de Castro, L. (1974). *Algunas consideraciones sobre el aspecto verbal en español*
- Rosch, E., & Lloyd, B. (1978). *Cognition and categorization*. Oxford: Lawrence Erlbaum.
- Ross, C., & Masheng, J. (2006). *Modern mandarin chinese grammar: A practical guide 現代漢語實用語法*. London: Routledge.
- Rubdy, R. (2003). Selection of materials. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (pp. 37-57). Nueva York: Continuum Intl Pub Group.
- Rubin, J. (1975). What the " good language learner" can teach us. *Tesol Quarterly*, , 41-51.
- Ruiz, M. (2004). *Contenidos culturales en los métodos de ELE y en manuales de cultura y civilización española*. RedEle 1. Disponible en: <http://formespa.rediris.es/revista1/ruiz.htm> [Consulta: 15 de mayo, 2009].
- Rutherford, W. E. (1987). *Second language grammar: Learning and teaching* Longman London.
- Rutherford, W. E. (1988). Overview: Formal consiciousness-raising and the language learner 's curriculum. *Tesol*, Chicago.
- Sabiote, C., Llorente, T., & Pérez, J. (2006). La triangulación anal ítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en educación superior. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, (12) 2, 289-305.
- Salaberri Ramiro, S. (1990). El libro de texto: Selección y explotación. In P. Bello (Ed.), *Didáctica de las segundas lenguas.estrategias y recursos básicos* (pp. 109-123)
- Salaberri, M.S. (Ed.) (1999). *Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Almería. Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Sánchez, A., Martín Peris, E., & Matilla, J. A. (2004). *Gramática práctica de español para extranjeros*. Madrid: Sociedad General Española de Librer ía.
- Sánchez, E.(2006). *El desarrollo de la competencia intercultural a través de los manuales de E/LE*. (Memoria de máster, Universidad Complutense de Madrid). Disponible en: <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/EstherCasado.shtml> [Consulta: 15 de mayo, 2009]
- Sanford, A. J., & Garrod, S. C. (1981). *Understanding written language: Explorations of comprehension beyond the sentence*. New York: Wiley New York.
- Sans, N. (2000). Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE. *Actas del VIII Seminario de Dificultades Espec íficas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, 10-22.
- Santos Domínguez, L. A., & Espinosa Elorza, R. M. (1996). *Manual de semántica histórica*.

Madrid: Síntesis.

- Saraceni, C. (2003). Adapting courses: A critical view. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (pp. 72-85). Nueva York: Continuum Intl Pub Group.
- Sasse, H. (2006). In Brown E., Asher R. and Simpson J.(Eds.), *Aspect and aktionsart* (2° ed.) Elsevier.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Schank, R. C., & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding: An inquiry into human knowledge structures* Lawrence Erlbaum: Associates Nueva Jersey.
- Schmidt, R. (1992). Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 357-357.
- Schmidt, R. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *Consciousness in Second Language Learning*, 11, 237-326.
- Schmidt, R., & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of portuguese. *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*, , 237-326.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schumann, J. H. (1978). Social and psychological factors in second language acquisition. In J. C. Richards (Ed.), *Understanding second and foreign language learning* (pp. 163–178). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Schumann, J. H. (1997). *The neurobiology of affect in language*. Boston: Blackwell.
- Schumann, J. H. (Ed.). (1999). *A neurobiological perspective on affect and methodology in second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scott-Taylor, T. (2010). The implications of neurological models of memory for learning and teaching. *Investigations in University Teaching and Learning*, 6 (1) .
- Segalowitz, N., & Gatbonton, E. (1995). Automaticity and lexical skills in second language fluency: Implications for computer assisted language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 8(2-3), 129-149.
- Seliger, H. W. (1979). On the nature and function of language rules in language teaching. *Tesol Quarterly*, , 359-369.
- Seliger, H. W., & Long, M. H. (1983). *Classroom oriented research in second language acquisition* Rowley, MA : Newbury House Publishers, Inc.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232.
- Sercu, L. (2000). *Acquiring intercultural communicative competence from textbooks :The case of*

- flemish adolescent pupils learning german*. Leuven: Leuven University Press.
- Serrat i Sellabona, E., Serra i Raventós, M., & Universitat de, G. (1998). *El procés de gramaticalització en l'adquisició del llenguatge :La categoria formal de verb*. Girona: Universitat de Girona. Servei de Publicacions.
- Sharwood Smith, M. (1981). Consciousness raising and the second language learner. *Applied Linguistics*, 2(2), 51-60.
- Sheldon, L. E. (1987). *ELT textbooks and materials: Problems in evaluation and development*. Oxford: Eastern Press.
- Sheldon, L. E. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*, 42(4), 237.
- Sheng, J. 沈. (1995). Boundedness and unboundness 有界與無界. *Zhong Guo Yu Wen*, 5, 367-380. Disponible en: [internal-pdf://有界与无界 沉家焯-0064162816/有界与无界 沉家焯.pdf](#) [Consulta:11 de mayo, 2011]
- Sheng, J. 沈. (2007). *語法與認知: 概念整合與浮現意義 [Gramática y cognición: La integración de ideas y la aparición del significado.]*. Beijing: Zhongguo yuyan wenzhixue. Disponible en: [internal-pdf://沈家焯 文法與認知-2074654976/沈家焯 文法與認知.doc](#) [Consulta: 11 de mayo, 2011]
- Sheng, Kai-mu 沈 (1987). Examinar el le. [了的探索], *Yuyan jiaoxue yu yanjiu*
- Shi, Yu-zhi 石 (1993). Del ámbito aspectual del chino moderno. [論現代漢語的體範疇], *Zhongguo shehui kexue* (6), 183-201
- Shi, Yu-Zhi 石 (2000). *La base semántica cognitiva de la gramática*. [語法的認知語義基礎] Nanchang, Jiangxi jiaoyu chubanshe.
- Shrum, J. L., & Glisan, E. W. (2009). *Teacher's handbook: Contextualized language instruction*. Boston: Heinle & Heinle Pub.
- Sifrar Kalan, M. (2007). Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real. 2 996-996.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning* USA: Oxford University Press.
- Skierso, A. (1991). *Textbook selection and evaluation*. En. M. Celce-Murcia (ed). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston, M.A. Heinle & Heinle, 432-453.
- Slobin, D. I. (2001). Form-function relations: How do children find out what they are? In M. Bowerman, & S. C. Levinson (Eds.), *Language acquisition and conceptual development* (pp. 406-449) Cambridge University Press.
- Smith, C. S. (1991). *The parameter of aspect*. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers.
- Smith, C. S. (1994). Aspectual viewpoint and situation type in mandarian chinese. *Journal of East Asian Linguistics*, 3(2), 107-146.

- Smith, C. S., & Erbaugh, M. S. (2005). Temporal interpretation in mandarin chinese. *Linguistics*, 43(4), 713-756.
- Spada, N. (1986). The interaction between type of contact and type of instruction: Some effects on the L2 proficiency of adult learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 8 (2), 181-199.
- Spada, N., & Lightbown, P. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Squire, L. R., & Kandel, E. R. (2000). *Memory: From mind to molecules*. New York: Holt Paperbacks.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stern, H. H. (1990). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stevick, E. W. (1976). *Memory, meaning and method: Some psychological perspectives on language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- Street, B. (2004). Los nuevos estudios de literacidad. V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Arnés, *Escritura y Sociedad. Nuevas Perspectivas Teóricas Etnográficas, Lima, Red Para El Desarrollo De Las Ciencias Sociales En El Perú*, , 81-107.
- Sun, D. 孫. (2006). 對外漢語語法及語法教學研究[*Investigaciones sobre la gramática del chino y su didáctica como lengua extranjera.*]. Beijing: Beijing shang wu ying shu gang.
- Sun, De-jin 孫 (2000). Investigación sobre el proceso de adquisición de los estudiantes extranjeros de los marcadores aspectuales “le”, “zhe” y “guo”. 外國學生漢語體標記 “了” “著” “過” 習得情況的考察, *Chinese Linguistics*
- Sun, De-jin 孫(2006). 對外漢語語法及語法教學研究. [*Investigación sobre la gramática china para los extranjeros y la enseñanza del chino mandarín como lengua extranjera*], Beijing, Shangye chubanshe
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and output in its development. In S. Gass, & C. Madden (Eds.), *INput in second language acquisition*. Bowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, 64-81.
- Swan, M. (1997). The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, 156-180.
- Taba, H. (1987). *Elaboración del currículo—Teoría y práctica* (R. Albert Trans.). (7^a ed.). Buenos Aires: Troquel.
- Taba, H., & Spalding, W. B. (1962). *Curriculum development: Theory and practice* New York: Harcourt, Brace & World.

- Tai, Y. 戴. (1990). 论现代汉语的体. (Tesis doctoral (PhD), Fudan University).
- Takahashi, S. (2005). Pragmalinguistic awareness: Is it related to motivation and proficiency? *Applied Linguistics*, 26(1), 90.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Teng, S. H. 鄧 (1977). *A basic course in Chinese grammar, A graded approach through conversational Chinese*, San Francisco: Chinese Materials Center, INC.
- Teng, S. H. 鄧 (1997). Towards a Pedagogical Grammar of Chinese. *Journal of the Chinese Language Teachers Association (JCLTA)* 32 (2), 29-36.
- Teng, S. H. 鄧 (1998). Sequencing of Structures in A Pedagogical Grammar. *Journal of the Chinese Language Teachers Association (JCLTA)* 33 (2), 21-52.
- Teng, S. H. 鄧. (2005). Contrastive analysis and instruction of grammar. D. Z. Yao (Ed.), *Chinese language instructional materials and pedagogy* (pp. 188-199). Beijing: Beijing Language and Culture University Press.
- Teng, S. H. 鄧. (2010). *A pedagogical grammar of chinese 對外漢語教學語法*. Beijing: Beijing language and culture university press.
- Tenny, C. (1994). *Aspectual roles and the syntax-semantics interface*. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers Dordrecht.
- Tiao, C. 刁. (2012). El análisis del componente cultural en manuales de ELE para sinohablantes. (Memoria de máster, Universitat de Barcelona).
- Tomlin, R. (1994). Functional grammars, pedagogical grammars, and communicative language teaching. In T. Odlin (Ed.), *Perspectives on pedagogical grammar* (pp. 140-178). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlin, R. S., & Villa, V. (1994). Attention in cognitive science and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(02), 183-203.
- Tomlinson, B. (1998). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2001). Material development. In D. Nunan, & R. Carter (Eds.), *The cambridge guide to teaching english to speakers of other languages* (pp. 66-71). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2003). *Developing materials for language teaching*. London: Continuum Intl Pub Group.
- Tomlinson, B. (2010). *Materials development in language teaching*. Cambridge, N.Y.: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B., Dat, B., Masuhara, H., & Rubdy, R. (2001). EFL courses for adults. *ELT Journal*,

55(1), 80-101.

- Tomlinson, B., ed. (1998). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B., ed. (2003). *Developing materials for language teaching*. Londres: Continuum.
- Traugott, E. C. (1989). On the rise of epistemic meanings in English: An example of subjectification in semantic change. *Language*, , 31-55.
- Traugott, E. C., & Dasher, R. B. (2002). *Regularity in semantic change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Traugott, E. C., & Hopper, P. (2003). *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ungerer, F., & Schmid, H. (2006). *An introduction to cognitive linguistics* (2° ed.). Londres: Pearson Education.
- van Dijk, T. A. (1977). Context and cognition: Knowledge frames and speech act comprehension. *Journal of Pragmatics*, 1(3), 211-231.
- van Dijk, T. A. (2006). Discourse, context and cognition. *Discourse Studies*, 8(1), 159-177.
- van Lier, L. (1995). *Introducing language awareness*. London: Penguin English.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum :Awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning :A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.
- vanPatten, B. (1990). Attending to form and content in the input. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(3), 287-301.
- vanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- vanPatten, B. (2002). Processing instruction. An update, *Language Learning*, 52, 755-803.
- Varela, M.(2006). *Variación léxica y enseñanza del léxico. Evaluación de materiales complementarios (Niveles A1-B1) y propuesta de ejercicios*. (Memoria de máster, FUNIBER). Disponible en: <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/MontseVarela.shtml> [Consulta: 15 de mayo, 2009]
- Vendler, Z. (1967). *Linguistics in philosophy*. Nueva York: Cornell University Press.
- Vilches Furió, M. (2011). El desafío de motivar a los alumnos de ELE-análisis comparativo de dos manuales de enseñanza de ELE en torno a estrategias de aprendizaje de lengua, destrezas de lengua y motivación.

- VV.AA. (2011). *Diccionario enciclopédico*. Barcelona: Vox Larousse.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, Mass.: MIT press.
- Wang, Huan 王, Tian, Wanxiang 田 & Xu, Denan 許 (1992). *A Chinese-English Dicctionary of Function Words 漢英虛詞詞典*, Beijing: Sinolingua
- Wang, Huan 王(1995). *對外漢語教學語法大綱[Introducción a la Gramática del Chino Mandarín como lengua extranjera]*. Beijing: Yuyan Xueyuan chubanshe.
- Wang, L. 王. (1992). *中國現代語法[La gramática china moderna]*. Shanghai: Shanghai Shutian.
- Wang, X. 王. (2007). 對外漢語教材的創新 [La inovación de los materiales del CH/LE]. *Yuyan Jiaoxue Yu Yanjiu*, 4
- Wang, Y. 王. (2006). *An introduction to cognitive grammar 認知語法概論*. Shanghai: Shanghai foreign language education press.
- Wenden, A. (1987). Conceptual background and utility. *Learner Strategies in Language Learning*, , 3-13.
- Wenden, A., & Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Westney, P. (1994). 4 rules and pedagogical grammar. *Perspectives on pedagogical grammar* (pp. 72-96). Cambridge: Cambridge University Press.
- Weston, A. (1992). *A rulebook for arguments*. Indianapolis Ind.: Hackett.
- White, L. (1989). *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- White, L. (1990). Implications of learnability theories for second language learning and teaching. *Learning, Keeping and using Language*, 1, 271-86.
- White, L. (1991). The verb-movement parameter in second language acquisition. *Language Acquisition*, 1(4), 337-360.
- Widdowson, H. (1987). The roles of teacher and learner. *ELT Journal*, 41, 2.
- Widdowson, H. G. (1979). Directions in the teaching of discourse. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University, , 49-61.
- Widdowson, H. G. (2000). On the limitations of linguistics applied. *Applied Linguistics*, 21(1), 3-17.
- Wierzbicka, A. (1985). Different cultures, different languages, different speech acts: Polish vs. english. *Journal of Pragmatics*, 9(2-3), 145-178.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabus*. Londres: Oxford University Press.

- Williams, D. (1983). Developing criteria for textbook evaluation. *ELT Journal*, 37(3), 251.
- Williams, M. y Burden, R. L. (1997). *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press. Traducido por Alejandro Valero (1999). Madrid: Cambridge University Press.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, J. (2008). *Teaching the brain to read*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Xiao, R., & McEnery, T. (2004). *Aspect in mandarin chinese: A corpus-based study*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Xie, G P. 謝 (2007). *語言學概論 [Introducción a la lingüística]* Taiwán, San Ming shu jiu
- Xin hua ci shu she. (2004). *新華字典[Diccionario xian hua]*. Taipei: shang wu chu ban she.
- Xin, F. (2001). *漢語複句研究 [Investigaciones sobre las frases compuestas en chino]*. Beijing: Beijing shanwu chubanshe.
- Xing, Z. Q. (2006). *Teaching and Learning Chinese as a Foreign Language. A Pedagogical Grammar*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Xu, Z. H. 徐, & Zhou, M. K. 周. (1997). *Gramática china. 漢語語法* Barcelona: UAB Servei de Publicacions.
- Yang, J. (2002). The acquisition of temporality by adult second language learners of chinese.) (Tesis doctoral (PhD), University of Arizona).
- Yang, T. 楊, & Xu, D. 徐. (2007). *漢語篇章中的時間表達形式研究 [Investigación sobre las expresiones temporales en los discursos en chino]*. Beijing: Yuwen shubanshe.
- Yao, D. Z. (2005). *Chinese language instructional materials and pedagogy*. Beijing: Beijing Language and Culture University Press.
- Yao, J. (2009). Estudio comparativo de los marcadores del discurso en español y en chino mandarín a través de diálogos cinematográficos *redELE. 10* Disponible en: Disponible en <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2009/memoriaMaster/1-Semestre/YAO.html> [Consulta: el 25 de enero, 2012]
- Yip, P. C. 葉, & Don, Rimmington (1997). *Chinese. An Essential Grammar*. New York: Routledge.
- Yip, V. (1994). Grammatical consciousness-raising and learnability. *Perspectives on Pedagogical Grammar*, 123-139.
- Zhang, J. 張. (1996). 漢語並非沒有時制語法範疇——談時、體研究中的幾個問題[Sobre la existencia del tiempo gramatical en chino---cuestiones sobre el aspecto y tiempo.]. *Yu Wen Yan Jiu*, 61:26-31. Disponible en: [internal-pdf://張濟卿 1996 汉语并非没有时制语法范畴——](#)

谈时、体研究中的几个问题 無標-1502694400/張濟卿 1996 汉语并非没有时制语法范畴——谈时、体研究中的几个问题 無標.doc [Consulta: 03 de marzo, 2009]

- Zhang, N. 張, & Song, G. 宋. (1989). *漢語關聯詞詞典* [*Diccionario de las conjunciones*]. Fujian: Fujian renming chubanshe.
- Zhang, Wei 張 & Xu, De-nan 許 (1984). *Modern Chinese Grammar 現代漢語語法* . Beijing: Waiwen Chubanshe.
- Zhao, Yong-xin 趙 (1997). *Essentials Of Chinese Grammar. 漢語語法概要*. Beijing: Beijing Yuyan Wenhua Daxue Chubanshe.
- Zheng, Yide 鄭 et al.(1992). *語法難點釋疑. [Explicación para las dificultades gramaticales.]* Beijing: Sinolingua.
- Zhou, J. 周, & Tang, L. 唐. (2004). 对外汉语教材练习设计的考察与思考 [Reflexión y investigación sobre el diseño de los ejercicios en los materiales del CH/LE]. *Yuyan Jiaoxue Yu Yanjiu*, 4.
- Zhou, M. (1995). *Estudio comparativo del chino y el español. Aspectos lingüísticos y culturales*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Zhou, M., & Xu, Z. (1997). *Gramática china*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

APÉNDICE

1. Entrevistas de profesores y alumnos CH/LE

Información general

- ❖ Nombre (pseudónimo): Diego
- ❖ Código: P1
- ❖ Fecha de entrevista: 05/ 11 /2010
- ❖ Tipo de entrevista: Entrevista realizada en chino, traducida por la investigadora.
- ❖ Metodología de recogida de datos: Únicamente tomar los apuntes. Sin grabación. Dado que el sujeto se siente incómodo con las grabaciones.
- ❖ Perfil del entrevistado: Profesor nativo. Licenciado en Filología china. Unos 25 años de experiencia de enseñanza del CH/LE en un instituto público en Cataluña hasta fecha actual.

1.	● ¿Por favor, me podrías decir en todos estos años, qué manuales has usado?	
2.	Xiandai <i>Hanyu</i> (Chino moderno), Ni hao, New practical Chinese, Han yu para los hispanohablantes, Xin shi jiao, Shijiao han yu,	
3.	● ¿Estás satisfecho con ellos?	
4.	No, para nada. Los libros que editan en china, la mayoría de ellos tratan de temas muy pasados de moda, especialmente en la época comunista, trataban temas relacionados con el comunismo, y ahora, muchos de ellos vienen como herramientas políticas utilizadas como propagandas. Por otro lado, estos autores confeccionan los libros sin haber entendido las necesidades ni de los profesores, ni de los alumnos. Por lo tanto, a menudo sirven muy poco. Además, algunos libros redactados en inglés tampoco entienden muy bien. En mi caso, prefiero elaborar mis propios materiales, según los niveles, las necesidades generales de mis alumnos. Aunque son todos españoles, cada año, cada alumno es diferente. Los profesores que vivimos aquí, sabemos mucho mejor lo que interesa a los alumnos. Por lo tanto, me gusta confeccionar los materiales a medida que avanza la clase, e integro los temas más recientes. Desafortunadamente, los alumnos en general no aprecian este esfuerzo y prefieren tener un libro de texto convencional. De algunas maneras son más conservadores. Y las autoridades del instituto también prefieren tener un libro de texto uniformado.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Necesidad/interés: La importancia de considerar las necesidades e interés de los estudiantes. ▪ Contenido temático: Importancia de los temas actuales ▪ Lengua vehicular

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Necesidades de los alumnos ▪ Costumbre de los alumnos
5.	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué es lo que les resulta más útil o poco útil a los alumnos según sus experiencias? ¿Qué hay que mejorar en líneas generales? 	
6.	Les da seguridad. Sin embargo, en general, los textos son muy superficiales y no aportan mucho. Y busco materiales adicionales para complementar.	
7.	<ul style="list-style-type: none"> ● Según tu criterio, ¿cuáles son las características que debe tener un buen libro de texto? 	
8.	<p>Primero, ser atractivo y divertido. Segundo, ser claro y fácil de comprender. Muchas explicaciones de los libros de textos. No facilitan la comprensión de los alumnos dado que se confeccionan los libros sin tener en cuenta la realidad. (Usa una frase hecha: 閉門造車, literalmente significa <i>Fabricar el carro de combate con la puerta cerrada.</i>) En cuanto a los ejercicios, han de ser facilitadores para la comprensión de lo que están aprendiendo, y promueven el uso y la creación de los elementos que están aprendiendo. Por ejemplo: rellenar los huecos, los alumnos tienen que saber distinguir con su conocimiento cuál es la mejor opción. O crear frases o composición. Es decir, poner el conocimiento en práctica. Eso no lo aportan ejercicios como los de elección múltiples.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Característica de los manuales: atracción ▪ Fácil de comprender ▪ Ejercicio de comprensión
9.	<ul style="list-style-type: none"> ● Para ponernos un ejemplo concreto sobre el tratamiento pedagógico, la partícula 了 (le), que tiene funciones y usos muy variados, ¿te resulta complicado a la hora de enseñarla? 	

10.	Por supuesto. Pero a los alumnos sólo podemos enseñar los usos más básicos.	▪ Solo los usos básicos
11.	● ¿Y crees que a los alumnos les cuesta asimilar y aplicarla en el uso de forma correcta?	
12.	El problema de nuestros alumnos es que saben muy bien la gramática, pero no saben usarla, ni en la expresión escrita ni en la oral. No la usan casi nunca. Cuando hablan o escriben, casi siempre traducen de su lengua materna. Les he recomendado memorizar las frases básicas como patrones para la expresión. Es así cómo aprendemos en China los idiomas extranjeros, pero no me hacen caso.	Estrategia de aprendizaje: memorizar
13.	● ¿Qué factores se han de tener en cuenta a la hora de enseñar y aprender esta partícula 了?	
14.	Ante todo, el profesor mismo ha de comprender y digerir el conocimiento acerca de la partícula 了. Y se lo explica a los alumnos en sus propias palabras. Y después de la explicación, si siguen sin comprenderlo, hay que ponerles ejercicios para que lo practiquen. La confección de estos ejercicios desempeña un papel vital. En el proceso de la elaboración, debes ir añadiendo vocabulario usuales y conceptos gramaticales. Ambos, a la vez, que lo practiquen y vayan aprendiendo en los ejercicios. Si no, si sólo enseñas la gramática, se queda en muy seca y aburrida. Son muy importantes los ejercicios. Básicamente, lo divido en tres tipos. 1. El que indica una secuencia de dos acciones. 2. El que indica la compleción. 3. El que indica un cambio.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Papel primordial de los ejercicios: oportunidad de practicar ▪ La combinación con otros elementos, tal como vocabulario y conceptos gramaticales. ▪ Divide en tres usos (en vez de dos como otros profesores)
15.	● ¿Enseña de una vez todos estos usos o los divides y repartes en varias ocasiones?	
16.	En mi caso, lo enseño de una vez todos los tres usos.	▪ Secuenciación: enseña

	Posteriormente, si se encuentra errores prominentes, lo volvemos a comentar.	todo de una vez y luego volver a comentar.
17.	● Los materiales complementarios: ¿sobre qué aspectos versan esos materiales?	
18.	Principalmente son ejercicios que pueden ayudar a los alumnos a comprender y a saber distinguir cuando se ha de poner y cuando no.	▪ Ejercicios de comparación.

Información general

- ❖ Nombre (pseudónimo): Julio
- ❖ Código: P2
- ❖ Fecha de entrevista: 04/11/2010
- ❖ Tipo de entrevista: Entrevista realizada en español
- ❖ Metodología de recogida de datos: Escrito, realizado a través de correo electrónico. En principio, íbamos a coincidir en un congreso en el cual pudiéramos aprovechar la ocasión para realizar la entrevista, sin embargo, al final no pudo asistir. Es por eso, hemos acordado realizar la entrevista a través de forma escrita.
- ❖ Perfil del entrevistado: Profesor español en una universidad andaluza. Empezó a impartir clases del CH/LE hace unos 10 años. Consultor de un manual de CH/LE.

1.	¿Por favor, me podrías explicar un poco tu recorrido como docente?	
2.	Desde hace unos 10 años imparto distintas asignaturas de lengua china y escritura china en dos facultades, la facultad de Traducción e Interpretación de la UGR y la Facultad de Filosofía y Letras. También he impartido alguna asignatura de traducción chino-español en el pasado. Doy también un curso de doctorado, dentro de nuestro programa de doctorado sobre la lingüística de las lenguas asiáticas, especialmente chino y algo de japonés.	
3.	¿En todos estos años, qué manuales has usado?	
4.	He usado distintos manuales: 當代漢語, 新實用漢語, 今日漢語, etc. En la actualidad utilizamos éste último.	
5.	• ¿Estás satisfechos con ellos?	
6.	No, no me parece que ninguno de ellos sea el definitivo. Todos tienen sus problemas, todos necesitan que los profesores los completen en el aula con información adicional y adaptada.	
7.	• ¿Qué es lo que les resulta más útil o poco útil a los alumnos según sus experiencias? ¿Qué hay por mejorar en líneas generales?	
8.	Me parece que en general los alumnos creen que faltan explicaciones gramaticales más adaptadas a la lengua española, para que puedan entender bien las diferencias lingüísticas entre las dos lenguas. En ese sentido es necesario hacer más gramática contrastiva chino-español, para que los alumnos entiendan mejor lo que tienen que estudiar.	▪ La ausencia de trabajos y explicaciones de lingüística contrastiva

9.	● Según tu criterio, ¿cuáles son las características que deben tener un buen libro de texto?	
10.	En mi opinión, un libro de texto para aprender bien chino tiene que ser ameno, didáctico, claro, completo y escalonado.	▪ La secuenciación
11.	● Para ponernos un ejemplo concreto sobre el tratamiento pedagógico, tomando ejemplo de la partícula 了 (le), que tiene funciones y usos muy variados, ¿te resulta complicado a la hora de enseñarlo?	
12.	Sí, como a todos los profesores de chino, el 了 es muy complicado de aprender y de enseñar. Los que hemos aprendido chino en China sabemos que muchos chinos no saben por qué lo usan en algunos contextos. Es una partícula muy complicada, incluso para los propios lingüistas y gramáticos chinos. Prueba de ello es la enorme cantidad de artículos especializados escritos sobre esta partícula. No creo que sea un buen ejemplo ya que esta partícula presenta dificultades que otras muchas partículas gramaticales de la lengua china no presenta. Así que hay que tratarla como un caso particular en la gramática china.	
13.	● ¿Y a los alumnos les cuesta asimilar y aplicarla en el uso de forma correcta?	
14.	Por supuesto. Les cuesta porque para nuestra gramática, aunque hay excepciones, las reglas son bastante claras. Cuando no hay reglas claras o cuando las reglas se aplican a veces sí y a veces no, entonces aparentemente no hay “lógica” en lo que se dice sobre esta partícula.	
15).	¿Qué factores se han de tener en cuenta a la hora de enseñar y aprender esta partícula 了?	
16.	Más o menos los he señalado ya. Primero, explicar que es una partícula especial. Segundo, tratar de resumir todos los casos posibles de utilización y categorizarlos, para dar un repertorio al alumno de cuáles son los posibles casos en los que aparece. Tercero, hay que enseñar a usar la partícula bien, pero también a interpretarla bien cuando aparece en algún texto o conversación.	▪ Dar todo el repertorio de posibles casos ▪ Saber interpretarlo en el texto y conversación
17.	● Según tu experiencia, ¿cuándo enseñas esta partícula, en los manuales: los textos, las explicaciones, las actividades, te resultan	

	suficientes para enseñarla o, en general, tienes que preparar algunos materiales complementarios?	
18.	Casi nunca es suficiente lo que aparece explicado en los manuales. Hay que buscar siempre más casos, más ejemplos, practicar mucho. Esto es así para la partícula 了 pero también para casi todo en la gramática china.	
19.	● En caso de tener que preparar materiales complementarios: ¿sobre qué aspectos versan esos materiales?	
20.	Casi siempre sobre los puntos gramaticales más importantes. En el caso de esta partícula, lo importante es que vean la diferencia que hay entre una frase en la que aparece 了 y otra frase en la que no aparece, o qué ocurre si le quitamos o ponemos esta partícula a la misma frase. Todos los materiales complementarios tienen que ver con distintas posibilidades de uso de la partícula. Y por supuesto, es muy importante que se traduzcan bien al castellano los distintos usos, para que se vea bien la diferencia.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrategia de enseñanza: comparación ▪ Estrategia de enseñanza: traducción

Información general

- ❖ Nombre (pseudónimo): Sandra
- ❖ Código: P3
- ❖ Fecha de entrevista: 12/07/2011
- ❖ Tipo de entrevista: Entrevista realizada en español, transcrita por la investigadora.
- ❖ Metodología de recogida de datos: Con grabación (Grabadora Sony ICD-P110)
- ❖ Perfil del entrevistado: Profesora española en una universidad pública en Barcelona. Empezó a enseñar el CH/LE en el año 1997. Autora de un manual de CH/LE.

1.	● ¿Por favor, me podría explicar un poco su recorrido como docente?	
2.	...Mi formación es de traducción e interpretación, el chino como segunda lengua extranjera. Cuando estaba haciendo la carrera me fui dos años a Beijing, y allí, digamos, completé mi formación lingüística. Cuando estaba haciendo el doctorado, me salió una plaza de asociado aquí, y es cuando empecé mi carrera académica. He trabajado también en la Pompeu Fabra y en la Escuela Superior de Comercio Internacional. Eso en el año 97, dando siempre el chino.	
3.	● ¿En todos estos años, qué manuales ha usado?	
4.	Practica Chinese reader, Intergrated Chinese, A Key to Chinese Speech & Writing y... Lengua china para traductores.	
5.	● ¿Y estos manuales os resultan útiles a ti y a tus alumnos?	
6.	Sí, en reglas generales sí. En general todos los manuales tienen sus puntos positivos y puntos negativos.	
7.	● ¿Me podrías comentar más sobre eso?	
8.	<p>Por ejemplo, el manual “A Key to Chinese Speech & Writing”, en general, a mí lo que menos me gusta de los manuales era que había explicaciones gramaticales muy superficiales. Y en algunos casos que se estudia vocabulario en una lección y nunca más se utilizaba.</p> <p>Otro punto negativo en general de los manuales, que creo que el nuestro ha mejorado es que se estudian caracteres y no se estudian las diferentes posibilidades de combinación de estos caracteres con otros que ya conocen los alumnos. Lo cual digamos que amplía mucho el vocabulario, ¿no? Entonces, que estudian un carácter y este carácter sólo te sirve para una palabra, cuando en nuestro manual por ejemplo se pueden usar cuatro, cinco palabras con los que ya sabes. Entonces, estos son los puntos (...) los puntos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La reaparición ▪ Estrategias de aprendizaje: combinación de los

	gramaticales en general que hay que son muy flojos, en general, y también las capacidades combinatorias de los caracteres chinos que no se explotan lo suficiente.	mismos caracteres con otros.
9.	● Muy flojo, quieres decir que no les ayuda a entender o...	
10.	Son muy superficiales las explicaciones gramaticales, en general. Con pocos ejemplos, en general. Son aspectos que hemos intentado mejorar en nuestro manual. Sobre todo pensando en el público específico, que es chino para traductores. Son gente en tercer año va a empezar a traducir textos reales que es lo que no hacen en escuelas de idiomas, ¿vale? Es un público muy distinto.	▪ La importancia de poner ejemplos
11.	● Entonces, aparte de las explicaciones gramaticales, ¿hay algo más que te resulta poco útil a ti y a los alumnos de los manuales usados?	
12.	Esto, y el aspecto léxico, morfología y léxico, que se explica poco y se explota poco la capacidad combinatoria de los caracteres chinos. Y, otro aspecto que creo que no se explica bien es la parte fonética de los caracteres, que los caracteres son mayoritariamente picto-fonéticos y se pueden recordar más fácilmente si tú lo estudias desde este punto de vista.	▪ Estrategia de enseñanza: explicar bien la parte fonética de los caracteres para ayudar a recordar.
13.	● ¿Y las actividades en estos manuales, qué te parecen?	
14.	Más o menos. Más o menos bien. Normalmente, nosotros añadíamos ejercicios extra. Sobre todo en los manuales que no tienen “ting li” (parte auditiva) y “kou yu” (parte oral) había que añadir materiales nuestros.	▪ El desequilibrio de habilidades de las tareas propuestas
15.	● Según tu criterio, ¿cuáles son las características que debe tener un buen libro de texto?	
16.	Depende del público, de las necesidades de los estudiantes y del perfil. No es lo mismo un estudiante de escuela de idiomas que un estudiante universitario. O un estudiante de secundaria que un estudiante universitario. No creo que haya un manual ideal.	
17.	● Pero, un perfil así general adulto universitario que no tiene un fin específico, sino que quiere aprender chino...	
18.	Que no sea superficial, en el tratamiento de los fenómenos lingüísticos, gramaticales, léxicos, etc., que haya una formación lingüística, y que intenten equilibrar las diferentes habilidades lingüísticas. Aunque es muy difícil.	

19.	● ¿Un buen manual te resulta importante para la enseñanza?	
20.	Si, fundamental. Porque si no, tengo que preparar muchos materiales suplementarios. Un buen manual me ahorra tiempo y no sólo a mí, sino un buen manual les permite a los estudiantes tener en ese manual todo lo que necesitan. Y no hay fotocopias, u otros libros. Para los alumnos también, digamos, es una ventaja. Y luego, creo que un buen manual también tiene que fomentar la autonomía del alumno. Que el alumno pueda aprender sólo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La importancia de la selección del manual. ▪ La autonomía
21.	● Entonces, ¿qué es lo que habéis mejorado en vuestro manual?	
22.	A ver, yo diría, los puntos fuertes respecto a otros manuales, en nuestro manual es la parte etimológica. Explicar las claves o los radicales, cuál es su origen, la explicación etimológica. Creo que eso es muy importante para los traductores. Las capacidades que se han aprendido para formar nuevas palabras, esto creo que es un punto fuerte, las explicaciones gramaticales, que mucha gente nos ha dicho que utilizan como gramática. Y no es un libro de gramática. Es un manual, pero que las explicaciones son muy detalladas con muchos ejemplos y tal, y la gran cantidad de ejemplos que hay, y ejercicios. Otro punto fuerte, aunque es un libro para los traductores, es la parte oral, es importante, pero es secundario, es la página web donde están todos los materiales de audio. Creo que eso también le da una interactividad al manual que les permite a los estudiantes escucharse y parar. Es un recurso gratis y está en Internet. Creo que también es una ventaja del manual. Que no hay que comprar todos los CDs y todo, normalmente es caro.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exposición lingüística: explicaciones muy detalladas con muchos ejemplos
23.	● Sí es muy generoso por vuestra parte porque en general los CDs son muy caros. Vale, tomando un ejemplo concreto sobre el tratamiento pedagógico, la partícula 了 (le), que tiene funciones y usos muy variados, ¿le resulta complicado a la hora de enseñarlo?	
24.	No, no, lo tengo ya ordenado. Hace muchos años que la enseño y ya he encontrado una manera de explicar que no me resulta complicado.	
25.	● Y, ¿de qué manera explicas esos usos?	
26.	Pues, diferenciar muy claramente los diferentes usos. Digamos, como partícula aspectual o como partícula modal. Diferenciar muy	

	<p>bien los usos, intentar no dar equivalencias exactas en español, sino presentarlo más como un recurso discursivo-pragmático que gramatical, y con muchos ejemplos. Como mis alumnos, mayoritariamente, son estudiantes de traducción que están acostumbrados a que las cosas se traducen en función de los contextos, la partícula 了 también. Funciona igual. La traducimos o no dependiendo del contexto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exposición lingüística: no dar equivalencias exactas en español, sino presentarlo más como un recurso discursivo-pragmático que gramatical. ▪ Tipo de ejercicio que ayuda: se traduce en función de los contextos.
27.	<ul style="list-style-type: none"> ● Entonces, ¿a tus alumnos les ha sido difícil aprenderlo o...? 	
28.	<p>Depende. Algunos sí, otros no. Pero, yo diría que no les es difícil entenderlo, lo que es difícil es usarlo. No les es tan difícil traducirla como usarla activamente, saber cuándo deben usarla. Porque no hay una regla fija que es a lo que están acostumbrado. Pero, no es más difícil el 了 que el complemento de grado o un complemento resultativo. No es más difícil el 了, yo creo que los profesores ponemos tanto énfasis en el 了 que al final lo convertimos en una cosa difícil. Sobre todo los estudios y las tesis sobre 了. Es importante, es difícil. Es un punto difícil de la gramática para enseñar a los extranjeros, pero no creo que sea más difícil que otros puntos gramaticales del chino que son muy difíciles de entender y usar para los españoles.</p>	
29.	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Y te parece difícil por qué? ¿Porque no existen en español o por qué? 	
30.	<p>Sobre todo cuando buscas equivalencias en español, no son equivalencias de uno a uno. Eso lo dices en español, siempre pongo un 了 o eso que digo en español siempre es un complemento de grado, no. Eso es lo que digo, que no se puede sistematizar. El estudiante español está acostumbrado a estudiar lenguas extranjeras de una manera sistemática, con una forma sistemática, con una gramática sistemática. Y el chino no tiene una gramática sistemática. Tiene una gramática, pero es pragmático-discursiva.</p>	
31.	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cómo explica este uso pragmático-discursivo? 	

32.	Con muchos ejemplos. Se enseña más o menos la regla básica. Y a partir de aquí, muchos ejemplos, con muchas traducciones diferentes de este 了.	
33.	● ¿Y tus alumnos de niveles avanzados logran usarlo bien, correctamente?	
34.	A ver, mis alumnos de nivel avanzado que creo que son alumnos de nivel avanzado de este país, y no tienen un nivel avanzado. Si no van a China a estudiar un tiempo largo o a Taiwán, no puedes tener un nivel avanzado del chino. No tienes el entorno suficiente. No has estudiado suficientes horas en comparación con los de nivel avanzado. Por lo tanto, habrá muchas estructuras, incluido el 了, por ejemplo, que tú las entiendes, pero no las usas cien por cien bien. Yo creo que nadie usa cien por ciento bien 了 u otras construcciones chinas sin haber vivido un tiempo largo en países de habla china. Creo que el contexto, entender cómo se usa sólo se puede entender escuchando muchas veces a los nativos cómo se usa.	
35.	● Según tu experiencia, también lo has aprendido escuchando a los nativos.	
36.	Sí, intentas fijar cuál era la construcción e intentas reproducirlo. Lo que pasa es que cuando yo fui a China a mí nunca me había explicado bien el 了. Yo considero que ahora sí que explicamos bien. Por lo tanto, los alumnos cuando van allí, ya saben la teoría. A lo mejor, no saben usarlo, pero saben la teoría.	
37.	● Entonces, ¿cómo distribuyes los diferentes usos de la partícula 了, los enseñas de una vez, o los distribuyes en diferentes momentos?	

38.	<p>No me acuerdo ahora. No me acuerdo cómo está en el manual, pero distingo claramente las distintas funciones. Si quieres lo miramos. Podría salir a la vez, no me asusta la dificultad de ponerlo todo a la vez. Aquí en la unidad 4 y 9.</p> <p>Aquí sale otra vez, los complementos resultativos y se habla otra vez del 了. Siempre sale con otros puntos gramaticales. Cuando sale un punto gramatical lo explicamos con bastante profundidad. No se explica un poquito y luego dentro de cuatro, cinco otro poquito. Con solo un punto se explica bien, bastante exhaustivamente. Todo el paquete. Y luego, digamos, se vuelve a hacer referencias, tal como vemos en la lección 4 aquí vuelve a aparecer el 了 con esta función. Se va, digamos, recordando que el punto que ya ha salido en situaciones parecidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La secuenciación
39.	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Pero, hay veces que salen antes de explicar? 	
40.	<p>No, no, no, no, no. Hay un diálogo, y luego hay explicaciones de los puntos gramaticales de este diálogo, construcciones, léxico o expresiones, y luego se explica la gramática puramente dicha, todo relacionado con este diálogo. No sale nunca lo que no se haya explicado o lo que se va a explicar inmediatamente... Intentamos que no salgan estas partículas en los diálogos si no los vamos a explicar. Todo lo que sale se explica. A lo mejor, los diálogos no son tan auténticos por este motivo. Intentan que sean diálogos reales, pero a lo mejor no son tan auténticos porque se ha eliminado estas cosas. En la lección 1 no explicamos 了, ni 就 ni 才, ¿vale? Se evitan, aunque no son tan reales, pero para no complicar la vida de los alumnos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Todo lo que sale, se explica ▪ Sobre la autenticidad
41.	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Te parece importante explicar siempre lo que ha salido? 	
42.	SÍ, sí, siempre.	
43.	<ul style="list-style-type: none"> ● Vale, ¿por qué? 	
44.	<p>Porque si no van quedando como agujeros negros, lagunas en el mapa que hace el alumno. Entonces, él a lo mejor ha aprendido el 了 o 就, no sabe cómo usarlo, pero sabe dónde encontrar esta formación porque se lo hemos explicado, pero si sale el 了 o 就 y no se ha explicado cómo se usan se va haciendo como una bola grande. Uy, eso es muy complicado, me han dicho que ya me explicarán. No sé cuándo, y nunca voy a aprender cómo usarlo porque claro siempre estoy esperando que me expliquen bien.</p>	

	Entonces, yo creo que psicológicamente es mejor tratar los alumnos como adultos. Les explicas la gramática, aunque sea profunda y densa, a partir de allí él puede ir mirando poco a poco, pero ya sabe dónde tiene la formación.	
45.	● Según su experiencia, ¿cuándo enseña estas partículas, en los manuales, los otros anteriores: te es suficientes para enseñarla o, en general, tiene que preparar algunos materiales complementarios?	
46.	Siempre tenía que preparar otras explicaciones, ejemplos y ejercicios.	
47.	● ¿Sobre qué eran?	
48.	...Intentaba digamos hacer un resumen de todos los diferentes casos de 了, y luego cada uno con muchos ejemplos, y luego ejercicios donde pones en práctica este 了 o ejercicios de traducción donde tuvieras que usar el 了 en chino. A partir de diferentes estructuras del español... o poner ejercicios donde hay vacíos, ¿no?... detrás del verbo o al final, ese tipo de ejercicios también, o de ordenar, pones diferentes caracteres, hay muchos tipos de ejercicios variados.	
49.	● Para finalizar, ¿cuándo confeccionabais este manual, qué factores tuvisteis en cuenta, cómo habéis tratado este tema, esta partícula?	
50.	Es lo que te decía... Intentar explicar de una forma global, pensando en los distintos casos...	
51.	(La entrevistada se levanta y coge su manual de la estantería)	
52.	Consultar diferentes gramáticas chinas y taiwanesas donde se explica ese punto e intentar y sintetizar las explicaciones al nivel de los alumnos y ejemplos con el vocabulario que saben. Básicamente, es esto.	
53.	● ¿Y los ejercicios?	
54.	...pues, coges los diferentes ejercicios para practicar las diferentes habilidades, practicar con los sistemas gramaticales, practicar lo oral, practicar la escritura, practicar la traducción, o lingüística contrastiva... que hay ejercicios para practicar la escritura, para la comprensión oral. Por ejemplo, corregir las frases incorrectas, normalmente son frases que de otros años tienen errores. Entonces	

	<p>las recogemos, las ponemos porque son los tipos de errores que cometen los alumnos de este nivel, ¿vale? Luego, por ejemplo, ejercicios de “da pei” de combinar los medidores con sustantivos, ejercicios de traducción... Intentar que haya una variedad de ejercicios suficientemente amplia para practicar. Otra cosa importante de este manual es que hay textos en caracteres tradicionales porque esto amplia sus posibilidades profesionales...Y luego, también hay textos en un tipo de caligrafía un poco más semejante a la escritura a mano. Para que se acostumbren a leer notas manuscritas, también creo que es una cosa novedosa. Y luego otra cosa que no te he dicho que tiene este manual y no tienen otros es que en este manual el vocabulario normalmente lleva la traducción de la palabra en este contexto, el que aparece en esta lección, pero no los diferentes significados que tiene esta palabra. Esto también amplía. Entonces, a partir de aquí se usan los diferentes usos, o diferentes acepciones de esta palabra. O sea, los alumnos no pueden saber que 請 es invitar sólo. Tienen que saber que también es pedir algo a alguien: 我請你吃飯, 我請你去買東西, no es que te invito a comprar, sino que te lo pido. O sea, no estudian el significado único que sale en una lección, sino todos los significados principales. ¿Por qué? Porque al estudiar un carácter o una palabra son mucho más poderosos, poder entender muchas más cosas, si aprenden los distintos significados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Variedades de ejercicios ▪ Autenticidad: tipo de caligrafía un poco más semejante a la escritura a mano. ▪ Estrategia de enseñanza: exploración de diferentes significados del léxico.
55.	● Pero, ¿sólo se usa uno en esta lección?	
56.	No, se usa uno en este diálogo, se usan los demás en los ejemplos. Y luego hay ejemplos con textos, allí se usan los otros usos, las otras acepciones. E intenta que el vocabulario que sea con el mínimo esfuerzo de memorización, tenga el máximo óptimo rendimiento. Esto está pensado para los traductores, ¿vale?	
57.	● ¿Y para el público general?	
58.	Creo que también sería interesante, pero bueno, el nivel de exigencia de este manual es bastante alto. Yo creo que no se puede utilizar en una escuela de idiomas, o con gente que quiere estudiar chino para pasárselo bien. Es un manual que creo que es para	

	<p>profesionales que quieren aprender mucho en poco tiempo. Aquí tienes un ejemplo de la partícula 了. Sale primero la partícula 了. Salen sus explicaciones como partícula modal, y ya salen las explicaciones como partícula aspectual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La secuenciación: sale todo de una vez.
59.	<ul style="list-style-type: none"> ● Ah, entonces sale a la vez. 	
60.	<p>Sale a la vez. Y luego, aquí se dice: a menudo los usos están especialmente relacionados, es difícil distinguirlos, incluso pueden aparecer simultáneamente en la misma frase. O sea, aquí ya se avisa que es un punto que no es claro. A veces, no es fácil delimitar un 了 del otro.</p>	
61.	<ul style="list-style-type: none"> ● Pero, ¿así explica los dos usos de la partícula, además dice que es difícil distinguirlos? ¿Eso no es intimidante?, o sea, ¿no asusta? 	
62.	<p>No, están bastante contentos. La mayoría de gente que ha estudiado un poco chino dicen que finalmente con este manual entienden cosas que antes no había entendido nunca. Por eso, porque la parte de la gramática es muy clara...</p> <p>El problema yo creo que no viene solamente de los manuales, es previo, o sea, gramáticas que lo expliquen bien tampoco hay muchas, y de hecho, muchas veces los 了, por mucho que sacas del 了, este 了 final, a veces simplemente es fonético. Es porque la frase acaba con un sonido vocálico. Sale, pero no tiene una intención comunicativa. A veces, sale ese sonido “e”, ¿no? Es por motivo fónico. No todo se puede explicar por la gramática...</p> <p>Y después, los estudios normalmente que hay no diferencian lenguaje oral del escrito, y que es fundamental esta diferencia en el caso de 了, porque como es partícula discursiva afecta mucho si es lengua oral o no...</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La ausencia de obras gramaticales que expliquen bien. ▪ Incertidumbre ▪ Diferencia entre el lenguaje oral y el escrito

Información general

- ❖ Nombre (pseudónimo): Carla
- ❖ Código: P4
- ❖ Fecha de entrevista: 08 / 06 / 2011
- ❖ Tipo de entrevista: Entrevista realizada en español, transcrita por la investigadora.
- ❖ Metodología de recogida de datos: Con grabación. (Grabadora Sony ICD-P110)
- ❖ Perfil del entrevistado: Profesora española en una universidad pública en Madrid. 15 años de experiencia de enseñanza del CH/LE hasta fecha actual. Autora de una gramática china.

1.	● ¿Por favor, me podrías explicar un poco tu recorrido como docente?	
2.	Mira, yo me licencié en Filología en la Universidad Complutense. Hice un curso intensivo de doctorado en Málaga, luego me marché a Taiwán para dar clases y terminar mi tesis doctoral. Estuve viviendo en Taiwán 3 años, del año 85 al 88. Daba clases de lengua y literatura españolas en la Universidad de Tamkang y en la Universidad de Fu Ren. A la vez, también me apunté a estudiar chino allí. En España también me apunté a un curso de chino en la EOI. Después de volver de Taiwán, leí mi tesis doctoral y empecé a trabajar en esta universidad. Aquí llevo ya 15 años seguidos; actualmente, en todo lo que es el posgrado. Lo que es mi línea de investigación son la enseñanza del español a chinos, la enseñanza del chino a españoles, lengua y cultura contrastivas chino-español y traducción e interpretación chino-español...	
3.	● ¿En todos estos años, qué manuales has usado?	
4.	He usado varios, aquí en el <i>Centro Superior de Idiomas Modernos</i> como referencia se usa el <i>Han Yu</i> de Eva Costa y el <i>Chino de Hoy</i> .	
5.	● ¿Estás satisfechos con ellos?	
6.	No son perfectos. Luego depende del profesor que haga la clase agradable, que sepa explicar la gramática también. Por ejemplo, en el <i>Chino de hoy</i> , la gramática es penosa, no hay apenas y lo poco que hay está mal. Entonces, depende del profesor cómo sepa él suplir esas carencias y completar con otros tipos de ejercicios de otros manuales.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La escasez y la falta de precisión de las exposiciones gramaticales (<i>Chino de Hoy</i>) .

7.	● ¿Qué es lo que te resulta más útil estos manuales para ti?	
8.	Es que hay que tomar uno de referencia. Son situaciones comunicativas muy frecuentes de la vida cotidiana, vocabulario que se usa con frecuencia. En el <i>Chino de hoy</i> la gramática no está bien.	La importancia de situaciones comunicativas de la vida cotidiana, vocabulario frecuente.
9.	● ¿Qué hay por mejorar en líneas generales?	
10.	Pues, saber bien combinar todas las destrezas . La comprensión escrita y la comprensión oral, la expresión escrita, la comprensión oral y la interrelación de todas. Eso por una parte, y luego, también saber armonizar todos esos contenidos más o menos lingüísticos con el contenido cultural . Porque algunos, por ejemplo, en el Chino de hoy, viene una explicación aislada y no tiene nada que ver con los contenidos lingüísticos. Entonces, hay que armonizarlo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La combinación y la interrelación de las destrezas. ▪ Armonizar todos esos contenidos lingüísticos con los culturales.
11.	● Según tu criterio, ¿cuáles son las características, aparte de lo que has mencionado acerca de reunir las 4 destrezas, etcétera, que debe cumplir y reunir un manual de chino?	
12.	Primero, desde un punto de vista lingüístico, esas destrezas, comprensión y expresión escrita y oral, comprensión y expresión lectora, y la interrelación de todas ellas. Además, esos contenidos lingüísticos que estén bien armonizados con los contenidos culturales. Porque en algún libro no viene nada de cultura, y en otros viene, pero como un pegote, algo que no tiene nada que ver con la parte de la lengua que están estudiando. Entonces, hay que combinarlo, armonizarlo. Luego, la gramática, en muchos manuales está mal. Hay malas explicaciones. Algunos son de un hablante nativo que tiene intuiciones de, pero no son las adecuadas.	
13.	● Para ponernos un ejemplo concreto sobre el tratamiento pedagógico, la partícula 了 (le), que tiene funciones y usos muy variados, ¿te resulta complicada a la hora de enseñarla?	
14.	A mí, no. Yo escribí hace años una gramática para hispanohablantes. Yo la parte de la gramática para mí es lo mejor. Yo no tengo problemas para eso, pero sé otros profesores que sí. Muchos profesores confunden y explican mal con mucha frecuencia.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La confusión y las faltas de precisión en las explicaciones

		gramaticales.
15.	● ¿Qué es en lo que se confunden más o qué explican mal?	
16.	Pues, por ejemplo, no distinguen lo que es el aspecto perfectivo que va justo detrás del verbo, mientras, la partícula de cambio de situación, la partícula modal oracional va al final de todo, detrás de los verbos de los complementos. Eso se mezcla claramente.	
17.	● ¿Tus alumnos logran asimilar o usarlo correctamente?	
18.	Sí, los míos lo que es la gramática los machaco mucho. Pienso que es importante. Es el esqueleto del idioma. Es como la base, la raíz de un edificio.	▪ La importancia de los conocimientos explícitos: es el esqueleto y la base de su aprendizaje.
19.	● ¿Y estos usos, los enseñas de una vez, los comparas, los enseñas por separado?	
20.	Explico los usos. En cada lección cuando sale vamos recordando, vamos viendo. No es tan fácil. Ellos aprenden los usos, vale, pero cuando en la realidad, en un texto tienen que hacer un esfuerzo especial para captar el matiz exacto. Eso continuamente. Seguimos trabajando en ello. Cada vez que se aparece.	▪ La reaparición
21.	● ¿En un nivel más alto, se logra usarlo bien?	
22.	Sí, sí, se va logrando.	
23.	● Según tu experiencia, ¿cuando enseñanas estas partículas, en los manuales: los textos, las explicaciones, las actividades, te resultan suficientes para enseñarla? Has dicho que en el <i>Chino de hoy</i> no se explica muy bien, pero por ejemplo, ¿en el caso del <i>Han Yu</i> , te es suficiente para la enseñanza?	
24.	Te digo: suficiente no hay en ningún libro. Requiere otros para completarlo. Eso también es normal.	
25.	● Si tienes que preparar algunos materiales complementarios, ¿qué tipo de materiales preparas?	
26.	Todos los libros que hay. Del chino para españoles o de inglés, francés, depende de puntos concretos, acudimos y buscamos el material adecuado, depende.	
27.	● Básicamente, lo que me interesa es saber, cuando los docentes usáis los manuales, ¿qué es lo que os más falta os hace?	
28.	A mí no, porque a mí la parte de la gramática conozco más, pero sé	

	<p>en general, la gramática. Porque muchos profesores chinos no saben explicar la gramática china. No han estudiado la gramática. Son hablantes nativos que hablan muy bien chino, evidentemente, pero no son conscientes de su propio idioma. Entonces, tienen muchos problemas. Y luego, las categorías que no coinciden en chino y en español. Por ejemplo, los clasificadores y las preposiciones en chino.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las dificultades de los estudiantes españoles: la falta de correspondencia entre las categorías gramaticales.
29.	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Y qué tipo de actividades te resulta más útil para enseñar esta partícula? 	
30.	<p>De tipo estructural. De rellenar huecos, hacer transformaciones, otras de añadir, expansión, otras que son textos enteros también. Trabajar a nivel textual, no solamente oracional. Por ejemplo, un fragmento de un texto, por qué aparece allí, por qué no aparece, tiene matiz distinto a cambiarlo o no...</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diferentes tipos de actividades
31.	<ul style="list-style-type: none"> ● Hay profesores que comentan que más que falta de uso, se da un exceso de uso de esta partícula... 	
32.	<p>Claro, a veces de tanto pensar (...) Yo pienso que reflexionar sobre la propia lengua, y hacer el trabajo contrastivo, eso siempre es bueno, siempre es positivo. Quizás, puedes decir que son excesos de uso, pero lo dejas y con el tiempo se va sentando, y entonces, luego se va poco a poco el reflejo positivo, ¿no?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La importancia de la producción
33.	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Entonces, con tus alumnos sí que haces trabajos contrastivos? 	
34.	<p>Sí, siempre. Lo comparo y explico el uso por qué. Por qué se utiliza aquí. Qué matiz añade, si se puede eliminar o no, si se cambia también el sentido. Yo pienso que el reflexionar siempre está bien.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La importancia de la lingüística contrastiva
35.	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Entonces, cómo comparas el 了 con la lengua española? 	
36.	<p>Por ejemplo, el 了, generalmente suele ser el Indefinido. 我喝了三杯茶。”Bebí tres vasos de té.” 我喝了三杯茶了。 Al final se añade la partícula modal. Entonces, es “Ya he bebido, ya me he bebido tres vasos de té. “ Generalmente suele corresponder al pretérito perfecto. Suele aparecer un “ya” en español. Y luego,</p>	

	sintácticamente, generalmente el sufijo (了) va justo después del verbo, antes del complemento. Y la partícula (modal) va al final, detrás del verbo y los complementos.	
37.	● Ya, pero, la correspondencia entre el indefinido y el 了...	
38.	Generalmente. O sea, depende. Generalmente, 了 sufijo suele ser un Indefinido. La partícula modal al final suele ser Pretérito Perfecto y un “ya”. Digo generalmente y luego hay que ver cada caso. Pero, si el alumno entiende el matiz y la construcción sintáctica, y luego ya el español será el encargado de buscar la traducción adecuada y perfecta.	▪ La explicación de los principios generales.
39.	● Y la correspondencia entre el clasificador y el 了, también lo...	
40.	Es que generalmente que aparezca un sintagma definido con un clasificador nominal es lo frecuente, si aparece un clasificador suele generalmente atraer el sufijo perfectivo 了. Es el ejemplo que te he puesto: bebí tres vasos de té. Es un sufijo perfectivo, numeral, y clasificador la palabra medidora. Suele atraerlo. Es un punto a favor. Es un aspecto perfectivo...	▪ Explicar las condiciones de aparición de la partícula 了.
41.	● Entonces, ¿cómo explicarías a los alumnos los casos que no necesitan los clasificadores, pero se usa el 了?	
42.	No tiene nada que ver. En principio son puntos diferentes. Una cosa es que 了 pueda atraer y el numeral puede atraer o favorecer el sufijo perfectivo, pero no tiene por qué. Son conceptos diferentes. Puede aparecer 了 y aparece, por ejemplo otra expresión en indefinido. No tiene porqué. 來了很多人 o 來了很多客人。	
43.	● ¿Cómo explicarías este ejemplo, 來了很多客人, allí necesita un 了, pero no es una cosa definida o un tiempo indefinido?	
44.	Es que el perfectivo es diferente al tiempo. Una cosa es el tiempo otra cosa es el aspecto. Es aspecto no es el tiempo.	▪ La distinción entre el aspecto y el tiempo.
45.	● Sí, cómo explicas por ejemplo, la frase que acabas de poner, 來了很多客人?	
46.	Vinieron muchos invitados. 很多客人 va detrás porque es indefinido, no es concreto. Ese indefinido va detrás del verbo. Y como es una acción perfecta, aspecto perfectivo, pones el 了. Si lo quito, quedaría como un presente habitual. 來很多客人 es como “vienen, en general, muchos invitados” Es que el matiz es	

	diferente. O sea, no es que no exista traducción. Existe traducción, pero el matiz cambia...	
--	--	--

Información general

- ❖ Nombre (pseudónimo): Juanita
- ❖ Código: P5
- ❖ Fecha/Lugar: 16/ 11/ 2010
- ❖ Tipo de entrevista: Entrevista realizada en chino, traducida por la investigadora.
- ❖ Metodología de recogida de datos: Con grabación. (Grabadora Sony ICD-P110)
- ❖ Perfil del entrevistado: Profesora nativa. Empezó como docente del CH/LE en el año 1996.

1.	● ¿Por favor, me podrías explicar un poco tu recorrido como docente?	
2.	Empecé a enseñar chino el año 1996 en un instituto de comercio internacional. Allí estuve 9 años enseñando. En principio enseñaba el chino tradicional, y luego, enseñaba el chino simplificado. En 2001 empecé a enseñar también en la UPF, en un programa de posgrado: estudio oriental y clases de licenciatura.	
3.	● ¿En todos estos años, qué manuales has usado?	
4.	De Fransis: cuando enseñaba Practical chinese reader, Intergited chinese	
5.	● ¿Qué es lo que les resulta más útil y menos útil a los alumnos según tu experiencia?	
6.	De Fransis: hay muchos ejercicios de repetición y sustitución. El método piramidal. Es decir, desde un vocabulario vas extendiendo hasta formar una frase. El método les gusta bastante a los alumnos porque con esta asistencia graduada pueden hacer frases con el vocabulario aprendido. Sin embargo, no presta atención a la práctica oral.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrategia de enseñanza: El método piramidal. (desde un vocabulario vas extendiendo hasta formar una frase). ▪ El desequilibrio de las 4 destrezas
7.	Practical Chinese Reader, presta más atención a las explicaciones gramaticales y el contenido de lectura es bastante abundante. Sin embargo, el método aplicado es bastante anticuado. Consiste en escuchar y repetir.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Metodología/Enfoques de tareas
8.	Intergited Chinese: su método es más moderno,	

	relativamente. Atiende a las 4 habilidades: comprensión y expresión escrita y oral, pero su concepción sigue siendo de línea antigua, estructuralista.	
9.	● Según tu criterio, ¿cuáles son las características que debe tener un buen libro de texto?	
10.	Hay que atender a las 4 habilidades. Pienso que los materiales, hoy en día, se preocupan más por la escritura, oral o gramática, y falta un equilibrio entre las 4 habilidades. Sigue habiendo el mismo problema del “método chino” memorizar y repetir. Piensan que si memorizas, lo aprendes y lo sabrás usar de esa manera, básicamente. El aprendizaje de lengua debe ser un instrumento, no es el objetivo. El objetivo debe ser poder usar la lengua para comunicar y para conseguir lo que se quiere. Aprender un idioma no debe estar desconectado de la vida real.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El equilibrio de habilidades ▪ Desventaja: Enfoque estructuralista ▪ Enfoque comunicativo ▪ La autenticidad
11.	● ¿Conoce algún manual que tiene en cuenta este factor?	
12.	El Intergrited lo ha intentado, pero no ha sido muy completo. Conozco un libro: “Jia you” que ya ha integrado la idea de “aprendizaje por tareas”, pero en general, no se ve este tipo de método aplicado en los manuales. En cambio, los manuales para la enseñanza de inglés ya hace más de 20 años que empezaron a aplicarlo.	
13.	● Tomando el ejemplo de la partícula 了, que tiene funciones y usos muy variados, ¿te resulta complicado a la hora de enseñarla?	
14.	Básicamente, en los libros ya se explica bastante claro cada uso del 了, por ejemplo, en el Practical Chinese Reader. Pero, es que existen demasiadas excepciones. Es como aprender la conjugación de los verbos, existen las reglas, pero también tenemos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificultad de aprendizaje de 了: existen demasiadas excepciones. La

	<p>los verbos irregulares y las excepciones. Y eso causa mucho dolor de cabeza. Cuando los alumnos extranjeros aprenden los usos del 了 se sienten muy inseguros por la sensación de falta de reglas. Y esa sensación causa un obstáculo psicológico que les puede llevar a fracasar en su aprendizaje.</p>	<p>sensación de falta de reglas causa un obstáculo psicológico que les puede llevar a fracasar en su aprendizaje.</p>
15.	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Y, de momento, has encontrado algunas soluciones contra esa sensación de inseguridad? 	
16.	<p>Básicamente, en las lecturas pueden interpretar correctamente el significado del 了. Pero en el “output” (la producción), ya no se manejan tan bien con los usos del 了.</p>	
17.	<ul style="list-style-type: none"> ● Entonces, ¿para los alumnos de nivel avanzado sigue siendo un reto usar el 了 de manera correcta? 	
18.	<p>No se puede generalizar, pero sí, hay estudiantes no nativos con un nivel bastante avanzado que siguen cometido errores. No pueden estar seguros de sus usos, y usarlo ágilmente como los nativos. Muchos chinos tampoco son capaces de explicar el porqué de sus usos. Las explicaciones, en general, sólo te explican en esta situación, en ese contexto, se usa el 了 y significa tal cosa, pero no te pueden decir que cada vez que encuentras esta situación y este contexto puedes usar este 了. Esto representa un gran problema para los españoles, pero no tanto para los anglosajones. Ya que en español en cada caso hay una correspondencia de un tiempo, un modo. La gramática desempeña un papel principal en la lengua española, por lo tanto, se le presta mucha atención y son muy cuidadosos con las cuestiones gramaticales.</p>	
19.	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué factores se han de tener en cuenta a la hora de enseñar y aprender esta partícula 了? 	
20.	<p>Tener en cuenta la importancia del contexto en el aprendizaje del chino. No se pueden explicar los</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exposición lingüística: La importancia de la contextualización.

	usos del 了 fuera de su contexto.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La enseñanza de 了: No se pueden explicar los usos del 了 fuera de su contexto.
21.	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Enseñas todos los usos de una vez o los distribuyes en diferentes momentos? 	
22.	<p>He probado las dos maneras, y soy más partidaria de enseñar en diferentes momentos. Lo enseño cuando lo encontramos. En general, sigo el planteamiento de los manuales porque si no, los alumnos preguntarán por qué está en el libro pero no nos lo enseñan. A veces tienen la tendencia de dar más credibilidad al libro que al profesor. Por lo tanto, es muy importante a la hora de seleccionar el libro, has de fijar si el planteamiento y la ideología del libro están de acuerdo con tu forma de enseñar y de pensar o no. En el Practica Chinese Reader, por ejemplo, te los enseña todos. Y resulta que los alumnos saben las reglas, pero no saben usarlo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La importancia de la selección del manual
23.	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Y qué resultado tienes cuando los enseñas los diferentes usos por separados? 	
24.	<p>Lo entienden mejor y saben usarlo en el momento, por lo menos. No tienen tantas interferencias. En cambio, si enseñas todo de golpe, ellos crean sus correspondencias al azar. Con suerte, pueden acertar. Es como tenerlos esparcidos todos en la mesa, pero explicando sin su contexto de uso, aunque sabes el significado, no sabes cómo aplicarlo. Básicamente, al enseñar el chino a los alumnos, el objetivo no es tan sólo que aprendan el significado, sino que sepan usar la lengua para comunicar. En general, los alumnos, cuando tienen el profesor al lado, con su ayuda pueden llegar a usarlo, pero cuando el profesor no está, se sienten muy inseguros para usarlo. Sin embargo, si enseña un uso sólo, por ejemplo, la construcción 了...了, 我學中文學了三年了, enseguida saben usarlo. Didácticamente hablando parece un cien por ciento</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La secuenciación: separar los usos. ▪ La importancia de un objetivo comunicativo

	de éxito, pero si lo enseñas de una vez, no saben ni distinguir ni producir correctamente.	
25.	● ¿Entonces, tú has notado que tus alumnos después de aprenderlo, en su comunicación, lo utilizan o no?	
26.	Muy poco. Aunque lo usan, muchas veces lo usan mal, un 80 o 90 por ciento.	
27.	● ¿Y este fenómeno es debido a que no entienden bien el significado y el uso del 了 o por qué razón será?	
28.	Muchas veces, se confunden con los conceptos gramaticales de su lengua materna. Por ejemplo, piensan que el 了 equivale a un pasado de manera que cada vez que encuentran una situación del pasado lo usan. La explicación como: “una acción cumplida o un evento acabado” lo tomarán como un pasado, en general, por más que expliques que no es un pasado.	▪ La confusión con los conceptos de su lengua materna.
29.	● ¿Y frente a esta situación, qué haces?	
30.	Pues, dando contexto y ejemplos. La mayor dificultad de aprender el chino como lengua extranjera fuera de los países donde hablan esa lengua es que falta “input” de la lengua meta. Únicamente, aprenden lo que cuentan en los libros. Tienen escasa experiencia con la lengua meta.	▪ La importancia de la contextualización y ejemplos. ▪ La importancia del input
31.	● Según tu experiencia, ¿cuando enseñabas estas partículas, en los manuales: los textos, las explicaciones, las actividades, te resultan suficientes para enseñarla o, en general, tienes que preparar algunos materiales complementarios?	
32.	En general, necesito materiales complementarios, pero con el libro Intergrated Chinese, como ya trae por sí muchas cosas, casi no tengo que preparar nada complementario. Muchas veces tenemos un plan curricular de la escuela, y eso quiere decir, mucho contenido con un tiempo limitado, por lo que	

	<p>a veces no todos las cosas del libro las usamos. Depende de cada caso, pero en general, preparas otros materiales cuando piensas que los que tiene el libro no te sirven. Lo mejor es que no se complique tanto.</p>	
33.	<ul style="list-style-type: none"> ● En caso de tener que preparar materiales complementarios: ¿sobre qué aspectos versan esos materiales? 	
34.	<p>En general preparo tanto comprensión auditiva como comprensión escrita. En cuanto a los ejercicios tipo gramatical, principalmente, uso ejercicios de rellenar huecos y redacciones. Los alumnos en general si no se los entrena, cuando encuentran una palabra desconocida, especialmente en la auditiva, se bloquean. Eso también viene del contenido de los libros. En el libro se estructura el texto, los nuevos vocabularios, y los ejercicios. Limitan y deciden qué aprenden los alumnos en un ámbito estructurado y limitado. Los alumnos acaban acostumbrándose a aprender en un entorno controlado. En cambio, los libros para enseñar el inglés o el francés no tienen este tipo de problemas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipos de tareas que ayudan: rellenar huecos y redacciones ▪ La estrategia de enseñanza: romper el entorno de control total. ▪ La autenticidad

Información general

- ❖ Nombre (pseudónimo): Ramsés
- ❖ Código: S1
- ❖ Fecha de entrevista: 07/ 11 /2010
- ❖ Tipo de entrevista: Entrevista realizada en español. Transcrito por la investigadora
- ❖ Metodología de recogida de datos: Con grabación. (Grabadora Sony ICD-P110)
- ❖ Perfil del entrevistado: Licenciado en Filología Hispánica y máster en Formación de profesorado de ELE. Empezó su estudio del CH/LE en 1999. Reside actualmente en Taiwán.

1.	● ¿Por favor, me podrías explicar un poco tu recorrido como estudiante de chino?	
2.	Empecé a estudiar chino tras conocer a un chino sabio. Me introdujo en la escritura china, es por allí que nació mi interés por estudiar el chino. Hace ya más de 10 años. Después de estudiar el chino un año en dos academias privadas en Barcelona. Me fui a vivir a Taiwán casi 3 tres años. Aprendí la lengua en la calle y estudiaba por mi cuenta. Después de volver a España, seguí mis estudios en la EOI, entré directamente al nivel 4º, hasta que terminé el 5º curso.	
3.	● ¿En todos estos años, qué manuales has usado?	
4.	Lengua china para extranjeros I y II, Ni hao, Xiandai <i>Hanyu</i> (Chino moderno), El chino de hoy.	
5.	● ¿Estás satisfechos con ellos?	
6.	No hay manuales del todo buenos o del todo malos.	
7.	● ¿Qué es lo que te resulta más útil de estos manuales según tu experiencia?	
8.	Aprendía pronunciar y ciertas estructuras gramaticales.	
9.	● ¿Y los menos útil?	
10.	Son desfasados. Dan una impresión equivocada sobre la cultura y la sociedad chinas. Había muchas ideas y vocabulario de relacionados con el comunismo, por ejemplo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aspecto sociocultural: Dan una impresión equivocada sobre la cultura y la sociedad chinas
11.	● ¿Qué hay por mejorar en líneas generales?	
12.	Tal vez que sean un poco más comunicativos. Casi no hay ejercicios para trabajar en pareja o en grupo. Las	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enfoque comunicativo: faltan tareas para trabajar en pareja o en

	<p>descripciones gramaticales no son del todo claras. Los textos en general son muy forzados y faltos de naturalidad. Los aspectos culturales también deberían actualizarse, ya que al final siempre se habla de lo mismo: las dinastías, la Ciudad Prohibida, la Gran Muralla, etc. Se puede hablar de muchas más cosas.</p>	<p>grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exposiciones gramaticales: falta de claridad. ▪ La autenticidad de los textos ▪ Aspecto sociocultural: falta diversidad.
13.	<ul style="list-style-type: none"> ● Según tu criterio, ¿cuáles son las características que debe tener un buen libro de texto? 	
14.	<p>Los manuales deben promover la interacción en la misma clase, combinarla con la enseñanza de la gramática. Habrá que encontrar un equilibrio. Las muestras de lengua deben ser naturales y próximas a la realidad de la calle.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Importancia de la interacción ▪ Relacionar la forma con los usos. ▪ Autenticidad/naturalidad
15.	<ul style="list-style-type: none"> ● Gramaticalmente hablando, ¿cuáles son los conceptos que más te cuesta asimilar o entender del chino? 	
16.	<p>Las partículas por un lado. Y las difusas fronteras entre las categorías de las palabras. El que una palabra sea verbo, sustantivo, y adjetivo a la vez. Sobre todo, no hay manera de reconocer la categoría de la palabra sin el contexto. A veces incluso con el contexto es difícil reconocerlo.</p>	
17.	<ul style="list-style-type: none"> ● Tomando un ejemplo más concreto, por ejemplo, la partícula 了 (le), que tiene funciones y usos muy variados, ¿cómo aprendiste a interpretar sus significados y a usarlo en tu expresión? 	
18.	<p>Empecé a verlo claro cuando descubrí que no tenía que ver con el tiempo, que no era una partícula temporal o que no era propiamente una partícula temporal. Porque, al principio, los profesores y algunos de los manuales lo asociaban con el tiempo pasado, y la hacían corresponder con el tiempo pasado del español. Supongo que para facilitar las cosas a los estudiantes hispanohablantes. Pero a la larga lo acababan complicando porque a medida que vas aumentando tu</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La distinción entre el tiempo y el aspecto.

Información general

- ❖ Nombre (pseudónimo): Elisa
- ❖ Código: S2
- ❖ Fecha de entrevista: 30 / 11 / 2010
- ❖ Tipo de entrevista: Entrevista realizada en español. Transcrita por la investigadora
- ❖ Metodología de recogida de datos: Con grabación. (Grabadora Sony ICD-P110)
- ❖ Perfil del entrevistado: Estudiante francés. Empezó su estudio del CH/LE en 1972 con interrupción. Actualmente retoma el curso del CH/LE en el quinto curso de la EOI de Barcelona. Ha viajado a China por trabajo y hace intercambios con nativos con cierta frecuencia.

1.	● ¿Por favor, me podrías explicar un poco tu recorrido como estudiante de chino?	
2.	Empecé a estudiar el chino en 1972 en Francia, en la Universidad de París como la segunda lengua extranjera. Recibíamos clase en un laboratorio con audios con un profesor nativo. Después, cuando vine a España en 1995, empecé desde el primer curso de la EOI. Hice los 4 niveles que es todo lo que existía en aquel momento. Acabé el cuarto curso. Y en 2008 decidí retomar mi chino porque lo tengo muy dejado ya. Entré al cuarto. El nivel me pasó muy arriba. Tuve que seguir estudiando en casa para repasar. Ahora estoy en el nivel quinto.	
3.	● ¿Has estudiado en China o tienes contacto con la comunidad china?	
4.	He ido dos veces a China, pero sólo para trabajar. Aquí tengo varios intercambios. Fijos 3 veces a la semana.	
5.	● ¿En todos estos años, qué manuales has usado? ¿Y qué es lo que te gustó y lo que no te gustó?	
6.	En Francia era todo por el ordenador. Después, aquí en la EOI usé “el chino moderno”.	
7.	● ¿Te gustó? ¿Te ayudó este libro?	
8.	En aquel tiempo la enseñanza del chino estaba en pañales. Con el libro sólo te hacen leer y producir, leer y producir. Ahora en el primer nivel, aprenden más que nosotros en 4 años en aquel tiempo, y mejor. ¿Lo que me ha gustado de	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Destrezas: el desequilibrio de destrezas. ▪ Enfoque: anticuado. ▪ La secuenciación

	<p>este libro? Pues, era muy progresivo, te lo explicaba muy bien las cosas. Cada vez cuando salía una palabra nueva, te la explicaba y te la traducía. Y además, estaba en castellano. Era el único que estaba en castellano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La importancia de la traducción y exposición lingüística. ▪ La lengua vehicular
9.	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Te gustan los textos controlados? Es decir, ¿todas las palabras que salen en el texto están traducidas y explicadas? 	
10.	<p>Sí, para mí es fundamental. Me ayudó a repasar también el método Simil. También un material que se llama “中文課程” (el curriculum del chino) que es un material audiovisual que me pasó una amiga. Es un material que usaban también en la EOI antes. Te hablo del año 1998. En el libro hay transcripciones integrales de los textos del vídeo. Fue revolucionario porque en esa época no había nada. Después cuando volvía a empezar en el cuarto, teníamos el “New practical Chinese 4” ¿Lo que me gustó y lo que no me gustó? Bueno, el problema es que está en inglés. Si no sabes inglés es un problema siempre. Tiene también vídeos, están bien. Me gustan los ejercicios sistemáticos, los de sustitución. No me gustan estos ejercicios que te hacen repetir las palabras similares. Hay demasiado vocabulario. Los textos son demasiado largos. Ahora, para este año usamos este libro “Xin shi jiao”. Trata de los temas candentes, sociales actuales, como el aborto, la inmigración, etc. Me gustaron los temas, me parece que son importantes. Lo que me gusta más es que tiene muchos textos, son más cortos. Eso es genial. Muchas traducciones de vocabulario. Eso seguimos necesitando. Con preguntas muy claras y te piden repasar. Es muy repetitivo. Eso es genial. Los textos tratan de lo mismo, pero con otro enfoque, por ejemplo, la misma problemática en Alemania, en Japón, en Rusia. Es genial. Claro, hay ideas diferentes. Hay algo por contar, pero cada vez reconoces más el vocabulario. Pero los ejercicios, otra vez, están en inglés, no los hacemos por eso. La profe traía sus propios materiales. Pone en la pantalla la transcripción y controlaba la velocidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factor psicolingüístico: La sensación de seguridad, tener todos los factores controlados. ▪ Autonomía: la transcripción de audiovisuales. ▪ Apoyos visuales: vídeo. ▪ Preferencias de aprendizaje. ▪ Contenido temático: actualizados. ▪ Entradas complementarias: relacionadas con el tema principal

11.	¿O sea, tu aprendizaje sigue dependiendo mucho de lo visual?	
12.	Sí, no me sirve eso de decir, por favor, escuchad atentamente, ni los subtítulos. Para entender, necesito verlo escrito y hay que pararlo de tanto en tanto.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estilo de aprendizaje: es visual, tener todo por escrito y necesita el entorno controlado en el aula.
13.	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Y los ejercicios que hacéis, son más orales o escritos o son más o menos equilibrados? 	
14.	A ver, nosotros hemos estudiado muchos años y estamos empapados de vocabulario. Hemos aprendido mucho vocabulario, pero muchas veces nos cuesta reconocerlo y usarlo, relacionar las 4 habilidades. Cuando habla el profe, entendemos todo, pero cuando escuchamos el internet, ni siguiera sabemos qué ha hablado.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La producción. ▪ Las combinación de las 4 habilidades ▪ La autenticidad
15.	<ul style="list-style-type: none"> ● Entonces, en tu opinión, ¿cómo tiene que ser un manual ideal para ti? ¿Qué tipo de textos, explicación, ejercicios y actividades deben proponer? 	
16.	Para mí, lo ideal es escuchar. El audio, sólo, porque la imagen distrae a mi juicio. Lo ideal para mí es con un texto corto, escucharlo, repetirlo, describirlo, escribirlo. Que alguien te explique que en esta frase sale tal gramática. Esto sería una obra perfecta para mí. Necesitamos saber todas las palabras para aprender. No se puede aprender el chino globalmente. Eso de sólo tienes que saber las palabras claves, eso no me sirve. Si no entiendo todas las palabras, cómo voy a saber cuáles son las palabras claves. ¿Qué más? Desenchufar de los textos. Hay demasiado material y poca producción. Somos casi analfabetos. Sabemos cosas que no sabemos escribir. Eso es una vergüenza. Tendríamos que saber escribir todo lo que decimos, pero es muy desigual lo que escribimos y lo que leemos. No va a la par. Tiene que ir más a la par. Desde el principio, tendría que ser. Tengo compañeros que hablan genial, pero no	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preferencia/necesidad de aprendizaje: aislar una de las destrezas para poder concentrarse.

	<p>saben escribir. Y yo escribo páginas y páginas, pero me pones dos frases y no las entiendo. Está todo desigual. Hay que ir más a la par. Hay que tener mucha repetición. Para crear necesitas herramientas. Yo creo que si hubiera empezado mejor, aprendería mucho más. Los 4 años que he estudiado con ese material es como tiempo perdido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La importancia de un buen material
17.	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Entonces, en líneas generales, qué es lo que mejoraría de los manuales que has usado? 	
18.	<p>Hacer los textos más cortos. Eso es muy importante. Seguir con los temas sociales. Eso está muy bien. Porque los cuentitos están bien, pero mejor los temas de actualidad. Repetir mucho. Tener siempre el apoyo del audio. Tener transcripción siempre del audio. Eso es fundamental. Y el tema del acento. Hay que mantener una constancia en los primeros niveles del curso, y luego se pueden incorporar diferentes acentos en el nivel avanzado, pero para empezar no tendría que tener tantas variedades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factor psicológico: tener la información bajo control aunque no sean tan reales.
19.	<ul style="list-style-type: none"> ● Gramaticalmente hablando, ¿cuáles son los conceptos que más te cuestan asimilar o entender del chino? 	
20.	<p>Por ejemplo, El 以 o 所以. Los profes no saben cómo explicarnos cuándo se usa. Y nadie ha escrito claramente cómo se usa, por eso ellos no saben transmitirlo a nosotros. Es trabajo de mucha gente. Eso, faltan ideas claras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La falta de claridad en las exposiciones gramaticales es la principal causa de la confusión.
21.	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Entonces, los libros que has usado no han ofrecido explicaciones suficientes para entender estas ideas? 	
22.	<p>Faltan. A este nivel que tengo yo faltan muchísimo. Siguen explicando las estructuras grandes. Necesitamos las explicaciones más finas también. Por qué se pone está cosa aquí, por qué, por ejemplo: se usa la palabra “來/Lai?”. Lo usáis todo el tiempo. ¿Por qué? ¿Cómo usarlo? Falta gente que ha estudiado el mecanismo para después escribirlo de manera sencilla, y que el profe puede</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Faltan explicaciones que

	transmitirlo de una manera sencilla.	faciliten la asimilación cognitiva.
23.	<ul style="list-style-type: none"> ● Tomando un ejemplo más concreto, por ejemplo, la partícula 了 (le), que tiene funciones y usos variados, ¿cómo aprendiste a interpretar sus significados y a usarlo en tu expresión? 	
24.	En todos los libros, cada vez, te ponen ejemplos. Cada año, te dicen en este caso hay que poner un 了 (le), en tal caso hay que ponerlo. Pero, al final, al final, al final, lo que todos ustedes dicen hasta los libros es cuestión de sensibilidad de idioma. Cuando sepas hablar, lo sabrás cómo usar. Será el premio. Cuando sepamos mucho, lo usaremos bien. Es decir, nadie todavía ha puesto el negro sobre el blanco. Hay que escuchar y escuchar, y cada uno en su cabecita hace su estadística.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La exposiciones lingüísticas no son capaces de presentar una imagen completa de los usos de la partícula 了.
25.	<ul style="list-style-type: none"> ● Entonces, ¿llegaste a una conclusión y sabes usarlo? 	
26.	No, qué va. Todavía no. Lo uso donde no tengo que usar y me faltan cuando hay que usarlo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incertidumbre
27.	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cuál crees que es el problema? ¿La explicación o...? 	
28.	Sí, las explicaciones no son suficientemente claras. Sé hay que ponerlo cuando la acción está terminada. Eso de decir la acción está pasada es muy sencillo, pero no es correcto. Aunque la acción cumplida, se supone es la acción pasada. Pero, también se usa a veces cuando hay una exclamación. Entonces, el grado de exclamación determina si hay 了 o no. Porque a veces lo pongo 了 por exclamación, y me dicen que aquí no se pone el 了 y punto, y vete a saber por qué. No tengo ni idea porque para mí era una exclamación. Sigo sin entenderlo. Eso es muy fino. Con el tiempo lo uso mejor. Sé que no es un pasado. Es una acción cumplida. Hacia el futuro, cuando hayas hecho esto, pasará eso. Pero, eso es un grado muy alto de conocimiento del idioma. Es sentirlo y saberlo. No está nada claro aún. A nuestro nivel, hemos aprendido más de cincuenta veces cosas tan sencillas como el 了, seguimos con dudas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La confusión causa frustración. ▪ Incertidumbre ▪ La distinción clara de tiempo y aspecto.

29.	<ul style="list-style-type: none"> ● Según tu experiencia, cuando aprendías estas partículas, en la clase: los textos, las explicaciones, las actividades de los libros de texto, ¿te resultan suficientes claros? 	
30.	<p>En este libro, el New practical Chinese, me ha ayudado. Aquí empecé a ver las cosas muy claras. Cómo usar, cómo no usar. Me gustan los ejercicios que proponen. Hay un modelo y tienes que hacer lo mismo utilizando las mismas estructuras porque te entran mejor. O sea, rellenar el hueco. Me sirvieron mucho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En New practical Chinese las explicaciones le han parecido claras. ▪ Tipos de actividades: repetir estructuras y rellenar huecos.
31.	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué factores te llaman especialmente atención sobre la 了? 	
32.	<p>Que es muy útil, si sabes usarla. Todavía no lo tengo muy claro, pero la tengo aquí presente. Hay que escuchar más y más. Porque para usarlo es más intuir que deducir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrategias de aprendizaje: observación e intuición.

Información general

- ❖ Nombre (pseudónimo): Miriam
- ❖ Código: S4
- ❖ Fecha de entrevista: 12 / 11 / 2010
- ❖ Tipo de entrevista: Entrevista realizada en español. Transcrito por la investigadora
- ❖ Metodología de recogida de datos: Con grabación. (Grabadora Sony ICD-P110)
- ❖ Perfil del entrevistado: Estudiante catalana. Empezó su estudio del CH/LE en 2002. Actualmente se dedica la enseñanza del CH/LE en una universidad catalana.

1.	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Por favor, me podrías explicar un poco tu recorrido como estudiante de chino? 	
2.	<p>Yo empecé en el año 2002 en la carrera de traducción e interpretación. Estuve 4 años en la carrera, estudié el chino hasta 2006. Y en 2006 pedí una beca del Instituto de Crédito Oficial, la beca de la fundación ICO. Me la concedieron para ir a estudiar un año en Beijing, en la 北京外國語大學 (Universidad de lenguas extranjeras de Pekín) durante un año. Allí es donde aprendí realmente chino. Estuvo muy bien porque ya llevaba una base y no empecé de cero. Estuve en el nivel superior y podía aprender mucho. Luego volví a Barcelona e hice el máster de traducción e interpretación del chino-español de la UAB, 2007-2008. En el verano de 2008 también estuve un par de meses en una universidad de Kunming tomando clases particulares de chino para reciclar un poco el chino. Sobre todo el vocabulario y la conversación. En 2009 ya empecé a dar clases de chino en UAB, y en el verano del mismo año tomé un curso en Beijing para enseñar el chino organizado por el HanBan. Ya llevo dos años enseñando chino. En estos dos años siempre he tenido cursos iniciales.</p>	
3.	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿En todos estos años, qué manuales has usado? 	
4.	<p>Cuando empecé tuve el libro que se llama <i>A key to Chinese speech and writing</i> del profesor francés Joël Bellasen. Y luego en el segundo curso el <i>Intergrated Chinese</i>. Para las clases de comprensión escrita no teníamos libros. Los profesores nos preparaban fotocopias, a veces eran comics con frases hechas, a</p>	

	<p>veces eran textos un poco difíciles: un contrato o cosas más especializadas. Y luego en China el libro que utilizamos para la gramática era el Boya <i>Hanyu</i>, que a mí me gustaba bastante, y también un libro que se llama Fazhan <i>Hanyu</i> y también Tingshou jiaochen. Y como profesora he usado 今日漢語 (El chino de hoy), pero no me gusta este libro porque me parece que el nivel era un poco más bajo que el de los alumnos y no hay mucho contenido. Y luego este año y el pasado empecé con el libro: 學漢語, 做翻譯. A mí personalmente, me gusta mucho porque la progresión que hay entre las lecciones está muy bien. Sobre todo, enseña palabras útiles. No aprendes un refrán bonito y divertido, pero que igual no vas a usar nunca para hablar. Me parece que es más útil aprender la palabra “brazo” que igual aprender un refrán que igual es muy literario.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Necesidad: No se ajusta al nivel de los alumnos y poco contenido. ▪ La progresión y la secuencia. ▪ El objetivo comunicativo: La utilidad del contenido. Próximo a la vida cotidiana.
5.	● ¿Estás satisfechos con ellos?	
6.	<p>El Boya <i>Hanyu</i> me gusta bastante. 學漢語, 做翻譯 también me gusta. El primer libro que usábamos necesitaba muchos materiales complementarios de los profesores. Ese libro se quedaba corto. Tanto por los ejercicios como por la manera de explicar las cosas. En cambio, el manual que usamos ahora es muy completo. Hay muchos ejercicios, y desde el punto de vista de un profesor te ahorra mucho trabajo porque te cubre todo el curso y no tienes que buscar los ejercicios complementarios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La importancia de los manuales: ahorrar tiempo preparando materiales complementarios, ejercicios y explicaciones.
7.	● ¿Qué hay por mejorar en líneas generales?	
8.	<p>La progresión del contenido en los manuales. Falta un consenso del nivel del contenido. Sé que está mejorando con el Marco común de referencia europeo, pero todavía está poco avanzado. Y también mejoraría el vocabulario. Llegué a China con vocabulario muy técnico, en cambio, no sabía decir ciertas partes del cuerpo y colores, que son un mínimo de vocabulario que debería salir en todos los manuales.</p>	
9.	● Según tu criterio, ¿cuáles son las características que debe tener un buen libro de texto?	

10.	<p>Debe tener un equilibrio entre, los caracteres nuevos, la gramática que te enseñen, las locuciones, y las actividades. Conseguir un poco el equilibrio de la progresión. Sobre todo, que los ejercicios realmente ayuden al alumno. Es donde realmente se ve si ha aprendido o no lo que propone la lección. Hay ejercicios que son muy tontos, te hacen una pregunta y la respuesta lo tienes calcada en el texto. No requiere mucha reflexión por parte del alumno. O hay ejercicios que son muy mecánicos. Creo que es importante que haya reflexión. Por ejemplo, los ejercicios en el libro Intergrated Chinese requerían muchas frases que eran básicamente copia de las frases y no daba mucho margen a la creatividad ni a la reflexión de los estudiantes ni pensar y ahora qué voy a responder.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La interrelación entre lo que propone la lección con los ejercicios. ▪ Tipos de actividad cognitivamente más elevadas: reflexión, que dé márgenes para la creatividad y no mecánicos.
11.	<ul style="list-style-type: none"> ● Entonces, ¿te parece que la creatividad también es un factor importante? 	
12.	<p>Exacto. De cara a lo que necesitan los alumnos, que es llegar a China y poder expresarse. No sólo con las frases que han memorizado, sino expresarse según lo que quieren decir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La importancia de la creatividad
13.	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Para ti es una técnica útil memorizar las frases para aprender? 	
14.	<p>No. Si una frase la memorizas te sirve para memorizar una estructura, entonces, sí. Cada uno tendrá su mecanismo. Pero, no sólo se basan nuestras expresiones orales en las frases que hemos memorizado, sino se basa la expresión oral en todo lo que tengamos que decir. Lo importante es que el alumno se pueda expresar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preferencia de aprendizaje: no basado en la memorización de frases, sino en la expresión más libre.
15.	<ul style="list-style-type: none"> ● Gramaticalmente hablando, ¿cuáles son los conceptos que más te cuestan asimilar o entender del chino? 	
16.	<p>Por supuesto el 了. Las partículas como el 呢, que son muy ambiguas. Y algunos adverbios que se usan un poco enfáticamente, por ejemplo: 也. Todas las estructuras enfáticas son más difíciles de traducir porque no tienen una traducción directa sino una de manera más implícita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La falta de correspondencia de los conceptos entre el chino y el español le resulta difícil de aprender.
17.	<ul style="list-style-type: none"> ● Tomando un ejemplo más concreto, por ejemplo, la partícula 了 (le), que tiene funciones y usos variados, ¿cómo aprendiste a interpretar sus significados y a usarlo en tu 	

	expresión?	
18.	<p>Fue muy difícil. La primera impresión es: qué bien, he aprendido a hacer las frases en pasado. Aunque ya nos han explicado que no, pero los ejemplos que salían nos daban esa impresión. A mí, lo que me ha ayudado son las comparaciones de las frases. Las frases con y sin el 了 y ver qué cambios se producen en el significado. Sobre todo, cuando el 了 marca la comparación. Pero, me cuesta mucho encontrar una explicación que me ayude. Es más quizás el recordar casos concretos que el hecho de encontrar una regla sistemática. Me ha ayudado el hecho de que he estado en China y me suena.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La importancia de los ejemplos y las explicaciones. ▪ La interrelación: la explicación y los ejemplos parecen que no van en la misma línea. ▪ Estrategia de enseñanza y aprendizaje: comparación de frases. ▪ A la falta de una explicación sistemática, se memorizan casos concretos en su lugar. ▪ Input: La importancia del aducto.
19.	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué factores te llaman especialmente la atención sobre la 了? 	
20.	<p>Siempre tengo la sensación de que se pone por la intuición. Por lo que me han dicho ni siquiera hay un consenso en la academia china de cuándo se utiliza y eso me hace pensar que igual sí que se usa por intuición porque suena bien en la frase. Igual es una cuestión por el ritmo de la frase que una cuestión tan sintáctica como a veces pensamos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incertidumbre ▪ Usos de 了: Ritmo
21.	<ul style="list-style-type: none"> ● Según tu experiencia, cuando aprendías estas partículas, en la clase: los textos, las explicaciones, las actividades de los libros de texto, ¿te resultaban suficientemente claros para aprender? 	
22.	<p>Podríamos decir que me ayudaron a tener una idea. Pero siempre tengo la sensación de que si no eres nativo, va a ser uno de los</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factor psicológico: tener sensación de que

	<p>temas que más te costarán. Por el hecho de que es más bien intuitivo, te ayuda más leer mucho, escuchar mucho hablar a la gente. Un poco aprender más sobre el uso que sobre las normas. Aunque, las explicaciones sí que me ayudaron a entender y pude tener más la idea de por qué se usa. Igual no cubre todos los usos de 了, pero sí que ayuda a entender una buena parte de los usos de 了.</p>	<p>es intuitivo y difícil.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Las explicaciones que ofrecen ayudaron aunque no cubren todo los usos de 了.
23.	<ul style="list-style-type: none"> ● O sea, las explicaciones te sirvieron, pero ¿tienes la sensación de que no te lo han explicado todo, o te han desviado? 	
24.	<p>No, no. A mí personalmente me ayudaron. Las explicaciones me ayudaron, pero quizás se quedaban cortas. No podían abarcar todos los usos del 了, siempre hay uno que se escapa.</p>	
25.	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Me puedes poner un caso concreto que te ha ayudado entender el uso de 了? 	
26.	<p>Pues, las comparaciones de las frases con y sin 了. A entender el uso del 了 va ligado con las expresiones fijas, como por ejemplo: 太好了! Forma parte de la locución.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprender las expresiones fijas.

Información general

- ❖ Nombre (pseudónimo): Celso
- ❖ Código: S5
- ❖ Fecha de entrevista: 11 / 12 / 2011
- ❖ Tipo de entrevista: Entrevista realizada en español. Transcrito por la investigadora
- ❖ Metodología de recogida de datos: Con grabación. (Grabadora integrada del Iphone 4)
- ❖ Perfil del entrevistado: Estudiante madrileño. Empezó a aprender el CH/LE desde el año 1996. Reside actualmente en Taiwán. Entre los alumnos entrevistados es el que tiene un nivel más próximo al nivel nativo. En su tesis doctoral trabaja con el chino clásico.

1.	¿Por favor, me podrías explicar un poco tu recorrido como estudiante de chino?	
2.	Empecé cuando tenía 17, 18 años en el colegio de chinos de ultramar en el año 1996. El colegio chino, es como lo llamábamos. Es una escuela española que estaba en el barrio de Vallecas en Madrid. En esa escuela, la mayoría de estudiantes son taiwaneses y había uno de China continental y otro de Hongkong. Era una escuela de chinos de ultramar de la comunidad taiwanesa. Cuando entré era el único español junto con otra persona. Yo entré a aprender el alfabeto fonético, el 注音符號. Entonces, mi primera clase fue con un niño de cinco años. Mi compañero tenía cinco años. Y la profesora nos enseñaba a pronunciar esos símbolos que yo jamás había visto y que luego descubrí que se llaman 注音符號, el alfabético fonético que se utiliza ahora en Taiwán, y se creó a principios del siglo XX.	
3.	Y después de esa escuela, ¿fuiste...?	
4.	En esa escuela, estuve dos años y medio y un mes después empecé las clases de chino en la UAM. Allí estuve tres años aprendiendo chino, tres cursos académicos. Hice la carrera de filología inglesa, y estaba la opción de chino como segunda lengua. El último año de la carrera no fui a las clases de chino. Leía por mi cuenta. Y después de eso, hice los cursos de doctorado y me fui con una beca a Estados Unidos a estudiar un máster y allí tomé unas clases de chino moderno, de literatura y de chino clásico.	
5.	Y en Taiwán, ¿has tomado algunas clases?	
6.	Sí, yo llegué a Taiwán en el año 2003. De 2003 a 2004 hice un año entero de clases de chino.	

7.	¿En todos estos años, qué manuales has usado?	
8.	En la escuela china de los sábados, utilizábamos los manuales de Taiwán. Eran manuales que usaban los niños en Taiwán antiguamente. No era bueno para los estudiantes extranjeros que no sabían chino. En la universidad, utilizaba y creo que se utiliza todavía un manual de EE.UU. que se llama “Communicating in Chinese”. Creo que la autora es Cynthia Ning. Mi impresión de él es que era demasiado básico, lento y demasiado <i>pinyin</i> , y hay otros manuales mejores. De todas maneras, ese libro estaba en inglés y en chino, no es un manual para hispanohablantes.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los diferentes manuales corresponden a alumnos con diferentes necesidades. ▪ La lengua vehicular
9.	¿Y eso para tus compañeros era una dificultad?	
10.	Claro, algunos no sabían bien inglés. Hay cosas que no entendían.	
11.	¿Y qué más?	
12.	Aquí en Taiwán utilicé el 視聽華語, me pareció bien. Bastante útil. Muchos de los términos de la lección, el vocabulario, las estructuras se usan día a día.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La autenticidad
13.	Por ejemplo, el libro que utilizaste en España era el libro “Communicating in Chinese”, ¿no? ¿Qué es lo que te resulta más útil o poco útil de estos manuales según tu experiencia?	
14.	Lo más útil de ese libro eran los caracteres, era un libro bastante grande y los caracteres eran grandes. Se veían bien los caracteres, pero lo peor es que no están todos los caracteres que aparecen en los diálogos. Pero, bueno, eso también tiene su explicación, no tienes que aprender todos los caracteres. La escritura en chino va más lento que la lectura o que el habla, la comunicación... Los diálogos eran poco reales. Creo que empezaba con presentaciones y luego con la familia, qué hora es, estas cosas. Cosas útiles, también cuánto es, pero yo creo que hay un orden. Creo que lo más importante es saber cuánto cuestan las cosas. Y luego el profesor tiene que explicarte el porqué no se saluda en chino como se saluda en español. O sea, empieza la lección con: 你好, 你好, hola, hola. Eso no se dice en chino... y nadie lo explica eso. Están basados en textos para aprender inglés. En inglés y en español, pues, sí la gente saluda con <i>hola, qué tal, cómo estás, qué haces, buenos días, buenas tardes</i> , y luego pues, a hablar de otras cosas, qué tal el fin de semana, cómo está tu familia, pero en	<ul style="list-style-type: none"> • Autenticidad • Hay que organizar según su utilidad en el mundo real. • Explicitar las diferencias

	chino a veces no se dicen estas cosas, y se meten en las lecciones y no suenan naturales.	sociolingüística s.
15.	Y las explicaciones y los ejercicios, ¿cómo están?	
16.	Explicaciones de ese libro no recuerdo mucho, pero eran muy básicas y los ejercicios al principio eran muy sencillos. Lo que pasa es que yo empecé a estudiar un mes antes que mis compañeros. Y mis amigos eran chinos y taiwaneses que vivían en España. Entonces, les preguntaba cosas y tenía una relación muy buena con mi profesora de chino, que la sigo manteniendo. Y, entonces, a veces les preguntaba cosas y yo sabía o había escuchado lo que habíamos estudiado o lo que venía en el libro. Entonces, no aprendía gramática ni aprendía a utilizar las cosas según reglas estrictas, sino que más que nada por oído, por escuchar.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrategia de aprendizaje: observación
17.	O sea, no te han servido mucho las explicaciones gramaticales, ¿no?	
18.	No recuerdo que alguna fuera decisiva.	
19.	Y ¿los ejercicios?	
20.	Los ejercicios no recuerdo muy bien, pero aparte de escribir los caracteres, había algunos ejercicios de escribir una carta a un amigo explicándole cómo es tu familia. Sí, no eran ejercicios malos. Lo que pasa es que era casi todo de escribir. Yo creo que faltaba la parte comunicativa.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El equilibrio de las destrezas.
21.	¿Qué hay por mejorar en líneas generales?	
22.	El problema no está en los manuales, sino en el profesor que los utiliza. En las clases nunca conversábamos con los compañeros. Nunca hacíamos diálogos	
23.	¿Pero el libro da instrucciones para que hagáis ejercicios para conversar entre los compañeros?	
24.	Me parece que no.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La ausencia del enfoque comunicativo.
25.	Según tu criterio, ¿cuáles son las características que deben tener un buen libro de texto?	
26.	Primero, tiene que ser natural. Los diálogos y las expresiones tienen que ser según se dice en chino. O sea, no puedes tener una lección de saludos como en español, o sea, los saludos tienen que tener como:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La naturalidad/ autenticidad

	<p>你回來了, 你上哪去了, 你去哪裡, 吃飽了嗎 ese tipo de cosas. 回來了, 很忙嗎 cosas que se dicen para saludar, pero no se dice: hola, como está, 你好嗎, esas cosas suenan artificiales, no es natural. Eso, en primer lugar, y segundo, tiene que tener ejercicios de comunicación. Lo que pasa es que si no los tiene el profesor debería pues crearlos. Y yo creo que al final de la lección deberían ir las explicaciones gramaticales. O sea, en lugar de primero decir cómo funciona la gramática, lo primero que se debería hacer, que también yo lo hago con españoles, es hacer que el alumno escuche, que practique, que hable, y después que lea, que lea los caracteres, que no lea los <i>pinyin</i>, después que lea los caracteres los <i>pinyin</i> abajo, y finalmente que escriban algo, y después de escribir, que el profesor explique por qué funciona así</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exposición lingüística: empieza con una exposición más implícita, y la explícita al final. ▪ Propone otra manera de organizar la lección: de la comprensión y expresión oral a las escritas y las explicaciones al final.
27.	O sea, la parte forma al final.	
28.	La gramática al final. Es lo último que aprenden los niños, y cualquier hablante nativo. Lo primero es escuchar, repetir, el siguiente paso es leer, que en chino es bastante difícil, por eso está la ayuda del <i>pinyin</i> y finalmente escribir que también es muy difícil, y al final de todo, la gramática. Explicar por qué funcionan así las cosas. Sobre todo, al nivel de orden de los caracteres.	
29.	Gramaticalmente hablando, ¿cuáles son los conceptos que más te cuesta asimilar o entender del chino?	
30.	El mayor problema del chino no es la gramática, porque la gramática es bastante sencilla. Hay que aprender cómo es el orden de las cosas. Lo más difícil es la lógica, la sucesión de ideas. En español está muy claro, primero decimos lo que pensamos de forma directa, y luego lo explicamos. En chino se explica, se vuelve a explicar, se vuelve a explicar otra vez y al final de forma indirecta te dicen lo que quieren decir. A veces ni siquiera eso. Entonces esa forma de comunicarse es la más complicada, es la pragmática de la lengua. La gramática no es difícil. No hay masculino, femenino, no hay tiempos, no tiene	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Captación de la diferencia: es consciente de la diferencia translingual. ▪ Es primordial aprender de los

	desinencias verbales, no hay tiempos verbales...	aspectos pragmáticos / discursivos.
31.	Tomando un ejemplo más concreto, por ejemplo, la partícula 了 (le), como el 吃飽了的了 que tiene funciones y usos variados, ¿cómo aprendiste a interpretar sus significados y a usarla en tu expresión?	
32.	No por la gramática, aprendía por imitación. Escuchaba e imitaba, y repetía lo que escucha a veces Y luego, en la clase la profesora decía que el 了 indicaba que la acción ha terminado o que ha habido un cambio de estado. 吃飽了, ya he comido, ya ha terminado la acción y además estoy lleno, antes no estaba lleno, ahora sí que estoy lleno. 我累了 recuerdo que la profesora nos explicaba que antes no estaba cansado y ahora sí estoy cansado. Es un cambio de estado.	
33.	Pero, ¿al tener contacto con los nativos, te diste cuenta de que hay usos que no son exactamente lo que te han enseñado?	
34.	Eso te iba a decir. En el libro aparece así, pero hay muchos usos que no son exactamente, no coinciden o según el libro está mal.	<ul style="list-style-type: none"> El desfase de ajuste por las explicaciones de los manuales. Falta la imagen completa de los usos generales.
35.	Entonces, ¿qué haces?	
36.	Entonces, lo uso según lo usa la gente. A veces lo uso mal, a veces lo uso según la gramática. A veces, según la gramática, pues, intento usarlo bien. Pero por imitación.	
37.	Por imitación. Pero en el caso del 了 es un poco complicado. Porque a veces se pone y a veces no, en la misma construcción y en la misma frase, entonces por imitación, ¿cómo sabes que ese es su sitio o no?	
38.	En chino hay un aspecto que no se enseña mucho que es el ritmo, no la gramática entonces, sino el ritmo. El chino funciona en base a dos dos. 吃飽嗎 no funciona porque son dos uno. 吃飽了嗎 hay dos dos, dos caracteres y dos. Hay dos unidos y dos unidos. O en ocasiones tenemos dos dos y luego uno, una partícula... Hay un ritmo. Ahora no te podría decirte exactamente cómo es, pero hay un	<ul style="list-style-type: none"> Por observación ha podido descubrir por su cuenta: el ritmo es decisivo a la hora

	ritmo, quizás no se podría explicar por medio de una gramática, pero lo tienes que aprender por imitación, por mucho escuchar. Eso a veces es más interesante de aprender que cómo se utiliza el 了, y dónde tienes que utilizarlo.	de usar la partícula 了
39.	¿Dónde os han enseñando eso del ritmo?	
40.	Eso, después de aprender mucho con profesores malos y buenos uno llega a la conclusión de que tienes que intentar entender el idioma, no a través de reglas, sino a través de sensaciones.	
41.	¿Pero lo de ritmo era un profesor que... ?	
42.	No, no, eso lo deduje yo. Cuando tecleas el chino en el ordenador, la mayoría de construcciones son uno dos dos, uno dos dos, hay un ritmo en todas las frases.	
43.	Interesante..., por otro lado, me podrías decir si hay factores que te llaman especialmente la atención sobre el 了 en tu proceso de imitación, por ejemplo...	
44.	Que hay dos 了 a la vez, en la misma oración... Ese tipo de construcciones que están en el libro, pero no se escuchan, yo no entendía eso. Yo no lo uso nunca, la gente casi no lo usa nunca... Hay frases como: 吃了飯了沒. El 了 después de 吃 está omitido, quizás por la economía, o está allí, todo el mundo sabe que está allí, y se puede omitir, pero eso me parecía raro, porque... casi nadie lo utiliza, al menos aquí en Taiwán.	<ul style="list-style-type: none"> La construcción de 了...了 casi no se usa según su observación a través del contacto con los nativos.
45.	Entonces, al final, ¿hay cosas que no acabas de entender o crees que ya lo tienes más o menos controlado?	
46.	Si, no, hay cosas que no acabo de entender de la gramática. Hace mucho que no leo un libro de gramática sobre el uso del 了, quizás si lo leo, pues, y me explica por qué, tiene lógica, tiene razón. Pero, a veces, el idioma está cambiando, quizás es por eso, ¿no?	<ul style="list-style-type: none"> incertidumbre
47.	Según tu experiencia, cuando aprendías estas partículas, en la clase: los textos, las explicaciones, las actividades de los libros de texto, ¿te resultaban suficientemente claros para aprender?	
48.	La partícula 了 es una de las más complicadas, junto con 過, 沒... estas tres yo creo que son las más complicadas. Entonces la primera vez, al principio, cuando tú aprendes el 了, lo que se debería hacer es separar. Separar los usos.	<ul style="list-style-type: none"> Enseñanza de 了 : separar los usos.
49.	Sí, pero estoy hablando, según tu experiencia, ¿en tu	

	aprendizaje, los manuales te han ayudado, los planteamientos?	
50.	...sinceramente, no me acuerdo exactamente qué ejercicios había, pero me imagino que hay ejercicios que son de tipo pon aquí 過 o 了, para escribir. Yo creo que faltaba la parte comunicativa.	

2. Experimentos de frases con usos imperfectivos de la partícula 了

Como una pequeña prueba tentativa para aproximar a nuestra hipótesis sobre la ausencia manifiestamente notable de los usos imperfectivos de la partícula 了, hemos aprovechado las entrevistas presenciales con los 5 alumnos CH/LE recogidas para esta tesis para realizar este experimento. La prueba ha sido relativamente sencilla (en el sentido de que no ha sido un experimento muy extenso). Consiste en dos partes: en primer lugar, presentamos tres frases en español y pedimos que las traduzcan al chino. Son frases con verbos de estado que necesitan estrategias delimitativas. Ello favorece la aparición de la partícula 了 con un uso imperfectivo, si bien no es obligatoria.

En segundo lugar, presentamos tres frases en chino con usos imperfectivos de la partícula 了 y pedimos que las traduzcan al español y que interpreten sus significados. Los resultados son los siguientes:

Frase de S1

- Traduce las siguientes frases del español al chino:

- ◆ Crío una oveja en casa.

RESPUESTA: 在家裡我養一隻羊。

- ◆ Ha estado muy contento todo el día por eso.

RESPUESTA: 因為這件事所以他整天很高興。

- ◆ Lleva triste mucho tiempo por la muerte de su perro.

RESPUESTA: 因為他狗死掉了, 所以他好久很難過。

- ¿Las siguientes frases crees que son acciones acabadas o no acabadas? ¿Cómo las interpretarías?

- ◆ 床上躺了一隻貓。

RESPUESTA: En la cama estuvo sentado un gato.

- ◆ 椅子上坐了一個人。

RESPUESTA: En la silla estuvo sentada una persona.

- ◆ 牆上掛一幅畫。

RESPUESTA: En la pared estuvo colgado un cuadro.

RESPUESTA: Sí, creo que todas son acciones acabadas. Ya no están allí. Pero también va un “著” (zhe) allí, ¿no? ¿Por qué no pones un “著” en vez del 了.

(Después de la respuesta, intercambia opiniones con la investigadora)

Entonces, ¿te ha enseñando alguna vez que el 了 también puede va con un estado que mantiene?

No, nunca. Si no, no estaría tan sorprendido.

Frase de S2

- Traduce las siguientes frases del español al chino:

- ◆ Crío una oveja en casa.

RESPUESTA:我在家裡養一隻羊。

- ◆ Ha estado muy contento todo el día por esa noticia.

聽了這個消息他整天很高興。

- ◆ Lleva triste mucho tiempo por la muerte de su perro.

RESPUESTA 1: 他的狗死了以後, 一直很難過。

RESPUESTA2: 從他的狗死了以來, 他一直很難過了。

- ¿Estas frases crees que son acciones acabadas o no acabadas? ¿Cómo las interpretarías?

- ◆ 床上躺了一只猫。

Había un gato en la cama.

Pasado, acción acabada. Yo diría que ya no está en la cama, sino sería 躺著(zhe).

- ◆ 椅子上坐了一个人。

Sobre la silla se sentó una persona.

- ◆ 墙上挂了一幅画。

Había un cuadro colgado en la pared.

Para mí, todo está pasado.

Frases de S3

- Traduce las siguientes frases del español a chino:

- ◆ Crío una oveja en casa.

RESPUESTA: 我在家養一個羊。

- ◆ Ha estado muy contento todo el día por esa noticia.

RESPUESTA: 那個消息讓他整天很高興。

- ◆ Lleva triste mucho tiempo por la muerte de su perro.

RESPUESTA: 他很久很難過因為他的狗死了。

- ¿Estas frases crees que son acciones acabadas o no acabadas? ¿Cómo las interpretarías?

- ◆ 床上躺了一只猫。

RESPUESTA: En la cama se ha tumbado un gato.

- ◆ 椅子上坐了一个人。

RESPUESTA: En la silla se ha sentado una persona.

- ◆ 墙上挂了一幅画。

RESPUESTA: Había colgado un cuadro en la pared.

(El sujeto ha dudado un tiempo largo para decidir. Cree que al faltar el contexto, le falta la referencia. Cree que es tanto posible acabada como no acabada. Le ayudamos exponiendo un contexto: “por ejemplo, pregunto: ¿qué es lo que ves en esa habitación?, y dices: “墙上挂了一幅画” (la tercera frase para interpretar) . Entonces, el sujeto responde.) Entonces, la respuesta para la tercera frase es “había colgado un cuadro en la pared.” Es para expresar que he visto esto, el cuadro posiblemente todavía está allí, pero el foco no es si está o no está, sino la acción de haberlo visto colgado allí.

Frase de S4

- Traduce las siguientes frases del español al chino:

- ◆ Crío una oveja en casa.

RESPUESTA: 我家里养一只羊。

- ◆ Ha estado muy contento todo el día por esa noticia.

RESPUESTA: 他整天都对那条消息很开心。

- ◆ Lleva triste mucho tiempo por la muerte de su perro.

RESPUESTA: 因他狗的去世他很久悲伤了。

- ¿Estas frases crees que son acciones acabadas o no acabadas?
- ¿Cómo las traducirías al español?

- 床上躺了一只猫。

RESPUESTA:

Entiendo que la acción está acabada, pero el resultado sigue (acción= tumbarse; resultado=estar tumbado)

En la cama está tumbado un perro.

- 椅子上坐了一个人。Igual que antes: entiendo que la acción está acabada (sentarse) pero el resultado sigue (estar sentado)

Hay una persona sentada en la silla.

- 墙上挂了一幅画。Ídem.

En la pared hay un cuadro (colgado).

Frases de S5

- Traduce las siguientes frases del español a chino:

- ◆ Crío una oveja en casa.

RESPUESTA: 我在家裡養一隻羊

- ◆ Ha estado muy contento todo el día por esa noticia.

RESPUESTA: 今天聽到一則好消息, 讓他一整天很開心

- ◆ Lleva triste mucho tiempo por la muerte de su perro.

RESPUESTA 1: 因為他的狗死掉, 所以他悲傷很久了

RESPUESTA 2: 他的狗的死亡, 使他悲傷不已

- ¿Las siguientes frases crees que son acciones acabadas o no acabadas? ¿Cómo las interpretarías?

- ◆ 床上躺了一隻貓。

- ◆ 椅子上坐了一個人。

- ◆ 牆上掛了一幅畫。

RESPUESTA: Yo creo que son acciones terminadas, pero continúan. El gato puede estar o puede no estar. (Ha dudado durante mucho tiempo. Finalmente, decide.) Tanto el gato, como la persona y el cuadro ya no está. Porque por el uso que he aprendido el 了 indica una acción acabada.

2.1. Observación del experimento:

Con el objetivo de poder contrastar, hemos también pedido a tres nativos de la lengua china que traduzcan las tres primeras frases del español al chino. Mostramos abajo los resultados. Efectivamente, el primer ejemplo ha sido muy ilustrativo. De manera intuitiva, las tres frases del primer ejemplo de los nativos llevan la partícula 了; por el contrario, ninguno de los cinco alumnos ha utilizado la partícula 了 en el primer ejemplo (Crío una oveja en casa). De hecho, si solo se tuvieran en cuenta los usos perfectivos, este ejemplo sería inexplicable.

Por otro lado, casi todos los alumnos han encontrado dificultades en interpretar los significados de las frases de la segunda parte (床上躺了一隻貓). Ya que son alumnos CH/LE con un recorrido de aprendizaje largo y con contactos con la sociedad sinohablante, y, por lo tanto, su aprendizaje de manera natural (fuera del aula) ha tenido contactos con usos imperfectivos (que es la manera correcta de interpretar estas frases), suponemos que esa dificultad se debe a que durante su enseñanza formal (dentro del aula) solo conocieron significados perfectivos (todos ellos después del experimento manifestaron su ignorancia acerca de esa información).

- Crié una oveja en casa.

我在家養了_了一隻羊。

在家裡養了_了一隻羊。

我在家裡養了_了一頭羊。

- Ha estado muy contento todo el día por esa noticia.

因為這個消息他一整天都_都很高興。

他聽了_了這個消息整天都很高興。

他因為那個消息,開心了_了一整天。

- Lleva triste mucho tiempo por la muerte de su perro.

由於他的狗死了_了,他傷心了很長一段時間。

由于他死去的狗,他難過了_了很久。

他因為他的狗的死亡,難過了_了很久。