

Modelos experimentales de enseñanza y aprendizaje
del chino como lengua extranjera a través de tareas y
planteamientos competenciales

Chün Chün Chin Ko

TESIS DOCTORAL UPF / 2015

DIRECTOR DE LA TESIS:

Dr. Ernesto Martín Peris

DEPARTAMENT DE TRADUCCIÓ I CIÈNCIES DEL LLENGUATGE



Dedico esta tesis a mis padres y a mi familia, con todo el afecto.

"君子之教喻也 道而弗牽 強而弗抑 開而弗達 道而弗牽則和 強而弗抑則易 開而弗達則思 和易以思 可謂善喻矣"

《禮記》《學記》（戰國西元前 500-200 年）

"Enseñar consiste en mostrar el camino sin llevar cogido por la mano, fortalecer más que reprimir, despertar la inquietud de aprender sin llegar a explicarlo todo. Cuando se guía sin forzar, hay armonía. Cuando se fortalece sin reprimir, fructifica el aprendizaje. Cuando se despierta la inquietud de aprendizaje sin llegar a explicarlo todo, el hombre desarrolla la capacidad de pensar,. Si un profesor consigue la armonía, el aprendizaje fructifica y el alumno desarrolla su capacidad de pensar, entonces estamos ante una buena enseñanza."

Libro de los Ritos (Liji): Tratado sobre el estudio (Siglo V-II ac.)

Agradecimientos

Querría agradecer a mi director de tesis, Ernesto Martín Peris, la orientación y ayuda prestada, así como su paciencia y su preciosa atención en la guía y revisión del proceso de esta tesis, y sus siempre sabios y útiles consejos y sugerencias. Querría también agradecer la colaboración a todos los alumnos de los cursos de *Chino para usos académicos y profesionales* del *Máster en Estudios chinos* que he tenido entre los cursos 2010-2011 y 2013-2014, por su apoyo y por su participación activa y paciente en este proceso de investigación. Sin ellos, esta tesis no habría sido posible. Querría finalmente agradecer a Manel Ollé la ayuda prestada en la revisión del texto de la tesis.

Resumen

Esta tesis se inicia con una reflexión teórica sobre las condiciones de aplicación al caso del chino como lengua extranjera de los enfoques didácticos más innovadores en enseñanza de lenguas extranjeras (enfoque por tareas, planteamiento competencial, enseñanza a través de contenidos, planteamientos post-metodológicos, enfoque socio-cultural, uso intensivo de las TIC, (*Tecnologías de la Información y el Conocimiento*). Esta reflexión teórica se plasma en una propuesta de diseño curricular didáctica, que posteriormente se experimenta en el aula, y se analiza desde el punto de vista de los resultados de aprendizaje, las percepciones de los aprendices y las reflexiones de la profesora.

Resum

Aquesta tesi s'inicia amb una reflexió teòrica sobre les condicions d'aplicació al cas del xinès com a llengua estrangera dels enfocaments didàctics més innovadors en ensenyament de llengües estrangeres (enfocament per tasques, plantejament competencial, ensenyament a través de continguts, plantejaments post-metodològics, enfocament soci-cultural, ús intensiu de les TIC, *Tecnologies de la Informació i el Coneixement*). Aquesta reflexió teòrica es plasma en una proposta de disseny curricular didàctic, que posteriorment s'experimenta a l'aula, i s'analitza des del punt de vista dels resultats d'aprenentatge, les percepcions dels aprenents i les reflexions de la professora.

Índice general

	Pág
Resumen	vii
Objetivos.....	6
Metodología.....	10
Interrogantes e hipótesis de la tesis doctoral.....	16
1. REFLEXIÓN TEÓRICA.....	20
1.1. Perspectivas competenciales y socio-culturales en el aprendizaje de lenguas extranjeras basado en tareas.....	22
1.1.1. Teorías socio-culturales sobre la adquisición de segundas lenguas.....	22
1.1.2. Variables personales en el aprendizaje de lenguas.....	28
1.1.3. El diseño curricular en la era post-metodológica.....	34
1.1.4. Contextos y perspectivas: genealogía del aprendizaje basado en tareas.....	40
1.1.5. La enseñanza de Lenguas Extranjeras basada en Tareas.....	55
1.2. El Chino como Lengua Extranjera (CLE): evolución y debates pedagógicos..	65
1.2.1. El proceso de diversificación de contextos socio-culturales de CLE.....	67
1.2.2. Evolución y tendencias metodológicas del CLE en la sinofonía.....	81
1.2.2.1. Estandarización de la lengua objeto de aprendizaje	81
1.2.2.2. Tradición e innovación pedagógica: ¿una huella confuciana?	85
1.2.2.3. La recepción en China de los enfoques comunicativos	91
1.2.2.4. El examen oficial internacional de lengua china HSK	96
1.2.3. Evolución y tendencias metodológicas del CLE en el exterior de la la sinofonía	112
1.2.3.1. Del ámbito académico a la diversificación	113
1.2.3.2. Evoluciones metodológicas exteriores a la sinofonía	117
1.2.3.3. Resistencias e innovación en el CLE exterior a la sinofonía	127
1.3. El papel de la escritura china en el aprendizaje de CLE.....	133
1.3.1. La distancia ortográfica en la escritura china.....	139

1.3.2. El proceso de lectura en la escritura china.....	152
1.2.3. La opacidad de la escritura y la adquisición del vocabulario.....	161
1.3.4. Reconocimiento y reproducción de caracteres.....	173
1.4. Conclusiones de la Reflexión Teórica.....	182
2. PROPUESTA DE DISEÑO CURRICULAR.....	192
2.1. Planteamientos y contextos del diseño curricular.....	194
2.1.1. Principios pedagógicos.....	196
2.1.2. Uso función de las herramientas digitales.....	202
2.1.3. Proyectos y tareas.....	217
2.2. Diseño curricular de tres proyectos.....	224
2.2.1. Unidad didáctica 1: Proyecto alquilar un piso en Beijing".....	226
2.2.2. Unidad didáctica 2: Proyecto “Recursos humanos”	266
2.2.3. Unidad didáctica 3: Proyecto “Protocolo y comunicación intercultural”.....	307
3. EXPERIMENTACIÓN EN EL AULA Descripción, resultados, análisis	350
3.1. Contexto de la experimentación.....	354
3.1.1. Marco socio-cultural y entorno institucional.....	355
3.1.2. Rol de la profesora en el proceso de experimentación.....	368
3.1.3. Perfil de los alumnos.....	387
3.2. Descripción y documentación de la experimentación.....	399
3.2.1. Documentación del proceso de experimentación en el aula	403
3.2.2. El Portafolio de Evidencias: instrumento de consolidación y evaluación.....	405
3.2.3. Resultados de aprendizaje y experiencias de realización de tres proyectos	418

3.3. Análisis de la experimentación en el aula.....	460
3.3.1. Análisis de las percepciones de los alumnos.....	462
3.3.1.1. Encuestas de Valoración Global de la Experiencia (EVGE).....	469
3.3.1.2. Encuestas de Autoevaluación Competencial (EAC).....	494
3.3.2. Valoración crítica de la profesora-investigadora	508
4/ CONCLUSIONES FINALES.....	534
Bibliografía.....	550

APÉNDICE DOCUMENTAL DIGITAL (ADD)

- ADD1: Selección de Portafolios: dossier final de trabajo de los alumnos
- ADD2: Selección de fragmentos de grabaciones en audio del aula
- ADD3: Encuestas y entrevistas de Valoración Global de la Experiencia (VGE)
- ADD4: Entrevistas de Autoevaluación Competencial (EAC)

Índice de Muestras Documentales: documentos de planificación, evaluación y resultados de Aprendizaje

	Pág.
Muestra 1: Plan de trabajo (curso 2011-2012. Grupo B).....	375
Muestra 2: Instrucciones para la grabación de lectura en voz alta.....	383
Muestra 3: Tabla de corrección de la grabación de lectura en voz alta.....	385
Muestra 4: Encuesta para alumnos nuevos sobre sus estudios previos de chino.....	389
Muestra 5: Fragmento del borrador de la "Biografía lingüística" (AF3 Grupo A).....	406
Muestra 6: Versión revisada final de la "Biografía lingüística" (AF3 Grupo A).....	407
Muestra 7: Encuesta de autoevaluación competencial, de (CV grupo B).....	410
Muestra 8: <i>Índice del Portafolio de Evidencias de(A2M Grupo A)</i>	413
Muestra 9: <i>Ficha inmobiliaria de un piso de Beijing, de (A2M Grupo A)</i>	414
Muestra 10: Copia anotada de la ficha inmobiliaria de un piso de Beijing, <i>de (A2M Grupo A)</i>	415
Muestra 11: <i>Vocabulario generado de la ficha inmobiliaria de un piso de Beijing, (A2M Grupo A)</i> ..	416
Muestra 12: <i>Pantallas de la presentación sobre el piso ideal de (A2M Grupo A)</i>	417
Muestra 13: <i>Comparación entre el texto con correcciones marcadas y el texto reescrito</i>	420
Muestra 14: <i>Corrección intensiva y con reescritura de un texto de (A3F Grupo A)</i>	424
Muestra 15: <i>Comparación de dos fichas inmobiliarias y descripción del piso ideal (A3F Grupo A)</i> ..	428
Muestra 16: <i>Descripción del entorno de barrio de un piso de Beijing (IB Grupo B)</i>	429
Muestra 17: <i>Currículum Vitae elaborado por la alumna (YF del Grupo C)</i>	434
Muestra 18: <i>Lista de preguntas anotadas en la entrevista de trabajo (B2c Grupo B)</i>	447
Muestra 19: <i>Tabla de valoración numérica de candidatos del equipo de RRHH (Grupo B)</i>	449
Muestra 20: <i>Ficha valorativa completa del candidato (B2c Grupo B)</i>	451
Muestra 21: <i>Hoja de evaluación de las intervenciones orales</i>	455
Muestra 22: <i>Tabla de observación y evaluación del discurso oral</i>	457
Muestra 23: <i>Compilación de resultados de la evaluación oral</i>	459

Objetivos

El objetivo central de esta tesis doctoral es analizar teóricamente, así como formular y ensayar modelos experimentales de aplicación crítica al campo del chino como lengua extranjera (CLE) de los enfoques pedagógicos más actualizados y generalizados en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras a nivel internacional, así como en las concepciones didácticas y pedagógicas latentes en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)*, que, a pesar de que se centra en las lenguas europeas, aporta pautas útiles y actualizadas en el plano didáctico y metodológico, aplicables al ámbito del aprendizaje de otras lenguas no-europeas, como el chino.

Se toman como puntos centrales de estos enfoques la concepción competencial del aprendizaje de la lengua, los enfoques socio-culturales, el aprendizaje de la lengua a través de los contenidos, los enfoques post-metodológicos y en especial el aprendizaje a través de tareas. El uso intensivo de las TIC (Tecnologías de la Información y el Conocimiento) en el proceso de aprendizaje de la lengua china constituye también un elemento central de la propuesta.

Se trata así de plantear teóricamente, formular, experimentar en el aula y analizar el diseño curricular de una serie de propuestas didácticas innovadoras de proyectos y tareas, pensadas para alumnos universitarios de nivel intermedio. Se busca que contribuyan a verificar y problematizar la viabilidad y las condiciones de esta aplicación, así como a detectar y evaluar las dificultades específicas (si las hay) de la lengua china en relación a estos planteamientos de desarrollo de habilidades y competencias a través de tareas. Se trata asimismo de que estas propuestas didácticas contribuyan a buscar estrategias para dar respuesta a estas dificultades específicas del aprendizaje del chino. Todo este proceso propositivo y experimental se pone en relación con una reflexión teórica y crítica sobre los enfoques metodológicos y las características específicas del aprendizaje de la lengua china.

Esta tesis se centra en plantear y experimentar materiales docentes basados en tareas y en enfoques socio-culturales para desarrollar cualitativamente las distintas competencias comunicativas y destrezas lingüísticas: tanto de la comprensión auditiva y escrita como la interacción y la expresión oral y escrita en niveles intermedios. No se escogen como foco de trabajo o como baremo de evaluación el aprendizaje de caracteres chinos, ni los puntos gramaticales o aspectos de fonética o de léxico, sino el desarrollo global, efectivo y constatable, de las destrezas lingüísticas como foco de atención, atendiendo siempre a la singularidad de los contextos y los aprendices.

Desde la perspectiva del docente se trata asimismo de verificar la posibilidad de una generación de materiales propios y singulares, usando Internet, formularios y textos reales sacados de la red, como apoyo y punto de partida de las tareas y actividades organizadas en forma de proyectos. Se trata por ello de verificar también la viabilidad de que se puedan en el futuro generar materiales publicados (libros de texto, compilaciones de recursos, manuales para profesores) que incorporen los planteamientos competenciales, socio-culturales y de aprendizaje a través de tareas antes indicados

La Reflexión Teórica de esta tesis se plantea como una exploración de las bases metodológicas y conceptuales que deben ser tomadas en consideración alrededor del estudio de la enseñanza y aprendizaje del Chino como Lengua Extranjera (CLE), y en contextos de enseñanza situados fuera de China. Servirán como punto de referencia al formular, experimentar y analizar los diseños curriculares de proyectos y tareas, pero se consideran una aportación reflexiva y de análisis con valor por sí mismo. No nos limitamos así a ofrecer un "marco teórico" o un "*State of the art*", un estado de la cuestión, sino que intento ofrecer unos análisis y unos diagnósticos propios y problematizados de la cuestión, pero fundamentados siempre en estudios previos, y que funcionalmente en la tesis abran una serie de interrogantes y problemas que se aborden en un plano propositivo y experimental en las partes segunda y tercera de la tesis.

Esta reflexión teórica inicial ha de permitir que la aplicación de enfoques pedagógicos innovadores al campo del chino como lengua extranjera se haga con rigor conceptual e incorporando sus aportaciones a un marco de reflexión científica más amplio. Se trata de que al mismo tiempo que se propone un diseño curricular y se pone en práctica en el aula, se planteen algunas de las cuestiones más relevantes y urgentes de resolver en el campo del CLE.

Tal como se analiza en la Reflexión Teórica inicial, las metodologías dominantes, *mainstream*, los materiales más influyentes y las prácticas docentes más habituales en el campo del chino como lengua extranjera (CLE) se mueven mayoritariamente en un espectro que oscila entre planteamientos de tipo tradicional, traductológico, gramaticalista, nocional-situacional o audio-lingüístico, bastante alejados de los planteamientos habituales en la enseñanza de las lenguas extranjeras más extendidas (inglés, francés, español, alemán), y al margen de las aportaciones teóricas vigentes en los campos de la adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras. En este contexto, el objetivo de esta tesis se concreta en explorar la viabilidad y las circunstancias específicas a tener en cuenta para una incorporación del campo del chino como lengua extranjera (CLE) al paradigma docente y pedagógico más actual en perspectiva global.

No se trata de contraponer metodologías, ni de negar, impugnar o desmentir a las corrientes dominantes en la enseñanza del chino como lengua extranjera, sino de mostrar cómo es posible y productivo que planteamientos pedagógicos distintos a los habituales puedan eventualmente enriquecer o abrir alternativas potencialmente aplicables en contextos de aprendizaje distintos y específicos, para resolver necesidades concretas, aumentando la autonomía del docente y su capacidad de definir sus materiales y sus decisiones curriculares en el ámbito del CLE (Chino Lengua Extranjera).

Metodología

Esta tesis se plantea como un proceso de investigación con tres niveles de profundización metodológica, que se corresponden a tres fases de la tesis: la teoría, el diseño curricular y la experimentación en el aula. Cada una de las tres fases de la investigación solo tiene sentido en función de las otras dos.

Se parte así de una reflexión teórica y conceptual sobre las posibilidades de aplicación al caso del aprendizaje del chino de una serie de enfoques y propuestas metodológicas (y post-metodológicas) innovadoras, que protagonizan la primera fase. En la segunda fase descendemos desde el nivel teórico al de la concreción de una propuesta pedagógica, en un estadio intermedio de diseño curricular de una serie de propuestas didácticas de proyectos y tareas. Estas se plantean a modo experimento que permita aplicar de forma empírica en una tercera fase ya en el aula las reflexiones teóricas en un contexto específico, así como comprobar o refutar una serie de hipótesis que se plantean en la tesis, referidas al aprendizaje, la metodología, y las especificidades que implica la lengua china y su escritura.

El plano teórico inicial se mueve en dos niveles de concreción distintos: primero se recogen reflexiones generales sobre las teorías y metodologías (y post-metodologías) en el campo general de la adquisición y el aprendizaje de las lenguas. Aunque nos referiremos a las distintas metodologías sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, centraremos nuestra atención en aquellas que consideramos más actualizadas, vigentes y generadoras de consenso en la comunidad científica, asimismo con mayor capacidad de innovación pedagógica y de transformación radical del panorama actual en el campo de la enseñanza de la lengua china. De este modo la introducción teórica busca situar en contexto las perspectivas de análisis socio-cultural del aprendizaje de la lengua, las perspectivas competenciales e interactivas, la enseñanza a través de la negociación de contenidos y en especial el aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras a través de tareas. Se trata en definitiva de fundamentar una propuesta teórica positiva de forma crítica, analítica y argumentada.

En el segundo nivel de concreción de las reflexiones teóricas, metodológicas o didácticas estas se centran ya en el caso específico del aprendizaje del chino como lengua extranjera (CLE), sus especificidades lingüísticas, su sistema de escritura y sus distintos contextos de aprendizaje. Este segundo bloque de la primera parte de la tesis se subdivide también en dos bloques diferenciados. Primero se hace un repaso de los principios rectores y de las tendencias metodológicas y debates suscitados alrededor de la enseñanza y aprendizaje del CLE en distintos contextos a lo largo de estas últimas décadas. En el segundo lugar se analiza el papel condicionador y determinante que tienen las características específicas de la lengua y en especial de la escritura china en los planteamientos metodológicos, en los enfoques didácticos y en la generación de materiales del CLE. A partir de todas estas reflexiones formularemos un planteamiento teórico, así como una serie de principios teóricos y una serie de hipótesis que a través de la experimentación de las unidades didácticas que formularemos intentaremos verificar o simplemente llevar a la práctica.

La parte experimental de la tesis se plantea desde un estilo metodológico cualitativo, incluyendo elementos de observación en el aula. El inevitable desdoblamiento que he experimentado, como investigadora y como profesora que lleva al aula sus propuestas, las pone en práctica, las documenta y las analiza, me lleva a considerar asimismo la perspectiva metodológica de investigación-acción (*Action research*), según los planteamientos de David Ebbutt, que describe esta metodología de investigación como el estudio sistemático de los intentos de cambiar y mejorar la práctica educativa en grupos de participantes por medio de las propias acciones prácticas y por medio de las propias reflexiones sobre los efectos de estas acciones. (Ebbutt, 1985: 156)

El conjunto de la tesis (y especialmente su parte experimental) se puede encuadrar en un proceso de experimentación-acción: ha consistido en el acompañamiento teórico y la reflexión analítica alrededor de una práctica docente situada al margen de los materiales institucionales, planteada en términos experimentales y de autoanálisis y autoevaluación como docente. Mi actividad como profesora se ha visto así redoblada con una especial

atención a la documentación del proceso docente, del proceso comunicativo con los alumnos, del proceso de gestación de las tareas, del proceso de evaluación y auto-percepción. He ido asimismo anotando de forma dispersa reflexiones valorativas, impresiones sobre el desarrollo del proceso de experimentación, en una especie de cuaderno de bitácora o cuaderno de notas que serán puntualmente usadas, incorporadas a la tesis, especialmente en su apartado final de análisis valorativo de la experimentación en el aula.

Observar de manera sistemática las situaciones educativas de las cuales he formado parte como profesora y analizarlas con fundamentos teóricos, elaborar planes de intervención e introducirlos en el aula, evaluarlos y formular reflexiones de investigación, reelaborar dichos planes para cursos siguientes, son las principales actividades sobre las que he estructurado en mi tesis esta modalidad de investigación-acción como estrategia de formación y de aprendizaje teórico-práctico.

Las valoraciones críticas sobre el proceso de experimentación se formulan a partir del diálogo a tres bandas entre la Reflexión Teórica inicial, el Diseño Curricular de propuestas de proyectos y tareas didácticas y el Análisis Crítico sobre su experimentación y sus resultados en el aula, sus puntos fuertes y débiles. Se abrirá así otro diálogo a tres bandas entre los resultados objetivos de la experimentación (producciones, grabaciones de sesiones en el aula, textos, portafolios...) por un lado y las percepciones y valoraciones analíticas de la profesora por otro, contrastadas finalmente con las percepciones, valoraciones y consideraciones de auto-evaluación de los propios aprendices.

De este modo, podemos sintetizar el proceso de trabajo de esta tesis se ha desplegado en tres fases:

1. Fase teórica: ha consistido en analizar teóricamente el campo de la enseñanza del chino como lengua extranjera: los marcos metodológicos, la diversificación de

escenarios socio-culturales y las peculiaridades específicas derivadas de características constitutivas de la lengua y la escritura china.

2. Fase de diseño curricular: se ha centrado en la formulación del diseño curricular de una serie de propuestas experimentales de aprendizaje de la lengua china para niveles intermedios organizadas en forma de proyectos y tareas.

3. Fase de experimentación en el aula: ha consistido en la experimentación, evaluación, análisis y estudio del proceso de aprendizaje desarrollado en el aula (y fuera del aula) con dos grupos distintos de estudiantes de ámbito universitario de chino como lengua extranjera de estas tareas, materiales y propuestas didácticas, así como el análisis de la percepción de los distintos protagonistas de la experiencia. Esta fase tercera de experimentación, documentación, análisis y evaluación del proceso de aplicación de las propuestas docentes se plantea desde una metodología cualitativa, incorporando al trabajo entrevistas personalizadas y metodologías cualitativas de análisis de resultados y percepciones. He reunido cuatro tipos de documentos que me permiten describir y analizar el proceso de experimentación en el aula:

1. **Documentos de planificación del curso, materiales didácticos, instrucciones o guías**: este tipo de documento me permite objetivar el proceso de activación de las dinámicas, las tareas y acciones de aprendizaje guiados por la profesora.
2. **Portafolio de Evidencias de los alumnos**: compilación reflexiva de todo el trabajo escrito generado en el curso a partir de un índice específico, con sus diversas versiones y correcciones.
3. **Grabación selectiva de algunas sesiones de clase formato audiovisual**: las grabaciones de las sesiones de clase permiten visualizar las producciones orales de los aprendices, así como algunas de las situaciones comunicativas interactivas realizadas.
4. **Notas de reflexión: cuaderno de bitácora**: Este cuaderno de bitácora me ha servido como base del capítulo 3.3.2. en el que apporto mi valoración crítica y analítica, como profesora-investigadora.

En el Apéndice Documental Digital (ADD) de la tesis se reunirá una selección de documentos compilados durante el proceso de experimentación que permitirán objetivar su descripción y su análisis, así como explicitar evidencias de resultados. Entre estos documentos tendremos una selección significativa de pasajes de los portafolios en los que los aprendices reúnen todo el trabajo generado. Incorporaremos asimismo una selección de transcripciones de escenas de las grabaciones en el aula.

Finalmente el apéndice documental digital recogerá también las encuestas y entrevistas realizadas a los alumnos para valorar y evaluar el proceso de trabajo, así como la grabación en video de algunas de estas encuestas más extensas. Se trata de encuestas planteadas para un análisis cualitativo. Todo este material compilado en los apéndices será fundamental para sustanciar y ejemplificar de forma concreta la parte analítica y valorativa final de la experimentación en el aula de las propuestas didácticas que encarnan los principios teóricos sintetizados en la primera parte de la tesis.

El recorrido desde una reflexión teórica a la construcción de un instrumento didáctico de experimentación, y a su ejecución práctica en el aula, se pone al servicio asimismo de un proceso conceptual de revisión crítica de una serie de nueve hipótesis formuladas al inicio de la tesis. La verificación del grado de veracidad o cumplimiento de las nueve aseveraciones hipotéticas iniciales se producirá a lo largo de los tres niveles metodológicos de profundización que sigue la tesis (teoría- diseño curricular- experimentación).

En primer lugar las hipótesis serán sometidas al escrutinio teórico: serán contrastadas con las diferentes formulaciones teóricas para examinar su consistencia y pertinencia conceptual. Por ello la parte teórica de la tesis acaba con una síntesis de las conclusiones teóricas a las que se llega. En segundo lugar estas hipótesis y conclusiones teóricas se proyectarán en el proceso de generación de una propuesta didáctica que ponga las condiciones para su verificación. En la tercera fase del experimento empírico las hipótesis formuladas, una vez ya contrastada su consistencia conceptual en la Reflexión

Teórica, y una vez verificada su eficiencia en la plasmación didáctica concreta, deberán contrastarse con un proceso que permita observar, documentar y llevar al terreno concreto de la experiencia docente en un contexto docente específico las hipótesis, asunciones y reflexiones teóricas, contrastándolas con las percepciones de docente y aprendices, y objetivándolas en los materiales docentes y en los resultados de aprendizaje: los textos orales y escritos, interacciones y producciones que surgen en el proceso de aprendizaje en el aula que queda registrado en los portafolios de los alumnos, así como en las producciones recogidas o grabadas en el aula.

De una forma sintética el proceso de verificación del conjunto de hipótesis apunta a un objetivo central: experimentar en el aula un diseño de materiales docentes que a lo largo de todo el proceso permita mostrar y demostrar la viabilidad, en el caso de la enseñanza universitaria del chino, de los enfoques metodológicos más innovadores y aceptados por la comunidad científica en el campo internacional del aprendizaje de lenguas: enfoques socio-culturales, comunicativos, post-metodológicos, basados en proyectos y tareas, a través de contenidos y en perspectiva competencial.

No se trata de invalidar críticamente otras aproximaciones (que pueden ser contextualmente y funcionalmente válidas y útiles en determinados contextos o en determinadas necesidades) sino que se trata de verificar la posibilidad exitosa de un aprendizaje realizado en un entorno didáctico radicalmente alejado de las prácticas institucionales. De esta verificación se pueden derivar en el futuro aplicaciones complementarias o centrales de este tipo de propuestas en contextos adecuados, también una generación de materiales con nuevas perspectivas, un aumento de la posibilidad de autonomía del profesor que adquiere herramientas sobre cómo generar materiales por sí mismo a partir de internet y al servicio de necesidades y contextos concretos, permite asimismo hacer posible el aprovechamiento extensivo de la potencialidad de internet, como repositorio de recursos lingüísticos, y de las tecnologías de procesamiento de la información y el conocimiento (TIC).

Interrogantes e hipótesis de la tesis doctoral

En el proceso inicial de delimitación de mi objeto de estudio y de mi plan de trabajo surgieron una serie de interrogantes intuitivas y transversales, que se convirtieron en el motor inicial de la búsqueda de preguntas más afinadas o bien formuladas, y evidentemente de respuestas o aproximaciones a respuestas que persigue esta investigación:

-¿Presupone la opacidad de la escritura china una radical diferencia singular de la lengua china que determina un enfoque pedagógico diferenciado de su enseñanza-aprendizaje en relación al resto de lenguas de impacto internacional?

-¿Qué estrategias docentes se pueden introducir para superar la opacidad y permitir trabajar con el desarrollo de competencias a través de tareas usando corpus de léxico con zonas de sombra, con un porcentaje asumible de desconocimiento de las palabras, que no incluyan solamente léxico “estudiado” o “previamente conocido” y que permitan desarrollar estrategias intuitivas de predicción de significados a través de la lectura?

-¿De qué modo puede conseguirse un aumento en el uso comunicativo de los caracteres chinos a través de un trabajo de tipo competencial y a través de tareas?

-¿Qué nivel y qué tipo de metalenguaje es útil introducir en el proceso de aprendizaje del chino como lengua extranjera en las distintas habilidades y aspectos a trabajar?

-¿Qué papel pueden jugar las nuevas tecnologías digitales y audiovisuales, de procesamiento de la información y de lectura-escritura asistida por ordenador en el desarrollo de planteamientos competenciales y de trabajo a través de tareas para el aprendizaje del chino?

Estos interrogantes iniciales se han ido reformulando a lo largo del proceso hasta llegar a tomar la forma de nueve hipótesis que he intentado verificar en la tesis a través de la

reflexión teórica, del diseño de un instrumento de experimentación didáctica y de la efectiva experimentación práctica en el aula. La formulación de esta serie de hipótesis articula en parte el armazón conceptual de la tesis. Este armazón conceptual construye el puente que une la primera parte teórica con la segunda parte de diseño didáctico como instrumento heurístico de una experimentación realmente realizada en el aula, documentada y analizada en la tesis. El conjunto de las hipótesis abordan desde perspectivas distintas el problema principal que se plantea esta tesis: la viabilidad, en el caso de la enseñanza universitaria del chino, de los enfoques metodológicos más innovadores y aceptados por la comunidad científica en el campo internacional del aprendizaje de lenguas (enfoques socio-culturales, comunicativos, basados en proyectos y tareas, a través de contenidos y en perspectiva competencial).

Las nueve hipótesis que esta tesis formula son las siguientes:

1. La lengua china puede ser enseñada y aprendida eficazmente a través de enfoques comunicativos, concretados en tareas basadas en la negociación de contenidos y en planteamientos competenciales.
2. La opacidad del sistema de escritura, la distancia lingüística, el sistema tonal y el minimalismo morfológico así como el resto de rasgos específicos de la lengua y la grafía china, no impiden ni bloquean una aproximación didáctica comunicativa, socio-cultural, concretada en tareas, basada en la negociación de contenidos y planteamientos competenciales.
3. Es posible desarrollar un proceso efectivo de aprendizaje del chino con corpus textuales con porcentajes variables de vocabulario desconocido para el aprendiz, con textos reales, no manipulados.
4. Es posible y eficaz plantear un proceso de aprendizaje de la lengua china que permita avances no necesariamente equivalentes y compulsivamente ligados

entre las distintas habilidades orales y escritas: que desvincule la correlación obligada entre el ritmo de avance en el conocimiento de los caracteres escritos y un paralelo avance en el conocimiento de sus formas orales y viceversa: que permita el aprendizaje de elementos verbales orales sin conocimiento previo de sus forma escrita en caracteres.

5. Es posible y eficaz desvincular la enseñanza del chino como lengua extranjera de las pautas marcadas por la tradición pedagógica china de aprendizaje de lenguas, basadas en buena medida en las metodologías del aprendizaje del chino como primera lengua (dependencia de las listas de caracteres a aprender reconocer y escribir, repetición, audiolingüismo, énfasis gramatical, énfasis en la escritura y el trazo a mano de los caracteres, repertorio situacional-funcional...), para vincularla a las dinámicas innovadoras internacionales, a los estándares habituales en aprendizaje de lenguas internacionales, como el inglés, el francés o el castellano.
6. El uso de las Tecnologías de la Información y el Conocimiento (TIC) puede ser de gran ayuda y de gran eficacia en el proceso de aprendizaje del chino, al ofrecer herramientas inéditas para solventar las dificultades específicas de la opacidad de la escritura en lengua china y las dificultades de memorización de los caracteres chinos. Es, por ello, útil y eficaz para el aprendizaje de la lengua china un proceso que minimice a un papel auxiliar el uso del lápiz, el bolígrafo o el pincel: que vehicule los procesos de escritura a través de las tecnologías digitales de la información (procesador de textos, correo electrónico, internet...)
7. Es posible y deseable plantear el aprendizaje de la lengua china como la activación de una habilidad de sensibilización, reconocimiento, consolidación de nuevas formas, estructuras, textos o registros, de forma autónoma y no dirigida por un programa, un libro, unas listas de vocabulario predeterminados y con corpus cerrados y prefijados, especialmente a partir de niveles intermedios.

8. El uso del enfoque por tareas permite que alumnos con distintos niveles y desarrollos competenciales en las distintas habilidades lingüísticas, puedan compartir el aula, los materiales, las tareas y el proceso de estudio de forma eficaz y enriquecedora.

Es posible objetivar de forma cualitativa y demostrable el avance competencial en el conocimiento y el uso de la lengua china, al margen de las formas cerradas tradicionales del test, el examen o el dictado, con temarios, vocabularios o corpus textuales cerrados, a través de procesos de observación en el aula, de evaluación de producciones interactivas complejas con herramientas como el Portafolio de Evidencias o la grabación audiovisual.

1. REFLEXIÓN TEÓRICA

1.1 Perspectivas competenciales y socio-culturales en el aprendizaje de lenguas extranjeras a través de tareas

1.1.1. Teorías socio-culturales sobre la adquisición de segundas lenguas.

Vamos a centrarnos en esta sección en las teorías socio-culturales de la adquisición y el aprendizaje de las lenguas, desarrolladas principalmente por Leo Van Lier y J.P. Lantolf.

Las diferentes metodologías y enfoques pedagógicos sobre el aprendizaje de una segunda lengua se han fundamentado –de forma más o menos explícita- en diferentes teorías de la adquisición de la segunda lengua. En realidad, tal como apunta Rod Ellis (1997, 5-38) buena parte de los esfuerzos iniciales en la investigación en el campo de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) presentaba una motivación pedagógica, como mínimo hasta la llegada del generativismo chomskyano. Sin embargo, hay quien niega el interés de poner en relación estos dos campos del conocimiento tan distantes entre sí por método, estilo de investigación, propósito, etc. El conocimiento práctico pedagógico-didáctico es intuitivo e implícito, orientado a la decisión, mientras que el conocimiento teórico de la ASL tiende a formular hipótesis en muchos casos contradictorias e incompatibles entre sí, difícilmente falsables o validables. A pesar de todo esto, las aportaciones científicas sobre “cómo la gente adquiere y aprende una segunda lengua” pueden ser de gran interés para pedagogos, profesores, diseñadores de materiales etc. Entre otros teóricos, Stephan Krashen argumenta a favor del uso de la teoría: “*teaching remains an art as well as a science*” (Krashen 1983, 261).

Para poder establecer los fundamentos conceptuales de la *enseñanza del chino como lengua extranjera* 对外汉语教学, debemos antes que nada interrogarnos sobre cómo se aprende una lengua. Ligthbown & Spada (1993, 1-17) distinguen entre tres grandes posiciones teóricas en relación al aprendizaje de una primera lengua:

Se encuentran en primer lugar las posiciones de tipo *Conductista* (*behaviourist* 行为主义), que ponen el énfasis en el entorno como impulso del aprendizaje y que conciben el aprendizaje de la lengua como un asunto de imitación y de creación de hábitos: el aprendizaje se explica en términos de condicionamiento operante: el individuo responde a un estímulo (*stimulus* 刺激), comportándose de una forma particular. Según estas teorías, con su máxima influencia entre la década de 1940 y 1960, al nacer somos una *tabula rasa*. El lenguaje se desarrolla a partir del entorno, no a partir de bases biológicas pre-programadas. Las teorías conductistas del aprendizaje se fundamentan en los trabajos de B.F. Skinner. (Williams y Burden 1999, 246)

Se encuentran en segundo lugar las teorías de tipo *Innatista* sobre la adquisición del lenguaje, basadas en los trabajos del lingüista Noam Chomsky que inició su influencia en la década de 1960 y sigue siendo una referencia central, que dan máxima importancia a los rasgos innatos del aprendiz. Según estas teorías el ser humano se distingue por tener un dispositivo innato de adquisición del lenguaje (*Language Acquisition Device* 语言习得机制) biológicamente programado. Este concepto inicial de los chomskianos ha sido substituido por el propio Chomsky y sus seguidores por el concepto de Universales Lingüísticos o Gramática Universal (*Universal Grammar* 普遍语法), considerados como una serie de principios y propiedades comunes a todos los lenguajes en la medida que derivan de la estructura biológica y cognitiva del cerebro humano.

Se encuentran en tercer lugar las teorías de tipo *Interaccionista* (*interactionist position* 互动论) sobre el aprendizaje del lenguaje, que integran las características del aprendiz y los aspectos de entorno y contexto en su explicación.. Los interaccionistas no niegan que el ser humano tenga unas características biológicas únicas que le predisponen y hacen posible adquirir el lenguaje, pero ponen el énfasis en el papel que juega en este proceso la interacción con los hablantes de su entorno.

Ligthbowm & Spada (1993, 16) consideran que cada una de estas tres posiciones teóricas ha aportado sus propias evidencias de comprobación. Adoptando posiciones teóricas eclécticas y sincréticas, consideran que no se trata de teorías excluyentes sino

complementarias porque contribuyen a la comprensión de diferentes aspectos de un proceso esencialmente complejo como es el de la adquisición del lenguaje. Las teorías conductistas explican la adquisición de rutinas, las explicaciones innatistas dan cuenta de la adquisición de sistemas estructurales complejos, mientras las teorías interaccionistas ayudan a entender de qué forma el niño pondría en relación la forma y el sentido, y de qué forma aprende a conversar y a ajustarse a distintas situaciones.

Al margen del paradigma cognitivo dominante en las investigaciones y propuestas teóricas sobre Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), desde mediados de la década de 1990 las perspectivas que toman en consideración el contexto, el uso y la dimensión social en el estudio de la Adquisición de Segundas Lenguas han ido creciendo en influencia y consideración académica. El más influyente e innovador de los territorios teóricos sobre ASL que toma en cuenta la dimensión contextual, el uso y la dimensión del individuo y de los procesos de aprendizaje de una segunda lengua es el de la *Teoría socio-cultural* (*socio-cultural theory* 社会文化理论), desarrollado principalmente por Leo Van Lier y J.P. Lantolf. El punto de referencia teórico es el del desarrollo de la psicología del desarrollo humano iniciada por Lev Vygotsky y más tarde por Alexandre Luria en la URSS, así como las concepciones dialógicas de la lengua de Mikhail Bakhtin, con los complementos de la concepción del signo de C.S. Pierce como una tríada, la Teoría Crítica o la Psicología Ecológica, etc.

Hay que consignar el interés para nuestras perspectivas y nuestras propuestas didácticas, de estas tendencias socio-culturales en ASL y las iniciativas metodológicas de investigación-acción (Lawrence Stenhouse, John Elliot, B. MacDonald) y de investigación del discurso y la interacción en el aula (*classroom interaction* 课堂应对) (Elliot, 2005). Todas ellas intentan también romper la barrera y el abismo entre profesor e investigador, convertir la reflexión teórica en marco de una reflexión pedagógica y en marco de una acción investigadora paralela. (Ellis 1997, 20-31).

La emergencia de las tendencias de estudio de la ASL de corte socio-cultural ha vuelto a poner el aula y el proceso docente en un lugar relevante. Van Lier (1996, 1-2) coincide

con la afirmación de la mayoría de teóricos de la ASL en que “*their work may not have direct pedagogical implications or applications*” y también niega la “inmediata aplicabilidad” (*immediate applicability*) de los conocimientos teóricos sobre la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), pero afirma que hay otras vías importantes para que sea útil, e invita a los docentes e investigadores a buscar por sí mismos estas vías, a usar las reflexiones en ASL como instrumentos críticos de reflexión, no como recetario de mecánica aplicación. Tal como apunta Leo Van Lier (1991, 20-30) la teoría de la ASL marcada por el influjo de autores como Vygotsky, Bakhtin o Pierce debe basarse en el aula y convertirse en *Teoría de la práctica* en el sentido que da a la expresión el sociólogo Pierre Bourdieu.

En el campo de la ASL, las perspectivas socio-culturales, el cambio y la adquisición aparece a través de la interacción con los otros. El aprendiz puede aumentar su conocimiento cuando participa en el desarrollo de una habilidad a través de una ayuda dialógica en la llamada *Zona de Desarrollo Próximo* (*Zone of proximal development* ZPD 最接近发展区), concepto introducido por Vygotski para identificar aquel conocimiento que se puede incorporar trabajando en colaboración con otros. Para que se produzca aprendizaje e *internalización*, la tarea propuesta no debe ser demasiado fácil ni la ayuda o asistencia excesiva. La ZPD se concibe como un contexto en el cual la intervención cuidadosa y consciente puede generar *internalización*. Esta ayuda en la “*assisted performance*” que surge se describe con la metáfora introducida por J. Brunner del “andamiaje” (*scaffolding* 语言建架). (Lantolf 2000, 52).

El mecanismo de la *internalización* es fundamental en la descripción cognitiva desde la perspectiva socio-cultural: consiste en la reconstrucción en el plano interior psicológico de las transferencias simbólicas exteriores, lingüísticamente organizadas y socialmente mediatizadas. A través de la *internalización* se pasa de lo inter-psicológico a lo intra-psicológico. Este proceso implica que en parte la conciencia del individuo se funda y transforma y conforma en relación a los otros. De este modo, los seres humanos organizamos y regulamos nuestra actividad física y mental a través de sentidos y regulaciones que provienen del exterior.

Leo Van Lier (2000) vincula la perspectiva socio-cultural con las tendencias interaccionistas mantenidas en la investigación sobre ASL por Michael H. Long y otros investigadores. Vincula asimismo especialmente esta perspectiva con la metodología y el marco conceptual de la ciencia ecológica. En esta perspectiva se trata de contextualizar el lenguaje en otros sistemas semióticos y en el mundo y estudiar la emergencia del aprendizaje, la localización de las oportunidades de aprendizaje, el valor pedagógico de los contextos y los procesos de interacción.

Van Lier critica la concepción de *input* como un conjunto inerte y pasivo de modelos o objetos que por simple exposición y contacto generan aprendizaje y le contrapone el concepto dinámico de *aportación* o *oferencia* (*Affordance*), neologismo del psicólogo ecológico James J. Gibson redefinido en el campo de la ASL como la ocasión para el aprendizaje: “*relationship between properties of the environment and the active learner*” (Van Lier 2000, 257), es decir como una propiedad o característica de un medio o entorno que es relevante (para bien o para mal) para un organismo activo que está en él, o en otra posible definición: la relación recíproca entre un organismo y alguna característica de su entorno. Se trata por lo tanto de un concepto dinámico, interactivo, relacional. Lantolf se refiere a las *Affordances* como “*collaborative constrution on opportunities for individuals to develop their mental abilities*” (Lantolf 2000, 17)

Otra novedad importante en los planteamientos de Van Lier (2000, 258) consiste en el cuestionamiento de la general asunción en el campo de la ASL de que el proceso de aprendizaje de una primera lengua por un niño y el aprendizaje de las segundas lenguas por los adultos siguen un mismo patrón o el mismo camino. Dejar de lado esta asunción incuestionada abre muchos horizontes metodológicos. Especialmente en el campo del aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Una de las hipótesis que se plantean en esta tesis justamente se encamina en esta dirección cuando plantea que la aplicación de metodologías propias del aprendizaje del chino como lengua materna al campo de su aprendizaje del chino como lengua extranjera representan una importante interferencia que lleva a complicaciones innecesarias y a un erróneo y contraproducente

foco de prioridades en el proceso de aprendizaje: seguir los métodos que se siguen en la escuela con los niños chinos a los extranjeros ocasiona no solamente una confusión cultural sino también una excesiva focalización en el aprendizaje de la escritura a mano.

En este cuestionamiento de la equivalencia entre el proceso de aprendizaje de una primera lengua por un niño y el proceso de aprendizaje de las segundas lenguas por los adultos, Van Lier apunta a la utilidad de la concepción triádica del signo lingüístico de Pierce (el signo como icono, índice y símbolo) por su dinamismo y capacidad de dar cuenta de la complejidad de un proceso de fases superpuestas. Van Lier asume que el plano indicial es el camino al aprendizaje del lenguaje, ya que la primera tarea del lenguaje es indicar al mundo, sin embargo, pronto aparecen sentidos simbólicos más complejos, tanto en un sentido normativo como creativo.

En el campo de la aplicación pedagógica de las reflexiones teóricas sobre ASL de orientación socio-cultural, no se apunta a la propuesta de ningún método ni de reglas, dogmas o principios o recomendaciones generales para transformar de forma metódica las prácticas en el aula. Se parte de la premisa de que los cambios no pueden surgir de prescripciones científicas “impuestas” por la autoridad de la teoría o la institución sino que deben surgir de la toma de conciencia de la singularidad de cada contexto de aprendizaje. La perspectiva socio-cultural sobre la ASL estudia de qué modo las clases se organizan como *comunidades de práctica*¹ y qué tipo de oportunidades de participación se ofrecen al aprendiz, se analiza el discurso del aula, la efectividad de las tareas por parejas o por grupos, el papel del profesor como guía y activador de procesos interactivos de aprendizaje etc. En cierto modo se traspasa al docente la tarea de investigar en el aula, de explorar, y le aporta más que soluciones, preguntas (Zuengler y Miller 2006, 50-51)

¹ El concepto de *comunidad de práctica* se refiere a la transferencia informal de conocimientos a través de las experiencias compartidas en grupo, fue introducido por Etienne Wenger como resultado de sus observaciones sobre los procesos de generación y difusión del conocimiento en una comunidad científica (Wenger 1998)

1.1.2. Variables personales en el aprendizaje de lenguas

Tan importante como analizar las principales y más influyentes propuestas teóricas generales sobre la ASL, debe ser el tener cuenta las variables singulares y personales, que definen distintas condiciones concretas para el aprendizaje de lenguas y diferentes niveles de éxito y de resultados entre distintos aprendices concretos. Así, por ejemplo, es evidente que no es lo mismo aprender una segunda lengua en la infancia que en edad adulta, y no es lo mismo aprenderla espontáneamente a través de una inmersión informal que aprenderla en un contexto académico formal.

Se pueden distinguir así una serie de variables referidas a los distintos perfiles de aprendiz y una serie de distintas condiciones de aprendizaje que determinan diferentes situaciones y tipos de aprendizaje de una segunda lengua, Entre las variables situacionales encontramos el tiempo de exposición y contacto con la lengua de aprendizaje, el grado y tipo de *feed-back* o retroalimentación correctiva, la exposición a un input adaptado al nivel de dificultad en relación a la velocidad, la complejidad estructural y vocabulario, el perfil y tipo de interlocutores etc.

Entre otros investigadores, Skehan (1989), Ligthbowm & Spada (1993, 19-23), Larsen-Freeman y Long (1994, 138-198) y Williams y Burden (1999, 97-109), o bien Brown (2000, 112-175), analizan el abanico de variables y condiciones que determinan las diferencias que singularizan a los aprendices concretos e individuales de una lengua extranjera. Es una afirmación comúnmente aceptada que en el análisis de las variables que determinan diferentes situaciones y tipos de aprendizaje de una segunda lengua, presentan una especial relevancia las características psicológicas individuales del aprendiz.

Los estudios sobre el papel de la ansiedad en el proceso de aprendizaje revelan que es un factor que no solo está relacionado con el perfil psicológico del aprendiz sino también está muy relacionada con la situación específica, con el grado de presión y

formalidad de la situación y con el perfil, número y rango de los interlocutores. (Williams y Burden 1999, 102). Es decir: estos factores psicológicos pueden venir ambientalmente amplificados o provocados, en circunstancias institucionales de presión o de cambio de pautas didácticas o relacionales.

Las investigaciones sobre el aprendizaje de segundas lenguas han puesto de manifiesto que hay una serie de características individuales psicológicas y cognitivas del aprendiz especialmente relevantes que pueden influir decisivamente al éxito en su tarea de aprendizaje o, como mínimo, en determinados aspectos del proceso.

En primer lugar se detecta el papel de la *inteligencia* (entendida como aquel conjunto de parámetros medidos en los test de coeficiente de Inteligencia: *IQ tests*). Diversos estudios sugieren que la inteligencia es relevante en aquellas habilidades ligadas a un estudio formal, que requieren un cierto grado de análisis. La inteligencia es por tanto un factor importante en la instrucción formal académica de una segunda lengua. En contextos informales o en enfoques más comunicativos, la inteligencia deja de ser un factor determinante, aunque en ningún caso se puede dejarse tener en cuenta. (Lighthowm y Spada 1993, 36-37).

En segundo lugar se ha escrito e investigado acerca de la *aptitud* (*Aptitude* 能力倾向) hacia el aprendizaje de lenguas. Sin incurrir en subjetividades inciertas, cualquier profesor con experiencia en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras puede percibir y constatar de forma evidente y demostrable la realidad de un amplio abanico de distintas aptitudes que presentan los aprendices, en ocasiones aptitudes desarrolladas en grados similares en todos los aspectos, en otras ocasiones aptitudes diferenciadas y especializadas en una mayor o menor capacidad expresiva, comprensiva, de dominio gramatical, de rapidez de interiorización etc. Se han registrado y documentado casos extremos de sujetos con excepcionales aptitudes para el aprendizaje rápido y competente de numerosas lenguas.

En tercer lugar se considera que la personalidad (*personality* 人格, 性格, 品格) del aprendiz puede ser una característica relevante en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Entre los rasgos de personalidad que parecen favorecer la adquisición de una segunda lengua está la *extroversión*, entre los rasgos que la dificultan se encuentra el de la *inhibición* (*inhibition* 抑制), es decir el miedo a arriesgar y a quedar en evidencia. Otros rasgos de personalidad aducidos son los de la *empatía* (*empathy* 产生同理心), *dominancia* (*dominance* 优势), *intuición* o *autoconfianza*. En todos los casos hay escasa evidencia concluyente en la investigación aunque parece innegable su influencia en el proceso de aprendizaje. (Larsen-Freeman y Long 1994, 169-177), (Lightbown y Spada 1993, xviii, 38-39), (Brown 2000, 142-175), (Williams y Burden 1999, 141).

En cuarto lugar se aducen las *Actitudes* (*Attitude* 态度) y la *Motivación* (*Motivation* 动机) como características del aprendiz que pueden influir en su aprendizaje de una segunda lengua. (Larsen-Freeman y Long 1994, 158-160). Es un tipo de influencia demostrada y de una importancia que genera consenso, sin embargo en algunos casos no queda claro si la motivación conduce un aprendizaje satisfactorio o si, contrariamente, es un aprendizaje satisfactorio el que genera motivación. (Skehan 1989). En el análisis de nuestra experimentación en el aula los factores de la actitud y la motivación estarán entre los factores clave a considerar.

En este territorio de las características individuales, probablemente el aspecto que genera más interés investigador y más bibliografía es el de la *Motivación*. (Brown 2001, 33-37). La motivación no es un rasgo inalterable que el aprendiz posea siempre en un menor o mayor grado, sino que depende de un complejo de situaciones que interactúan y que la potencian o inhiben. La motivación depende del contexto y es muy sensible al cambio. En algunos casos tiende a ser neofóbica, es decir escasamente amiga de las aventuras o de los territorios previamente inexplorados. Se puede afirmar que los individuos tienen estilos motivacionales, pero la motivación es un comportamiento temporal y contingente: que depende también de la tarea a realizar y de la meta a la que el individuo se dirige de forma activa.

Todavía en el territorio de la motivación, es importante recordar la muy relevante distinción entre *Motivación intrínseca* (*intrinsic motivation* 内在动机) y *Motivación extrínseca* (*extrinsic motivation* 外在动机). (Richard & Deci, 2000). La primera busca y localiza su satisfacción en la actividad en sí misma (en el ámbito que nos ocupa, en el propio proceso de aprendizaje de la lengua, en el interés y placer que producen las tareas a realizar), por contra, la motivación extrínseca depende de algún “premio” exterior (felicitación, regalo, nota, título...) al propio proceso de aprendizaje. A pesar de que el consenso general considera que la auténticamente importante es la motivación intrínseca, los investigadores han puesto de manifiesto que hay un tipo de motivación extrínseca (el *feed-back* positivo del profesor que el alumno percibe como un refuerzo a su confianza y autoestima) que puede liberarse de la negativa carga adictiva que presenta siempre la motivación extrínseca y servir en cambio de refuerzo de la motivación intrínseca. Van Lier (1996, 12-13) considera la motivación intrínseca uno de los pilares y elementos necesarios para la autonomía del aprendiz. En relación a los factores de motivación se sitúan las reflexiones sobre la *inteligencia emocional* y la capacidad de auto-control, así como las teorías de la incentivación a través del refuerzo positivo y negativo. (Pritchard & E. Ashwood, 2008).

Un quinto elemento caracterizadores de las diferencias individuales de los aprendices de segundas lenguas reside en los *Estilos cognitivos* o *Estilos de aprendizaje* (*learning styles* 学习类型). (Larsen-Freeman y Long 1994, 177-190). Entre las distinciones más estudiadas en este territorio se encuentra la distinción entre el estilo cognitivo de los que perciben en relación al contexto (*dependencia de campo*, *field sensitivity*, *field dependence* 场依附感) y el de los que perciben al margen del contexto, al margen del entorno en el que se encuentre el objeto de atención o de estudio (*independencia de campo*, *field independence* 场独立型). Algunos estudios apuntan a una mayor capacidad de aprendizaje de segundas lenguas en aquellos sujetos con *independencia de campo*. En otros estudios se relacionan estos distintos estilos cognitivos con una mayor o menor aptitud para distintos aspectos del desarrollo de la adquisición. Se apunta así a una ventaja de las personas con independencia de campo en relación a actividades que

requieren conciencia y análisis (pronunciación correcta, resolución de actividades relacionadas con la gramática etc.), mientras por el contrario los sujetos dependientes de campo, con su percepción global, holística, y su empatía y habilidad social, tienen aptitudes en el desarrollo de su competencia comunicativa. Algunos estudios intentan concretar estos conceptos vagos y alejados inicialmente del estudio del lenguaje, distinguiendo así entre un estilo analítico (independiente de campo) y un estilo global (sensible o dependiente del campo). (Williams y Burden 1999, 102-103) (Brown 2001, 112-118).

En el territorio de los estilos y de las estrategias cognitivas se han puesto en relación a la lateralización de las funciones de los hemisferios del cerebro. El hemisferio izquierdo está asociado con el conocimiento lógico y analítico, con estilos de procesamiento de la información lineales y matemáticos. El hemisferio derecho está asociado a una eficiencia en el procesamiento global, integrativo, con carga emocional, intuitivo y sintético. Algunos investigadores (Krashen, Seliger, Hartnett) sugieren que los aprendices con dominancia del hemisferio izquierdo prefieren estilos de aprendizaje deductivos, mientras los aprendices con dominancia del hemisferio derecho prefieren métodos inductivos. (Brown 2001, 118-119), (Lightbown y Spada 1993, 40-41).

Los estudios de Howard Garner argumentan que los diferentes tipos de lenguas requieren del cerebro distintos tipos de funcionamiento en relación al predominio de la percepción visual o auditiva. En las lenguas que tienen una escritura de tipo alfabético y base fonológica, el procesamiento auditivo es básico en el aprendizaje de la lecto-escritura, por contra, en las lenguas asiáticas (como el chino) de escritura logográfica, con base ideográfica y pictográfica, el elemento visual es el fundamental. (Williams y Burden 1999, 28)

Al margen de esta distinción entre tipos de escritura, se pueden detectar por un lado aprendices con una preferencia o facilidad cognitiva para procesar un *input visual*, (es decir que trabajan mejor con esquemas, dibujos, textos), y, por otro lado, aprendices con tendencia y facilidad para el procesamiento de información auditiva, (es decir que

trabajan mejor con un *input oral*, con las informaciones del aula o con grabaciones). Evidentemente los mejores estudiantes se sirven de ambos medios para procesar datos. (Brown 2001, 122)

Las distintas variables cognitivas sobre *estilos de aprendizaje* que se han estudiado (estilo analítico-sintético, lateralidad del hemisferio derecho o izquierdo, estilo auditivo o visual, estilo reflexivo o impulsivo etc.) parecen no aportar datos concluyentes para el aprendizaje de lenguas extranjeras, pero, como mínimo, permiten confirmar la intuición de que distintas vías de aproximación a un problema o a una tarea presentan distintos niveles de éxito para distintos sujetos concretos. En definitiva, refuerzan el escepticismo acerca de la supuesta universalidad y de la supuesta capacidad de satisfacer las necesidades de todos los aprendices que reclaman para sí muchos métodos o materiales y libros de texto. Estas investigaciones sobre los estilos de aprendizaje permiten asimismo afirmar la necesidad de aportar un alto grado de autonomía al aprendiz para desarrollar su proceso de aprendizaje de acuerdo a sus propias tendencias y estilos cognitivos. (Lightbown y Spada 1993, 40-41).

1.1.3. El diseño curricular en la era post-metodológica

Vamos a centrarnos en esta sección en los enfoques post-metodológicos propuestos principalmente por autores como N.S. Prabhu y B. Kumaravadivelu. Desde inicios de la década de 1990 ha entrado en crisis la idea de método como centro del interés pedagógico en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. En la era post-metodológica el foco ya no está en el papel central del método como clave del éxito de la enseñanza, ahora el foco está en los propios procesos de aprendizaje y enseñanza. Se ha abandonado la ilusión del método perfecto y se dirige la atención a plantear de qué forma los profesores pueden tomar conciencia y explorar su propia actividad a través de una enseñanza reflexiva (*reflective teaching* 反思教学) y de la investigación-acción (*action research* 行为研究, 行动研究) Se han abandonado las grandes formulaciones generalistas y se fija ahora la atención en lo que sucede en el aula, en el discurso y la interacción que en ella hay, y en las actividades o tareas (*task* 任务) más eficaces que en ella se pueden realizar. El debate metodológico ha dado paso a niveles mayores de concreción y contextualización: el desarrollo curricular ajustado a diagnósticos específicos otorga a profesores y alumnos un mayor protagonismo.

El dirigismo prescriptivo de la mayoría de métodos (incluso de los más “antiautoritarios”), su verticalidad *top-down*, su afán de controlar todas las variables del proceso de aprendizaje, la pretensión de infalibilidad y de universalidad, la exigencia de adhesión acrítica a principios teóricos y el uso de una jerga especializada propia han acabado generando desconfianza hacia la idea fuerte de *método*. (Brown 2002, 9-11)

Hay que añadir que no se ha llegado a consenso alguno que permita validar empíricamente la superioridad de un método sobre otro. Los avances en el estudio de la adquisición de Segundas Lenguas (ASL) convierten en inconsistente una presuposición central en los intentos de evaluar cuantitativamente los métodos de enseñanza de lengua:

Según N.S. Prabhu, B. Kumaravadivelu y algunos otros autores a lo largo de la década de 1990 se ha entrado en la llamada “era post-método” (*post-Method era*) o en la “condición post-método” (*postmethod condition*). Según otros autores el foco es ahora el diseño curricular y la tarea (*task*). Tras la fase de expansión y predominio del llamado “método comunicativo” se ha entrado en un replanteamiento fundamental de la cuestión. Kumaravadivelu (2006) apunta a una triple transición: se ha pasado de la Enseñanza Comunicativa del Lenguaje a la Enseñanza del Lenguaje Basada en Tareas, se ha pasado de una pedagogía basada en los métodos a una pedagogía post-metodológica y, finalmente, se ha pasado de una investigación sistémica en ASL (tendente a formular hipótesis y reglas explicativas universales) a un discurso crítico (que recela de simplificaciones y afronta la diversidad y complejidad de los contextos y los procesos de aprendizaje y de enseñanza de las lenguas extranjeras). (Kumaravadivelu 2006, 59-60)

En algunos casos, la ausencia de una metodología se orienta al sincretismo. En su tipología de “estilos de enseñanza” de lenguas extranjeras, Vivian Cook postula la existencia de una corriente central o dominante en el campo de la enseñanza de inglés como lengua extranjera (*The mainstream EFL style*), dominante como mínimo desde la década de 1930 hasta el presente (la primera edición del libro es de 1991) que se caracteriza justamente por tratarse de un *estilo de compromiso*, que tiende al sincretismo y la mezcla de estilos y metodologías. Hasta 1970 se caracterizó por el compromiso entre el estilo tradicional académico (o de gramática-traducción) con el estilo audio-lingüístico. A partir de la década de 1970 añadirá a su receta el componente situacional y más recientemente elementos del estilo “social comunicativo”. Ha recibido distintas apelaciones o formulaciones, por ejemplo el de “nacional-situacional” o la del método SOS (*Structural-oral-situational*), caracterizado por N.S. Prabhu: basado en la gramática, en la lengua oral y en la presentación en situaciones. (Cook 1991, 195-198). Este es probablemente el marco dominante en la enseñanza del chino como lengua extranjera.

Las críticas radicales al concepto de método desplazan el foco de atención fundamental desde la discusión sobre el método al contexto y el desarrollo curricular suscitado en un entorno contextual específico. La atención al entorno socio-cultural del proceso de aprendizaje de una segunda lengua que se ha suscitado en las últimas décadas pone de relieve la necesidad de diseñar las estrategias docentes desde un entorno cultural, institucional y social específico. Las variaciones que determinan el éxito o la virtud de un método o de un enfoque pedagógico son de tipo muy diferente. Están en primer lugar las variaciones relacionadas con el entorno social (actitudes lingüísticas, política lingüística, factores ideológicos...), las variaciones relacionadas con aspectos de la organización educativa (objetivos pedagógicos, número de alumnos por grupo, tradición pedagógica...), las variaciones relacionadas con el profesorado (autonomía, formación, estatus, creencias...) o bien las variaciones relacionadas con el alumnado (edad, necesidades y aspiraciones, experiencias previas de aprendizaje, aptitudes cognitivas...). La lista es infinita, se le pueden añadir los factores de la personalidad, el tipo de lengua que se enseña-aprende, los procesos psicológicos, los estilos de aprendizaje etc.

Prabhu (1990) considera que las variaciones institucionales, sociales, individuales son determinantes en la implementación de una metodología y en la realización concreta de la acción pedagógica. Se suma así a Richards (1985) cuando considera que el factor del contexto es importante, en realidad, en un cambio de planteamiento más profundo. Según esta nueva concepción post-metodológica, no se trataría tanto de centrar la atención en los métodos de enseñanza como en el “desarrollo curricular “ o el “diseño del curso”, que surgen ya de entrada de unas circunstancias concretas. El contexto se convertiría así en un factor central, no en el factor final de mera “aplicación”. Richards afirma sobre este punto:

“The important issues are not which method to adopt but how to develop procedures and instructional activities that will enable program objectives to be attained.” (Richards 1986, 42)

Prabhu propone finalmente un criterio central para asegurar la excelencia en la opción metodológica, introduce el concepto de *sentido de plausibilidad (sense of plausibility)*, es decir potencial de realización, de efectividad potencial en la percepción del profesor. Será la mejor opción metodológica aquella que sea implementable de forma convencida y realizable, aquella que consiga que el profesor crea en ella, no la aplique de forma mecánica, sino creativa, real. En este sentido, buscar un horizonte de generalización de un método mejor significará encontrar espacios de encuentro en el que se generen consensos de plausibilidad:

“the search for an inherently best method should perhaps give way to a search for ways in which teachers and specialists pedagogic perceptions can most widely interact with one another, so that teaching can become most widely and maximally real” (Prabhu 1990, 176).

Vemos así cómo se invierte la flecha descendiente, que desde centros presuntamente autorizados pretendía difundir modelos prestigiosos que se debían adoptar. El foco vuelve a estar en la centralidad de los sujetos y los entornos que protagonizan el proceso de enseñanza.

Uno de los ámbitos de renovación y reflexión más fecundos desde la década de 1990 en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras es el del diseño curricular (*“The term syllabus is used more customarily in the United Kingdom to refer to what is called a curriculum in the United States”*, Brown 2001, 51). Alvaro García Santa Cecilia considera que para la planificación y la implementación de un currículo de lengua extranjera a partir de unas bases teóricas determinadas hay que tener en cuenta los factores relacionados con la situación específica del contexto de la enseñanza (1995)

Van Lier (1996) propone una aproximación al currículo de educación lingüística de tipo holístico y dinámico. Considera que el currículo debe basarse tanto en el conocimiento sobre el proceso de aprendizaje como en la consideración del contexto: se trata de *entender* al aprendiz. Se concibe el currículo como interacción. Van Lier se sitúa en

posiciones interaccionistas (Vygotsky), considera que los agentes institucionales planificadores, los sistemas de libros de texto etc. pueden ser al mismo tiempo facilitadores y obstáculos.

Su planteamiento curricular se fundamenta en la triada conceptual de las tres A: *Awareness* (conciencia 意识), *Autonomy* (autonomía 自立), *Authenticity* (autenticidad 真实性). Estos principios rectores funcionan como bases éticas, como propiedades interpersonales, como aspiraciones a las que hay que tender: un currículo es una guía del proceso docente, y el tipo de guía que propone Van Lier es de fundamentos conceptuales germinales. Se trata de liberar energías, de impulsar a los actores del proceso educativo a crear a través del proceso de aprender-enseñar, se trata de impulsar a los docentes a formular su propia teoría y práctica de la educación a partir de estos principios básicos, y de abrir las posibilidades de elección a docentes y aprendices a partir de unos principios educativos de posible aceptación universal, los principios de la triple AAA.

Sobre el sentido que da a estos tres principios rectores, Van Lier entiende por *Awareness* (conciencia) el desarrollo y la importancia de una actitud reflexiva, el saber qué estás haciendo y por qué, el tomar en cuenta la percepción y la atención, el despliegue de la atención, la orientación epistemológica y psicológica de focalizar la atención en nuevos contenidos, en aspectos relevantes, en tomar conciencia de las estrategias.

Por *Autonomy* (autonomía) entiende el potenciar el interés del estudiante, el fomentar la responsabilidad, la libre elección, la educación democrática, la autorregulación y el “dar cuenta” de los resultados (*accountability* 责任性), Van Lier considera que la motivación es lo que realmente mueve el aprendizaje. Considera que el profesor puede guiar o apoyar al estudiante, pero no causar o generar el aprendizaje. El aprendiz debe tener margen de elección y de responsabilidad. Van Lier ponen todo el énfasis en el concepto de motivación intrínseca: es decir aquella que no se basa en resultados, notas, títulos etc. sino en el interés y placer genuino que surge en el conocimiento.

Para Van Lier el concepto de *Authenticity* (autenticidad 真实性) tiene una definición existencial, no se trata solamente de que los materiales sean genuinos (sacados de la realidad comunicativa) sino de que sean auténticos porque para el aprendiz en el aula realmente son auténticos, realmente comunican, realmente significan algo. La autenticidad tiene que ver con el respeto, la integridad, el reflejo en la vida de los aprendizajes del lenguaje. Se trata de una “autenticidad personal”: implica una implicación vital, una identificación con los métodos y objetivos del aprendizaje. En el ámbito de los enfoques comunicativos en muchas ocasiones se confunde el uso de simulaciones o temas o textos genuinos con la autenticidad: se generan “pseudo-diálogos”, “conversaciones instruccionales” (*instructional conversation*) que simulan usos reales pero que se desconectan de toda autenticidad. Es básica en el aula aquí la autenticidad interactiva (*interactional authenticity*), a pesar de que no se puede abandonar la intención pedagógica. (Anaya y Martín Peris 2006, 1-10) Van Lier propone la observación del aula con planteamientos etno-metodológicos, ecológicos como vía para asegurar el crecimiento y la concreción de los potenciales de todas estas ideas. (Van Lier 1996)

1.1.4. Contextos y perspectivas: genealogía comunicativa del aprendizaje basado en contenidos y tareas.

En este capítulo intentaremos establecer los precedentes y las evoluciones de los planteamientos pedagógicos que se proponen y analizan en esta tesis. Se centra en los diferentes modelos de análisis y el estudio de los principales métodos, enfoques y estilos de enseñanza de lengua extranjera a lo largo de las últimas décadas, centrándonos en el debate actual de la llamada era post-método (*postmethod era*). (Kumaraviadivelu 2006)

Desde que en 1880 el francés François Gouin publicó *The Art of Teaching and Learning Foreign Languages*, en el que proponía el *Método serial*, reformulado y rebautizado décadas más tarde como el *método directo* (*Direct Method* 直接教学法) de Charles Berlitz, hasta la eclosión en la década de 1970 de todo un abanico de métodos innovadores y sobre todo al éxito y extensión de las diferentes versiones del Enfoque o Método Comunicativo a lo largo de la década de 1980, la enseñanza de las lenguas extranjeras han centrado su atención y su debate en torno a los métodos. Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers (1986) expusieron el modelo de análisis de los diferentes enfoques y métodos de enseñanza de lengua extranjera más explicativo, completo y desarrollado de que se dispone hasta el momento. Veamos brevemente las características definitorias de los más influyentes métodos y enfoques que se han sucedido a lo largo de este “siglo de los métodos”.

- El método o estilo académico, clásico o de gramática-traducción (*Grammar Translation Method* 语法翻译法)

Con pequeñas variaciones terminológicas, (Richards y Rodgers 1998, 9-13); (Cook 1991, 176-179) y (Brown 2001, 52-55) describen en términos similares un método que viene de los estudios filológicos de lenguas muertas, como el latín o el griego, el foco es aprender a leer sus textos a través del aprendizaje de sus reglas gramaticales (según

modelos de descripción tradicionales, que normalmente no incorporan las innovaciones de las últimas décadas en este campo) y de la memorización del vocabulario. El objetivo que persigue es permitir la lectura de textos literarios, con el valor añadido de desarrollar la disciplina mental. El foco está así en la lectura y, en mucha menor medida, en la escritura. No hay en este método lugar para la lengua oral, ni atención alguna a la pronunciación. Las clases se imparten en la lengua materna del aprendiz. La lengua se concibe como objeto de estudio académico y no como instrumento de comunicación, se concibe como vehículo escrito de un corpus de textos literarios. Los ejercicios que se plantean consisten básicamente en la traducción de frases aisladas o bien de textos clásicos.

-El método directo, natural o método Berlitz (*Direct Method* 直接教学法)

Se trata de un método con mucha influencia en el primer tercio del siglo XX. Se basa en la observación del desarrollo del habla de los niños. En el aula solo se usa la lengua objeto o meta. En su metodología destaca la opción de presentar los elementos de la lengua siempre en contexto, con imágenes u objetos de referencia. Destaca también la opción de introducirlos oralmente. Se produce un uso de un vocabulario cotidiano y una metodología de trabajo con la gramática de tipo inductivo. Se trabajaba tanto la comprensión como la expresión oral, con gran énfasis en la corrección de la pronunciación. (Richards y Rodgers 1998, 16-20), (Brown 2001, 55-56)

- El método audiolingüístico (*Audiolingual Method* 听说法)

El *método audiolingüístico* se basa en las teorías estructuralistas de la lengua (L. Bloomfield). Se considera que la lengua es un fenómeno esencialmente oral (*Speech is language*). Desde un punto de vista de la teoría del aprendizaje se sitúa en el conductismo de B.F. Skinner (*behaviorism* 行为主义), en planteamientos de estímulo y respuesta, de refuerzo mecánico de hábitos, de énfasis en la lengua oral. El audiolingüismo se concentra en la oralidad. A corto plazo pretende entrenar en la comprensión auditiva, la pronunciación correcta y la corrección gramatical, la

interpretación y escritura de los signos escritos. El objetivo último es el de convertir al aprendiz en bilingüe, consiguiendo un nivel de competencia igual al de un nativo. Las cuatro habilidades van surgiendo en la docencia en orden: primero la comprensión auditiva, luego la expresión oral, después la comprensión escrita y finalmente la expresión escrita.

Se trabaja con diálogos usados como modelo para la repetición y memorización. El énfasis está en la correcta pronunciación, y la rapidez y correcta gramática. El aprendizaje se concibe como un organismo que puede ser direccionado hacia el éxito de su aprendizaje si se le hace pasar por una serie de ejercicios. El profesor controla por entero el proceso. En esta metodología los materiales docentes se orientan más al maestro que al alumno. En la fase inicial no se considera bueno que el alumno esté expuesto a la palabra escrita. Domina así el uso del material oral grabado, especialmente en el primer nivel. Hay que tener en cuenta sin embargo que, al margen de la aparición de nuevas propuestas, la práctica de la enseñanza situacional de lengua (*Situational Language Teaching, oral approach, 情景语言教学法*) e incluso la práctica real y concreta basada en el enfoque comunicativo (en la llamada versión *weak*, débil), retiene muchas características y procedimientos que vienen del audiolingüismo. (Richards y Rodgers 2001, 50-61)

- El método situacional (*situational syllabus* 情景大纲)

La enseñanza situacional de base estructuralista británica presenta bastantes concomitancias con el método audio-lingual norteamericano. Ambos comparten una concepción conductista del aprendizaje, basada en el establecimiento de hábitos. El planteamiento metodológico se basaba en la selección del vocabulario y las estructuras básicas, en la gradación de la secuencia de contenidos y en las técnicas de presentación y práctica. Los dos lingüistas de referencia de este planteamiento, Harold Palmer y A.S. Hornby conocían los trabajos del estructuralista danés Otto Jaspersen y también los planteamientos del *método directo*.

Uno de los rasgos distintivos de este método en relación al método audiolingüístico norteamericano reside en el planteamiento situacional y en la variación de contextos para presentar y practicar las nuevas estructuras. La práctica más común de este método consiste en las repeticiones guiadas y actividades de sustitución en nuevos contextos, con repeticiones a coro, dictados y ejercicios mecánicos. Se trata de un tipo de método muy dependiente de un material docente cerrado y concreto: un libro de texto que despliega un programa de aparición y práctica de estructuras gramaticales en contextos de práctica y una serie de ayudas visuales.

-El enfoque comunicativo (*Communicative Approach* 交际法)

El enfoque o método comunicativo tiene como objetivo desarrollar a través del uso la habilidad de los estudiantes para usar el lenguaje en situaciones comunicativas reales. La enseñanza comunicativa de la lengua (CLT *Communicative Language Teaching*), que surge durante la década de 1970, no se debe describir como un método sino como un enfoque (Richards y Roberts 1998, 67-97). No responde a única autoridad ni presenta una homogeneidad de concepciones: es un planteamiento amplio que admite versiones, realizaciones y concreciones distintas. Su impulso y extensión se asocia con los trabajos del Consejo de Europa en el terreno de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las décadas de 1970 y 1980, concretamente con la iniciativa del *Proyecto de Lenguas Modernas*, dirigido por J. Trim. (Trim 1991, 1-5) y la formulación del *Nivel Umbral (The Threshold Level)* que define el grado mínimo de dominio que un aprendiente de lengua extranjera debe alcanzar para su uso en situaciones cotidianas y en temas habituales; en un nivel superior al de la simple supervivencia. Tenía el doble objetivo es hacer la enseñanza de la LE asequible a todos los sectores de la población y fomentar la comprensión y la movilidad entre los europeos.

El enfoque comunicativo se convirtió a lo largo de la década de 1980 en el paradigma dominante. En cierto modo sus planteamientos siguen ejerciendo una enorme influencia, en la medida que algunos de los planteamientos metodológicos con más proyección, actividad y aceptación actual (instrucción basada en contenidos, aprendizaje basado en

tareas, aprendizaje cooperativo del lenguaje) hunden sus raíces y sus bases teóricas en el enfoque comunicativo. El enfoque comunicativo se basa en las teorías funcionalistas del lenguaje de M.A.K. Halliday (*systemic functional linguistics*, 1961) y de la teoría de la competencia comunicativa de D. Hymes de 1966. También en la teoría de los actos de habla (*speech act theory* 言语行为说) que concibe la comunicación como acción, planteadas en 1962 por J.L. Austin y desarrolladas más tarde por John Searle en 1969.

Tal como analiza Rod Ellis (2003, 28) no se puede considerar que el enfoque comunicativo sea un bloque monolítico. A.P.R. Howatt (1984) ha distinguido en su interior una versión “débil” (*weak*) y una versión “fuerte” (*strong*). La versión débil se identifica con las propuestas de tipo nocional-funcional (*notional/functional syllabuses* 功能大纲). Esta versión débil del método comunicativo no representa en realidad ninguna ruptura relevante con los métodos anteriores: mantiene un papel del maestro central e intervencionista, y una aproximación curricular de fondo estructural:

“Although they need not be, so also are most so-called topical and situational syllabuses, for examination of teaching materials shows that topics and situations have traditionally been used as vehicles for structural syllabuses” (Long y Crookes 1992, 36)

En la versión débil del enfoque comunicativo nocional-funcional se mantiene el esquema PPP (*presentación-práctica-producción* 3P 模式). La parte comunicativa queda de este modo normalmente relegada a la sección final de la *producción* en cada unidad didáctica. En definitiva, se estudian funciones como por ejemplo invitar, o disculparse, pero simplemente a modo de sustitución -o de complemento- del estudio de estructuras gramaticales. Esta versión debilitada del proyecto comunicativo ha sido la versión dominante en las últimas décadas. La percepción general de lo que es una clase según esta versión débil del enfoque comunicativo se caracteriza por dedicar buena parte del tiempo a trabajos en pareja o en grupo, predominio de la práctica oral, distribución de las asistentes a la clase en forma de U y aprendices en grupos multilingües.

Los materiales de enseñanza en metodología funcional tienden a centrarse en actividades comunicativas, aunque parecens orientarse más a los contenidos que a la gramática, presentan diferentes tipologías textuales (orales y escritas) para desarrollar la competencia del aprendiz sobre una base gramatical. Las actividades en el aula se alejan de la orientación meramente estructural y en la manipulación mecánica de estructuras y modelos (*pattern drills*) y se orientan a la simulación parcial de intercambios comunicativos más o menos equivalentes a los que aparecen fuera del aula, con un componente más o menos gramatical.

Las actividades con *vacío de información* (*information gap* 信息沟, 信息差距) se convierten en el modelo dominante: juegos, simulaciones dramatizadas o juegos de rol. El modelo dominante de tarea a realizar en el aula en las versiones estandarizadas (débiles, *weak*) de enfoque comunicativo se sitúan en el campo de lo que Michael H. Long y Graham Crookes definen como *pedagogic tasks*, parcialmente similares a tareas auténticas, pero desligadas de las verdaderas necesidades comunicativas. Son típicas tareas como por ejemplo calcular distancias, planificar itinerarios usando horarios de trenes y mapas, rellenar peticiones de trabajo en función de breves perfiles biográficos, responder cuestionarios de comprensión etc. (Long y Crookes 1992, 36)

Las versiones fuertes (*strong*) del método comunicativo parten de la base de que el lenguaje se adquiere a través de la comunicación. Se trata de aportar al aprendiz ocasiones significativas y adecuadas para desarrollar las habilidades comunicativas a través de experiencias. La *enseñanza de Lengua Extranjera basada en tareas* (*task-based language teaching* 任务型语言教学法) surge en realidad como un desarrollo transformador (*strong*) en el seno del enfoque comunicativo.

-Instrucción basada en el contenido (*content based instruction* 学科性辅导, 知识性辅导)

Se trata de un enfoque que deriva de los planteamientos comunicativos que se extienden a lo largo de la década de 1980. En la medida que el enfoque comunicativo considera que el aula se debe fundamentar en la comunicación y el intercambio de información, una derivación perfectamente lógica es la de organizar el proceso de aprendizaje a partir de los contenidos que circulan en el aula. El objeto de la enseñanza de la lengua ya no son así ni la gramática ni las funciones ni ninguna otra unidad o categoría del lenguaje: el objeto de estudio viene del exterior del lenguaje. Se trata de un planteamiento flexible, adaptable a entornos y finalidades distintas. En el campo del inglés como lengua extranjera (TESOL / TEFL) es uno de los planteamientos pedagógicos surgidos en las últimas décadas con mayor aceptación práctica y mayor evidencia empírica de positivos resultados. (Richards & Roberts 2001, 220),

También los planteamientos del *Lenguaje para fines específicos (Language for Specific Purposes, LSP* 专用语言) convierten el tema concreto de interés que define el uso futuro del lenguaje previsto por el estudiante (fines académicos, fines económicos, fines profesionales,, fines científico-técnicos etc.) en el eje central de la programación y del trabajo para el aprendizaje. En el ámbito universitario han aparecido cursos para el desarrollo de alguna habilidad específica (escritura académica, preparación de congresos y conferencias) que se fundamentan también en estos planteamientos.

Esta aproximación a la enseñanza de una lengua extranjera se fundamenta en dos principios teóricos: el primer principio, fundamentado en diversos principios empíricos (Richards y Roberts 2001, 209), postula que una lengua segunda o extranjera se aprende mejor y con resultados más eficientes cuando en el proceso de aprendizaje la lengua se usa para adquirir información que cuando se convierte en finalidad en sí misma:

“share the fact that content is the point of departure or organizing principle of the course –a feature that grows out of the common underlying assumption that successful

language learning occurs when students are presented with target language material in a meaningful, contextualized form with the primary focus on acquiring information.” (Brinton et al. 1989, 17).

El segundo principio básico de este enfoque es que un aprendizaje orientado al contenido sirve mejor a los intereses del aprendiz: este tipo de enfoque aparece normalmente en contextos de aprendizaje para fines académicos o generales, en los cuales la motivación del aprendiz crece en la medida que se acerca a su objetivo inmediato de poder adquirir conocimientos o tener interacciones e intercambios de información en la lengua meta. El interés y la motivación de un aprendiz de una lengua extranjera muy pocas veces tienen algo que ver con la observación de la lengua como objeto en sí mismo.

Bajo este planteamiento se encuentra una concepción del lenguaje como discurso y como texto y siempre con intención o propósito definido (*purposeful*). Mientras la mayoría de métodos de aprendizaje de lenguas conciben la lengua como algo constituido por vocabulario y por frases, en la *Instrucción Basada en Contenidos* el foco se sitúa en la tipología textual (ensayo, descripción, capítulo, carta, argumentación...) y en los factores de cohesión, coherencia y adecuación de los elementos del lenguaje a un contexto, a una intención, a unos contenidos.

En este planteamiento es casi imposible separar en dinámicas distintas las cuatro destrezas o habilidades del lenguaje: todas participan en una medida y otra en el proceso de circulación de informaciones. El diseño curricular del programa se centra en una lista de temas (por ejemplo: drogas, ecología, publicidad...). En este planteamiento orientado al contenido se da gran importancia a la autonomía del aprendiz, como protagonista y actor del proceso de aprendizaje. En este planteamiento es necesario que el instructor adquiera conocimientos suficientes e interesantes en los temas de trabajo, como interlocutores que completan y enriquecen la circulación de información.

El planteamiento pedagógico del *aprendizaje basado en contenido* considera que los libros de texto son contrarios a su enfoque, y en general son enemigos de una buena práctica de enseñanza de lengua. La autenticidad de los materiales se considera fundamental. Es habitual el uso de artículos periodísticos, pero también de guías, publicidad, horarios de ferrocarril, manuales de instrucciones, grabaciones televisivas, programaciones de televisión etc. (Richards & Roberts 2001, 209). Las actividades de enseñanza-aprendizaje en este enfoque se orientan al desarrollo de las habilidades lingüísticas, la construcción del vocabulario, la interacción comunicativa o las técnicas de estudio.

-Enfoques competenciales en *el Marco común europeo de referencia para las lenguas*.

El Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER 欧洲统一语言参照标准), aporta una posición de consenso relevante para los ámbitos de la programación curricular y de los exámenes oficiales internacionales y de la enseñanza de lenguas extranjeras más institucionalmente consolidados (*British Council, Instituto Cervantes, Goethe Institut...*).

Aunque el ámbito de la enseñanza del chino como lengua extranjera no queda contemplado en este marco de las lenguas europeas, su influencia metodológica y su capacidad de sistematizar y clarificar procesos, niveles y herramientas didácticas y de evaluación, lo convierten en un referente de imprescindible consideración. Aquí en esta tesis debe ser tomado en consideración en la medida que sintetiza de forma clara y creíble los puntos de vista y las concepciones competenciales, generalmente aceptadas por las comunidades docente y científica. Son especialmente relevantes para este trabajo los *criterios* seguidos para la fijación de niveles de evaluación, el tipo de clasificación de las habilidades lingüísticas y de descripción de las competencias específicas que se atribuyen a cada nivel. Estos criterios de evaluación del progreso en el aprendizaje de una lengua llevan implícita de forma muy evidente una concepción del aprendizaje y de la lengua acorde con los planteamientos comunicativos, socioculturales y post-

metodológicos que nos proponemos experimentar. Tanto de las descripciones de los distintos niveles de aprendizaje, como de los niveles de evaluación, se deduce que la lengua está concebida un instrumento que sirve para comunicar e interactuar, para hacer cosas: expresar, preguntar, intercambiar información etc. y siempre en formatos, marcos intencionales, usos y situaciones concretas, etc.

En el MCER no se concibe la lengua como un objeto de estudio centrado en sí mismo, ni se describen los distintos niveles de competencia a través de la enumeración de unidades, estructuras o fenómenos lingüísticos que deben ser aprendidos o estudiados. Los criterios de fijación de los distintos niveles de evaluación propuestos por el *MCER* no se corresponden a criterios cuantitativos de número de palabras estudiadas, ni a listas de puntos gramaticales trabajados etc. sino que indican qué funciones, qué usos, qué acciones o actividades verbales se pueden realizar con las distintas habilidades en los distintos niveles.

Las destrezas lingüísticas se organizan en tres campos: *comprender* (comprensión auditiva, comprensión de lectura), *hablar* y *escribir*. Llama la atención que se agrupen bajo el mismo paraguas de *comprender* las dos habilidades receptoras de comprensión auditiva y escrita. Por otro lado, es interesante constatar como en el campo de *hablar*, se distingue entre Interacción oral y Expresión oral. Esto da cuenta de la importancia que se da a la concepción contextual, dialógica e interactiva de la lengua y del aprendizaje.

Otro aspecto del *MCER* que tiene un gran interés para este trabajo de investigación es el de las indicaciones y reflexiones post-metodológicas sobre aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras que contiene. En iniciativas anteriores el Consejo de Europa había apoyado explícitamente la extensión de la metodología comunicativa, sin embargo el *MCER* evita tomar partido por ningún método. En la mayoría de los casos el *Marco común europeo de referencia...* no apunta soluciones cerradas, sino que plantea preguntas y expone las alternativas más habituales, dejando abierta la decisión al docente. Éste es también uno de los planteamientos más aceptados en la actual *era post-método*, en la que pone el énfasis en desarrollar la autonomía y conciencia crítica, la

observación y reflexión del proceso docente para después tomar decisiones tan fundamentadas en conocimientos teóricos como en la propia experiencia y la toma en consideración de las posibilidades, prioridades y condicionantes del contexto específico y el entorno socio-cultural o institucional de la docencia. Por otro lado hay que destacar que el documento dedica uno de sus nueve capítulos, el séptimo, a la tareas (*task*) y su papel en la enseñanza de la lengua.

En el contexto de esta tesis doctoral la revisión de este *Marco común de referencia...* es especialmente relevante porque pone de manifiesto hasta qué punto las concepciones *mainstream* dominantes en el campo de Chino como Lengua Extranjera (manifestadas a través de los discursos pedagógicos dominantes, de las programaciones, los criterios de evaluación, los materiales docentes etc.) se alejan de estos estándares de consenso científico y profesional a nivel internacional. De todo ello se hablará en la segunda parte de este reflexión teórica, en el capítulo 1.2.

Al margen del interés metodológico que presenta el MCER como reflejo de unos criterios competenciales en la planificación y evaluación del avance en el aprendizaje de una lengua, su aplicación efectiva como marco de referencia al caso de la enseñanza del chino, para graduar niveles estandarizados de desarrollo competencial, presenta una problemática que no se puede dejar de lado. De entrada no podemos olvidar que, tal como su propio nombre, se trata de un marco común que contempla a las lenguas europeas, todas ellas indoeuropeas, pertenecientes a unas pocas familias lingüísticas con relativa cercanía estructural, fonética y gráfica. En definitiva: podemos reivindicar el MCER como inspiración de referencia metodológica, pero no como modelo para organizar en cursos o niveles el aprendizaje del chino. Encontramos reflexiones relevantes e interesantes alrededor de las posibilidades de aplicación del MCER al caso del chino en (Casas & Rovira, 2009). Encontramos asimismo un intento de gradación adaptada de contenidos de gramática y léxico del chino al MCER en (Marco, 2011, 272-319)

El año 2010, la autoridad lingüística oficial en el campo del CLE, el llamado *Hanban*

(中国国家汉语国际推广领导小组办公室 *Zhongguo Guojia Hanyu Guoji Tuiguang Lingdao Xiaozu Bangongshi, Office of Chinese Language Council International*) propuso una escala de equivalencia entre los niveles del MCER y la nueva gradación de niveles que surgían con la reforma a fondo que se hizo del examen oficial estandarizado internacional de chino, HSK 汉语水平考试 *Hanyu Shuiping Kaoshi*. Sin embargo esta tabla de equivalencia fue desestimada dos años más tarde (sin volver a proponerse ninguna otra comparación de equivalencia), por el rechazo generalizado que esta supuesta equivalencia encontró en los distintos ámbitos del CLE, y que se concretó en las declaraciones oficiales de discrepancia que emitieron tanto la asociación francesa como alemana de profesores de chino. Vemos en esta tabla las equivalencias propuestas por el *Hanban* y las alternativas (menos optimistas) propuestas por alemanes y franceses:

HSK nivel escrito	HSK nivel oral	Vocabulario	Estimación del Hanban	Estimación de la Asociación germana	Estimación de la asociación francesa
6	Advanced	5000	C2	B2	B2-C1
5		2500	C1	B1	B1
4	Intermediate	1200	B2	A2	A2
3		600	B1	A1	A1-A2
2	Beginner	300	A2	A1.1	A1.1
1		150	A1	bajo A1	bajo A1

https://en.wikipedia.org/wiki/Hanyu_Shuijing_Kaoshi (Consultado 8-8-2015)

La mayor lejanía estructural del chino en relación a las lenguas europeas y, por lo tanto, el tipo de lejanía lingüística que puede experimentar cualquier aprendiz europeo entre las lenguas referenciadas en este marco europeo en relación al chino, convierte en inviable una aplicación mecánica y simple al caso del chino. Entre otros rasgos caracterizadores, la singularidad del sistema de escritura china, el sistema tonal, los fonemas consonantes retroflexos o las singulares relaciones entre el minimalismo morfológico chino (sin sistema flexivo ni derivativo, sin marca de género o número o desinencia verbal) y la alta productividad de las combinatorias y correlaciones posicionales sintácticas figuran entre los rasgos idiosincráticos del chino. Estos rasgos tan distintos al común de las lenguas europeas, determinan un grado de dificultad, o una velocidad de aprendizaje más lenta. En contextos de aprendizaje como lengua extranjera

y en contextos de aprendizaje formal, de forma objetiva el chino tiende a exigir una bastante más alta ratio de horas de clase y de estudio que la que precisa el aprendizaje entre lenguas europeas para alcanzar unos mismos objetivos competenciales.

En el proceso de reforma del HSK que acompañó el proceso de despliegue de los Instituto Confucio (孔子学院 *Kongzi Xueyuan*) a partir de 2005, se produce un muy interesante intento de emular el proceso del MCER y de incorporar sus planteamientos en el ámbito del chino como lengua extranjera. Desde el impulso institucional de las oficinas centrales de los Institutos Confucio (国家汉办孔子学院总部 *Guojia Hanban Kongzi Xueyuan Zongbu*) el año 2009 se publicaba un importante documento que en buena medida reclama su inspiración en el MCER. Se trata del *Programa General de Enseñanza del Idioma Chino para Extranjeros* (国际汉语教学通用课程大纲 *Guoji Hanu Jiaoxue Tongyong Kecheng Dagang*) elaborado por un amplio equipo y con la colaboración de especialistas internacionales, mayormente del mundo universitario chino.²

Tal como se anuncia en el prologo introductorio, se trata de una programación que se inspira doblemente, por un lado en las *Normas de Habilidades del Idioma chino*, y por otro lado en el *Marco común europeo de Referencia*. Se plantea como foco del desarrollo la Competencia Lingüística, que en el modelo que proponen viene marcada por cuatro aspectos:

1. Conocimientos lingüísticos: fonología, gramática, caracteres...
2. Destrezas: escuchar, hablar, leer, escribir
3. Estrategias: afectiva, de aprendizaje, interdisciplinaria, comunicativa...
4. Conciencia cultural: conocimientos culturales, conciencia intercultural...

Se trata de un planteamiento complejo y muy innovador en el ámbito del chino como lengua extranjera. Amplia el campo y de forma explícita plantea un avance curricular no

² *Programa General de Enseñanza del Idioma Chino para Extranjeros* (国际汉语教学通用课程大纲). Foreign Language Teaching and Research Press. Beijing, 2009.

solo basado en listas de unidades lingüística (léxicas, gramaticales, fonéticas...) sino en la suma de criterios de avance en las destrezas, las actitudes o los conocimientos culturales. Sin embargo, tal como analizaremos, la concreción final, la aplicación, el reflejo en los libros de textos, el contexto y la función institucional de este documento diluye en parte su novedad y lo decanta hacia un carácter de currículo cerrado, sintético y prescriptivo.

No se trata de ofrecer un Marco de Referencia sino algo más cercano a un "Programa", unas listas de conocimientos, palabras y destrezas, acompañadas de aspectos novedosos, pero finalmente en parte secundarios. Se marcan cinco fases o niveles. El resultado de la caracterización de cada fase o nivel es una mezcla de un programa tradicional de conceptos, unidades lingüísticas, número de caracteres que se deben conocer, estructuras gramaticales que se deben dominar etc., pero añadiendo descripciones competenciales, de las funciones, destrezas, así como de conocimientos culturales etc. Esta complementación del tradicional programa de contenidos nocionales-gramaticales etc. es innovadora en el ámbito chino, aunque no recoge plenamente el espíritu o la idea de desarrollo competencial dominante en el MCER: aquí sigue dominando la idea de caracterización de contenidos (lingüísticos, culturales) aunque viene complementada con el detallada descripción del desarrollo de las destrezas y las estrategias, lo cual es muy novedoso y transformador, y plenamente cercano al planteamiento que se propone explorar en esta tesis. La suma de un aspecto cultural parae inicialmente un elemento innovador, pero se acaba convirtiendo también en una lista cerrada de conocimientos culturales sobre China que deben acompañar el avance del aprendizaje, nada que ver con algo competencial: se convierte en una lista cerrada de contenidos históricos, literarios, de cultura popular etc.

El *Programa General de Enseñanza del Idioma Chino para Extranjeros*, propiamente dicho ocupa alrededor de 30 páginas del más de un centenar del conjunto. El carácter prescriptivo viene en parte derivado de la propia enunciación de quien lo prescribe: la autoridad lingüística oficial en materia de enseñanza de chino para extranjeros: quien fija y redacta los exámenes oficiales HSK, quien encarga, aprueba, programa y ejecuta

los libros de textos oficiales, quien contrata y forma a los profesores que usarán estos libros en los Institutos Confucio.

Sin embargo, a pesar de este carácter prescriptivo, este planteamiento es muy novedoso y potencialmente transformador del campo del CLE, al extenderse a ámbitos competenciales, actitudinales, temáticos o de contenidos, más allá de la tradicional programación de series de palabras, listas de estructuras gramaticales o conectores. El carácter prescriptivo de este Programa aparece ya en el nombre, Programa (*kecheng* 课程), así como en la ausencia de las numerosas e importantes consideraciones metodológicas, evaluativas etc. que aparecen en el MCER. Por el contrario, en este caso el Programa viene complementado por una serie de apéndices temáticos que ajustan el planteamiento situacional-nocional a las listas prescriptivas y detalladas por niveles de caracteres y palabras que deben ser trabajadas para cada tema y para cada nivel. El planteamiento general acaba así diluyendo en parte el potencial innovador procedente del MCER, al convertir nuevamente las listas de léxico (ahora presentadas de forma más innovadora y sofisticada, por temas, nociones, funciones, usos etc.) en el centro de una programación donde esta sujeción a un avance en contenidos y vocabulario se convierte en central y donde lo competencial-actitudinal etc. se convierte en algo dependiente de este avance cerrado: se convierte en un currículo cerrado, de carácter sintético. Ahondamos en estas reflexiones en el subcapítulo 1.2.2.4. dedicado al análisis de aspectos pedagógicos derivados del examen oficial internacional de chino HSK.

1.1.5. La enseñanza de lenguas extranjeras basada en Tareas

La *Enseñanza de Lenguas basada en tareas* (*Task-based Language Teaching*, 任务型语言教学). Se trata este último de un planteamiento que concibe el aprendizaje de una segunda lengua como una negociación de significados (*negotiation of meaning*, 意义协商). Las tareas facilitan tanto la práctica de las formas lingüísticas como de las funciones comunicativas. La investigación en este enfoque se centra en el aula y tiene como objetivo la determinación de qué tareas facilitan la adquisición de qué estructuras o funciones específicas de la lengua meta.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras las *tareas* (*task*) han adquirido en estos últimos años una gran importancia. Las tareas se han convertido en una herramienta básica del diseño curricular, de la generación de materiales y de la práctica docente en el aula, se trata de un elemento transversal, derivado del paradigma metodológico dominante en las últimas décadas: el enfoque comunicativo, el CLT (*Communicative language teaching* 交际语言教学法). Las tareas transforman la forma de trabajar en el aula de una manera fundamental (Martín Peris 2001).

Las tareas han abierto todo un nuevo horizonte metodológico e investigador. Se plantean como formulación crítica y radical del llamado *método o enfoque comunicativo*. Se critica como, generalmente por debajo de la capa teórica comunicativa, la práctica real en el aula del enfoque comunicativo (el enfoque dominante débil, que es el dominante en las primeras fases de aplicación del método comunicativo) tienen según estos planteamientos conexiones con el pasado, vinculaciones con planteamientos pedagógicos todavía de raíz conductista.

En el planteamiento de base de las tareas también es fundamental la idea de un aprendizaje centrado en el aprendiz (*student-centered learning* 以学生为中心的学习法) que toma un papel activo, que se concreta en propuestas como las del aprendizaje experiencial (*experiential learning*), aprendizaje a través del descubrimiento (*discovery learning*), aprendizaje a través de la resolución de problemas (*problem-based learning*),

enfoque basado en la actividad (*Activity-based approach*) (Littlewood 2000, 40-57), (Martín Peris 1995, 39-65).

Antes de entrar a matizar y desarrollar la caracterización de lo que se concibe como una tarea podemos avanzar un punto de consenso: se trata de una actividad interactiva del lenguaje orientada al contenido. Se parte de la base de que nuestra competencia comunicativa es en parte pragmática y en parte cognitiva. Tenemos capacidad de creación de significados a través del “potencial del significado” (Halliday) y con ellos expresamos, negociamos o interpretamos valores en un proceso educativo y creativo. (Candlin 1990, 36).

Ellis (2003, 27) distingue dos tendencias en relación a la incorporación de las tareas en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras. Por un lado está la posición que incorpora las tareas como un complemento a una aproximación más tradicional (*task supported language teaching*). Por otro lado están los planteamientos más innovadores, que colocan a las tareas en la centralidad del proceso de aprendizaje (*task-based language teaching*) dinamitando de paso el concepto clásico de programa como lista de fenómenos formales secuenciados.

Antes de seguir adelante, es preciso distinguir el concepto de “tarea” (*task*) del concepto “ejercicio” o “actividad” (*Exercise, activity, drill..*). Rod Ellis analiza las distintas definiciones que han aportado autores como Richards, Nunam, Skehan o Long. Existe un consenso general que Ellis sintetiza en la siguiente definición: “*Tasks are activities that call for primarily meaning-focused language use.*” (Ellis 2003, 3)

Esta es una definición que puede ser matizada. Widdowson (1998) considera que lo decisivo en la definición de tarea no es la oposición sentido-forma, sino los distintos tipos de sentido que se ponen en juego. Las *tareas* (*task* 任务) se orientan a un sentido pragmático, es decir que se completa y origina en un contexto concreto, en un marco intencional y situacional. Por el contrario, los ejercicios apuntan a un sentido semántico, sistemático, sin nexo con el uso. Ellis coincide en considerar que otro rasgo

caracterizador de una tarea –diferenciador de los “ejercicios” o “actividades de aprendizaje”- aparece cuando se toma en consideración el distinto rol del que las realiza: en los ejercicios se actúa como “aprendiz”, mientras que en la tarea se actúa como “usuarios del lenguaje.” En los ejercicios se desarrolla una actividad “metalingüística” mientras en las tareas se desarrolla una actividad “comunicativa.”

La concepción y definición de una tarea puede también variar según la perspectiva que se adopte. Ellis sintetiza los criterios de definición de tareas en seis rasgos:

1. Una tarea es un plan de trabajo para una actividad de aprendizaje. La actividad resultante puede ajustarse más o menos al plan y puede conducir o no a una actividad comunicativa. Ellis destaca de este modo como no todo planteamiento “comunicativo” conduce necesariamente a una actividad realmente comunicativa.
2. Una tarea tiene un foco primario en el sentido. Se orienta a un uso pragmático de la lengua. Por ello una tarea parte de algún tipo de interrogante o espacio vacío “gap”, que el aprendiz debe completar o cerrar a través de la actividad verbal. El plan no debe especificar “qué” elementos lingüísticos entran en juego. Pero crea un espacio semántico y cognitivo que “constrañe”, limita o orienta al uso de determinadas formas o estructuras etc.
3. Una tarea es un uso real de lenguaje. La autenticidad de la situación no se encuentra tanto en que realmente reproduzca una situación cotidiana como en que provoque un uso como el que ocurre en el mundo real de la comunicación.
4. Una tarea puede implicar las cuatro habilidades, tanto las receptoras como las productivas (hablar, entender, leer, escribir)
5. Una tarea genera procesos cognitivos como seleccionar, clasificar, evaluar información, ordenar etc.

6. La tarea tiene un pretexto comunicativo definido, que define los objetivos y el cumplimiento.

Sin salir todavía de las matizaciones en la definición de lo que es una tarea, Sheila Estaire y Javier Zanón (1994, 13-16) replantean la cuestión en otros términos, y distinguen entre el concepto de *Tarea de aprendizaje* (*enabling task, learning task*,) y el concepto de *Tarea comunicativa* (*Communication task*).

-Las *Tareas de aprendizaje* (*enabling tasks*) están al servicio de las comunicativas, son tareas previas o posteriores a la centralidad de la tarea comunicativa. Aportan al aprendiz las herramientas necesarias para poder desarrollar o sacar el máximo partido de una tarea comunicativa. Su foco no está en el contenido sino en aspectos lingüísticos (léxico, estructuras, pronunciación, funciones). En la fase previa a la tarea comunicativa, se distingue entre actividades de presentación de nuevos elementos (vocabulario, estructuras etc.) y las actividades controladas de pre-comunicación o tareas de toma de conciencia centradas en la corrección o precisión (*accuracy* 正确度). En la fase posterior a la tarea comunicativa se plantean tareas de reflexión sobre dificultades o aspectos relevantes encontrados en el proceso, corrigiendo o revisando grabaciones de la tarea comunicativa etc. También en esta fase posterior a la tarea plantean la posibilidad de actividades de sistematización de aspectos lingüísticos que han surgido en la tarea comunicativa de forma fragmentaria o discontinua o parcial.

-Las *Tareas comunicativas* (*Communication task*) se definen como un fragmento de trabajo en el aula que:

1. Implica al aprendiz en la comprensión, producción e interacción en la lengua meta.
2. Lleva el foco de los aprendices al contenido y no a la forma.
3. En la medida de lo posible reproduce las condiciones de un uso en la vida cotidiana.
4. Sigue un procedimiento de trabajo.
5. Se basa en unos materiales o informaciones.

6. Apunta a una intención comunicativa.
7. Concreta un resultado que se busca.
8. Es evaluable e interactiva a posteriori.
9. Tiene una intención pedagógica definida.

Vemos como el trabajo con tareas proporciona un marco que resuelve o disuelve para algunos autores la vieja y aguda contradicción entre una acción docente y de aprendizaje orientada hacia la forma o bien hacia el contenido: dicho de otra forma la fractura radical entre el trabajo con la gramática o la comunicación que se agudizó desde los años 1970. Con las tareas, según algunos autores (Ellis, Zanón etc.) es posible integrar un trabajo con la forma, con el metalenguaje, con la toma de conciencia o la corrección en un marco comunicativo, activo y pedagógicamente consistente y efectivo: alejado de la ingenua consideración de que “enseñar” o “explicar” sistemáticamente en la pizarra y/o los apuntes un determinado fenómeno formal (gramatical, fonético, léxico...) de la lengua implica que este fenómeno se ha “aprendido”. Ahora las tareas permiten realizar cosas con las palabras que conducen a procesos para la clarificación de la forma, o la interiorización, o la formulación de reglas al servicio del desarrollo de competencias comunicativas.

En términos similares, pero formulados con conceptos distintos, se puede distinguir entre tareas *focalizadas* y no *focalizadas*. Las primeras inducen al aprendiz a procesar de forma activa o pasiva determinadas formas lingüísticas, como por ejemplo alguna estructura gramatical. La actividad propuesta favorece la reaparición del fenómeno que interesa trabajar. Estas tareas tienen un doble objetivo: promover y desarrollar la capacidad de comunicación y al mismo tiempo ejercitar y automatizar alguna forma. Reciben también el nombre de “tareas gramaticales”. Ellis apunta a la posibilidad de focalizar la tarea convirtiendo el lenguaje en el foco de la misma. Por ejemplo, actuando sobre un corpus verbal, pidiendo que se clasifique, se reflexione y se formulen los criterios de uso de una determinada distinción o regla (uso de dos preposiciones, por ejemplo). Aunque el “tema” es gramatical, la actividad es “hacer algo con el lenguaje”, clasificar, argumentar etc. Vemos en este intento de Ellis de relacionar la “tarea

comunicativa” con la “reflexión formal” un tipo de tarea que tiene como misión el desarrollar la conciencia metalingüística (*consciousness raising*) (Ellis 2003, 17)

Skehan (1996) concibe el trabajo con tareas como un intento de afrontar uno de los dilemas de la enseñanza de lenguas: cómo armonizar la necesidad de participar en procesos de aprendizaje “naturales”, “auténticos” etc. con su desarrollo pedagógico de una forma sistemática. Se parte de la base de que aprender una lengua no es un proceso lineal, simple y acumulativo, por el contrario se parte de la base de que el aprendiz desarrolla su *interlengua* (su versión propia y provisional en perpetuo cambio, de la lengua meta) en un proceso complejo, de crisis, síntesis, reestructuraciones y líneas de complejidad, con zonas de claridad y zonas de sombra, con aparentes retrocesos o fosilizaciones (*fossilization* 僵化) y rupturas. Skehan parte de la base de que no debe darse prioridad al trabajo con la gramática ni la forma, por el contrario, el foco debe centrarse en el contenido, los problemas de procesamiento del lenguaje a tiempo real, las estrategias que se desarrollan en la comunicación.

En este marco, el aprendizaje abre cuatro frentes de cambio que buscan cuatro objetivos de importancia social:

-reestructuración (*restructuring* 重建), es decir la reformulación de hipótesis implícitas de lo que es o como funciona la lengua meta, tendentes a conseguir desarrollar su complejidad y extensión, huyendo de la fosilización.

-corrección (*accuracy* 正确度) es decir un desarrollo del interlengua que busca moverse entre los modelos referenciales de un uso cuidadoso, preciso, adecuado de la lengua meta.

-fluencia (*fluency* 流利), es decir el procesamiento a tiempo real de unos conocimientos implícitos de la interlengua, internalizados, finalmente automatizados.

-tensiones mutuas (*mutuals tensions*) que se refiere a la simultánea pero contradictoria tensión que emerge cuando se ponen en juego los tres anteriores aspectos, especialmente la reestructuración (más lenta, analítica, reflexiva y sólida) con la fluencia (más lexical, líquida, sintética, rápida).

En este contexto, Skehan alerta de los peligros de una aplicación mecánica e irreflexiva de las tareas. Pueden centrar el foco en presionar por una inmediata comunicación (énfasis exclusivo en la fluencia) sin generar condiciones para la transformación y crecimiento de la interlengua: pueden llevar al aprendiz a quedarse en el uso de fórmulas simples, interjectivas, lexicales, de comunicación, bloqueando así el acceso a la complejidad, a la adecuación, la cohesión, la precisión etc. Para evitar este efecto propone tareas que mantengan en equilibrio las tensiones entre fluencia y reestructuración o corrección, tareas que den oportunidades a la reestructuración, y que dejen escaso margen de irrupción a la L1. Hay que tomar en consideración la complejidad del código (factor formal), la complejidad cognitiva (familiaridad), presión comunicativa (rapidez, número de participantes –escala-, incentivos etc. (Skehan 1996).

Las tareas han adquirido un papel protagonista no solamente en los últimos desarrollos de la pedagogía en la enseñanza de una Lengua Extranjera, también en la investigación de la adquisición, ASL. Durante los primeros años de desarrollo de la disciplina de la ASL se intentaba determinar y documentar la secuencia ordenada de adquisición de distintas estructuras gramaticales etc. Se intentaba describir de qué modo los aprendices adquirirían una L2 de forma natural. En los últimos años se ha tendido a un enfoque más teórico. Los investigadores intentar comprobar hipótesis, basadas en las teorías de adquisición L2. En este planteamiento las tareas se han convertido en formatos privilegiados de análisis, de estudio y observación, de recogida de datos y de experimentación empírica, conectada con las formulaciones teóricas. Nos encontramos ante un campo de reflexión, el de la tarea, que no solo aparece en el diseño curricular de cursos, sino también como ámbito de análisis en planteamiento teóricos de estudio de la adquisición (ASL).

En el marco de la enseñanza basada en tareas Peter Robinson (2003, 45-105) aplica la Hipótesis de la cognición (*Cognition Hypothesis* 认知假说) según la cual el aumento progresivo de la exigencia cognitiva de las tareas contribuye a incrementar la complejidad y la corrección (*accuracy*) en el uso de la L2 para poder conseguir cumplir con las mayores demandas funcionales/comunicativas que la tarea le plantea, por otro

lado provoca el aumento en la atención y memorización del input, colaborando a una mayor incorporación duradera de formas procedentes de este input y una progresiva automatización de componentes complejos de la L2. Esta hipótesis pretende aportar un marco de reflexión teórica para el actual proceso rico y diverso de discusión conceptual y de propuestas concretas de diseño de tareas. La discusión actual plantea cómo escoger las tareas, como graduarlas o secuenciarlas, como adecuarlas a contextos específicos, cómo plantearlas en su inicio y cómo sacar el mayor provecho de ellas cómo trabajar distintas habilidades con ellas, cómo despertar la conciencia lingüística, como integrar forma y contenido para que las tareas empujen adelante el aprendizaje etc.

Michael H. Long y Graham Crookes (1992) apuntan a tres distintos modelos de currículo (*syllabus*) basados en *tareas* surgidos a lo largo de la década de 1980. Se trata en los tres casos de diseños curriculares basados teóricamente en los conocimientos sobre cómo se aprenden las lenguas extranjeras, a diferencia de planteamientos anteriores que se fundaban en conocimientos teóricos de la descripción lingüística. Los tres planteamientos curriculares toman como unidad de análisis y del planteamiento docente la tarea, dejando de lado las ideas de frase, palabra, función, estructura o similares.

Los autores distinguen entre currículos sintéticos (Tipo A) y analíticos (Tipo B). En los currículos sintéticos (A) el lenguaje se ofrece segmentado en unidades separadas, las distintas partes del lenguaje se aprenden paso a paso en un proceso acumulativo: la tarea del alumno es re-sintetizar un lenguaje que se le ha presentado de forma troceada en pequeñas piezas (frases, palabras, funciones...). Los currículos de tipo léxico, funcional, situacional o estructural son típicamente sintéticos. Los autores apuntan que el análisis de los materiales docentes muestra como la mayoría de textos de orientación situacional o temática se ponen al servicio de planteamientos estructurales. En este tipo de currículo el foco es *qué* (*what*) se aprende. Son intervencionistas y dirigen el proceso cuando seleccionan qué palabras, qué estructuras, qué situaciones se trabajan. El profesor dirige y controla el proceso. En este tipo de planteamiento se producen muestras de lenguaje simplificado para distintos niveles. Se trata de un planteamiento que se basa en

conocimientos de descripción lingüística y contradice las teorías actuales sobre la adquisición de la lengua: los fenómenos morfosintácticos no se adquieren de forma secuenciada y ordenada, según su orden de aparición, sino como partes de una red compleja de relaciones. Se tiene en este tipo de currículo una concepción estática de la lengua meta (*target*).

Por otro lado, encontramos los currículos analíticos (B). En ellos lo importante no es lo que hace el diseñador del currículo sino las operaciones que se le piden que realice al aprendiz. El lenguaje se presenta en forma de secuencias auténticas, mezcladas y complejas, sin interferencia o control. Se basa en la idea de que el aprendiz desarrolla la habilidad de descubrir regularidades en el *input* y de inducir reglas o de generar redes neuronales que conducen a usos concretos, se basa asimismo en la idea de que el aprendiz tiene siempre a su disposición unos Universales Lingüísticos, un Mecanismo de Adquisición de lengua que se activa con la exposición al input de la nueva lengua meta. En este tipo de currículo el foco está en *cómo* (*how*) se aprende: no son intervencionistas. En ellos el protagonismo recae en el aprendiz. Los currículos basados en *tareas* (*task-based syllabus* 任务型教学大纲) se sitúan en este terreno.

Situados en el campo de los currículos analíticos, Long y Crookes (1992) distinguen tres tipos de currículos basados en tareas. En primer lugar refieren el *Currículo procedimental* (*Procedural Syllabuses* 程序性教学大纲). En este planteamiento – puesto ya en práctica en Bangalore, India, por Prabhu desde 1979-1984) - se considera que no es suficiente entrar en contacto con un “input comprensible”, es decir un input que presente algún porcentaje de material desconocido y algún grado de dificultad que impulse el avance cognitivo (Krashen). Según los planteamientos curriculares que ponen el énfasis en los procedimientos, para aprender, hay que desarrollar oportunidades relevantes de adquisición activa. Este modelo curricular se fundamenta en el proceso de compartir e intercambiar opinión o información que el interlocutor desconoce (*information gap* 信息沟, 信息差距). Se distinguen dos fases: pre-tarea (*pre-task*) se centra en la presentación de algún de los elemento verbales que actúan en la situación a simular etc., que se debe distinguir de la tarea propiamente dicha. Entre

los problemas presentados por esta aproximación se encuentran las dificultades de establecer criterios de evaluación, las dificultades para graduar tareas según niveles de dificultad y la radical ausencia de cualquier foco en la forma.

El segundo modelo de currículo analítico lo podemos ver en *Currículo de procesos* (*Process syllabuses* 过程大纲), de base más pedagógica que psicolingüística. Es defendido por autores como Breen o Candlin, con influencia de la pedagogía de Freire o Stenhouse. Todo el foco está en las preferencias del aprendiz, no en los procesos de aprendizaje del lenguaje, se defiende la sustitución del programa por un repertorio comunicativo. Ha sido criticado por idealista y falta de realismo sobre las capacidades de alumnos y profesores.

El tercer enfoque es el de la llamada *Enseñanza del lenguaje basado en tareas* (*Task-based Language Teaching* 任务型语言教学法), propuesto por los propios autores de este diagnóstico, Long y Crookes, que se basa en la investigación en Adquisición de segundas lenguas (SLA). Plantean también que el input comprensible (Krashen) es necesario pero no suficiente para el aprendizaje. Proponen la tarea (*task*) como una unidad de análisis y de trabajo integral, que se focaliza en el contenido pero incorpora reflexión sobre la forma, que se focaliza sobre la acción, sobre lo que se hace con el lenguaje. Proponen criterios de selección gradación, aprovechamiento y focalización de las tareas. (Long y Crookes 1992)

1.2. El Chino como Lengua Extranjera (CLE): evolución y debates pedagógicos

En el primer bloque de la primera parte de esta tesis doctoral (Capítulo 1.1.) se han expuesto las tendencias y los debates sobre adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras que descansan en la base de las propuestas de diseño curricular que se formulan en la segunda parte de la tesis. Todo ello sirve de contexto y de reflexión teórica para el caso concreto de la enseñanza del Chino como Lengua Extranjera (CLE 对外汉语教学).

Este segundo bloque de la primera parte de la tesis (Capítulo 1.2.) se centra ya en aquellos aspectos específicos de la reflexión sobre la lengua china y en aquellos discursos sobre la enseñanza de la lengua china que se han de tener en cuenta como bases para el análisis de la enseñanza del Chino como Lengua Extranjera (CLE), así como para la generación y diseño de materiales que permitan comprobar en la experimentación en el aula las hipótesis que nos proponemos explorar en esta tesis.

El objetivo central de esta segunda parte es identificar aquellos debates y discusiones que centran la reflexión sobre la enseñanza del Chino como Lengua Extranjera, en la medida de lo posible poniéndolos en relación con el desarrollo de los debates y las teorías sobre adquisición y aprendizaje de lenguas en el ámbito científico internacional que anteriormente se han revisado.

En primer lugar examinaremos la evolución y diversificación de los contextos de enseñanza del Chino como Segunda Lengua y Lengua Extranjera (CSL/LE) y su relación con las opciones metodológicas, las tensiones y desajustes que se generan. En este apartado examinaremos la tradición pedagógica china de enseñanza de lengua china como lengua extranjera, así como la recepción de los discursos innovadores generados internacionalmente desde finales de la década de 1970. También distinguiremos los

contextos CSL (Chino Segunda Lengua) de los contextos CLE (Chino Lengua Extranjera).

En segundo lugar examinaremos aspectos lingüísticos específicos de la lengua china que se problematizan en su proceso de aprendizaje como Lengua Extranjera (CLE): no entraremos aquí a realizar una caracterización tipológica detallada del chino, ni a hacer un análisis contrastivo entre chino y español (sin negar por ello su interés y su potencial en la adaptación o generación de materiales, o a la consideración de problemáticas gramaticales o fonéticas, de cara por ejemplo a la pronunciación), ni agotamos los aspectos más relevantes para la didáctica del chino como lengua extranjera que se podían examinar (el carácter tonal de la lengua china, las dificultades o singularidades de tipo morfosintáctico, aspectos de semántica y vocabulario...). Nos centraremos aquí en el aspecto con más clara y evidente repercusión pedagógica: la problemática de la escritura china en el contexto de CLE, y en el contexto de un aprendizaje competencial y a través de tareas. Es también el aspecto que probablemente, en algunos de sus aspectos más formales, ha generado más reflexión, más bibliografía e investigación.

1.2.1. El proceso de diversificación socio-cultural del CLE: reflexiones y propuestas.

Una de los supuestos centrales de este trabajo atribuye a la reciente y rápida expansión y fuerte crecimiento del CLE el desajuste entre la diversificación de los contextos de aprendizaje, y la falta de adaptación de la corriente pedagógica dominante *mainstream* en ámbitos institucionales del CLE a las nuevas tendencias metodológicas, a las nuevas posibilidades tecnológicas y los nuevos conocimientos científicos sobre aprendizaje y adquisición de lenguas. Este desajuste y esta rígida singularidad del CLE se detecta en la bibliografía crítica que se examinará en los capítulos siguientes así como en indicadores como los materiales docentes de uso mayoritario o bien en los *syllabus*, planes docentes y programas de enseñanza de chino más habituales. En esta parte inicial de la tesis se plantea la cuestión en su dimensión teórica y conceptual. En el posterior desarrollo investigador, se plantea el profundizar en la objetivación, matización y análisis de los debates teóricos y metodológicos dominantes en el campo del CLE para aplicarlo al diseño de materiales que demuestren la viabilidad, en el caso de la enseñanza universitaria del chino, de los enfoques metodológicos más innovadores en el campo internacional del aprendizaje de lenguas: enfoques socio-culturales, comunicativos, basados en proyectos y tareas, a través de contenidos y en perspectiva competencial.

Sin pretender hacer una historia de la enseñanza del Chino como Lengua Extranjera o Segunda Lengua, en este capítulo se va a repasar de forma sumaria el proceso evolutivo y de surgimiento de nuevos contextos docentes, y las principales y más relevantes reflexiones, debates y propuestas metodológicas y pedagógicas que se han suscitado en el campo del CLE en estos distintos ámbitos. Tras la introducción general a esta perspectiva de la diversificación socio-cultural que se desarrolla a continuación, se concretará la descripción y la reflexión en dos grandes ámbitos distintos: la sinofonía y el exterior de la sinofonía.³

³ El año 2004 la profesora Shumei Shih, profesora de literatura comparada de *UCLA* introducía el concepto de Sinofonía en una nota a pie de página de su ensayo *Global literature and the technologies of*

La enseñanza del chino como Lengua Extranjera remonta sus orígenes lejanos a los manuales de instrucción de chino clásico, conocidos como *Lao Qida* 《老乞大諺解》 y *Piao Tongshi* 《朴通事諺解》, usados por los letrados coreanos entre los siglos XV y XIX, se trata de libros de autoría y datación incierta, pero habitualmente situados alrededor del siglo XIV. La más antigua y sólida tradición de aprendizaje de chino como lengua extranjera se sitúa en Japón, especialmente en el ámbito del chino clásico, que formaba parte de los conocimientos de cualquier japonés culto hasta inicios del siglo XX. En paralelo, desde las últimas décadas del siglo XVI los misioneros europeos elaboraron diferentes vocabularios y diccionarios de la lengua china en alguna de sus modalidades habladas, especialmente en las modalidades de las provincias del sur (cantonés 广东话, fukienés 福建话...) como instrumento de aprendizaje para los nuevos misioneros europeos llegados a tierras asiáticas.

Por aquel entonces los letrados chinos ya habían desplegado una sólida y centenaria tradición china lexicográfica, etimológica, fonológica y retórico-estilística, que se desarrollaba en China desde los inicios de nuestra era. Por el contrario, la reflexión autóctona de tipo gramatical era prácticamente inexistente: la reflexión morfo-sintáctica no empezó a desarrollarse en el seno de la cultura china hasta finales del siglo XIX. La primera gramática editada por un chino es el *Mashiwentong* 《馬氏文通》, de Ma Jianzhong 馬建忠, fechada en 1898. (Ciruela, 2012) Unos cuantos siglos antes, las primeras gramáticas de la lengua china fueron compiladas por misioneros de distintas órdenes religiosas (Varo, Prémare, Marshman, Morrison), planteadas con un propósito eminentemente pedagógico. Destacaron en este campo los padres dominicos, con más

recongnition. Se abría así un campo de estudios literarios en el que el concepto *sinofonía* adopta un sentido especial, distinto al que se usa en esta tesis, que aplica el concepto a la manera común en el que se entiende el concepto en el caso paralelo de "francofonía" en el ámbito francés (definida en los diccionarios como "conjunto de países, comunidades o individuos que emplean habitualmente el francés, incluyendo a Francia" (o a China en nuestro caso). Por contra, el concepto de *sinofonía* de Shumei Shih, al intentar recoger las producciones literarias de la diáspora china, presenta un sentido algo distinto: "The site of sinophone is a network of places of cultural production outside China and on the margins of China and Chineseness, where a historical process of heterogenizing and localizing of continental Chinese culture has been taking place for several centuries." Shih Shu-Mei, The Concept of the Sinophone" *PMLA* (May 2011).

de 30 gramáticas del chino. La primera gramática china publicada fue del dominico español Francisco Varo, *Arte de la lengua mandarina*, escrita a mediados del siglo XVII y publicada en 1703. (Peyraube 2001, 341).

Los jesuitas se decantaron por métodos de aprendizaje del chino centrados en los caracteres y en el aspecto oral, por eso generaron muchos vocabularios, mientras los dominicos se decantaron por métodos de enseñanza gramatical, y generaron las primeras gramáticas de la lengua china. A pesar de la gran importancia que los jesuitas dieron al estudio y conocimiento de la lengua china y a pesar de la gran talla de las figuras pioneras en la empresa china jesuita, tales como Matteo Ricci (religioso e intelectual de rigurosa formación en los campos humanísticos y científicos), la primera gramática producida por los miembros de la Compañía de Jesús se redactó casi con un siglo y medio después de la entrada en China de los jesuitas, concretamente en 1726, a cargo del padre Joseph Henri Marie de Prémare, y no vio a la luz pública hasta el año 1831. Esto representa un hecho curioso, dada la ingente aportación jesuita en la primera sinología europea. Sandra Breitenbach atribuye esta singular ausencia de reflexión gramatical misional jesuita a la fuerte tradición de pedagogía oral en el estudio de la lengua que dominaba en la Compañía de Jesús, que habían elaborado abundantes diccionarios y glosarios, pero no gramáticas. (Varo 2000, xix-xxxi).

Durante el siglo XX podemos distinguir la conformación de dos grandes ámbitos diferenciados (aunque muy relacionados y permeables) del CLE que definen en parte dos contextos de aprendizaje distintos, con marcos institucionales, dinámicas metodológicas, entornos lingüísticos, etc. distintos. Tenemos en primer lugar el aprendizaje del chino como lengua extranjera realizado en un territorio sinófono, es decir dentro de un ámbito cultural y lingüístico chino. Desde 1949 hay que subdividir este campo básicamente en dos: por un lado la República Popular China —es decir lo que habitualmente se designa como “China”— y por el otro Taiwán 臺灣, oficialmente conocida como *Republic of China*, con el añadido particular del caso de Singapur 新加坡. En este trabajo, para este periodo más reciente, nos centraremos más en el estudio del caso de la República Popular China, ya que es el más influyente a nivel

internacional, no solo por sus dimensiones y por la importancia y proyección exterior de su evolución, sino también por ser un ámbito difusor a nivel internacional en el campo del CLE de modelos, titulaciones oficiales, estilos de aprendizaje y enseñanza del CLE, materiales docentes, formación de profesorado etc.

Tenemos en segundo lugar el gran ámbito del aprendizaje del chino como segunda lengua o lengua extranjera realizado en el exterior de la *sinofonía*, en entornos lingüísticos y culturales no chinos. En este segundo ámbito podemos distinguir diferentes territorios significativos relativamente diferenciados: Europa, Norteamérica y el resto de países de Asia Oriental, incluida Australasia. Con frecuencia los discursos excesivamente “eurocéntricos” olvidan que durante el siglo XX no solo se desarrolla el CLE en “occidente”: el desarrollo moderno de las relaciones entre China y Japón está marcado por la confrontación y la invasión japonesa de parte del territorio chino desde mediados de la década de 1930 hasta el final de la II Guerra mundial, pero en el primer cuarto de siglo está marcado por la influencia cultural modernizadora de Japón sobre China. Y desde la apertura económica china de 1980, las relaciones económicas sino-japonesas son importantísimas. En el caso de Corea, encontramos desde la década de 1990 la también importantísima interacción comercial entre China y la Corea del Sur capitalista, paralela a las relaciones político-diplomáticas con la Corea del Norte comunista. En las elites, económicas, políticas, diplomáticas y militares japonesas y coreanas, surgió en todas las fases de este proceso de relaciones del siglo XX la necesidad de una formación en chino moderno. No hay que olvidar que desde la década de 1990, el mayor contingente de estudiantes de chino como lengua extranjera (CLE) lo encontramos entre los japoneses y los coreanos del sur, tanto fuera como dentro de China. (Chi 1996, 1-3). Se trata de dos ámbitos que en los últimos años han tendido a confluír gracias a la vasta operación de despliegue de alrededor de 500 Institutos Confucio, que han acrecentado la vinculación del ámbito exterior a China con las dinámicas pedagógicas etc generadas y dirigidas desde China.

Al margen de la división territorial, especialmente en este gran segundo apartado del CLE exterior a la *sinofonía*, puede ser útil distinguir al menos tres ámbitos sectoriales

transversales, en función del tipo de entorno institucional en el que se produce el aprendizaje formal: por un lado tenemos el ámbito institucional académico (subdividible en universidades, escuelas oficiales de idiomas, instituciones diplomáticas, ejército, escuelas secundarias...), por otro lado tenemos el sector privado (academias de idiomas), tenemos finalmente el ámbito de las escuelas de chino para niños y jóvenes integrantes de las comunidades chinas de la diáspora, las llamadas en inglés “*heritage schools*” (祖先语言学校, 移民语言学校), que normalmente realizan su tarea fuera del horario lectivo, los sábados. (Walton 1996, 41-47). En el ámbito del interior de la sinofonía el campo de CLE se ha situado hasta fechas muy recientes en el campo acotado del ámbito institucional académico (universidad). La expansión actual del CLE y la apertura económica de China ha abierto las puertas a la aparición de escuelas de idiomas privadas en China, tanto dirigidas al ámbito del CLE (Chino Lengua Extranjera) como del CSL (Chino Segunda Lengua).

Tanto en el interior como en exterior de la sinofonía es importante diferenciar estos contextos de aprendizaje del Chino como Segunda Lengua (CSL) de los contextos de aprendizaje del Chino como Lengua Extranjera (CLE). Esta distinción se refiere al tipo de relación del aprendiz con la lengua meta en función de su identidad étnica-cultural y su lengua materna (L1 母语). El caso del Chino como Segunda Lengua (CSL) se puede referir a dos situaciones distintas, según se sitúen dentro o fuera de la *sinofonía*.

El concepto de Chino como Segunda Lengua (CSL) se puede referir en primer lugar al aprendizaje de la modalidad oral y escrita del estándar de chino moderno por parte de los ciudadanos de cultura o “nacionalidad” china de lugares donde el *mandarín* (el *Putonghua* 普通话 o lengua estándar) no es la modalidad nativa, como Hong Kong (que tienen el cantonés como L1), de las minorías étnicas del interior de China y Taiwán, o de las regiones chinas con modalidades lingüísticas del tronco común sínico, pero claramente ajenas o alejadas al estándar oral (grupos “dialectales del sur: *Wu* 吴, *Min* 闽, *Yue* 粤, *Kejia* 客家...). En este contexto de aprendices de territorios sinófonos donde el estándar chino no es lengua habitual o generalmente hablada, el aprendizaje se dirige tanto a las habilidades orales como escritas.

El concepto de Chino como Segunda Lengua (CSL) se puede referir también, en segundo lugar, al aprendizaje del chino estándar por parte de los niños y adolescentes de la comunidades chinas de la diáspora, en las llamadas en inglés “*heritage schools*”, que proliferan los sábados en las ciudades europeas, norteamericanas o del sureste de Asia o bien de los jóvenes de la diáspora o de raíz familiar china a través de su incorporación – cada vez mayor-, a programas de estudios asiáticos o sinológicos universitarios, o a cursos de lengua china dirigidos a un público generalista, no centrado en las comunidad china de la diáspora. (Linell 2001, 55). Entre estos niños y jóvenes de la diáspora china , hay que distinguir el caso de aquellos que en su ambiente familiar o socio-cultural adquieren hasta cierto punto el estándar de aquellos que se ven inmersos en contextos sinófonos “dialectales 方言” (*cantones, hakka, minnan...*) alejados del estándar o bien en la lengua del país de acogida. El primer perfil de aprendiz que ya adquiere en alguna medida la modalidad estándar chino a través de su entorno, acude a un proceso de aprendizaje formal básicamente para adquirir el dominio de la escritura, para dominar la lectura y la escritura con los *hanzi* 汉字, y, en menor medida, para ampliar su repertorio de registros orales. Aunque haremos algunas referencias obligadas a este ámbito, el foco central de este trabajo es el del aprendizaje del Chino como Lengua Extranjera (CLE). (Xing 2006, 13-14)

Estas distinciones entre contextos dentro de un *campo lingüístico (Language Field)* son relevantes en la medida que ponen de manifiesto dinámicas institucionales, perfiles de aprendices, objetivos, tradiciones y entornos pedagógicos y metodológicos distintos con relevancia en el momento de tomar decisiones pedagógicas o en el momento de diseñar currículos o materiales docentes. Hablar de la enseñanza y del aprendizaje del chino CLE, o plantear programas o currículos o materiales en abstracto, al margen de su contextualización en un escenario específico, con unos sujetos concretos, un entorno institucional concreto, un marco de objetivos y propósitos etc. conlleva dejar de lado los factores de adecuación: conlleva ignorar la complejidad de contextos y entornos de aprendizaje en la que se adentra el CLE. Conduce a la toma de decisiones erróneas, inadecuadas al contexto (socio-cultural, institucional, docente, intencional...)

Un ejemplo interesante de reflexión que toma en consideración estos aspectos del contexto socio-cultural lo encontramos en las reflexiones de Michael E. Everson (1996), que propone explotar el conocimiento del entorno inmediato en el desarrollo de materiales de lectura, adaptándose a las distintas motivaciones e intereses para el estudio del chino y a los diferentes entornos socio-culturales. La tendencia a convertir los materiales de CLE en portadoras de conocimientos sobre China (costumbres, leyendas, formas de vida, textos literarios etc.) parece positiva al añadir valor cultural al aprendizaje, pero pueden resultar un factor perturbador, de desmotivación, y añadir dificultad a la lectura. Esta es una tendencia que ha perdido mucha presencia en el campo de Chino como Lengua Extranjera (CLE), pero que sigue siendo dominante en el campo de Chino Segunda Lengua (CSL): se considera deseable que los niños y adolescentes de las comunidades chinas de la diáspora acudan a sus escuelas no solamente a aprender chino sino también a conocer su legado legendario, simbólico, histórico y cultural. Everson (1996) propone que los alumnos puedan leer textos que se correspondan con sus intereses inmediatos y que hablen de cosas de las que tienen conocimientos previos. Así, por ejemplo, propone una unidad didáctica a partir de un artículo de un periódico chino editado en EEUU que comenta un partido de Béisbol. Plantea este trabajo en un entorno de Chino Segunda Lengua (para estudiantes hijos de la inmigración, sino-americanos o ABC: *American Born Chinese*) (Everson 1996, 93-105).

La distinción básica anteriormente introducida entre los contextos interiores y exteriores a la sinofonía es relevante, entre otros motivos, en la medida que describe la presencia o ausencia para el aprendiz del CLE de un entorno de inmersión lingüística y cultural potencialmente activadora de la adquisición informal del chino y potencialmente complementaria a la acción de aprendizaje en un entorno formal e institucional de instrucción. No es lo mismo aprender chino en ambiente socio-cultural chino que hacerlo en Europa, Australia o USA. Esto es evidentemente generalizable al aprendizaje de cualquier lengua extranjera o segunda lengua, pero en el caso de la lengua china, a causa de la opacidad de su escritura y de todo lo que ello implica (que se analizará en

apartados posteriores) el factor de la inmersión lingüística complementaria al aprendizaje en contextos formales se vuelve muy relevante.

No es lo mismo plantear un material docente para su uso en un ámbito sinófono que plantearlo para un uso en ámbitos exteriores: las vivencias, los referentes y el contexto lingüístico del aula es muy distinto. A pesar de ello, hay que considerar que la globalización y las crecientes comunidades chinas de la diáspora en parte expanden y diseminan en red el ámbito de la sinofonía, al margen de los clásicos criterios territoriales: hoy es mucho más fácil encontrar interlocutores, contextos y referentes presenciales y virtuales en chino en una ciudad como Barcelona o París que lo era hace veinte años.

Estas distinciones entre contextos de aprendizaje basados en la pertenencia o la exterioridad a la sinofonía deben, pues, ser hoy en día en parte matizadas, ya que entre los dos ámbitos, incluso en el campo docente, existe una fuerte permeabilidad e interacción, un constante trasvase de efectivos humanos, discursos teóricos e iniciativas pedagógicas, materiales docentes e iniciativas institucionales. No hay que olvidar que una parte del profesorado de chino CLE que ejerce su profesión e investiga y reflexiona en la cuestión proviene de ámbitos sinófonos o bien se ha formado más o menos intensamente en ámbitos sinófonos, buena parte de los materiales usados fuera de los ámbitos sinófonos proceden de China, y en mucha menor medida de Taiwán o Singapur. A nivel académico universitario esta vinculación entre los dos contextos interiores o exteriores del contexto cultural de la sinofonía se ha reforzado especialmente con la reciente iniciativa del despliegue durante la última década de la red extensa red de más de 500 *Institutos Confucio* (*Kongzi Xueyuan* 孔子学院) que se promueven desde las autoridades educativas chinas en asociación con centros universitarios exteriores.

Desde mediados de la década de 1980, el aumento de la influencia económica y del protagonismo internacional de China (República Popular China 中华人民共和国), paralelo a la creciente globalización económica, social y cultural, han modificado sustancialmente los contextos de enseñanza de la lengua china como lengua extranjera a

nivel internacional. El aumento exponencial que ha experimentado el interés internacional por el aprendizaje del Chino como Lengua Extranjera, ha significado no solamente el aumento cuantitativo importantísimo de aprendices de chino como lengua extranjera, sino también la diversificación de contextos de aprendizaje, la aparición de nuevos perfiles de aprendiz, de nuevas necesidades y nuevos objetivos.

Uno de los puntos clave de este apartado es el análisis de las tensiones que se generan ante la inadecuación de los *planteamientos pedagógicos dominantes mainstream* en le CLE –conformados y herederos de los contextos iniciales ya consolidados en décadas anteriores, con anterioridad al *boom* del crecimiento y diversificación actual- a muchas de estas nuevas realidades docentes. La concepción de la lengua, la concepción del rol del profesor y el aprendiz, la filosofía y confección de los materiales docentes y su uso en el aula, el nivel de uso de la lengua meta (*target language* 目的语) en el aula, la orientación al *conocimiento* o al *uso* de la lengua, las actividades y el nivel de interacción en el aula etc. son herederos de unos determinados contextos y tradiciones de aprendizaje, con sus principios e inercias asociadas. La crisis de crecimiento espectacular que experimenta en la última década el CLE exige un replanteamiento y diversificación de sus presuposiciones teóricas y de sus prácticas tradicionales. Una adecuación a nuevos contextos y nuevas realidades y necesidades.

Julian D. Linell (2001) analiza la actual diversificación de los contextos docentes en función de los objetivos que persigue el aprendiz a través del estudio de la lengua china, para ello aplica al caso del CLE el marco conceptual que despliegan en el marco del *English for specific purposes* T. Hutchinson y A. Waters (1987). Así distingue entre cinco grandes tipos de contextos diferenciados por los objetivos o finalidades que persiguen los aprendices en los futuros usos de la lengua meta:

-*Chino para usos académicos (Chinese for academic purposes)*, caracterizado por el objetivo de capacitar a la lectura de textos chinos clásicos y modernos, por aplicar una metodología dominante de corte gramatical-traducción y por situarse básicamente en el terreno del Chino Lengua Extranjera (CLE).

-*Chino para usos profesionales (Chinese for occupational purposes)*, orientado a la comunicación en ámbitos laborales y metodológicamente oscilante entre el audiolingüismo y el enfoque comunicativo, puede producir aprendizajes de Chino Lengua Extranjera (CLE) y Chino Segunda Lengua (CSL), para jóvenes de la diáspora china de segunda generación.

-*Chino para usos generales (Chinese for General Purposes)*, que presenta como objetivo la introducción genérica a la lengua y la cultura, con planteamientos eclécticos, en ámbitos académicos, escolares o privados y con un nivel básico, en entorno CLE.

-*Chino para usos culturales (Chinese for Cultural Purposes)*, que se propone enriquecer el conocimiento del alumno de su herencia cultural, alfabetizar alumnos que ya hablan chino, con planteamientos eclécticos y entorno de Segunda Lengua (CSL).

-*Chino para ocio (Chinese for pleasure)*, autoaprendizaje por gusto, para cumplir una curiosidad intelectual, puede producir aprendizajes de Chino Lengua Extranjera (CLE) y Chino Segunda Lengua (CSL), para jóvenes de la diáspora china de segunda generación.

Evidentemente este repertorio de contextos clasificados en función de las necesidades y expectativas futuras de los alumnos es ampliable y no tiene por qué corresponderse –ni se corresponde– con la real oferta de contextos docentes que ofrece el campo de CLE actualmente. Al margen de estos criterios de diversificación de los contextos del CLE, se pueden considerar otro tipo de criterios de concreción de entornos diferenciados de aprendizaje, como por ejemplo la distinción entre contextos docentes *presenciales* y *virtuales* o *semivirtuales* que proliferan con el avance de las nuevas tecnologías. (Zheng 2005, 275-285), (Xie 2007, 55-67). También es relevante distinguir entre las aulas de trabajo intensivo (*Intensive Chinese Classes*), normalmente en curso de verano con varias horas de clase diarias, en relación a los cursos con aulas extensivas, de ritmo más pausado y dedicación parcial del estudiante. (Xing 2006, 83-84)

El desencuentro entre las necesidades y propósitos específicos de los aprendices con los contextos de aula representan un problema amplio y bastante generalizado en el ámbito del CLE, realmente ofertados. El problema apunta a la necesaria diversificación y especialización de la oferta de diseños marcos institucionales, curriculares y materiales docentes.

Esta diversificación de contextos y de perfiles de aprendices en el campo CLE ha llevado en algunos casos a soluciones esquemáticas y faltas de rigor. Así por ejemplo, la percepción de una demanda diferenciada en el campo del chino comercial ha generado determinados libros de texto de nivel inicial que se limitan a llevar el repertorio temático nocional-funcional hacia temáticas o situaciones de compra venta etc. y que introducen ya en una fase inicial registros y vocabularios especializados. Que el aprendiz tenga como propósito finalista de su estudio de la lengua china una dedicación profesional investigadora, comercial, periodística o como traductor, no implica necesariamente que en los niveles iniciales se le deba iniciar a la lengua china de una forma específica con un vocabulario o unos usos propios de investigadores, comerciantes, periodistas o traductores.

La contextualización y adaptación a entornos socio-culturales y motivacionales distintos es más compleja: evidentemente según el propósito del aprendizaje habrá decisiones relevantes que se deben poner en juego (intensidad del ritmo de estudio, modalidad simplificada o tradicional -o ambas- de escritura china a estudiar, mayor o menor uso de estrategias metalingüísticas, mayor o menor focalización del aprendizaje en la escritura, mayor o menor uso de la escritura asistida por ordenador y otros recursos multimedia y digitales, enfoque hacia la producción oral, tipo de material docentes a emplear...) Y evidentemente, en niveles intermedios y superiores pueden aparecer ya materiales especializados, específicos: de chino comercial, periodístico, administrativo o manuales de traductología. Lo que no parece tener demasiado sentido (más allá del comercial) es la confección de materiales docentes de *nivel inicial* de chino comercial, de chino para traductores, de chino administrativos...

La consideración del contexto socio-cultural, del entorno institucional o de las demandas, expectativas y perspectivas de futuro de los aprendices se debe producir en todas instancias del proceso (diseño institucional de programas y marcos curriculares, diseño de materiales docentes etc.) pero tiene su máximo sentido básicamente a nivel de la máxima concreción posible del diseño curricular específico en el que cada aula se sitúa: es sobre todo el docente concreto el que debería tomar en consideración estas variables para ajustar su propuesta y a su acción docente desde una perspectiva ecológica ajustada a su entorno inmediato.

Por poner un ejemplo muy concreto de contextos docentes relativamente próximos (todos ellos universitarios) realmente existentes de CLE en España: tendrían que tomarse decisiones específicas y en alguna medida diferenciadas, ajustadas a cada caso, en el contexto del chino como materia obligatoria de un Graduado de Comercio Internacional (donde los objetivos de los aprendices en relación al chino son profesionales y sobre todo de “supervivencia” en China, donde el foco central de los alumnos es económico etc.), respecto al contexto del chino como materia obligatoria de una Licenciatura de traducción e interpretación (donde el foco es filológico, especializado en el trabajo con la lengua) o bien respecto al contexto de chino en una licenciatura de Estudios de Área (*Area studies*), centrado en Asia Oriental (donde el marco docente es *pluridisciplinar* y el trabajo de lengua sienta las bases para un futuro profesional o académico en relación a China). La elección de los materiales docentes, la manera de trabajarlos, las prioridades en relación al peso de cada una de las cuatro habilidades, el tipo de tareas a realizar, el grado de metalenguaje y conciencia del código planteada en cada caso se deberían ajustar a las variables concretas que definen cada contexto.

El crecimiento espectacular en la última década de la demanda de estudios de lengua china a nivel internacional ya está generando espontáneamente una diversificación de contextos. Encontramos un síntoma evidente en el hecho de que las autoridades educativas chinas, en el primer proceso de reforma y reformulación en curso de los

exámenes oficiales de Chino HSK iniciado en 2002, hubiesen encargado a diversas universidades chinas el desarrollo de nuevos modelos de exámenes HSK específicos para turismo, negocio, administración etc. Esta estructura evaluadora diversificada en contextos conlleva un paralelo reconocimiento y elaboración de contextos de aula específicos que preparen a estos marcos competenciales diferenciados, en contextos diferenciados. De este proceso de diversificación, en la segunda y definitiva reforma del HSK que empezó a implementarse entre 2010-2012, destaca la consideración creciente del contexto de aprendizaje externo al territorio chino. Entre las modalidades específicas de examen perduró un examen de carácter general, un examen centrado en el chino comercial, un examen orientado al público infantil y adolescente, y finalmente una modalidad orientada a la destreza del chino hablado. Los exámenes específicamente orientados a niños o adolescentes aparecen al detectarse la importancia de un nuevo perfil de aprendices, y al incorporar a la dinámica de la objetivación de los exámenes oficiales la tradicional dinámicas de las "*heritage school*" (祖先语言学校, 移民语言学校), o escuelas de chino de sábado o domingo por la mañana, orientadas principalmente a un público de hijos de inmigrantes chinos, y en menor medida a niños chinos adoptados o a niños locales cuyos padres deciden que un aprendizaje precoz del chino les será conveniente.

El propósito central de este apartado de la tesis no ha sido el proceder a una minuciosa historia ni a una descripción o análisis exhaustivo y minucioso de los contextos de la enseñanza del CLE, sino simplemente el destacar casos y discursos, a modo de ejemplos representativos, marcar las líneas generales de evolución, los ámbitos amplios de influencia, los puntos de inflexión, con una mayor atención y detalle a la evolución reciente y siempre estudiando la cuestión en relación a los discursos pedagógicos y las tendencias metodológicas detectadas en los diferentes momentos y diferentes ámbitos del CLE. La localización y contextualización específica de este trabajo en el rincón de Europa que es Barcelona, (Catalunya, España), hace que examinemos con atención todos aquellos desarrollos más próximos o más influyentes sobre la evolución del CLE en este entorno inmediato.

Se han puesto de manifiesto en esta introducción general a este apartado las dinámicas de diversificación de contextos, su significación y algunas reflexiones que han suscitado. En los dos subapartados siguientes, se concreta esta diversificación en una aproximación a algunos de los desarrollos y evoluciones en el interior y el exterior de la sinfonía.

1.2.2. Evolución y tendencias metodológicas del CLE en los ámbitos de la sinofonía

Si nos situamos en el ámbito del CLE en la sinofonía (entendiendo aquí el concepto como el ámbito política y geográficamente diverso donde la lengua china es habitual en su uso social), podemos afirmar que con anterioridad a la década de 1980 los desarrollos más relevantes para el debate sobre la evolución del CLE durante el siglo XX se sitúan en la intensa acción de *estandarización* del chino moderno que se produce entre la década de 1920 y la década de 1960. Es en estas décadas cuando se forja y se codifica el modelo de chino que hoy se enseña y aprende por el mundo.

1.2.2.1. Estandarización de la lengua objeto de aprendizaje

En una primera fase de las décadas de 1920-1930 de la China republicana, se consumó la ruptura radical con el chino clásico (*Wenyan* 文言), se fijó el estándar oral (conocido como *Guoyu* 國語 o *Putonghua* 普通話, y conocido también internacionalmente como *Mandarín*), el estándar escrito (*Baihua* 白话) y una propuesta de fonetización auxiliar (*Zhuyin Fuhao* 注音符号).

En una segunda fase que se sitúa en las décadas de 1950-1960 se produce en la República Popular China una simplificación del número de trazos de unos cuantos centenares de los caracteres (*hanzi* 汉字) más usados, y se establece un sistema de escritura alfabética del chino, *pinyin* 拼音, en una opción de *diagrafía*, que sitúa a la escritura morfémica de los caracteres en la centralidad referencial y a los signos alfabéticos del *pinyin* en una posición auxiliar en usos muy restringidos, que en la última década no han dejado de crecer cuantitativa y cualitativamente. También debe consignarse que las reformas de la escritura y de la fonetización introducidas en la

China continental no fueron asumidas por las otras chinas (Hong Kong 香港, Taiwán 臺灣, diáspora china 華僑), dando lugar a la aparición de dos grafías parcial pero significativamente distintas, usadas en uno u otro ámbito.

A lo largo de estas décadas que se abren entre los años veinte y sesenta del siglo XX se forja la codificación léxica, gráfica, fonética y gramatical del chino moderno. Este proceso (que se describirá en algunos aspectos con más detalle en posteriores apartados en relación a sus implicaciones pedagógicas en el campo del CLE) conforma el modelo de lengua estándar, de referencia, común, que se usa públicamente en los ámbitos oficiales de China (medios de comunicación, administración...) y que se enseña y se usa en todos los niveles su sistema escolar. Es también el modelo de referencia del CLE. (Chen 1980).

En el contexto sinófono fue importante y se desarrolló antes el marco CSL (Chino Segunda Lengua o L2) que el marco CLE (Chino Lengua Extranjera). No hay que olvidar que la China del siglo XX es heredera de un vasto imperio tan extenso como Europa desde Portugal hasta los montes Urales. Ni hay que olvidar tampoco que los más de 1.350 millones de chinos de inicios del siglo XXI presentan una realidad de diversidad lingüística muy amplia y compleja. Al margen de las minorías tibetanas, mongolas, uighures, manchúes, mongolas, birmanas, coreanas, miao etc. que hablan lenguas más o menos alejadas pero en cualquier caso ajenas al tronco lingüístico chino, hay que considerar que las modalidades *dialectales* del chino presentan distancias morfológicas, léxicas y fonéticas mayores que las que presentan entre sí las lenguas romances: todas derivan de un tronco común -el chino clásico-, pero no hay intercomprensión entre los hablantes de estas distintas modalidades de chino que se clasifican en ocho grandes grupos.

El mayor de estos grupos *dialectales*, el más cercano a la modalidad estándar del mandarín, agrupa a más de ocho centenares de millones de hablantes del conjunto de hablas próximas entre sí del norte de china. Las mayores diferencias aparecen en las modalidades lingüísticas chinas de las provincias costeras e interiores del sur, -

lingüísticamente menos innovadoras, más periféricas, aisladas y conservadoras-, del arco que se abre entre Shanghai 上海 y las provincias de Cantón 广东 y Yunnan 云南, con más de cinco centenares de millones de hablantes que en el interior de China tienen una L1 familiar estructuralmente, léxicamente y fonéticamente bastante distinta a la L2, la lengua oficial del país, el *Putonghua*, que han aprendido en el proceso escolar y en los usos públicos oficiales.

Esta diversidad lingüística compleja y acusada explica que las reflexiones iniciales sobre enseñanzas de lengua en la República Popular China fuesen encaminadas al impulsar políticas de aumento de la alfabetización de la población y también a la incorporación del mandarín como L2 por parte de los hablantes de otros “dialectos” (en la terminología china oficial, a pesar de que sería más lingüísticamente apropiado hablar de lenguas) y de las minorías nacionales (*Shaoshu Minzu* 少数民族). No hay que olvidar que las estadísticas oficiales difundidas por Yang Zhongrui, con rango de viceministro, responsable del departamento de extensión de la lengua común, reconocen un capacidad de uso del *Putonghua*, del estándar oral, que se sitúa en el año 2007 en apenas el 53% de la población china. Poco más de la mitad de la población china habla el chino estándar. La tarea de extender el estándar oral es considerada vital, vertebradora, especialmente en las provincias periféricas y potencialmente secesionistas, como *Xinjiang* 新疆 o *Tibet* 西藏.

Con anterioridad a la década de 1980, las complejas evoluciones históricas, tanto en China como en Taiwán, no favorecieron un desarrollo significativo del CLE. Los estudiantes extranjeros en estos dos ámbitos eran comparativamente escasos, sobre todo en China continental. Esto no significa que el estudio de lenguas extranjeras en China no experimentara un importante avance en estas décadas (ruso, inglés, francés, español...), sin comparación a etapas anteriores.

La bibliografía de reflexión sobre aspectos metodológicos del CLE era también escasa en etapas anteriores a la segunda mitad de la década de 1980. La atención en el campo del chino se centraba entonces en el desarrollo de los modelos y codificaciones de la

lengua estándar y, tal como se acaba de indicar, en las acciones encaminadas a aumentar el porcentaje de población capaz de alfabetizarse y de entender y hablar mandarín, el estándar oral. Al margen de las reformas lingüísticas, se promulgaron diferentes vocabularios básicos y, del mismo modo que en aprendizaje de otras lenguas extranjeras (inglés etc.) se aplicaron al caso del CLE algunos aspectos de los modelos metodológicos audio-lingüísticos y de los nuevos conocimientos gramaticales y codificadores a las viejas tradiciones pedagógicas de aprendizaje de lengua en China. (Chen 1980, 115-199).

1.2.2.2. Tradición e innovación pedagógica: ¿una huella confuciana?

El proceso de apertura iniciado en la década de 1980 generó en China un crecimiento sin precedentes del campo del CLE (Chino Lengua Extranjera). En la evolución de los enfoques metodológicos del CLE en las últimas tres décadas coexisten y pugnan dos tendencias paralelas y de sentido contradictorio que hay que tener especialmente en cuenta: por un lado encontramos la todavía hoy fuerte *pervivencia de las viejas tradiciones pedagógicas* y de los estilos de enseñanza y aprendizaje dominantes en China, por el otro lado encontramos la *influencia de la renovación metodológica* (procedente del exterior de China) en el campo más amplio de la enseñanza de las lenguas extranjeras en China.

El juego de tensiones, de simultáneos impulsos innovadores y de resistencias al cambio, la mezcla y la ambigua aplicación simultánea de elementos de estas dos tendencias contradictorias marcan el panorama de la enseñanza de lenguas extranjeras en China en las dos últimas décadas y de la actualidad. Evidentemente, marcan también en alguna medida las dinámicas de evolución futura del CLE.

En relación al estilo tradicional de aprendizaje en China, a las actitudes, los roles, los valores y creencias relacionadas con la enseñanza y el estudio, y en especial al estilo de aprendizaje de lenguas y su pervivencia actual, se ha publicado una amplia bibliografía, que se sintetiza con claridad en Hu Guangwei (2002) o Tang Degen y Doug Absalon (1998, 123-125). Se destaca la importancia de la huella confuciana en este aspecto: no se trata del atavismo lejano de las palabras más o menos sabias y recordadas de un viejo filósofo, sino de la huella concreta en las prácticas docentes efectivas a lo largo de siglos, los roles en este proceso, las expectativas y creencias asociadas a la enseñanza-aprendizaje en China. La tradición de la elite letrada que dirigía el aparato burocrático del imperio chino a lo largo de dos milenios se fundaba en valores morales y sapienciales confucianos, donde el estudio a través del esfuerzo, el conocimiento de la escritura y de un canon de clásicos eran indicios de valor moral, eran una vía

privilegiada de ascenso social y eran la puerta de acceso a esta elite gobernante, a través de las oposiciones en las que se valoraba el dominio de la escritura, de la retórica y del conocimiento detallado del canon de los clásicos.

A pesar de que ya hace casi un siglo que se hundió el imperio (1911) y a pesar de las revoluciones, reformas republicanas y reeducaciones comunistas que ha experimentado China, algunos rasgos de la huella de la vieja tradición educativa china son muy fuertes. Es cierto que durante las dos últimas décadas, en las ciudades más cosmopolitas de la costa y algunas capitales de provincia se ha experimentado mucha influencia exterior a través de *internet*, medios de comunicación y contactos directos: todo ello ha debilitado la influencia de la tradición en algunos aspectos, pero en ámbitos educativos institucionales, la presión del ascenso social a través del estudio sigue siendo muy fuerte. Y las pautas jerárquicas, el saber canónico transmitido etc. dominan el proceso a todos sus niveles.

Entre los rasgos tradicionales del estilo de enseñanza y aprendizaje en China que más afectan al estudio de la lengua está la concepción de la lengua como un objeto de estudio fundamentado en la escritura y una concepción del conocimiento como algo que emana y surge de la palabra escrita, del libro. Esto explica la centralidad absoluta de los libros de textos en el proceso chino de aprendizaje: el objetivo es memorizar literalmente el libro de texto. Explica también la escasa consideración a la lengua oral y la resistencia a los planteamientos comunicativos, que ponen la atención en la palabra oral.

En el estilo educativo tradicional chino destaca una distribución de los roles de profesor y alumno muy jerarquizados: el maestro en la tradición china es quien dirige y controla el proceso del aula, a quien se debe respetar, imitar y obedecer. El acto de enseñar es un acto de transmisión, desde un maestro ejemplar y un libro que reúne el saber.

Las clases tradicionalmente consisten en una especie de recitativo o antifona a dos voces: el maestro recita un modelo y los alumnos lo repiten. La memorización, la

repetición, son las estrategias de estudio centrales. Antiguamente se recitaban y memorizaban pasajes de los clásicos, modernamente frases en lengua extranjera (o pasajes de los libros de texto de las distintas materias).

No podemos sin embargo simplificar o cosificar la tradición pedagógica china en un repertorio de rasgos atávicos y negativos. Responde a contextos lejanos y distintos, y además presenta una pluralidad que escapa al tópico de un aprendizaje meramente memorístico, desprovisto de exploración. Solo hemos de recordar la cita que hemos incorporado al inicio de esta tesis, donde nos muestra un rasgo tradicional en el rol del profesor como alguien que abre interrogantes y espacios de aprendizaje, en un planteamiento muy cercano al que sugieren algunos de los planteamientos socio-culturales, de trabajo por tareas, con raíces post-metodológicos y de enfoque comunicativo:

"君子之教喻也 道而弗牽 強而弗抑 開而弗達 道而弗牽則和 強而弗抑則易 開而弗達則思 和易以思 可謂善喻矣" ---《禮記》《學記》（戰國西元前 200 年）

"Enseñar consiste en mostrar el camino sin llevar cogido por la mano, fortalecer más que reprimir, despertar la inquietud de aprender sin llegar a explicarlo todo. Cuando se guía sin forzar, hay armonía. Cuando se fortalece sin reprimir, fructifica el aprendizaje. Cuando se despierta la inquietud de aprendizaje sin llegar a explicarlo todo, el hombre desarrolla la capacidad de pensar,. Si un profesor consigue la armonía, el aprendizaje fructifica y el alumno desarrolla su capacidad de pensar, entonces estamos ante una buena enseñanza."
--- Libro de los Ritos: *Tratado sobre el estudio* (Siglo II ac.)

Günther Miklitz (1996), a partir de su experiencia en cursos de formación de profesorado de lenguas extranjeras en China, destaca cuatro rasgos definitorios del estilo de aprendizaje de lenguas en China: memorización de textos (especialmente en niveles iniciales), explicación gramatical inicial, aprendizaje imitativo y adaptación y mezcla de métodos. En relación a este último punto, muy importante, es bien sabido que entre los rasgos distintivos de la cultura china destacan el *eclecticismo* 折衷主义 y el *sincretismo* 调和主义: en el plano religioso creencias distintas se mezclan, mientras que en el plano político, China se define hoy como un país “socialista de mercado”, en el plano de las metodologías de enseñanza de idiomas, evidentemente, la tradición china también se manifiesta en la tendencia a mezclar. La implementación compulsiva de

enfoques comunicativos por iniciativa gubernamental ha dado como resultado híbridos con ingredientes innovadores genuinamente propios de la versión “*light*” del *método comunicativo*, de estilo nocional-funcional, con ingredientes audiolingüísticos, gramaticales, de trabajo con textos literarios de autores canónicos de la literatura china del siglo XX...

En relación al papel de la memorización en el aprendizaje de lenguas extranjeras es interesante el testimonio del profesor Chen Kaixian 陈凯先, jefe del departamento de Español de la Universidad de Nanjing 南京大学:

“Although the question of which method is best is now being discussed in China, it is widely believed that the memorization of texts is important. Memorizing texts may help beginners to become acquainted with the target language which is structurally completely different from their mother tongue. That way the student acquires a model which will serve him later as a point of reference or orientation. At the advanced level, memorization becomes less important” (Miklitz 1996, 2).

En el planteamiento pedagógico dominante en China el rol del alumno en el proceso de aprendizaje y en el discurso del aula es muy pasivo. Los valores sociales de modestia, y el complejo cultural del sentido de *mianzi* 面子 (cara), es decir, de preservar el prestigio y el miedo asociado a la pérdida de cara (*diu lian* 丟臉), de orgullo o consideración social, hacen que el alumno sea poco participativo, poco emprendedor, poco autónomo.

En este planteamiento de raíz tradicional se considera que el aprendizaje es un valor de esfuerzo y un valor moral, que no tiene que tener un uso práctico inmediato: se concibe el avance de conocimiento como una acumulación de datos que a la larga por sí mismos ya son un valor. Sin embargo no podemos tampoco menospreciar las operaciones cognitivas que desencadena la memorización, y la concentración y capacidad de aprendizaje que aporta, especialmente combinada con otras destrezas y competencias creativas y productivas, socio-culturalmente significativas. El rol del alumno es también fuertemente competitivo y con recompensa social por sí mismo: tanto en China como en

Taiwán aquellos aprendices que obtienen altas puntuaciones en exámenes oficiales de lenguas extranjeras (TOEFL 托福考试) se convierten en personajes populares, acceden a un mercado de libros de idioma “de autoayuda”, con aura heroica, biografía del aprendiz exitoso y explicaciones de su “método personal” que le ha llevado al éxito. (Chen 2005, 622-623).

Uno de los desarrollos contemporáneos en China de esta faceta es la aparición de métodos acelerados de supuesta eficacia milagrosa de auto-aprendizaje de lenguas extranjeras (inglés), difundidas con agresivas técnicas de marketing y de formación de líderes de empresa, con movilización de masas en pabellones deportivos, masas electrizadas que ven en el seguimiento del “método” el camino al enriquecimiento, al éxito personal: se trata de métodos audiovisuales de corte audio-lingüístico y alto precio de mercado, basados en la repetición obsesiva de estructuras y modelos y en principios de filiación *gramática-traducción*, (*Grammar Translation Method* 语法翻译法) como la lectura de libros directamente en la lengua meta. Un ejemplo de la aplicación de este tipo de metodología al caso del aprendizaje del inglés en China los encontramos en un método que alcanzó una gran fama e impacto mediático (actos públicos masivos, ventas de materiales audiovisuales, repercusión en internet) en los últimos años: el llamado método *de los cinco pasos*, de Zhan Sizhong 张思中. (Liao 2004, 272).

Hay que destacar la gran congruencia que aparece entre las técnicas, los roles y los estilos tradicionales de enseñanza-aprendizaje de lenguas en China y la mezcla importada del sistema de gramática-traducción con el sistema audio-lingüístico que se extenderá como práctica general en China. En un entorno pedagógico como el dominante en China, que hunde sus raíces en este tipo de concepción del saber, del aprendizaje, del profesor y del aprendiz, desde la enseñanza primaria a las enseñanzas superiores, no es raro que surjan fuertes resistencias a la aplicación de los planteamientos pedagógicos de los enfoques comunicativos (y posteriores desarrollos: trabajo con tareas, enfoques interactivos, autonomía del aprendiz...), donde en todos ellos lo oral predomina por encima de lo escrito, donde la clase se convierte en un ámbito participativo, donde el profesor es más un dinamizador que un transmisor, donde

se rompe la rigidez reverencial y se propone un planteamiento creativo, lúdico, interactivo, participativo. (Hu 2002, 97-99).

Se ha documentado y estudiado la problemática de inadecuación cultural de las metodologías comunicativas del inglés para extranjeros para aprendices chinos (pasivos, poco participativos, con escasa autonomía, con estilos de aprendizaje memorísticos...), pero un campo aún poco estudiado es el del desajuste en el ámbito CLE en el interior de la sinfonía entre las metodologías basadas en la memorización, la repetición coral sistemática de frases en clase, el gramaticalismo teórico, la ausencia de tareas y de interacción en el aula, el currículo cerrado, el protagonismo central del profesor en el proceso docente, el énfasis en la corrección y el intervencionismo “corrector” del profesor etc. respecto a aprendices que vienen de un entorno socio-cultural distinto (europeo, norteamericano), acostumbrados a un estilo de aprendizaje más activo, abierto autónomo y creativo. Existen numerosas evidencias y reflexiones al respecto sobre ámbitos exteriores a la sinfonía que abren nuevas perspectivas (Linell 2001), (Chi 1996), (Wang 1998, 69-102).

Tampoco se puede excluir que parte de los atributos atribuidos normalmente a una herencia cultural, más o menos ligada a la herencia "tradicional confuciana" (jerarquía en la escuela, rol pasivo del alumno, memorización...) puedan en realidad describirse sin necesidad de ir tan lejos: acudiendo simplemente a la perduración de un modelo escolar autoritario propio de un país con un sistema político autoritario...

1.2.2.3. La recepción en China de los enfoques comunicativos

Junto a esta pervivencia generalizada de algunas tendencias o rasgos más o menos dominantes basados en la vieja tradición pedagógica china, han surgido en las dos últimas décadas tendencias de renovación, centradas en la introducción de enfoques comunicativos en el aprendizaje de lenguas extranjeras. También en el campo del CLE han tenido una evidente influencia y el contagio de los debates y reflexiones, las publicaciones y traducciones, la programación de propuestas curriculares y la generación de nuevos materiales marcados por el enfoque comunicativo que han aparecido en las dos últimas décadas alrededor de la renovación pedagógica en la enseñanza del inglés (y en menor medida de otras lenguas) en China.

Hay que tener en cuenta que los centros universitarios de las grandes capitales en los que se ha producido este debate en torno a la adopción de los enfoques comunicativos en la enseñanza de lenguas extranjeras son también los mismos que lideran el proceso de renovación del CLE en las dos últimas décadas. Hay que tener en cuenta también que una parte más joven del profesorado y de los investigadores chinos en CLE experimentaron ellos mismos el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, la aplicación relativa de los nuevos enfoques a estas lenguas en China a lo largo de la década de 1990, principalmente el inglés. La circulación de los nuevos discursos pedagógicos, a nivel teórico y práctico, no pudo ser ignorado en el campo del CLE.

El proceso económico de reforma (*gaige* 改革) y apertura (*kaifang* 开放) liderado por Deng Xiaoping 邓小平 que se inició en China a principios de la década de 1980 significó un aumento importantísimo en el interés en China por el desarrollo del campo del CLE. Significó también la apertura de nuevas oportunidades para la recepción de estudiantes extranjeros y la potenciación de políticas de difusión del chino a nivel internacional (estandarización creación de materiales docentes, establecimiento de un examen oficial de chino para extranjeros etc.)

Hay que recordar que USA se convirtió en socio estratégico, principal inversor en China y principal receptor de estudiantes chinos en su ámbito universitario tras la apertura de relaciones diplomáticas en 1979. Este proceso puso en marcha a finales de los ochenta una dinámica de renovación pedagógica del campo del EFL (*English Foreign Language*) y del resto de lenguas extranjeras. Esta dinámica tomaba un aspecto *top-down*: centró los esfuerzos en implementar en China las nuevas tendencias metodológicas influyentes a nivel internacional, basadas en el enfoque comunicativo. El pragmatismo chino dominante en la década de 1980 que anteponía la eficacia probada a la ideología, la importación de tecnología y conocimiento extranjero, favorecieron esta renovación impulsada y tutelada desde las instituciones centrales educativas.

La enseñanza de lenguas extranjeras más habitual en China hasta la irrupción de los enfoques comunicativos constituía, como se ha comentado, una mezcla variable del *método gramatical-traducción* (*Grammar Translation Method* 语法翻译法) y del *método audio-lingüístico* 听说法. Se practicaba un estudio sistemático y detallado de las estructuras sintácticas y de las partículas de enlace, se introducían comparaciones contrastivas entre las lenguas, se trabajaba con textos literarios, se ponía el énfasis en el lenguaje escrito y se memorizaban modelos de frase y listas de vocabulario. Las autoridades académicas chinas reconocieron la ineficacia absoluta de este método tras un amplio estudio auspiciado por la *Comisión Estatal de educación* en 1986 que reveló que la mayoría de aprendices, a pesar de haber estudiado inglés durante años, eran incapaces de usar la lengua en las cuatro habilidades y tenían unos conocimientos muy fragmentarios y teóricos de la lengua. (Hu 2002, 93-103).

Las metodologías de enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas extranjeras habían empezado a conocerse en China ya a finales de la década de 1970 de la mano de algunos profesores ingleses que trabajaban en universidades chinas. Ya desde el primer momento se produjo una resistencia y falta de apoyo generalizadas. Sin embargo, a pesar de la falta de consenso entre los especialistas chinos en relación al enfoque comunicativo, desde finales de la década de 1980 se produjo una opción clara por parte del Ministerio de Educación chino (conocido como *Comisión Estatal de Educación*

entre 1985 y 1997) por la implementación *top-down*, impulsada y dirigida desde las oficinas centrales ministeriales, de los métodos comunicativos en la enseñanza de inglés –y del resto de lenguas extranjeras. El prestigio internacional avalaba al enfoque comunicativo, que afrontaba el principal problema que presentaban los estudiantes chinos de inglés (y otras lenguas extranjeras): la escasa competencia comunicativa después de haber seguido largos años de instrucción en la lengua extranjera. En 1992 se introdujo el requisito que la enseñanza de inglés en la enseñanza secundaria se orientase a la “comunicación” (y no a la memorización de caracteres o de estructuras de frase). Se renovaron los libros de texto con criterios de tipo nocional-funcional. En el año 2001 se produjo en China -una segunda renovación importante de los libros de texto de inglés que debían convertirse en libros basados en tareas (*task-based* 任务型), (Liao 2004, 270). Esta opción de política educativa por la extensión de enfoque comunicativa en la enseñanza del inglés (y progresivamente en el resto de lenguas extranjeras) fue seguida por otros siete países asiáticos a lo largo de la década de 1990, (Hu 2002, 635-636).

Esta iniciativa institucional central del ministerio de educación chino de impulsar los enfoques comunicativos en la enseñanza de idiomas extranjeros ha topado con “resistencias culturales” en la aplicación concreta. Se ha argumentado que la especificidad cultural china es incompatible con los planteamientos comunicativos, que son una importación extranjera, sin embargo, este planteamiento es falaz en la medida que los planteamientos comunicativos han aparecido en todo el mundo (Europa incluida) en contextos pedagógicos tradicionales en parte similares en algunos aspectos a los del entorno tradicional chino, y por otro lado, las técnicas audio-lingüísticas o de gramática-traducción no son propiamente ni secularmente “chinas” sino que proceden también del “extranjero”, aunque en parte se puedan asimilar a las viejas prácticas chinas del aprendizaje a base de repetición, de la copia y la memorización. Por otro lado, métodos que se presentan como genuinamente chinos, como el *Five Steps method* de “gurus” de la metodología como Zhang Sizhong 张思中, no son nada más que una mezcla confusa de algunos elementos audiolingüísticos, principios de gramática-traducción, técnicas de *coaching* para líderes y autoayuda. Todo importado.

En el caso del CLE, como veremos, se ha argumentado que las características específicas de la lengua y sobre todo de la escritura china hacen inviables los planteamientos comunicativos en los niveles iniciales e intermedios. Dedicaremos el segundo bloque de esta segunda parte del trabajo a analizar y matizar este tipo de argumento. Entre los factores del relativo fracaso del proceso de renovación pedagógica en China en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras se destaca que los grupos de clase sean muy numerosos, que todavía sigan vigentes *test* oficiales de orientación gramatical, así como la escasa formación del profesorado y, evidentemente, la inercia o la perduración de las pautas educativas tradicionales. (Liao 2004, 271)

El resultado final de este juego de tensiones entre tradición y renovación en China es por lo general una mezcla ecléctica de metodologías. Con frecuencia el marco teórico, las declaraciones de intenciones, los prólogos de los libros de texto etc. incluyen declaraciones de principios que se adhieren al enfoque comunicativo y a toda la terminología importada, pero la práctica concreta de las propuestas curriculares y de los materiales desmienten en buena medida esta supuesta apuesta por el desarrollo de competencias, de tareas et.. El proceso que hemos descrito se refiere en primera instancia a la enseñanza en China de las lenguas extranjeras, principalmente el inglés pero también el francés, alemán o castellano. Sin embargo, se trata de un proceso con evidentes implicaciones e influencias en el campo del Chino como Lengua Extranjera (CLE), a pesar de que este último es un campo lingüístico que ha generado resistencias propias a la innovación.

En el caso del Chino como lengua extranjera, la centralización piramidal absoluta de todas las decisiones organizativas y pedagógicas en la autoridad del Hanban (*The office of Chinese Language International Council* 国家汉语国际推广领导小组办公室), es decir la oficina central del chino para lengua extranjera y oficina central de los Institutos Confucio) ha tenido como resultado una gran eficacia y rapidez administrativa en el despliegue de 500 Institutos Confucio y el incremento de estudiantes de chino y de examinandos de los exámenes internacionales oficiales HSK, en la implementación de cursos de formación de profesorado, generación de numerosos libros de texto

específicamente adaptados a distintas áreas culturales, renovación de los exámenes oficiales etc.

Sin embargo esta centralización uniformizadora implica que las dinámicas de implementación de metodologías parcialmente comunicativas o competenciales quedan frenadas por la preponderancia del contexto evaluativo cerrado: las listas de palabras, de recuerdos gramaticales, de número de lecciones del libro que deben ser estudiadas etc. El docente o el centro docente carece prácticamente de autonomía o capacidad decisoria para adaptar o modificar el programa, el libro de texto, la orientación docente, el proceso formativo de los docentes. El despliegue de esta formidable operación de extensión de un sistema de enseñanza internacional del chino ha representado un enorme éxito cuantitativo pero con algunos problemas cualitativos de importancia. Tiene como efecto secundario una rigidez metodológica, una uniformidad contextual orientada de forma invariable hacia la realización de los exámenes oficiales. Esto no impide que desde determinados *Instituto Confucio* se generen dinámicas de diversificación de contextos, cursos específicos orientados a necesidades específicas o perfiles de estudiantes distintos. En la capacidad de conjugar la planificación centralizada con la autonomía pedagógica de los centros, y en esta apreciación de la diversidad no solo geográfica sino también intencional o contextual reside uno de los retos de avance y progreso de los *Instituto Confucio*.

1.2.2.4. El examen oficial internacional de lengua china HSK

En el ámbito específico de las transformaciones que ha experimentado la enseñanza del Chino como Lengua Extranjera (CLE) probablemente la iniciativa con mayor repercusión transformadora global en China (y fuera de China) haya sido el establecimiento de un examen oficial internacional de lengua china, el llamado *Hanyu Shuiping Kaoshi* 汉语水平考试 (HSK). En 1984 el Ministerio de Educación encargó a la *Beijing Languages Institute* (actualmente *Beijing Language and Culture University BLCU* 北京语言大学) el desarrollo del test oficial de competencia en lengua china *Chinese Proficiency Test* (HSK). En 1990 se aprobó oficialmente y se puso en marcha tanto en algunas universidades chinas como en algunos pocos centros del extranjero a partir de 1991. Hasta ahora, un total mundial de 860 sitios realizan pruebas del idioma chino, incluyendo 530 centros de pruebas en el extranjero, ubicados en 112 países, y 330 centros de exámenes realizados en el interior de China, ubicadas en 71 ciudades. En 2013, un total global de 5 millones de personas participaron en los diferentes exámenes de chino organizados por la Oficina General del Instituto Confucio (*Hanban*).

Compitiendo en este campo, hay que consignar que en paralelo a la segunda fase de desarrollo del HSK en la República Popular China, se ha establecido un examen de características y funciones similares en Taiwán (*Republic of China*), descrito como *Test of proficiency Huayu* (TOP 華語文能力測驗) que inició su camino en 2003.

El HSK es un test oficial, configurado a la manera de los tests oficiales de otras lenguas internacionales. Durante sus dos primeras décadas de funcionamiento ha seguido un modelo y funcionalidad similar al TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*). Esta prueba está orientada a Universidades, Organizaciones educativas y similares que deseen contar con una forma conveniente, económica y confiable de evaluar habilidades relacionadas con el idioma Inglés. También en el primer modelo de HSK (entre 1990-

2010) predomina esta función de establecer un nivel un nivel homogéneo a la admisión de alumnos extranjeros en los programas universitarios chinos (nivel 6 de HSK), con función similar por lo tanto al TOEFL norteamericano. Sin embargo, la estructura del HSK (1990-2010) en nueve de clasificación recuerda al sistema del IELTS (*International English Language Testing System*) británico.

Test Rank (等第)	Vocabulary (cumulative)	Score (级别)	Certificate
HSK Advanced	Characters: 2865 Words: 8840	11	Advanced A
		10	Advanced B
		9	Advanced C
		-	none
HSK Elementary/ Intermediate	Characters: 2194 Words: 5257	8	Intermediate A
		7	Intermediate B
		6	Intermediate C
	Characters: 1603 Words: 3052	5	Elementary A
		4	Elementary B
		3	Elementary C
		-	none
HSK Basic	Characters: 800 Words: 1033	3	Basic A
		2	Basic B
		1	Basic C
		-	none

Fijación de niveles en el modelo inicial de HSK (1990-2010)
https://en.wikipedia.org/wiki/Hanyu_Shuiqing_Kaoshi (Consultado 8-8-2015)

El primer modelo de HSK (1990-2010) también tenía la función de certificar un dominio superior del chino para los integrantes de colectivos de ciudadanos chinos de ámbitos con L1 diferenciada (ciudadanos de Hong Kong, diáspora migratoria, minorías nacionales etc.). Se trataba por tanto de un examen dirigido tanto a caso de Chino como Lengua Extranjera (CLE) y de Chino como Segunda Lengua (CSL). Se trataba en general de un examen que se orientaba de forma preferente y clara a niveles intermedios y altos. Prácticamente no contemplaba los niveles iniciales o intermedios-bajos: la bibliografía gramatical o de libros de texto que generaba, la publicación de libros con

modelos de examen, la ejecución real de los exámenes se centraba en estos exámenes de nivel intermedio y superior. (Xing 2006, 23-24)

El contexto formativo y evaluativo dominante en esta fase inicial del HSK (1990-2010) se planteaba básicamente como un proceso pensado para producirse en el interior de China: respondía a la afluencia creciente de estudiantes extranjeros a las universidades chinas, que antes de poder acceder a programas universitarios ordinarios impartidos en chino, debían seguir curso de formación y superar el nivel de HSK requerido para caso, según el nivel del estudio al que se deseara entrar (grado, máster o doctorado). O bien, si simplemente su objetivo no era la entrada en un programa ordinario chino sino la formación lingüística en si misma, seguir y poder demostrar el nivel alcanzado en un avance de niveles dentro de los programas de formación intensiva en lengua china para extranjeros, con los que cuentan todas las universidades chinas, justados en prioridades, metodología y planteamientos o materiales a las premisas del primer modelo de HSK.

Al tener en estas dos primeras décadas de existencia una orientación que pretendía asegurar nivel exigible para asegurar el seguimiento eficiente de las clases universitarias en chino, el HSK (1990-2010) se centraba en las destrezas no productivas: leer y entender. Incluía también un apartado relativamente importante de comprensión auditiva (35%). La valoración en alguna medida de esta destreza oral receptiva y no productiva era en 1990 ya de por sí bastante revolucionaria en el campo del CLE, tradicionalmente centrado en lo escrito: en la memorización de caracteres.

Hay que consignar que, sin embargo, la mayoría de aproximaciones pedagógicas a la comprensión auditiva (*tingli* 听力) del chino, han tendido a un trabajo mecanizado, pasivo, más orientado al “*drill* 操练” audio-lingüístico, al ejercicio evaluador, descontextualizado, o a la simple lectura oral de textos escritos, que a la utilización de las posibilidades pragmáticas de las situaciones comunicativas, o al trabajo con tareas. A pesar de esta tendencia dominante, encontramos algunas aisladas e interesantes propuestas innovadoras en este campo, con trabajo basado en tareas, actividades creativas y análisis críticos de materiales en (Yeh 1997, 65-92).

También hay que considerar que la exclusión de las habilidades orales productivas de hablar en chino, dejó (devastadoramente) esta destreza oral activa prácticamente fuera de los diseños curriculares en los niveles iniciales e intermedios, apareciendo apenas en los cursos superiores: tanto en los materiales, como en los programas y diseños curriculares el campo del CLE ha tendido históricamente a poner el mayor énfasis en las habilidades pasivas (leer y entender).

Al pensarse el primer modelo de HSK (1990-2010) en un contexto de aprendizaje del chino producido en el interior de China, se tendía a considerar que la destreza comunicativa oral productiva podría adquirirse de forma natural y espontánea fuera del aula, en la vida cotidiana, en la calle. El problema principal con este tipo de modelo aparecía cuando se exportaba al exterior, como se ha venido haciendo.... Ha tendido a producir generaciones enteras de aprendices de chino que tras más de cinco años de aprendizaje en el aula apenas pueden pronunciar de forma espontánea unas pocas frases, y apenas pueden leer en voz alta de forma correcta cualquier texto escrito. Aunque si saben leer de forma silenciosa y traducir textos escritos chinos, y reconocer y escribir caracteres.

Un aspecto bastante “revolucionario” en relación a la situación anterior reside en el hecho de que el HSK (1990-2010) fuese un examen de respuestas múltiples. El HSK no exigía ni evaluaba (excepto en el nivel superior) la habilidad del trazado manual de caracteres, que tradicionalmente era el foco y el conocimiento más importante a valorar, y el que exigía más dedicación y esfuerzo memorístico al aprendiz con una escritura en L1 de tipo alfabético. A pesar de ello, la inercia de reproducción de pautas de aprendizaje propias de la L1 a contextos de aprendizaje de lengua extranjera, así como la dificultad objetiva en el aprendizaje de la escritura china, convirtieron el trazado a mano en una herramienta igualmente central, considerada como la herramienta imprescindible para proceder a la memorización de los caracteres, que se evaluaba en el primer modelo de HSK, principalmente a través del reconocimiento, no del trazado de los caracteres.

También es destacable el hecho de que el desarrollo del examen comportase la creación de un vocabulario oficial de 5.000 palabras, agrupadas o graduadas en tres niveles de dificultad. La novedad era en este caso el que las listas fuesen de palabras (unidades de significado completas del chino moderno, normalmente compuestas por dos caracteres o signos gráficos chinos) y no de caracteres (*hanzi*, 汉字: unidades potenciales de sentido, en algunos casos completo, pero por lo general en el chino moderno ya como partes integrantes de un compuesto de dos morfemas-caracteres-sílabas). La opción de escoger vocabularios básicos y no listas de caracteres nos indica el recurso a criterios más comunicativos (en aquel momento innovadores), más orientados al uso de la lengua en situación que no al mero conocimiento memorístico de la escritura.

Un porcentaje relevante del examen HSK 1990-2010 se dirigía al control sobre la capacidad de uso correcto, adecuado al contexto, del vocabulario. En el terreno de la gramática, se puso el énfasis en el control sobre las palabras funcionales y en la toma de decisiones de sintaxis posicional. El modelo de elección múltiple, tanto en los ejercicios de comprensión auditiva y escrita, como en los de orientación gramatical o de elección del vocabulario adecuado, potencia al máximo un tipo de evaluación de contextos cerrados, de respuestas únicas y de constante contraposición entre lo correcto y lo incorrecto. No hay lugar en este modelo inicial de HSK (1990-2010) para las respuestas abiertas.

La trascendencia pedagógica del modelo de examen oficial HSK 1990-2010 para el conjunto del proceso del CLE reside en que marca implícitamente pero de forma decisiva durante dos décadas -y con influencia posterior- las pautas en China de desarrollo de las propuestas curriculares, de generación de materiales y de orientación de tendencias metodológicas. Hay que tener en cuenta que China es un país con cadenas de mando y de toma de decisión muy verticales y jerarquizadas.

El establecimiento del HSK marcó de forma inequívoca la dirección a seguir en todas las esferas del chino como Lengua Extranjera: movilizó todas las energías de diseño

curricular, formación de profesores, generación de estudios y materiales en una dirección determinada y compulsiva. Alrededor del examen han surgido multitud de libros y materiales específicos de preparación, pero al margen de estos libros y materiales más instrumentales, buena parte de los materiales generados en China con posterioridad al 1990 tomaron en consideración la proporcionalidad, prioridad y enfoque de los contenidos y las destrezas evaluadas por el HSK, tomaron en cuenta las listas oficiales de vocabulario del HSK y las listas de estructuras y conectores gramaticales, reproduciendo incluso la tipología de ejercicios del examen como ejercicios de práctica, tanto en el campo del léxico, de la comprensión escrita, de la gramática y de la comprensión auditiva. Así por ejemplo, los programas de CLE que ofrecían las universidades chinas, segregaban en cursos y libros y profesores diferenciados para la preparación de cada destreza (Curso “central” de gramática-escritura-lectura y Curso con menor peso de Comprensión Auditiva etc.), en proporción correlativa al peso en el examen HSK. Por ello las clases de gramática-lectura-escritura eran las centrales, mientras las clases de Comprensión Auditiva eran la tercera parte del currículo, y para la parte de expresión oral, solamente se reservaban horas de clase en los niveles intermedios o altos.

A nivel institucional en la República Popular China en 1987 se creó la *China National Office for Teaching Chinese as a Foreign Language* (NOCFL), comisión interministerial al más alto nivel que coordina al más alto nivel la difusión del chino con la acción diplomática, económica y cultural-educativa. Posteriormente se relanzó el llamado sintéticamente como *Hanban (The office of Chinese Language International Council 国家汉语国际推广领导小组办公室)*, dependiente del Ministerio de Educación, encargado de impulsar el liderazgo chino en el proceso de internacionalización del chino: se han establecido procesos de formación de profesor de chino como lengua extranjera, desde esta oficina se gestionan los exámenes del HSK 汉语水平考试, se promueven programas de becas de corta estancia en China para aprendices y profesores de CLE, se promueven programas de creación y “localización” de materiales docentes, se promueven concursos de oratoria en chino etc. y de gestiona el acelerado despliegue de los Instituto Confucio.

Entre los programas más ambiciosos del *Hanban* 汉办 (*Hanban (The office of Chinese Language International Council* 国家汉语国际推广领导小组办公室) que marcan un salto cualitativo en la política lingüística china de internacionalización se encuentra el de la creación de la red de *Institutos Confucio* 孔子学院, en cierto modo a imagen y semejanza de los Institutos Goethe, Institutos Cervantes o British Council... Se trata de instituciones culturales y educativas encargadas de promover y alojar la docencia del CLE en asociación con centros universitarios de todo el mundo. El impulso de implantación en los últimos dos años ha sido espectacular. Las previsiones gubernamentales chinas respecto al crecimiento del CLE se sitúan en alrededor de 100 millones de aprendices de chino antes de una década y la superación de los 500 Institutos o Aulas Confucio. En España hay ya siete sedes del Instituto Confucio: asociadas a la Universidad de Granada, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Valencia, Universidad de Barcelona-UAB-Casa Asia, Universidad de León...

A partir de la creación del *Hanban* (汉办) y de la iniciativa de despliegue de los Institutos Confucio, el examen estandarizado internacional del chino HSK entró en una nueva etapa de reforma o refundación que culminó en una primera formulación el año 2010, y que se consolidó el año 2012 en el formato actualmente vigente.⁴ En parte la reforma la adaptación a una nueva estrategia general (incrementar de forma exponencial el aprendizaje del chino en el exterior de China, en la red de Institutos Confucio) busca la diversificación de objetivos, perfiles (HSK para niños-adolescentes) y usos específicos (chino para fines específicos) y la renovación de los presupuestos lingüísticos de base (consideración de las habilidades lingüísticas activas, reformulación de las listas de vocabulario en base a nuevos corpus, nuevos criterios de selección y nuevos estudios de frecuencia de uso de vocabulario).

Las líneas de reforma que se empezaron a explorar iban encaminadas a la diversificación de contextos, especialmente derivando el foco había contextos externos a China, a territorios donde la lengua social de uso no es el chino. El proceso reformista

⁴ <http://www.chinesetest.cn/index.do> (consultado el 27-7-2015, 13:00)

empezó el año 2002 cuando se encargó a la *Nanjing Normal University* 南京师范大学 diseñar y desarrollar un HSK dirigido a niños y jóvenes, es decir orientado a los contextos de Chino Segunda Lengua de miembros de las comunidades de la diáspora o de territorios sinófonos con una L1 alejada del mandarín. Se encargó asimismo a la *Pekín University* 北京大学 el diseño y desarrollo de una modalidad de HSK para los negocios, se encargó finalmente a la *Capital Normal University* 首都师范大学 desarrollar un examen HSK para usos administrativos y al *Shanghai Teachers' University* 上海师范大学 desarrollar un HSK para turismo. Las perspectivas iniciales de reforma sobre el examen oficial de carácter general explicitadas por la *Beijing Language and Culture University* (BLCU) 北京语言大学 que desarrolló el proyecto inicial de HSK pasaban por introducir las habilidades activas o destrezas productivas del uso de la lengua, incorporando en el examen el uso oral en situaciones diversas. A partir de la experiencia acumulada en estos estudios previos se emprendió al reforma final desde las oficinas centrales del *Hanban*.⁵

Un importante desarrollo reformista inicial del HSK derivaba de la apuesta por el refuerzo de su internacionalización, con el afán de convertirlo en un nivel de certificación referencial de capacidades lingüísticas reconocido en el mundo de la empresa internacional, de las universidades y de las instituciones públicas internacionales. El objetivo era así jugar un papel de validación de niveles de estudio similar al DELE de la lengua española, el *First Certificate* y posteriores certificados del inglés etc.

Para la elaboración del nuevo HSK que se introdujo entre 2010-2012 *Hanban* reunió a un grupo de expertos nacionales y extranjeros en la enseñanza de la lengua china, filólogos, psicólogos, supervisores pedagógicos y expertos en áreas afines para elaborar un nuevo examen. En paralelo se elaboró el Programa General de Enseñanza del Idioma Chino para extranjeros, anteriormente analizado. Este nuevo Examen de Nivel de Lengua China (HSK) absorbe algunos aspectos del antiguo HSK (listas de vocabularios

⁵ http://www.eol.cn/kao_shi_kuai_xun_2600/20061226/t20061226_211615.shtml (consultado el 27_7_2017)

básicos) y toma en consideración algunos de los logros en la investigación de control y examen de lenguas extranjeras de los últimos años.

El nuevo HSK abandona el foco en el chino como segunda lengua para adultos (presente sin embargo de forma implícita en el YCT *Youth Chinese Test*, Examen de Chino para Jóvenes, examen para niños y adolescentes menores de 16 años, en parte, de momento, hijos de la inmigración china). El nuevo HSK conserva como el antiguo HSK una posición como examen general de nivel de lengua china que atiende las necesidades de una comunidad de estudiantes adultos de la lengua. Los resultados del examen pueden satisfacer múltiples propósitos:

- 1.- Para las instituciones educativas, ofrece una base de referencia para la aceptación de estudiantes, la enseñanza en clases separadas, la convalidación de cursos y el otorgamiento de créditos de estudio.
- 2.- Para los empleadores, ofrece una base de referencia como mecanismo de empleo, de entrenamiento y de promoción.
- 3.- Para los estudiantes de chino, ofrece una base de referencia para conocer y mejorar sus capacidades de empleo de la lengua china.
- 4.- Para las instituciones educativas u organismos de formación de la lengua china, ofrece una base de referencia para la valoración de su enseñanza y la efectividad de su entrenamiento.

Vemos a continuación un esquema de los rasgos distintivos del examen en cada uno de sus seis niveles. El control sobre una lista cerrada de vocabulario sigue siendo, como en los exámenes anteriores, un elemento central en el examen:⁶

⁶ http://spanish.hanban.org/tests/node_8219.htm (consultado 27_7_2015)

Level	Vocabulary				Written test			Oral test	Description
	Words (cumulative / new)		Characters (cumulative / new)		Listening	Reading	Writing		
1	150	150	174	174	20 questions, 15 min	20 questions, 17 min	Not tested	17 min	Designed for learners who can understand and use some simple Chinese characters and sentences to communicate, and prepares them for continuing their Chinese studies. In HSK 1 all characters are provided along with pinyin.
2	300	150	347	173	35 questions, 25 min	25 questions, 22 min			Designed for learners who can use Chinese in a simple and direct manner, applying it in a basic fashion to their daily lives. In HSK 2 all characters are provided along with Pinyin as well.
3	600	300	617	270	40 questions	30 questions	10 items	21 min	Designed for learners who can use Chinese to serve the demands of their personal lives, studies and work, and are capable of completing most of the communicative tasks they experience during their Chinese tour.
4	1200	600	1064	447	45 questions	40 questions	15 items		Designed for learners who can discuss a relatively wide range of topics in Chinese and are capable of communicating with Chinese speakers at a high standard.
5	2500	1300	1685	621	45 questions	45 questions	10 items	24 min	Designed for learners who can read Chinese newspapers and magazines, watch Chinese films and are capable of writing and delivering a lengthy speech in Chinese.
6	5000	2500	2663	978	50 questions	50 questions	1 composition		Designed for learners who can easily understand any information communicated in Chinese and are capable of smoothly expressing themselves in written or oral form.

El *Hanban* planteó una correspondencia entre la *Escala de Suficiencia de la Lengua China para Hablantes de Otras Lenguas* (CLPS por sus siglas en inglés) y con el *Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas* (MCER) que se muestra a continuación, y que tal como anteriormente se ha analizada, fue rechazado por su excesivo optimismo. Es destacable sin embargo que junto a una equivalencia con el MCER se gradúe el nivel en términos de número de palabras (caracteres combinados) que se han adquirido del

corpus graduado en tres niveles de uso y dificultad de 5.000 palabras que procede de forma invariable del modelo anterior de examen. En esta mezcla de la comparación con un sistema de gradación competencial y orientado al desarrollo comunicativo y social de destrezas, con una lista cerrada de componentes lingüísticos, vemos un ejemplo más de la típica dinámica ecléctica que tiende a desnaturalizar y diluir la apuesta innovadora, al anclarse en compromisos de currículo cerrado, de programa de contenidos a "aprender", no de competencias a desarrollar.⁷

Nuevo HSK	Número de palabras del vocabulario CLPS	MCER
HSK (nivel 6)	Encima de 5000	Nivel 5 C2
HSK (nivel 5)	2500	C1
HSK (nivel 4)	1200	Nivel 4 B2
HSK (nivel 3)	600	Nivel 3 B1
HSK (nivel 2)	300	Nivel 2 A2
HSK (nivel 1)	100	Nivel 1 A1

En relación al modelo de examen anterior, en el nuevo HSK implementado desde 2012 se recoge con mayor atención el foco de los niveles iniciales. El contexto dominante de enseñanza es el de un aprendizaje externo a la China. El examen ya no es de elecciones múltiples e incluye una parte oral y escrita de carácter productivo.

Otra importante novedad es la creación de un examen específicamente dirigido a evaluar las competencias orales. El Examen de Nivel de Chino Oral, HSK Speaking Test (HSKK) evalúa principalmente la capacidad de expresión oral en lengua china del candidato; incluye tres niveles, a saber, HSJK (nivel básico), HSJK (nivel intermedio) y el HSJK (nivel avanzado). El examen hace uso de un formato grabado, que registra las producciones del examinando. De entre los exámenes inicialmente planteados para

⁷ <http://www.confuciusinstitute.qut.edu.au/study/proficiency.jsp> (consultado el 27_7_2015)

el aprendizaje para fines específicos, solamente se consolidó el examen de chino comercial (BCT *Bussines Chinese Test*).



Imagen parcial de la página principal de la página con los tests de simulación, que nos muestra el repertorio actual de exámenes: (consultado el 27-5-2015)

<http://www.chinesetest.cn/ChangeLan.do?langue=en&t=1438095192881>

En el análisis de las implicaciones que la formulación del examen HSK tiene sobre los procesos docentes y los estilos de enseñanza, nos enfrentamos de nuevo ante la paradoja de una innovación muy relevante y prometedora, que de entrada presenta un carácter positivo y aperturista, pero que sin embargo viene en parte contrarrestada por la perduración de pautas anteriores o por las dinámicas institucionales de aplicación. Hemos visto así como la atención a los contextos efectivos de aprendizaje fuera de China ha significado una muy positiva atención (inusitada e impensable anteriormente) a la producción oral y a la dimensión competencial, reconocida en la descripción de los niveles etc.

Sin embargo el aumento de la centralización de procesos y decisiones que impulsa el *Hanban* entre los exámenes HSK, y los materiales, formación del profesorado, criterios docentes y evaluadores, enfoques metodológicos, y libros de texto ha acabado teniendo unos efectos secundarios que pueden acabar afectando al dinamismo y diversidad

creativa del proceso. Entre los principios centrales del examen HSK, que se reconocen en la página web del *Hanban* como un rasgo positivo, encontramos esta completa coordinación entre los modelos de examen y los materiales y modelos docentes:

"El nuevo HSK sigue el principio de “unir la enseñanza con el examen”, es así que el diseño del examen está íntimamente ligado a los materiales de enseñanza en uso y a la actual situación internacional de la enseñanza del chino, pues se tiene el doble objetivo de hacer que el examen promueva tanto la enseñanza como el estudio.”⁸

La tendencia a la uniformización que experimenta gran parte del campo del el CLE a partir de la implantación de la autoridad centralizada y muy poderosa del *Hanban*, puede haber tenido el efecto secundario de restar pluralidad y capacidad innovadora al campo del CLE, que, a pesar de las inercias previas, mostraba capacidad de generación de propuestas diversas y parcialmente innovadoras. Esta uniformización institucional global es capaz de ramificarse en todas las partes del proceso (exámenes HSK, libros de texto y materiales complementarios, programas docentes, formación y selección de profesorado...) y se convierte en doblemente uniformizadora al proyectarse globalmente con una enorme potencia derivada del ingente esfuerzo económico y político desplegado con la apertura de alrededor de 500 Instituto Confucio a lo largo de toda la geografía de los cinco continentes.

El lado positivo de esta dinámica es que puede ir introduciendo dosis de innovación de forma planificada, compulsiva y sistemática: en una dirección *top-down*. Al ser un proceso muy reciente aún no deja sentir del todo sus repercusiones, pero en pocos años no tendrá sentido alguno distinguir (como se ha hecho en esta tesis) entre el área de la sinofonía y el área externa a la sinofonía (en el sentido que hemos usado el término en esta tesis, un sentido similar al del término francofonía referido a los territorios de amplia influencia cultural y lingüística francesa: en el momento que escribimos la parte teórica de esta tesis era una distinción dentro-fuera muy clara, ahora empieza a ser difusa y poco operativa:), ya que los dos ámbitos (el ámbito donde se produce un uso

⁸ http://spanish.hanban.org/tests/node_8220.htm (consultado el 27-7-2015)

social mayoritario del chino y el ámbito externo o internacional ajeno a este contexto) confluyen bajo una misma red de influencias y bajo una misma ortodoxia docente institucional, difundida desde el *Hanban* la enseñanza del chino se ha globalizado en un modelo centralizado que se expande desde Pequín. Empieza a enseñarse cada vez de una forma más similar el chino dentro que fuera de China, desde planteamientos similares (o iguales), libros de textos similares (o iguales) etc.

La inclusión institucional de los Instituto Confucio en las universidades del mundo puede llegar potencialmente a ser un factor inhibitor de la innovación pedagógica que estas puedan haber estado produciendo, especialmente en Norteamérica o Francia, al reducir la capacidad de generar dinámicas docentes singulares y autónomas. Será solamente si la propia institución central (*Hanban*) decide desde arriba evolucionar o incentivar proceso de cambio y reforma desde los centros periféricos que estos se podrán ir produciendo. Tal como se detecta en la evolución del HSK, este reformismo innovador ciertamente se produce, a un ritmo lento y en ocasiones con algunas contradicciones, al mezclar metodologías y planteamientos que se neutralizan entre si.

En las décadas anteriores y hasta nuestros días, al margen de las iniciativas institucionales, hay que consignar que desde los diferentes centros universitarios y desde las editoriales especializadas en CLE desde finales de la década de 1980 se ha producido un gran despliegue de materiales docentes, métodos audiovisuales, materiales complementarios, sistemas completos de libros de texto etc. Se trata de una oferta muy amplia y diversificada, que en algunos casos significa un esfuerzo de innovación notable que merecería ser analizado con atención sistemática. No ha sido posible acometer este análisis en esta tesis, por razones de tiempo y espacio.

Más recientemente, especialmente desde 2004, ha cobrado un gran auge la publicación de textos teóricos, monografías, libros con compilación de artículos e investigaciones sobre el campo de CLE. Se trata de material que oscila entre la investigación y la alta divulgación orientada a la formación permanente del profesorado y a la formación de nuevo profesorado del campo CLE. Se han relanzado revistas especializadas como

International Chinese Language Teaching and Learning 国际汉语教学 o como *Chinese Teaching in the World* 世界汉语教学. Desde las más altas cúpulas del poder chino, la política lingüística de internacionalización del chino como garantía de la proyección internacional de China, de su imagen, su economía y su cultura ha desplegado un vasto esfuerzo institucional e investigador que apenas acaba de entrar en funcionamiento. Una dinámica similar se detecta en Taiwán, especialmente en el *Graduate Institute of Teaching Chinese as a Second Language* 華語文教學研究所, conocido generalmente con el sintético de *Huayansuo* 華研所, establecido en 1995, con numerosos proyectos de investigación en marcha. (<http://www.ntnu.edu.tw/tcs1/>)

En este muy reciente corpus de reflexiones teóricas sobre CLE se encuentran materiales de índole e interés muy distinto. Un porcentaje importante mantiene el discurso dominante con anterioridad en la reflexión didáctica y pedagógica de este campo, orientado a examinar la enseñanza de determinadas estructuras gramaticales, o de determinado fenómeno léxico, o cómo mejorar la corrección en la pronunciación, problemáticas concretas ligadas a la preparación del examen HSK, en una perspectiva que se sitúa en un predominio del “estudio” de la lengua, de la “transmisión” de conocimiento, del predominio de la gramática y la práctica mecanizada.

Un tema recurrente y quizás el más tratado es el de cómo enseñar con más eficacia los caracteres chinos. Otra característica recurrente en esta bibliografía es la utilización en cierto modo retórica de conceptos innovadores (enfoque comunicativo, trabajo con tareas, interacción, autonomía etc.) en la introducción de unos artículos que acaban derivando hacia reflexiones de corte gramatical o de enfoque formal. Otra característica es el escaso uso de bibliografía internacional.

Aunque no son mayoritarios, algunos artículos y monografías recientes publicadas en China en el campo del CLE empiezan a aproximarse más claramente a problemáticas pedagógicas de raíz, que conectan con los debates de actualidad internacional, y que demuestran conocimiento de la bibliografía reciente sobre las evoluciones y aportaciones actuales sobre temas como la interacción en clase, el trabajo en grupo para

actividades orales, la enseñanza de lengua orientada al contenido (*content based instruction* 学科性辅导, 知识性辅导). Y también es creciente un uso de bibliografía más actualizada, más internacional (anglosajona) sobre temas de adquisición y aprendizaje.

El ámbito de la sinofonía viene de este modo caracterizado por las siguientes dinámicas que marcan la actual diversificación de contextos docentes y de producción de materiales:

- Proceso de estandarización del chino moderno a lo largo del siglo XX, con especial desarrollo en la década de 1920-1930 y las décadas de 1950-1960.
- Desarrollo del CSL (Chino Segunda Lengua) desde 1949 con el objetivo de extender el estándar del chino moderno.
- Desarrollo y avance del CLE (Chino Lengua Extranjera) desde 1979, con el proceso de apertura-reforma.
- Persistencia hasta el presente de la tradición pedagógica de enseñanza-aprendizaje de lenguas.
- Irrupción en el ámbito chino de la renovación pedagógica comunicativa desde mediados de la década de 1980 en un proceso *top-down*.
- Aparición tímida en la bibliografía del campo de CLE de discursos actualizados, que se incorporan a los ámbitos de discusión internacional: tareas, orientación al contenido, enfoque competencial...
- Proceso reformista desde la institución central ministerial del campo de CLE, progresivamente con tendencia a una homologación internacional (HSK...), pero con inercias anteriores y una centralización uniformizadora que reproduce pautas curriculares cerradas.

1.2.3. Evolución y tendencias metodológicas del CLE en los ámbitos exteriores a la sinofonía

El núcleo central de este subcapítulo se dedica al análisis de las reflexiones y las investigaciones que han surgido desde inicios de la década de 1990 alrededor de los desajustes y rigideces que presenta en el exterior de la sinofonía el enfoque metodológico (y el grupo central del material docente) dominante en el ámbito del CLE.

Se postula así que la actual rápida aceleración en el surgimiento de nuevos contextos docentes y nuevos perfiles de aprendices de CLE no ha encontrado eco en un ritmo suficiente de innovación y de adaptación a nuevas realidades y nuevos marcos conceptuales sobre la idea de aprendizaje, de lengua, de método o de material docente. Las inercias dominantes en el ámbito académico sinológico –que ha oscilado en las décadas entre planteamientos gramaticalistas y audiolingüísticos- dejan una herencia viva que explica en parte esta singularidad metodológica conservadora del chino en comparación con otras lenguas de impacto internacional.

En este subcapítulo se consignan asimismo las investigaciones y las propuestas críticas y de innovación del campo del CLE, con una atención especial al ámbito norteamericano, el más dinámico y más tempranamente expansivo del exterior de la sinofonía desde la década de 1980.

1.2.3.1. Del ámbito académico a la diversificación

Hasta fechas relativamente recientes el campo del CLE exterior a la sinofonía, se concentraba principalmente en el ámbito académico universitario de unos cuantos países con tradición sinológica (Holanda, Francia, Reino Unido, Italia, Estados Unidos, Alemania, Rusia, Canadá...), se orientaba principalmente a la formación de especialistas capaces de leer textos modernos y antiguos chinos, con una formación orientada al conocimiento de la escritura y de fuerte base filológica. Tradicionalmente el Chino como Lengua Extranjera se ha enseñado en los ámbitos exteriores a la sinofonía desde un enfoque gramatical-traducción o audio-lingual o los dos mezclados, con fuerte énfasis en textos clásicos o canónicos en el ámbito académico.

Woolley (1957) analiza las transformaciones en los USA tras la II Guerra Mundial en la enseñanza del chino, paralelas a los procesos de reforma lingüística. Atribuye a Chao Yuanren 趙元任 (*Harvard*) y a George Alexander Kennedy (*Yale*) un papel clave en los intentos de hacer más atractivo, con más atención a aspectos gramaticales y fonéticos, el estudio del chino, reduciendo el anterior enfoque literario, exclusivamente centrado en la memorización de caracteres, e introduciendo planteamientos audio-lingüísticos y una fonetización auxiliar. Woolley comenta como antes de la segunda guerra mundial el ritmo medio de aprendizaje de caracteres chinos requeridos era de 50 signos por día (clase), habiéndose posteriormente pasado a 75 caracteres por semana. Añade:

“In spite of such relief, however Chinese continues to be a rather forbidding subject. In the introduction to his Teach Yourself Chinese H.R. Williamson warning the difficulty of written and printed Chinese, concludes by quoting as an encouragement, an old Chinese proverb: Don't mind going slow, as long as you keep going”. (Woolley 1957, 324).

Según el ritmo de aprendizaje de caracteres inicial de antes de la guerra, en un curso semestral estándar actual, se estarían estudiando más de 2.000 caracteres; en el segundo

modelo de la posguerra el ritmo de aprendizaje de caracteres bajaría sensiblemente hasta alrededor de 1.000, una cifra aún muy alta pero algo más cercana a los ritmos de aprendizaje de caracteres que acostumbran a proponer los programas y libros de texto más usados actualmente (que sitúan la media en unos 300 y 600 caracteres semestrales). Evidentemente, la reducción del esfuerzo memorizador de caracteres de la *escritura* implica mayor atención a la *lengua*.

La reivindicación del mantenimiento de una metodología de enseñanza del CLE orientada a formar para la lectura de textos literarios perdura en décadas siguientes. El profesor de la University of Chicago, Robert Hartwell (1964) defiende esta orientación hacia la escritura y el lenguaje literario en el campo de CLE. Considera que no solamente para la formación académica en el campo de la humanidades sino también en el de las ciencias sociales, “*a comprehensive Chinese Language program beginning with, and emphasizing literary Chinese taught by the historical-inductive approach (Creel) has logical and pedagogical advantages.*” (Hartwell 1964, 441). Más de una década más tarde, Winston L.Y. Yang propone una enseñanza del chino a través de la lectura de textos literarios (modernos y clásicos): “*Teaching chinese through Chinese Literature.*” (Yang 1976, 31-35). Se trata de enfoques que ponen el énfasis en el aprendizaje de la *escritura*, sin contemplar como prioridad el aprendizaje efectivo de la *lengua*. Esta dicotomía (lengua-escritura) que en la mayoría de las lenguas parece infundada y ociosa, en chino es fundamental, ya que la lengua y la escritura, es decir la grafía y el sonido están disociados, no se relacionan de forma transparente. Se dedicará atención prioritaria a las repercusiones fundamentales de este fenómeno sobre el proceso de aprendizaje de CLE en apartados posteriores.

Al margen del contexto universitario, en Norteamérica, la implicación en la II Guerra mundial significó el despliegue de todo un vasto programa de aprendizaje de lenguas extranjeras para militares, funcionarios, diplomáticos y servicios secretos a cargo del *American Council of Learned Societies* centrado en el desarrollo de programas para el estudio de lenguas poco conocidas con una potencial importancia estratégica militar y diplomática. El chino entró en este programa que tenía una orientación metodológica

programáticamente conductista y una práctica metodológica audio-lingüística. El objetivo perseguido ya no era formar lectores de textos literarios sino que los aprendices pudiesen comunicar en chino: se daba tanta importancia al aspecto escrito como al oral. La universidad de Yale y el *Armed Forces Institute* en colaboración con lingüistas y antropólogos desarrollaron un programa que fue aplicado en tiempo de guerra y con posterioridad, durante largas décadas, en Asia (Peiping 北平, Taipei 台北...) y en Estados Unidos. (Chi 1996, 3), (Griggs 1948, 101-107).

Durante estas últimas tres décadas el interés por el estudio del chino como lengua extranjera a nivel internacional ha crecido enormemente y de forma progresiva. También se han diversificado enormemente los contextos de aprendizaje. En España hasta inicios de la década de 1980 solo se ofrecían clases de chino en dos escuelas oficiales de idiomas, con escasos alumnos que iniciaban sus estudios y aún más escasos alumnos que los proseguían. Así por ejemplo, en el caso concreto de Barcelona, se ha pasado en muy pocos años de un único centro posible de estudio de chino a mediados de la década de 1980 a una amplia oferta en diversas universidades en programas diversos de especialización o de formación de estudios de Área, *Master* de traducción, escuelas de idiomas oficiales, instituciones como Casa Asia, unas cuantas escuelas “*heritage*” (移民语言学校) para la comunidad china que aceptan alumnos locales, escuelas privadas de idiomas, cámaras de comercio, siete escuelas de enseñanza primaria que incluyen el chino en su currículo etc. Y, evidentemente, este panorama es todavía muy poco desarrollado en comparación a otros países europeos o norteamericanos de larga tradición sinológica.

En Estados Unidos el año 1968 se contabilizaban 25 universidades que ofrecían estudios de lengua china en programas de estudios asiáticos, en 1983 ya se contabilizaban hasta 250 centros universitarios y *colleges* con cursos de mandarín. Los datos actualizados al respecto, hablan de alrededor de 500 universidades y *Colleges* públicos y otros 500 centros privados de nivel universitario. (Xing 2006, 11-12). Durante la década de 1980 se desarrolla en Norteamérica un nuevo contexto para la enseñanza de la lengua china: el ámbito de la enseñanza secundaria superior (*high school*), gracias al programa de la

fundación Geraldine R. Dodge financiado inicialmente ya con 3 millones de dólares. (Chi 1996, 4) Tras un inicio de 60 centros se calculan en más de 25.000 los alumnos de secundaria que en USA cursaban lengua china en 2005. Recientes programas federales iniciados en 2005, tras la designación de la lengua china como “*critical language*” por del Departamento de Estado norteamericano, el establecimiento de la *United States-China Cultural Engagement Act*, con inversión de 1,3 billones destinados a promover el estudio del chino en el ámbito escolar, hacen prever un crecimiento espectacular en este ámbito.

Otro país donde el chino ha entrado con fuerza no solo en la universidad (29 centros) sino también en la enseñanza secundaria es Australia, gracias a la importante migración china y a los vínculos económicos. (Kiriloff 1983, 115-120), (Hong 1981). En el ámbito europeo también se han producido avances muy importantes en la presencia del aprendizaje del chino en contextos universitarios y en contextos institucionales privados en las dos últimas décadas, tanto en países con previa tradición como en países de nueva incorporación (España, Portugal...), sin embargo en Europa el chino prácticamente no aparece en el ámbito de la enseñanza secundaria. En Francia se calculan alrededor de 150 centros universitarios con programas de lengua china, y alrededor de 10.000 estudiantes. De estos centros, 14 ofrecen licenciaturas (*Major*) en sinología. En el Reino Unido las cifras son sensiblemente inferiores. Tan solo 20 universidades y *colleges* ofrecen programas completos de estudios chinos, aunque 127 universidades ofrecen algún tipo de curso de lengua china. Todas estas son cifras muy inferiores a las que se registran en Corea del Sur, con más de 1.100 centros de secundaria suman alrededor de 100.000 alumnos estudiando chino. (Xing 2006, 12-13).

1.2.3.2. Evoluciones metodológicas exteriores a la sinofonía

Estudios realizados en la universidad norteamericana (Wang 1998), perfectamente extrapolables a otros ámbitos docentes universitarios europeos o de la sinofonía, confirman que, a pesar de las reflexiones y las iniciativas de innovación que iremos comentando, el chino se enseña aún de forma muy mayoritaria según planteamientos próximos a metodologías de base gramatical y audio-lingüística, con organización de los materiales temáticas o de tipo nocional-funcional, que consideran la lengua como objeto de estudio, como un sistema de reglas estructurales que hay que conocer y practicar en contextos de ejercicios cerrados y sistemáticos. Estos estudios ponen de manifiesto el desencuentro entre las necesidades y expectativas de los aprendices y las propuestas curriculares de los docentes y los materiales que siguen. Los aprendices están motivados para aprender formas lingüísticas aptas para el uso diario pero el docente plantea el estudio académico como algo separado del uso práctico, por consecuencia: *“the teacher failed to assign any real-life reading or writing activities in alignment with student’s goals.”* (Linell 2001, 57)

La especialista en “gramática pedagógica” del chino, Janet Zhiqing Xing, distingue tres etapas en la evolución metodológica del CLE a lo largo del siglo XX: *“Examining the literature of Chinese Pedagogy and acquisition makes it clear that the guiding principle of teaching and learning Chinese as FL has gradually changed in the last century from grammar-translation-based to function-based still a dominant approach used by many Chinese programs in the US and then to proficiency or communicative-based.”* (Xing 2006, 11). Se define un pasado mayoritariamente de traducción y gramática, un presente mayoritario definido como “funcional” (es decir con un currículo nocional-funcional, con organización temática-funcional de los temas y foco gramatical “pedagógico”- que no entra a desplegar descripciones exhaustivas e fenómenos gramaticales o formales (fonéticos, ortográficos, semánticos) sino simplificando hasta cierto punto el aparato teórico-conceptual y graduando los niveles de dificultad y la tipología y el orden de los

fenómenos a introducir o reiterar en el programa), el currículo de tipo competencial y comunicativo se presenta como una opción nueva pero minoritaria.

Chi (1996) describe los rasgos generales de los programas de CLE del contexto universitario y de la enseñanza secundaria en USA (extrapolables y aplicables a otros contextos docentes europeos etc.) destacando dos aspectos determinantes:

-*Dependencia de los libros de texto (Textbook-Oriented Programs 以教科书为主的课程)*, ya que en los *syllabus* los libros de texto *aparecen* en sí mismos como el currículo completo, son el currículo: apenas se complementa el temario de las lecciones con referencias vagas a las habilidades y otros aspectos: el libro de texto es lo que se enseña y se aprende, sin más. Se trata de cursos casi de forma invariable organizados a partir del número de caracteres a estudiar.

Esta opción que pone como variable principal la memorización de caracteres se produce a pesar de que, tal como apunta Chi: *“there is no evidence that there is a cause-effect connection between the number of characters learned and overall proficiency”*. (Chi 1996, 5) Se parte de la premisa falsa de que conocer (reconocer y poder reproducir a mano) 600 o 850 caracteres es equivalente a tener la habilidad de leer o escribir con ellos. La autora refiere estudios sobre la poca satisfacción por los materiales de enseñanza de chino en circulación y la necesidad de investigación en el campo de CLE para evitar que pase lo habitual: *“the teaching of Mandarin Chinese is Still guided by content and structure of the textbooks being used.”* (Chi 1996, 6). Madeline Chu se suma a esta percepción y propone la generación de nuevos materiales que no limiten ni roben el protagonismo activo a los protagonistas del proceso de aprendizaje: *“Available materials are to inspire and assist language teachers, not to restrict or replace them.”* (Chu 1996, 155).

-*Excesivo énfasis en la lectura (Overemphasis on Reading)*. Esta segunda característica definidora de las tendencias dominantes en CLE en ámbitos universitarios, viene determinado por el carácter de “reader” que presentan buena parte de los materiales, o

en parte los materiales más actualizados metodológicamente. Chi (1996) atribuye este exagerado énfasis a que en el contexto de los estudios sinológicos el dominio de la escritura se considera la habilidad más importante a adquirir. Se habla de “excesivo” en la medida que el aumento de la presión sobre el aprendizaje de un tipo de escritura que exige un esfuerzo memorístico y un procesamiento lector con dificultades cognitivas deja en segundo plano el desarrollo de las competencias: no es compatible con un enfoque competencial “proficiency”.

Chi (1996) propone el desarrollo del diseño curricular que relativice el papel de los libros de texto y contemple el CLE en el marco teórico y práctico general en que se inscriben las otras segundas lenguas, con una orientación competencial, y un planteamiento de orientación comunicativa. Propone ajustarse a los “*Proficiency Guidelines*”(语言使用能力鉴定标准), publicadas en 1986 por el *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL, 美国外语教学理事会), (Xing 2006, 18-22) equiparables en cierto modo a las directrices que desde la década de 1970 ha ido publicando sobre el aprendizaje y enseñanza de Lenguas el *Consejo de Europa* como guía para unificar niveles y establecer principios generales de tipo metodológico, evaluador etc. Llegando hasta la formulación del *Marco común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*.

El actual *boom* de los estudios chinos a nivel internacional agudiza el conflicto detectado entre los intereses formativos de los alumnos y la rigidez conservadora de la oferta del CLE. Este conflicto revela también un problema más general que sería erróneo presentar solamente en términos de inadecuación de oferta-demanda, y que es más exacto presentar como un problema de apego a formas docentes obsoletas, metodológicamente inviables como activadoras de un proceso del aprendizaje efectivo de una lengua (no meramente de una escritura).

Si al decir que se enseña y aprende chino se dice que se enseña y aprende *chino moderno*, la modalidad estándar del chino; entonces la pervivencia de un discurso metodológico de orientación académica especializada, (apegada a planteamientos de

explicación gramatical explícita en el aula, a un tipo de clase centrada en el profesor, a la primacía de lo escrito por encima de lo oral, a una mayor importancia de la corrección que de la fluencia, al apego al libro de texto, al uso escaso de la lengua meta *-target-* en el aula, a la ausencia de tareas y de interacción en la lengua meta, a la conversión de la lengua en objeto de estudio presentado y explicado por el maestro, a la atención por la forma y la marginación del sentido, al trabajo con ejercicios *-pattern drills-* etc.), no responde a la satisfacción de unas necesidades académicas específicas, sino a una ausencia de planteamientos pedagógicos rigurosos y actualizados, y con los mínimos estándares de calidad exigibles obre la enseñanza de lengua.

Otra cosa distinta sería si lo que se está ofertando es el estudio especializado del *chino literario o clásico*. En el ámbito académico universitario (especialmente en el exterior a la sinofonía, que es donde se detecta este problema) debieran diferenciarse claramente los contextos docentes del chino moderno (lengua que, al margen de propósitos específicos, se aprende en cualquier caso para *comunicar* oralmente y por escrito con interlocutores chinos) respecto a los del chino literario moderno y clásico, donde sería justificable e incluso adecuado usar metodologías de estudio centradas en la traducción y análisis gramatical de textos. La confusión y la mezcla implícita de estos dos campos genera en parte el problema.

Así pues, al hablar del estudio chino como lengua extranjera a lo largo del siglo XX conviven y se superponen implícitamente dos conceptos distintos que no se deberían confundir. Por un lado encontramos el estudio del chino literario clásico (*Wenyan* 文言), una lengua “muerta”, con un estudio académico sinológico, orientado a la lectura, edición y traducción del ingente caudal textual de cuatro mil años de producción literaria, historiográfica y filosófica china. Por otro lado, encontramos el estudio del chino moderno, el modelo de lengua común de referencia que, tal como se describe en el apartado siguiente, se estandariza entre la década de los años veinte y los años sesenta del siglo XX.

A pesar de la ruptura radical que representan las sucesivas reformas estandarizadoras del chino moderno en relación al chino clásico a lo largo del siglo XX, el hecho de que compartan una misma escritura que prolonga los sentidos a través de los siglos, un similar minimalismo morfológico (escaso rendimiento de la morfología gramatical flexiva en relación a la sintaxis posicional) y la misma primacía del elemento semántico, favorecen un hecho relevante especialmente en el ámbito del CLE exterior a la sinofonía que se desarrolla en el sector académico. El estudio del chino moderno se puede convertir en atajo y antesala privilegiada para el conocimiento y la lectura de textos de chino clásico: el énfasis en el estudio de la escritura, en la adquisición del mayor número de caracteres posibles que se produce mayoritariamente en el discurso pedagógico dominante del CLE exterior a China tiene en parte su raíz en esta plusvalía del estudio del chino moderno: permitir el acceso a textos modernos, pero al mismo tiempo abrir la puerta a un posterior desarrollo de contacto y traducción de textos clásicos.

Esta plusvalía que genera la escritura morfémica china (permite en realidad el acceso a dos lenguas: el chino moderno y el chino clásico literario) explica así en parte que tengan más perduración –en relación a otras lenguas modernas- aproximaciones metodológicas poco actualizadas, derivadas de los métodos de gramática-traducción. El enfoque de aprender a usar la lengua queda en un segundo término: la prioridad en este planteamiento es aprender a conocer la escritura. Esta ambigüedad en el foco del estudio (lengua moderna-lengua clásica // lengua-escritura) genera una consideración sesgada de la lengua moderna, primando de ella los aspectos ligados a la escritura en detrimento del desarrollo las cuatro habilidades comunicativas. Esto se pone de manifiesto cuando se examinan los programas de estudios chinos de las universidades con estudios sinológicos consolidados y de alta exigencia y especialización, que ofrecen cuatro niveles de chino, identificando el nivel superior con el de la introducción del chino clásico:

“Many institutions with strong Chinese language programs (e.g. Harvard University, Princeton University, Cambridge University, Université de Paris, University of

Columbia, Middlebury College etc.) offer four-year Chinese courses: Elementary Chinese, Intermediate Chinese, Advanced courses Classical/Modern Chinese.” (Xing 2006, 33)

El campo del CLE (tanto en el interior como en el exterior del ámbito sinófono) está académicamente más vinculado a las disciplinas filológicas, traductológicas de lingüística descriptiva-prescriptivas que a los estudios de aprendizaje y adquisición de lenguas, a la reflexión pedagógica sobre la enseñanza de lenguas. El profesorado tiene una formación más filológica que pedagógica. Esto explica en parte la tendencia a una fundamentación lingüística, a una concepción prescriptiva, normativa o gramatical de la lengua y a un estilo de docencia y aprendizaje basado en la transmisión de conocimientos metalingüísticos en la lengua vehicular de los aprendices. Y a un cierto abandono de las cuestiones didácticas, pedagógicas, metodológicas.

Tanto en Norteamérica, en China como en Taiwán (y en menor medida en Europa) durante estos últimos años esto ha empezado a cambiar, y cada vez más surge investigación y reflexión que vincula el campo del CLE con los avances internacionales en el ámbito general de los estudios sobre adquisición y aprendizajes de lenguas: en las publicaciones recientes se empiezan a citar a los autores de referencia que marcan los ejes del debate en los campos de enseñanza de diferentes lenguas de impacto internacional (inglés, francés, alemán, español...). El establecimiento de vínculos fluidos entre las teorías de la adquisición y aprendizaje de las prácticas docentes y desarrollos de investigación en CLE es uno de los garantes de la calidad, de la contemplación de la complejidad de contextos, de la reflexión sobre las condiciones específicas que presenta en cada caso el CLE.

Linell (2001) destaca la importancia en este punto de la formación del profesorado. Hay que tener en cuenta que hasta fechas muy recientes no existía formación específica sólida para impartir cursos de CLE. En estos últimos años han empezado a surgir Masters de formación de profesorado de CLE, cursos de especialización, exámenes oficiales para obtener el título de profesor en CLE en China y Taiwán etc.. El reflejo de

la diversidad de contextos de aula debe ser un elemento importante tanto en la formación de nuevo profesorado como en el reciclaje o formación permanente del profesorado en ejercicio, procedente de campos que muchas veces no implican formación alguna en aspectos pedagógicos, de metodología o técnicas de docencia de lengua extranjera (formación filológica, formación como traductor...).

Las experiencias que hayan tenido los docentes en su aprendizaje pueden ser muy influyentes en sus decisiones metodológicas, pueden generar apego e inseguridad ante la exploración de otras posibilidades metodológicas: el hecho de que hasta fechas muy recientes el aprendizaje del chino CLE se haya producido con metodologías gramaticales y audio-lingüísticas es un factor que favorece la reproducción mimética de su experiencia como aprendices en su actividad como docentes. En países como España, sin una sólida tradición de enseñanza de lengua china, el problema es de otro tipo, en cierta medida se agrava y se complica. Por todo ello es necesario promover la formación permanente y el reciclaje del profesorado, así como subir los niveles de exigencia en el acceso a la profesión.

Junto a la formación del profesorado, Julian D. Linnell destaca la importancia crucial en este punto que tiene la aparición de nuevos materiales docentes: *“future instructional materials might incorporate insights from areas such as Chinese interlanguage, grammatical needs analysis, interactive tasks and cross-cultural miscommunication.”* (Linnell 2001, 73). El objetivo último de este trabajo es justamente establecer las bases conceptuales y reflejar reflexiones teóricas útiles para poder hacer un análisis de los materiales docentes del CLE, por ello no se entra prácticamente aquí en este aspecto de los materiales docentes, sin embargo es interesante constatar el análisis de un aspecto básico: la falta de autenticidad o de carácter genuino de la lengua china que presentan muchos de los materiales de enseñanza de CLE. Vemos como Hongyin Tao analiza este aspecto desde perspectivas discursivas, planteando la necesidad de replantear el papel de la gramática y de su enseñanza, y proponiendo un uso del lenguaje basado y orientado al contexto en los materiales docentes (Tao 2005, 1-24).

En los contextos docentes universitarios de CLE que analiza (Wang 1998, 69-102), singulares pero representativos de la práctica *mainstream* 主流 mayoritaria, se evalúa y valora el conocimiento sobre el sistema lingüístico chino y el control de los materiales léxicos y textuales que se incluyen en los libros de texto, no se evalúan las habilidades, lo que se puede hacer con la lengua, tal como es propio de un programa orientado al desarrollo de competencias (*proficiency-based program*). Los alumnos deben reconocer y reproducir caracteres, solucionar ejercicios gramaticales, corregir frases con errores, tienen una relativamente intensa formación en comprensión auditiva (muy mecanizada, basada en “ejercicios”) y muy escasa posibilidad para hablar o escribir comunicativamente. Las clases no se plantean de forma interactiva, el profesor usa de forma general la lengua de los aprendices y no la lengua meta, y no se abren espacios al uso activo de la lengua meta. (Wang 1998, 80-81)

En una interesante investigación de metodología cualitativa sobre aspectos de la enseñanza del chino en una aula de ámbito universitario norteamericano, Patricia A. Duff y Duanduan Li (Duff y Li 2004, 443-456) se constata de qué forma la presión institucional y el entorno competitivo, las exigencias de programación de trabajo acelerado pueden condicionar decisivamente el proceso de aprendizaje. El trabajo en el aula de CLE analizada es de nivel inicial y se caracteriza por ser un primer semestre introductorio, en el que se espera el aprendizaje de 400 caracteres, el dominio de las estructuras gramaticales básicas, el dominio de la romanización en *pinyin* 拼音, el dominio de la pronunciación con los tonos y sus combinaciones.

En el estudio de Patricia A. Duff y Duanduan Li se combina la observación de los procesos del aula con las entrevistas a los alumnos y la profesora. El trabajo analiza aspectos del desarrollo de la actividad en el aula como el grado de trabajo por parejas o en grupo amplio dirigido frontalmente por el profesor, o bien si el trabajo está orientado a la forma o al contenido, el papel del profesor como “corrector” de errores o como activador de dinámicas etc. La investigación pone de relieve el papel que el marco institucional tiene en la toma de decisiones de la profesora y en las percepciones, las expectativas y opciones de los alumnos. A pesar de que la profesora tiene una

formación pedagógica completa y con criterio, una concepción comunicativa, constructivista y activa de la enseñanza, se ve obligada a dejar en su casa buena parte de sus ideas, y centrarse en un trabajo de estudio, de repetición sistemática, de foco en la forma y la corrección, de escaso espacio para el trabajo en parejas etc. El ritmo impuesto por el programa (el libro de texto) deja escaso margen a la “producción”, ya que la “presentación” y la “práctica” ocupan casi todo el espacio.

Quizás lo más llamativo y revelador del estudio de Patricia A. Duff y Duanduan Li se encuentre en los objetivos y expectativas expresados por los aprendices, diametralmente contraria a la de la mayoría de estudios, como por ejemplo en Wang (1998). En el contexto universitario competitivo de un determinado programa de prestigio y de una determinada valoración institucional de habilidades, competencias y conocimientos, los alumnos perciben como factores de *ralentización* y de peligrosa desviación de la *corrección* las prácticas orales *más comunicativas*, realizadas por parejas o las dinámicas más creativas; por el contrario valoran al máximo la explicación teórica y la corrección de los errores. Los aprendices cifran sus objetivos académicos inmediatos en aprobar exámenes, superar niveles y obtener becas. Consideran que en el futuro ya podrán desarrollar habilidades comunicativas para interactuar con nativos chinos.

La interiorización del discurso pedagógico *mainstream* dominante, la clara percepción de lo que *realmente* es valorado por la institución académica lleva a relegar los logros productivos y comunicativos a un futuro (en China) y a concentrar de momento el esfuerzo en el control de los aspectos pasivos y formales, ligados a una concepción sistemática y académica de la lengua, como un objeto de estudio explícito (gramática, caracteres, corrección en los tonos etc.) (Duff y Li 2004)

Uno de los debates que ha polarizado la reflexión sobre el CLE en las últimas décadas en Norteamérica enfrenta a aquellos que ponen el énfasis en una *Orientación hacia la Corrección (Accuracy Oriented)* tanto en la pronunciación (tonos 声调) como en la gramática –defendiendo posiciones metodológicas a caballo entre el audio-lingüismo y un gramaticalismo nocional-funcional y un estilo de aprendizaje teorizado, a base de

ejercicios para la resolución de problemas y mecanismos gramaticales o fonéticos- con los que ponen el énfasis en la *Orientación hacia la Competencia (Proficiency Oriented)*, que ponen el énfasis en la adquisición y desarrollo de habilidades de uso de la lengua, con planteamientos metodológicos de enfoque comunicativo. Paralela a esta discusión aparece la que enfrenta a los que proponen un intervencionismo corrector del profesor y los que prefieren que el alumno desarrolle estrategias de autocorrección en la pronunciación (Xing 2006, 84-91)-

1.2.3.3. Resistencias e iniciativas de innovación en el CLE exterior a la sinofonía

Una muy interesante iniciativa de reflexión y renovación pedagógica en el campo del CLE en Estados Unidos (que se puede extrapolar a otros ámbitos exteriores a la sinofonía) se inició en 1992 con la creación de una comisión de 13 especialistas en enseñanza de chino bajo los auspicios y la financiación de la *NFLC (National Foreign Language Center 美国国家外语中心)*. El resultado de tres años de reflexión fue la publicación de una guía para la creación de programas en CLE, *Guide for Basic Chinese Language Programs 基础中文项目指南*, publicada en 1997, que plantea el aprendizaje del *chino básico 基础中文* como una tarea dinámica y fundacional, centrándose en procesos y estrategias, no en el producto final, orientada a permitir la interacción comunicativa con miembros de la cultura china y la interpretación de artefactos lingüísticos orales y escritos en chino. En la guía se plantean aspectos de diseño curricular, administración de programas o pedagogía. El trabajo de esta comisión se sintetiza en un conjunto de 64 recomendaciones, que a pesar de su atomización, representan un auténtico cambio de paradigma respecto a las tendencias dominantes.

Entre otros puntos destacados, las recomendaciones de la *Guide for Basic Chinese Language Program* se ponen el énfasis en el protagonismo del alumno (recomendación 1), dan máxima importancia al *input* oral (rec. 7,8,9,10,18...), ponen más importancia en la comunicación y la fluencia que en la corrección y la pronunciación exacta (rec. 13, 14, 45), dan prioridad a las tareas comunicativas y auténticas (16, 37), plantean la prioridad de la base oral y el reconocimiento lector antes de la escritura (18, 28), plantean la formación permanente del profesorado en aspectos pedagógicos (50), plantean la concepción del currículo adaptada al contexto específico de aprendizaje, motivos de aprendizaje, estilos de aprendizaje (42) etc. (Kubler 1997).

Uno de los rasgos definitorios de los contextos de aprendizaje de CLE que se producen en el exterior de un ámbito sinófono es la ausencia de un entorno social de inmersión

lingüística en la lengua china. Esta consideración puede parecer obvia pero implica que las horas de clase son las únicas en las que existe la posibilidad de ofrecer un *input* en la lengua meta (*target* 目的语) y de establecer una interacción formativa en la lengua meta. En este punto crucial de análisis de los usos de la lengua china en el aula de CLE son muy exactas y reveladoras las consideraciones de Claudia Ross (2001): “*For non immersion, stateside Chinese programs, classroom time is the only time during Chinese study when interactive speaking activities can occur. Therefore, classroom time should be used only sparingly for other purposes. Obviously, if the Curriculum does not incorporate interactive oral communication, then classroom time will be used for other purposes. While it is easy to fill classroom time with explanations of grammar, vocabulary or character drills, homework review, or the oral reading of texts, the extensive use of classroom time for these purposes is a disservice because it leaves no room for interactive conversation. It is also a disservice because it removes responsibility from the students for the management of those activities which they should be doing on their own.*” (Ross 2001, 19)

En contexto exterior a la sinofonía, dedicar el tiempo de la clase a *explicar qué es o deja de ser o como funciona o deja de funcionar* la gramática del idioma chino o los radicales o trazos de su escritura usando una lengua vehicular distinta a la lengua meta, dedicar el tiempo de clase a traducir su vocabulario, a explicar el orden de sus trazos, a explicar las estructuras o bien a repetir a coro las frases modelo que envía el maestro de forma reiterada, es hacer un flaco favor no solamente al desarrollo de las habilidades orales basadas en la interacción en el aula, sino también es hacer un flaco favor a las posibilidades de desarrollo autónomo del aprender a aprender del aprendiz: bloquea las posibilidades de la permeabilidad, la sensibilización, la adquisición efectiva e intuitiva de las características de la lengua china y a su uso instrumental.

Durante los últimos años han surgido una serie de artículos y publicaciones que reflexionan y hacen propuestas a partir del concepto de *Gramática pedagógica del chino* (*Pedagogical Grammar of Chinese*). Se trata de una serie de aportaciones que mayoritariamente prolongan -a base de un tipo de terminología y una aparente

renovación conceptual-, la aproximación tradicional a la gramática: concebida como un conocimiento que debe ser explicado: “*Grammar needs to be explicitly taught.*” (McDonald 1999, 91). Se parte del axioma de que la lengua es un sistema que debe ser estudiado y explicado en clase, el conocimiento de las reglas de este sistema son un objetivo en sí mismo y una vía al aprendizaje de la lengua.

La concepción del proceso de enseñanza se focaliza entonces en el profesor: en su acción transmisora de conocimientos gramaticales o sobre la escritura.... No se reflexiona sobre cómo el alumno puede aprenderlos, qué acciones o tareas pueden desarrollar en el aprendiz de CLE conciencia gramatical. Se concibe la gramática como un repertorio legislativo, como un código de normas que deben conocerse. Para dominar la lengua hay que entender y memorizar reglas y casuísticas de excepciones etc. En estos autores el discurso de los artículos no se centra en *cómo* enseñar la gramática sino en *qué* gramática debe enseñarse, en *qué* orden deben aparecer las estructuras que se enseñan, en *qué* modelo de descripción o prescripción se deben basar: el tema de preocupación es la secuenciación, la simplificación de las explicaciones, el modelo teórico gramatical que se simplifica, la dinámica de acumulación etc.

Así, por ejemplo, Edward McDonald (1999), de la Macquarie University (Sydney, Australia), propone basar las explicaciones gramaticales del aula en los modelos funcionalistas de M.A.K Halliday, y en una fundamentación textual de la gramática (*text-based pedagogical grammar*). Por su lado, Teng Shou-hsin 鄧守信 (National Taiwan Normal University) propone no insistir en la dimensión descriptiva del análisis gramatical y optar por presentación pedagógica simplificada, prescriptiva: presentación de las reglas convencionales, notas de uso y problemas productivos (*do's and dont's*) (Teng 1997, 29-39). La misma autora dedica también en otro artículo sus preocupaciones a la secuenciación del proceso de presentación de las estructuras o partículas (Teng 1998).

Por otro lado, Janet Xing (2000) sitúa bajo el paraguas de la *Gramática pedagógica* su reflexión sobre la explicación que se debe dar en el aula de las expresiones temporales y

espaciales en chino. El artículo se centra en realidad en aspectos de análisis gramatical, la dimensión pedagógica de su aportación se limita a aconsejar que se agrupen fenómenos dispersos en un sistema explicativo y que se abandone la jerga especializada en una explicación que cree que debe ser funcional y sistemática: *“the most important task for pedagogy specialists appears to be finding the system that connects various functions of a given grammatical element and then explaining that system systematically using simple language that students can understand (not linguistic jargon) so that students can apply it in real discourse.”* (Xing 2000, 88). Vemos así un ejemplo de aportación basada en axiomas y apriorismos, no en investigación empírica o hipotética (se afirma el axioma de que la explicación en clase de un sistema sistemáticamente explicado en lenguaje simple es *aplicable a un discurso real...*).

En una aportación posterior, Janet Xing se suma al más influyente de los autores en el campo del CLE en la República Popular China hasta fechas relativamente recientes, Lü Bisong 吕必松. Lü Bisong (y con él Janet Xing) rechaza la posibilidad de que la gramática pedagógica se base en planteamientos comunicativos: estos no pueden ayudar a desarrollar un conocimiento gramatical *sistemático*. En su opinión, la gramática pedagógica debe derivar de reglas estructurales que integren función, sentido y estructura. Según Lü Bisong y Janet Xing (que añade a las tesis del maestro la importancia del discurso y la pragmática en la Gramática pedagógica), el estudio sistemático de las reglas gramaticales no solo conduce al conocimiento gramatical sino también al desarrollo de habilidades comunicativas. (Xing 2003, 43).

No encontramos ninguna conexión de estas reflexiones (representativas de las tendencias dominantes en el campo del CLE) sobre aspectos gramaticales de la enseñanza del chino con las aportaciones recientes en el campo internacional de la reflexión teórica sobre enseñanza de segundas lenguas. La deriva reciente en este campo apuntan a la superación del paradigma tradicional del trabajo con la Gramática en el campo de Lenguas Extranjeras, que estaba centrado en la explicación de los fenómenos gramaticales en el aula y la ejercitación sistemática y mecánica de estructuras.

La antigua contradicción entre el enfoque comunicativo y trabajo en el desarrollo de la conciencia gramatical parece hoy en buena medida superada en los trabajos de Skehan, Ellis, Fotos, Long... (Nassaji y Fotos 2004, 126-145). Se debate ahora sobre la posibilidad de plantear el aprendizaje y el desarrollo de la conciencia metalingüística a partir de tareas (*tasks* 任务) que combinen un foco en la forma y el contenido, o que se focalicen en la forma pero planteando actividades comunicativas. Se debate ahora la posibilidad de combinar el aprendizaje implícito con el desarrollo de la conciencia gramatical explícita. Se debate ahora sobre cómo coordinar la competencia gramatical con la competencia comunicativa. La gramática se contempla como un instrumento que asegura la amplitud, la precisión, la perfección en el proceso de desarrollo de las habilidades comunicativas. No se contempla como un objetivo en sí mismo, como un repertorio de normas, estructuras y conectores que se tienen que explicar, memorizar y ejercitar mecánicamente. Si bien el enfoque comunicativo en sus planteamientos iniciales negaba el interés y la oportunidad de introducir atención en la forma y reflexión gramatical, en estos últimos años han aparecido tendencias de síntesis, superadoras de la contradicción, replanteando maneras de desarrollar la competencia y la conciencia gramatical compatibles con un trabajo a base de tareas y en un enfoque comunicativo.

Al margen de la aproximación tradicional dominante en la bibliografía de los últimos años, Madeline Chu (1996), del Kalamazoo College, inicia su reflexión sobre la necesidad de adoptar una concepción funcional (comunicativo) del lenguaje en el CLE constatando el fracaso generalizado de los planteamientos metodológicos dominantes en USA en los últimos 50 años en el objetivo de conseguir que los aprendices sean competentes en las habilidades comunicativas en chino: “*Chinese has been taught as a foreign language for more than half a century. Cases of outstanding student accomplishments are recognized, but in general, graduates of Chinese language programs lack satisfactory communicative ability.*” (Chu 1996, 135) En la parte ya propositiva de su trabajo, explicita el desarrollo de una secuencia didáctica compleja, con tareas, exposición a *input* oral etc. Madeline Chu fundamenta teóricamente sus propuestas en las concepciones de Stephan Krashen. (Chu 1996, 135-157)

Vemos en definitiva como en los ámbitos exteriores a la sinfonía se produce una evolución de crecimiento muy acelerada, una diversificación de contextos específicos de docencia que no encuentran una paralela capacidad de adaptación y de innovación en el marco institucional, de la reflexión teórica, de generación de currículos y materiales. El campo del CLE exterior a la sinfonía deriva de la sinología universitaria de base filológica y discurso lingüístico gramatical: es creciente pero todavía marginal la percepción de la necesidad de incorporar de forma efectiva y real (no simplemente retórica) la reflexión pedagógica internacional y los avances científicos y teóricos en el campo de la adquisición y aprendizaje de lenguas.

Coexisten así en la CLE exterior a la sinfonía planteamientos anclados en concepciones de la lengua, de la gramática y la enseñanza atípicas y algo obsoletas en el marco internacional de la enseñanza de lenguas extranjeras junto a propuestas y prácticas innovadoras. A pesar de ello, se han destacado en este capítulo diversas investigaciones, diversos estudios de casos, diversas reflexiones críticas encaminadas a la renovación pedagógica del CLE y diversas iniciativas innovadoras de propuestas de marcos para el diseño curricular desde planteamientos acordes con los de la mayoría de lenguas de impacto internacional.

1.3. El papel de la escritura china en la enseñanza de Chino como Lengua Extranjera (CLE)

Una vez examinados los discursos didácticos y metodológicos dominantes en diferentes contextos del CLE, y los análisis y debates que se suscitan etc., se pasa a examinar un aspecto (el aprendizaje de la escritura) que no pretende describir o ampliar simplemente este “aspecto” del proceso de aprendizaje del CLE sino analizar de qué modo afecta y condiciona al conjunto del proceso.

Con frecuencia se aducen en la sinología las peculiaridades estructurales intrínsecas de la escritura, la fonética o la gramática del chino como argumentos que justifican la adopción de estrategias metodológicas *diferentes y peculiares*, que no tienen nada que ver con la manera en que de forma habitual se aprende y enseñan las lengua extranjeras, con aproximaciones metodológicas que normalmente a nivel internacional son ya consideradas obsoletas (audio-lingüísticas, traducción-gramatical...), alejadas de los estándares más innovadores en la enseñanza de segundas lenguas.

No se defienden aquí estas posiciones que, basándose en una supuesta singularidad lingüística del chino, negarían la posibilidad de enseñar y aprender el chino a través de formas de aprendizaje modernas, competenciales, comunicativas, basadas en la interacción y el uso, basadas en la aparición dominante de la lengua meta en el aula y la realización de tareas centradas en el contenido etc.

Justamente el propósito argumental de esta sección del trabajo de investigación se orienta a demostrar la inconsistencia de estas posiciones, sin negar por ello la necesidad de tener en cuenta los factores singulares del chino en el momento de diseñar currículos, diseñar materiales o desarrollar la acción docente. Se analizará en este apartado hasta qué punto una inadecuada aproximación a estos aspectos constitutivos del chino pueden bloquear y dificultar su proceso de aprendizaje y pueden significar un freno a la innovación metodológica.

Es decir en otras palabras: se considera que hay determinados aspectos constitutivos del chino (su sistema de escritura, los tonos, el muy escaso rendimiento de la morfología flexiva) que por su singularidad y dificultad especial para los aprendices que tienen como L1 una lengua de tipología lejana a la del chino, deben ser tomados en consideración y deben ser correctamente enfocados en el proceso de aprendizaje para evitar que se conviertan en factores de dificultad o de desenfoco metodológico.

Por todo ello en este trabajo, la reflexión global sobre las cuestiones metodológicas y pedagógicas clave que plantea el CLE se aborda desde dos perspectivas complementarias: en primer lugar desde se ha hecho un repaso de los discursos pedagógicos y las reflexiones críticas generadas en los distintos contextos socio-culturales y, en segundo lugar, desde el análisis de los aspectos específicos y constitutivos de la lengua china que más influyen en su singularidad y que más influyen en su proceso de aprendizaje. En este segundo territorio la bibliografía insiste principalmente en tres aspectos, aunque en este trabajo solo se desarrolla uno de ellos. Los tres aspectos constitutivos e intrínsecos de la lengua china que parecen tener más repercusiones y más problematización en su proceso de aprendizaje son:

- Las características morfo-fonéticas o logográficas de su escritura
- El sistema tonal
- La práctica ausencia de morfología flexiva y la importancia de la sintaxis posicional

Nos centramos aquí en el primer aspecto (el de la escritura), por considerar que es el que más repercute y condiciona en su conjunto el desarrollo de las opciones dominantes en CLE. Sin embargo -solo para hacernos una somera idea de la importancia y la repercusión que presenta el sistema tonal léxico del chino en el contexto CLE-, es interesante considerar los trabajos realizados en el MIT (*Massachusetts Institute of Technology*) por Yue Wang, Joan A. Sereno, Allard Jongman y Joy Hirsch (Wang et al. 2003) alrededor de las transformaciones neurológicas que experimentan una serie de aprendices norteamericanos de chino como lengua extranjera tras ser sometidos a un

programa de seis semanas de aprendizaje específico acerca del tono lexical del chino (rasgo mínimo fonético significativo en chino: que distingue palabras).

A través de imágenes de resonancias magnéticas funcionales, los investigadores reflejan la transformación neuronal que aparecen en la intervención de las áreas del cerebro en las tareas específicas. Se sabe que para los hablantes nativos la habilidad de identificar los tonos lexicales se lateraliza en el hemisferio izquierdo, por el contrario el resto de habilidades perceptivas se sitúan en el hemisferio derecho. Los efectos de transformación cortical de los aprendices del sistema tonal en contexto LE se sitúan en el *gyrus* 脑回 superior temporal izquierdo (BA22), sugiriendo que en los estadios iniciales de adquisición L2 de los tonos se produce una expansión de la llamada *Área de Wernicke* 韦尼克区, 语言区, especializada en el procesamiento de estímulos auditivos complejos. El aprendiz amplía y desarrolla los sistemas especializados en el procesamiento de los rasgos expresivos, no léxicos, de énfasis (tono, acento...), para la distinción del tono léxico del chino. Esto produce cambios neurológicos perceptibles: a mayor competencia en la distinción de los tonos, mayores transformaciones corticales. Todo ello se apunta aquí para mostrar hasta qué punto aspectos del chino como los tonos implican transformaciones cognitivas relevantes para un aprendiz en contexto LE. Y, por lo tanto, hasta qué punto su enfoque pedagógico presenta una complejidad y singularidad a tener en cuenta. (Wang et al 2003).

Centrándonos ya en el punto que se va a analizar con detalle en los próximos apartados, el aprendizaje de la *escritura china* presenta retos específicos en el contexto general del proceso de estudio del Chino Lengua Extranjera (CLE). Estos retos tienen una repercusión fundamental en las opciones metodológicas y en el diseño de los materiales: no es una cuestión que afecte tan solo al objetivo concreto del dominio de la escritura, sino que condiciona de forma determinante todo el proceso en la mayoría de aproximaciones pedagógicas a la enseñanza del chino como lengua extranjera. Por ello es importante estudiar con detalle los aspectos lingüísticos, cognitivos y pedagógicos de esta cuestión. En este capítulo, se analizan de qué modo los rasgos relevantes de la escritura china inciden en el proceso de aprendizaje e integración de las cuatro

habilidades o destrezas lingüísticas (*four skills* 听说读写技能), y qué reflexiones sobre los procesos psicolingüísticos de adquisición y sobre las habilidades cognitivas específicas se han suscitado. Asimismo analizaremos las reflexiones pedagógicas y didácticas que se han formulado acerca del aprendizaje y la enseñanza de la escritura china como L2.

La forma peculiar (opaca) de representar gráficamente la lengua oral que tiene la escritura china no afecta solamente al aprendizaje de las más obvias de las habilidades relacionadas con la escritura (leer y escribir) sino que marca de forma determinante todo el proceso de aprendizaje de la lengua china en su conjunto. Veremos por ejemplo que afecta a la concepción de la lengua: favorece que en muchos casos el chino (y su escritura) se conviertan en “objeto de estudio” y no en “instrumento de comunicación”, o que en los currículos y los materiales de enseñanza del chino se tienda a confundir el “aprender la escritura china” con el “aprender la lengua china”, o bien que históricamente la enseñanza del Chino como Lengua Extranjera (CLE) haya dejado los aspectos orales en un segundo plano. La opacidad de la escritura morfé mica china repercute fuertemente en su relación con la oralidad y con el proceso de adquisición de nuevo vocabulario, y repercute también en las decisiones pedagógicas acerca del peso y prioridad de las distintas cuatro habilidades lingüísticas en el Chino como Lengua Extranjera (CLE)

Una de las afirmaciones centrales recogidas en este trabajo postula que las características de “*distancia ortográfica*” (Koda 1996, 450-460) y las dificultades (y las aproximaciones metodológicas habituales) que presenta el aprendizaje de la escritura china a aprendices con lenguas de escritura alfabética son uno de los factores determinantes de la resistencia de las *tendencias dominantes pedagógicas mainstream* en la enseñanza del Chino Lengua Extranjera (CLE) a la innovación y a la incorporación a las tendencias metodológicas (enfoque comunicativo, trabajo con tareas, uso de la lengua meta en el aula, aprendizaje en la interacción, autonomía del aprendiz, autenticidad de materiales...) con más influencia en la enseñanza de otras lenguas como Lengua Extranjera (inglés, francés, español...).

El enfoque habitual en las tendencias *mainstream* del CLE hacía el aprendizaje de la escritura china provoca que la enseñanza de la *lengua china* dependa del aprendizaje de la *escritura china* (situado en primer plano como prioridad), que el aprendizaje de la lengua se sujete de forma dependiente al proceso del dominio memorístico de un complejo sistema de signos gráficos. Esto deja a las competencias de la oralidad en un segundo plano, bloquea los planteamientos comunicativos, es incompatible con un trabajo a base de tareas y fundado en contenidos y no solo en la observación, análisis y memorización de formas, convierte a la lengua y la escritura china en *objeto* de estudio y no en *instrumento dinámico* de comunicación e interacción, provoca un ingente despliegue de esfuerzo y gasto de tiempo con muy escasos resultados en el aumento de la competencia y la capacidad de desarrollo real de las habilidades de comunicación en lengua china.

En mayor o menor medida, en las *tendencias pedagógicas dominantes* en la enseñanza Chino Lengua Extranjera (CLE) (y en los *materiales docentes* que se generan en este contexto) los retos de aprendizaje de la escritura china actúan como una pantalla que desenfoca y aleja el objetivo del aprendizaje global de la lengua. Esta percepción crítica ha sido desplegada ya, como mínimo desde la década de los años ochenta, por diversos investigadores, que han ido e irán apareciendo en los sucesivos apartados de este trabajo.

Esta perspectiva crítica no considera que las características propias de la escritura china tengan irremediamente como consecuencia el uso de enfoques y opciones didácticas obsoletas e ineficaces para un desarrollo en las competencias y en el conjunto de las habilidades de CLE, incompatibles con cualquier planteamiento tendente a la “*proficiency 水平*”, la competencia lingüística. Justamente se plantean aquí algunas reflexiones fundamentadas en los estudios sobre la caracterización, el procesamiento y aprendizaje de la escritura china como punto de partida para una renovación pedagógica orientada a integrar el aprendizaje de la escritura china de forma eficiente, armónica y equilibrada en el conjunto del proceso de aprendizaje de la lengua en sus distintas habilidades.

Evidentemente las características de la escritura china no son el único factor que determina las opciones metodológicas dominantes en la enseñanza del chino como lengua extranjera. Tal como se ha analizado en apartados anteriores, tienen gran influencia también la pervivencia paralizante de las tradiciones pedagógicas de enseñanza de lengua en China (tanto en la forma de enseñar chino L1, como en la enseñanza de lenguas extranjeras en China) y también la evolución y diversificación de contextos en las últimas décadas de los estudios de Chino en el extranjero (desde un ámbito académico inicial que se aproximaba al Chino como a una “lengua clásica”, hasta el presente del *boom* económico chino que genera nuevos perfiles de aprendiz y nuevos contextos de enseñanza).

A lo largo de estos apartados se plantean los problemas pero se apuntan también las propuestas pedagógicas y las distintas posibilidades que se abren para afrontar el aprendizaje de la escritura china en función del contexto docente y socio-cultural, en función del marco intencional que oriente la finalidad del aprendizaje de la lengua (y la escritura) china.

1.3.1. La distancia ortográfica en la escritura china

En el amplio ámbito de los estudios sobre el aprendizaje de segundas lenguas ha emergido en los últimos años un interés específico en la investigación de los *Sistemas de Escrituras en las segundas lenguas* (*Second Language Writing Systems L2WS* 第二语言文字系统) y concretamente al estudio de la repercusión que tienen las características de los diferentes sistemas de escrituras sobre el aprendizaje de las habilidades de la lectura y la escritura en una L2. (Cook y Bassetti 2005, 1-2).

Evidentemente, se parte aquí de la premisa de que el aprendizaje de un sistema de escritura es un proceso muy relacionado pero distinto al aprendizaje global de la lengua que este sistema representa: el aprendizaje de un sistema de escritura precisa una atención específica y supone unos retos concretos. Esto puede ser obvio en el caso de aprendices de una L2 (como por ejemplo el chino o el japonés) que presenta características muy distintas a la escritura de su L1 (por ejemplo el inglés o el catalán), pero incluso en el proceso de aprendizaje de una L2 con un sistema de escritura próximo al de la L1 (las dos escrituras alfabéticas: como por ejemplo L1 inglés, L2, francés) se precisa en alguna medida algún aprendizaje y alguna atención específica. (Cook y Bassetti 2005, 1-2).

Antes de seguir adelante es necesario clarificar qué entendemos por sistema de escritura. El término ha suscitado dos tipos de definición. Por un lado tenemos una definición más genérica –que aquí se sigue– que se refiere a la forma en que los símbolos escritos se conectan con el lenguaje (de forma alfabética, silábica, morfé mica etc.). En este tipo de definición encontramos la de Florian Coulmas, que define a un sistema de escritura como “*a set of visible or tactile signs used to represent units of language in a systematic way*”. (Coulmas 1996, 560). Por otro lado encontramos definiciones más restrictivas, que se acercan en parte con el concepto de “ortografía”. Vivian Cook sintetiza este tipo de definición de sistema de escritura como “*a set of rules employed in a particular language for spelling, punctuation etc.*” (Cook y Bassetti 2005, 3).

En cualquier caso es útil y necesario distinguir claramente entre el concepto *Sistema de escritura* y el concepto *Grafía*, “*script* 脚本” (la grafía, la implementación material de un sistema de escritura, es decir el aspecto físico, el aspecto formal de la escritura: cirílica, árabe, romana, griega, hebrea, *hanzi* 汉字 chinos simplificados 简体字, *hanzi* chinos tradicionales 繁体字, *Hanyu pinyin* chino 汉语拼音, *Zhuyin Fuhao* chino 注音符号, *kanji* japonés, *kana* japonés,...). Por otro lado, se entiende por ortografía a las normas que regulan el uso de una grafía, de un “*script*”, en una lengua concreta: así, por ejemplo, el alfabeto romano se regula según normas distintas en relación a lenguas distintas (por ejemplo el valor de la letra *j* o la letra *g* en las diferentes lenguas románicas o neolatinas, que se sirven del mismo alfabeto romano).

Los sistemas de escritura se acostumbran a dividir en dos grandes tipos: los *sistemas de escritura morfémicos*, que presentan grafemas (es decir unidades mínimas de escritura) conectadas con significados (como por ejemplo el chino) y los *sistemas de escritura fonológicos*, que presentan grafemas solamente conectados con sonidos (como por ejemplo el castellano). Esta división fundamental genera considerable reflexión y controversia, se presta a muchos matices. Uno de los campos principales de investigación actual en este territorio del estudio del aprendizaje de un sistema de escritura L2WS es justamente el del estudio de la incorporación de una escritura L2WS basada en sonidos por parte de aprendices con un sistema de escritura de L1 basados en contenidos (y viceversa). Es decir aprendices chinos o japoneses de lenguas alfabéticas, y viceversa.

El chino tiene una escritura de tipo morfémico, que ha sido calificada también de logográfica, ideográfica o morfo-silábica. No se sirve de letras para representar fonemas (como lo hacen las escrituras alfabéticas), sino que se basa en signos, llamados habitualmente caracteres o sinogramas (*hanzi* 汉字) visualmente complejos, compuestos por trazos inscritos dentro de un cuadrado virtual, que representan a una sílaba del lenguaje hablado. La escritura china se articula en tres niveles: trazos, radicales y caracteres. Tenemos en primer lugar los trazos (*strokes*, *bihua* 笔画). Se han

identificado hasta 28 tipos de trazo, y cada carácter puede estar formado por una cifra variable de trazos que oscila entre 1 y 30. (Shen 2005, 52). Los caracteres pueden ser formalmente clasificados en dos grupos: integrales (formados por un solo componente o radical) y compuestos. Los radicales son la unidad básica de los caracteres y se pueden clasificar en *radicales semánticos* (más de 200 signos que indican alguna categoría semántica asociada de forma indicativa o metafórica con el carácter) y *radicales fonéticos* (que ofrecen información completa o parcial sobre la pronunciación).

Las escrituras fonológicas usan un repertorio limitado de pocas decenas de signos para representar la totalidad de la estructura fonológica de la lengua, por el contrario, la escritura china precisa de un muy extenso repertorio de signos. Si bien es cierto que el diccionario que el emperador Kangxi 康熙 compiló en 1710 contiene 47.000 caracteres, y que la cifra redonda que se acostumbra a aducir como la de la totalidad de signos o caracteres chinos es de 50.000, estas cifras poco tienen que ver con la realidad del uso escrito del chino moderno: refieren la compilación de la totalidad de caracteres chinos usados a lo largos de varios milenios en la lengua histórica o literaria, incluyendo el chino clásico y el moderno.

Se calcula que un alumno chino que pasa por un proceso de escolarización de 12 cursos debe dominar alrededor de 4.000-4.500 caracteres, *hanzi*, con los cuales -de forma combinatoria-, se pueden formar muchísimas más palabras. Un alumno chino de enseñanza primaria tarda seis años en dominar unos 3.000 caracteres. (Wang 1998, 81) El consenso general sitúa entre 2.000 y 3.000 el número de signos o caracteres que debe dominar un aprendiz de Chino Lengua Extranjera (CLE) para considerarse competente en las habilidades de lectura y escritura. Según DeFrancis (1977) el número de caracteres esenciales es de 2.400. En el caso de un nativo de alfabetización completa y funcional se calculan entre 3.000 y 5.000 los caracteres requeridos. (Ling 2005, 3-4).

Esto pone de manifiesto la importancia del elemento memorístico que se ponen en juego en el aprendizaje de la escritura china: memorizar varios miles de signos no es tarea fácil ni rápida. Sin embargo, veremos que la escritura china es un sistema organizado,

con una cierta lógica interna, con recurrencias gráficas y sonoras que pueden facilitar la memorización. Hay consenso entre los investigadores en que aprender a leer chino como L1 depende más de la habilidad de hacer distinciones visuales y de organizar su permanencia en la memoria, que en distinciones fonológicas. En contextos de aprendizaje como L2 por parte de aprendices que tienen una L1 alfabética, parece que las estrategias fonéticas toman más importancias, gracias a los procesos de transferencia L1—L2 (Huang y Hanley 1995/1, 73-98), (Wang 1998, 72). Veremos también que el esfuerzo para *reconocer* los caracteres es mucho menor que el de *reproducirlos* de memoria. Este tipo de consideraciones se han de tener en cuenta en el planteamiento pedagógico de la enseñanza de la escritura china como L2.

Cada grafema de la escritura china representa un morfema que se corresponde a una sílaba. El signo lingüístico chino contiene tres dimensiones lingüísticas: sonido (sílaba), forma (carácter escrito) y significado. El soporte material del signo, (el significante en las teorías del signo de F. Saussure) aparece dissociado en dos aspectos separables que no se reflejan mutuamente: sonido y carácter gráfico. Se trata de la tríada funcional característica del signo lingüístico en las lenguas de escritura morfémica. El sistema de escritura del chino representa a la lengua china codificando en primera instancia la unidad semántica básica. Así, por ejemplo, el carácter 文 (*wen*) significa “lenguaje escrito” al margen de que se pronuncie de forma muy distinta en los diferentes modalidades orales del chino. El carácter 中 (*zhong*) representa a la sílaba *zhong*, y el carácter 國 (*guo*) representa a la sílaba *guo*. Cada uno de estos signos o caracteres representa asimismo una unidad mínima de significación, un morfema que ya tiene en sí mismo un potencial de sentido completo. Así el carácter 中 es un indicador o ideograma que representa la idea abstracta de centro (originariamente era un círculo atravesado por su centro por una raya), y el carácter 國 (*guo*) representa el concepto de país o reino: se construye como un carácter compuesto por el pictograma de la muralla (口) que en su interior incluye los pictogramas de una boca (口) que representa al pueblo y de una lanza (戈) que representa al ejército.

En el chino moderno las palabras pueden ser monosilábicas o polisilábicas. Estadísticamente, la gran mayoría de palabras son bisilábicas y se forman a través de la combinación yuxtapuesta de dos sílabas, dos caracteres (que normalmente por separado pueden tener ya un sentido propio, pero que combinados adquieren un sentido específico). Así, los dos caracteres anteriormente analizados, 中國 en su ocurrencia combinada significan “China” (literalmente: país o reino del centro). En la generación de nuevo léxico, el chino moderno da muy poco rendimiento a los mecanismos de la derivación (ausencia de desinencias etc.) y mucho rendimiento a los mecanismos de la combinación.

Un concepto fundamental en la reflexión sobre los sistemas de escritura (y su aprendizaje en una L2) es el concepto de *transparencia fonológica*: es decir el mayor o menor grado de correspondencia literal entre signos y sonidos. Se trata en realidad del binomio transparencia-opacidad que no define dos territorios totalmente opuestos y definidos sino un *continuum* (连续统) gradual. Ningún sistema de escritura es transparente al 100% o bien opaco al 100% (exceptuando evidentemente la transparencia de los “alfabéticos fonéticos” que ha generado la lingüística para hacer transcripción fonética, como por ejemplo el Alfabeto Fonético Internacional AFI 國際音標)

En el máximo nivel de transparencia fonológica encontramos aquellos sistemas de escritura de tipo fonológico, por el contrario, en el máximo nivel de opacidad encontramos los sistemas de escritura de tipo morfémico. Pero dentro de los sistemas de escritura fonológico los distintos sistemas ortográficos determinan distintos niveles de transparencia: a mayor correspondencia directa entre sonido y grafía hay mayor transparencia. En este sentido se puede afirmar que el italiano presenta una escritura más transparente que el inglés o que el castellano presenta una escritura ligeramente más transparente que el catalán (especialmente por la relación entre las letras que representan a las vocales y sus diversidad de sonidos).

En las escrituras transparentes de tipo fonológico se distingue entre una *ortografía natural* (que permite transcribir o escribir palabras a partir de su modelo oral con la sola aplicación de las normas de correspondencia letra-grafía) y una *ortografía arbitraria* (en la que los signos se alejan de alguna forma convencional y arbitraria del simple reflejo de la pronunciación: solo a través de la memorización y las reglas es posible dominarla). Las escrituras morfélicas son esencialmente arbitrarias: el modelo oral de una palabra da muy escasas o nulas indicaciones sobre como se debe escribir el signo que las representa.

Dentro de los sistemas de escritura morfélicos, los caracteres chinos (*hanzi*) son menos opacos que los caracteres japoneses (*kanji*), ya que en un porcentaje relevante de caracteres chinos presentan algún grado completo o parcial de información fonológica y, por otro lado, los *kanji* japoneses varían su valor silábico en función del contexto de uso. (Cook y Bassetti 2005, 7-9).

Las diferencias de transparencia-opacidad de los distintos sistemas de escritura están en la base de la *Hipótesis de la Profundidad Ortográfica* (*Orthographic Depth Hypothesis* 正字法深度假说), formulada por R. Frost, L. Katz y S. Bentin. Según esta teoría los sistemas de escritura profundos presentan escasa conexión entre los símbolos y los sonidos, por el contrario las escrituras superficiales (*shallow* 浅字) presentan mayor conexión entre sonido y símbolo. (Frost, Katz, y Bentin 1987, 104-115)

A través de diferentes investigaciones se ha objetivado que los niveles de transparencia de una escritura repercuten en la facilidad y rapidez en su aprendizaje. Los niños italianos y alemanes (lenguas que cuentan con escrituras con un alto índice de transparencia) consiguen dominar la lectura en su sistema de escritura con gran rapidez. Los niños italianos consiguen un índice del 97% de corrección en la lectura con apenas medio año de escolarización. Por el contrario, para los escolares chinos, la enseñanza primaria de seis años, con gran dedicación y esfuerzo concentrado en este aspecto concreto, apenas consigue que dominen un caudal limitado de caracteres (2.000-3.000) que les capacita para leer textos simples y adaptados. Hay que considerar que un lector

chino competente y alfabetizado precisa el dominio de un mínimo de 4.500 caracteres, que solo se obtienen al final de la enseñanza media-superior. (Cook y Bassetti 2005, 17), (Ling 2005, 3), (Wang 1998, 72).

Hay consenso entre los investigadores sobre que en el contexto de aprendizaje Chino Lengua Extranjera (CLE), el reto de aprender una escritura morfémica como la china es más lento, esforzado y costoso para un aprendiz con una L1 de escritura alfabética. La llamada “distancia ortográfica” implica retos cognitivos y pedagógicos que no pueden dejarse de lado. Los estudios inter-lingüísticos muestran evidencias de que la Hipótesis de la Profundidad Ortográfica implica que leer caracteres chinos (opacos) moviliza operaciones cognitivas distintas a las que se despliegan en la lectura de signos alfabéticos (transparentes). (Koda 1996, 453), (Wang 1998, 73)

A esta dificultad específica hay que añadirle consideraciones de tipo cultural o referidas al estilo de aprendizaje: la movilización imprescindible de la memoria que pide el aprendizaje de la escritura china pueda chocar con los hábitos de aprendizaje y con los planteamientos pedagógicos del entorno social del aprendiz.

En las clasificaciones o agrupaciones de lenguas en función de la dificultad de aprendizaje que presentan a los aprendices ingleses realizadas en Norteamérica, el chino se sitúa entre las lenguas de aprendizaje más lento y difícil, en función de su sistema de escritura morfémico, de su estructura fonológica tonal y de sus características gramaticales (ausencia de flexión, minimalismo morfológico...). (Shen 2005, 53-54).

Centrándonos en el campo específico de la escritura, en cualquier discusión o análisis del proceso de aprendizaje de la lectura en L2 hay que tener en cuenta sus relaciones y transferencias con la lectura de la L1. Las características de este proceso dependen, entre otros factores, de la mayor o menor semejanza estructural entre la L1 y la L2, dependen también de la “distancia ortográfica”, es decir el grado de parecido entre los respectivos sistemas de escritura, y los respectivos niveles de transparencia u opacidad ortográfica. (Koda 1996, 453).

El chino se considera una de las lenguas que abre más “distancia” con la L1 de la mayoría de estudiantes extranjeros que emprenden su aprendizaje desde lenguas con sistemas de escritura fonológicos, en buena medida por la opacidad de su característico y singular sistema de escritura morfémico, al margen otros rasgos de singularidad contrastiva en relación a las lenguas indoeuropeas, como el carácter de rasgo relevante que tienen los tonos, o su minimalismo en marcas morfológicas etc.

En sus estudios sobre el desarrollo de la lectura en un contexto formal docente de segunda lengua o de lengua extranjera, E.B. Bernhart demuestra que para los aprendices cuya L1 tiene una ortografía transparente o superficial (*shallow* 浅字), el proceso de sensibilización efectiva a una ortografía L2 opaca o profunda (*depth* 深字) como la de la escritura china puede llevar años (Bernhardt 1991). Se postula por lo tanto que el aprendizaje del chino presenta más dificultad y requiere mayor inversión de tiempo de cara a conseguir una competencia comunicativa eficiente en chino para un aprendiz que tiene como L1 una lengua con gran distancia ortográfica. (Shen 2005, 51). Por su parte, Winston L.Y. Yang, de la Seton Hall University considera que: *“for a native speaker of English to master Chinese sufficiently to enable him to read original Chinese literature and to do research in the field is, needless to say, a formidable task. It requires a far greater expenditure of time and effort than the achievement as a comparative degree of proficiency in almost any other major language of the world. The number of contact hours for proficiency in Chinese is likely several times the amount required for a comparable proficiency in French or Spanish.”* (Yang 1976, 31).

Entre las conclusiones a sus investigaciones sobre el proceso docente en el aula de un nivel inicial universitario de CLE, Patricia A. Duff y Duanduan Li (2004) ven confirmada empíricamente la hipótesis de la mayor dificultad o lentitud en el proceso de aprendizaje del chino en comparación con el aprendizaje de otras lenguas europeas: *“This goal belies evidence that it takes different lengths of time (in total hours) to reach the same levels of oral proficiency in different FLs, with considerably more time needed for typologically unrelated FLs.”* (Duff y Li 2004, 450)

Patricia A. Duff y Duanduan Li (2004) consideran que en la elaboración de currículos de CLE generalmente se aplican mecánicamente los mismos criterios de nivelación y de cantidad de materia a trabajar aplicados a otras lenguas europeas, generando así una gran presión a los alumnos y profesores que deben cubrir una cantidad equiparable de material en un mismo periodo de tiempo que para otras lenguas. El resultado pedagógico es el bloqueo de las dinámicas comunicativas, de interacción en el aula, de trabajo basado en contenidos o a través de tareas: la aceleración del proceso de aprendizaje conduce a primar el control de los aspectos formales en contextos cerrados.

Debe así tomarse en cuenta esta necesaria mayor inversión de horas de clase y de trabajo que impone el chino para conseguir iguales cotas de competencia comunicativa en las diferentes habilidades. Entre los factores que inciden en esta *ralentización* del proceso de aprendizaje están la distancia y complejidad de la diagrafia china, la distancia y complejidad de su sistema tonal y la distancia de su estructura morfosintáctica para el aprendiz europeo. En los tres casos la “distancia” ortográfica, fonética o morfosintáctica implica dificultades cognitivas sin equiparación en las dinámicas interlingüísticas de otros casos. Las autoras apuntan así a la necesidad de profundizar en la investigación sobre el aprendizaje de lenguas no europeas, ya que las particularidades de estas lenguas y de sus contextos socio-culturales pueden aportar novedades teóricas a un campo centrado en el aprendizaje de lenguas europeas. (Duff y Li 2004, 450)

Judith Liskin-Gasparro (1987) cuantifica empíricamente este tipo de percepciones: después de haber procedido a numerosas entrevistas y estudios clasifican al chino como una de las lenguas más difíciles de dominar: “*Chinese is considered one of the most challenging languages to learn by non-native learners.*” (Shen 2005, 52-53). También en las clasificaciones del *Foreign Service Institute* (FSI) de Estados Unidos se constata que se necesitan 480 horas de instrucción en condiciones ideales y aprendices de calidad superior para llegar a superar la escala 1 de las cinco que propone su sistema de evaluación. En términos de programación universitaria equivaldría a siete semestres

invertidos para conseguir un nivel intermedio, *Intermediate-mid level* de las *ACTFL Proficiency Guidelines*. Se considera así que el chino es una de las lenguas que presenta mayores dificultades para un aprendiz angloparlante, contexto que en definitiva es extrapolable al aprendiz de cualquier otra lengua europea. (Wang 1998, 83), (Chu 1996, 135-136).

También en Estados Unidos, el *Defense Language Institute* presenta una clasificación de diferentes lenguas meta (*target*) en función de las horas de aprendizaje que requieren para obtener en ellas un mismo y determinado nivel de competencia (ILR2). Las lenguas que requieren menos horas de clase y de estudio (*Time-on-task* 负有任务的时间) para adquirir el nivel II, para los aprendices norteamericanos, son el español, el italiano y el francés (875 horas), en el extremo contrario, las lenguas más lentas o difíciles o menos rentables (si se considera la *ratio* inversión-resultado), que requieren mayor inversión de tiempo para obtener unos mismos niveles de competencia comunicativa, son el chino, el coreano, el árabe y el japonés (2205 horas) (Ross 2001, 1-22).

La coincidencia en la escala máxima de lentitud o dificultad de una serie de lenguas extraeuropeas, relativamente marginales y minoritarias en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, con escasa tradición y escasa elaboración en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, permite lanzar la hipótesis de que esta lentitud no es exclusivamente atribuible a factores constitutivos de estas lenguas (la distancia que genera su escritura, su fonética, su gramática para el aprendiz de L1 inglés) sino que también es atribuible a factores de tipo pedagógico: objetivos desenfocados, excesivo peso de atención a la escritura y la gramática, falta de profesorado preparado, falta de materiales adecuados, planteamientos metodológicos obsoletos, superposición de la enseñanza de la lengua moderna y la lengua clásica...

Sin pretender en absoluto negar el interés y la validez de la que podríamos formular como la *hipótesis de la lentitud del CLE* (según la cual el aprendizaje de CLE requiere la inversión de un tiempo y un esfuerzo cognitivo significativamente superior para

obtener una determinada cota de competencia comunicativa que el que requiere el aprendizaje de la mayoría de lenguas extranjeras en función de la distancia ortográfica que abre su sistema de escritura, y en menor medida por su sistema de tono lexical y su minimalismo en morfología gramatical), se postula aquí que el despliegue de estrategias pedagógicas adecuadas puede ser un factor significativo y determinante de reducción de los factores de ralentización.

Según cómo se afronte, la problemática o el reto de la opacidad y la dificultad de memorización de la escritura china para un aprendiz de CLE puede ser un factor de dificultad que altere fatalmente y distorsione y ralentice completamente todo el proceso de aprendizaje de la lengua (bloqueando la adquisición del input oral, bloqueando el desarrollo de competencias), o simplemente puede ser un factor de dificultad específico del chino (como en cada lenguas se presentan sus retos específicos para aprendices específicos) que exige mayor atención pero que no frena el curso de la adquisición.

Puede ser revelador aquí analizar las palabras que escribió sobre este punto el profesor de la University of Illinois, Elling E. Eide (1971): “*competence in Chinese demands an effort roughly equivalent to that required for the mastery of Greek and Latin plus all the Romance Languages. (...) Chinese is not, after all, just another language, and competence in Chinese does require much more than the mere learning of a foreign tongue*” (Eide 1971, 134). Vemos en estas palabras sintetizada una percepción de la lengua china como *algo más* que una lengua, como algo sustantivamente *más difícil*. Vemos en estas palabras que esta dificultad (y este valor añadido) del chino residen en su escritura y en su conexión con el chino literario.

En la medida que la concepción de la lengua subyacente al planteamiento docente tenga relación con este tipo de visión (el chino como algo muy peculiar, no equiparable a otras lenguas, como un sistema de signos escritos que es al mismo tiempo *Greek and Latin plus all the Romance Languages*) no es posible escapar a un modelo de aprendizaje tradicional: especializado, lento y comunicativamente muy poco rentable. Que solo

conduce al éxito de unos pocos aprendices especialmente dotados y motivados, y conduce indefectiblemente al fracaso o al abandono de la mayoría de los aprendices.

Solamente en la medida en que el chino sea concebido por el programa, el docente, los materiales y el aprendiz como una lengua moderna como otra cualquiera, en casi todo equiparable al resto de lenguas, evidentemente con sus peculiaridades, sus puntos sensibles y sus dificultades específicas para cada aprendiz, pero que se aprende por los mismos motivos y con enfoques metodológicos similares; adaptada a sus especificidades pero con objetivos de desarrollo cualitativo de competencias similares al de resto de lenguas, solo en este escenario es posible empezar a plantearse estrategias paliativas de relativización de los factores de *ralentización* y dificultad superior del aprendizaje del chino en comparación a otras lenguas

Así pues, a pesar de que la distancia cultural, ortográfica, fonológica y gramatical pueda representar retos complejos y específicos para el CLE, se postula aquí que un enfoque pedagógico adecuado y bien contextualizado, puede colaborar decisivamente a reducir en alguna medida el impacto de estos factores de “distancia” y por consiguiente de “ralentización” de los logros comunicativos en el aprendizaje del CLE. Son reveladoras al respecto las palabras de Shu Han C. Wang (1998): *“If Chinese is, as it was categorized by the Foreign Service Institute (FSI), to be one of the most difficult languages for speakers of english to learn, what we are doing is simply adding more load on students’ shoulders and making the learning of Chinese harder than necessary.”* (Wang 1998, 83)

Después de haber presentado los rasgos característicos principales de la escritura china hemos visto en este apartado de qué manera...:

-la opacidad de la escritura china genera una mayor lentitud y dificultad en su aprendizaje tanto como L1 como L2 en comparación con otras escrituras (italiana, española...)

-La opacidad de la escritura china es una dificultad específica en el proceso de aprendizaje para aprendices de escrituras transparentes de tipo fonológico: abre una distancia ortográfica.

-La opacidad característica de la lengua china ha sido considerada un factor singular que lleva a prácticas pedagógicas anacrónicas en el CLE, que relegan a un segundo plano y abandonan a la oralidad y que convierten a la escritura en foco de estudio y no en instrumento de comunicación.

1.3.2. El proceso de lectura en la escritura china: el papel del componente gráfico y del componente fonético

Distintos sistemas de escritura implican distintos procesos de lectura. El marco conceptual generalmente aceptado en la psicolingüística para la descripción del proceso de lectura en las escrituras fonológicas o alfabéticas (como el inglés o el castellano) se conoce como el *modelo de doble ruta* (*dual-route model* 双路径模式). Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P., & Haller, M. (1993). El concepto de *ruta* 路径 describe aquí una secuencia de procesamiento de componentes. En este modelo la ruta fonológica es la que sigue las reglas para relacionar los signos con los sonidos. En el otro lado, la ruta léxica, se sigue cuando se reconocen grupos de signos como un *gestalt*, como un conjunto gráfico complejo, y se busca su relación con un lexicón mental.

En este tipo de modelo de doble ruta se considera normalmente que las dos rutas participan en mayor o menor medida. Así, por ejemplo, en las escrituras de tipo alfabético, se considera que según la frecuencia de aparición de la unidad léxica o el grado de conocimiento del lector predominará una ruta o la otra: es decir, las palabras comunes o ya muy conocidas son reconocibles como un signo global y procesadas total o parcialmente en relación a su sentido (como si fuesen caracteres chinos), mientras las palabras complejas, infrecuentes o nuevas son necesariamente procesadas fonológicamente. Se considera que las escrituras de tipo morfémico (como la escritura china) utilizan de forma prioritaria la ruta léxica y activan de forma secundaria la ruta fonológica.

Numerosos estudios analizan esta cuestión. Analizan por ejemplo el grado (la mayor o menor intervención), o el orden de aparición (la más temprana o tardía intervención) de la discriminación fonológica o del reconocimiento visual de los caracteres chinos en el proceso de lectura. El esclarecimiento de los mecanismos de procesamiento en distintos tipos de escritura permite describir e identificar dificultades específicas en el aprendizaje de una escritura como L2 y plantear propuestas pedagógicas fundamentadas.

En los últimos años se ha producido abundante investigación sobre los procesos cognitivos del procesamiento de los caracteres chinos. Se ha propuesto un *Modelo de Activación Interactiva* que considera que el procesamiento de las palabras está afectado por las propiedades de los componentes de las palabras. La gran mayoría de palabras del chino están formadas por dos caracteres (dos sílabas), su lectura se ve afectada así por tres niveles o componentes: trazos, radicales y caracteres. El reconocimiento y discriminación de un carácter chino implica así el proceso activo de información procedente de estos tres niveles. Se ha comprobado empíricamente que en el reconocimiento de los caracteres chinos, los lectores utilizan información submorfémica (radicales semánticos o fonéticos) (Shen 2005, 54-55)..

Se han desarrollado también en los últimos años estudios en el campo de la neurolingüística basados en el estudio comparativo de los procesos de lectura en distintos sistemas de escritura. El método científico empleado es el de registrar y medir a través de imágenes de resonancia magnética funcional (*functional magnetic resonance imaging fMRI* 磁共振成像) y tomografías de emisión de positrones (*positron emission tomography PET* 正电子发射计算机断层扫描) las respuestas hemodinámicas, los flujos de sangre y la oxigenación de distintas zonas del cerebro a acontecimientos neuronales precisos, que suceden durante la realización de tareas relacionadas con el procesamiento de la escritura: generación de palabras, discriminación de homófonos, juicios semánticos. Estas investigaciones permiten avanzar en el conocimiento de aspectos comunes (universales) y particulares en el procesamiento del lenguaje y la escritura. (Tan et al. 2001, 836-846).

Diversos estudios detectan importantes diferentes organizaciones corticales del cerebro en los procesos de lecturas de lenguas con sistemas de escritura alejados. Apuntan a que la lectura del chino está mediada por un sistema neural distribuido. La lectura del chino parece compartir con las escrituras fonológicas la actividad de la zona inferior prefrontal izquierda del córtex. Sin embargo las investigaciones sugieren que el “centro” de la lectura del chino se sitúa en la llamada Área de Brodmann del cerebro, es decir el cortex

frontal medio izquierdo (BAs9 y 46), una región cercana al Área de Broca. Se trata de una zona especializada en procesos visuales y espaciales que permite activar en poco tiempo información de la memoria verbal y espacial. Todos estos estudios permiten encontrar bases biológicas diferenciadas en las dislexias del chino en comparación a las deficiencias de lectura en escrituras alfabéticas. (Tan 2005, 131-139)

Las características morfémicas y logográficas de la escritura china implican la activación y la intervención en su proceso de unos mecanismos neurocognitivos distintos a los de las escrituras fonológicas, con intervención de áreas del cerebro distintas y con secuencias de intervención distintas a las de sistemas de escritura de tipo fonológico. Hay un cierto consenso en que al leer las escrituras alfabéticas la información fonológica se activa antes que la información léxica. En el caso de la escritura china la discriminación y la memoria visual juegan un papel fundamental. Las habilidades visuales intervienen en la detección y memorización de patrones (*pattern*) de trazos. La inscripción de un signo complejo a base de caracteres dentro de un cuadrado virtual requiere un elaborado análisis visual y espacial sobre la localización e interrelación de los trazos.

En el campo del aprendizaje del Chino como Lengua Extranjera (CLE) que aquí nos ocupa, estos estudios sobre las particularidades psicolingüísticas de la percepción y procesamiento de los caracteres chinos llevan a la necesidad de plantear estrategias pedagógicas de desarrollo de las habilidades cognitivas específicas requeridas para el procesamiento eficiente de la escritura china: desarrollo de la sensibilización y discriminación visual de formas complejas, desarrollo de la memoria visual a corto y largo plazo.

Los planteamientos pedagógicos habituales en CLE tienden a suponer que la explicación teórica y el estudio explícito y analítico de las características formales y estructurales de los caracteres (identificación y memorización de radicales semánticos y/o fonéticos, análisis y memorización del orden de trazos etc.) son la vía preferente para favorecer la memorización. En este sentido se extiende la manera tradicional de

“estudiar” la forma gramatical al estudio de la forma escrita. Pocas veces se plantean tareas y currículos que abandonen el patrón taxonómico, clasificatorio, analítico y teórico y se focalicen en el desarrollo intuitivo de habilidades orientadas a la discriminación rápida y sintética de caracteres, para el desarrollo de la rapidez y eficacia en la memorización de formas complejas y para su fijación en la memoria a largo plazo, que contribuyan a la plasticidad cognitiva a través de contextos estructurantes que ejercitan habilidades no conscientes, implícitas, automatizadas, de cara a la eficaz resolución de los retos cognitivos específicos que representa el procesamiento de una escritura morfémica, opaca.

Según algunos estudios, en la lectura del chino se produce una evolución desde una lectura exclusivamente basada en habilidades de reconocimiento y memoria visual a una progresiva intervención de la mediación fonológica en la lectura, (Ho y Byrant 1997, 946-951) Otros estudios consideran que la conciencia fonológica tiene un papel débil en el proceso de lectura del chino y que por el contrario juegan un papel fundamental la conciencia ortográfica (que analiza la estructura interna de los caracteres impresos) y el llamado motor de programación de caracteres o de memoria de largo plazo de los caracteres chinos (*long-term memory of Chinese characters*) que, a través de estrategias como el trazado a mano y el establecimiento de sinergias motoras, consolida el proceso de representación léxica en el sistema cognitivo y asegura la permanencia temporal de la organización mental del chino escrito. (Tan et al. 2005, 8781-8785)

Las características propias de la información fonológica que aporta la escritura china dan mucha complejidad a la cuestión. En primer lugar hay que tener en cuenta que la estructura fonológica del chino provoca una gran abundancia de homófonos. En aquellos caracteres que presentan un gran número de homófonos, es decir con alta *densidad de homofonía, homophone density* (Tan y Perfetti 1997, 44), la vía fonológica de procesamiento es poco rentable: solo la distinción visual permite su discriminación. La lengua china solo presenta 420 sílabas diferenciadas posibles. Teniendo en cuenta que la cantidad de caracteres que se precisa para un uso competente de las habilidades de lectura y escritura en chino moderno se sitúa alrededor de los 4.500 caracteres, se

produce un porcentaje medio de 11 caracteres homófonos por sílaba distinta. (Tan y Perfetti 1997, 41-57).

Tan Li Hai y Charles Perfetti han propuesto un modelo para explicar los procesos de lectura del chino como un modelo *Multilexicon de Lectura del Chino (Multi-lexicon Model of Chinese Reading)*, organizado en tres lexicones interconectados: un lexicon ortográfico de caracteres, un lexicon fonológico de caracteres (sílabas) y un sistema de significados. En este esquema de tres frentes hay dos posibles rutas al sentido: la ruta fonológica y la ruta visual. Diversos estudios intentan objetivar la relevancia, el *tempo* y el grado de la mediación fonológica en la escritura china. Según otras teorías se produce un acceso directo del aspecto visual del carácter al significado, sin mediación fonológica significativa. (Spinks et al. 2000)

Algunos autores matizan el carácter logográfico o morfémico de la escritura china y prefieren referirse a ella como a una escritura morfo-fonológica: consideran que la importancia y visibilidad del componente semántico de los caracteres chinos ha relegado a un segundo plano la atención al papel que juega el componente fonético. (Tan y Perfetti 1997, 41-57). Hay que tener en cuenta que alrededor del 80-90% de los caracteres del chino moderno presentan información semántica y también fonética. Se trata de los Compuestos semántico-fonéticos. Son caracteres formados por un *radical semántico o bushou* 部首 (que aporta información semántica acerca del tipo de significado: los más de 200 radicales organizan el léxico chino en categorías como: objetos o fenómenos relacionados con el hogar, fenómenos relacionados con el corazón y las emociones, fenómenos relacionados con la boca (habla, comida etc.), animales, insectos etc.) y por un *Radical fonético o xingsheng* 形声, que aporta algún tipo de información (completa o parcial) sobre cómo se pronuncia el carácter. (Shen 2005, 50-51)

Para este porcentaje de entre el 80-90% de los caracteres chinos que contienen algún tipo de información sobre la pronunciación del carácter se puede postular un principio fonético. Del mismo modo que en las escrituras alfabéticas como el español o el inglés

se puede postular un *principio alfabético* que indica la correspondencia entre las letras y los fonemas, en los caracteres semántico-fonéticos el principio fonético indica la correspondencia entre los caracteres y las sílabas. En estos caracteres se pueden encontrar un componente fonético que proporciona algún tipo de información sobre la pronunciación. Sin embargo se trata de una información que en muchos casos es solamente aproximada y que es aplicable en cada caso a un número limitado de caracteres. Se ha estimado que solo alrededor de un 26% de los radicales fonéticos ofrece información completa sobre la pronunciación. Se incluyen en este porcentaje los que no coinciden en los tonos, lo cual significa que en realidad la información que proporcionan es incompleta, ya que el tono es en chino un rasgo fonético relevante: que distingue pares mínimos de sílabas con sentidos distintos. (Shen 2005, 49-68)

El componente o *radical fonético* de los caracteres chinos funciona según la lógica del “principio de rebus”: un signo pictográfico o ideográfico con una pronunciación determinada es reutilizado para formar nuevos signos que toman prestada la pronunciación pero no el significado, aplicando el signo a nuevos referentes semánticos. El radical fonético de un carácter chino genera así una especie de regla de generalización predictiva de la pronunciación de un alcance limitado: afecta solamente a un grupo más o menos extenso de caracteres: aporta información sobre la pronunciación de un grupo o *familia* de caracteres previamente conocidos que comparten un elemento gráfico en su trazado. Se calcula que en el ámbito escolar chino los caracteres chinos estudiados en la enseñanza primaria (2.500) forman alrededor de 560 familias de caracteres que comparten total o parcialmente su pronunciación y un elemento gráfico que así lo indica, Estas familias tienen de media 3,3 caracteres: la gran mayoría tiene entre 2 y 4 miembros.

De cara a su función de predecir la pronunciación, el radical fonético de un carácter chino solo empieza a ser relevante para un aprendiz de su escritura (sea como L1 o L2) cuando ha adquirido cantidades suficientes de caracteres como para que las analogías y las recurrencias entre caracteres empiecen a ser estadísticamente relevantes. Por ello, el principio fonológico es significativo para los aprendices del chino como L1 y para los

aprendices del Chino como Lengua Extranjera (CLE) en las fases intermedias y, sobre todo, avanzadas de su aprendizaje y uso de la escritura. Esto no significa que introducir tareas que aumenten la conciencia fonológica desde el inicio del proceso de aprendizaje no tenga consecuencias positivas, tal como han demostrado diversas experiencias empíricas. (Xi et al. 2003, 115-124).

Para poder hacernos una idea cabal del grado de presencia de información fonética en los caracteres chinos, y para poder valorar su capacidad de servir como indicación predictiva en la lectura es interesante observar los resultados de investigaciones realizadas entre aprendices escolares del chino como L1. En los primeros cursos de su escolarización un aprendiz de chino L1 solo lee un 35% de los caracteres sirviéndose en alguna medida de las analogías indicadas por los elementos fonéticos de los caracteres compuestos. Este porcentaje sube en el último año de escolarización primaria, en el que la intervención de la estrategia de la analogía se sitúa en un 67%.

En el conjunto de los caracteres que aprenden los niños de las escuelas de China hay un 28% que no aportan información fonética ninguna. El 72% pertenecen a la categoría de *Compuestos semántico-fonéticos*, es decir formados por dos elementos gráficos de función especializada: el *radical* semántico (que indica información semántica: apunta a una clase de objeto o de fenómeno) y el *radical fonético*.

Sin embargo, solo un 23% de este porcentaje del 72% de caracteres que ofrecen algún dato sobre su pronunciación ofrecen una información fonética completa: es decir indican exactamente cómo se pronuncia. La contribución de un carácter compuesto a su pronunciación se ha definido como *regularidad fonética (Phonetic regularity)*. Este 23% de caracteres que comparten completamente su pronunciación con una familia de caracteres con el mismo componente fonético se designan *completamente regulares (fully regular)*. Del porcentaje de 72% de *caracteres compuestos* hay un 42% que ofrece tan solo una información aproximada, parcial, en la que no coincide o el tono, o el fonema final o inicial de la sílaba: se les designa como *parcialmente regulares (semi-regular)*. Finalmente encontramos un porcentaje de un 7% de caracteres con radical

fonológico que se clasifican como irregulares, ya que en estos casos el componente fonético no se activa de forma previsible según la analogía que parece indicar y actúa en realidad como una pista falsa.

Por todo ello vemos que la fiabilidad de la información fonética de los caracteres chinos como elemento predictivo –que permita superar la barrera de la opacidad propia de la escritura morfé mica, es decir que permita pronunciar un carácter nuevo, no previamente conocido- es relativamente baja y poco fiable: tan solo un 23% del 72% que representan los compuestos fonético-semánticos que aparecen el caudal de 2.500 caracteres que se aprenden en la escolarización primaria presentan información completa y fiable, el resto induce a generalizaciones o pronunciaciones erróneos o aproximadas.

En los estudios que se han realizado sobre niños escolarizados en lengua china se concluye que el uso de las recurrencias, de las analogías y de las informaciones fonéticas totales y parciales (contrastadas con el porcentaje distorsionados de informaciones “irregulares”) se convierte en útil en niveles de aprendizaje de la escritura intermedio-alto: exigen la previa memorización de un corpus amplio de caracteres (entre 2.000 y 4.000) y el desarrollo de reglas sofisticadas de contraste y agrupación en familias de caracteres que comparten un elemento gráfico (el componente fonético) que indica una regularidad total o parcial en la pronunciación de aquel grupo de caracteres. En la lectura competente de la escritura china por parte de un hablante del chino como L1 las estrategias sofisticadas de carácter fonético tienen su lugar, pero es un lugar que parece relativamente secundario.

A pesar de la funcionalidad tardía en el proceso de aprendizaje y de la escasa rentabilidad predictiva que presentan las estrategias fonéticas, se ha comprobado experimentalmente que la introducción de tareas que despierten la conciencia fonética y ayuden a desarrollar estrategias de análisis de las analogías entre caracteres chinos tienen repercusiones positivas en el aprendizaje. Hay que tener en cuenta que la enseñanza de la escritura china tradicionalmente acostumbra a dejar de lado el aspecto de los radicales fonéticos, centrándose –hasta cierto punto- en el trabajo con el

componente semántico (radicales semánticos) y confiando básicamente en la memorización pura y simple a base de la copia y la reiteración. (Xi et al. 2003, 115-124)

En el campo concreto del CLE que aquí nos ocupa, hay que tener en cuenta que las transferencias de los procesos de lectura en L1 hacia los procesos de lectura en L2 pueden aumentar decisivamente el protagonismo y la funcionalidad de los elementos fonéticos en la manera de leer que tienen los aprendices de chino con una L1 de escritura alfabética: este mayor uso de estrategias fonéticas por parte de los lectores del Chino como lengua extranjera no se produciría tanto a través del papel limitado y complejo de los radicales fonéticos de los caracteres, como de forma muy determinante a través del sistema *pinyin* de romanización de la lengua china, que actuaría como soporte, como elemento complementario y como ruta de acceso a la identificación y fijación en la memoria de los caracteres: al identificar el aprendiz un carácter con una determinada pronunciación gráficamente representada en *pinyin*, se establecería un lazo mental mnemotécnico entre el *hanzi* 汉字 y su representación fonética en *pinyin*. Las potencialidades de este vínculo entre las dos formas propias de la diagrafía no pueden ser desdeñadas. Existen sin embargo teorías y estudios que parecen certificar lo contrario: hacer depender los *hanzi* de su reflejo fonético en *pinyin* a partir de cierto punto podría ralentizar el proceso de lectura, hacerlo depender de una lectura silenciosa, frenando la dinámica de predicciones intuitivas ante caracteres nuevos o medio conocidos y medio recordados, pero en cualquier caso deducibles del contexto o de su configuración formal (radical semántico...) (Wang 1998, 71-73)

1.3.3. La opacidad de la escritura y la adquisición del vocabulario: repercusiones pedagógicas

Este apartado se centra en la reflexión sobre las implicaciones que para el conjunto del proceso de aprendizaje de la lengua china tiene la problemática generada por la opacidad de la escritura morfémica china. Se examinan las diferentes aproximaciones pedagógicas a la cuestión. Se examina también en qué modo la aproximación metodológica dominante en CLE a esta cuestión funciona como un factor de bloqueo a la innovación pedagógica y a la incorporación a los debates y tendencias dominantes a nivel internacional en enseñanza de lenguas extranjeras (enfoque comunicativo, trabajo con tareas, énfasis en la interacción, orientación al contenido, favorecimiento de la autonomía del aprendiz, uso en el aula de la lengua meta, enfoque competencial - *proficiency*- de desarrollo de habilidades, de diseño curricular basado en el contexto docente específico etc.)

En los procesos de aprendizaje de segundas lenguas que presentan sistemas de escritura fonológicos, el desarrollo de las habilidades orales, de avance en el caudal de vocabulario y de lecto-escritura se refuerzan mutuamente: la transparencia fonológica de las escrituras permite acceder a nuevos contenidos y leer vocabulario desconocido oralmente sin esfuerzos insalvables. Este no es el caso de la escritura china: la opacidad fonológica desvincula el aprendizaje de las habilidades orales en relación a las escritas. Por otro lado, la opacidad fonética de la escritura china implica que a falta de información oral, la memoria visual sea determinante en el reconocimiento o en la escritura de un carácter. (Dew 2005, 2)

En el caso de la escritura china, se agrava enormemente la “paradoja del principiante” (*the beginner’s paradox*), formulada por Coady (1997), según esta paradoja el principiante en el estudio de una lengua queda atrapado en el círculo vicioso de buscar la ampliación de vocabulario a través de la lectura extensiva de textos que no puede leer por falta de vocabulario... Se trata de una paradoja que en el aprendizaje del chino corre

el peligro de cronificarse si no se pone desde el inicio remedio a ello. (Richardson 2005, 1).

Los investigadores en adquisición de vocabulario en contexto L2 (Laufer, Nation, Paribakth...) conceptualizan el proceso de aprendizaje de vocabulario como un *continuum* que arranca de la vaga familiaridad con la palabra hasta el dominio de su *forma* (escrita y oral), de su *sentido* (referencial, pragmático, connotativo) su *función*, su *comportamiento sintáctico* y de *relación* (paradigmática y sintagmática) con otras palabras. En el caso de una escritura morfémica como la china, que no ofrece conexiones seguras entre la identificación de sonido y de grafía, se produce una disociación entre el proceso de adquisición de nuevo vocabulario por vía oral o por vía escrita. En este *continuum* se abre una brecha. (Lin 2000, 87-89).

Por todo ello no es nada raro que en China los centros universitarios que imparten chino como lengua extranjera ofrezcan un programa que por lo general disgrega las habilidades orales y escritas en materias diferenciadas. Los programas de chino lengua extranjera (CLE) que ofrecen las universidades chinas (y los materiales docentes que les están asociados) presentan por separado una asignatura que ocupa entre el 50% y el 75% del currículo y que se orienta al aprendizaje de los caracteres y de la gramática; y una o dos asignaturas más que ofrecen formación en comprensión auditiva (听力 *tingli*) y expresión oral (口语 *kouyu*), esta última solamente en los niveles altos. Esta desagregación del programa de chino LE en dos o tres asignaturas orientadas a habilidades o desarrollos competenciales distintos asegura un mínimo de atención focalizada en las competencias orales. Se trata, en el panorama amplio de los distintos contextos de aprendizaje de CLE de un avance pedagógico considerable.

Una de las primeras consecuencias pedagógicas que presenta la opacidad de la escritura china en el proceso de aprendizaje como Lengua Extranjera es el de focalizar la atención sobre la forma (trazos, componentes, radicales etc.), sobre el aspecto formal y estructural de los caracteres (una atención que evidentemente es en mayor o menor medida indispensable para conseguir su discriminación, reconocimiento y

memorización). La fijación de la atención en la “forma”, en el reconocimiento y memorización de las formas (los trazos, su constitución y aspecto y estructura de radicales y caracteres), con frecuencia presenta efectos secundarios pedagógicos: se hace a costa del “contenido” y de la función semántica y comunicativa que tienen. De esta manera se desvirtúa y pervierte el sentido mismo de lo que es una escritura: un instrumento para cifrar y transmitir información, no un sistema complejo, exótico y difícil de símbolos gráficos que hay que reconocer, memorizar y reproducir de memoria a mano.

En buena parte de la bibliografía sobre escritura china las palabras “leer” y “escribir” adquieren un sentido restrictivo. No significan desentrañar significados de un conjunto de signos que forman un texto y cifrar contenidos en unos signos que forman un texto respectivamente, sino que significan simplemente: reconocer o reproducir caracteres. Es interesante la distinción que establece para la escritura china en 1984 Galal Walker (recogida y destacada por su singularidad por Vivian Ling) entre *literacy* 读写能力 (dominio de la ortografía, es decir conocimiento, reconocimiento y trazado de caracteres) y *reading* 阅读 (que implica interpretar esta ortografía en un medio cultural y extraer contenidos del escrito) (Ling 2005, 6).

La tendencia a aplicar los métodos tradicionales del entorno pedagógico chino L1 (copia y repetición) también a los aprendices de CLE no parece la estrategia más adecuada para incorporar la escritura. Dejando de lado la inadecuación pedagógica que ya se ha comentado anteriormente, este tipo de planteamiento ignora las dificultades específicas, las condiciones distintas de aprendizaje, los puntos de partida distintos del aprendiz del chino como Lengua Extranjera. De entrada hay que tener en cuenta que el entorno comunicativo del aprendiz de la escritura como L1 hace que inicie su proceso con unos pre-conocimientos de partida en relación a la escritura, unas habilidades previas de sensibilización, reconocimiento y discriminación automatizada de caracteres en el entorno social, que no son compartidas por el aprendiz del chino como Lengua extranjera.

Por otro lado, cuando el aprendiz de la escritura china como L1 inicia su proceso de aprendizaje ya es competente oralmente: sabe ya identificar las sílabas con los significados y a través del aprendizaje de la escritura añade un tercer vector gráfico a la tríada funcional característica del signo lingüístico en las lenguas de escritura morfémica (sílabas-carácter-significado); por el contrario el aprendiz de chino como lengua extranjera desarrolla al mismo tiempo sus habilidades orales y el sistema de escritura: cuando aprende nuevo vocabulario, nuevas expresiones puede suceder que las sepa usar oralmente pero no por escrito, y de forma contraria cuando aprende nuevos caracteres puede suceder que lo sepa identificar y leer pero no haya incorporado a su competencia oral el uso significativo en palabras, frases, textos y contextos de la sílaba concreta que se asocia al carácter y al significado.

Esta segregación de la dimensión oral y escrita del signo lingüístico que deriva de la opacidad de la escritura china genera uno de los problemas básicos al aprendiz del chino como Lengua Extranjera. La disociación de las habilidades orales y escritas genera una problemática inédita que puede ser enfocada de formas muy distintas. Las opciones pedagógicas dominantes en CLE optan por ajustar de forma sistemática el avance en las distintas habilidades, evitando en la medida de lo posible que la *tríada* sílaba-carácter-significado quede incompleta, se produce entonces un freno perturbador, radical y sistemático al desarrollo de la adquisición intuitiva, basada en el *input* oral: se trabaja entonces siempre con un *input* controlado y limitado por la previa o paralela introducción, discriminación y memorización de los caracteres escritos. Se considera en este tipo de planteamiento que la acumulación de un número suficiente de caracteres es un prerrequisito para la adquisición de vocabulario. (Lin 2000, 100)

Los planteamientos pedagógicos dominantes y los materiales docentes más habituales en CLE orientan al aprendiz a “estudiar” la lengua, no a desarrollar habilidades para adquirirla. Le orientan a incorporar nuevas formas lingüísticas y nuevos usos siempre en función del procesamiento consciente y esforzado del carácter escrito que las representa en la escritura. El resultado es un ingente esfuerzo de procesamiento de un *input* complicado y problematizado y un escasísimo rendimiento comunicativo.

Algunos autores como Lin (2000) proponen analizar el problema del ajuste/desajuste entre incorporación de nuevo vocabulario y aprendizaje y dominio de caracteres a partir de la clásica distinción de dos listas complementarias de vocabulario: por un lado está la lista del *vocabulario pasivo o receptivo* (*Receptive/passive vocabulary* 接受性词汇) que se aplica al léxico que el aprendiz es capaz de procesar pero no de usar y por otro al *vocabulario activo o productivo* (*Productive/active vocabulary* 主动词汇). En esta investigación, Lin identifica de forma arbitraria y distorsionadora el concepto de *vocabulario pasivo o receptivo* con el concepto de vocabulario en el que se conoce el sonido y el significado pero no el carácter escrito que lo representa, al mismo tiempo identifica también de forma errónea y abusiva el concepto de *vocabulario activo o productivo* con aquel vocabulario que se conoce tanto en su dimensión oral (identificación sonora de la sílaba) como en su dimensión escrita (identificación del carácter), sin mencionar si el aprendiz es capaz o no de usarlo comunicativamente. La trampa conceptual que aparece aquí es la aplicación al campo del *conocimiento* de formas lingüísticas de conceptos que se refieren a la capacidad de *uso* de estas formas: la dicotomía pasivo-activo o receptivo-productivo se asocia de forma errónea al binomio conocimiento oral-escrito de los caracteres. La confusión de fondo es el confundir los términos leer y escribir con actividades mecánicas de reconocimiento y reproducción de signos aislados. Lo más grave es que en ningún momento aparece la preocupación real por la productividad, por la activación en el uso comunicativo, interactivo: el discurso teórico se queda siempre en el control del grado o tipo de conocimiento.

Las conclusiones a que se llegan en el estudio de Lin (2000) es que cuanto menor sea la distancia entre el “vocabulario pasivo” (es decir, aquí, que solo se conoce oralmente) y el “vocabulario activo” (es decir, aquí: del que también se sabe reconocer y escribir el carácter escrito) mejor y de mayor calidad será la adquisición. Por ello, según esta posición de *ajuste necesario* entre input escrito y oral, para aumentar el conocimiento de vocabulario no se debe poner el énfasis en el aprendizaje oral sino “*work for a balanced curriculum with spoken and written chinese*”, esta idea de equilibrio de habilidades y

competencias parece sonar bien al oído pero que en realidad significa: no permitir que el *input* oral se desarrolle más lejos y al margen del necesariamente más lento y costoso proceso de memorización de caracteres, que siempre le debe preceder y condicionar. El objetivo es que los signos lingüísticos que se adquieren sean completos en su dominio de la dimensión sonora y visual. (*well-rounded vocabulary*) (Lin 2000, 102) Este discurso pedagógico formulado por Lin es y ha sido el discurso dominante en los planteamientos de enseñanza de lengua china como lengua extranjera.

Este tipo de planteamiento curricular niega toda autonomía al aprendiz: al recibir el *input* siempre en función de su representación escrita en caracteres el alumno se vuelve impermeable a todo *input* oral (y escrito) que se salga del material controlado que se le pide que “estudie” y memorice. No se desarrollan habilidades de exploración y de incorporación intuitiva de nuevas formas: el alumno se siente perdido e inseguro fuera del material que se le pida que procese. El objetivo a conseguir no es activar una dinámica cualitativa de aprendizaje (desarrollar habilidades, capacidades) sino que se trata de un objetivo cuantitativo, cosificado, siempre curricularmente controlado por el programa, el material y el profesor: el objetivo es “aprender” unos caracteres previstos, decodificar unos textos previstos, reproducir unos sonidos previstos, reproducir unas estructuras previstas.

Este planteamiento fundamentado en el número de caracteres que se trabajan implica un rol del alumno pasivo y un máximo control del proceso de aprendizaje por parte del profesor (y sobre todo del diseño curricular institucional y del material docente o libro de texto) es asumible en un nivel inicial, pero al bloquear las capacidades autónomas de exploración heurística y de permeabilidad intuitiva en relación al *input* de la lengua china, (y al no contemplar la posibilidad suficiente de poner en marcos comunicativos de interacción que hagan posible la producción activa los materiales presentados) genera un alto grado de frustración y fracaso en niveles intermedios, especialmente en contextos de enseñanza de lengua china que se producen en zonas donde no se habla chino, en entornos donde no hay una posibilidad de *inmersión lingüística*

complementaria, donde no es posible activar un proceso de adquisición de la lengua paralelo, de contexto informal, basado en la interacción social.

En relación al desarrollo de las habilidades lectoras se frena –sobre todo de forma grave en niveles intermedios y altos- la posibilidad de usar textos genuinos o auténticos. La dependencia del principio de la *compleción sistemática de la tríada del signo* (imagen-sonido-sentido) bloquea la habilidad de leer textos con porcentajes variables de material lingüístico no conocido, no *estudiado*. Es bien sabido que enfrentarse con textos (orales o escritos) en los que haya zonas de sombra, partes no “estudiadas” permite desarrollar la habilidad básica para el aprendizaje de la lengua, la incorporación de nuevo vocabulario, de nuevas estructuras, y para el desarrollo de la habilidad lectora en sí misma: establecer estrategias heurísticas e intuitivas de predicción de sentidos, de compleción del significado de un texto a través del contexto y del contexto. Desarrollar la habilidad lectora en una segunda lengua implica desarrollar estrategias intuitivas de procesamiento de léxico y estructuras no previamente conocidas.

La tendencia en la pedagogía dominante y los materiales *mainstream* en CLE es la de frenar sistemáticamente (a través del diseño curricular y del planteamiento docente y de los materiales) el avance *incontrolado* de la dimensión oral (comunicativa) del aprendizaje y ligarla de forma dependiente al conocimiento consciente de su representación escrita en forma de carácter (ligazón que dada la opacidad, a diferencia de otras lenguas no se produce en el chino de forma automática). La tendencia dominante es la de trabajar con corpus textuales controlados, regulados en función de los caracteres que en ellos aparecen, la tendencia es a trabajar la lectura intensiva pero no la extensiva, a evitar la “descompensación” de las habilidades lingüísticas orales y escritas (es decir evitar se desarrollen mucho más las habilidades orales que las capacidades escritas de control memorístico de los caracteres). Todo esto tiene efectos muy negativos en el proceso de aprendizaje. Bloquea la activación de mecanismos autónomos por parte del aprendiz de adquisición de nuevas formas, estructuras y contenidos y de desarrollo de nuevas habilidades, tanto en el campo de la comprensión auditiva como de la comprensión escrita. Por no hablar de las habilidades productivas.

En una posición opuesta a la idea de hacer depender de la escritura el avance en las competencias orales se sitúa Yang (2000) que, tras poner de manifiesto que los aprendices de chino L1 y L2 reconocen los caracteres de formas distintas, demuestra que el dominio de la escritura china para los aprendices en contexto L2 (o Lengua Extranjera) dependen fuertemente del nivel de competencia oral. Llega a la conclusión de que para aprendices de chino como L2 que tienen como L1 una lengua de escritura fonética, es prioritario el desarrollo de la competencia oral como prerrequisito para el avance en el conocimiento de la escritura, (Yang 2000). También en una posición similar se sitúa James E. Dew que afirma con contundencia “*Language is Primary, Script is Secondary*”, considera las habilidades en lengua oral como un pre-requisito para el avance en lengua escrita, y propone que el equilibrio o la proporción entre la dedicación a competencias escritas u orales se ajusten al contexto, el nivel y las necesidades de los aprendices, (Dew 2005)

Jerome L. Packard (1990) demuestra empíricamente que en un contexto docente CLE de nivel inicial, un simple retraso de tres semanas en la introducción de los caracteres chinos y la dedicación alternativa a desarrollar capacidades orales y la conciencia fonológica a través del sistema *pinyin* de escritura alfabética del chino presenta mejores resultados tanto en el posterior desarrollo de las habilidades escritas como en las orales en comparación a un *grupo control* paralelo, que se introdujo en el estudio de los caracteres desde el primer día: en este segundo grupo se produce una reducción de la fluencia oral. El foco inicial en los caracteres condiciona una percepción de la lengua china centrada en la escritura, en la que la palabra oral se percibe como incompleta y dependiente del símbolo que se debe estudiar: “*the knowledge of characters orthography may act to inhibit rather than facilitate the production of oral speech.*” (Packard 1990, 174).

En algunas aproximaciones curriculares y en algunas propuestas de materiales docentes, se establece y reconoce una distinción operativa entre dos listas de vocabularios diferenciados, con las que se trabaja de forma distinta o con grados de exigencia de

conocimiento distinto. Por un lado se propone una primera lista más reducida de vocabulario que debe dominarse de forma completa, también en su dimensión escrita como carácter. Por otro lado una segunda lista de vocabulario orientado al desarrollo oral, más amplia y de la que no se exige un conocimiento de los caracteres o, en otros casos en los que solo se busca el reconocimiento pero no la exigencia de reproducirlo de memoria. Esta distinción entre niveles de profundización en el conocimiento del vocabulario se articula a veces en forma de distinción entre un vocabulario principal y un vocabulario complementario.

En las aproximaciones curriculares habituales en el ámbito universitario de China, la disgregación en materias distintas con libros distintos de las clases orientadas al estudio oral y escrito hacen que se trabajen con *inputs* diferenciados, en los que necesariamente las listas de vocabulario (y de caracteres) que se usan son distintas. En las materias orientadas al desarrollo de la comprensión auditiva (听力 *tingli*) o de la expresión oral (口语 *kouyu*) el vocabulario que aparece no implica ni el estudio sistemático ni la evaluación del conocimiento de los caracteres que los vehiculan por escrito.

Entre las recomendaciones de la *Guide for Basic Chinese Language Programs*, publicada en 1997 bajo los auspicios de la *NFLC (National Foreign Language Center)* se incluye la distinción entre caracteres que deben ser trabajados tanto para la producción como para el reconocimiento y caracteres que solo deben ser reconocidos: "some characters should be taught for both production and recognition, others for recognition only. (Kubler 1997, 46).

Tal como diagnostica Wang (2000) en buena parte de los materiales docentes de Chino Lengua Extranjera y de los currículos docentes uno de los criterios de organización y de secuenciación del aprendizaje se organiza alrededor del número de caracteres a estudiar y de los criterios de selección de estos caracteres (organizados naturalmente en temas o lecciones de secuenciación nocional-funcional: situaciones, lugares públicos...) . Este planteamiento que pone en primer lugar un criterio cuantitativo basado en la cantidad de caracteres, condiciona enormemente todo el proceso de aprendizaje.

Hay que tener en cuenta que un aprendiz de la escritura china en contexto L1 tarda seis cursos escolares en asimilar 3.000 caracteres. (Dew 2005, 1) En Hong Kong los alumnos aprenden entre 500 y 600 caracteres por curso. En Japón se programan 881 *kanji* por curso de primaria. Todos ellos emprenden la tarea de adquirir un dominio de una escritura que se fundamenta en una lengua oral que ya dominan, cosa que no sucede en un contexto de aprendizaje del chino como Lengua Extranjera.

En la mayoría de diseños curriculares y de materiales docentes de Chino como Lengua Extranjera (CLE) se plantean objetivos basados en el número de caracteres adquiridos. La cifra media habitual es de 300-600 caracteres por curso semestral. Hay que recordar que los caracteres no siempre son por sí solos palabras: constituyen morfemas con potencial semántico propio, y funcionamiento combinatorio. Es decir: aprender un número x de caracteres siempre implica la posibilidad de aprender un caudal de vocabulario $x + 1$ de vocabulario: a medida que se conocen más caracteres estos adquieren mayor capacidad combinatoria y por tanto mayor capacidad de generar listas ampliadas de vocabulario.

Si un niño chino -que al escolarizarse ya habla y entiende chino- tarda seis años en adquirir un pleno control de 3.000 caracteres, después de haberlos usado no solo en clase de lengua china sino a lo largo de toda su formación curricular como lengua vehicular del conocimiento, no tiene mucho sentido pedir un ritmo similar o superior de aprendizaje de caracteres a aprendices adultos, que no tienen una previa competencia oral, que experimentan la dificultad cognitiva de la distancia ortográfica, que desarrollan su estudio en contextos que incluso cuando se realizan en China no son de plena inmersión (la tendencia dominante en el estudiante extranjero es la de reproducir esquemas de aculturación a base de vivir en un *ghetto* universitario periférico siempre rodeado de jóvenes estudiantes extranjeros que no usan el chino) Es evidente la descompensación de este tipo de planteamiento dominante en relación a los ritmos de aprendizaje de la escritura en contextos de L1. Este acelerado (y falto de base oral) ritmo de adquisición de caracteres condiciona el resto de habilidades lingüística: poco

tiempo queda en el aula y fuera del aula para convertir este material escrito en instrumento de comunicación si se debe aprender no tan solo a reconocer sino también a trazar de memoria estos caracteres. No hay tiempo para el uso del material que se presenta. El esquema docente de las tres P (*presentación, practica y producción* 3P 模式) es entonces inevitable en este tipo de planteamiento, y acaba poniendo inevitablemente el mayor énfasis y la mayor dedicación en la fase inicial de presentación.

En el terreno estricto del aprendizaje de los caracteres, este tipo de ritmo acelerado y de currículo basado en criterios cuantitativos de adquisición de símbolos escritos se produce por lo general con un tipo de materiales docentes y en planteamientos curriculares que no dan casi espacio a la reaparición del vocabulario ya “estudiado”. Es bien sabido que la memoria a largo plazo solo se establece a base de la reaparición de contenidos significativos. Así lo postula el modelo de procesamiento de la información (*Information processing model* 信息处理模式) de McLaughlin y Heredia (1996) que postula que para el desarrollo de la memoria a corto plazo es necesaria una conciencia focalizada, pero para un almacenamiento a largo plazo es necesaria la práctica y el procesamiento reiterado. La repetición significativa es básica para la memoria y el aprendizaje a largo plazo. La presencia y la frecuencia del input es fundamental para asegurar la permanencia a largo plazo. Sin la creación de contextos en los que los caracteres se usen de forma significativa con oportunidades de actualización frecuente y variada, la acumulación de información transmitida no se convierte en aprendizaje realmente adquirido: el vocabulario “estudiado” acaba por olvidarse en parte. La distancia entre lo “enseñado” y lo “aprendido” crece entonces enormemente.

Uno de los problemas de los planteamientos cuantitativos y acelerados en el aprendizaje de *hanzi* en entornos de organización de materiales nocional-funcional y en entornos de aula que oscila entre el audio-lingüismo y el gramaticalismo, es que el gran volumen de tiempo y esfuerzo invertido a la memorización, no tan solo desvía del foco deseable del desarrollo de las competencias comunicativas escritas y orales en chino, sino que tampoco consigue un efecto de memorización duradero de los caracteres estudiados,

copiados y memorizados con gran intensidad puntual, pero no “usados” y reusados: “*Almost all students reported that they were most frustrated by the fact that they could not retain the hanzi they had studied so hard.*” (Wang 1998, 80-82).

La articulación de los currículos y de los materiales a través de listas de caracteres (y en algunos casos de palabras), ha generado abundantes estudios y análisis de corpus textuales para detectar índices de frecuencia que permitan fijar vocabularios básicos, intermedios y superiores de cara al CLE. Ya en 1937 Georges A. Kennedy analizaba las primeras propuestas de vocabularios mínimos del chino, surgidas en la década de 1930 a imitación de los vocabularios de la lengua inglesa. Kennedy afirmaba “*The difficulty of memorizing a Chinese ideograph, as compared with the difficulty of learning a new word in a European language, is such that a rigid economy of mental effort is imperative*” (Kennedy 1937, 591).

Especialmente desde la segunda mitad década de 1980 en la República Popular China se suceden las listas de vocabularios esenciales orientados al CLE. Las nuevas tecnologías de la información y la apertura del país favorecen este desarrollo. Al margen de las propuestas promovidas por el estado, aparecen diversas listas basadas en corpus periodísticos, literarios etc. Invariablemente se trata de corpus textuales escritos, que normalmente combinan textos periodísticos, divulgativos de diversos campos y literarios, (Da 2004) y (Dew 1997).

1.3.4. Reconocimiento y reproducción de caracteres

Entre las particularidades que presenta el aprendizaje de la escritura china, hay general consenso sobre la mucha mayor dificultad en la habilidad de escribir de memoria los caracteres que en reconocerlos: reproducir de memoria a mano, trazo a trazo, un signo complejo presenta evidentemente mucha mayor dificultad memorística que simplemente reconocerlo e identificar su significado y pronunciación. Es en este punto concreto donde reside la dificultad cualitativamente distinta del chino en relación a otras lenguas: es este el factor principal de *ralentización* se su aprendizaje.

Se han hecho diferentes propuestas pedagógicas que se basan en la toma en consideración de esta claramente distinta dificultad existente entre la habilidad de reconocer los caracteres chinos y de escribirlos. Hay que recordar que aquí “escribir” significa apenas “trazar de memoria los caracteres chinos”. Se ha planteado la estrategia de “primero reconocer y después escribir”, (*Recognise First, Write Later* 注音识字提前读写). Así, por ejemplo, en Singapur (estado del sureste asiático con mayoría poblacional china y un bilingüismo inglés-chino muy extendido), el *Chinese Language Curriculum and Pedagogy Review Committee* del Ministerio de Educación establece en 2004 el seguimiento de este principio pedagógico. (VV AA 2004, 14)

Esta decisión de adoptar la estrategia pedagógica del “primero reconocer y después escribir”, (*Recognise First, Write Later*) en el sistema escolar de Singapur se basa en previas experiencias exitosas realizadas en China con carácter experimental. Destaca en este punto la experiencia *Diannaoshi hanzi* 电脑识汉字 (*Adquisición de caracteres asistida por ordenador*) realizada desde 1991 en la Shanghai Experimental School 上海市实验学校, que se basaba en desarrollar plenamente la expresión escrita a través de las posibilidades comunicativas y las facilidades de acceso que abren las nuevas tecnologías de la información. (Zhou 2002). El éxito de resultados de esta experiencia ha llevado a su extensión experimental a otros ámbitos educativos en China y fuera de

China. Y, como enseguida veremos, también al contexto de Enseñanza de Chino como Lengua Extranjera (CLE)

También se adoptan propuestas similares en las recomendaciones 18 y 28 de la *NFLC (National Foreign Language Center) Guide for Basic Chinese Language Programs*, publicada en 1997, por un lado se recomienda introducir antes las formas orales que sus representaciones escritas (*Recommendation 18: Throughout basic chinese, spoken chinese, grammar and vocabulary should be introduced before reading texts containing their written representations*), por otro lado se recomienda desarrollar primero las habilidades de entender, hablar y leer antes de empezar con la escritura (*Recommendation 28: A foundation in listening, speaking and reading should be established before taking up writing. At the basic level, reading should be emphasize over writing*) (Kubler 1997, 45).

Según la propuesta de “primero reconocer y después escribir”, (*Recognise First, Write Later*), se trata de que el aprendiz desarrolle estrategias para reconocer el máximo número de caracteres en las fases iniciales de su aprendizaje, dejando para un segundo momento el aprendizaje de su trazado manual de memoria. Se trata asimismo de que el sistema de escritura se convierta lo más pronto posible en algo más que un “objeto de estudio” y empiece pronto para el aprendiz a funcionar como lo que es propiamente una escritura: un instrumento de transmisión y recepción de información.

Shen (2003) reivindica la importancia de la escritura como una habilidad a desarrollar por sí misma, no meramente como una práctica mecánica al servicio de la memorización de los signos. Al centrarse solo en el reconocimiento de caracteres el aprendiz puede incorporar con mayor rapidez un caudal de caracteres que pronto le permitan leer textos genuinos. Se trata de un método que se sirve de la escritura a través de ordenadores introduciendo el input a través de *pinyin* como herramienta auxiliar, que evita la memorización y centra el esfuerzo en la discriminación y reconocimiento de caracteres.

James E. Dew analiza a la luz de la perspectiva del CLE el éxito del proyecto *Zhu-Ti* 注·提, que se ha llevado a cabo en el ámbito escolar de China desde 1982 (y que ha sido referido en un apartado anterior): el uso sistemático del *pinyin* en los dos primeros años de aprendizaje permite extrapolar sus logros y sus posibilidades al contexto de CLE. La experiencia que se realiza en China desde hace más de dos décadas permite afirmar que optar por un desarrollo inicial de la competencia oral, acompañado de un dominio de la escritura fonética del chino del sistema *pinyin* no tan solo no frena el desarrollo del aprendizaje de la escritura sino que fundamenta su desarrollo en sólidas bases de conciencia fonética y de adquisición auténtica y efectiva de los materiales. (Dew 2005, 4)

Uno de los problemas más graves que comporta la distancia ortográfica y la opacidad del sistema de escritura chino para un aprendiz con escritura alfabética reside en la frustrante escasa rentabilidad comunicativa que tiene el enorme esfuerzo memorístico que despliega para decodificar y memorizar los caracteres chinos. En este sentido, el uso de las nuevas tecnologías de la información permite un avance sin precedentes. La automatización de la escritura con la aparición de los procesadores de texto (que permiten escribir en el teclado alfabético ordenador sin necesidad de saber reproducir de memoria los caracteres, simplemente introduciendo el *input* del carácter a través de sus transliteración fonética del sistema *pinyin* y escogiendo el carácter adecuado en caso de homofonía y ambigüedad, por tanto requiriéndose tan solo la habilidad de reconocimiento de carácter y de identificación de su pronunciación) ha aliviado enormemente la presión sobre el aprendiz del chino como lengua extranjera en esta habilidad de escritura o trazado de caracteres.

La escritura china fue pionera hace diez siglos en el empleo de la xilografía y la imprenta en su reproducción masiva, pero en la sociedad moderna surgieron un abanico de escrituras efímeras que se resistían a la mecanización a través de máquina de escribir o similar. El chino no es compatible con las máquinas de escribir. Se necesitarían centenares e incluso miles de teclas que representasen cada uno de los miles de caracteres de la escritura china. La capacidad de los ordenadores para procesar de forma

fácil y rápida la escritura china permitió a finales del siglo XX dar un salto abismal. A través de una interficie que utiliza la introducción fonética en *pinyin* de los caracteres en el teclado se consigue con rapidez y facilidad que en la pantalla aparezca el signo deseado. En caso muy frecuente de que hayan homófonos, de abre una ventanilla suplementaria volante (*pop-up*) y se debe escoger el carácter adecuado. Esto ha representado un avance enorme para la difusión de la escritura china y también para sus procesos de aprendizaje.

Las nuevas tecnologías han superado la barrera de la opacidad al dar cabida a un sistema de escritura basado en el código auxiliar fonético del *pinyin*. El aprendizaje de la escritura china asistida por ordenador se ha convertido en un planteamiento asumido en algunos ámbitos innovadores del CLE, que se suman a las pioneras experiencias innovadoras ya en curso en China y Singapur en los ámbitos de L1. La plena integración de la escritura de los caracteres chinos a través del sistema *pinyin* en el ordenador en el proceso de aprendizaje del chino como Lengua Extranjera, libera la muy costosa (en tiempo y esfuerzo) tarea de memorizar su trazo manual y permite un planteamiento metodológico dinámico, que orienta los esfuerzos al desarrollo de las cuatro habilidades desde perspectivas pedagógicas comunicativas, activas y potenciadoras de la autonomía y la interacción. Evita asimismo la distorsión general que implica para el conjunto del proceso de aprendizaje la dependencia de la adquisición de nuevo léxico oral a su previo o paralelo aprendizaje del carácter escrito correspondiente. El uso del sistema de escritura fonológica *pinyin* reabre las interacciones y sinergias positivas entre los avances en el ámbito oral y los avances en la lectura y escritura.

En el campo estricto de la escritura, también a través de este sistema se consigue superar el estadio mecánico de la simple “reproducción de memoria” de caracteres para pasar a realmente “escribir”, comunicar por escrito. Diversas experiencias de uso de correo electrónico (*e-mail*), *chat*, *wiki* o *blog* ponen de manifiesto como la perspectiva interactiva y comunicativa que abren en la expresión escrita las nuevas tecnologías representan un campo de infinitas posibilidades en el caso del chino. Encontramos interesantes testimonios pedagógicos del uso del *chat* en Mu y Zhang (2004) y del uso

de correo electrónico en Liaw y Johnson (2001), de las posibilidades del *blog* (o *bitácora*), el *wiki* y el *podcast* en Xie (2007).

Al margen del factor motivador que pueda despertar entre los aprendices el uso de estos soportes digitales, su auténtico valor reside en el hecho de que hacen posible la interacción escrita: a través del sistema tradicional de memorización solo los aprendices más avanzados, con varios años de estudio a sus espaldas, pueden llegar a redactar textos comunicativamente significativos: el esfuerzo de recordar y escribir correctamente, con una caligrafía aceptable los caracteres, ya es suficientemente difícil como para después poder entrar en el desarrollo de las fórmulas retóricas, de los estilos de fraseo propios del chino.

Se trata de un nuevo paradigma de uso de nuevas tecnologías basado en sus potencialidades de difusión inmediata (*blog*), escritura colaborativa (*wiki*), ubicuidad e interacción (*e-mail*), que supera totalmente la anterior tendencia conservadora a usar de forma mecánica la *web* y la escritura digital simplemente para vehicular y difundir textos o listas de vocabulario, o para difundir ejercicios autocorrectivos gramaticales, o ejercicios autocorrectivos de identificación de tonos o caracteres, reproduciendo en un nuevo medio digital y ubicuo lo que se puede hacer en papel, sin aportar ninguna innovación significativa (Bai 2003, 1-16) Este tipo de usos redundantes de las nuevas tecnologías y de *internet*, que se limitan a difundir en un medio nuevo el tipo de materiales y ejercicios (*drills*) repetitivos de adiestramiento gramatical, fonético o de la escritura han sido los más habituales en el caso del CLE en formatos digitales y en *internet*.

Aproximaciones conservadoras a la utilización de las nuevas tecnologías multimedia de la información como las que describe, defiende y sintetiza Bai Jinhua (Bai 2003) ponen de manifiesto que las nuevas tecnologías por sí mismas no aportan la innovación ni aseguran ninguna mejora en el proceso de aprendizaje: son meramente un instrumento neutro que ciertamente abre nuevas posibilidades pero del que hay que saber sacar sus potencialidades. Sin una reflexión profunda sobre los procesos de adquisición, los

enfoques metodológicos, las prioridades, contextos y procesos de aprendizaje, las nuevas tecnologías de la información acaban reproduciendo (e incluso agravando) las limitaciones de los planteamientos anteriores: se acaba reproduciendo sobre la pantalla del ordenador o en la red de *internet* el estudio de la lengua focalizado en la forma (gramática, memorización de caracteres), los ejercicios pasivos, mecánicos y repetitivos, el foco en porciones aisladas de lenguaje (palabras, frases descontextualizadas etc.), la falta de genuinidad y autenticidad de los materiales, la ausencia de interacción y de entornos comunicativos, el control profesoral sobre el proceso de aprendizaje que no activa dinámicas y estrategias de aprendizaje autónomo por parte del aprendiz, el *input* inoperante concebido como “objeto de estudio y análisis” y no como agente activador de unas habilidades intuitivas, no conscientes, exploratorias, sensibilizadores de procesos cognitivos complejos...

Un ejemplo claro de este enfoque conservador y redundante de las nuevas tecnologías lo encontramos en la gran mayoría de páginas *web* que se generaron alrededor del más exitoso sistema de materiales docentes que se han publicado para CLE en los últimos años, *Integrated Chinese*, de Tao-Chung Yao (姚道中 Ted Yao). La iniciativa de complementar el sistema de materiales docentes (libro de texto y de ejercicios, CD con grabaciones y ejercicios de comprensión auditiva etc.) con una dinámica abierta de generación y publicación *on-line* de materiales, ejercicios y tareas complementarias, generados por el profesorado es una iniciativa muy atractiva e innovadora, con algunos resultados interesantes, pero que por lo general, recorre los mismos caminos metodológicos, que se orientan a la realización de ejercicios formales, mecánicos, al margen de planteamientos comunicativos y orientados al “conocimiento” y no al “uso”, con *PowerPoint* con vocabulario o ejercicios autocorrectivos etc.:

<http://www.eastasia.hawaii.edu/Yao/icusers/icwebsites.htm>

<http://www2.hawaii.edu/~jeffrey/jjh-IC/index.html>

<http://trc.ucdavis.edu/msjacob/gamelist.htm>,

<http://www.language.berkeley.edu/ic/gb/toc.html>

En el ámbito de la escritura de los caracteres chinos, incluso en el aspecto del aumento en los niveles de “corrección” en el trazado de los caracteres hay evidentes ventajas en el uso del ordenador: la tasa habitual de corrección que se consigue en la redacción de textos chinos en un proceso de aprendizaje basado en el trazo manual es de un 60%, por el contrario la escritura de textos a través de su introducción en ordenador en *pinyin* se acerca al 100% de corrección. Evidentemente la dificultad movilizadora para conseguir estos índices de corrección en uno y otro caso es abismalmente distinta, no es comparable, pero en el caso de la escritura digital, al liberarse de la dependencia de la memoria y del foco en la corrección formal del trazado, el foco del aprendiz puede centrarse en cómo redactar de forma creíble y comunicativa en chino, cómo cohesionar, adecuar y dar coherencia a un proyecto de redacción, no solamente en trazar correctamente signos sobre el papel. (Xu y Ren 2006, VI).

Se ha aducido como crítica al uso del *pinyin* para la escritura asistida por ordenador que renunciar al esfuerzo de aprendizaje memorístico del trazado manual de los caracteres podría representar un retroceso en la calidad del aprendizaje. Ciertamente la escritura china, especialmente trazada en pincel, presenta un valor estético, humanístico y cultural en sí mismo, que puede ser experimentado como un complemento, como un enriquecimiento del aprendizaje global de la lengua. No como una pesada carga. Por otro lado, es evidente que renunciar del todo al trazado manual de los caracteres en la mayoría de contextos docentes que aspiren a una cierta profundización y ambición en el aprendizaje del chino sería un grave error: la práctica de la secuencia fija del trazado manual los trazos se considera un poderoso recurso mnemotécnico. Diversos estudios han demostrado cómo la escritura de los caracteres chinos puede potenciar el desarrollo de las habilidades lectoras. A través de la escritura de los caracteres a mano –siguiendo el orden de los trazos- la actividad motora que coordina los movimientos de la mano con los estímulos lingüísticos que se cifran en una escritura con una alta regulación de los trazos y de la organización interna, se estimula la consolidación en la memoria de largo plazo de los caracteres. (Tan et al. 2005, 8782).

Sin embargo, hay que tener en cuenta que la introducción de caracteres en el ordenador a través del *pinyin* no es una acción meramente mecánica y sin exigencias cognitivas. Implica el desarrollo de dos habilidades distintas que repercuten positivamente en el avance y consolidación del proceso general de aprendizaje. Por un lado, la correcta romanización en la introducción de la fonetización del carácter en el teclado exige el desarrollo de la conciencia fonológica, al implicar el conocimiento exacto de la pronunciación. En segundo lugar, la aparición muy frecuente de ventanas volantes *pop-up* con las listas de caracteres homónimos que se deben desambiguar a base de escoger el carácter deseado de entre los propuestos por el procesador de texto, exige el desarrollo de la memoria visual, de la habilidad del reconocimiento preciso y de la discriminación de caracteres similares. (Mu y Zhang 2004, 4001). En este sentido se puede postular que la escritura de textos significativos en chino asistida por ordenador probablemente colabora más positivamente en el desarrollo de las capacidades lectoras que el simple copiado mecánico de caracteres.

Con la opción de apostar por la escritura de carácter a través del *pinyin* en el ordenador se ha generado un debate metodológico de gran alcance que apenas ha empezado. Ping Xu 徐平 y Theresa Jen 任长慧 han abierto la discusión teórica con su experiencia del “*penless chinese* 无笔汉字教学”. (Xu 2005), que ha recibido algunas matizaciones por parte de Dew (2005) . Vivian Ling plantea el desafío que representa la constatación de la existencia de numerosos blogs en lengua china escritos con sorprendente competencia comunicativa por parte de norteamericanos sin una formación académica superior, que a través de la herramienta de la introducción de los caracteres con *pinyin* en el ordenador consiguen mucha más funcionalidad y corrección (adecuación, coherencia etc.) en el uso del idioma chino escrito que la mayoría de alumnos aventajados de los más sofisticados programas universitarios de elite. (Ling 2005, 16)

En esta última década la utilización del *pinyin* en la escritura de los caracteres chinos asistida por ordenador ha transformado en muchos aspectos los fundamentos de la enseñanza del chino como Lengua extranjera. Ha aparecido lo que Tianwei Xie 谢天蔚

(uno de los investigadores que más atención dedica al impacto renovador que para el CLE significa la “digitalización” de la escritura) ha designado como una “*e-generation’s Chinese Language Teachers*” (Xie 2001, 75-80). No hay que olvidar que antes de la digitalización la alternativa era la escritura a mano. La digitalización y fácil e inmediata reproductibilidad (impresión, correo electrónico, *internet*) de la escritura china ha facilitado la autonomía de los enseñantes que pueden ahora generar, reproducir y difundir materiales propios con facilidad (páginas *web*, *PowerPoint*, *blog*, correo electrónico, Documentos Word imprimibles...); ha replanteado el papel de las tareas a realizar por el aprendiz, ha abierto caminos de escritura interactiva y colaborativa, y, sobre todo, ha liberado al alumno en su proceso de aprendizaje de la más dura y comunicativamente improductiva tarea de memorizar compulsivamente la escritura a mano trazo a trazo.

En la medida que el requisito de memorización de caracteres es (tal como anteriormente se ha analizado) uno de los factores de resistencia, de distorsión y “singularidad” pedagógica de la enseñanza del chino como CLE en relación a la recepción y adaptación de los discursos metodológicos en adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras más influyentes e innovadores a nivel internacional, podemos imaginar la trascendencia metodológica que puede tener la generalización de las estrategias “*penless*”, basadas en el reconocimiento de los caracteres y en su correcta identificación fonética.

El sistema *pinyin* de romanización puede jugar un papel decisivo en el proceso de enseñanza de CLE. En determinados y emergentes contextos claramente orientados a la exclusivo o preferente desarrollo de la competencia en las habilidades orales (chino de supervivencia para expatriados en china, chino para empresarios y ejecutivos, chino para viajeros, chino para padres adoptantes de niñas chinas...) es pertinente y necesaria la renuncia a centrar el grueso del esfuerzo en un estudio sistemático de los caracteres y la apuesta preferente por el uso del *pinyin* como mero soporte escrito al desarrollo de las deseadas habilidades orales. La resistencia culturalista a plantear posibles escenarios de enseñanza de chino que no se centren en el esfuerzo memorizador de centenares de caracteres escritos es la tendencia general en este escenario en el campo docente e

institucional del CLE. Así se manifiesta en la práctica ausencia de materiales docentes o de reflexiones teóricas que se planteen esta posibilidad, concebida como una aberración. De este modo se ejemplifica un caso extremo de la problemática que se produce en el contexto actual de crecimiento y diversificación de contextos docentes en relación a la diversidad de opciones que se abren en relación a la escritura china.

No se postula aquí la introducción del *pinyin* como escritura docente sustitutoria ni como sistema de información gráfica redundante bajo los caracteres chinos, hecho que no lleva a un mejor aprendizaje de los mismos, sino en dinámicas paralelas: los caracteres se aprenden en relación a la habilidad de la lectura y el *pinyin* en relación a la habilidad de la escritura. El *pinyin* puede jugar un papel mnemotécnico y organizador como herramienta auxiliar para el aprendizaje activo y productivo de los caracteres. Por otro lado, las nuevas tecnologías de la información abren posibilidades inéditas en relación a la lectura y la escritura asistida por ordenador (e introducida en el teclado gracias al *pinyin*): por aquí se abren nuevas vías para aliviar la sobrecarga memorística del aprendiz de CLE, para combatir la lentitud y dificultad del proceso de aprendizaje y para permitir que el esfuerzo y el tiempo se oriente más al aprendizaje de la *lengua* que al estudio de su *escritura*.

1.4. Conclusiones de la Reflexión Teórica

Una vez analizadas y argumentadas las diferentes problemáticas sobre los planteamientos metodológicos de los procesos de enseñanza-aprendizaje del chino como lengua extranjera y sobre las condiciones de aplicación al caso del chino como lengua extranjera de los enfoques didácticos más innovadores en enseñanza de lenguas extranjeras (enfoque por tareas, planteamiento competencial, enseñanza a través de contenidos, enfoque socio-cultural), se ofrecen de forma sintética en forma de puntos una serie de conclusiones que junto con el repertorio de hipótesis iniciales nos permitirán al final de la tesis conectar las propuestas didácticas que vamos a proponer en la segunda sección de esta tesis y las impresiones y resultados de su experimentación en el aula que vamos a describir y analizar en la tercera sección de la tesis, con este debate de carácter teórico expuesto en la primera sección de la tesis.

1. Las tendencias pedagógicas y metodológicas que protagonizan el debate teórico y la práctica docente de las últimas décadas a nivel internacional, que encuentran reflejados en buena medida un nivel de consenso mínimo general en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* y que se concreta en los distintos planteamientos derivados de enfoques comunicativos, orientados al contenido, a una concepción socio-cultural e interactiva del aprendizaje, a una consideración activa y autónoma del aprendiz, a un trabajo en el aula centrado en tareas y el uso de la lengua meta en el aula etc. tienen un relativamente escaso y reciente impacto en la reflexión teórica, en los materiales docentes y la práctica docente efectiva que reflejan los *currículos* del CLE.
2. En el ámbito sinófono la relativa perduración de las tradiciones pedagógicas chinas de raíz confuciana sobre aprendizaje y en concreto sobre el aprendizaje de lenguas influye en su singularidad metodológica anacrónica y en su

resistencia a la innovación del CLE: perdura un rol del profesor como director y protagonista del proceso, una jerarquización del proceso docente, un foco en la *sacralización* de los materiales, un énfasis sobre la escritura como foco, un énfasis en la memorización y la repetición, ausencia de creatividad... Todo ello aleja el CLE de los estándares de calidad y actualidad metodológica que se exponen en la primera parte de esta reflexión teórica, en el capítulo 1.1.

3. La llegada al ámbito de la sinfonía de las metodologías comunicativas y sucesivas innovaciones posteriores en el campo del EFL (*English Foreign Language*) ha influido también en el campo del CLE y ha generado un proceso *top-down* de innovación planificada y dirigida desde la institución político-académica central, que ha encontrado resistencias en su aplicación. La aplicación centralizada de una parte de estas metodologías innovadoras desde la autoridad lingüística centraliza del CLE (*Hanban* 汉办) implica asimismo un proceso *top-down*, centralizado, uniformizador, con escasa capacidad de incidencia de los centros periféricos o los docentes.
4. En el ámbito de la sinfonía la instauración de los exámenes oficiales internacionales de chino HSK ha sido un factor relevante que ha marcado en parte la orientación pedagógica adoptada desde inicios de la década de 1990. Ha marcado un énfasis en la lengua escrita, en la gramática, en la distinción entre correcto-incorrecto, en las competencias o destrezas receptivas y en la memorización de los caracteres y la escritura del chino a mano de memoria.
5. La reciente y rapidísima expansión y fuerte crecimiento del CLE provoca un desajuste entre la oferta institucional y la diversificación de los contextos de aprendizaje y de los perfiles de aprendiz. Se constata falta de adaptación de la corriente pedagógica dominante *mainstream* en ámbitos institucionales del CLE a las nuevas tendencias metodológicas, a las nuevas posibilidades tecnológicas y los nuevos conocimientos científicos sobre aprendizaje y adquisición de lenguas: perdura una enseñanza dirigida y centrada en el profesor, con planteamientos de

tipo nocional-funcional, con perduración de metodologías audio-lingüísticas y de gramática-traducción, muy dependiente de libros de texto con énfasis en la escritura y ausencia de tareas comunicativas y situaciones de interacción, y con escaso uso de la lengua meta en el aula, con una concepción de la lengua entendida como un conjunto de reglas y normas y un tipo de enseñanza más orientado al “conocimiento y estudio” de la lengua que al “uso” y al desarrollo de competencias y habilidades. Perdura un modelo de trabajo en el aula centrado en las tres P (*presentación, práctica y producción* 3P 模式).

6. En el ámbito exterior a la sinofonía, el peso del campo académico sinológico (con su prioridad hacia el dominio de la escritura china para manejar textos modernos y clásicos) influye asimismo en el mantenimiento y perduración de metodologías gramaticales y audio-lingüísticas. El predominio del marco universitario sinológico en el CLE también contribuye a una mayor vinculación a la gramática o lingüística descriptiva. Contribuye asimismo a una menor vinculación al ámbito de las disciplinas de la Lingüística aplicada, a la reflexión sobre Aprendizaje/enseñanza y a la psicolingüística y la pedagogía especializada en el campo de enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas. Este es un factor que explica la escasa y tardía irrupción de cualquier reflexión metodológica y didáctica en el campo del CLE que no se limite a preguntarse sobre qué aspecto de la escritura o qué fenómeno gramatical (los verbos, los clasificadores, los complementos resultativos etc.) hay que estudiar o explicar de qué forma.
7. La capacidad de la escritura china de permitir el acceso a dos lenguas distintas pero conectadas (el chino moderno y el chino clásico literario) explica así en parte que tengan más perduración –en relación a otras lenguas modernas internacionales- aproximaciones metodológicas obsoletas, derivadas de los métodos de gramática-traducción. El enfoque de aprender la lengua en su globalidad oral y escrita, entendida como instrumento moderno y cotidiano de comunicación, queda en un segundo término: la prioridad en este planteamiento

es aprender los caracteres de la escritura china y sus reglas gramaticales de combinación y ordenación.

8. El rápido crecimiento y diversificación de contextos del CLE en el exterior de la sinofonía es un factor que ha favorecido también iniciativas de reflexión metodológica crítica e innovadora, aunque perdura la resistencia a la innovación y el apego a “explicar” la lengua y a “hacer ejercicios” sobre la lengua.
9. Perdura en el campo del CLE la adscripción a una concepción del aprendizaje de la lengua como un despliegue progresivo, a lo largo de los programas o de los cursos, de una serie de fenómenos gramaticales o formales (fonéticos, ortográficos...) que deben ser explicados y ejercitados en un orden pedagógico adecuado a través de una serie de ejercicios adecuados. Esta concepción reposa en la idea de que, a medida que los fenómenos se van explicando y ejercitando, se van aprendiendo. Esta idea dominante en el campo de CLE se produce a pesar de que uno de los puntos de mayor consenso en las investigaciones sobre adquisición de la lengua ha demostrado de forma clara que los procesos de enseñanza y de aprendizaje no son simultáneos ni están mutuamente ligados: que la adquisición de un determinado recurso gramatical no depende del momento en el que se “explique” en clase, o que el “orden” de aparición en el aula de una serie de recursos o fenómenos gramaticales no implica que sean adquiridos en el mismo orden, ni en su totalidad. Mientras en el aula se están “estudiando” unos recursos formales (X), pueden estar siendo adquiridos otros fenómenos (Y) no “explicados” pero aprehendidos a partir del input y de la interacción en lengua meta que rodee al aprendiz.
10. La “*distancia ortográfica*” que presenta la escritura china para aprendices con lenguas de escritura alfabética es uno de los factores determinantes de la resistencia de las *tendencias dominantes pedagógicas mainstream* en la enseñanza del Chino como Lengua Extranjera (CLE) a la innovación y a la incorporación a las tendencias metodológicas (enfoque comunicativo, trabajo

con tareas, uso de la lengua meta en el aula, aprendizaje en la interacción, autonomía del aprendiz, autenticidad de materiales...) con más influencia en la enseñanza de otras lenguas como lengua extranjera (inglés, francés, español...).

11. La opacidad de la escritura china genera una mayor lentitud y dificultad en su aprendizaje tanto como L1 como L2 en comparación con otras escrituras latinas. En los procesos de aprendizaje de segundas lenguas que presentan sistemas de escritura transparentes, el desarrollo de las habilidades orales, de avance en el caudal de vocabulario y de lecto-escritura se refuerzan mutuamente: la transparencia fonológica de las escrituras permite acceder a nuevos contenidos y leer vocabulario desconocido oralmente sin esfuerzos insalvables. Este no es el caso de la escritura china: la opacidad fonológica desvincula el aprendizaje de las habilidades orales en relación a las escritas.

12. En la medida en que el chino sea concebido por el programa, el docente, los materiales y el aprendiz como una lengua moderna como otra cualquiera, que se aprende según los parámetros pedagógicos dominantes durante estas últimas décadas, que se aprende por los mismos motivos y con enfoques metodológicos similares; adaptada a sus especificidades pero con objetivos de desarrollo cualitativo de competencias similares al de resto de lenguas, es entonces posible empezar a plantearse estrategias paliativas de relativización de los factores de *ralentización* y dificultad superior del aprendizaje del chino en comparación a otras lenguas. A pesar de que la distancia cultural, ortográfica, fonológica y gramatical pueda representar retos complejos y específicos para el CLE, se postula aquí que un enfoque pedagógico adecuado y bien contextualizado, puede colaborar decisivamente a reducir en alguna medida el impacto de estos factores de “distancia” y por consiguiente de “ralentización” de los logros comunicativos en el aprendizaje del CLE

13. La opacidad fonética de la escritura china implica que a falta de información oral, la memoria visual sea determinante en el reconocimiento o en la escritura

de un carácter. A pesar de ello, la transferencia de las habilidades lectoras en L1 hacia la L2 conduce al uso de refuerzos de tipo fonético: asociación con la forma fonética del carácter en *pinyin*. Las investigaciones certifican que la base oral es un prerrequisito que asegura el mayor éxito en el aprendizaje y consolidación del conocimiento de caracteres.

14. La opacidad de la escritura china provoca que en el proceso de aprendizaje como Lengua Extranjera se focalice la atención sobre la forma (trazos, componentes, radicales etc.), sobre el aspecto formal y estructural de los caracteres (una atención que evidentemente es en mayor o menor medida indispensable para conseguir su discriminación, reconocimiento y memorización). La fijación de la atención en la “forma”, en el reconocimiento y memorización de las formas (los trazos, su constitución y aspecto y estructura de radicales y caracteres), presenta efectos secundarios pedagógicos: se hace a costa del “contenido” y de la función semántica y comunicativa que tienen.

15. El enfoque habitual en las tendencias *mainstream* del CLE hacía el aprendizaje de la escritura china provoca que la enseñanza de la *lengua china* dependa del aprendizaje de la *escritura china* (situado en primer plano como prioridad), que el aprendizaje de la lengua se sujete de forma dependiente al proceso del dominio memorístico de un complejo sistema de signos gráficos. Esto deja a las competencias de la oralidad en un segundo plano, bloquea los planteamientos comunicativos, es incompatible con un trabajo a base de tareas y fundado en contenidos y no solo en la observación, análisis y memorización de formas, convierte a la lengua y la escritura china en *objeto* de estudio y no en *instrumento dinámico* de comunicación e interacción. Esto implica un tipo de docencia siempre apegada al esquema de la triple P (presentación-práctica-producción) y a un tipo de currículo sintético, en el cual el lenguaje se ofrece segmentado en unidades separadas, las distintas partes del lenguaje se aprenden paso a paso en un proceso acumulativo: la tarea del alumno es re-sintetizar un

lenguaje que se le ha presentado de forma troceada en pequeñas piezas (frases, palabras, funciones...).

16. La tendencia en la pedagogía dominante y los materiales *mainstream* en CLE es la de frenar sistemáticamente (a través del un diseño curricular y de un planteamiento docente y de los materiales de máximo control del corpus a estudiar o del input a contactar) el avance *incontrolado* de la dimensión oral (comunicativa) del aprendizaje y ligarla de forma dependiente al conocimiento consciente de su representación escrita en forma de carácter (ligazón que, dada la opacidad, a diferencia de otras lenguas no se produce en el chino de forma automática). La tendencia dominante en CLE es la de trabajar con corpus textuales controlados, regulados en función de los caracteres que en ellos aparecen

17. La dependencia del principio de la *compleción sistemática de la tríada del signo* escrito del chino (imagen-sonido-sentido) bloquea la habilidad de leer textos con porcentajes variables de material lingüístico no conocido, no *estudiado (con un input comprensible)*. Es bien sabido que enfrentarse con textos (orales o escritos) en los que haya zonas de sombra, partes no “estudiadas” permite desarrollar la habilidad básica para el aprendizaje de la lengua, la incorporación de nuevo vocabulario, de nuevas estructuras, y para el desarrollo de la habilidad lectora en sí misma. En el campo de CLE se acostumbra al aprendiz a moverse con textos donde todo debe ser previamente conocido, y en el que si surge algún signo desconocido se bloquea la posibilidad de avanzar. Ni siquiera este pre-requisito del *input comprensible*, que buena parte de las críticas a las teorías al respecto de Krashen consideran incluso insuficiente sin interacción activa y sin *output*, tiene en el campo dominante del CLE ocasión de intervenir.

18. La introducción de un sistema de transliteración alfabética del chino como el *pinyin* en la escolarización del chino L1 se ha revelado un factor de incremento

de la conciencia fonológica que ha demostrado repercusiones positivas en el proceso de aprendizaje de la escritura morfémica, de los caracteres chinos.

19. El sistema *pinyin* de romanización puede jugar un papel decisivo en el proceso de enseñanza de CLE. En determinados y emergentes contextos claramente orientados a la exclusivo o preferente desarrollo de la competencia en las habilidades orales (chino de supervivencia para expatriados en china, chino para empresarios y ejecutivos, chino para viajeros, chino para padres adoptantes de niñas chinas...) es pertinente y necesaria la renuncia a centrar el grueso del esfuerzo en un estudio sistemático de los caracteres y la apuesta preferente por el uso del *pinyin* como mero soporte escrito al desarrollo de las deseadas habilidades orales. La resistencia culturalista e inflexible a plantear posibles escenarios de enseñanza de chino que no se centren en el esfuerzo memorizador de la escritura a mano de centenares de caracteres escritos es la tendencia general en este escenario en el campo docente e institucional del CLE.

20. La propuesta de “primero reconocer y después escribir”, (*Recognise First, Write Later*), propugna que el aprendiz desarrolle estrategias para reconocer el máximo número de caracteres en las fases iniciales de su aprendizaje, dejando para un segundo momento el aprendizaje de su trazado manual de memoria. Se trata asimismo de que el sistema de escritura se convierta lo más pronto posible - gracias a la escritura introducida en *pinyin* en el ordenador- en algo más que un “objeto de estudio” y empiece pronto para el aprendiz a funcionar como lo que es propiamente una escritura: un instrumento de transmisión y recepción de información.

21. Las nuevas tecnologías han superado la barrera de la opacidad al dar cabida a un sistema de escritura basado en el código auxiliar fonético del *pinyin*. El aprendizaje de la escritura china asistida por ordenador se ha convertido en un planteamiento asumido en algunos ámbitos innovadores del CLE, que se suman a las pioneras experiencias innovadoras ya en curso en China y Singapur en los

ámbitos de L1. La plena integración de la escritura de los caracteres chinos a través del sistema *pinyin* en el ordenador en el proceso de aprendizaje del chino como Lengua Extranjera, libera la muy costosa (en tiempo y esfuerzo) tarea de memorizar su trazo manual y permite un planteamiento metodológico dinámico, que orienta los esfuerzos al desarrollo de las cuatro habilidades desde perspectivas pedagógicas comunicativas, activas y potenciadoras de la autonomía y la interacción.

22. La digitalización y la fácil e inmediata reproductibilidad (impresión, correo electrónico, internet) de la escritura china ha facilitado la autonomía de los profesores que pueden ahora generar, reproducir y difundir materiales propios con facilidad (*páginas web, PowerPoint, blog, correo electrónico, documentos word imprimibles...*); ha replanteado el papel de las tareas a realizar por el aprendiz, ha abierto caminos de escritura interactiva y colaborativa, y, sobre todo, ha liberado (como mínimo en parte) al alumno en su proceso de aprendizaje de la más dura y comunicativamente improductiva tarea de memorizar copiando compulsivamente la escritura a mano trazo a trazo.

2. PROPUESTA DE DISEÑO CURRICULAR:
un proceso de aprendizaje de chino basado en
tareas y planteamientos competenciales

2.1. Planteamientos y contextos del diseño curricular

Después de haber reflexionado en la primera parte de esta tesis desde una perspectiva teórica sobre las condiciones de aplicación de los planteamientos más innovadores en la enseñanzas extranjeras (perspectivas post-metodológicas, enfoques comunicativos, planteamientos socio-culturales, aprendizaje por tareas o enfoques competenciales) vamos a proyectar este discurso teórico sobre un proceso de experimentación de tres unidades didácticas planteadas según criterios basados en estas corrientes antes mencionadas como más innovadoras.

Vamos a centrarnos en esta segunda parte de la tesis en detallar el diseño curricular, que nos permitirá posteriormente en la tercer aparte de la tesis presentar y analizar una experiencia concreta, realizada en el aula de aprendizaje del chino como lengua extranjera en niveles intermedios en un contexto universitario, con un enfoque competencial y socio-cultural, basado en la realización de proyectos y tareas, a través de un foco en los contenidos, usando materiales reales y recursos digitales como soporte, usando internet como repositorio inagotable de textos, formularios, interfaces y redes sociales... de los que podemos sacar información y con los que podemos interactuar, o a partir de los cuales podemos completar actividades y tareas.

En primer lugar vamos a presentar los principios pedagógicos concretos que sustentan el diseño curricular que se describe y experimenta en esta tesis (capítulo 2.1.1.). Pasaremos a continuación a reflexionar sobre el uso y la función de las herramientas digitales en este proceso, en el que juegan un papel fundamental, no solo como herramientas que hacen posible y que potencian desarrollos competenciales, formatos y circuitos de interacción sin precedentes en el campo del CLE, sino también como herramientas de motivación y de reflexión (capítulo 2.1.2.). Acabaremos estas reflexiones previas al planteamiento detallado de las tres Unidades Didácticas, reflexionando sobre el concepto y el formato del Proyecto y de la Tarea, tal y como se han formulado en los diseños curriculares de esta tesis (Capítulo 2.1.3.).

El siguiente paso nos lleva ya a detallar las propuestas de tres Unidades Didácticas (Capítulo 2.2.), organizadas en forma de proyectos, en cada uno de los cuales hay alrededor de una docena de actividades de aprendizaje y tareas lingüísticas encadenadas, progresivas y complementarias.

En la tercera parte de la tesis, ya con posterioridad a la formulación detallada de las propuestas didácticas de los tres proyectos que aquí en la segunda parte de la tesis que nos ocupan y nos preocupan, se contextualizará socio-culturalmente el proceso (Cap. 3.1.1), se definirán los perfiles de los alumnos (Cap. 3.1.2.) y los roles de la profesora (3.1.3), se analizarán las fuentes documentales del trabajo en el aula (Cap. 3.2.1.) y en concreto el papel de los Portafolio de Evidencias (Cap. 3.2.2.). Una vez contextualizado el proceso, se comentarán y analizarán unas muestras puntuales de resultados textuales (orales y escritos) y de los procesos de experimentación en el aula de dichas propuestas didácticas (Capítulo 3.2.3.) Finalmente se analizarán las encuestas y entrevistas de evaluación metodológica y de autoevaluación competencial de los alumnos (cap. 3.3.1.) que han experimentado y llevado a cabo las tareas propuestas, así como las reflexiones analíticas de la profesora-investigadora (capítulo 3.3.2.)

Estas valoraciones críticas sobre el proceso de experimentación las formularé a partir del diálogo a tres bandas entre la Reflexión Teórica inicial, el Diseño Curricular de propuestas de proyectos y tareas didácticas y el Análisis Crítico sobre su experimentación y sus resultados en el aula, sus puntos fuertes y débiles. Se abrirá así otro dialogo a tres bandas entre los resultados objetivos de la experimentación (producciones, grabaciones de sesiones en el aula, textos, portafolios...) por un lado y las percepciones y valoraciones analíticas de la profesora por otro, contrastadas finalmente con las percepciones, valoraciones y consideraciones de auto-evaluación de los propios aprendices.

2.1.1. Principios pedagógicos

A partir de las consideraciones expuestas en la Reflexión Teórica de esta tesis, las propuestas didácticas que voy a presentar no se basan en ninguna “metodología” de enseñanza cerrada, sino en una serie de enfoques competenciales e interactivos, adecuados al entorno socio-cultural específico en el que se trabajaba: una serie de enfoques que vienen de la tradición de la enseñanza comunicativa y que se centran y concretan en el trabajo a través de proyectos y tareas, con un uso intensivo y determinante de las Recnología de la Información y el Conocimiento (TIC).

Partimos de una serie de premisas generales comunes a este tipo de planteamientos, muy extendidos en el campo de la enseñanza del inglés o del castellano como lengua extranjera:

-No se produce aprendizaje de una lengua simplemente al entrar en contacto con un input estimulante y asumible: sin interacción y sin producción activa no hay aprendizaje ni desarrollo competencial.

-Aprender una lengua es desarrollar una serie de destrezas en un instrumento complejo: tanto las destrezas productivas como las receptivas, las orales como las escritas se retroalimentan y deben estar presentes en el proceso.

-Se produce aprendizaje cuando la lengua se usa comunicativamente en contextos complejos, interactivos y enriquecedores, con alguna exigencia cognitiva, con intenciones, funciones y rituales, formatos y registros equiparables a los que encontramos en su uso social real fuera del aula.

-Aprender la lengua no es *estudiarla* sino *usarla* en tareas, rituales, juegos de lengua o contextos estimulantes, favorecedores del aprendizaje; sin embargo, la reflexión metalingüística y la autoconciencia como aprendiz/usuario de la lengua pueden favorecer el avance en el desarrollo de las destrezas lingüísticas.

-En el aprendizaje de la lengua el protagonista autónomo y singular es el alumno: la profesora no “enseña” la lengua sino que el alumno la “aprende”, cada uno a partir de su punto de partida y según su estilo cognitivo: el rol de la profesora es activar, estimular y dar calidad al proceso de uso estructurante y enriquecedor de la interlengua del alumno. Se deja de lado un modelo de trabajo en aula centrado en las tres P (*presentación, práctica y producción* 3P 模式).

-En el aprendizaje de la lengua china el uso de recursos digitales puede contribuir poderosamente a disminuir el reto de la opacidad de la escritura china y del esfuerzo ingente de memorización de la escritura a mano, liberando así foco, tiempo y energías para acometer un aprendizaje realmente centrado en la lengua (y no solo en la escritura), y posibilitando un avance en la lengua oral.

En el planteamiento de aprendizaje de la lengua china a través de tareas la lengua no se concibe como *objeto* de estudio sino como el *instrumento* que sirve para hacer algo tal como hacemos siempre con la lengua: nos centramos en la negociación de los *contenidos* de los enunciados, no en su *forma* o su corrección. Sin embargo, en paralelo y una vez acabada la tarea, sí que reflexionamos sobre la lengua, sobre todo sobre aspectos relacionados con la pronunciación (fluidez, entonación, corrección fonética...), aspectos gramaticales relevantes para los actos de habla centrales en la tarea o actividad, fijación y memorización del léxico y de su representación escrita en caracteres, los registros, los formatos textuales...

Entre los elementos lingüísticos que de forma implícita y explícita se intenta trabajar con mayor intensidad en el Diseño Curricular de estos tres proyectos justamente la ampliación del caudal léxico, la ampliación del conocimiento de palabras y caracteres es prioritario: al encontrarnos con alumnos de niveles intermedios y superiores, con una base gramatical relativamente consolidada, el foco formal (junto al desarrollo activo de sus destrezas comunicativas en chino en los contextos formales propuestos, profesionales y académicos) se orienta al incremento de su repertorio de léxico.

Durante la realización de las tareas el alumno debe estar siempre detectando los aspectos en que debe fijarse para poder avanzar: buscando con herramientas digitales (diccionarios on-line, programas de transliteración, programas de pronunciación, corpus textuales) la solución a los retos específicos que, según su nivel competencial concreto, le presenten los textos que debe entender o procesar; y estudiando y repasando después para consolidar y memorizar aspectos nuevos. En este planteamiento, la lengua es un instrumento, no un “objeto de estudio”. Se trata de ayudar a los alumnos a que aprendan a descubrir y expresar, que intenten resolver de forma autónoma y al mismo tiempo colaborativa, en cooperación de grupo y con participación activadora de la docente, las dudas y los retos expresivos que necesitan para avanzar. Esto puede sonar muy teórico, pero vamos aquí a concretarlo y a intentar mostrar cómo esto es posible y provechoso.

No se trata en este enfoque que adoptamos de que los alumnos memoricen un número determinado de caracteres, ni que aprendan a resolver problemas gramaticales, ni de traducir frases del español al chino, tal como habitualmente sucede en el campo del aprendizaje de la lengua china como lengua extranjera. El objetivo es activar competencias, capacidades y habilidades: que lean, hablen, escriban y escuchen entendiendo y expresando en situaciones reales.

Se trata de dar autonomía creciente al alumno: enseñarle a aprender y a desarrollar su chino en contacto con textos reales. Esta autonomía y singularización del trabajo se orienta asimismo a hacer posible el trabajo con un plantel de alumnos muy diverso: atender a la diversidad de procedencia y de intereses es también un objetivo de este planteamiento. Evidentemente al realizar las tareas y consolidar las herramientas que se han puesto en juego, se adquiere vocabulario, se incorporan estructuras, se mejora la pronunciación etc.

Como se trata de un contexto universitario en un programa que tiene tanto una dimensión académica como profesionalizadora, trabajamos los registros, temas y funciones propios de los usos académicos y profesionales. Esta perspectiva ha marcado

la elección de los contenidos, los ámbitos en que se han situado las tareas, siempre relacionados con las perspectivas de desarrollo académico o profesional en China.

Nos interesa especialmente el desarrollo de la función persuasiva. Para convencer a alguien es necesario argumentar y razonar. Es necesario usar un lenguaje complejo, con conectores, partículas gramaticales, y un discurso articulado: así por ejemplo, escoger entre varios pisos para alquilar o escoger entre varios candidatos para un puesto de trabajo, preparar un “monólogo o ponencia” (discurso) en chino de temas especializados para hablar en público son tareas que provocan que el alumno transforme y haga progresar su interlengua y se vea obligado a usar un lenguaje más elaborado. Uno de los errores a evitar en el trabajo con metodologías comunicativas e interactivas es el realizar tareas satisfactorias, lúdicas, productivas, pero que no plantean retos de avance y hacen que el aprendiz se mueva en su zona de confort, en el mero uso productivo y fluido de lo que ya conoce, de lo que previamente sabe. Con trabajo previo de preparación, el resultado es sorprendente para los propios estudiantes, que no se creen lo que están haciendo en chino. Evidentemente esto pasa si se pone esfuerzo, reflexión y muchas horas de dedicación, con dinámicas personales de autoestudio y de apoyo del profesor.

Me parece en esta tesis muy importante tener en cuenta tanto lo que se hace en el aula como lo que hace en casa, o en general fuera del aula, que quizás es casi más importante. Fuera del aula se prepara, se completa, se asimila y se conecta lo que va sucediendo en el aula sesión a sesión: las clases presenciales se conciben como una parte preciosa del proceso que debe hacerse posible y de las que debe sacarse partido fuera del aula: con un trabajo intensivo, que calcula tres hora de trabajo fuera del aula por cada hora de clase, según los parámetros del sistema de cómputo de los ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*) en el sistema Bolonia.

Así, el desarrollo y el despliegue del proyecto docente que incorpora actividades y tareas se concibe como un proceso, en el que las sesiones presenciales en el aula se enlazan entre sí a través de tareas de preparación o de reflexión, y a través de procesos paralelos de interacción virtual, a través del correo electrónico o del aula global. El rol

de la “profesora” no puede ser ya el de alguien que “enseña” chino sino alguien que provoca que el alumno aprenda chino, alguien que diseña, activa, acompaña, evalúa y reconduce el proceso complejo e interactivo, al mismo tiempo autónomo y colectivo, de aprendizaje de cada alumno. El profesor es así alguien que crea las situaciones y las condiciones necesarias para que el alumno (y el grupo) aprenda, le da las herramientas necesarias, el reto, el *input*, el motivo y la exigencia.

La profesora en este contexto tiene la responsabilidad de generar (o adaptar) los materiales de estudio, de gestionar los materiales como creadores de espacios favorables al aprendizaje. No se parte en esta experimentación de un libro de texto (aunque se pueda recurrir de forma selectiva, puntual y complementaria a materiales institucionales), sino de una serie de proyectos en los que la creación o adaptación *ad-hoc* de los materiales recurre de forma fundamental a Internet como repositorio de tipologías textuales reales (formularios, presentaciones, currículos, redes sociales...). Uno de los objetivos de esta tesis consiste en proponer y demostrar la viabilidad del uso de materiales reales en el aula: la viabilidad y el interés que tiene el uso central o complementario de las tecnologías digitales y de Internet como recurso tanto del docente como de los aprendices.

No queremos aquí, como antes apuntábamos, que el chino sea un “objeto de estudio”, nos interesa enseñar a usar un *instrumento*: permitir que el alumno deje el flotador y se tire al mar de la lengua real. Siempre con más palabras y frases desconocidas que las deseadas. Se trata de ponerlo en contacto con un *input* estimulante, real y significativo en un contexto de acción verbal interactivo y productivo. Evidentemente los problemas, los desencuentros, el imprevisto están asegurados. Se trata de darle las herramientas para que aprenda a descubrir, para que intente resolver por sí mismo las dudas y las cosas que necesita para avanzar, tanto en habilidades receptoras (leer y entender) como en habilidades productivas (hablar y escribir). Esto puede sonar muy teórico o incluso utópico, pero vamos aquí a concretarlo y a intentar mostrar cómo es perfectamente posible y provechoso.

Los principios pedagógicos que se toman en esta propuesta como referencia, sintetizan aportaciones de los enfoques competenciales, socio-culturales, post-metodológicos, comunicativos, con un aprendizaje a través de tareas y contenidos. Encontramos muy claramente formulados los más relevantes principios pedagógicos asumibles como referencia de esta propuesta y experimentación en los diez "Principios generales para el éxito de la enseñanza" que formula y detalla Rod Ellis (2005) en su obra *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*:

"Principio 1: Es necesario que la enseñanza garantice que los aprendientes desarrollan un repertorio rico en expresiones fijas y una competencia basada en reglas

Principio 2: Es necesario que la enseñanza garantice que los aprendientes concentran su atención en el significado

Principio 3: Es necesario que la enseñanza garantice que los aprendientes concentran su atención también en lo formal

Principio 4: Es necesario que la enseñanza se oriente -de modo predominante- al desarrollo del conocimiento implícito de la L2, sin que ello suponga desatender el conocimiento explícito

Principio 5: Es necesario que la enseñanza tome en consideración el "programa interno" (*built-in-syllabus*) de los aprendientes

Principio 6: El éxito del aprendizaje de lenguas en contextos de aula requiere un variado input en L2

Principio 7: El éxito del aprendizaje de lenguas en contextos de aula requiere asimismo oportunidades para la producción (*output*)

Principio 8: La oportunidad de interactuar en la L2 es fundamental para el desarrollo de la competencia en esa L2

Principio 9: Es necesario que la enseñanza tome en consideración las diferencias individuales de los aprendientes

Principio 10: Es importante que al evaluar la proficiencia de los aprendientes en la L2 se examine la producción tanto libre como controlada."⁹

⁹ Ellis, 2005, 5

2.1.2. Uso y función de las herramientas digitales

En las propuestas didácticas que se formulan y experimentan en esta tesis usamos intensivamente las distintas herramientas digitales que las TIC (Tecnologías de la Información y el Conocimiento) nos aportan para ayudarnos a entender, a leer, a grabar nuestra voz, a escribir o a resolver dudas en relación al uso del chino. Este uso intensivo de tecnologías digitales de la TIC (Tecnologías de la Información y el Conocimiento) no constituye simplemente un aspecto instrumental, auxiliar y complementario: marca en este caso decisivamente el proceso de aprendizaje.

Las herramientas digitales se deben considerar por lo tanto como un eje central en las propuestas didácticas que se presentan: sin este uso de las herramientas digitales no sería posible el diseño curricular o la realización efectiva y el desarrollo y avance del trabajo con estos proyectos y tareas tal como han sido concebidas.

Tal como se ha argumentado y detallado en el marco teórico de la tesis, la opacidad característica de la escritura china ha convertido su dominio en un reto dominante para el aprendizaje de la lengua china como lengua extranjera, un reto que normalmente arrincona el desarrollo de las habilidades propiamente comunicativas, en especial las habilidades orales.

El uso de tecnologías digitales reduce enormemente la incalculable dedicación de memoria que implica escribir de memoria los caracteres (para un aprendiz extranjero adulto), al mismo tiempo permite sortear la opacidad de la escritura en su lectura, la extrema dificultad de establecer estrategias predictivas sobre cómo suena o qué significan los caracteres que aparecen por primera vez ante nuestros ojos. Sin estas herramientas, ambos desafíos son tan enormes que acaban convirtiéndose en fines en sí mismos... y a base de copiar o de consultar en el diccionario, y a base de memorizar caracteres, el aprendiz de chino no llega nunca a leer o escribir de forma realmente

comunicativa y real (buscando o transmitiendo información efectiva a interlocutores efectivos en contextos efectivos).

Quitar presión a través de herramientas digitales al proceso de escritura y de lectura en chino permite asimismo que las destrezas orales puedan desarrollarse a su ritmo, sin depender de un proceso escrito siempre más lento: el mito de una ineludible correlación paritaria entre en avance de las cuatro destrezas se deshace y relativiza su impacto, en el caso de persistir. El mito imagina al aprendiz ideal de chino como aquel que sabe escribir y leer todas las palabras que entiende oralmente y sabe pronunciar. En cualquier caso el desequilibrio se ha tendido a permitir por el lado oral.

Esta distinción en la velocidad de aprendizaje entre las cuatro destrezas en las lenguas con escrituras cercanas a la transparencia es poco relevante, no es éste el caso del chino, donde las destrezas se disocian, no se automatizan. En castellano, aprender oralmente la palabra "azul" permite o implica una predicción muy alta y casi automática de cómo se escribe por la mera transparencia o alto grado de correspondencia sonido-grafía. En chino saber que rojo se pronuncia "*hong*" no aporta pista alguna sobre su grafía como 红。

En cualquier lengua, es posible y deseable poder entender más materia verbal oral que escrita; y es posible y deseable poder entender más materia verbal escrita que la que se puede escribir. Por razones meramente estadísticas, es obvio que habitualmente hablamos y escuchamos muchísimo más lenguaje oral que escrito, y que leemos mucho más que escribimos... En el caso del chino, la fijación en priorizar el aprendizaje de los caracteres invierte esta ecuación: saber leer y escribir un carácter se convierte con frecuencia en pre-requisito para poder leerlo en silencio y, eventualmente, leerlo en voz alta o "usarlo" ya como palabra en un discurso comunicativo... Y poder entender una palabra sin saber el carácter que le corresponde es visto como una anomalía o una incorrección en el proceso de aprendizaje.

El uso de las tecnologías de la información puede relativizar estos mitos sobre la correlación en las destrezas, y puede permitir desarrollos incluso relativamente armonizados, al agilizar el acceso y la manipulación activa del material escrito. La muy reciente aparición de una versión puramente oral del examen internacional HSK (el examen HSKK) es un indicio de cambio. Y quizás se pueda incluso convertir en un motor de cambio positivo en este sentido.

Las tecnologías digitales en el campo del CLE (Chino Lengua Extranjera) relativizan la dificultad singular de la escritura china y permiten afrontar enfoques metodológicos competenciales, interactivos y comunicativos, autónomos y creativos: no orientados a memorizar nuevos caracteres sino a intercambiar información en textos complejos y situaciones reales. El uso de estas tecnologías se convierte así en condición necesaria (pero no suficiente) para poder trabajar a través de proyectos y tareas.

En nuestro planteamiento las tecnologías de la información sirven para cuatro funciones fundamentales:

a) Abrir un espacio virtual de interacción comunicativa oral y escrita entre todos los miembros del grupo)

En el diseño curricular que aquí se propone lo que pasa en el aula es evidentemente lo más importante, sin embargo se programa con detalle el proceso de enlace de cada una de las sesiones presenciales con la siguiente y la anterior a través de unas dinámicas comunicativas y de trabajo en la que las herramientas digitales juegan un papel fundamental: en las tareas escritas este espacio virtual adquiere el máximo protagonismo.

A través del aula virtual *Moodle* y especialmente a través del uso intensivo del correo electrónico, con la adjunción de ficheros escritos en chino o de ficheros de sonido (mp3) hablados en chino, se establece una prolongación virtual del aula en el espacio y en el tiempo que multiplica las posibilidades no-presenciales de interacción. En una

metodología pedagógica como la que propone el llamado “Sistema Bolonia”, en el que el proceso docente programa y plantea tanto el trabajo en el aula como el trabajo fuera del aula, esta herramienta es fundamental para prolongar la dimensión autónoma, activa e interactiva del aprendizaje fuera del aula.

Las circuitos de comunicación escrita en el grupo no se limitan a las emisiones “informativas” con avisos, instrucciones o encargos de trabajo, unidireccionales y verticales que bajan desde el profesor (envío o difusión de textos, instrucciones, notas, correcciones) sino que incluyen también circulación transversal y multidireccional de mensajes (los estudiantes comparten trabajos, en grupos o para todo el grupo, re-difunden escritos o ficheros de sonido que se han de comentar o revisar o responder). El curso de chino es interactivo en el aula pero también en el espacio comunicativo virtual que se abre a través del correo electrónico y el aula global, en el que fluyen comunicaciones reales, siempre en lengua china, que sirven para enlazar, prepara y completar lo que acontece en el aula.

El espacio privilegiado para las interacciones orales es el aula en un formato presencial. El formato privilegiado para las interacciones escritas queda fuera del aula y lo genera y mantiene el “aula Virtual” que circula a través del correo electrónico y a través del *aula moodle*, con un uso intensivo de las TIC. Sin embargo, la grabación de fragmentos orales, con ensayo previo etc. para mejorar la lectura en voz alta, o bien el nivel de formalidad, pronunciación, fluidez etc. en el discurso oral, permite que de forma reflexiva el aprendiz trabaje en estas destrezas y compartiéndolas con los compañeros o con la profesora se conviertan en mensajes comunicativos que reciben respuesta o comentario.

b) Aportar herramientas para la decodificación ágil de textos escritos reales

Con el uso de diccionarios on-line o con las apps (aplicaciones) y extensiones multilingües de los navegadores (Firefox...) o los Sistemas Operativos, que ofrecen instantánea asistencia léxica (transcripción, traducción...) a través de la apertura de

ventanas pop-up (ventanas volantes de diálogo en la pantalla), el aprendiz de CLE puede sortear las dificultades añadidas que la opacidad del sistema de escritura china incorpora a la lectura de textos chinos con porcentajes variables de vocabulario desconocido. Estas herramientas facilitan enormemente así la interacción con la web en chino: se puede leer resultados de búsquedas, interactuar en redes sociales, leer textos digitales, usando diccionarios digitales incorporados al navegador o al sistema operativo. A través de estas herramientas el alumno puede entrar en contacto con un input escrito enriquecedor: que le permite leer textos complejos aunque desconozca parte de los caracteres que en ellos aparecen.

El uso intensivo y obligado en el proceso de estas herramientas digitales permiten al proceso recurrir a textos reales y al alumno enfrentarse a textos reales, a páginas web, artículos periodísticos o a documentos de todo tipo: formularios, instrucciones, textos publicitarios, redes sociales...permite un efecto inmersión y el contacto interactivo y significativo con un input enriquecedor: asumible, negociable, pero al mismo tiempo que siempre aporta novedades, nuevas palabras o estructuras: que enriquece y hace avanzar el repertorio conocido por el aprendiz. Es importante que el profesor evalúe la lengua de las páginas webs que propone (no siempre es la mejor), y que promueva criterios críticas entre los alumnos al respecto.

c) Aportar herramientas para la escritura asistida de textos chinos en procesador de textos

La escritura de textos escritos a mano en chino comporta al estudiante del chino como lengua extranjera una inmensa dificultad de procesamiento. Es una dificultad tan grande -al movilizar la memoria de reproducción de los caracteres (mucho más exigente y difícil que la memoria de reconocimiento de los caracteres)-, que tiende a convertir en objetivo en sí mismo el aspecto meramente formal de recordar y escribir correctamente con todos sus trazos los signos de la escritura logo-morfémica del chino... Esto deja de lado la función propia y central de la escritura en cualquier lengua: cifrar y comunicar informaciones. El uso de los procesadores de texto (que ya incorporan de serie la

posibilidad de la escritura en chino), permiten la escritura con un sistema de implementación, de *input*, basado en la transliteración fonética en Pīnyīn: el que escribe teclea las letras de la transliteración y el ordenador ofrece una ventana volante Copn las posibilidades de caracteres chinos con esa pronunciación. Los procesadores incorporan herramientas de predicción combinatoria que tienden a escoger automáticamente los caracteres adecuados según la frecuencia de combinación de los mismos en cadenas significativas.

Evidentemente la máquina no escribe sola: ofrece una asistencia que exige de la elección consciente por parte de quien escribe de los caracteres adecuados entre cortos repertorios ofrecidos por el procesador, o exige la corrección de los errores automatizados que pueda introducir la máquina: las habilidades que exige se centran en el reconocimiento de los caracteres, y pueden implicar el uso de herramientas complementarias (diccionarios digitales en línea) que ayuden a verificar la corrección. En cualquier caso, con el uso de esta tecnología, cualquier aprendiz de lengua china puede escribir mensajes escritos equiparables en complejidad a los mensajes que es capaz de emitir en lengua oral o a los que es capaz de entender en lengua escrita: a través de la escritura manual la opacidad abre una brecha entre las habilidades lingüísticas, convirtiendo la necesidad de memorizar el trazado de signos complejos en una barrera casi infranqueable, que bloquea el desarrollo del resto de habilidades y ralentiza y desmotiva en la dinámica general del aprendizaje del chino.

d) Poner en contacto real al aprendiz con un repertorio inconmensurable de textos orales y escritos en lengua china

La gran mayoría de los libros de texto en lengua china acostumbran a consistir en una colección de textos narrativos o mayormente dialogados, seguidos de vocabularios y de explicaciones gramaticales vinculadas a la aparición reiterada (y no pocas veces forzada) de estas estructuras gramaticales en los textos. A partir de aquí algunos libros ofrecen repertorios de ejercicios y tareas más o menos abiertas, comunicativas, gramaticales... En niveles intermedios, el contacto reiterado con textos didácticamente

orientados a la gramática, sin vinculación con los usos reales, las tipologías diversas, los formatos retóricos, los usos cotidianos o profesionales de la lengua, constituye un problema grave. La posibilidad de interactuar con la web en lengua china, con sus redes sociales, con sus buscadores y enciclopedias, sus canales de video en internet (Youtube, Youku, Tudou, Baidu,...) etc. abre una ventana inmensa de interacción que vale la pena activar y aprovechar en un contexto educacional. Internet abre un abanico inmenso al docente para generar, adaptar o poner en contacto al aprendiz con textos orales o escritos, con formularios, formatos o espacio de interacción.

Sin haber sido explorado de forma explícita en esta tesis, hemos experimentado en el aula también el trabajo con las redes sociales (sina weibo, wechat, qq, douban...), con las extraordinarias posibilidades que presenta, especialmente en niveles intermedios y superiores, la posibilidad de abrirse una cuenta en una red social, interaccionar con interlocutores chinos, acceder a contenidos comunicativos e informativos reales etc... Las recientes restricciones de identificación y en algunos casos de acceso desde correos electrónicos extranjeros, han complicado la experimentación con estas redes sociales chinas en algunos casos.

Vamos ahora a describir sumariamente las características de los recursos digitales más relevantes que se propone y se usa en el trabajo con estas unidades didácticas, al margen de las herramientas digitales que los ordenadores ya incorporan de serie (procesador de texto con input en lengua china):

- **Helpers y apps de navegadores y procesadores de texto**

Words-Chinese Pinyin Dictionary

<https://addons.mozilla.org/ca/firefox/addon/words-chinese-pinyin-dictionar/?src=userprofile>

Extensión del navegador Firefox que ofrece definición en inglés y transliteración en Pīnyīn de los fragmentos textuales, frases o expresiones en chino que aparecen en una página web o texto digital HTML al marcarlas con el cursor de izquierda a derecha, abriéndose entonces una ventana pop-up

Perapera Chinese Popup Dictionary

<https://addons.mozilla.org/es/firefox/addon/perapera-kun-chinese-popup-tra/>

Extensión del navegador Firefox que ofrece definición en inglés o francés y transliteración en Pīnyīn de las expresiones o palabras en chino que aparecen en una página web o texto digital HTML al poner el cursos encima de ellos, abriendo una ventana pop-up.

Dim Sum

<http://www.mandarintools.com/dimsum.html>

Este programa funciona tanto en sistemas operativos Windows como en Mac o Linux. Incluye diversas funciones auxiliares para el procesamiento de textos digitales en lengua china que son de gran utilidad para el estudiante de chino. Incluye un diccionario, una función para añadir pīnyīn a los textos, generador automático de voicabularios en textos en lengua china, convertidor de textos en chino tradicional a chino simplificado y otras herramientas. El programa se define como una versión *offline* de las herramientas que se encuentran en la web Chinese Tools. (<http://www.mandarintools.com/>).

- **Diccionarios digitales**

Nciku

www.nciku.com

Diccionario digital en red que incorpora una serie de herramientas para el estudio de la lengua. El diccionario incluye definiciones chino-chino, chino-inglés, inglés-chino y frases de ejemplo para las palabras, además de permitir escuchar la pronunciación de

palabras y frases. Permite buscar tanto en caracteres chinos simplificados como en caracteres tradicionales, así como en pīnyīn, por radical o en inglés. También permite trazar con el ratón el carácter o caracteres que buscamos, e incluye asimismo la posibilidad de visualizar el orden de trazos de la escritura de los caracteres. Otra característica relevante que útil para el estudiante es la posibilidad de crear, guardar y/o compartir listas de vocabulario. Tiene otras dos versiones con los menús en caracteres simplificados (www.nciku.cn) y en caracteres tradicionales (www.nciku.com.tw).

GLOSBE 多语种在线词典

<https://zh.glosbe.com/>

Diccionario multilingüe digital, con adaptación a diferentes correspondencias desde el chino o hacia el chino, así como diccionario no de traducción sino de definiciones y ejemplos.

MDBG

<http://www.mdbg.net/chindict/chindict.php>

Este diccionario digital en red incluye la posibilidad de buscar en caracteres chinos simplificados o tradicionales, inglés o pīnyīn, grabaciones de audio para poder escuchar la pronunciación de las palabras. También presenta la posibilidad de buscar palabras que incluyan, en cualquier lugar de la palabra, el carácter introducido. Asimismo incorpora la posibilidad de traducir textos y (esto es especialmente útil para los estudiantes que quieran leer un texto pero que necesiten asistencia con el vocabulario) de incluir a continuación un listado de vocabulario o bien incluir anotación (ventanas que aparecen sobre las palabras al pasar el ratón sobre ellas) al texto. Algunas de las características diferenciales de este diccionario se encuentran en sus capacidades de búsqueda, que incluyen la posibilidad de realizar búsquedas avanzadas que incluyan unos caracteres o pīnyīn determinados y/o que excluyan otros.

JuKuu 句库

www.jukuu.com

Este diccionario digital presenta el idioma de los menús en chino (caracteres simplificados). Permite obtener frases que incluyan las palabras introducidas en chino, inglés o japonés. No acepta búsquedas en *pīnyīn*, y tampoco proporciona *pīnyīn* en los resultados, de manera que los principiantes podrían querer combinar su uso con alguna herramienta como la función de traducción y anotación de MDBG, por ejemplo. Una opción interesante es la de realizar búsquedas combinando dos lenguas, por ejemplo una palabra en inglés y una en chino, para obtener la intersección de los resultados de las dos búsquedas. Además de chino, también proporciona frases en inglés y japonés.

Dict.cn 海词

<http://dict.cn>

Este diccionario digital presenta el idioma de los menús en chino (caracteres simplificados). Incluye definición/traducción de inglés a chino y viceversa, oraciones de ejemplo, sinónimos y antónimos, entre otras funciones. Este diccionario, por sus características (especialmente la menor presencia del *pīnyīn* si se compara con otros diccionarios) puede ser más adecuado para aquellas personas que ya hayan adquirido un cierto nivel en el estudio de la lengua china.

WORDLINGO

<http://www.worldlingo.com/>

Diccionario digital multilingüe que incluye el chino entre las lenguas de traducción.

Baidu 词典

<http://dict.baidu.com>

Diccionario en lengua china que proporciona definiciones bastante amplias en chino, una definición (menos detallada) en inglés y otros datos, como la identificación del radical en el caso de caracteres chinos individuales. También aporta definiciones en chino de palabras inglesas. Por sus características (está principalmente en chino) puede ser útil sobretodo a estudiantes que hayan adquirido un nivel medio de estudio de la lengua.

Pinyin Dictionary

<http://www.ideographer.com/pinyindictionary/>

Aplicación para Mac OS X, útil para transcribir fonéticamente (en Pīnyīn u otros Sistemas de transcripción) textos en caracteres Chinos.

Unihan Variant Dictionary

<http://www.ideographer.com/unihan/>

Aplicación para Mac OS X que permite, al introducir un carácter, ver otras formas variantes del mismo carácter, junto con (cuando esté disponible) la pronunciación del carácter en mandarín, cantonés, japonés, coreano y vietnamita, así como una breve definición en inglés.

Han Dian 汉典

<http://www.zdic.net/>

Diccionario digital de la lengua china de carácter filológico, con herramientas etimológicas, caligráficas, referentes a fraseología o a la lengua histórica y literaria.

ICIBA 爱词吧

<http://www.iciba.com/>

Diccionario digital con herramientas para el aprendizaje, con diálogos y herramientas coloquiales chino-inglés

Xinci 玩轉新詞

<http://xinci.so/>

Diccionario de neologismos, expresiones de moda, argot, giros populares de carácter coloquial, con amplias explicaciones referentes a su uso, así como fraseología ejemplificadora contextualizada.

- **Tablas de uso de los signos de puntuación en chino**

<http://zh.wikihow.com/正确使用中文标点符号>

<http://xh.5156edu.com/page/18224.html>

<http://www.sasac.gov.cn/n1180/n1271/n6716920/n6716950/n6723785/6723901.html>

<http://www.zdic.net/appendix/f3.htm>

Repertorios y tablas con ejemplos e indicaciones, normativas e casuísticas sobre el uso correcto de los signos de puntuación en chino, ligadas tanto a la retórica como a la gramática.

- **Motores de búsqueda**

Baidu 百度 Baidu

<http://baike.baidu.com/>

Es un motor de búsqueda en chino con sede en Pekín fundado en 1999 por Robin Li y Eric Xu. Su diseño es parecido a Google e incluye la posibilidad de buscar noticias, imágenes, música, entre otras muchas funciones.

Ai wen 爱问 IASK

<http://iask.sina.com.cn/>

Es un buscador muy popular dentro de la juventud china. Se pueden realizar consultas rápidas y obtener respuesta de parte de los usuarios, especialistas o el grupo Iask. El gran volumen de información ha sido clasificado por temas de educación, ordenadores e internet, vida familiar, salud, medicina, juegos online, cultura, ocio, vivienda, etc.

También hay recursos sobre exámenes, tesis, documentos de Tecnología de la Información, empresas...

Xianggang guge 香港谷歌 Google

<http://www.google.cn/>

Es uno de los buscadores más populares del mundo con una fuerte presencia en Hong Kong. A pesar de que existe la posibilidad de hacer las búsquedas en varios idiomas, si

las realizamos en chino podemos hallar información interesante sobre cualquier tema en chino. Una forma rápida de acceder a los contenidos gráficos y escritos sobre China.

Sousou 搜搜 Soso

<http://www.soso.com/>

Es un motor de búsqueda que pertenece a Tencent Holdings Limited, y que en los últimos años ha ido posicionándose como uno de los sitios web más visitados del mundo. Cuenta con un promedio de 22 millones de visitas al día.

- **Enciclopedias**

Hudong Baike 互动百科 Enciclopedia Hudong

<http://www.hudong.com/>

Enciclopedia online fundada en 2005 por Pan Haidong. Cuenta con más de 5 millones de artículos, tratándose de la enciclopedia más grande del mundo.

Baidu Baike 百度百科 Enciclopedia Baidu

<http://baike.baidu.com/>

Enciclopedia colaborativa fundada en 2006 como respuesta al bloqueo del gobierno de la sección china de Wikipedia. Los registros son controlados por los administrados, por lo que algunos temas controvertidos pueden no encontrarse. No obstante, cuenta con más de 2 millones de artículos en la actualidad.

Weiji baike 维基百科 Wikipedia china

<http://zh.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:%E9%A6%96%E9%A1%B5>

Versión de la enciclopedia colaborativa Wikipedia en chino. Existe la posibilidad de ver la información en varios idiomas, pero la visualización de los contenidos en chino aporta otro enfoque interpretativo sobre temas determinados.

- **Plataformas de video**

Youku 优酷 Youku

<http://www.youku.com/>

Web dedicada al alojamiento de videos con sede en China. Fue fundada en 2006 por Victor Koo, y cuenta con un depósito de videos que supera los 160 millones. Sin restricciones de duración y contenido.

Tudou Wang 土豆网 Tudou

<http://www.tudou.com/>

Web dedicada al alojamiento de videos. Fue fundada en 2006 por Gary Wang y Marc can der Chijs. Es uno de los sitios más grandes del mundo en contenido audiovisual, muy popular en China y el resto del mundo por el visionado ilimitado de contenidos.

- **Microblogs**

Xinlang Weibo 新浪微博 Sina Weibo

<http://www.weibo.com/>

Sitio web chino con formato similar a Twitter, creado por SINA Corporation en 2009 y utilizado por cerca 370 millones de usuarios.

- **Redes sociales**

Renrenwang 人人网 Renren

<http://www.renren.com/>

Red social parecida a Facebook, creada en 2005 por Joseph Chen con el nombre Xiaonei. Para 2009 cambió oficialmente su nombre por Renren, así como su dominio. Es muy popular entre los estudiantes, aunque en la actualidad engloba a diferentes estratos sociales.

Tengxun 腾讯 Tencent

<http://www.tencent.com/zh-cn/index.shtml>

Tencent es una plataforma multimedia que fue construida como servicio de mensajería instantánea por la plataforma QQ <http://www.qq.com> . No cuenta con el número de usuarios que tiene Weibo o Renren, sin embargo debido a sus múltiples plataformas vertebradas por QQ, mantiene la comunidad más grande de China en términos absolutos de usuarios registrados.

Kaixin wang 开心网 Kaixin 001

<http://www.kaixin001.com/>

Es un servicio de red social fundado en 2008 y que destaca como principal proveedor de intercambio de fotos, chat en línea, almacenamiento en red, juegos interactivos, intercambio de música y otros servicios. Destaca por ser la red social más utilizada por los trabajadores y altos ejecutivos de oficina. En el año 2010 llegó a tener más de 86 millones de usuarios registrados.

2.1.3. Proyectos y tareas

La concreción pedagógica central del diseño curricular desplegado en esta tesis se orienta al aprendizaje basado en proyectos y tareas. En cada *proyecto* que hemos propuesto se suman y articulan una serie de actividades y, centralmente, una serie de tareas que colaboran en una estrategia didáctica común. Cada proyecto culmina en una tarea final, de mayor entidad, de mayor exigencia competencial y cognitiva. Cada proyecto nos puede ocupar varias semanas (normalmente 4 o 5 semanas) y un mínimo de doce horas de trabajo en el aula, y por lo tanto un mínimo de 36 horas de trabajo en casa.

Algunas actividades y tareas se realizan en grupo y otras individualmente. En el proceso de trabajo con estos proyectos se hilvana en un tejido continuo el trabajo en el aula con el trabajo fuera del aula: ya sea para prepara o culminar o consolidar tareas o partes de tareas realizas en el aula. En ellas se trabajan las distintas destrezas o habilidades lingüísticas: damos tanta importancia a las receptivas como a las productivas, y tanto a las escritas como a las orales. La dimensión interactiva del proceso es también fundamental.

Cada proyecto enlaza actividades que se deben realizar en el aula con su necesaria preparación en casa. La diversidad de contextos y de perfiles de aprendices se contempla en la medida que cada uno según su nivel trabaja a partir de lo que sabe: el que tiene un nivel alto argumenta con más fluidez, el que tiene nivel bajo apenas se centra en entender los textos y las conversaciones e interviene de forma activa pero con aportaciones más breves y simplificadas: lo importante en este tipo de clases no es llegar a un nivel de un “programa” fijo imaginado sino que cada uno aumente al máximo desde su nivel de partida.

De forma deliberada y programática se ha dejado de lado en esta tesis en la medida de los posible el uso de los materiales comerciales o institucionales, publicados en libros de

texto o similar. Se ha optado por un diseño curricular integral, creativo y adaptado a los objetivos de investigación y docencia. En esta tesis se ha apostado por generar materiales nuevos y propios, como parte de la aportación central de esta tesis: no tanto por el valor ejemplar de estos materiales generados y propuestos en la tesis como por la apuesta y demostración efectiva de que es posible y productivo aprender el chino a través de proyectos tareas y con un papel activo y autónomo del profesorado, que usando herramientas digitales y usando el repertorio inconmensurable de textos que circulan en la red, puede adaptar y adoptar, crear y personalizar materiales de forma creativa y adecuada al curso que tiene que impartir, con los alumnos concretos, los recursos, el tiempo real del que dispone y las constricciones institucionales con las que se encuentra (programa, pautas de evaluación...).

La práctica totalidad de los documentos aportados como punto de partida de las tareas planteadas o como soporte visual o textual, proceden de internet. Esta propuesta didáctica tiene tanto que ver con la aplicación al chino de unos planteamientos competenciales y basados en la negociación de contenidos a través de tareas, como con las posibilidades del uso de herramientas digitales y muestras textuales extraídas de internet, como base de la generación autónoma de materiales por parte del docente.

Estos proyectos podrían ser adaptados, usados parcialmente o modulados a distintos niveles de alumnos. Las actividades preparatorias aseguran que las tareas finales puedan ser realizadas, aportan la familiaridad con un vocabulario, unas funciones, unos formatos etc. en contextos más cerrados que luego puedan ser desplegados en contextos más abiertos y creativos por parte del alumno.

A pesar de este planteamiento general orientado al uso de materiales auténticos (muchos de ellos sacados de internet), de temáticas adaptadas al contexto, creemos que es posible y en algunos casos incluso aconsejable el uso complementario o auxiliar de libros de texto, de los que se pueden extraer ejercicios, actividades o tareas de la fase inicial preparatoria. Permite asimismo trabajar con grupos de alumnos de distintos niveles, grupos en los que para unos el reto y el foco estaría en el entender y producir de forma

sencilla y para otros el reto sería producir textos orales escritos de una complejidad que nunca hasta entonces se habían planteado.

En el proceso de diseño de los proyectos y las tareas que se formulan en esta tesis hemos tomado ejemplo e inspiración de un repertorio muy amplio de libros didácticos o pedagógicos que reflexionan teóricamente sobre el enfoque de enseñanza a través de tareas. Asimismo nos han sido de guía e inspiración una amplia constelación de libros de enseñanza del inglés y del castellano como lengua extranjera. En ellos he encontrado ejemplos, ideas, formatos, modelos que he adaptado, transformado o retomado en mis propuestas de proyectos y tareas. Quiero especialmente destacar la deuda contraída con los planteamientos didácticos y las propuestas pedagógicas de unidades didácticas estructuradas en forma de proyectos y tareas por la serie de libros de ELE (Español Lengua Extranjera) de Neus Sans y Ernesto Martín Peris, *Gente*, (Difusión Editorial, 2013).

Esta apuesta por un diseño curricular centrado en el uso de materiales propios y la ausencia de “libro de texto” en el proceso didáctico ha sido también motivada por la escasez de materiales basados en tareas en lengua china, y ha sido posible por encontrarme en un entorno institucional muy favorable e incentivada por la voluntad investigadora que me mueve. En general hay escasez de materiales docentes orientados realmente a un avance en niveles intermedios y superiores de CLE, que no sean estrictamente orientados a resolver tests HSK o restringidos a algún aspecto concreto: colecciones de lecturas adaptadas, manuales de redacción formal, gramáticas etc.

Evidentemente, soy muy consciente de que ordinariamente las condiciones institucionales, las necesidades a corto plazo, de “motivación extrínseca” (título, nota...) del alumnado (motivación orientada a obtención de títulos oficiales internacionales, no ligada al interés genuino por el aprendizaje y el desarrollo competencial en sí mismo) y la conveniencia y rentabilidad del proceso docente, así como la progresiva mejora de la calidad e innovación didáctica de los materiales institucionales y comerciales publicados y disponibles para el aprendizaje del chino, hacen aconsejable y cada vez

más posible el incorporar de forma más o menos intensiva o selectiva y adaptada a las necesidades de cada curso y de cada entorno docente, los libros de texto y los materiales existentes para la enseñanza del chino como lengua extranjera en el mercado editorial. Pero sin abandonar este principio de que el profesor siempre puede combinar, adaptar, crear, personalizar e intercambiar materiales, propuestas y programaciones didácticas. En la parte final de la tesis se reflexionará sobre las posibilidades de esta hibridación de materiales reales con actividades y textos sacados de libros de texto.

Las distintas propuestas de proyecto que se han formulado y experimentado en el marco de esta tesis se presentan como unidades didácticas organizadoras de una serie de actividades de aprendizaje y tareas lingüísticas. Entendemos por proyecto una serie de propuestas de actividades y tareas comunicativas con un foco intencional, temático y funcional común, que se orientan a la resolución de acciones verbales interconectadas y que culminan en la realización de una tarea central, tras la resolución de una serie de actividades y tareas puntuales de caracteres preparatorio.

Posteriormente se va a proceder a detallar la formulación minuciosa de tres de los proyectos propuestos y experimentados en el aula: "Alquilar un piso en Beijing", "Recursos humanos" y "Protocolo y comunicación intercultural en China".

El encuadre de este diseño curricular en asignaturas del *Máster universitario en Estudios Chinos* (UPF) y de unas asignaturas llamada "Chino para usos académicos y profesionales" ha marcado el hecho de que las tareas y proyectos no se orienten a usos cotidianos de la lengua sino a usos en ámbitos relacionados con contenidos de conocimientos (protocolo y etiqueta en las negociaciones y contactos interpersonales en China) o el desarrollo de actividades profesionales en China: búsqueda de piso, elección de trabajo, entrevista de trabajo, formación sobre protocolo y comunicación intercultural en el mundo de la actividad profesional...

En este tipo de planteamiento podríamos proponer también tareas relacionadas con temáticas turísticas, (como por ejemplo elaborar la campaña de difusión de una ruta o

destino turístico usando Internet, datos reales, horarios, hoteles y precios reales; elaborar un folleto turístico y exponer las virtudes de una destinación, y ofrecer a escoger distintas opciones etc.) o de otros ámbitos de conocimiento relacionados con China. La elección de los ámbitos temáticos de estos proyectos se orienta a proporcionar herramientas útiles y reales: la mayoría –sino todos- los alumnos completan sus estudios con estancias de estudio o trabajo en China, por ello sustantivamente las temáticas propuestas les aproximan a ámbitos de aplicabilidad real de lo trabajado. Con materiales auténticos y con un incentivo de motivación.

Distinguimos *tres fases* en el proceso de trabajo con tareas enmarcadas o enlazadas en proyectos:

A/ Fase preparatoria: actividades y tareas preparatorias

La fase preparatoria de cada proyecto se centra en las habilidades destrezas no-productivas, receptoras, también en proporcionar un *in-put interactivo y suficiente*, y consiste en:

-activar las habilidades receptoras del leer textos escritos y entender textos orales en relación a las temáticas y a las funciones y competencias comunicativas y tipologías textuales requeridas en el proyecto.

-trabajar el vocabulario y estructuras gramaticales y retóricas necesarias para poder realizar con éxito y aprendizaje real la tarea final de cada proyecto.

En esta fase se usan tanto textos reales auténticos como materiales sacados de libros de texto o creados por la profesora. En las tres unidades que se proponen, las actividades preparatorias se basan en materiales que usan textos reales y actividades o tareas diseñadas para el proyecto.

B/Realización productiva del proyecto

En la fase de la realización de la tarea central y más compleja del proyecto, nos centramos en las habilidades productivas del hablar y escribir, en el *out-put* (*la producción*), para comunicar y *hacer cosas* con el lenguaje: escoger, convencer, negociar...

El protagonismo progresivamente lo toman los alumnos que protagonizan y realizan las actividades, tareas o proyectos.

C/ Consolidación

Se centra en reflexionar y repasar aspectos formales de la lengua: vocabulario, gramática etc. Se trabaja de forma autónoma y personalizada, con tutela del profesor y compartiendo materiales: cada uno se hace sus listas de vocabulario y se comparten etc. Esta fase aparece al final de cada tarea o proyecto. Asegura que haya una reflexión y memorización de contenidos y procedimientos más importantes para cada uno según su nivel.

Como siempre en esta planteamiento y en esta experimentación, las dificultades de vocabulario se consideran que son importantes (por la opacidad de la escritura china) y distintas para cada uno por ello cada uno debe generar su propio vocabulario de los textos que se van trabajando, a través de herramientas digitales que semi-automatizan el proceso y facilitan el manejo de textos complejos y con mucha información. No todo lo que aparece queda memorizado, pero sí una parte, y se aprende así a leer textos con zonas oscuras, con estructuras y especialmente vocabulario previamente desconocido, desarrollando hipótesis sobre el significado de lo que no se sabe: esto es en definitiva aprender a leer...

En los niveles intermedios-altos del aprendizaje del chino, en los que las bases gramaticales ya están asentadas, el aumento del vocabulario de especialidad y su uso en

contextos o registros específicos es siempre un objetivo prioritario, por eso en paralelo a nuestras tareas y actividades, el foco de reflexión metalingüística se centra de forma importante en el uso de las palabras, pero siempre teniendo en cuenta los formatos textuales, los registros o las implicaciones gramaticales del uso.

El trabajo de consolidación se va desarrollando en paralelo a la fase final de cada proyecto y tarea, pero en el conjunto de la secuencia didáctica que conforman los distintos proyectos trabajados a lo largo de varios meses, la fase final de reflexión y consolidación de los aprendizajes se vehicula especialmente a través del Portafolio. No es ésta su única función pero en ella se refleja.

En el *Portafolio de Evidencias* el alumno debe compilar, ordenar y pasar a limpio en versión final los materiales generados (o leídos-escuchados) a lo largo del proceso. Sirve tanto para reflexionar y generar autoconciencia del proceso en marcha, de los retos requeridos y asumidos, como para poder evaluar el proceso. En esta dimensión de consolidación y reflexión consolidadora, el alumno debe completar o generar nuevas versiones de sus textos (orales o escritos) a partir de las revisiones de la profesora o de sus compañeros, debe producir listas de vocabulario personalizadas de consolidación. En el capítulo 3.2.2 de la tesis analizaremos con más detalle las funciones que se le otorgan al Portafolio de Evidencias en esta propuesta.

Asimismo al final de cada proyecto y al final del conjunto del proceso, a través de las encuestas de autoevaluación, el alumno debe efectuar un proceso de autoevaluación y de reflexión crítica, de toma de conciencia de las destrezas comunicativas que ha desarrollado más o menos en cada caso, en cada proyecto o tarea

2.2. Diseño curricular de las propuestas de trabajo

La forma de exposición detallada que se propone en este capítulo 2.2. de las tres Unidades Didácticas diseñadas y propuestas (es decir cada uno de los tres Proyectos) se abre en todos los casos con una *Descripción breve* (a) de lo que se va a realizar durante las 4 o 5 semanas que se centran en el proyecto en cuestión. Ésta descripción breve viene seguida por la concreción programática de los *Objetivos del conjunto del proyecto* (b), es decir la lista de competencias, habilidades y contenidos que se van a trabajar en el proyecto. Se han dividido estos objetivos del proyecto entre contenidos de procedimientos ("saber hacer") y los contenidos declarativos ("saber qué").

La tercera sección en la forma de presentación detallada de cada proyecto que ofrecemos en este capítulo 2.2. de la tesis lo ocupa la *Secuencia de actividades y tareas del proyecto* (c), es decir la presentación sintética del recorrido del conjunto del proyecto. A través de esta secuencia es posible percibir el recorrido didáctico del conjunto del proyecto: es posible percibir el sentido de progresión, desde tareas preparatorias a tareas más complejas y demandantes.

En las secciones siguientes de cada descripción de cada proyecto (d, e, f, g...) se exponen de forma detallada las fichas didácticas de cada una de las tareas propuesta, así como los materiales con las propuestas de trabajo y los documentos aportados, recursos extraídos y adaptados de internet para cada una de estas actividades y tareas.

En las fichas didácticas de cada una de las tareas que se articulan dentro de los tres proyectos se detallan las *Formas de interacción* (oral-escrita), las *Habilidades* o destrezas implicadas (leer-escribir-hablar-entender), los *Contenidos de procedimientos* y los *Contenidos declarativos* que se propone, el *Lugar* donde se realiza (en el aula o fuera del aula), la *Duración* calculada, así como los *Documentos aportados* o los *Documentos generados* para la realización de la tarea.

Una vez detallada la *Ficha didáctica* de la tarea en cuestión, se reproducen las *Propuestas de trabajo* y los *Documentos o materiales* propuestos para su ejecución. En las propuestas de trabajo que han sido efectivamente usadas en el aula con los alumnos, solo aparecían las versiones en chino de las instrucciones etc. Para hacer aquí en la tesis más comprensible el proceso y los materiales, se han editado estas propuestas de trabajo, introduciendo entre paréntesis traducciones al castellano de las instrucciones. Por otro lado, en algunos casos se han recortado los documentos o materiales en chino, proporcionados como base de trabajo de partida a los alumnos, ofreciendo solo una vista parcial, o capturas de pantalla etc., aunque siempre con sus enlaces a sus URL. Tal como se ha apuntado anteriormente, la inmensa mayoría de los documentos o materiales aportados proceden de Internet. En algún caso puntual, el enlace a una página web que se planteó en este diseño curricular y se experimentó en el aula entre los cursos 2010-2011 y 2012-2013, ahora no sigue vigente, sin embargo se mantiene la referencia al material al ser el planteado y usado en la experimentación.

Se reproducen *in extenso* en esta tesis los tres diseños curriculares completos, no solo con su planteamiento o su enunciación teórica, sino con su máxima concreción en forma de propuestas de trabajo y de materiales, por dos motivos principales. Por un lado por la importancia central que tienen en la tesis, como creación de un instrumento experimental, basado en los principios teóricos enunciados y llevado a la práctica en el aula. Por otro lado, se ha optado por reproducirlos *in extenso* al ofrecer así una visión completa del tipo de uso de los recursos textuales (en todas sus diversas tipologías orales o escritas) que ofrece internet al docente como recurso para el estudio del chino.

2.2.1. Unidad didáctica 1: Proyecto “*Alquilar un piso en Beijing*”

2.2.1.a. Descripción breve del proyecto

El proyecto “*Alquilar un piso en Beijing*” culmina en la tarea “*Dos amigos estudiantes deciden qué piso quieren alquilar en Beijing*”. Ante unas cuantas opciones de ficha inmobiliaria, se ha de decidir y argumentar qué piso conviene más y se ajusta a las necesidades, gustos e intereses: según la relación entre precio, medidas, ubicación, entorno, equipamientos urbanos próximos, distribución, mobiliario, decoración, instalaciones...

Para poder llevar a cabo este proyecto se realizan previamente actividades y tareas diversas. En esta fase de preparación se aprende a usar planos, a poner una dirección china en un sobre según sus convenciones y a leerlas y entenderlas. Se identifican planos y pisos con sus descripciones. En el proceso se analizan las variables que hacen más o menos adecuado un piso: comunicaciones, medidas, equipamientos del barrio, instalaciones, muebles.... Para llegar a ello, se examinan las *webs* inmobiliarias chinas y sus fichas inmobiliarias.

2.2.1.b. Objetivos del proyecto: lista de competencias, habilidades y contenidos que se van a trabajar en este proyecto

- **Contenidos de procedimientos del proyecto (“saber hacer”)**
 - Describir espacios y objetos 能说明房屋的格局，居住环境条件
 - Argumentar una propuesta 能用合适的方式讨论提案
 - Negociar una opción común entre varias posibilidades 能协商并达成共同选择
 - Exponer gustos y preferencias 能表达品味和喜好
 - Comparar datos, magnitudes y percepciones 能比较数据、面积和见解

- Expresar acuerdo y desacuerdo 能用合适的方式表达同意或不同意的态度
- Sugerir cambios o reformas 能建议改变或改革
- Interrelacionar datos cualitativos y cuantitativos 能使用表达量及质量常用句
- Cumplimentar sobres de correo postal según las convenciones comunicativas chinas 按中国一般交际方式书写邮寄信封
- Transcribir de forma correcta caracteres y discurso oral al sistema *pinyin* 能正确地使用拼音系统抄写中国文字和口语演讲
- Interpretar páginas *web* del ámbito inmobiliario e interactuar con sus informaciones 能解读房地产行业网页并与相关信息互动

- **Contenidos declarativos del proyecto (“saber qué”)**

Usar con adecuación el vocabulario de los centros temáticos de interés:

- Cantidades, precios, medidas y magnitudes (metros cuadrados, precio, moneda china ...) 数量、价格、尺寸及面积（平方米、价钱、中国货币...）
- Orientación (oeste, sur, oeste norte) 方向（东、南、西、北）
- Localización (izquierda, derecha...) 位置（左、右）
- Movimiento en el espacio (gira a la derecha...) 运动的空间（向右拐...）
- Espacios (habitaciones...), mobiliario, instalaciones y objetos del hogar 空间（房间...）、家具、家电设备
- Entorno urbanístico, equipamientos urbanos (parque, hospital, escuela, comisaría de policía, supermercado... 城市环境、城市设施（公园、医院、学校、公安局、超级市场...）
- Conceptos tradicionales chinos: *fengshui* 中国传统观念：风水 (*información cultural complementaria* 文化信息补充)

Usar las herramientas lingüísticas y estructuras gramaticales:

- Comparación y grado 比较和等级 (比较、比、最好的、adj.+得不得了、...)
- Estructuras declarativas y modales 声明结构和方式 (我觉得...、我以为...、我认为...)
- Conectores de frases compuestas y relaciones lógicas: pero, aunque, sin embargo, por qué, porque, por lo cual, no solo... sino..., en caso de que...
连接复句和逻辑关系: 但是、虽然、不过、为什么、因为、所以、因此、不但... 而且、如果...

2.2.1.c. Secuencia de actividades y tareas del proyecto: presentación sintética del recorrido del conjunto del proyecto. Se reproducen de forma detallada las fichas y los materiales con las propuestas de trabajo y los recursos extraídos y adaptados de internet para cada una de estas actividades y tareas en los puntos siguientes de esta tesis: **2.2.1.d / 2.2.1.e / 2.2.1.f / 2.2.1.g.**

- **Secuencia de actividades de preparación**

Actividad 1: Situar en el mapa: situar ciudades o provincias en un mapa de China a través de datos de localización geográfica relativa

Actividad 2: Identificación de un piso: escuchar la descripción de un piso y decidir a qué plano se refiere

Actividad 3: Intercambio de piso: leer el anuncio de intercambio de piso, decidir a qué plano se refiere. Redactar un anuncio de intercambio de piso.

Actividad 4: Equipamientos del barrio: escoger los equipamientos más importantes en el momento de decidirse por un piso de alquiler.

Actividad 5: Oferta de alquiler en internet: entrar en una *web* china de ofertas inmobiliarias y leer una oferta de piso de alquiler en lengua china.

Actividad 6a: Cómo poner una dirección en un sobre: reconocer cómo deben ponerse los datos en un sobre según la forma habitual en China y Taiwán.

Actividad 6b: Copiar una dirección en un sobre: cumplimentar sobres postales con los datos que se proporcionan.

Actividad 6c: Cumplimentar un sobre a partir de informaciones orales: cumplimentar un sobre postales con los datos que se proporcionan oralmente.

Actividad 6d: Transcribir en *pinyin* nombres y direcciones: transcribir en el sistema *pinyin* de transliteración los datos postales.

Actividad 7: Venta de un piso: dibujar el croquis del piso descrito en un diálogo de requerimiento de información sobre la venta de un piso.

- **Secuencia de la tarea final**

Fase 1: El piso ideal: Exponer oralmente las condiciones que debe cumplir el piso ideal según vuestras preferencias, gustos y condiciones de vida en Beijing.

Fase 2: Plantilla de ficha inmobiliaria: Elaborar conjuntamente un modelo o plantilla de ficha inmobiliaria.

Fase 3: Búsqueda de dos fichas inmobiliarias de internet: Buscar en la *web* informaciones sobre pisos reales ofertados en Beijing.

Fase 4: Presentación inmobiliaria: Exponer oralmente con soporte visual las características y los motivos de tu elección de las dos fichas inmobiliarias.

Fase 5: Elección del piso: Discutir y llegar a un acuerdo sobre qué piso se escoge de entre las diferentes fichas aportadas y expuestas.

- **Consolidación del aprendizaje**

- Instrucciones y proceso de consolidación
- Indicaciones para la presentación del trabajo de consolidación

2.2.1.d. Materiales de las actividades preparatorias

UNIDAD DIDÁCTICA 1: ALQUILAR UN PISO EN BEIJING

第一单元: 透过网络找北京公寓出租

ACTIVIDAD 1: SITUAR EN EL MAPA

活动 1: 看中国地图

- **Actividad 1: *Situar en el mapa*** 看中国地图

Descripción de la actividad: situar ciudades o provincias en un mapa de China a través de datos de localización geográfica relativa

活动说明: 根据信息辨识中国省份或城市所在地理位置

Interacción	Grupos de dos o tres alumnos 2~3 人一组
Habilidades	Comprensión y expresión oral 听力及口语表达练习
Contenidos declarativos	- <u>Léxico</u> : puntos cardinales, expresiones locativas: izquierda-derecha, arriba-abajo, este-oeste-sur-norte, al lado, delante-detrás, sureste-noreste-suroeste-noroeste... 词汇: 方向, 位置: 左右 / 上下 / 东西南北 / 旁边 / 前后 / 东南 / 东北 / 西南 / 西北... - <u>Gramática</u> : formular estructuras locativas relativas 语法: 方位结构
Contenidos de procedimientos	Formular preguntas y repuestas 编写问句及回答问题
Lugar	Aula 课堂
Duración	15 minutos aproximadamente 约 15 分钟
Documentos aportados	Mapa de las provincias de China procedente de la <i>web china</i> 中国地图 (下载自网络)

UD1-ACTIVIDAD 1: PROPUESTA DE TRABAJO

看中国地图：

用你知道的方位词汇跟同学聊聊中国地理情况。

例如：

你知道北京在哪儿吗？北京在中国的东北方。上海在中国的东边。

南京在上海旁边 / 西边。

Traducción: *Situar en el mapa*

Mira el mapa de China y comenta con tu compañero/a usando el vocabulario de orientación y localización.

Por ejemplo: ¿sabes dónde está Beijing? Beijing está en el noreste de China. Shanghai está en el este de China. Nanjing (Nanking) está al lado/ al este de Shanghai...



URL / 图片来源: http://www.nationsonline.org/maps/china_provinces_map1200.jpg

位置词汇 (Vocabulario de localización):

左 / 右 / 上 / 下 / 旁边 / 前 / 后 / 中间...

方向词汇 (Vocabulario de orientación):

东南西北 / 东南 / 东北 / 西南 / 西北...

UNIDAD DIDÁCTICA 1: ALQUILAR UN PISO EN BEIJING**第一单元: 透过网络找北京公寓出租****ACTIVIDAD 3: IDENTIFICACIÓN DE UN PISO****活动 2: 辨识住房**

- **Actividad 2: Identificación de un piso** 辨识住房

Descripción de la actividad: escuchar la descripción de un piso y decidir a qué plano se refiere.

活动说明: 听一段录音, 辨识哪个平面图是录音中所描述的住房。

Interacciones	Individual 个人
Habilidades	Comprensión auditiva 听力练习
Contenidos declarativos	- Léxico: partes de un piso, muebles, objetos 词汇: 房子空间配置、家具、物件 - Gramática: expresiones locativas, medidas 语法: 位置, 尺寸
Contenidos de procedimientos	Comprender un monólogo descriptivo 理解描述性独白
Lugar	Aula 课堂
Duración	15 minutos aproximadamente 约 15 分钟
Documentos aportados	- Planos de dos pisos (procedentes de la <i>web</i>) 两个房子的平面图 (下载自网络) - Texto leído o grabado con la descripción de un piso adaptado del manual <i>Ni Hao-II</i> 描述房子的文本或录音 (《你好》第二册)

UD1-ACTIVIDAD 2: PROPUESTA DE TRABAJO

哪个是小兰家？

听录音内容，判断小兰的家是 A 平面图，还是 B 平面图：

Traducción: *¿Cuál de estos planos es la casa de Xiaolan?*

Escucha la grabación de voz e identifica cuál de los dos planos es la casa de Xiaolan:

A ()



B ()



(Texto descriptivo del piso:)

我是小兰，我家一进门就是饭厅，客厅在饭厅旁边。客厅外边有一个阳台。厕所和浴室在走廊左边，两间卧室在走廊右边。哦！对了！厨房在客厅旁边，还有，洗衣房在厨房里边。（答案：B）

(注：本文字内容取自《你好》第二册。将来这个说明文字可以增加或改变内容。

Texto adaptado del manual *Ni Hao-II*)

UNIDAD DIDÁCTICA 1: ALQUILAR UN PISO EN BEIJING**第一单元: 透过网络找北京公寓出租****ACTIVIDAD 3: INTERCAMBIO DE PISO****活动 3: 交换住房**

- **Actividad 3: Intercambio de piso** 交换住房

Descripción de la actividad: leer el anuncio con una propuesta de intercambio de piso, decidir a qué plano se refiere, redactar preguntas sobre dudas o informaciones que se desean conocer sobre el piso. Redactar un anuncio de intercambio del propio piso o bien del otro plano.

活动说明: 阅读交换住房的广告, 辨识哪个是所描述的公寓平面图。编写你对这个公寓想知道的一些疑问。编写一个交换住房的广告。(你可以描述自己的房子或描述本活动中另一个平面图。)

Interacciones	Individual 个人
Habilidades	Comprensión y expresión escrita 读写练习
Contenidos declarativos	- <u>Léxico</u> : partes de un piso, muebles, objetos, electrodomésticos, cuantificadores... 词汇: 公寓内配件、家具、物件、家电设备、量词... - <u>Gramática</u> : expresiones locativas, complementación verbal 语法: 方位表达句型、定语、补语...
Contenidos de procedimientos	Comprender y redactar un anuncio de intercambio de piso 理解和编写一个交换住房广告
Lugar	Realización fuera del aula 课堂外
Duración	50 minutos 50 分钟
Documentos aportados	- Planos de dos pisos sacado de las webs. 房子平面图 (下载自网络) - Texto con el anuncio de intercambio y descripción de un piso sacado del manual “Ni Hao-II” 描述交换住房广告文本 (《你好》第二册)

UD1-ACTIVIDAD 3: PROPUESTA DE TRABAJO

交换住房: 你和小文想在今年暑假交换房子度假。小文到巴塞罗那住你家，你到北京住她家。以下是小文对她的公寓所做的描述：

Traducción: **Intercambio de piso**

Xiaowen y tú queréis intercambiar piso para pasar las vacaciones este verano. Xiaowen va a tu casa de Barcelona y tú vas a su casa en Beijing. Abajo está el texto donde Xiaowen describe de su piso/casa:

我是小文，我的公寓在北京三环路，交通很方便。我家有一个主卧室和两个客房。主卧室是个有卫浴设备的套房，有一扇落地窗门，打开门可以走到阳台，看看外边的风景。主卧的墙上有一个液晶体电视，躺在床上看电视挺舒服的。每间客房都有窗户，光线非常好。厨房在饭厅的旁边，上菜很方便。尤其是开派对的时候，饭厅和客厅的空间非常宽敞，来 30 个客人都没问题。还有，在厨房和主卧室中间有一间小厕所和洗衣房。除了洗衣机以外，还有烘干机，不怕下雨天衣服晒不干。

(注：本文字内容取自“你好”第二册。将来这个说明文字可以增加内容或改变内容。

Texto adaptado del manual *Ni Hao 2*)

(Dos planos de piso de página *web* para que el alumno identifique cuál es el de Xiaowen según la descripción.)



_____家



Piso 1

_____家

1. 左边的平面图还是右边的平面图是小文家？
2. 如果你还想多知道一些有关小文公寓的详细情况，请列出来。
3. 小文没有来过你家，如果你家的平面图是_____边的平面图。请你写一个邮件，为小文详细地描述你的公寓。

UNIDAD DIDÁCTICA 1: ALQUILAR UN PISO EN BEIJING
第一单元: 透过网络找北京公寓出租
ACTIVIDAD 4: EQUIPAMIENTOS DEL BARRIO (Soluciones)
活动 4: 小区设备 (附解答)

• **Actividad 4: Equipamientos del barrio** 小区设备

Descripción de la actividad: escoger razonadamente los equipamientos, establecimientos y servicios urbanos más importantes en el momento de decidir el entorno de un piso de alquiler.

活动说明: 在你选择租赁公寓前得选择小区主要设备、小区附近设施和服务。

Interacción	Grupos de dos o tres 2 ~ 3 人一组
Habilidades	Comprensión y expresión oral 听力及口语练习
Contenidos declarativos	- Léxico: establecimientos, servicios y equipamientos urbanos 词汇: 设施, 小区服务和设备 - Gramática: comparación, frases compuestas: causal, condicional, adversativa, final, disyuntiva, ... 语法: 比较, 复句: 因果关系、条件关系、转折关系、目的关系、选择关系...
Contenidos de procedimientos	Argumentar, comparar, persuadir o convencer 说明、阐释、比较、说服
Lugar	Aula 课堂
Duración	30 minutos 30 分钟
Documentos aportados	Fotografías de establecimientos, servicios y equipamientos urbanos sacados de webs chinas. 设施图像、服务及小区设备 (摘自网络)

UD1-ACTIVIDAD 4: PROPUESTA DE TRABAJO

租房小区环境:

看看下边这些图片，说说看这些是什么营业机构或公共设施？你找房子的时候会在意房子附近有哪些营业机构或公共设施？还有哪些其他你认为不可缺少的设施或营业机构没有包括在这个名单里？与你的同伴讨论这些问题，并提出你选择的原因或理由。

Traducción: *Equipamientos del barrio*

Mira estas imágenes: ¿qué equipamientos o establecimientos comerciales muestran? ¿Cuáles crees que son prioritarios tener cerca de casa? ¿Qué otros equipamientos o establecimientos que no aparecen en las imágenes consideras importantes tener cerca de casa? Discute estas cuestiones con tus compañeros y razona tus elecciones.

摘自不同网络的图片: (Imágenes de establecimientos procedentes de webs chinas)

(解答)



(大学)



(银行)



(餐厅)



(咖啡馆 / 咖啡厅)



(小吃)



(茶艺馆 / 茶楼)



(超市)



(百货大楼)



(网吧)



(邮局)



(地铁)



(火车站)



(飞机场)



(公园)

(图片来源：取自不同网站)

UNIDAD DIDÁCTICA 1: ALQUILAR UN PISO EN BEIJING
第一单元: 透过网络找北京公寓出租
ACTIVIDAD 5: OFERTA DE ALQUILER EN INTERNET
活动 5: 北京公寓招租广告网

- **Actividad 5: Oferta de alquiler en Internet** 北京公寓招租广告网

Descripción de la actividad: entrar en una *web* china de ofertas inmobiliarias y leer una oferta de piso de alquiler en lengua china: elaborar una lista de vocabulario con las palabras nuevas o destacadas.

活动说明: 进入一个房地产广告网页, 任选并详阅一个中文公寓出租广告, 依你个人的中文水平制作这个广告内容的词语生词表。

Interacción	Individual 个人
Habilidades	Comprensión escrita 阅读能力练习
Contenidos declarativos	<u>Léxico:</u> precios, medidas, equipamientos, léxico propio de la interficie de página <i>web</i> 词汇: 价格、尺寸 / 面积、设备、网页内容词汇
Contenidos de procedimientos	Interactuar con la información real en internet, usar herramientas informáticas complementarias para la comprender la información (diccionarios y traductores on-line ...) 与网页上实际信息互动, 使用电脑工具或软件工具帮助理解网页信息 (在线词典及在线翻译工具...)
Lugar	Fuera del aula // 课堂外
Duración	50-90 minutos // 50-90 分钟
Documentos aportados	Enlace URL a la página <i>web</i> , transcripción del contenido de la página <i>web</i> , editada con vocabulario (para los alumnos de nivel más bajo). URL 链接网站、网页内容读解转录、编辑词汇 (适用于较低水平的学生)
Documentos generados	Lista de vocabulario generada por la profesora 老师制作生词表

UD1-ACTIVIDAD 5: PROPUESTA DE TRABAJO

北京公寓招租广告网:

进入一个房地产广告网页，任选并详阅一个中文公寓出租广告，依你个人中文水平制作这个广告内容的词语生词表。

Traducción: *Oferta de alquiler en Beijing*

Entra en una *web* china de ofertas inmobiliarias, escoge y lee una oferta de piso de alquiler en lengua china: elabora una lista de vocabulario con las palabras nuevas o destacadas.

网络广告文字内容 (Texto reproducido de página *web* inmobiliaria china):

房子的装修很好，保养得不错，家具家电全齐

租价: 9000 元/月	面积: 187 m ²
楼盘名称: 凤凰城	城区: 朝阳
地址: 朝阳区 三元桥东北角	
类型: 公寓	装修: 豪装
户型: 3 室 2 厅 2 卫 阳台	楼层: 第 20 层 / 总 38 层
朝向: 东	楼龄: 3 年以内
管理费: 3.95 元/m ² /月	更新时间: 2010-8-15
配套: 管道煤气, 有线电视, 电话线, 宽带网, 停车场, 供暖设备, 电梯, 热水器, 冰箱, 空调	
电话: 13520499715 经纪人 贾宏祥	

URL / 信息来源: http://www.fangzi800.com/house_112354C6AEF7201081515203903.html

房源介绍

房子的装修很好，保养得不错，家具家电全齐

1: 房子的装修很好，保养得不错，家具家电全齐，南北通透，没有遮挡，采光不错，格局很好，利用的空间很大，没有一点浪费的面积，看房随时预约。

2: 小区的环境设施齐全，周边的配套也已经完善了，绿化面积大，小区非常的安静。周边的商场超市银行应有尽有，像家乐福，天虹商场，建设银行，中国银行，工商银行等等，这些必定会给你的生活带来极大的便利。

3: 交通条件也不错，有多路公交车直达本站，像：300，536，958，运通 104 等，离地铁也相当近啊，有地铁 10 号线，到地铁口也只需要 9 分钟的时间。

4: 另有周边多个小区的出租出售房源尚未登录，如：时间国际，远洋新干线，嘉城广场，天元港，第三置业，南银大厦等，详情请来电咨询，24 小时为您服务。

生词:

煤气	[méiqì]	/coal gas/gas
宽带	[kuāndài]	/broadband
采光	[cǎiguāng]	/lighting/day lighting
咨询	[zīxún]	/consultative/advisory
(etc)		

网页广告图片 (Imagen de anuncio inmobiliario) :



写字楼 高档公寓
fangzi800.com

首页 楼盘 写字楼 别墅 网友房源 经纪人 资讯 房子吧

政策法规 买卖流程 咨询热线: 010-51664086

免费发布信息

找公寓 搜索

您的位置: 首页 > 公寓 > 朝阳 > 凤凰城

经纪人信息



贾宏祥

有效房源: 130套

电话: 13520499715

邮箱: ddyg_hongxiangj@yeah

公司: 大地阳光物业管理有限公司

进入我的店铺

房源详细信息 (出租)

房子的装修很好, 保养得不错, 家具家电齐全

租价: **9000**元/月 面积: **187m²**

楼盘名称: 凤凰城 城区: 朝阳

地址: 朝阳区 三元桥东北角

类型: 公寓	装修: 豪装
户型: 3室 2厅 2卫 阳台	楼层: 第20层 / 总38层
朝向: 东	楼龄: 3年以内
管理费: 3.95元/m ² /月	更新时间: 2010-8-15

配套: 管道煤气, 有线电视, 电话线, 宽带网, 停车场, 供暖设备, 电梯, 热水器, 冰箱, 空调



电话: 13520499715 经纪人 贾宏祥

贾宏祥推荐的房源

- 凤凰城 230m² 13000元/月
- 凤凰城 132m² 7000元/月
- 凤凰置地广场 150m² 5.5元/月
- 凤凰城 245m² 12000元/月
- 凤凰城 130m² 7600元/月

更多房源>>

本楼盘其他房源

- 凤凰城 194m² 15000元/月
- 凤凰城 165m² 14000元/月
- 凤凰城 276m² 15000元/月
- 凤凰城 114m² 7500元/天
- 凤凰城 166m² 8500元/月

更多房源>>

相同地区的房源

- US联邦公寓 248m² 20000元/月

房源介绍

房子的装修很好, 保养得不错, 家具家电齐全

1: 房子的装修很好, 保养得不错, 家具家电齐全, 南北通透, 没有遮挡, 采光不错, 格局很好, 利用的空间很大, 没有一点浪费的面积, 看房随时预约。

2: 小区的环境设施齐全, 周边的配套也已经完善了, 绿化面积大, 小区非常的安静。周边的商场超市银行应有尽有, 像家乐福, 天虹商场, 建设银行, 中国银行, 工商银行等等, 这些必定会给你的生活带来极大的便利。

3: 交通条件也不错, 有多路公交车直达本站, 像: 300, 536, 958, 运通104等, 离地铁也相当近啊, 有地铁10号线, 到地铁口也只需要9分钟的时间。

4: 另有周边多个小区的出租出售房源尚未登录, 如: 时间国际, 远洋新干线, 嘉城广场, 天元港, 第三置业, 南银大厦等, 详情请来电咨询, 24小时为您服务。

13520499715

进入我的店铺

- 国际港 135m² 7500元/月
- 远洋新干线 72m² 5500元/月
- 远洋新干线 56m² 4500元/月
- 嘉和丽园 207m² 14000元/月

更多房源>>

相同价位的房源

- 凤凰城 180m² 9000元/月

更多相关价格房源>>

最近浏览


没有浏览记录

房源图片



关于我们 - 联系方式 - 严重声明 - 招聘信息 - 本站意图 - 意见反馈 - 友情链接

copyright 2006-2008 fangzi800.com Limited, All Rights Reserved 京ICP备09024903号 广告经营许可证

客服热线: 010-51664086 E_mail: 1281017246@qq.com  版权所有©北京大地阳光物业管理有限公司

URL / 信息来源: http://www.fangzi800.com/house_112354C6AEF7201081515203903.html

网页范例内的一些图片：（Fotografias de piso anunciado por inmobiliaria china）



房源照片



房源照片



房源照片

13520499715

URL / 信息来源: http://www.fangzi800.com/house_112354C6AEF7201081515203903.html

UNIDAD DIDÁCTICA 1: ALQUILAR UN PISO EN BEIJING
第一单元：透过网络找北京公寓出租
ACTIVIDAD 6a: ¿CÓMO PONER UNA DIRECCIÓN EN UN SOBRE?
活动 6a: 如何写信封?

- **Actividad 6a: *Cómo poner una dirección en un sobre*** 如何写信封?

Descripción de la actividad: entrar en los dos páginas *webs* indicadas y leer cómo deben ponerse las direcciones y datos de emisor y remitente en un sobre según la forma habitual en China y Taiwán respectivamente. Comprobar estas explicaciones en los ejemplos reproducidos.

活动说明: 进入指定网站并阅读如何书写地址。中国和台湾一般如何把发件人及收件人的信息写在一个信封上。参照提供范例。

Interacción	Individual 个人
Habilidades	Comprensión escrita 阅读练习
Contenidos declarativos	<u>Léxico:</u> dirección, calles, avenidas y callejones, números, nombres y apellidos... 词汇: 地址、街、巷、弄、号、名字及姓氏...
Contenidos de procedimientos	Aprender a poner direcciones postales, conocer las convenciones sobre el envío postal en China y Taiwán 学习填写邮件信封及中国和台湾一般邮寄规则
Lugar	Fuera del aula 课堂外
Duración	30 minutos 30 分钟
Documentos aportados	- Enlaces URL a las dos <i>webs</i> indicadas 两个指定 URL 链接网站 - Enlaces URL y reproducción de ejemplos de sobres chinos y taiwaneses sacados de internet URL 链接网站及下载自中国和台湾网站的信封样本

UD1-ACTIVIDAD 6a: PROPUESTA DE TRABAJO

如何写信封？（原文：信封封面怎样写？）

进入指定网站并阅读如何书写地址说明。中国和台湾一般怎么把发件人及收件人的信息写在一个信封上。可参照提供范例。

Traducción: *¿Cómo poner una dirección en un sobre?* Entra en las dos páginas webs indicadas y lee cómo deben ponerse las direcciones y datos de emisor y remitente en un sobre según la forma habitual en China y Taiwán respectivamente. Comprueba estas explicaciones en los ejemplos reproducidos.

文稿例一：中国 (Instrucciones para relleno de sobres, en China)

URL / 信息来源: <http://wenwen.soso.com/z/q224236677.htm?ri=1002&rq=120162097&uid=0>

（问：）

其实看了网上的也不觉得难写，关键是我的信封面是没横线的
我去买的时候有2种（普通），1是最常见的，2.是比较长的那种
但2种中间都没横线，应该是合格的，那这样就如何写？我的是2那种。

（答：）

最上面填写收件人的邮政编码[这个是固定的]

在另起一行基本上顶头的位置填写收件人的地址[直接写]

在另起一行位于信封中间位置填写收件人的姓名[这个位置是固定的，有没有横线无所谓，你固定写这就行]

在另起一行靠近信封的右下角的位置填写寄件人的地址和姓名（姓名可写可不写）

在最右下角的位置填寄件人的邮政编码

另外：邮政编码一般在信封上在印上的六个小方格，可以直接填写。

（注：见图例一、二、三、四）（Vid. ejemplos 1, 2, 3 y 4）

文稿例二：臺灣 (Instrucciones para relleno de sobres, en Taiwán)

URL / 网址: <http://ks.cn.yahoo.com/question/1306100512803.html>

有分中、西式。

中式: 右上為收件人, 左下為寄件人。

郵編就寫在上頭。

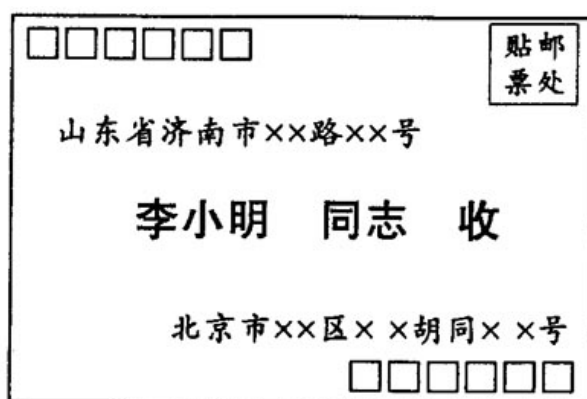
西式: 左上為寄件人, 右中為收件人。

郵編寫最上面一行。

(注: 见图例五、六) (Vid. ejemplos 5 y 6)

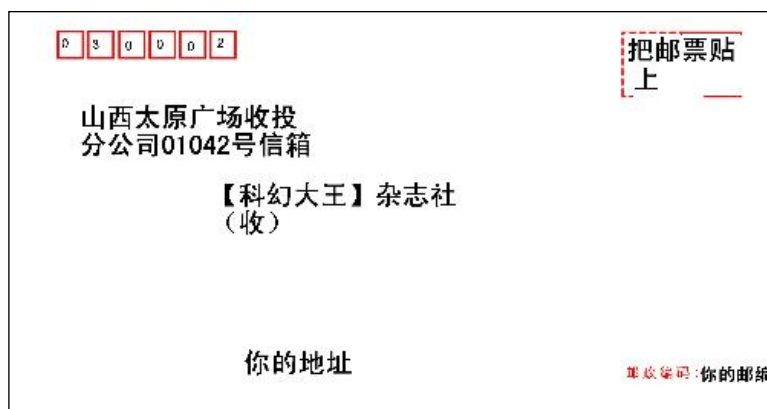
(Modelos de sobre)

图例一: 中国



URL / 图片来源: <http://www.cnlxx.com/cnlzw/read.asp?/95.htm>

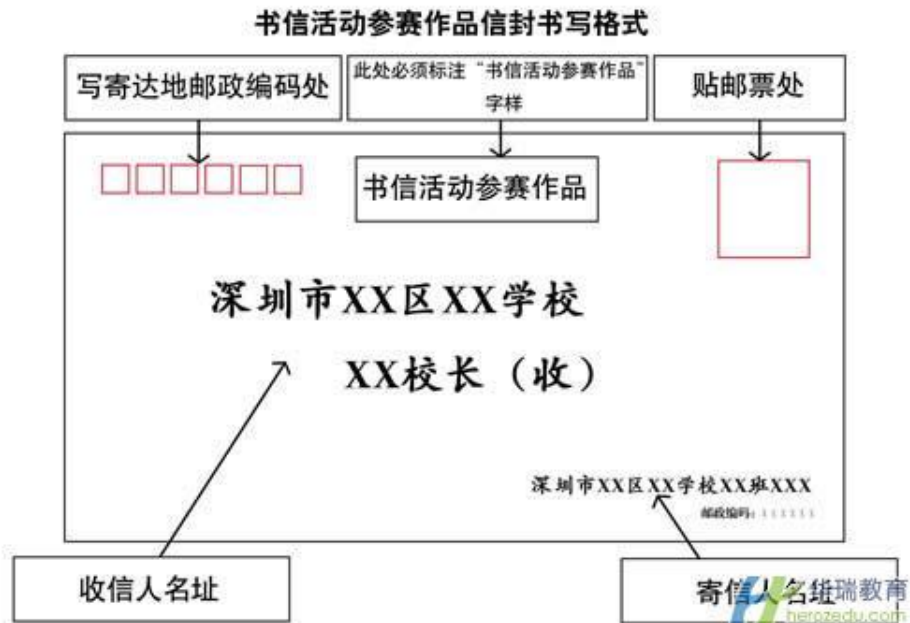
图例二: 中国



URL / 图片来源: <http://wenwen.soso.com/z/q144216845.htm>

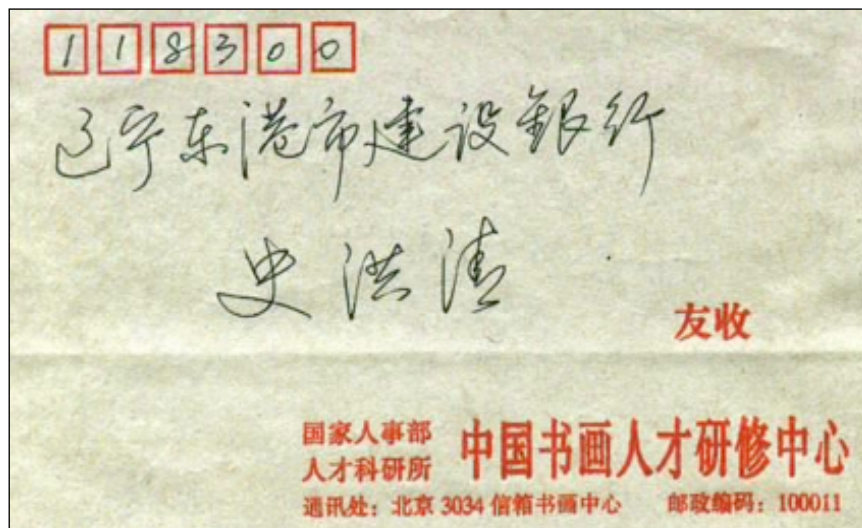
(Modelos de sobre)

图例三：中国



URL / 图片来源: <http://wenwen.soso.com/z/q130557545.htm>

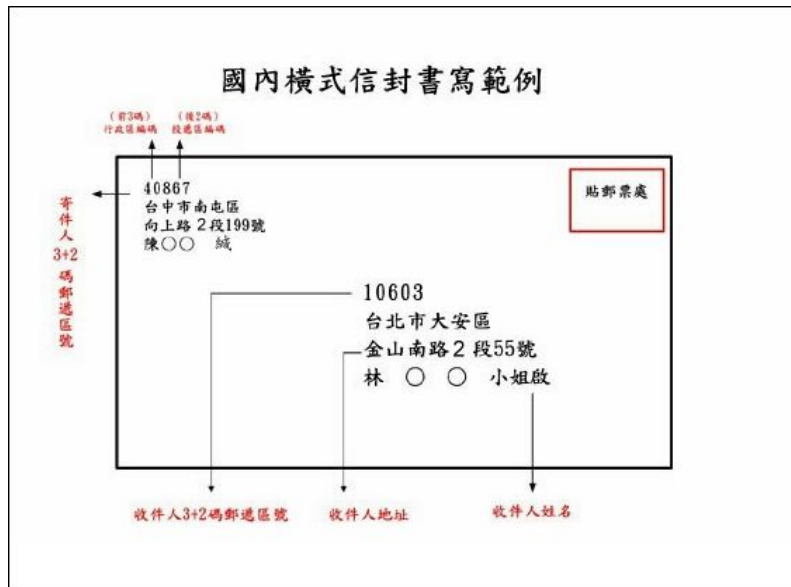
图例四：中国



URL / 图片来源: <http://www.ybsftd.com/xinfeng/tianyingzhang1.htm>

(Modelos de sobre)

图例五：臺灣 Taiwan



URL / 图片来源: <http://copee416.pixnet.net/blog/post/19462321>

图例六：臺灣



URL / 图片来源: <http://wenwen.soso.com/z/q145619763.htm>

UNIDAD DIDÁCTICA 1: ALQUILAR UN PISO EN BEIJING**第一单元: 透过网络找北京公寓出租****ACTIVIDAD 6b: COPIAR UNA DIRECCIÓN EN UN SOBRE****活动 6b: 把地址填写到信封上**

- **Actividad 6b: Copiar una dirección en un sobre** 把地址填写到信封上

Descripción de la actividad: cumplimentar sobres postales con los datos que se proporcionan

活动说明: 把老师提供的姓名和地址信息填写到信封上

Interacción	Individual 个人
Habilidades	Comprensión y expresión escrita 读写练习
Contenidos declarativos	<u>Léxico:</u> dirección, calles, avenidas y callejones, números, nombres y apellidos 词汇: 地址、街、巷、弄、号、名字及姓氏...
Contenidos de procedimientos	Aprender a poner direcciones postales, conocer las convenciones sobre el envío postal en China y Taiwán 学习填写邮件信封及中国和台湾一般邮寄规则
Lugar	Fuera del aula 课堂外
Duración	30 minutos 30 分钟
Documentos generados	- Gráfico de un sobre postal sin cumplimentar. 老师制作未填写的邮政信封图样 - Datos ficticios de emisor, remitente y dirección preparados por la profesora. 虚构发件人及收件人姓名和地址

UD1-ACTIVIDAD 6b: PROPUESTA DE TRABAJO

把下列姓名和地址信息填写到两个信封上

Traducción: *Copia los datos de nombre y dirección en los sobres*

信封一: (Datos para el sobre 1)

寄件人: (你的姓名)

寄件人地址: 北京朝阳区东三环北路 8 号亮马大厦 21 层

邮编: 100004

收件人: 周作人

收件人地址: 中国成都市顺城大街 308 号

冠城广场 27 楼 B 座 邮编: 610017

信封二: (Datos para el sobre 2)

寄件人: 吴守中

寄件人地址: 中国杭州市风起路 78 号浙金广场 514 室 邮编: 310003

收件人: 王真真

收件人地址: 中国沈阳市和平区九纬路 19 号甲 邮编: 110003

信封范例 (Modelo estándar de sobre):

UNIDAD DIDÁCTICA 1: ALQUILAR UN PISO EN BEIJING
第一单元: 透过网络找北京公寓出租
ACTIVIDAD 6c: CUMPLIMENTAR UN SOBRE A PARTIR DE
INFORMACIONES ORALES
活动 6c: 听写地址

- **Actividad 6c: *Cumplimentar un sobre a partir de informaciones orales***

听写地址: 写信封

Descripción de la actividad: cumplimentar un sobre postales con los datos que se proporcionan oralmente

活动说明: 听写地址: 把听到的姓名和地址信息写在信封上

Interacción	Individual 个人
Habilidades	Comprensión auditiva 听力练习
Contenidos declarativos	Léxico: dirección, calles, avenidas y callejones, números, nombres y apellidos 词汇: 地址、街、巷、弄、号、名字及姓氏...
Contenidos de procedimientos	Aprender a poner direcciones postales, conocer las convenciones sobre el envío postal en China y Taiwán 学习填写邮件信封 (中国和台湾一般邮寄规则)
Lugar	Aula 课堂
Duración	20 minutos 20 分钟
Documentos generados	- Gráfico de un sobre postal sin cumplimentar. 老师制作未填写的邮政信封图样 - Datos ficticios de emisor, remitente y dirección preparados por la profesora. 虚构发件人及收件人姓名和地址

UD1-ACTIVIDAD 6c: PROPUESTA DE TRABAJO

听写地址：（如何写信封？）

听老师念，把下边信封上的地址所缺少的一些信息补上。（不会写的字可以用拼音代替。请注意，专词的第一个字母要大写。）

Traducción: **Cumplimentar un sobre a partir de informaciones orales**

Escucha y completa los datos que faltan en estas direcciones. (Puedes poner en *pinyin*, en el caso de que no sepas cómo se escribe en caracteres chinos. Fíjate en las normas de cómo se transcribe caracteres chinos al *pinyin*. Por ejemplo, la primera letra de un nombre propio se escribe en mayúscula.)

缺少一些信息的信封和解答 (Sobre a completar y su solución)

_____ 海 淀 号 _____ 之 (楼) _____ 北 京 朝 阳 大 厦 环 路 号 _____ <div style="text-align: right; margin-top: 10px;"> <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> </tr> </table> </div>											

-
Solución:

1	0	0	0	8	3						
中 国 北 京 市 海 淀 路 15 号 _____ 国 际 学 生 之 家 公 寓 (17 楼) _____ 北 京 朝 阳 区 东 三 环 北 路 8 号 亮 马 大 厦 21 层 _____ <div style="text-align: right; margin-top: 10px;"> <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">0</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">0</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">0</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">0</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> </tr> </table> </div>						1	0	0	0	0	4
1	0	0	0	0	4						

UNIDAD DIDÁCTICA 1: ALQUILAR UN PISO EN BEIJING
第一单元: 透过网络找北京公寓出租
ACTIVIDAD 6D: TRANSCRIBIR EN Pinyin NOMBRES Y DIRECCIONES
活动 6d: 用拼音填写地址

• **Actividad 6d: Transcribir en pinyin nombres y direcciones**

用拼音填写地址

Descripción de la actividad: transcribir en el sistema *pinyin* de transliteración los datos postales que se proporcionan oralmente

活动说明: 听写: 把听到的地址转写成拼音

Interacción	Individual 个人
Habilidades	Comprensión auditiva 听力练习
Contenidos declarativos	<u>Léxico:</u> dirección, calles, avenidas y callejones, números, nombres y apellidos 词汇: 地址、街、巷、弄、号、名字及姓氏...
Contenidos de procedimientos	Aprender a poner direcciones postales, conocer las convenciones sobre el envío postal en China y Taiwán 学习填写邮件信封及中国和台湾一般邮寄规则
Lugar	Aula 课堂
Duración	30 minutos 30 分钟
Documentos aportados	<i>Web</i> oficial de correos chino: http://www.youbianku.com/ , <i>web</i> Páginas amarillas de China: http://www.yip.net.cn/schinese/ 中国邮编查询网站、中国黄页等网络工具
Documentos generados	Datos ficticios de emisor, remitente y dirección preparados por la profesora. 老师制作虚构发件人及收件人姓名和地址列表

UD1-ACTIVIDAD 6d: PROPUESTA DE TRABAJO

用拼音填写地址：

把听到的姓名和地址信息转写成拼音

Traducción: **Transcribir en pinyin nombres y direcciones**

Transcribe en el sistema *pinyin* de transliteración los datos postales que se proporcionan oralmente

姓名和地址信息 (Nombres y direcciones por transcribir a *pinyin*)

1. 李杰	北京市东城区东四南大街礼士胡同 161 号	行政区：东城区
2. 王守信	北京市丰台区西四环南路 61-5 号	行政区：丰台区
3. 陈香莲	北京市崇文区天坛路 89 号 (天坛公园 北门西边)	行政区：崇文区
4. 万国华	北京市 崇文区 法华南里 1 号楼	行政区：崇文区
6. 马可士	北京市朝阳区东直门外大街春秀路太平庄 10 号	行政区：崇文区

(etc.)

拼音信息解答 (Soluciones):

1. 李杰 Li Jie	北京市 东城区 东四南大街 礼士胡同 161 号 Beijing Shi Dongcheng Qu Dongsì Nan Da Jie Lishi Hutong 161 Hao	行政区：东城区 Xingzheng qu: Dongcheng Qu
2. 王守信 Wang Shouxin	北京市 丰台区 西四环 南路 61-5 号 Beijing Shi Fengtai Qu Xi Sihuan Nan Lu 61-5 Hao	行政区：丰台区 Xingzheng qu: Fengtái Qu
3. 陈香莲 Chen Xianglian	北京市 崇文区 天坛路 89 号 (天坛公园 北门西边) Beijing Shi Chongwen Qu Tiantan Lu 89 Hao	行政区：崇文区 Xingzheng qu: Chóngwén Qu
4. 万国华 Wan Guohua	北京市 崇文区 法华南里 1 号楼 Beijing Shi Chongwen Qu Fahua Nan Li 1 Hao	行政区：崇文区 Xingzheng qu: Chóngwén Qu

(etc.)

实用网站 (*Webs útiles de consulta*):

1. 中国邮编查询:

<http://www.youbianku.com/>

例：北京东城区的邮政编码（全）：

<http://www.youbianku.com/%E5%8C%97%E4%BA%AC%E5%B8%82%E4%B8%9C%E5%9F%8E%E5%8C%BA>

2. 中国黄页:

<http://www.yip.net.cn/schinese/>

UNIDAD DIDÁCTICA 1: ALQUILAR UN PISO EN BEIJING**第一单元: 透过网络找北京公寓出租****ACTIVIDAD 7: VENTA DE UN PISO****活动 7: 公寓出售**

- **Actividad 7: *Venta de un piso* 公寓出售**

Descripción de la actividad: visionar dos veces la grabación de un diálogo de requerimiento de información sobre la venta de un piso. Comentar lo que se ha visto: dibujar un croquis del piso descrito.

活动说明: 看两遍有关房屋出售信息的录像对话。讨论录像内容, 并试着画出录像里要出售房屋的平面图草图。

Interacción	Grupos de dos o tres 2 ~ 3 人一组
Habilidades	Comprensión y expresión oral 听力、口语练习
Contenidos declarativos	- Léxico: partes de la vivienda, locativos, servicios y equipamientos urbanos, precios... 词汇: 住宅空间配置、方位、社区服务及设备、价格... - Gramática: comparación, distancia... 语法: 比较、距离...
Contenidos de procedimientos	Formular preguntas y respuestas. Leer de forma fluida y correcta. 制作问句及回答问题。朗读流利及正音练习。
Lugar	Aula 课堂
Duración	30 minutos 30 分钟
Documentos aportados	Fragmento de grabación audiovisual del manual <i>Practical Audio-Visual Chinese I</i> , (Taipei, 1999) p. 134. 《實用視聽華語》第一册; 第 134 頁

UD1-ACTIVIDAD 7: PROPUESTA DE TRABAJO

公寓出售:

看两遍有关房屋出售信息的录像。按录像里对话内容绘制出售屋平面图草图。最后，跟同伴讨论录像内容。

Traducción: *Venta de un piso*

Visionar dos veces la grabación de un diálogo de requerimiento de información sobre la venta de un piso. Comentar lo que se ha visto: dibujar un croquis del piso descrito.

录像对话内容: (Transcripción del diálogo del video:)

男: 请问, 您这所房子要卖吗?

女: 是的。

男: 我可不可以看看?

女: 可以, 可以。这是客厅。饭厅在那边。饭厅旁边的那间屋子是厨房。

男: 楼上有几间屋子?

女: 楼上有四间屋子, 都很大。

男: 附近有小学吗?

女: 有, 离这儿不远。

男: 在什么地方?

女: 就在东一路。

男: 这所房子卖多少钱?

女: 三十万。

男: 这所房子不错, 可是有一点儿贵, 我要再想一想, 谢谢您。再见!

女: 再见!

录像来源: 《實用視聽華-I》 Texto del video procedente del *Practical Audiovisual Chinese I*, Taipei, 1999) p. 134.

2.2.1.e. Materiales de la tarea final de la Unidad Didáctica 1

UNIDAD DIDÁCTICA 1: ALQUILAR UN PISO EN BEIJING 第一单元: 透过网络找北京公寓出租

Dos amigos estudiantes deciden qué piso quieren alquilar en Beijing

Descripción: ante unas cuantas opciones de ficha inmobiliaria, se ha de decidir y argumentar qué piso conviene más y se ajusta a las necesidades, gustos e intereses: según la relación entre precio, medidas, ubicación, entorno, equipamientos urbanos próximos, distribución, mobiliario, decoración, instalaciones...

UD1-Tarea final-Fase 1: *El piso ideal*

Exponer oralmente en el aula las condiciones que debe cumplir el piso ideal de cada uno en función de las preferencias, gustos y condiciones de vida y actividad en Beijing.

两个好朋友想到北京学习，一起决定合租什么样的房子

说明: 两个好朋友面对一些实际的租房基本信息，如价格、尺寸、位置、环境、小区附近设施、房间配置、家具，装璜、设备等等，要一起讨论并决定什么样条件的公寓最适合两个人合租。

第一阶段: 理想的房子

在课堂口头陈述，依个人喜好、品味及将来在北京从事的活动等，对理想租房的要求。说说你心中理想租房应具备哪些条件才能满足你的要求。

Interacción	Grupos de dos o tres/ Sesión plenaria 2~3 人一组 / 全班
Habilidades	Expresión oral 口语练习
Contenidos declarativos	- <u>Léxico</u> : la vivienda, adjetivación... 词汇: 住房、形容词...

	-Gramática: comparación, frases compuestas: causal, condicional, adversativa, final, disyuntiva, ... 语法: 比较、复句(因果关系、条件关系、转折关系、目的关系、选择关系...)
Contenidos de procedimientos	Exponer un monólogo argumentativo 阐释性独白
Lugar	Aula 课堂
Duración	3-5 minutos (por alumno)/ 30 minutos (sesión plenaria) 3-5 分钟(个人报告) / 30 分钟(全班)
Documentos aportados	Enlaces URL a páginas de internet. URL 链接网站

UD1-Tarea final-Fase 2: Plantilla de ficha inmobiliaria

Elaborar conjuntamente un modelo o plantilla de ficha inmobiliaria (dirección, m2, habitaciones, plano, instalaciones, estado, años, barrio o distrito, entorno urbano, transportes, mueble...)

第二阶段: 租房基本信息

制作租房基本信息表(物业类型、地址、小区、面积、户型、楼层、朝向、出租间、地铁、公交、装修...)

Interacción	Grupos de dos (máximo tres) alumnos 二人一组(最多三人)
Habilidades	Expresión oral y escrita 口语、书写练习
Contenidos declarativos	- <u>Léxico</u> : la vivienda, medidas... 词汇: 住房、面积... <u>Gramática</u> : comparación, frases compuestas: causal, condicional, adversativa, final, disyuntiva, ... 语法: 比较、复句(因果关系、条件关系、转折关系、目的关系、选择关系...)
Contenidos de procedimientos	Elaborar una ficha con las variables que definen las características de un piso. 制作基本信息卡, 内容包括住房特征

Lugar	Aula // 课堂
Duración	30 minutos // 30 分钟
Documentos aportados	Enlaces URL a páginas de internet, datos del piso a alquilar URL 链接网站、租房信息

UD1-Tarea final-Fase 3: Búsqueda de dos fichas inmobiliarias en Internet

Buscar en la web (*fangzi800.com*) informaciones sobre pisos reales ofertados en Beijing. Cada uno debe escoger los dos pisos que más le interesen y que presenten informaciones suficientes para poder rellenar una ficha inmobiliaria de cada uno. Se envían las fichas entre los compañeros del mismo grupo y a la profesora, asimismo la lista de vocabulario correspondiente etc.

第三阶段：上网找房子

上网（阳光房地产网）搜索有关北京租房网络信息。每个人都必须从搜索信息里挑选两个最感兴趣的租房。这两个租房应具备足够的基本信息，以便用来制作填写租房的资料卡。把选好的两套租房基本信息卡及生词表，以邮件发传给同组同学及老师，作为课堂讨论前的准备。

Interacción	Grupo: envío de resultados por correo electrónico 小组：结论以邮件方式发传给同组同学和老师
Habilidades	Comprensión y expresión escrita 读、写练习
Contenidos declarativos	- Léxico : la vivienda, medidas... 词汇：住房、面积... - Gramática : comparación, frases compuestas: causal, condicional, adversativa, final, disyuntiva, ... 语法：比较、复句（因果关系、条件关系、转折关系、目的关系、选择关系...）
Contenidos de procedimientos	Buscar información determinada y contrastada en internet en chino. Cumplimentar los datos de dos ficheros inmobiliarios digitales 搜索指定信息，并填写制作两个租房基本信息卡
Lugar	Fuera del aula // 课堂外
Duración	50-120 minutos (según el nivel del alumno) 50-120 分钟（依学生中文水平而定）
Documentos aportados	Enlaces URL a páginas de internet. URL 链接网站

- **Proceso de trabajo:**

- a. A partir de los datos encontrados en Internet, traspasa las informaciones a los distintos campos a la plantilla de ficha inmobiliaria que se ha elaborado en el aula previamente.
- b. Las fichas deben completarse con fotos, planos y datos de contexto urbano etc.
- c. Se ha de identificar la página *web* de procedencia de la información etc.
- d. Se debe elaborar un *PowerPoint* (ppt) para dar soporte visual a la exposición de los dos pisos escogidos.
- e. Se han de enviar las dos fichas inmobiliarias por e-mail a la profesora y los compañeros con días de antelación a la segunda sesión de la tarea.
- f. Elabora un *PowerPoint* sobre las ventajas y cualidades de cada piso

- 步骤:

- a. 把从网上查到的信息资料填写到已制作好的住房信息卡的各项中
- b. 住房基本信息卡必须有与信息相关的照片、平面图、小区环境信息
- c. 应注明网站网址信息来源
- d. 应制作投影片辅助口头报告时展示两个住房的视觉信息
- e. 应在下次课堂前几天就把个人搜集的住房信息以邮件(e-mail)方式发给老师及同组同学
- f. 应制作投影片

UD1-Tarea final-Fase 4: Presentación inmobiliaria

Exponer oralmente con soporte visual las características y los motivos de tu elección de las dos fichas inmobiliarias que has elaborado en casa.

第四阶段：介绍住房

口头报告所选择住房的特征及理由。应使用投影片辅助视觉信息。

Interacción	Individual/ Sesión plenaria 个人 / 全班
Habilidades	Expresión oral 口语练习
Contenidos declarativos	- <u>Léxico</u> : la vivienda, medidas... 词汇：住房、尺寸、面积... - <u>Gramática</u> : comparación, frases compuestas: causal, condicional, adversativa, final, disyuntiva, ... 语法：比较、复句（因果关系、条件关系、转折关系、目的关系、选择关系...）
Contenidos de procedimientos	Argumentar los motivos de la elección 说明选择的原因或理由
Lugar	Aula 课堂
Duración	5-7 minutos (presentación oral) 个人报告 5-7 分钟
Documentos generados	Presentaciones en <i>PowerPoint</i> o programa equivalente elaborado por el alumno. 学生制作投影片或类似材料辅助视觉信息

UD1-Tarea final-Fase final: Elección del piso

Discutir y llegar a un acuerdo sobre qué piso se escoge de entre las diferentes fichas aportadas y expuestas. Una vez decidido el piso que se prefiere, cada grupo deberá exponer en un discurso organizado y en el que intervengan de forma paritaria los diferentes miembros del grupo:

- i. Las características que tendría su piso ideal
- ii. Porqué se escoge el piso elegido
- iii. Porqué se rechaza cada una de las otras opciones.

最后阶段：选择住房

各小组成员讨论并达成协议，须在两个候选住房中选择一个适合两人的住房。决定后，每组整理制作口头报告内容。每组成员须分担同等分量的报告内容。内容包括：

- i. 理想住房的特征
- ii. 为什么选择这个住房的原因或理由
- iii. 为什么放弃其他候选住房的原因或理由

Interacción	Grupos de dos o tres/ Sesión plenaria 2 ~ 3 人一组 / 全班
Habilidades	Expresión oral 口语练习
Contenidos declarativos	- <u>Léxico</u> : la vivienda, medidas... 词汇：住房、尺寸、面积... - <u>Gramática</u> : comparación, frases compuestas: causal, condicional, adversativa, final, disyuntiva, ... 语法：比较、复句（因果关系、条件关系、转折关系、目的关系、选择关系...）
Contenidos de procedimientos	Argumentar los motivos de la elección, formas de persuasión. 说明选择住房的理由、说服方式
Lugar	Aula 课堂
Duración	50 minutos 50 分钟
Documentos generados	Presentaciones en <i>PowerPoint</i> (ppt) o programa equivalente generado por el alumno. 学生制作投影片或类似材料辅助视觉信息

2.2.1.f. Consolidación del aprendizaje de la Unidad didáctica 1

- **Instrucciones y proceso de consolidación**

1. Relee la descripción del piso, las ficha inmobiliarias, las preguntas sobre las características de un piso así como el resto de escritos que has generado a lo largo de la realización de las actividades y tareas de la unidad didáctica “Alquilamos un piso en Beijing”.
2. A partir de este corpus de escritos, elabora una lista de un mínimo de 30 expresiones, palabras o estructuras sacadas de entre todas las que has usado o han aparecido en el proceso de realización de la tarea.
3. Pon una especial atención a identificar las palabras, expresiones y estructuras que se han corregido o reescrito en el proceso de la tarea.
4. Selecciona las palabras, expresiones y estructuras según estos criterios:
 - a. que hayas incorporado,
 - b. que te hayan presentado dificultad,
 - c. que te hayan despertado interés
 - d. que creas que vale la pena volver a observar

- **编制整合流程说明:**

1. 重复阅读、检视在进行本任务“透过网络找北京公寓出租”过程中所制作的文件等，如住房基本信息卡资料、有关询问住房特征的问题及一些在进行本任务过程中所制作的其他文件。
2. 利用在进行本任务过程中所使用或出现过的信息，制作一份至少 30 条语法结构、常用语句、词汇表等。
3. 特别注意那些在进行本任务过程中，经过订正的语法结构、常用语句、词汇等。
4. 选择哪些语法结构、常用语句、词汇的参考原则：
 - a. 新的语法结构、常用语句、词汇
 - b. 难记或难懂的语法结构、常用语句、词汇
 - c. 特别或有意思的语法结构、常用语句、词汇
 - d. 曾经学过又再次出现而值得注意的语法结构、常用语句、词汇

- **Indicaciones para la presentación del trabajo de consolidación**

- La lista de palabras, expresiones y estructuras se tiene que organizar en tres columnas:
 - Expresión en caracteres chinos
 - Transliteración en *pinyin*
 - Traducción al castellano o catalán.
- La fecha de entrega de esta lista es el día --
- Este trabajo se entregará por correo electrónico en un documento Word adjunto
- Tal como se debe hacer en todos los trabajos enviados por e-mail, documento adjunto debe contener en su título:
 - el apellido del autor
 - un indicador o código del trabajo realizado:

En este caso debe indicar:

Apellido_consolidacion_01
(ej: chin_consolidacion_01)

- 提交任务资料整合说明:

- 语法结构、常用语句、词汇表内容应包含以下项目:
 - 中文、
 - 拼音、
 - 西班牙语或加泰罗尼亚语意思/翻译
- 提交日期: -- 年 --月 --日
- 本项作业应以邮件 (e-mail) 方式把做好的 Word 档发给老师
- 以发邮件提交的文件作业, 如 Word 档附件等, 都应具备以下信息:
 - 邮件(e-mail) 标题清楚注明发件人姓名
 - 附件档 (documento Word) 标题以西班牙文注明:
Apellido_consolidacion_01 (例: chin_consolidacion_01)

2.2.1.g. Webgrafía de materiales auténticos usados en la UD 1

1. http://www.nationsonline.org/maps/china_provinces_map1200.jpg
2. http://www.fangzi800.com/house_112354C6AEF7201081515203903.html
3. <http://wenwen.soso.com/z/q224236677.htm?ri=1002&rq=120162097&uid=0>
4. <http://ks.cn.yahoo.com/question/1306100512803.html>
5. <http://www.cnlxx.com/cnlzw/read.asp?/95.htm>
6. <http://wenwen.soso.com/z/q144216845.htm>
7. <http://wenwen.soso.com/z/q130557545.htm>
8. <http://www.ybsftd.com/xinfeng/tianyingzhang1.htm>
9. <http://copee416.pixnet.net/blog/post/19462321>
10. <http://wenwen.soso.com/z/q145619763.htm>
11. <http://www.youbianku.com/>
12. <http://www.youbianku.com/%E5%8C%97%E4%BA%AC%E5%B8%82%E4%B8%9C%E5%9F%8E%E5%8C%BA>
13. <http://www.yip.net.cn/schinese/>

(Consultadas en 19-8-2015)

2.2.2. Unidad didáctica 2: Proyecto “*Recursos Humanos*”

2.2.2.a. Descripción breve del proyecto

El proyecto “*Recursos Humanos*” culmina en la realización de la tarea: “*Elección del mejor candidato para un puesto de trabajo*”. A través de la valoración de los *Curriculum Vitae* (CV), se ha de elegir de forma razonada la mejor candidatura para el perfil laboral de jefe de ventas para el área de Europa de una empresa de *import & export* entre varias candidaturas.

Para adquirir los contenidos y habilidades requeridos para la tarea final del proyecto, se plantea una batería de tareas preparatorias simples (pero que en sí mismo plantean retos y dinámicas de propiciación del aprendizaje y el desarrollo competencial), como por ejemplo, relacionar distintas fotografías de estilos distintos de persona con una serie de puestos de trabajo. La primera actividad preparatoria consiste en relacionar diferentes actividades profesionales con cualidades humanas. En la fase preparatoria se trata de aprender a valorar aspectos, aptitudes y cualidades, saber definir perfiles profesionales etc. En la segunda tarea preparatoria los alumnos han de rellenar un test de personalidad. Aprenden así maneras de describir caracteres, comportamientos etc. En alguna de las realizaciones de esta tarea, los alumnos visionaron fuera del aula la película de Ang Lee, *Beber, comer amar* y, usando las expresiones estudiadas anteriormente, describieron la personalidad de cada una de las tres hermanas protagonistas. Otra tarea del proceso preparatorio, relacionada con la descripción de las cualidades humanas en el campo profesional, el aspecto, el carácter etc., se realiza a través de la adivinación de qué fotografía se corresponde con la descripción de la ganadora de la trabajadora modelo femenina del año en China. Todas estas tareas se realizan siempre con parte oral y escrita, preparada en casa y realizada en el aula.

2.2.2.b. Objetivos del proyecto: lista de competencias, habilidades y contenidos que se van a trabajar en este proyecto

- **Contenidos de procedimientos (“saber hacer”)**

- Realizar un *Curriculum Vitae* en chino 编写个人中文简历
- Describir aspectos físicos psicológicos de las personas 形容人的心理、生理方面
- Relatar experiencias y hablar de la vida profesional 分享工作经验
- Valorar aptitudes, habilidades o cualidades 评估专业技能、能力或品性

- **Contenidos declarativos (“saber qué”)**

Usar con adecuación el vocabulario de los centros temáticos de interés:

- Vocabulario relativo al empleo, el ámbito profesional: especializaciones, sectores, condiciones, sueldos, destrezas...

职业名称、专业范围：专业训练、行业、工作薪资 / 条件、工作技能...

- Vocabulario relativo al Currículum de estudio 学历方面的词汇
- Vocabulario de descripción de aspectos físicos y perfiles psicológicos
形容生理外表、心理内在的词汇

Usar las herramientas lingüísticas y estructuras gramaticales:

- Estructuras de la argumentación persuasiva 说服结构
- Comparación y grado 比较及等级（比较、比、最好的、得不得了...）
- Estructuras declarativas y modales...
（我觉得、我以为、我认为、会、能、可以...）
- Conectores de frases compuestas y relaciones lógicas: 复句及逻辑关系连词（但是、可是、虽然、因为、所以、不但、而且、如果...）

2.2.2.c. Secuencia de actividades y tareas del proyecto: presentación sintética del recorrido del conjunto del proyecto. Se reproducen de forma detallada las fichas y los materiales con las propuestas de trabajo y los recursos extraídos y adaptados de internet para cada una de estas actividades y tareas en los puntos siguientes de esta tesis: 2.2.2.d / 2.2.2.e / 2.2.2.f / 2.2.2.g.

- **Secuencia de actividades de preparación**

Actividad 1: Valoración de las profesiones: relacionar distintas profesiones con valoraciones y percepciones.

Actividad 2: Aspecto y profesión: Deducir a partir de fotografías quién se ajusta a cada perfil profesional.

Actividad 3: Cómo te ve la gente: test de personalidad: Rellenar y comentar el resultado de un test (*on-line*) de personalidad

Actividad 4: Cuestionario para entrevista de trabajo: Escoger las 10 preguntas que parecen más imprescindibles para una entrevista de trabajo.

Actividad 5: Consejos para una entrevista de trabajo: comentar una serie de consejos sobre aspectos adecuados para acudir a una entrevista de trabajo.

Actividad 6: Elaborar un Currículum Vitae en chino: A partir de modelos reales, se prepara un Currículum Vitae basado en la propia experiencia formativa y laboral.

Actividad 7: Entender y comentar una conferencia sobre Recursos

Humanos: Escuchar un fragmento de una conferencia (tutorial) sobre Recursos Humanos y responder a los cuestionarios.

- **Secuencia de la tarea final**

Fase 1: Lectura de los Currículum Vitae (CV) de los candidatos: Leer y trabajar los distintos currículos de los candidatos al puesto.

Fase 2: Evaluación de los CV de los candidatos: Evaluar individualmente la idoneidad de los distintos currículum para el puesto de trabajo a cubrir.

Fase 3: Exposición argumentada de la selección de CV: Puesta en común de la elección de candidatos.

Fase 4: Elección del mejor candidato: Discusión de los criterios que permiten asignar a uno de los candidatos y proceso de negociación que debe conducir al consenso o votación sobre el mejor candidato

- **Consolidación del aprendizaje**

- Instrucciones y proceso de consolidación

- Indicaciones para la presentación del trabajo de consolidación

2.2.2.d. Materiales de las actividades preparatorias

UNIDAD DIDÁCTICA 2: RECURSOS HUMANOS 第二单元：面试 ACTIVIDAD 1: VALORACIÓN DE LAS PROFESIONES 活动 1：对职业的评估
--

- **Actividad 1: Valoración de las profesiones** 对职业的评估

Descripción de la actividad: relacionar distintas profesiones con valoraciones y percepciones (prestigiosa, peligroso, estresante, fácil, sucia, creativa...). Se tendrá que relacionar con flechas la lista de profesiones con la lista de adjetivos de calificación. Comentar entre los compañeros lo que se ha hecho, usando el modelo. Aparte de las profesiones proporcionadas, se han de añadir cinco profesiones en la tabla.

活动说明: 依个人看法，对不同职业作评估。以箭头或画线方式把某职业与某修饰性形容词（受人尊敬、危险、紧张、轻松、脏、有创意...）连接起来。之后，同学间分组讨论评估结果。除了这些行业以外，每个学员须增列五种行业入表中，作评估后说明理由。

Interacción	Grupos de dos o tres alumnos // 2~3 人一组
Habilidades	Comprensión escrita y expresión oral // 阅读与口语练习
Contenidos declarativos	- <u>Léxico</u> : profesiones y adjetivaciones relacionadas con las profesiones 词汇：职业与其相关之修饰性形容词句 - <u>Gramática</u> : comparación, frases compuestas: causal, condicional, adversativa, final, disyuntiva, ... 语法：比较，复句：因果关系、条件关系、转折关系、目的关系、选择关系...
Contenidos de procedimientos	Relacionar con flechas la lista de profesiones con la lista de adjetivos de calificación. 把职业与评估工作性质或特征的描述词汇用线连起来
Lugar	Aula // 课堂
Duración	20 minutos // 20 分钟
Documentos generados	Lista de profesiones y adjetivaciones preparada por la profesora 老师制作职业名称、形容词列表

UD2-ACTIVIDAD 1-PROPUESTA DE TRABAJO

对不同职业的评估：

依你个人的看法，把下列职业与一些工作性质或特征的描述连接起来，然后跟你的同学交换一下意见和看法。除了这些职业以外，你还知道哪些职业？请写下来（至少五种），并请写出它们的优缺点。

Traducción: *Valoración de las profesiones*

Relaciona con flechas la lista de profesiones con la lista de adjetivos de calificación. Comenta con tus compañeros sobre lo que has hecho usando el modelo (ver a continuación de esta tabla). Aparte de estas profesiones, ¿qué más profesión conoces? Añade cinco profesiones en la tabla, y expón sus ventajas y desventajas.

(Vista parcial de la ficha de la actividad)

职业		评估
售货员		能 / 得认识很多人
业务员		能 / 得常常旅行
农民		能到世界各地旅游
货车司机 / 卡车司机		能赚很多钱
医生		能帮助别人
律师		受人尊敬
社会服务员		对身体健康
老师		收入不多
警察		得早出晚归
心理医生		作息正常
服装设计师		有创作性
民航飞行员		有意思
... ..		危险性高
		责任大
		轻松
		紧张
		安全
		无聊
		辛苦
	

(Vista parcial de instrucciones de la actividad)

活动说明:

售货员		能 / 得认识很多人
业务员		能 / 得常常旅行
农民		能到世界各地旅游
货车司机 / 卡车司机		能赚很多钱
医生		能帮助别人
律师		受人尊敬
社会服务员		对身体健康
老师		收入不多
警察		得早出晚归
心理医生		作息正常
服装设计师		有创造性
民航飞行员		有意思

描述职业怎么说：（例句）

<p>当售货员 / 业务员... ..</p> <ul style="list-style-type: none"> -能认识很多人 -作息正常 	<ul style="list-style-type: none"> • 这种工作很 / 非常... .. -危险 -安全 • 这种工作不但... .., 而且... .. -危险 -安全 	<p>因为... ..</p>
--	--	-----------------

例:

A: 当飞行员能赚很多钱, 而且能到世界各地旅游。

B: 钱是赚得多, 但是, 这种工作也非常危险 / 危险性也高。

UNIDAD DIDÁCTICA2: PROYECTO RECURSOS HUMANOS**第二单元：面试****ACTIVIDAD 2: ASPECTO Y PROFESION****活动 2：外表及职业**

- **Actividad 2: *Aspecto y perfil profesional* 外表与职业**

Descripción de la actividad: deducir a partir de fotografías quién se ajusta a cada perfil profesional. Leer un fragmento digital periodístico descripciones de los personajes de las mismas fotografías. A partir de estas informaciones concretar y comentar su perfil profesional.

活动说明：依据人物照片资料猜测其所从事的职业。阅读三位知名人物的新闻信息，媒体对她们职业、个性的描述，从她们的穿着、照片背景等信息，判断她们所从事的职业。

Interacciones	Sesión plenaria 全班
Habilidades	Comprensión escrita 阅读练习
Contenidos declarativos	- <u>Léxico</u> : profesiones, piezas de ropa, aspecto personal, adjetivación de personas 词汇：职业、衣服、人物长相、描述人的形容词（沉着自信、充满想象力创造力、端庄、大方、吐字清晰、圆润 ...） - <u>Gramática</u> : verbos modales: puede ser, posiblemente es... 语法：情态动词：会、可能...
Contenidos de procedimientos	Comprender textos periodísticos descriptivos 理解描述人物的新闻文本
Lugar	Aula // 课堂
Duración	50 minutos // 50 分钟
Documentos aportados	Fotografías de tres personas, textos de descripción de éstas según su perfil profesional sacados de webs china 三个知名人物照片及相关简介文稿（下载自新浪女性网站）
Documentos generados	Lista de vocabulario generada por la profesora 老师制作相关生词表

UD2-ACTIVIDAD 2-PROPUESTA DE TRABAJO

外表与职业:

1. 依据人物照片和新闻资料，猜测照片中三个人物所从事的职业。
2. 依据网络新闻资料，确认每个人物的职业后，讨论她们的职业的认识和看法。

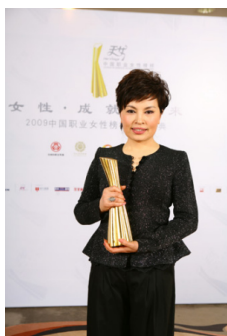
Traducción: *Aspecto y perfil profesional*

1. A partir de un texto periodístico de Internet y unas fotografías deduce quién se ajusta a cada perfil profesional.
2. Lee descripciones de los personajes de las mismas fotografías. A partir de estas informaciones concreta y comenta su perfil profesional.

2009 中国职业女性榜样颁奖盛典在京落幕 “中国职业女性榜样推举”举办至今已是第三届，它致力于表彰与树立当代职业女性的榜样。经过天女网、新浪网、妇联网等媒体历时两个多月的网络投票和评委团综合评定，中国驻印尼大使章启月、中央电视台《新闻联播》主持人李瑞英、青岛啤酒营销总裁严旭、SOHO 联合首席执行官张欣等十名杰出女性当选“2009 中国职业女性榜样”。... ..

URL / 信息来源: <http://eladies.sina.com.cn/nx/2010/0304/1416974737.shtml> (新闻片段)

1-活动一: 以下有得奖女性的照片，你能分辨得出谁是中国驻印尼大使章启月、中央电视台《新闻联播》主持人李瑞英、青岛啤酒营销总裁严旭吗？



2-活动二：下边是媒体对这三位女士的简介，说说你对她们的职业的认识和看法：

(Documentos de descripciones de los tres personajes)

章启月：

1959年10月，章启月生于北京一个外交官家庭，1982年，她从北京外国语大学毕业后走上了外交之路。1983年，章启月开始在联合国总部和驻日内瓦办事处秘书处任职；1998年，她开始任外交部发言人。

人们在发布会上看到的章启月都是沉着自信、对答如流，但章启月却说：“现场总会有意想不到的问题，总会有意想不到的角度，总会有没有准备的情况出现。在那么多的摄像机面前，发言人代表着国家的形象。即使出现上述情况，也需要根据我们总体原则和立场快速地作出反应，还要做到让别人看不出我们没有准备。”所以，多年的发言人生涯里，章启月没有出现过在发布会现场愣了半天说不出话来的情况。

2008年，章启月出任中国驻印度尼西亚共和国大使。

URL / 信息来源：http://www.hudong.com/wiki/%E7%AB%A0%E5%90%AF%E6%9C%88#hdtop_2

李瑞英：

李瑞英，新闻联播节目播音员，中国传媒大学教授，中央电视台业务指导执行主席。走上播音工作岗位20多年，使她成为《新闻联播》的标志之一，她的出镜率高到让她世人皆知。李瑞英作为这个节目的主播，主持风格端庄、大方、得体，语言规范，吐字清晰、圆润，服饰简洁、庄重、典雅，播音自然流畅。她参加了20多年来中国与世界重大新闻事件的报道，多次随党和国家领导人出国访问，担任出镜记者和主播，出色完成了历次的直播、现场报道任务。座右铭是“对自己的最大鞭策，就是对自己的最大爱护”，“要做一个平常人，先得有一颗平常心。”

URL / 信息来源：<http://baike.baidu.com/view/43775.htm>

严旭：

严旭，青岛啤酒股份有限公司全球营销总裁。驰骋啤酒行业20多年，担任营销老总职位十多年。在行业里享有“铁娘子”的美誉。曾荣获“杰出营销领袖年度标杆人物”、“中国十大经济女性年度人物”、“中国十大品牌女性”、“中国经济女性年度突出成就人物”、“首届中国十大公关人物”等各类荣誉。

严旭说自己注定是属于营销的，她性格中始终保有的天真，让她对广阔的市场充满想象力和创造力；她性格中的执著和坚守，令她对风云变幻的商战有着锲而不舍的耐力和追求梦想的韧力。而青岛啤酒国际化的舞台和团队的团结一致更是给了严旭独一无二的机遇。

URL / 信息来源：

<http://www.newmarketingcn.com/zazhi/NewZaZhi.aspx?znid=C517E91FF2A36809&zncid=BD6056B95BDF3516>

注明：文本划线部分：三位人物的职称和姓名及一些形容个性的词语。

(Lista de vocabulario)

生词:

职业	[zhíyè]	/job occupation/profession/
女性	[nǚxìng]	/(n) the female sex/
榜样	[bǎngyàng]	/example/model/
中央	[zhōngyāng]	/central/middle/center/
电视台	[diànshìtái]	/(n) television station/
主持	[zhǔchí]	/preside over/direct/
总裁	[zǒngcái]	/chairman/director-general (of a company, etc)/
联合	[liánhé]	/to combine/to join/unite/alliance/
杰出	[jiéchū]	/illustrious/
当选	[dāngxuǎn]	/be elected/
以下	[yǐxià]	/below/under/following/
分辨	[fēnbiàn]	/to distinguish/to differentiate/to resolve/to defend against an accusation/to exculpate/
得出	[déchū]	/obtain (results)/arrive at (a conclusion)/
女士	[nǚshì]	/lady/madam/
简介	[jiǎnjiè]	/summary/brief introduction/
外交官	[wàijiāoguān]	/diplomat/
毕业	[bìyè]	/graduation/to graduate/to finish school/
联合国	[Liánhéguó]	/United Nations/
(etc)		

UNIDAD DIDÁCTICA 2: PROYECTO RECURSOS HUMANOS
第二单元：面试
ACTIVIDAD 3: CÓMO TE VE LA GENTE: TEST DE PERSONALIDAD
活动 3：你知道别人怎么看你吗？

• **Actividad 3: *Cómo te ve la gente: test de personalidad***

心理测试题: 你知道别人怎么看你吗?

Descripción de la actividad: rellenar el test de personalidad “*Cómo te ve la gente*”. A partir del test aprender las palabras descriptivas de personalidad y/o caracteres y frases habituales en chino. Editar una lista de vocabulario según nivel de cada uno.

活动说明: 回答心理测验问卷“你知道别人怎么看你吗?”，能学习到一些有关描述“个性”或“性格”的形容词或常用句。查出测验问卷与评语里的生词，并制作词汇表。

Interacciones	Individual 个人
Habilidades	Comprensión escrita y expresión oral 阅读及口语练习
Contenidos declarativos	- <u>Léxico</u> : rasgos psicológicos, comportamientos y reacciones, estados anímicos, carácter y personalidad 词汇：心理特征、行为、反应、情绪、性格和个性 - <u>Gramática</u> : complementación nominal 语法：形容词、定语
Contenidos de procedimientos	Interactuar con páginas <i>webs</i> chinas 与中国网络互动
Lugar	Fuera de aula 课堂外
Duración	30 minutos 30 分钟
Documentos aportados	<i>Test</i> de personalidad sacado de la <i>web</i> china 心理测验（下载自网络）
Documentos generados	Lista de vocabulario generada por la profesora 老师制作相关生词表

UD2-ACTIVIDAD 3-PROPUESTA DE TRABAJO

心理测试题: 你知道别人怎么看你吗?

URL / 信息来源: https://spreadsheets.google.com/ccc?key=t0GkEEufOHH2k1_YCLcDPFw&gmrcpt

附件档案是一个小小的心理测验“你知道别人怎么看你吗?”这个测验能让我们学习到一些有关描述“个性”或“性格”的形容词或常用句。请回答心理测验问卷, 查出测验问卷与评语里的生词, 并列生词表。

测验步骤:

1. 先查出测验“你知道别人怎么看你吗?”的生词, 并列词汇表。
2. 做完测验后, 把得出的“评语”中所有形容个性或性格的形容词做成词汇表。
3. 把答案(A、B、C或D)。输入“请输入答案”栏中。(这仅是一个练习题, 因此, 你的答案可以是假设或虚构的。)
4. 测验单在收到你的10个答案后, 会在“评语”栏自动显示“你知道别人怎么看你吗?”的测验结果。
5. 把你制作的测验题目词汇表和“评语栏”结果的词汇表用邮件方式发给老师。

Traducción: ***Cómo te ve la gente: test de personalidad***

Rellena el test de personalidad “*Cómo te ve la gente*”. A partir del test aprende las palabras descriptivas de personalidad y/o caracteres y frases habituales en chino. Edita una lista de vocabulario según tu nivel de chino.

Proceso de realización:

1. Haz tu lista de vocabulario que desconoces de este test.
2. Haz tu lista de vocabulario de las palabras o las frases que describen los caracteres de una persona del texto de la conclusión o resultado del test personal.
3. Contesta las 10 preguntas escribiendo tu respuesta (A, B, C o D) en la columna. (Es un ejercicio, por lo cual, tus respuestas pueden ser "ficticias".)
4. Una vez completadas las 10 preguntas, obtendrás automáticamente un resultado de descripción de "*Cómo te ve la gente*" en el encuadre "评语".
5. Envía por e-mail las dos listas de vocabulario y el resultado de tu test.

(Test de personalidad)

你知道別人怎麼看你嗎？		美國心理大師 查爾斯 編譯/True	CHD 20010425
題目	答案輸入	得分	
1: 一天之中, 下列那個時段你覺得自己處在最好的狀態? A: 早晨 B: 下午(近黃昏) C: 晚上		請輸答案	
2: 你走路的步伐通常是... A: 以大步伐快走 B: 以小步伐快走 C: 抬頭挺胸, 以較慢的步伐環顧四處人群 D: 低著頭, 快步向前 E: 非常慢		請輸答案	
3: 通常與別人交談時, 你會有什麼姿勢? A: 站立且雙手交叉 B: 緊握雙手 C: 將單手或雙手放在屁股上 D: 碰觸正與你交談的人 E: 搔耳朵、摸下巴或整理頭髮		請輸答案	
4: 當你放鬆時, 你的坐姿是... A: 曲膝且雙腳並攏 B: 雙腳交叉 C: 雙腳伸直 D: 一腳彎曲		請輸答案	
5: 遇到某件覺得好笑的事, 你的笑聲是... A: 盡情大笑 B: 開心張嘴的笑, 但不至於太大聲 C: 私下竊笑 D: 開心微笑 E: 抿嘴微笑		請輸答案	
6: 當你參加PARTY或是出席社交場合時, 你會... A: 製造噱頭讓每個人注意 B: 靜靜入席, 快速找個認識的人交談 C: 進可能躲開人群, 而且待在一個沒有人會注意到的地方		請輸答案	
7: 當你專心投注在工作上, 卻被中途打擾, 你的反應是... A: 不在意 B: 非常惱怒 C: 介於兩者之間		請輸答案	
8: 以下顏色請挑出一組你最喜歡的... A: 紅或橘 B: 黑 C: 黃或淺藍 D: 綠 E: 深藍或紫紅 F: 白 G: 棕、灰或紫		請輸答案	
9: 晚上進入夢鄉前片刻, 你躺著的姿勢是... A: 背伸直 B: 面朝腹部 C: 彎曲身子側躺 D: 手枕著頭 E: 把頭塞入被子?		請輸答案	
10: 你經常夢到... A: 墜落 B: 反抗、爭扎 C: 尋找某人或某事 D: 飛行或飄浮 E: 很少作夢 F: 都是愉快的夢		請輸答案	
評語			
你還沒輸答案ㄟ!!!			

URL / 信息来源: https://spreadsheets.google.com/ccc?key=t0GkEEufOHH2k1_YCLcDPFw&gmrcpt

(Solucionario del test)

评语:

A 21 分以下:

一般来说, 你是一个害羞、易紧张、优柔寡断的人, 需要被照顾、总是要别人来作决定, 而且不想去介入任何人或任何事。别人会把你当成是一个杞人忧天者, 担心一些不存在的问题。也有人认为你是蛮无趣的人。只有很了解的人, 才认为你不是如此这般。你的问题是你老是不让太多人靠近你。

B 21~30 分之间:

你的朋友认为你是一个勤劳的人, 或许有时候他们觉得你有点大惊小怪。他们觉得你是做事的态度非常非常戒慎恐惧, 而且是一个沉稳的辛勤工作者。假如你做事冲动或只有三分钟热度, 那将会十分令人惊讶的。他们认为你会从每一个角度小心地审视每件事。然后, 通常你会决定投反对票。他们觉得你这样的反应一部份是你小心的天性, 一部份是由于懒散。

C 31~40 分之间:

别人认为你是敏感的、小心谨慎而且实际的人。他们觉得你是精明的、有天赋的、有着丰富的才华, 但却很谦虚。你这种人不易太快交到朋友, 但是对朋友相当地忠诚, 然而却不要求同等的回报。你的朋友知道, 需要花很多时间才会动摇你对你朋友间的信任。但是同样地, 假如信任感已经被破坏, 那也要花你很多时间去复原。

D 41~50 分之间:

别人认为你是一个精力充沛、活泼、迷人、能够带给别人欢乐、而且一向是很有趣的人。你时常是别人注意的焦点, 但却能保持充份良好的平衡, 不会让这种感觉影响你。大家认为你也是善良而且善解人意的, 能够鼓舞他们和帮助他们。

E 51~60 分之间:

你的朋友认为你是一个易兴奋、脾气常常反覆无常, 有着容易冲动的个性、天生有领导者的架势、能够迅速作出决定 (虽然不见得是对的) 的人。他们也觉得你非常地活跃、喜好冒险、会尝试去做任何的事情, 几乎所有事都一样: 一个投机而且能够享受冒险的人。你所散发出来的激情, 使他们乐于跟你在一起。

F 60 分以上:

别人认为你是一个看起来有点爱慕虚荣、常以自我为中心, 而且非常具有支配欲的人。别人可能欣赏你而且希望能够多像你一点, 但他们始终不会信任你, 而且也不愿意与你牵连地太深。

(Vocabulario del test)

10 个题目的生词:

别人	[biérén]	/other people/others/other person/
心理	[xīnlǐ]	/mental/psychological/
大师	[dàshī]	/great master/master/
查尔斯	[Cháěrsī]	/Charles/
编译	[biānyì]	/translate and edit/
题目	[tímù]	/subject/title/topic/
答案	[dá'àn]	/answer/solution/
输入	[shūrù]	/to import/to input/
得分	[défēn]	/to score/

(etc)

1.		
之中	[zhī zhōng]	/inside/
下列	[xiàliè]	/following/
那个	[nèi gè]	/that one/
时段	[shíduàn]	/paragraph/section/segment/
觉得	[juéde]	/to think/to feel/
处	[chù]	/location/spot/point/
最好	[zuìhǎo]	/best/(you) had better (do what we suggest)/
状态	[zhuàngtài]	/state of affairs/state/mode/
早晨	[zǎochén]	/early morning/
黄昏	[huánghūn]	/dusk/evening/nightfall/

(etc)

URL / 信息来源: https://spreadsheets.google.com/ccc?key=t0GkEEufOHH2k1_YCLcDPFw&gmrcpt

UNIDAD DIDÁCTICA 2: PROYECTO RECURSOS HUMANOS**第二单元：面试****ACTIVIDAD 4: DESCRIPCIÓN DEL CARACTER****活动 4：描述一个人的个性**

- **Actividad 4: Descripción del carácter** 描述一个人的个性

Descripción de la actividad: describir a las tres protagonistas femeninas (Zhu Jiazhen, Zhu Jiaqian, Zhu Jianing) del film 《饮食男女》 "Comer beber y amar", reutilizando el material verbal sacado de la encuesta *¿Sabes cómo te ve la gente?*

活动说明：利用“你知道别人怎么看你吗？”的六个评语里边所出现的一些形容或描述个性的词句，再加上其他的形容词和词句来形容电影《饮食男女》中三个姐妹（朱家珍、朱家倩、朱家宁）的个性。

Interacciones	Individual 个人
Habilidades	Comprensión auditiva, comprensión y expresión escrita 听力、读写练习
Contenidos declarativos	- <u>Léxico</u> : rasgos psicológicos, comportamientos y reacciones, estados anímicos, carácter y personalidad 词汇：心理特征、行为、反应、情绪、性格和个性 - <u>Gramática</u> : complementación nominal 语法：形容词、定语
Contenidos de procedimientos	- Comprender el contenido del film // 理解电影剧情内容 - Describir personajes // 形容或描述剧情人物 - Reflexionar sobre personalidades y caracteres // 性格优缺点分类
Lugar	Fuera del aula 课堂外
Duración	Visionar película 120 minutos/ Actividad 40 minutos 电影 180 分钟 / 作业 40 分钟
Documentos aportados	Versión original de una película taiwanesa (DVD): "Comer Beber y Amar" del director Ang Lee. 中文发音李安导演电影《饮食男女》(DVD)
Documentos generados	- Lista de los adjetivos y frases que describen el carácter procedentes del test <i>¿Sabes cómo te ve la gente?</i> - Tablas por rellenar preparadas por la profesora 老师制作性格优缺点表格及描述电影人物个性表格

UD2-ACTIVIDAD 4-PROPUESTA DE TRABAJO

描述一个人的个性:

利用“你知道别人怎么看你吗？”的六个评语里边所出现的一些形容或描述个性的词汇和词句（附件），再加上其他你知道的形容词和词句，以你个人的看法来形容导演李安电影《饮食男女》中三个姐妹（朱家珍、朱家倩、朱家宁）的个性。

Traducción: **Descripción del carácter**

Utiliza los adjetivos y las frases de los seis resultados de la encuesta *¿Sabes cómo te ve la gente?* (ver adjunto) para describir las tres protagonistas femeninas (Zhu Jiazhen, Zhu Jiaqian, Zhu Jianing) del film 《饮食男女》 "Comer Beber y Amar" del director Ang Lee.

你知道别人怎么看你吗？ *¿Sabes cómo te ve la gente?*

活动一、下边有“你知道别人怎么看你吗？”的六个评语里边所出现的一些形容或描述个性的词汇和句子。你觉得哪些是优点，哪些是缺点？除了这些词句以外，你还知道哪些词汇、词句呢？分类后一起列入你的表格中。

优点 (Positivos)	缺点 (Negativos)

(Adjetivos y frases que describen el carácter de una persona)

解答 A / Vocabulario de la respuesta A.

1. 害羞
 2. 易紧张
 3. 优柔寡断
 4. 需要被照顾 总是要别人来作决定
 5. 不想去介入任何人或任何事
 6. 杞人忧天者
- (etc)

解答 B / Vocabulario de la respuesta B.

10. 勤劳的人
11. 有点大惊小怪
12. 做事的态度非常非常谨慎恐惧

13. 沉稳的辛勤工作者
(etc)

解答 C / Vocabulario de la respuesta C.

17. 敏感的
18. 小心谨慎
19. 实际
20. 精明的
21. 有天赋的
22. 有着丰富的才华
(etc)

解答 D / Vocabulario de la respuesta D.

27. 精力充沛
28. 活泼
29. 迷人
30. 带给别人欢乐
(etc)

解答 E/ Vocabulario de la respuesta E.

37. 脾气常常反覆无常
38. 容易冲动的个性
39. 天生有领导者的架势
40. 能够迅速作出决定（虽然不见得是对的）
41. 非常地活跃
(etc)

解答 F / Vocabulario de respuesta F.

46. 看起来有点爱慕虚荣
47. 常以自我为中心
48. 具有支配欲的人
(etc)

活动二、观赏电影《饮食男女》后，用你刚学到的形容词来形容一下，电影中三位女主角的个性：(Describe el carácter de las tres hermanas del film "Comer, Beber y Amar" utilizando los adjetivos y frases anteriormente estudiados.)



(Imagen procedente de la portada de la película "Comer, Beber y Amar":
las tres hermanas)

(Ficha para la descripción de caracteres de las tres hermanas)

朱家珍 高职教师，朱家长女：



朱家倩 航空公司主管，朱家次女：



朱家宁 大学学生，朱家三女：



UNIDAD DIDÁCTICA 2: PROYECTO RECURSOS HUMANOS
第二单元：面试
ACTIVIDAD 5: CUESTIONARIO PARA ENTREVISTA DE TRABAJO
活动 5：面试问卷题目

• **Actividad 5: Cuestionario para entrevista de trabajo** 面试问卷题目

Descripción de la actividad: como entrevistador, se ha de escoger de entre las 26 preguntas típicas de las entrevistas las 10 preguntas que sean más imprescindibles para una entrevista de trabajo. Explicar la razón de la elección, y comparar con las listas de los compañeros del grupo, si hay opiniones diferentes, argumentalo y se tienen que poner de acuerdo entre los miembros del grupo.

活动说明：作为人力资源部面试主考官，每组成员必须在老师所提供最常用的 26 条面试问卷题目里，挑选出 10 条个人认为重要而不可缺少的问卷题目。之后，与同组成员的问卷题目进行比较。如果有不同意见，则须解说或说服同伴，最后达成协议。每组提交 10 条问卷题目。

Interacciones	Individual/ Grupos de dos o tres 个人 / 2~3 人一组
Habilidades	Comprensión escrita y expresión oral 阅读、口语练习
Contenidos declarativos	- <u>Léxico</u> : actividades profesionales, condiciones laborales, sueldos... 词汇：职业、工作条件、薪资... - <u>Gramática</u> : frases interrogativas, complementación verbal, frases declarativas... 语法：疑问句、宾语、声明
Contenidos de procedimientos	Argumentar los motivos de la elección , formas de persuasión. 说明选择问卷题目的理由、说服方式
Lugar	Aula // 课堂
Duración	50 minutos // 50 分钟
Documentos aportados	Lista de preguntas para realizar una entrevista de trabajo sacado de la web china 下载自中国网络面试问卷题目
Documentos generados	Lista de vocabulario para una entrevista de trabajo generada por la profesora 老师制作招聘面试问卷题目常用生词表

UD2-ACTIVIDAD 5-PROPUESTA DE TRABAJO

招聘面试问卷题:

二~三位同学一组。假设你们担任某公司人力部门招聘主考官。每组得交出 10 个招聘面试问卷题目。

首先请你在下列 26 个常见的面试问题中选择 10 个你认为最不可缺的面试题目。把你选择的 10 个题目跟同组同学的比较一下，要是你和你的同学选择了不同的题目，那么请说明你选择它的理由，并与你的同学达成协议后，提交你们认为招聘面试时最不可缺少的 10 个问卷题目。最后，向其他组和老师说明你们选择的理由。

Traducción: ***Elaborar un cuestionario para entrevista de trabajo***

Como entrevistador, tienes las 26 preguntas típicas de las entrevistas en chino procedidas de una página *web* de formación profesional, tienes que escoger las 10 preguntas que sean más imprescindibles para una entrevista de trabajo.

Explica la razón de la elección, y compara con las listas de los compañeros de tu grupo, si hay opiniones diferentes, argumentalo y tenéis que ponerlos de acuerdo entre vosotros.

Entrega una sola lista de las 10 preguntas a la profesora y explicad oralmente vuestros criterios de la elección.

面试题自：(Lista de preguntas para una entrevista de trabajo)

URL / 资料来源: <http://bbs.51job.com/topic.php?tid=159970>

- 3、说说你最大的缺点？
 - 4、你对薪资的要求？
 - 5、你对加班的看法？
 - 6、如果通过这次面试我们录用了你，但工作一段时间却发现你根本不适合这个职位，你怎么办？
 - 7、谈谈你对跳槽的看法？
 - 8、工作中难以和同事、上司相处，你该怎么办？
 - 9、你对于我们公司了解多少？
 - 10、最能概括你自己的三个词是什么？
 - 11、你的业余爱好是什么？
 - 12、作为被面试者给我打一下分？
 - 13、你为什么要离开原来的公司？
 - 14、你欣赏哪种性格的人？
 - 15、你通常如何对待别人的批评？
- (etc)

生词:

缺点	[quēdiǎn]	/weak point/fault/shortcoming/
薪资	[xīnzī]	/fuel/salary/
要求	[yāoqiú]	/request/stake a claim (to something)/to ask/to demand/
加班	[jiābān]	/(v) work overtime/
通过	[tōngguò]	/by means of/through/via/to adopt/to pass th
(etc)		

(Vista parcial de la página web con las preguntas para una entrevista de trabajo)

www.51job.com 前程无忧 繁体版 English

My51job 职位搜索 简历管理 校园招聘 职场资

论坛首页 51club首页 论坛引导 帮助

51job社区首页 >> 大学生在这 >> 面试时26个必问题的最佳回答

发表 回复 分享到: 开心 人人 豆瓣 新浪微博 转播 其他版区/部落

1 2 3 4 5 6 7 1/7

面试时26个必问题的最佳回答

收藏主题 | 上一主题 | 下一主题

楼主 2011年1月3日 15:33 引用 分享 编辑 报告 只看 提取

你也许看过, 转来分享的:

1、请你自我介绍一下自己好吗?

回答提示: 一般人回答这个问题过于平常, 只说姓名、年龄、爱好、工作经验, 这些在简历上都有。其实, 企业最希望知道的是求职者能否胜任工作, 包括: 最强的技能、最深入研究的知识领域、个性中最积极的部分、做过的最成功的事、主要的成就等, 这些都可以和学习无关, 也可以和学习有关, 但要突出积极的个性和做事的能力, 说得合情合理企业才会相信。企业很重视一个人的礼貌, 求职者要尊重考官, 在回答每个问题之后都说一句“谢谢”, 企业喜欢有礼貌的求职者。

2、你觉得你个性上最大的优点是什么?

回答提示: 沉着冷静、条理清楚、立场坚定、顽强向上、乐于助人和关心他人、适应能力和幽默感、乐观和友爱。我经过一到两年的培训及项目实战, 加上实习工作, 使我适合这份工作。

3、说说你最大的缺点?

回答提示: 这个问题企业问的概率很大, 通常不希望听到直接回答的缺点是什么等, 如果求职者说自己小心眼、爱忌妒人、非常懒、脾气大、工作效率低, 企业肯定不会录用你。绝对不要自作聪明地回答“我最大的缺点是过于追求完美”, 有的人以为这样回答会显得自己比较出色, 但事实上, 他已经岌岌可危了。企业喜欢求职者从自己的优点说起, 中间加一些小缺点, 最后再把问题转回到优点上, 突出优点的部分, 企业喜欢聪明的求职者。

URL / 网络信息: <http://bbs.51job.com/topic.php?tid=159970>

UNIDAD DIDÁCTICA 2: PROYECTO RECURSOS HUMANOS
第二单元：面试
ACTIVIDAD 6: CONSEJOS PARA UNA ENTREVISTA DE TRABAJO
活动 6：赴面试前的提示

• **Actividad 6: *Consejos para una entrevista de trabajo*** 赴面试前的提示

Descripción de la actividad: leer y comentar una serie de consejos sobre la vestimenta y el aspecto más adecuados para acudir a una entrevista de trabajo. Valorar entre distintos grupos de fotografías los aspectos más adecuados para acudir a distintas entrevistas de trabajo.

活动说明： 阅读和讨论一些关于最适合出席工作面试的穿着（服装）和注意事项。观看一些照片或图片，评估应穿什么样的服装适合出席什么类的工作面试。

Interacciones	Grupos de dos o tres/ (Sesión plenaria) 2 ~ 3 人一组 / （全班）
Habilidades	Comprensión escrita y expresión oral 阅读、口语练习
Contenidos declarativos	- Léxico: vestimenta, aspecto, actitud, actividades profesionales... 词汇：服装、外表、态度、专业活动... - Gramática: comparación, complementación verbal y nominal 语法：比较、宾语、状语
Contenidos de procedimientos	Describir personas, expresar opiniones, argumentar opciones 描述人、表达意见或看法
Lugar	Aula // 课堂
Duración	20 minutos/grupo // 20 分钟分组讨论
Documentos aportados	- Textos procedentes de la <i>web</i> china con consejos sobre vestimenta en entrevista de trabajo. 下载自网络有关面试时穿着建议 - Imágenes de personas procedentes de <i>webs</i> chinas con distintos aspectos y vestimentas para comparar y valorar su adecuación a ofertas de trabajo y perfiles profesionales. 下载自不同网络的图片：不同性别、服装、发型、化妆...
Documentos generados	Lista de vocabulario de los <i>Consejos para una entrevista de trabajo</i> generada por la profesora 老师制作《面试从头到脚》网页部分内容生词表

UD2-ACTIVIDAD 6-PROPUESTA DE TRABAJO

赴面试前的提示:

下边是一些有关准备去（工作）面试前在服装、发型和态度等方面的建议。跟你的同伴讨论一下，应穿什么样的服装适合出席什么类的工作面试。

Traducción: *Consejos para una entrevista de trabajo*

Lee y comenta con tu compañero/a sobre la vestimenta y el aspecto más adecuados para una entrevista de trabajo. Valora entre distintos grupos de fotografías los aspectos más adecuados para acudir a distintas entrevistas de trabajo.

面试从头到脚

URL / 主要信息来源: <http://arts.51job.com/arts/05/278332.html>

1、服

- 没有必要为了面试专门去买新衣服，而是要注意服装是否干净、整洁，扣子是否掉了等细节；
- 在颜色上选择深蓝或是灰色等素色的人比较多；
- 女性要注意裙子是否过短或是领口过大等细节。

2、鞋

- 与服装一样，同样没有必要专门购买新鞋，而是要确认经常穿的鞋是否干净后，再穿；
- 女性在面试时不适合穿高跟鞋，最好不要穿。

3、发型

- 特别是女性在鞠躬时，头发挡着脸会令人感到不舒服，要使发型在回答问题时不至分散注意力，而可以精力集中，要下工夫使发型利落大方。

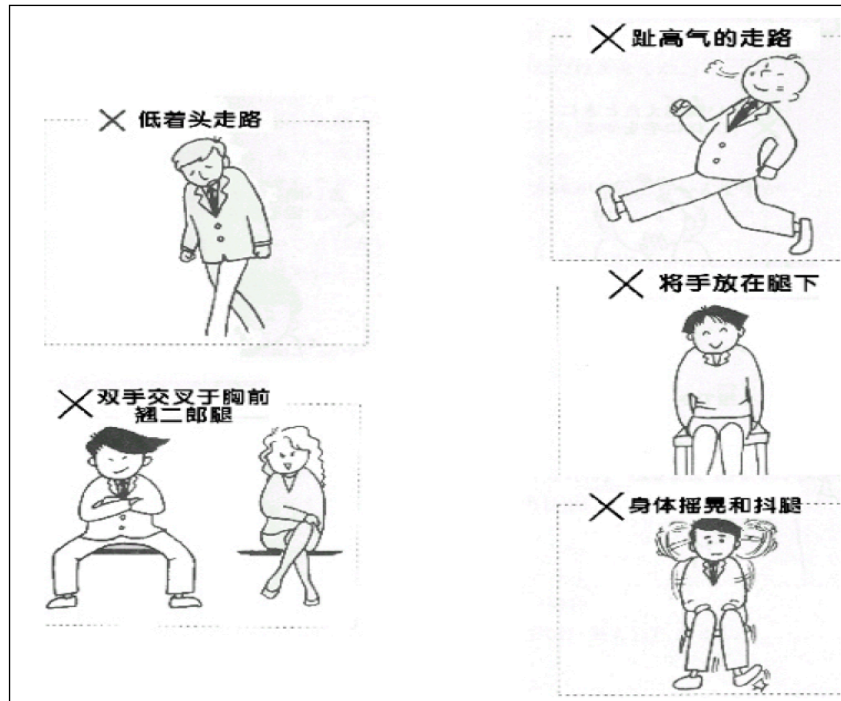
4、化妆、饰物、香水

- 化妆的人要考虑有清洁感是第一注意点；化妆不要过浓；当然平时不化妆的人也没有必要为了面试而化妆；另外，最好不要涂指甲油；
- 饰物注意不要过大或不要配戴过多；
- 在进入面试室时即可闻到的强烈香味的香水尽量不用；

5、态度（表情和动作）

无论问题回答的有多好，或态度不好，同样会给考官留下不良印象。不仅在面试时，平时也要注意以下几项：

(Imágenes sobre la vestimenta y el aspecto más adecuados para una entrevista de trabajo)



URL / 信息来源: <http://arts.51job.com/arts/05/278332.html>

生词:

- 干净 [gānjìng] /clean/neat/
- 整洁 [zhěngjié] /neatly/tidy/
- 扣子 [kòuzi]/button/
- 掉 [diào] /to drop/to fall/
- 领口 [lǐngkǒu] /neckband/collarband/
- (etc)

有关服饰、发型等图片 (Fotografias comentadas en la actividad)

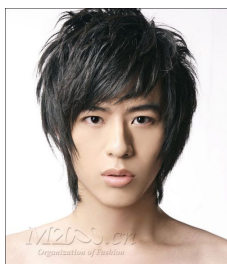
1./2. 服装 / 鞋: 男



服装 / 鞋: 女



3. 发型：男



发型：女



4. 化妆：



UNIDAD DIDÁCTICA 2: PROYECTO RECURSOS HUMANOS
第二单元：面试
ACTIVIDAD 7: ELABORAR UN CURRÍCULUM VITAE EN CHINO
活动 7：制作中文简历

- **Actividad 7: *Elaborar un Currículum Vitae en chino*** 制作中文简历

Descripción de la actividad: a partir de la lectura y análisis de modelos reales de Currículum Vitae (CV) chino, cada alumno debe prepararse un CV en chino basado en la propia experiencia formativa y laboral.

活动说明: 阅读分析中文简历模型，制作个人实际工作经验中文简历。

Interacción	Individual // 个人
Habilidades	Comprensión y expresión escrita // 阅读、书写练习
Contenidos declarativos	- <u>Léxico</u> : actividades formativas y laborales, expresiones de tiempo 词汇：表达培训、工作、日期等常用句 - <u>Gramática</u> : formatos específicos del CV en chino 语法：工作简历具体格式
Contenidos de procedimientos	Exponer la experiencia laboral y formativa en un formato específico formal y convencional 以具体形式和常规表达工作经验、培训经验
Lugar	Fuera del aula // 课堂外
Duración	50 minutos // 50 分钟
Documentos aportados	Modelos de Currículum Vitae (material 80-90% auténtico) 中式简历范例 (真实性 80-90%)
Documentos generados	Plantillas de Currículum Vitae en chino preparadas por la profesora 老师制作空白中式简历表

UD2-ACTIVIDAD 7-PROPUESTA DE TRABAJO

制作中文简历:

参考阅读分析真实中文简历范本，制作个人实际工作经验中文简历。

Traducción: ***Elaborar un Currículum Vitae (CV) en chino***

A partir de la lectura y análisis de modelos reales de CV chino, prepara tu CV en chino basado en la propia experiencia formativa y laboral.

简历参考范例之一：(Documento auténtico de Currículum Vitae en chino)

胡帆 (ID:4676518)			
工作年限:	五年以上	手 机:	13760xxxx9
居住地:	深圳-罗湖区	电子邮件:	fishxxxxh@163.com
学 历:	本科	专 业:	英语
性 别:	女	出生日期:	1982年4月17日
家庭电话:	086-755-256xxxx9		
户 口:	广东		
身 高:	161cm		
婚姻状况:	未婚		
自我评价			
<p>熟练运作办公软件, 如: Word, Excel, Power Point, Outlook等 细心勤奋, 专业扎实, 沟通及表达能力较强, 学习能力及适应性强, 有团队协作精神。 愿意接受挑战与不断突破自我, 能承受压力。</p>			
求职意向			
<p>到岗时间: 即时 工作性质: 全职 希望行业: 贸易/进出口, 交通/运输/物流 目标地点: 深圳 期望薪水: 4500-5999 /月 目标职能: 贸易/进出口经理/主管, 货运代理, 船务/空运陆运操作</p>			
工作经验			
<p>2006 /7—2010 /2: 丹马士环球物流 (上海) 有限公司深圳分公司(500人以上) 所属行业: 交通/运输/物流 物流大客户部 操作协调员</p> <ol style="list-style-type: none"> 负责货物出口美国的海上运输全过程跟踪, 包括订单管理, 货量预估, 定舱安排, 散货拼箱, 数据传输, 工厂沟通等; 根据客户的要求, 制定和修改相关的营运标准及内部操作流程, 并开发新的特别项目以满足客户发展需求; 接受客户及工厂的咨询, 维护与客户及工厂之间良好的合作关系; 与仓库和车行合作, 合理控制库存和出货, 制定KPI监督仓库及车行的服务工作; 协调本小组成员的分工安排, 负责与部门经理的工作沟通; 全年及季度数据分析, 特殊紧急事件的处理 			
<p>2004 /3—2006 /6: 沃尔玛深国投百货有限公司洪湖店(500人以上) 所属行业: 批发/零售 营运部 总经理助理</p> <ol style="list-style-type: none"> 协助总经理处理店内各项事务, 确保与各部门之间沟通顺畅及信息共享到位; 周报、月报的整理及归档, 全年各项销售计划的制定, 数据分析及汇总; 通过英文电子邮件, 向沃尔玛总部汇报店内情况, 并及时完成总部布置的各项工 中英文资料互译; 服务外国顾客, 处理顾客投诉。 			
教育经历			
1999 /9—2003 /6	湖南南华大学外国语学院	英语	本科
能熟练地与外国客户沟通, 书写英文信函和电子邮件, 翻译英文资料			
所获奖项			
2002 /9	校丙等奖学金	丙等	
证 书			
2003 /5	英语专业	八级	
2001 /7	全国计算机等级	二级	
语言能力			
英语 (熟练)	听说 (熟练), 读写 (熟练)		
英语等级:	专业八级		

(etc)

简历格式：MODELO O PLANTILLA PARA LA ELABORACION DEL PROPIO
CURRÍCULUM VITAE (año: 2011)

中文姓名：		西文姓名：		(照片)
工作年限：	年以上	手 机：		
居 住 地：		电 子 邮 件：		
学 历：		专 业：		
性 别：		出生日期：	年 月 日	
户 口：				
自我评价				
求职意向				
到岗时间： 工作性质： 希望行业： 目标地点： 期望薪水： /月 目标职能：				
工作经验				
教育经历				
专 业：				
证 书				
培训经历				
语言能力				

UNIDAD DIDÁCTICA 2: PROYECTO RECURSOS HUMANOS
第二单元：面试
ACTIVIDAD 8: ENTENDER Y COMENTAR UNA CONFERENCIA
SOBRE RECURSOS HUMANOS
活动 8：张晓彤讲座：人力资源管理整体解决方案（视频讨论）

• **Actividad 8:**

Entender y comentar una conferencia sobre Recursos Humanos

张晓彤讲座：人力资源管理整体解决方案（视频讨论）

Descripción de la actividad: mirar un fragmento de la conferencia de 张晓彤 Zhang Xiaotong: “*Soluciones de Gestión de Recursos Humanos*” y responder a los cuestionarios sobre el contenido, para después debatir entre los compañeros.

活动说明: 观看一段张晓彤演讲视频：人力资源管理整体解决方案。看完以后，写心得报告，并在课堂回答、讨论相关问题。

Interacción	Individual/ Sesión plenaria 个人 / 全班
Habilidades	Comprensión y expresión oral, expresión escrita 书写、听力及口语练习
Contenidos declarativos	- Léxico: actividades formativas y laborales 词汇：职业培训、工作 - Gramática: Marcadores textuales, indicadores de avance y distribución del discurso. 语法：文字标记、话语标记（首先、其次、最后、另一方面...）
Contenidos de procedimientos	Ser capaz de entender las fórmulas retóricas propias de la conferencia 能理解演讲修辞格式
Lugar	Fuera del aula y en el aula // 课堂外 / 课堂
Duración	Fuera del aula 80-120 minutos / en el aula 50 minutos. 课堂外 80-120 分钟 / 课堂 50 分钟
Documentos	Video sacado de la <i>web</i> china con la conferencia 网络演讲或职业培训视频
Documentos generados	Vocabularios y cuestionarios preparados por la profesora para asegurar su comprensión auditiva 老师依视频内容制作的听力测验题

UD2-ACTIVIDAD 8-PROPUESTA DE TRABAJO

张晓彤讲座：人力资源管理整体解决方案

行为表现和面试相结合 (URL/ 信息来源: <http://xidongv.com/lecture/6968>)

活动说明： 观赏一段张晓彤演讲视频：人力资源管理整体解决方案一行为表现和面试相结合。请边看边记录演讲内容重点，如“STAR”代表什么，如何观察应聘者是否说谎等等。看过视频后，回答并讨论下列几个问题。

Traducción: **Comentar una conferencia sobre Recursos Humanos**

Mirad un fragmento de la conferencia de 张晓彤 Zhang Xiaotong: “Soluciones de Gestión de Recursos Humanos” y tenéis que responder a los cuestionarios sobre el contenido, y a continuación se debate entre todos.

I. 视频中张晓彤说我们可以用“STAR”四个字母的意义来询问应聘者，请把下边的英文字母跟中文的解释连在一起：

英文	中文意思
S	目标
T	情景
A	行动
R	结果

II. 下边文字是说明 STAR 的一些方法实际例子。请按其性质归类：

a. 情景 b. 目标 c. 行动 d. 结果

	为什么做？		怎么做？ 怎么实践？
a	当时的情况		产品质量好，所以销售好。
	公司如何判断谁是最好的？		销售成绩好是因为运气好
	什么产品？		组织专家演讲
	常拜访客户		结果如何？
	区域需求量		公司策略

III. 如何观察应聘者是否说谎?

下边是视频里张老师提到应聘者在面试时的一些态度表现。

讨论一下哪些表现是有说谎的可能呢? 你的观点是不是跟张老师的一样? 举例说

1. 应聘者的表现:

- 用第一人称
- 说话很有信心
- 眼睛看着你、眼神直视
- 说话内容与履历中相符合
- 说话内容不能一针见血
- 言语迟疑
- 夸大自我、没有具体例子
- 答题流畅, 像背书



(Captura de pantalla procedente de la URL
视频画面: <http://xidongv.com/lecture/6968>)

下边是视频里张老师提到如何观察应聘者是不是说谎的一些技巧。
说说你个人的看法和经验。

2. 观察技巧:

- 对应聘者面部表情的观察与判断需靠经验累积, 必须看着(观察)应聘者, 聆听他的说辞。必要时可用话引导应聘者说出真话。可以面试亲戚、朋友来练习自己测谎的经验。
- 观察应聘者的肢体语言、手势、表情:
 - 眼神游移: 往左、右上方看
 - 由于紧张来回搓手、改变姿势: 心中着急, 回答不出而编造
 - 手势: 摸鼻子、摸下巴、手势太快等来掩饰紧张
 - (etc)

2.2.2.e. Materiales de la tarea final de la Unidad Didáctica 2

UNIDAD DIDÁCTICA 2: PROYECTO RECURSOS HUMANOS 第二单元：面试
--

Elección del mejor candidato para un puesto de trabajo

Descripción breve de la tarea final: a través de la valoración de los Currículum Vitae (CV) se tiene que elegir la mejor candidata para el perfil laboral de jefe de ventas para el área de Europa de una empresa de import & export entre varias candidatas para un puesto de trabajo.

工作面试：最佳人选

任务说明：一进出口公司招聘欧洲销售经理。现在手边有一些应聘者的资料，我们要在这些应聘的候选人当中选择一位最合适的人选。

UD2-Tarea final-Fase 1: Lectura de los Currículum Vitae (CV) de los candidatos

Leer los distintos currículum de los candidatos al puesto: buscar el vocabulario que se desconoce, hacer una lista del vocabulario relevante que aparece en estos CV. (Se puede convertir el documento Word en un documento *html* para usar herramientas digitales de búsqueda de vocabulario.) Envía a la profesora el vocabulario por e-mail antes de la primera clase del proceso de la tarea. El título del fichero debe ser “31405_APELLIDOS_Tarea3_Voc_CV”.

第一阶段：阅读简历资料

阅读老师提供的简历资料，把你不会的生词列出来(中文-拼音-意思)。建议你把 Word 档转换为 html 即可使用网络生词查询工具。将整理好的生词表（于--年--月--日前）发给秦老师。请标示主题：“31405_APELLIDOS_Tarea3_Voc_CV”

Interacción	Individual 个人
Habilidades	Comprensión escrita 阅读练习

Contenidos declarativos	- Léxico : vocabulario específico del ámbito educacional y laboral 词汇：职业、学历专业词汇 - Gramática : formatos y convenciones de la tipología textual del CV 语法：中式简历文本格式
Contenidos de procedimientos	Buscar vocabulario desconocido a través de herramientas digitales 使用网络工具查询生词、制作生词表
Lugar	Fuera del aula 课堂外
Duración	50-90 minutos (depende del nivel del aprendiz) 50-90 分钟（依学生中文水平而定）
Documentos aportados	Tres ejemplares de CV (material 80-90% auténtico) de los candidatos a evaluar 三份应聘者中文简历（真实性 80-90%）

UD2-Tarea final-Fase 2: Evaluación de los CV de los candidatos

Evaluar individualmente la idoneidad de los distintos currículos para el puesto de trabajo a cubrir. Situar por orden los cinco Currículums según su grado de adecuación al puesto de trabajo a cubrir. Preparar la argumentación por escrito en chino que justifique esta decisión. Enviar a la profesora el argumentario por e-mail. (El título del fichero debe ser “31405_APELLIDOS_Tarea3_arg_CV”).

第二阶段：阅读简历内容

阅读每份简历内容，依公司的立场从这些候选人当中挑选一个比较适合招聘职位的人选。从最适合到不适合的递减程度来排列。以中文书面报告排列顺序的理由或标准。将中文书面报告（于--年--月--日前）发给老师。

Interacción	Individual (Alumno-profesora) 个人（一对一辅导）
Habilidades	Comprensión y expresión escrita 阅读、书写练习
Contenidos declarativos	- Léxico : vocabulario específico del ámbito educacional y laboral 词汇：职业、学历专业词汇 - Gramática : formatos y convenciones de la tipología textual del CV 语法：中式简历文本格式
Contenidos de procedimientos	Buscar vocabulario desconocido a través de herramientas digitales 使用网络工具查询生词、制作生词表

Lugar	Fuera del aula // 课堂外
Duración	50-90 minutos 50-90 分钟
Documentos aportados	Tres ejemplares de CV (material 80-90% auténtico) de los candidatos a evaluar 三份应聘者（80-90%真实性）中式简历

UD2-Tarea final-Fase 3: Exposición argumentada de la selección de CV

En la sesión plenaria los miembros del grupo han de poner en común la elección: cada uno debe exponer oralmente su elección y argumentar por qué ordena los currículums de mayor a menor adecuación al puesto de trabajo. Se aconseja usar *PowerPoint* (opcional) como soporte de los argumentos.

第三阶段：口头报告

每位同学口头报告排列候选人次序的理由，并与其他同学达成共识。建议使用投影片(*ppt*)作为辅助说明的工具。

Interacción	Individual/ Sesión plenaria // 个人 / 全班
Habilidades	Comprensión y expresión oral 听力、口语练习
Contenidos declarativos	- Léxico : vocabulario específico del ámbito educacional y laboral 词汇：职业、学历专业词汇 - Gramática : comparación, complementación nominal, coordinación y subordinación de relaciones lógicas (causal, consecutiva, concesiva, adversativa...), marcas discursivas y partículas de avance y distribución textual. 语法：比较、复句（因果关系、条件关系、转折关系、目的关系、选择关系...）文字标记、话语标记
Contenidos de procedimientos	Exponer discurso en público, argumentación y construcción de un discurso persuasivo 公开演讲。论证并有说服力的讲话。
Lugar	Aula // 课堂
Duración	Exposición oral individual: 15 minutos. 个人口头报告：15 分钟
Documentos generados	Presentaciones (<i>PowerPoint</i>) de soporte a las distintas intervenciones orales elaborados por los aprendices 学生制作投影片辅助各种不同的口头发言

UD2-Tarea final-Fase final: Elección del mejor candidato para el puesto

Una vez escuchados los argumentos de cada uno, se procederá a una discusión de los criterios que permiten asignar a uno de los candidatos, se producirá un proceso de negociación que debe conducir al consenso o votación sobre el mejor candidato.

最后阶段：投票表决

听完每位学员（主考官）对每个候选人论点口头报告后，进行投选标准讨论，进而达成共识或投票表决最佳人选。

Interacción	Sesión plenaria 全班
Habilidades	Comprensión y expresión oral 听力、口语练习
Contenidos declarativos	- <u>Léxico</u> : profesión y formación, actividades formativas y laborales 词汇：职业培训、工作、学历专业词汇 - <u>Gramática</u> : comparación, complementación nominal, coordinación y subordinación de relaciones lógicas (causal, consecutiva, concesiva, adversativa...), marcas discursivas y partículas de avance y distribución textual. 语法：比较、复句（因果关系、条件关系、转折关系、目的关系、选择关系...）文字标记、话语标记
Contenidos de procedimientos	Discurso en público, argumentación y construcción de un discurso persuasivo 公开演讲。论证并有说服力的讲话。
Lugar	Aula 课堂
Duración	45 minutos 45 分钟
Documentos generados	Presentaciones (<i>PowerPoint</i>) de soporte a las distintas intervenciones orales elaborados por los aprendices 学生制作投影片辅助各种不同的口头发言

2.2.2.f. Consolidación del aprendizaje de la Unidad didáctica 2

- **Instrucciones y proceso de consolidación**

1. Relee los consejos para ir a una entrevista de trabajo, las listas de vocabulario relacionado con las profesiones, adjetivos de calificación, adjetivos o palabras descriptivas de personalidad, así como el resto de escritos que has generado a lo largo de la realización de las actividades y tareas de la unidad didáctica “*Proyecto Recursos Humanos*”.
2. A partir de este corpus de escritos, elabora una lista de un mínimo de 30 expresiones, palabras o estructuras sacadas de entre todas las que has usado o han aparecido en el proceso de realización de la tarea.
3. Pon una especial atención a identificar las palabras, expresiones y estructuras que se han corregido o reescrito en el proceso de la tarea.
4. Selecciona las palabras, expresiones y estructuras según estos criterios:
 - i. que hayas incorporado,
 - ii. que te hayan presentado dificultad,
 - iii. que te hayan despertado interés
 - iv. que creas que vale la pena volver a observar

- **编制整合流程说明:**

1. 重复阅读、检视在进行本任务“面试”过程中所制作的文件等，如职业词汇、形容个性词汇、面试技巧词汇及信息等资料及一些在进行本任务过程中所制作的其他文件。
2. 利用在进行本任务过程中所使用或出现过的信息，制作一份至少 30 条语法结构、常用语句、词汇表等。
3. 特别注意那些在进行本任务过程中，经过订正的语法结构、常用语句、词汇等。
4. 筛选语法结构、常用语句、词汇的参考原则：
 - i. 新的语法结构、常用语句、词汇
 - ii. 难记或难懂的语法结构、常用语句、词汇
 - iii. 特别或有意思的语法结构、常用语句、词汇
 - iv. 曾经学过又再次出现而值得注意的语法结构、常用语句、词汇

• Indicaciones para la presentación del trabajo de consolidación

- La lista de palabras, expresiones y estructuras e tiene que organizar en tres columnas:
- Expresión en caracteres chinos
- Transliteración en *pinyin*
- Traducción al castellano o catalán.
- La fecha de entrega de esta lista es el día --
- Este trabajo se entregará por correo electrónico en un documento Word adjunto
- Tal como se debe hacer en todos los trabajos enviados por e-mail, documento adjunto debe contener en su título:

- el apellido del autor

- un indicador o código del trabajo realizado:

En este caso debe indicar:

Apellido_consolidacion_02 (ej: chin_consolidacion_02)

○ 提交任务资料整合说明:

- 语法结构、常用语句、词汇表内容应包含以下项目:
 - 中文、拼音、西班牙语或加泰罗尼亚语意思/翻译
- 提交日期: -- 年 --月 --日
- 本项作业应以邮件 (e-mail) 方式把做好的 Word 档发给老师
- 以发邮件提交的文件作业, 如 Word 档附件等, 都应具备以下信息:
 - 邮件(e-mail) 标题清楚注明发件人姓名
 - 附件档 (documento Word) 标题以西班牙文注明.

Apellido_consolidacion_02 (例: chin_consolidacion_02)

2.2.2.g. Webgrafía de materiales de la Unidad Didáctica 2

Webs usados:

1. <http://eladies.sina.com.cn/nx/2010/0304/1416974737.shtml>
2. http://www.hudong.com/wiki/%E7%AB%A0%E5%90%AF%E6%9C%88#hdtop_2
3. <http://baike.baidu.com/view/43775.htm>
4. <http://www.newmarketingcn.com/zazhi/NewZaZhi.aspx?znid=C517E91FF2A36809&zncid=BD6056B95BDF3516>
5. https://spreadsheets.google.com/ccc?key=t0GkEEufOHH2k1_YCLcDPFw&gmrept
6. <http://bbs.51job.com/topic.php?tid=159970>
7. <http://arts.51job.com/arts/05/278332.html>
8. <http://xidongv.com/lecture/6968>

Webs complementarios:

1. <http://www.tudou.com/programs/view/xKk9-pY0ITU/>
2. <http://www.tudou.com/programs/view/zbKkARMh67A/>
3. <http://www.tudou.com/programs/view/fBpFn89Ez3U/>
4. http://www.tudou.com/programs/view/ri4_J2Jmck4/
5. <http://www.google.es/search?q=%E5%A6%82%E4%BD%95%E6%8B%9B%E8%81%98%E4%B8%9A%E5%8A%A1%E5%91%98&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:es-ES:official&client=firefox-a>

(Consultadas en 19-8-2015)

2.2.3. Unidad didáctica 3: *Proyecto Protocolo y comunicación intercultural en China*

2.2.3.a. Descripción breve del proyecto

El proyecto “*Protocolo y comunicación intercultural en China*”, culmina en la tarea “*Conferencia formativa sobre comunicación intercultural*”, que consiste en preparar una conferencia de formación en chino sobre las reglas de protocolo, sobre la elección de regalos, y convenciones a tener en cuenta en la comunicación intercultural en los negocios con China.

Para preparar esta tarea que toma el formato de un monólogo o conferencia, se trabajaría en dos direcciones en paralelo. El trabajo previo se ha orientado tanto a adquirir habilidades sobre la elocución formal y la presentación oral, el lenguaje no verbal y las herramientas para estructurar un discurso o presentación y adquirir así recursos que permitan mejorar el procedimiento de la presentación oral, como a incorporar conocimientos sobre el ámbito temático de las costumbres, estilos comunicativos, normas de protocolo y etiqueta, tabúes y pautas de comunicación intercultural entre China y España que permitan incorporar contenidos, léxico, estructuras y materiales sobre los que se pueda hablar con conocimiento de causa.

En el proceso preparatorio de este proyecto, se realizarían tareas y actividades como por ejemplo escoger las diez peores cosas que se puede hacer ante una delegación china para convertirse en un perfecto maleducado o un interlocutor desacreditado, o escoger y comentar las advertencias más útiles de una larga lista. Otra actividad que se propone consiste en también ver y analizar grabaciones de algunos conferenciantes o comunicadores chinos exitosos o famosos: estudiar cómo se expresan, el gesto, el silencio, la voz... A través de estas actividades y tareas preparatorias se hace posible el aprendizaje del uso de marcas textuales y conectores discursivos para distribuir la información, para añadir datos, concluir o hacer transiciones, para dar énfasis etc. Finalmente, con la ayuda de una presentación con *PowerPoint*, cada alumno podrá

exponer ante un hipotético grupo de futuros expatriados en China que se disponen a trabajar en una empresa en Beijing lo que deberían saber sobre comunicación intercultural y protocolo. En este proyecto se combina la metodología del aprendizaje a través del contenido (el centro de interés de la etiqueta, el protocolo, la comunicación intercultural) con la reflexión metalingüística sobre los formatos y requisitos de la elocución formal y la conferencia.

2.2.3.b. Objetivos del proyecto: lista de competencias, habilidades y contenidos que se van a trabajar en este proyecto

- **Contenidos de procedimientos (“saber hacer”)**

- Dar consejos y advertencias 能用适合句型提供建议和警告
- Narrar anécdotas y experiencias 能述说生活经历、轶事
- Comunicar de forma eficaz en entornos interculturales
能在跨文化环境中进行有效沟通
- Modular la comunicación a distintos registros y niveles formales
能依社交场合适当调整应对礼仪、应对方式
- Preparar una presentación con soporte visual (*PowerPoint*)
能制作中文演讲投影片(ppt)
- Estructurar una breve ponencia 能构建简单简报
- Usar las herramientas digitales (ordenador y/o ipad etc) para buscar los significados de las nuevas palabras
能利用数位工具（电脑或平板电脑）查询生词
- Usar herramientas digitales para escribir en lengua china
能利用数位工具处理、书写中文文件

- **Contenidos declarativos (“saber qué”)**

Usar con adecuación el vocabulario de los centros temáticos de interés:

- Vocabulario relacionados con el ámbito de la etiqueta y el protocolo
礼仪和仪式类词汇
- Vocabulario sobre rituales de saludo y despedida 打招呼及道别仪式类词汇
- Vocabulario sobre rituales del banquete 宴会仪式类词汇
- Vocabulario sobre tratamiento y lenguaje formal 正式场合称谓类词汇
- Comunicación no verbal formal 正式场合非语言交际接待方式
- Regalos 送礼
- Marcadores textuales 文字标记、话语标记（首先、其次、另一方面...）

Usar las herramientas lingüísticas y estructuras gramaticales:

- Metalenguaje sobre la comunicación oral y no-verbal (gesto, voz...).
口头交际元语言和非语言交际（手势、声音... ..）
- Conectores lógicos para la argumentación. 逻辑连接词
- Estructuras textuales y retóricas de inicio, continuidad y finalización del discurso oral.
口头演讲自开始、延续和结尾的文本结构和修辞结构
- Recursos verbales y retóricos para la expresión oral formal
正式口头表达和正式演讲修辞
- Fórmulas de cortesía y lenguaje ritual
礼貌用句子、正式场合使用的语言

2.2.3.c. Secuencia de actividades y tareas del proyecto: presentación sintética del recorrido del conjunto del proyecto. Se reproducen de forma detallada las fichas y los materiales con las propuestas de trabajo y los recursos extraídos y adaptados de internet para cada una de estas actividades y tareas en los puntos siguientes de esta tesis: **2.2.1.d / 2.2.1.e / 2.2.1.f / 2.2.1.g.**

- **Secuencia de actividades de preparación**

Actividad 1: El perfecto maleducado: Hacer una lista de diez acciones o comportamientos a evitar en China.

Actividad 2: Temas de conversación seguros y temas tabú: temas seguros y temas tabú: evaluar la conveniencia de introducir o evitar determinados temas de conversación.

Actividad 3: Consejos para el conferenciante: llegar a un consenso sobre aquellos consejos para un conferenciante que el parecen más acertados.

Actividad 4: El arte de hablar en público: escoger de entre los ofrecidos los cinco consejos o apreciaciones más importantes y los cinco más prescindibles.

Actividad 5: Las costumbres y los tabúes culturales chinos: valorar, comparar y relacionar con la propia experiencia.

Actividad 6: Explicar costumbres y pautas culturales españolas: Explica a un colega chino las pautas comunicativas y costumbres locales.

Actividad 7: Comparación intercultural entre China y España: en qué contexto cultural (chino o español) es posible o aceptable...

Actividad 8: Etiqueta y comunicación intercultural: Escucha y valora el fragmento seleccionado de la conferencia sobre comunicación intercultural.

Actividad 9: Cómo organizar una presentación: análisis de fragmentos de discursos de famosos conferenciantes chinos contemporáneos.

Actividad 10: Observación y comentario de las presentaciones: valorar el documento *Observación y comentario de las presentaciones* 演讲评价.

- **Secuencia de la tarea final**

Fase 1: Guión de la presentación: Elaboración de un guión de la presentación: solo su estructura, palabras clave...

Fase 2: Elaboración de un soporte visual en *PowerPoint*: Elaboración de una presentación de soporte al discurso oral.

Fase 3: Incorporación de fórmulas y estructuras discursivas: Incorporación al discurso de estructuras textuales, giros, modismos y fórmula...

Fase 4: Ensayo de la elocución del discurso: ensayo de la presentación atendiendo al discurso, la voz y el gesto

Fase 5: Presentación y análisis de los discursos orales: Cada uno dispone de 10-15 minutos. Mientras un compañero habla, el resto observa y toma notas.

- **Consolidación del aprendizaje**

- Instrucciones y proceso de consolidación

- Indicaciones para la presentación del trabajo de consolidación

2.2.3.d. Materiales de las actividades preparatorias

**UNIDAD DIDÁCTICA 3: PROYECTO PROTOCOLO
Y COMUNICACIÓN INTERCULTURAL**
第三单元：跨文化交际—中国礼仪规范
ACTIVIDAD 1: EL PERFECTO MALEDUCADO
活动 1：在中国作客：十个不礼貌的行为举止

- **Actividad 1: *El perfecto maleducado*** 十个不礼貌的行为举止

Descripción de la actividad: hacer una lista de diez acciones o comportamientos en chino que pueden convertir a un profesional extranjero que trabaja en China en un perfecto impresentable y maleducado. Discutir con los compañeros estas listas hasta llegar a un consenso razonado.

活动说明: 阅读有关中国商业文化礼仪和跨文化交际等信息。每位学员根据这些信息，以中文列出十个行为表现是可能会让一个在中国工作的专业工作者，在中国人眼里成为一个粗俗、不懂礼貌的家伙。说出你的看法，并跟同学讨论协商并达成共识。

Interacción	Grupos de dos o tres alumnos/ Sesión plenaria 2 ~ 3 人一组 / 全班
Habilidades	Expresión escrita, expresión oral // 书写、口语练习
Contenidos declarativos	- Léxico: acciones, gestos, costumbres, léxico referido a los rituales de etiqueta y protocolo 词汇：动作、肢体语言、习俗、与礼仪相关词汇 - Gramática: estructuras sintácticas hipotéticas propias del lenguaje formal. 语法：正式场合使用的假设句法结构
Contenidos de procedimientos	Resumir y traducir. Argumentar y negociar 简介、摘要、翻译、协商
Lugar	Aula / Fuera del aula // 课堂 / 课堂外
Duración	50 minutos fuera del aula + 30 minutos en el aula 50 分钟课堂外 / 30 分钟课堂内
Documentos aportados	Enlace URL a las páginas <i>webs</i> , transcripción del contenido de la página <i>web</i> , editada con URL 链接网站、网页内容读解转录
Documentos generados	Lista de vocabulario preparada por la profesora (para los alumnos de nivel más bajo). 老师制作词汇列表（适用于较低水平的学生）

UD3-ACTIVIDAD 1: PROPUESTA DE TRABAJO

在中国作客：十个不礼貌的行为举止

假设情境：

一个到中国出差或旅居中国的西班牙专业人员做出哪些行为举止会让中国人认为他 / 她是个没有礼貌、粗鲁的人？阅读你收到附件四个有关中国商务礼仪和跨文化交际信息。根据这些信息，列出十项你认为最不礼貌的行为举止。

活动说明：

阅读有关中国商业文化礼仪和跨文化交际等不同的材料。每位学员根据这些材料，以中文列出十个行为表现是可能会让一个在中国工作的专业工作者，在中国人眼里成为一个粗俗、不懂礼貌的家伙。跟同学讨论协商并达成共识。

注意：请提前两天（--日）把你列出的十项行为举止以邮件发（e-mail）给老师。同时，存入优盘作为到学校报告时使用。

在课堂里我们一起讨论，在所有同学列出的意见筛选一次，按轻重层次递减排列，挑出我们共同认为最而不可犯的十个行为举止。

Traducción: ***El perfecto maleducado***

Lee los distintos materiales sobre cultura empresarial en china, etiqueta y comunicación intercultural que se te han enviado. Basándote en estos materiales, haz una lista de diez acciones o comportamientos en chino que pueden convertir a un profesional español que trabaja en China en un perfecto impresentable y maleducado.

Envía esta lista de diez puntos a la profesora con dos días de antelación a la clase (día --) y trae tu lista en USB para proyectar en el aula para tus compañeros.

En clase pondremos en común estas listas y las discutiremos. Escogeremos las acciones que nos parezcan más importantes y las pondremos por orden de mayor a menor capacidad de ofender, molestar o hacer quedar mal en China.

阅读文件：（Lista de lecturas）

1. LEVIN, DAN, East Meets West, but It Takes Some Practice, 2010
http://www.nytimes.com/2010/12/22/business/global/22chinatrain.html?_r=2&partner=rss&emc=rss&pagewanted=print
2. CHINESE BUSSINES CULTURE (Usos y costumbres, etiqueta y cortesía...)
<http://www.scribd.com/doc/6257/China-Business-Culture-Guide>
3. Joel, Chinese people like it when you “lie” to them?, 2008
<http://chinahopelive.net/category/books/communicating-effectively-with-the-chinese/>
4. Caldevilla Domínguez, David, EL PROTOCOLO ASIÁTICO: UN PUENTE ENTRE DOS CULTURAS, 2006.

Autor: Prof. Dr. David Caldevilla Domínguez
Dep. Comunicación Audiovisual y Publicidad 2.
Facultad de CC. II. (U. Complutense).
davidcaldevilla@terra.es

Grupo de trabajo: Comunicación Internacional
IX Congreso IBERCOM
Sevilla-Cádiz, 2006.

Palabras clave: Protocolo, China, comunicación empresarial.

Desde hace mucho tiempo, Europa ha mirado con recelo al Celeste Imperio. Si a Napoleón se le atribuye la famosa frase “*dejad que China duerma*”, las empresas occidentales y su impedimenta de intereses persuasivo-comerciales han aterrizado en el país de los 1.400 millones de almas con claros intereses económicos. La forma más cercana de que dos pueblos se entiendan suele pasar por arbitrar una serie de elementos comunes o koiné, que permita a los interlocutores tender puentes entre sus culturas y formas de hacer con un único objetivo: negociar un intercambio que siempre conlleva elementos culturales. El protocolo de negocios es una buena forma de empezar a adentrarse en el casi desconocido, más allá de los tópicos, mundo del país de los dragones que visitó Marco Polo, guerreó contra los ingleses e invadieron los japoneses sin perder su carácter hermético. Propongo desde mi comunicación un repaso al “buen hacer” del *país de en medio del mundo*, como se llaman a sí mismos.

Vista parcial del documento: Caldevilla Domínguez, EL PROTOCOLO ASIÁTICO: UN PUENTE ENTRE DOS CULTURAS, 2006.

**UNIDAD DIDÁCTICA 3: PROYECTO PROTOCOLO
Y COMUNICACIÓN INTERCULTURAL**
第三单元: 跨文化交际—中国礼仪规范
ACTIVIDAD 2: TEMAS DE CONVERSACIÓN SEGUROS Y TEMAS TABÚ
活动 2: 忌讳的话题和受欢迎的话题

• **Actividad 2: Temas de conversación seguros y temas tabú**

受欢迎的话题和忌讳的话题

Descripción de la actividad: evaluar la mayor o menor conveniencia de introducir o evitar determinados temas de conversación en función de parámetros culturales chinos. En una lista de 20 posibles temas de conversación, hay que situarlos dentro de una escala de cinco grados: interesantes, seguros, aburridos, peligrosos o tabú. Una vez en el aula, se intentará llegar a una lista consensuada.

活动说明: 按中国文化背景衡量, 评估引进可取或避免的某些话题。把 20 个聊天话题按五个不同等级评估作一分类。分类等级如: 有趣、安全、无聊、危险、禁忌。每位学员在家里完成分类后, 在课堂里说明个人看法。之后, 全班讨论达成共识。

Interacción	Individual/ Grupos de dos o tres alumnos // 个人 / 2~3 人一组
Habilidades	Comprensión escrita, expresión oral // 阅读、口语练习
Contenidos declarativos	- <u>Léxico</u> : temáticas de conversación 词汇: 一般聊天话题 - <u>Gramática</u> : Expresión de opiniones y pareceres: 表达个人意见或看法: 我 + 认为、以为、想、相信、觉得...
Contenidos de procedimientos	Argumentar y negociar // 讨论及协商
Lugar	Fuera del aula/ Aula // 课堂外 / 课堂
Duración	30 minutos Fuera del aula, 30 minutos Aula 课堂外 30 分钟 / 课堂 30 分钟
Documentos generados	Lista de veinte temas de conveniencia o peligrosidad preparada por la profesora. 老师制作二十个聊天话题及其相关词语表

UD3-ACTIVIDAD 2: PROPUESTA DE TRABAJO

受欢迎的话题和忌讳的话题:

在欧洲和中国，不论是专业或正式场合跨文化交际的过程中，都很可能出现闲聊随意的谈话机会。这时候可能是我们跟合作伙伴建立共谋关系的最佳良机，但也可能在交谈中产生不适或紧张的危机...。因此，在这个活动中，我们将按轻重程度评估，是否引进或避免某些聊天的话题。

在提供的 20 个可能谈话主题列表中，我们必须按五个等级来衡量归类。这五个等级分别是，有趣、安全、枯燥、危险、禁忌的话题。

在决定好了哪些是有意思或哪些是危险或禁忌的话题之后，每个学员简报自己的分类结果。之后，全班一起讨论并达成共识。

Traducción: *Temas de conversación seguros y temas tabú*

En el transcurso de la comunicación intercultural que se produce en el proceso del trato profesional entre europeos y chinos, aparecen ocasiones de conversación distendida e intrascendente. Son magníficas ocasiones para establecer lazos de complicidad, pero pueden ser peligrosos episodios que generen incomodidades o tensiones en nuestros interlocutores.

En esta actividad evaluaremos la mayor o menor conveniencia de introducir o evitar determinados temas de conversación. En una lista de 20 posibles temas de conversación, hemos de situarlos dentro de una escala de cinco grados: interesantes, seguros, aburridos, peligrosos o tabú.

Después de haber preparado la tarea, haber leído la lista y haber decidido la gradación de interés o peligrosidad de los temas, cada uno argumentará en clase estas decisiones. Entre todos intentaremos llegar a una lista consensuada.

假设情境:

你参加一个国际专题演讲，将认识一些新朋友。在演讲开场前、中场休息、散场后的空档时段里，你可能跟与会的人交谈... ..

活动一、下边 a, b, c, d, e 字母代表五个不同等级的话题分类:

- a. 有意思的话题
- b. 安全的话题
- c. 无聊的话题 / 没有意思的话题
- d. 危险的话题
- e. 忌讳的话题

请在下边每个话题前括号里填写你认为的话题分类 (a, b, c, d, 还是 e)。并简单说明你分类的理由。

1. () 书籍 Libros
2. () 你居住的城市 Ciudad en la que vives
3. () 流行服饰 Moda
4. () 你的祖国 Tu país natal
5. () 食物和酒 Comida y vino
6. () 话家常 (家庭琐事: 与配偶的关系、子女等)
Familia (tareas del hogar, relación con el cónyuge, hijos, etc.)
7. () 健康 Salud
8. () 假期计划 Plan de vacaciones
9. () 你寄宿的宾馆 Alojamiento
10. () 工作 Trabajo
11. () 珠宝 Joyería
12. () 电影 Películas
13. () 音乐 Música
14. () 世界新闻 Noticias mundiales
15. () 你们都认识的朋友或名人 Un amigo común o una persona famosa
16. () 政治 Política
17. () 宗教 Religión
18. () 性观念 Actitudes sexuales
19. () 运动 Deporte
20. () 天气 El tiempo

活动二、同学分组讨论：

讨论时常用句型：

- 表达个人意见或看法常用：认为、以为、想、相信、觉得、我的意思是、在我看来、依我看、我个人认为、这只是我个人的看法... ..

- 表达与别人意见或看法不同时常用：我不认为是这样、我不以为是这样、我看不见得、不见得吧、我并不觉得、我倒不觉得、未必是这样... ..

- 用别人的意见来表示自己的看法，或倾向于别人的某种看法时常用：有(些)人认为、我听说、我同意这样一种看法，就是... ..

相关词汇：

活动 [huódòng] /activity/exercise/behavior/

讨论 [tǎolùn] /to discuss/to talk over/

忌讳 [jìhuì] /avoid as taboo/avoid mentioning/

话题 [huàtí] /topic/subject/to inscribe/to superscribe/

受欢迎 [shòu huānyíng] /popular/welcome/

(etc)

**UNIDAD DIDÁCTICA 3: PROYECTO PROTOCOLO
Y COMUNICACIÓN INTERCULTURAL**
第三单元：跨文化交际—中国礼仪规范
ACTIVIDAD 3: CONSEJOS PARA EL CONFERENCIANTE
活动 3：给演讲者的建议

- **Actividad 3: *Consejos para el conferenciante*** 给演讲者的建议

Descripción de la actividad: escoger de la lista *Consejos para el conferenciante* aquellos que parecen más acertados, y consensuar por parejas una lista de consejos preferidos.

活动说明：从列表《给演讲者的建议》中选择哪些建议是演讲者成功的秘诀。之后，跟同组学员讨论并达成共识。

Interacción	Individual/ Grupos de dos o tres alumnos / Sesión plenaria 个人 / 2~3 人一组 / 全班
Habilidades	Comprensión escrita, expresión oral 阅读、口语练习
Contenidos declarativos	- <u>Léxico</u> : vocabulario específico sobre cómo dar una conferencia 词汇：有关演讲技巧词汇 - <u>Gramática</u> : Expresión de opiniones y pareceres: 表达个人意见或看法常用：我 + 认为、以为、相信、觉得
Contenidos de procedimientos	- Valorar sobre los propios actos comunicativos 评估交际行为 - Argumentar y negociar 讨论及协商
Lugar	Fuera del aula / Aula 课堂外 / 课堂
Duración	30-40 minutos Fuera del aula/ 20 minutos Aula 课堂外 30-40 分钟 / 课堂 20 分钟
Documentos generados	Lista de consejos sobre la eficacia comunicativa en un monólogo o conferencia preparada por la profesora. 老师制作一些演讲应注意的事项及建议

UD3-ACTIVIDAD 3: PROPUESTA DE TRABAJO

给演讲者的建议:

阅读下边给演讲者的建议列表（准备、到达、开始、结束、结构、肢体语言、声音等项目），并在你认为适当或同意的建议项目前打勾。

跟同组同学讨论并达成共识。之后，全班讨论。

Traducción: *Consejos para el conferenciante*

A partir de una lista de consejos para el conferenciante referidos a distintos aspectos o fases de la conferencia (preparación, llegada, inicio, finalización, estructura, gesto, sonido...) debes marcar con una cruz aquellos consejos que te parecen más acertados o con los que estás de acuerdo. Por parejas se debe llegar a un consenso y con el conjunto de la clase se comentará cada uno de los consejos.

(Documento generado para realizar la actividad)

给演讲者的建议

以下是一些给演讲者的建议。请在你认同的项目前边打「√」。然后，跟你的同学讨论你们相同和不相同的看法。最后，全班一起讨论各项建议。

- 1. 提前一个小时抵达演讲会场。
- 2. 在演讲开始前，与到会听众交谈。
- 3. 把前两分钟的演讲内容背熟。
- 4. 把演讲内容每项主题的几个重要的词句写在备忘卡上。
- 5. 做一些与演讲内容相关的投影片等，在听众陆续入场时放映，作为演讲标题广告。

在演讲开始后的头两三分钟

- 6. 就应该引起听众的注意和兴趣。
- 7. 应让听众先提问，先了解听众的疑问。投听众所好
- 8. 让听众认为你的演讲内容是专为他们打造的。
- 9. 我们透过我们的眼神与听众沟通。不要低着头，要看着群众。

最好是，说话时看着一位听众三到五秒再移开视线。

___ 10. 解决演讲时的单调气氛，就是说话时的语速要有变化，兴味盎然、言辞衷恳、信仰坚定。

___ 11. 一个优秀的演说者会举相关或类似的例子来说明他的理念。

___ 12. 在一个演说中最重要的部分就是收尾。听众对于最后的演讲内容记得最清楚，因此，你可以把最后的重点写下来并熟记。

___ 13. 不要询问听众是否有疑问，因为很可能没有人提问而造成尴尬的气氛。最好是用间接的方式邀请听众发言。对于你不知道或你不确定的答案，最好不要随便发表意见或看法。

生词：

演讲者 [yǎnjiǎngzhě] /orator/speaker/

建议 [jiànyì] /to propose/to suggest/to recommend/proposal/suggestion/

以下 [yǐ xià] /below/under/following/

项 [xiàng] /back of neck/item/thing/

(etc)

(Vista parcial de la web con información complementaria para dar una conferencia)

The screenshot shows a website for 'National' with a blue header and navigation menu. The main content area is titled '【知识】演讲技巧' (Knowledge: Public Speaking Techniques). It includes a list of tags, a brief introduction to public speaking, and three numbered tips: 1. Familiarize with the venue, 2. Familiarize with the audience, and 3. Familiarize with your speech. A sidebar on the left contains company information for 'National' in Guangzhou.

设为首页 | 加入收藏 | 联系我们

National ne

020-81010105

首页 产品展示 新闻资讯 企业荣誉 案例工程 人才招聘 联系我们 金属加工 国一留影 信息反馈 下载中心 ENGLISH

国一装饰 > 新闻资讯 > 国一社区 > 【知识】演讲技巧

【知识】演讲技巧

文章主题标签: 演讲台 | 咨询台 | 咨客台 | 演讲 |

演讲的好坏，能不能让听众进入你所演讲的内容，是有许多因素决定的。演讲者面对广大听众，以口头语言为主要形式、非口头语言为辅助形式，就某一问题发表自己的意见，或阐述某一事理，并相互交流信息的真实的社会活动过程，也叫演说或讲演。

1. 熟悉场地。争取熟悉你要发表演讲的环境。提早到达并巡视讲台，练习使用麦克风和其他辅助视觉设施。
2. 熟悉听众。在听众进入会场时向他们致意。向一群友好的人演讲总比对一群陌生人演讲来得容易些。
3. 熟悉你的讲稿。如果你不熟悉你的稿子或者对它不满意，你的紧张感就会增强。演练你的演讲稿，并且做必要的修改。

公司名片

广州金属加工
所属行业: 其他金属加工机械制造业
联系电话: 020-81010105
传真号码: 020-81929855
地址: 广州市荔湾区桥中河沙西海北路9号
公司网址: www.g111.cn
电子邮件: nationalone@126.com
经营范围: 广场艺术雕塑、公交候车亭、宣传栏、时装展架、阳光棚、楼梯扶手、酒店用品、旗杆、金属马赛克、灯箱、钢结构、冲孔板系列及高档不锈钢装饰工程。

日期控件

URL / 信息来源: <http://www.g111.cn/uhuage/15322-162168.aspx>

**UNIDAD DIDÁCTICA 3: PROYECTO PROTOCOLO
Y COMUNICACIÓN INTERCULTURAL**
第三单元：跨文化交际—中国礼仪规范
ACTIVIDAD 4: LAS COSTUMBRES Y LOS TABÚES CULTURALES CHINOS
活动 4：中国人忌讳的话题

• **Actividad 4: *Las costumbres y los tabúes culturales chinos***

中国人忌讳的话题

Descripción de la actividad: leer una lista de supersticiones y tabúes tradicionales de la cultura china. Debatir en el aula sobre la propia experiencia al respecto, las opiniones que suscitan o las perspectivas comparativas.

活动说明： 阅读有关中国习俗和传统禁忌的话题，跟不同文化比较一下，依亲身经历表达个人看法或观点。

Interacción	Individual /Sesión plenaria 个人 / 全班
Habilidades	Comprensión escrita, expresión oral 阅读、口语练习
Contenidos declarativos	- Léxico: costumbres, creencias, supersticiones y tabúes chinos 词汇：中国习俗、信仰、迷信、禁忌 - Gramática: Expresión de opiniones y pareceres: 表达个人意见或看法常用：我 + 认为、以为、相信、觉得
Contenidos de procedimientos	Comparar y argumentar 比较及讨论、协商
Lugar	Fuera del aula/ Aula 课堂外 / 课堂
Duración	20 minutos Fuera del aula/ 15 minutos Aula 课堂外 20 分钟 / 课堂 15 分钟
Documentos aportados	Enlace URL a las páginas webs URL 链接网站
Documentos generados	Lista de diez supersticiones o tabús tradicionales chinos y lista de vocabulario elaborados por la profesora 老师编辑中国人忌讳的话题及其词汇表

UD3-ACTIVIDAD 4: PROPUESTA DE TRABAJO

中国人忌讳的话题:

你想想，在下边这十个中国习俗和传统禁忌的话题中，哪些是你亲身经历过的？跟你的文化比较一下，哪些跟你的文化类似？还有，对这些习俗或禁忌，你有什么看法或观点？请你说说看。

Traducción: *Las costumbres y los tabúes culturales chinos*

Lee esta lista de supersticiones y tabúes tradicionales de la cultura china.

Preparar para compartir en clase estas cuestiones:

- ¿Los has experimentado con anterioridad?
- ¿Puedes compararlos con los característicos de tu cultura?
- ¿Qué opinión te merecen?

1. 普遍忌讳礼物“送钟”。因其与“送终”同音，使人感到丧气。
2. 有些地区的人忌讳把雨伞送人。因“伞”与“散”同音，容易引起对方的误解。
3. 吃梨忌讳分着吃，或一梨切成几瓣分着吃，因为“分梨”与“分离”同音，是一种不祥的预兆。
4. 忌讳听到乌鸦（cuervo）的叫声，认为这是不祥的兆头。
5. 普遍忌讳有人有筷子敲击碗碟，因为这会使人联想到乞丐要饭。
6. 送花忌讳双数，人们普遍视送双数不是好征兆。
7. 普遍忌讳黑色。认为黑色是葬礼的颜色。
8. 普遍忌讳用红笔写信及签字。因为这含有断交之意。
9. 江浙一带对“13”也有所忌讳，他们常把呆笨、愚蠢的人称为“13点”。
10. 有些地方的人不喜欢“14”这个数，认为“14”和“失事”音相似。

URL / 信息来源: <http://business.liyipeixun.org/shangwuliyijieshao/zhongguoshangwu.html>
http://www.china.com.cn/zhuanti2005/txt/2006-02/23/content_6133246.htm

生词:

忌	[jì]	/avoid as taboo/jealous/
讳	[huì]	/avoid mentioning/to taboo/
事项	[shìxiàng]	/(n) matter; item/
普遍	[pǔbiàn]	/universal/general/widespread/commonplace/
(etc.)		

**UNIDAD DIDÁCTICA 3: PROYECTO PROTOCOLO
Y COMUNICACIÓN INTERCULTURAL**
第三单元：跨文化交际—中国礼仪规范
**ACTIVIDAD 5: EXPLICAR COSTUMBRES Y PAUTAS
CULTURALES ESPAÑOLAS**

活动 5：如何跟你公司非常重要的中国客户解说一些有关西班牙的文化？

• **Actividad 6: *Explicar costumbres y pautas culturales españolas***

如何跟中国客户解说一些西班牙的文化

Descripción de la actividad: explicar a un colega laboral chino una serie de pautas comunicativas, creencias y costumbres de la propia tradición

活动说明：在正式社交场合中，如何跟中国朋友解说一般西班牙的信仰、迷信、禁忌等本地习俗。

Interacción	Individual + Parejas o grupo de tres 2 ~ 3 人一组
Habilidades	Comprensión escrita, expresión oral 阅读、口语练习
Contenidos declarativos	- <u>Léxico</u> : costumbres, creencias, supersticiones y tabúes españolas 词汇：西班牙习俗、信仰、迷信、禁忌 - <u>Gramática</u> : Expresión de opiniones y pareceres: 表达个人意见或看法常用：认为、以为、相信、觉得
Contenidos de procedimientos	- Valorar sobre los propios actos comunicativos 评估个人交际行动 - Argumentar y negociar 讨论及协商
Lugar	Fuera del aula/ Aula 课堂外 / 课堂
Duración	20 minutos Fuera del aula + 20 minutos en el aula 课堂外 20 分钟 / 课堂 20 分钟
Documentos generados	Lista de siete preguntas sobre situaciones o costumbres populares españolas o chinas y lista de vocabulario preparadas por la profesora 老师制作西班牙习俗问卷题目及其生词表

UD3-ACTIVIDAD 5: PROPUESTA DE TRABAJO

如何跟中国客户解说一些西班牙的文化、习俗?

如何跟你公司非常重要的中国客户解说下边一些有关西班牙的文化、习俗?

Traducción: ***Explicar costumbres y pautas culturales españolas***

Cómo explicarías a un colega laboral o un cliente importante chino las pautas comunicativas, creencias y costumbres que se plantean en las siete preguntas siguientes.

1. 婚礼举行婚礼时，是否都会举办舞会？邀请多少人？一般都请哪些人？在哪儿举行婚礼？婚礼仪式如何？举行几天？
2. 过生日是很重要的事吗？不论是谁过生日都一样重要呢，还是要看是谁过生日？
3. 要是朋友因病住院，你该怎么做？
4. 哪个节日对你来说是西班牙家庭最重要的聚会日？
5. 西班牙人如何庆祝圣诞节？
6. 在中国有个习俗是新生儿满一个月的时候要请亲戚朋友吃“满月酒”。西班牙也有这个习俗吗？如何庆祝？
7. 西班牙人对于自己家人或亲人跟“中国人”或“外国人”结婚会有什么反应态度？

生词:

婚礼	[hūnlǐ]	/wedding ceremony/wedding/
举行	[jǔxíng]	/to hold (a meeting, ceremony, etc.)/
举办	[jǔbàn]	/to conduct/to hold/
仪式	[yíshì]	/ceremony/
不论	[bùlùn]	/no matter (what, who, how, etc.)/whether/or/regardless of/
住院	[zhùyùàn]	/to be in hospital/to be hospitalized/
庆祝	[qìngzhù]	/celebrate/
习俗	[xísú]	/(n) custom; tradition/(local) convention/
新生儿	[xīnshēngér]	/newborn/
亲戚	[qīnqi]	/(a) relative (i.e. family member)/
满月酒	[Mǎnyuèjiǔ]	/(n) complete month feast; child's achievement of month of life/
态度	[tàidù]	/manner/bearing/attitude/approach/
反应	[fǎnyìng]	/reaction/response/reply/
(etc)		

**UNIDAD DIDÁCTICA 3: PROYECTO PROTOCOLO
Y COMUNICACIÓN INTERCULTURAL**
第三单元：跨文化交际—中国礼仪规范
**ACTIVIDAD 6: COMPARACIÓN INTERCULTURAL
ENTRE CHINA Y ESPAÑA**
活动 6：中国文化与西班牙文化

• **Actividad 6: Comparación intercultural entre China y España**
 中国文化与西班牙文化

Descripción de la actividad: valorar en qué contexto cultural (chino o español) es posible o/y inaceptable que sucedan una serie de comportamientos o situaciones. Añadir otras situaciones o costumbres más que parezcan claramente divergentes entre España y China.

活动说明： 在每个国家里的生活习惯尺度都不太一样，看看老师列出的几项习俗中，哪些是可行的？哪些是不礼貌的行为？另外，每个学员再列出其他三个中国和西班牙（或其他国家）不同的习俗或生活习惯。分组讨论。学员之间聊聊个人的经验和看法。

Interacción	Individual/ Parejas o grupo de tres // 个人 / 2~3 人一组
Habilidades	Comprensión escrita, expresión oral // 阅读、口语练习
Contenidos declarativos	- Léxico: costumbres, creencias, supersticiones y tabúes chinas y españolas 词汇：中国与西班牙习俗、信仰、迷信、禁忌 - Gramática: Expresión de opiniones y pareceres: 表达个人意见或看法常用：我 + 认为、以为、相信、觉得
Contenidos de procedimientos	- Valorar sobre los propios actos comunicativos 评估个人交际行动 - Argumentar y negociar 讨论及协商
Lugar	Fuera del aula/ Aula 课堂外 / 课堂
Duración	20 minutos Fuera del aula/ 15 minutos Aula 课堂外 20 分钟 / 课堂 15 分钟
Documentos generados	Tabla de encuesta comparativa de costumbres y comportamientos elaborada por la profesora con lista de vocabulario 老师制作生活习惯问卷题目及其生词表

UD3-ACTIVIDAD 6: PROPUESTA DE TRABAJO

中国文化与西班牙文化:

对于下列生活习惯在每个国家里的尺度都不太一样，哪些是可以做的，哪些是不礼貌的行为呢？请在你认为「可以」还是「不礼貌」前打「√」，并跟同学聊聊你的看法和经验。另外，你想想看，另列出其他三个中国和西班牙（或其他国家）不同的习俗、生活习惯，并分组讨论。

Traducción: *Comparación intercultural entre China y España*

En cada país varían las costumbres, las pautas comunicativas, las reglas de cortesía, de etiqueta, de educación y de formalidad en contextos laborales. A partir de tus conocimientos y de tu experiencia, ¿en qué contexto cultural (chino o español) es posible o aceptable que sucedan los comportamientos o las situaciones que se describen?

Añade tres situaciones o costumbres más que te parezcan claramente divergentes entre España y China. Prepara individualmente en casa el cuestionario y comparte con tu compañero tus puntos de vista.

(Costumbres y hábitos)		(España)	(China u otros países)
生活习惯		西班牙	中国或其他国家
1	进朋友家要脱鞋或换穿拖鞋	___ 可以 ___ 不礼貌	___ 可以 ___ 不礼貌
2	不事先通知，临时到朋友家拜访	___ 可以 ___ 不礼貌	___ 可以 ___ 不礼貌
3	到别人家里，不经主人同意，随意从电冰箱里取食物或饮料	___ 可以 ___ 不礼貌	___ 可以 ___ 不礼貌
4	在工作时间跟同事借钱	___ 可以 ___ 不礼貌	___ 可以 ___ 不礼貌
5	在公共场所与男 / 女朋友接吻	___ 可以 ___ 不礼貌	___ 可以 ___ 不礼貌
6	问刚认识的朋友月薪收入是多少	___ 可以 ___ 不礼貌	___ 可以 ___ 不礼貌
7	跟邻居借“食物”（盐、糖、酒、葱等炒菜用佐料等）	___ 可以 ___ 不礼貌	___ 可以 ___ 不礼貌
8	列举其他三个:	___ 可以 ___ 不礼貌	___ 可以 ___ 不礼貌

生词:

- 对于 [duìyú]/regarding/as far as (something) is concerned/with regards to/
习惯 [xíguàn] /habit/custom/usual practice/to be used to/
尺度 [chǐdù]/scale/yardstick/
脱 [tuō] /to shed/to take off/to escape/to get away from/
拖鞋 [tuōxié] /slippers/
事先 [shìxiān] /in advance/before(hand)/
通知 [tōngzhī] /notify/inform/notice/notification/
临时 [línshí]/temporary/interim/
拜访 [bàifǎng] /pay a visit/call on/
同意 [tóngyì] /to agree/to consent/to approve/
随意 [suíyì] /as one wishes/according to one`s wishes/
电冰箱 [diànbīngxiāng] /refrigerator/
取 [qǔ] /to take/to get/to choose/to fetch/
(etc.)

**UNIDAD DIDÁCTICA 3: PROYECTO PROTOCOLO
Y COMUNICACIÓN INTERCULTURAL**
第三单元: 跨文化交际—中国礼仪规范
ACTIVIDAD 7: ETIQUETA Y COMUNICACIÓN INTERNACIONAL
活动 7: 国际礼仪

• **Actividad 7: *Etiqueta y comunicación internacional*** 国际礼仪

Descripción de la actividad: responder un cuestionario de comprensión y compulsar con los compañeros los resultados, después de haber visionado un fragmento de la conferencia de la profesora Lin Wanru.

活动说明: 欣赏林婉如老师礼仪讲座视频后, 回答问题, 并跟同学讨论视频内容。

Interacción	Individual/ Parejas o grupo de tres 个人 / 2~3 人一组
Habilidades	Comprensión escrita, expresión oral 阅读、听力、口语练习
Contenidos declarativos	- Léxico: léxico referido a los rituales de etiqueta y protocolo 词汇: 交际礼仪词汇 - Gramática: Expresión de opiniones y pareceres: 表达个人意见或看法常用: 我 + 认为、以为、相信、觉得
Contenidos de procedimientos	- Valorar los propios actos comunicativos 评估个人交际行动 - Argumentar y negociar 讨论及协商
Lugar	Fuera del aula/ Aula 课堂外 / 课堂
Duración	30 minutos Fuera del aula/ 30 minutos Aula 课堂外 30 分钟 / 课堂 30 分钟
Documentos aportados	Enlace URL a la página <i>web</i> URL 链接网站
Documentos generados	Cuestionario sobre el contenido del video y lista de vocabulario generados por la profesora 老师制作问卷题及其生词表

UD3-ACTIVIDAD 8: PROPUESTA DE TRABAJO

国际礼仪: (Video tutorial: URL / 信息来源: <https://www.youtube.com/watch?v=RnhXqQ15km8>)

请根据林婉如老师“国际礼仪”讲座视频内容回答下面问题，并与同学讨论：

Traducción: ***Etiqueta y comunicación internacional***

Escucha el fragmento seleccionado de la conferencia-clase de la profesora Lin Wanru 林婉如 sobre etiqueta, protocolo y comunicación internacional. Responde a las preguntas de comprensión que se plantean. Comenta con el resto del grupo la impresión de sus análisis y recomendaciones.

1. 林婉如老师说所谓的礼仪就是人跟人之间的_____。
2. 史丹佛大学研究：人跟人之间的沟通_____（视觉 / 听觉）占百分之八十三，_____（视觉 / 听觉）占百分之十一。
3. “尊卑辨识”就是人跟人之间相对应的关系。是什么意思？
4. 请判断下面三组相对应身份哪个是是“尊”，请在“尊者”方格中打「√」。

1		职位高者		职位低者
2		同等职位的女性		同等职位的男性
3		同等职位的女性		同等职位年长男性

5. 握手礼仪中，在职业场合，“尊者”还是“卑者”先伸手？
因此，在正式职业场合中，尊卑关系应该以什么为优先考虑？
请用 1, 2, 3 标示顺序：_____ 职位_____ 性别_____ 年龄 / 年资

6. 中国公关礼仪中，跟公司主管（如：总经理）打招呼说“早”的姿势是：
（请在答案前打「√」）

- a. _____ 点点头。
- b. _____ 头颈背要打成一直线，身体向前倾斜 15 度，停 1 秒钟后打直。

(解答 Soluciones: 1. 应对进退; 2. 视觉, 听觉; 3. (答案不一); 4. 职位高, 同等职位的女性, 同等职位, 年长男性; 5. 1, 2, 3; 6. b.)

生词:

应对	[yìngduì]	/response/to answer/to reply/
进退	[jìntuì]	/advance and retreat/
沟通	[gōutōng]	/communicate/
视觉	[shìjué]	/sight/visual/
听觉	[tīngjué]	/sense of hearing/
尊	[zūn]	/to honor/
卑	[bēi]	/low/base/vulgar/inferior/humble/
辨识	[biànzhì]	/distinguish/recognize/
对应	[duìyìng]	/to correspond/
握手	[wòshǒu]	/to shake hands/
场合	[chǎnghé]	/situation/occasion/
伸	[shēn]	/to stretch/to extend/
判断	[pànduàn]	/to decide/to determine/
身份	[shēnfèn]	/identity/status/
然后	[ránhòu]	/after/then (afterwards)/after that/afterwards/
方格	[fānggé]	/square/
(etc.)		



(Captura de pantalla procedente del URL 信息来源: <https://www.youtube.com/watch?v=RnhXqQl5km8>)

**UNIDAD DIDÁCTICA 3: PROYECTO PROTOCOLO
Y COMUNICACIÓN INTERCULTURAL**
第三单元：跨文化交际—中国礼仪规范
ACTIVIDAD 8: CÓMO ORGANIZAR UNA PRESENTACIÓN
活动 8：演讲前的准备工作

- **Actividad 8: *Cómo organizar una presentación*** 演讲前的准备工作

Descripción de la actividad: analizar fragmentos de discursos de famosos conferenciantes chinos contemporáneos para detectar y comentar el uso de marcadores y fórmulas estructurantes de organización del discurso.

活动说明：欣赏一些当代中国著名演说家演讲视频及一些演讲范例，分析他们演说现场仪式和他们演讲词内容的文字标记、话语标记、演讲修辞公式等。

Interacción	Individual/ Sesión plenaria 个人 / 全班
Habilidades	Comprensión escrita, comprensión auditiva 阅读、听力、口语练习
Contenidos declarativos	- <u>Léxico</u> : vocabulario específico sobre cómo dar una conferencia, léxico referido a los rituales de etiqueta y protocolo 词汇：有关演讲技巧词汇、交际礼仪词汇 - <u>Gramática</u> : marcadores textuales, organizadores discursivos, fórmulas retóricas propias del discurso formal 语法：文字标记、话语标记、正式演讲修辞公式
Contenidos de procedimientos	Tomar conciencia de los recursos textuales y retóricos de una presentación oral 意识到口头陈述（演讲）文字组织、文字修辞
Lugar	Fuera del aula/ Aula 课堂外 / 课堂
Duración	50 minutos Fuera del aula/ 30 minutos Aula 课堂外 50 分钟 / 课堂 30 分钟
Documentos aportados	- Enlace URL a las páginas <i>web</i> : conferencias a analizar - Listas de recursos, fórmulas y estructuras textuales y discursivas URL 链接网站：欣赏、分析视频 视频：易中天品读城市文化： 视频：法学家贺卫方讲座 1

UD3-ACTIVIDAD 8: PROPUESTA DE TRABAJO

演讲前的准备工作:

阅读下边有关分析演讲稿结构、用语、转折、话语标记、文字组织的网页，对你转写演讲词将有很大的帮助。另外，观赏一些当代中国著名演说家演讲视频及一些普通演讲范例，分析一下他们演说现场仪式和他们演讲词内容的文字标记、话语标记、演讲修辞公式等。课堂口头报告分析结果。全班讨论。

Traducción: *Cómo organizar una presentación*

A partir de la lectura y comentario de una lista de estructuras, fraseología, giros, marcadores discursivos y organizadores textuales útiles para la elaboración de una presentación oral en chino, se propone el análisis de fragmentos de discursos de famosos conferenciantes chinos contemporáneos para detectar la presencia y comentar el uso de estos u otros marcadores y fórmulas estructurantes de organización del discurso

分析演讲稿结构、用语、转折、话语标记、文字组织网页:

(Listas de recursos, fórmulas y estructuras textuales y discursivas:)

- <http://www.chinese-forums.com/index.php?/topic/17855-chinese-presentation-dos-and-donts/>

- <http://www.fed.cuhk.edu.hk/youngwriter/kit/html/page18.html>

- <http://edu.pcbaby.com.cn/223/2238109.html>

当代中国著名演说家演讲视频及一些普通演讲范例:

(Conferencias a analizar:)

- 视频: 易中天品读城市文化 (4:28-91:45)

易中天 (Xiamen University professor, TV lecturer)

http://v.youku.com/v_show/id_XMjA0MDA2Njky.html

- 视频: 法学家贺卫方讲座 1

贺卫方 (PKU Law professor)

http://v.youku.com/v_show/id_XMTg2Nzc4MTQ4.htm

- 全國語文競賽國語演說: (Concurso de discurso, en Taiwán)

<https://www.youtube.com/watch?v=DW4Iac3MyEE>

网页部份内容 (Texto procedente de páginas web: consejos para dar una conferencia)

I've compiled some typical(?) phrases which I've found both around here (thanks to Scoobyqueen for keeping that thread updated!) and on the net. As you can see, I've got a good amount for beginning and ending a speech/presentation, but not much for the middle bits.

Any suggestions on phrases to emphasize points, link arguments, etc? Also, can you think of anything more eloquent for stating / transitioning points aside from 首先, 其次, 再次, 最后, or are these commonly used in formal presentations?

Beginning

尊敬的 + surname + title for distinguished guests; followed by 各位老师/同事们/女士们/先生们/同学们 早晨/上午/下午/晚上好!

[To the] distinguished guests...teachers/colleagues/ladies/gentlemen, good morning/afternoon/evening.

我是....

I am...

我代表我公司对各位的光临表示感谢!

On behalf of my company, I express my thanks for everyone being in attendance.

本次会议的目的是...

The objective of today's meeting is to....

今天我想讲的是.....

What I am going to talk about today is...

今天我想讲的是节能问题。

What I am going to talk about today is the energy conservation issue.

请让我趁此机会讲几句话

I would like to take this opportunity to say a few words.

Stating / Transitioning Points

首先....

Firstly....

其次....

Secondly....

再次....

Also....

最后....

Lastly....

(etc)

URL / 信息来源: <http://www.chinese-forums.com/index.php?/topic/17855-chinese-presentation-dos-and-donts/>

演讲稿开场白的技巧：(Consejos para dar una conferencia)

太平洋网络： 电脑网 汽车网 游戏网 时尚网 亲子网 家居网



演讲稿开场白

演讲稿大全 演讲稿开场白 我的中国梦演讲稿 竞聘演讲稿 英语演讲稿

您所在的位置： 早教 > 早教资源 > 演讲稿 > 演讲稿开场白

演讲稿开场白：演讲稿开场白的技巧

2015-05-20 出处：其他 作者：佚名

关键词： 演讲稿 演讲稿开场白 演讲稿开头 演讲稿范文

- 1. 故事型**

在开头讲一个与你所讲内容有密切联系的故事从而引出你的演讲主题。这个故事要求完整，要有细节和主要人物。总之，你要注意的是故事型的开场白一定要摒弃复杂的情节和冗长的语言。
- 2. 直白型**

打开门映入眼帘的就是山，也就是一开始就用高度凝练的语言把演讲的基本目的和主题告诉朋友，引起他们想听下文的欲望，接着在主体部分加以详细说明和论述。这便是直白型，又叫开门见山型。
- 3. 幽默型**

幽默型即是以幽默或诙谐的语言及事例作开场白。这样的开场可以使听众在演讲者的幽默启发下集中精力进入角色，接受演讲。
- 4. 引用型**

演讲的开场白也有直接引用他人话语的(大多是名人的富有哲理的名言)，它为演讲主旨作事前的铺垫和烘托，概括了演讲的主旨。
- 5. 悬念型**

创作文章需要设置悬念、演讲也不例外，因为它能使你的听众产生极大的好奇心，并能在这个悬念的“指引”下很快进入“设下的圈套”。

你在演讲中若要运用这种类型的开场白要注意两方面的问题，一是不能用听众全都熟悉明白的那些普通

(Vista parcial, procedente del URL 资料来源：<http://edu.pcbaby.com.cn/223/2238109.html>)

演讲辞的一般格式：(Estructuras generales de un texto discursivo en chino)

實用文寫作說明		演講辭					
實用文寫作 版權所有 2010		策劃：何萬貴 電話：26096951	電郵：mankoonho@cuhk.edu.hk 網址：http://www.hk-poster.com/chinese				
演講辭							
演講辭是為了出席某些場合，如社交活動、典禮、宴會等，要作出公開演講而預先寫好的講稿，一般有開幕辭、閉幕辭、歡迎辭、歡送辭、答謝辭及發言稿等。							
格式							
演講辭的一般格式：							
<table border="1"><tr><td>稱呼</td></tr><tr><td>引言</td></tr><tr><td>正文</td></tr><tr><td>結尾</td></tr></table>		稱呼	引言	正文	結尾	稱呼：對聽眾的順序稱呼	
稱呼							
引言							
正文							
結尾							
		引言：說明演講的原因及一些客套說話					
		正文：演講的主要部份，可按內容分段					
		結尾：總結上文及重申謝意					
例子							
<p>各位來賓、校長、各位老師、各位同學：</p> <p>本人很榮幸今天能在此代表志文中學第四十六屆畢業生班同學致辭。首先，本人要感謝校長謝美鳳多年來的照顧和鼓勵，並衷心多謝母校為我們舉行這樣隆重而有意義的畢業典禮。</p> <p>光陰似箭，七年的時光就此過去。這些年來，校長、各位老師，以及各位校工均對我們關懷備至，除了盡心幫助我們的學業成績及前途發展外，亦使我們明白到如何於社會中做一個有用的人。</p> <p>於母校中，同學們就如親兄弟姊妹一樣，聚首一堂，作息與共，不但建立了深厚的友誼，更學懂了朋友之間的尊重、接納、愛護與包容。雖然離別在即，但我們一定會記得大家一起走過的歲月，珍惜當中寶貴的情誼。</p> <p>在此，本人謹代表畢業班同學，再次感謝校長及各位老師對我們循循善誘，亦承諾我們今後會繼續努力，不會辜負母校對我們的期望。</p> <p>最後，本人謹代表全體畢業班同學，祝各位身體健康，生活愉快。並祝各位畢業同學一帆風順，前程似錦！</p> <p>多謝各位！</p>		稱呼：對聽眾的順序稱呼					
		引言：說明演講的原因及一些客套說話					
		正文：演講的主要部份，可按內容分段					
		結尾：總結上文及重申謝意					

(Vista parcial, URL/资料来源: <http://www.fed.cuhk.edu.hk/youngwriter/kit/html/page18.html>)

**UNIDAD DIDÁCTICA 3: PROYECTO PROTOCOLO
Y COMUNICACIÓN INTERCULTURAL**
第三单元: 跨文化交际—中国礼仪规范
**ACTIVIDAD 9: OBSERVACIÓN Y COMENTARIO
DE LAS PRESENTACIONES**
活动 9: 演讲评估

• **Actividad 9: Observación y comentario de las presentaciones** 演讲评估

Descripción de la actividad: valorar las propuestas sobre cómo hacer una presentación del documento *Observación y comentario de las presentaciones* 演讲评估. Aplicar los conocimientos adquiridos al comentario de discursos de conferenciantes chinos famosos.

活动说明: 用“演讲评估”来评鉴一些中国著名演说家或独白者的演说。

Interacción	Individual/ Sesión plenaria 个人 / 全班
Habilidades	Comprensión escrita, comprensión auditiva 阅读、听力练习
Contenidos declarativos	- Léxico: vocabulario específico sobre cómo dar una conferencia, léxico referido a los rituales de etiqueta y protocolo 词汇: 有关演讲技巧词汇、交际礼仪词汇 - Gramática: Expresión de opiniones y pareceres: 表达个人意见或看法常用: 我 + 认为、以为、相信、觉得
Contenidos de procedimientos	Valorar los propios actos comunicativos: tomar conciencia de las distintas variables que intervienen en un acto de habla oral de tipo discursivo o monologal 评估交际行为: 意识到影响演讲口头陈述(或独白)好、坏的一些因素
Lugar	Fuera del aula/ Aula 课堂外 / 课堂内
Duración	50 minutos Fuera del aula/ 45 minutos Aula 课堂外 50 分钟/ 课堂 45 分钟
Documentos aportados	Enlace URL a las páginas <i>webs</i> : conferencias a analizar URL 链接网络: 欣赏、分析视频
Documentos generados	Documento preparado por la profesora con las variables a tener en cuenta al observar una presentación 老师编制演讲评鉴范例

UD3-ACTIVIDAD 9: PROPUESTA DE TRABAJO

演讲评估:

阅读文本《演讲评估》和《演讲评鉴标准及说明》作为评估演讲的工具。欣赏、评鉴几个中国著名演说家或独白者的演说视频。在课堂报告评鉴结果。

Traducción: Lee y valora los documentos *Observación y comentario de las presentaciones* 《演讲评估》(Yanjiang Pinggu), 《演讲评鉴标准及说明》(Yanjiang Pingjian Biaozhun Ji Shuoming) con los distintos aspectos a tener en cuenta para sacar el mejor partido comunicativo de una presentación. Observa algunos de los discursos de famosos conferenciantes chinos, que han sido visionados en sesiones anteriores, para poder así tomar conciencia y evaluar la presencia en ellos de estas variables.

Tablas de observación y comentario de las presentaciones 演讲评估

- Modelo de observación A: 范例一

Estructura y contenido del discurso 演讲内容及结构:

- Remarcas iniciales adecuadas y eficaces 演讲开头得当、得体
- Hoja de ruta organizada 演讲内容条理明确
- Mensaje claro y memorable 演讲内容讯息明确、易懂、易记
- Sentido del ritmo 演说速度节奏适当
- Nivel apropiado de concreción y detalle 演说内容清楚、明确
- Puntos clave repetidos con adecuada frecuencia
演讲重要内容部分作适当重复以便听众理解、记忆
- Ausencia de parches y discursos aburridos 演讲内容不繁缛无趣
- Transiciones de un punto a otro claramente marcadas
演讲内容分段、分章明确不混淆
- Información ajustada a los intereses de la audiencia
演讲内容得当，符合听众之所需
- Cierre en tono claro y positivo 演说结尾语调清晰并予以正面鼓励

Lenguaje corporal 肢体语言：

- Buen contacto visual con la audiencia 演讲时注意眼睛视线与听众交流
- Apariencia tranquila 演说时态度轻松自然
- Ausencia de gestos o movimientos reiterados, manieristas o molestos
演说时没有过度重复相同动作或做出失态动作
- Gestualidad que subraya el discurso y atrae a la audiencia
演说时，以肢体表演来辅助演讲内容，吸引听众注意力
- Posición que hace visibles los recursos visuales
演说时，身体处在的位置不妨碍视觉媒体的观赏

Voz 声音：

- Tono variado 声音因演说内容需要而作抑扬顿挫
- Buena combinación de velocidad y volumen 声音的音量得当
- Naturalidad en la expresión 声音表达轻松、自然
- Uso eficaz de las pausas 声音的停顿得当
- Ausencia de expresiones entrecortadas o murmulos
声音清晰易懂，无含糊不清
- Finalización completa de frases o palabras 声音确实完整传达，字句清楚

Lenguaje 说话技巧：

- Uso limitado de muletillas
说话不常出现“口头禅”(那个那个...、怎么说呢...、对不对...等等)
- Frases breves e informativas 用词简洁、明确、易懂
- Ausencia de jerga y ambigüedad 用词艰涩难懂或模棱两可(móléng liǎngkě)
- Fluido y de aspecto correcto 言辞流利、语法顺畅
- Registro adecuado al tema y la situación 用词得当，符合主题内容

演讲评鉴标准及说明

一、演讲内容的说明				
1. 讲稿主题鲜明，符合主题要求。				
①主题鲜明，扣题很紧。				
②主题基本鲜明，基本扣题。				
③主题不鲜明，不扣题。				
2. 演讲稿内容丰富，说服力强。				
①有理，有据，有见解，有真情。				
②有理而少据，或有据而少理。				
③有理而无据或无理而有据。				
3. 联系实际。				
①较好地联系实际，个人实际。				
②有联系但较少，或联系得不好。				
③没有联系，或联系错误。				
4. 引用论据，观点正确。				
①观点正确，论据典型而精当。				
②观点基本正确，论据使用不典型，不新颖。				
③观点基本正确，论据使用错误、错位。				
二、演讲形式的说明				
1. 演讲声音洪亮，吐字清晰。普通话标准。				
①普通话标准。				
②语速、语调与演讲内容一致。				
③声音洪亮，吐字清晰。				
2. 演讲表现手法的多样。				
①有记叙，有议论，有抒情。				
②有议论，有抒情。				
③有记叙。				
3. 手势、动作、表情等演讲技巧运用得当。				
①手势、动作、表情与演讲内容结合紧密、自然。				
②手势、动作、表情不自然。				
③无手势、无动作、表情极其僵化或夸张。				
三、演讲效果				
1. 要求脱稿。				
①完全脱稿。				
②不完全脱稿。				
③完全不脱稿。				
2. 仪表整洁。				
①仪表整洁、大方、得体。				
②仪表不整洁、不大方、不得体				
3. 现场反应:				

(etc)

2.2.3.e. Materiales de la tarea final de la Unidad Didáctica 3

<p style="text-align: center;">UNIDAD DIDÁCTICA 3: PROYECTO PROTOCOLO Y COMUNICACIÓN INTERCULTURAL 第三单元：跨文化交际—中国礼仪规范</p>

*Conferencia de formación sobre etiqueta, protocolo
y comunicación intercultural en china*

Descripción breve de la tarea final: se ha de explicar a los nuevos trabajadores de la sección de proyección en Asia de una empresa multinacional (con formación en lengua china pero escasa experiencia) que se preparan para trabajar como expatriados en China todo lo que deben saber sobre etiqueta, protocolo, costumbres, regalos, negociación y comunicación intercultural para interactuar eficazmente en su nuevo entorno profesional. Recopilar información, escoger la más relevante, preparar una exposición de formación y asesoramiento.

职业培训演讲：中国礼仪规范

假设学员代表一个国际公司培训一些具备中文语言能力，但缺乏实战经验的“中国市场开发部”的高级干部（经理、工程师等）。其主要任务是要让这些高级干部认识中国礼仪规范等方面的具体知识。如中国习俗、接待贵宾礼仪、送礼、协商及一些跨文化交流知识等。演讲内容须精选一些中国基本礼仪信息，再配合投影片等有效的解说方式，让这些高级干部们能在中国的工作环境中有效实践他们的专业。

UD3-Tarea final-Fase 1: *Guión de la presentación*

Elaboración de un guión de la presentación: no se redactará en versión escrita la conferencia a exponer: solo su estructura, palabras clave etc. El guión se entregará con anterioridad a la profesora que lo revisará y comentará.

第一阶段：准备演讲大纲

准备一份演讲内容大纲。(于--月--日前以邮件发给老师)

Interacción	Individual/ Alumno-profesora 个人 / 一对一辅导
Habilidades	Expresión escrita y oral 书写、口语练习
Contenidos declarativos	- <u>Léxico</u> : costumbres, creencias, supersticiones, protocolo de china. Vocabulario específico sobre la comunicación intercultural 词汇：中国习俗、信仰、迷信、礼仪、跨文化交际词汇 - <u>Gramática</u> : fórmulas, partículas y estructuras de organización textual y discursiva 语法：句型、虚词、语篇组织结构
Contenidos de procedimientos	Estructuración del discurso a través de un guión 按演讲大纲制作演讲内容
Lugar	Fuera del aula 课堂外（辅导）
Duración	15-20 minutos (tutoría) 15-20 分钟（辅导）
Documentos generados	Guión de presentación a elaborar por el alumno 学生制作演讲草稿

UD3-Tarea final-Fase 2: Elaboración de un soporte visual en PowerPoint

Elaboración de una presentación en *PowerPoint* con el esquema del discurso, las palabras clave, gráficos o imágenes de soporte al discurso oral. Se evitará por igual una presentación escrita con exceso de texto o meramente visual. La presentación será revisada y corregida por la profesora.

第二阶段：准备投影片

准备一个投影片辅助你的演说内容。投影片应包含演说内容的重要词汇、大纲图片或图表等。(最晚于发表后以邮件发给老师)

Interacción	Individual/ Tutoría individual 个人 / 一对一辅导
--------------------	--

Habilidades	Expresión escrita y oral 书写、口语练习
Contenidos declarativos	- <u>Léxico</u> : costumbres, creencias, supersticiones, protocolo de china. Vocabulario específico sobre la comunicación intercultural 词汇：中国习俗、信仰、迷信、礼仪、跨文化交际词汇 - <u>Gramática</u> : fórmulas, partículas y estructuras de organización textual y discursiva 语法：句型、虚词、语篇组织结构
Contenidos de procedimientos	- Estructuración del discurso a través de un guión 按演讲大纲制作演讲内容整体架构 - Ilustración gráfica 图片
Lugar	Fuera del aula 课堂外（辅导）
Duración	15-20 minutos (tutoría) 15-20 分钟（辅导）
Documentos generados	Presentación en <i>PowerPoint</i> a elaborar por el alumno 学生制作投影片

UD3-Tarea final-Fase 3: Incorporación de fórmulas y estructuras discursivas

Una vez elaborado el guión de la presentación, se valorará la posibilidad de ir usando las distintas propuestas de partículas y fórmulas estructurantes de los repertorios trabajados con anterioridad. La incorporación al discurso del repertorio de estructuras textuales, giros, modismos y fórmulas para organizar el discurso se concretará en una lista ordenada de estas con su uso previsto.

第三阶段：中国演讲格式

演讲稿完成后，用中国人惯用的演讲格式来表达演说内容。使用中国人一般演讲交际礼仪词汇、演讲辞格式等。

Interacción	Individual/ Alumno-profesora 个人 / 一对一辅导
Habilidades	Expresión escrita y oral 书写、口语练习
Contenidos declarativos	- Léxico: costumbres, creencias, supersticiones, protocolo de china. Vocabulario específico sobre la comunicación intercultural 词汇：中国习俗、信仰、迷信、礼仪、跨文化交际词汇 - Gramática: fórmulas, partículas y estructuras de organización textual y discursiva 语法：句型、虚词、语篇组织结构
Contenidos de procedimientos	Valoración de las posibilidades de uso de algunos elementos escogidos del repertorio de estructuras discursivas a lo largo de la presentación 中国演讲格式套入学员演讲辞
Lugar	Fuera del aula 课堂外（辅导）
Duración	20-45 minutos (tutoría) 20-45 分钟（辅导）
Documentos aportados	- Enlace URL a la página <i>web</i> URL 链接网站

UD3-Tarea final-Fase 4: Ensayo de la elocución del discurso

Después de haber leído, comentado y analizado el documento “Observación y comentario de las presentaciones” 演讲评鉴 con las variables a observar en el discurso de uno mismo y en el de los compañeros, cada uno podrá proceder al ensayo de la presentación atendiendo a la coherencia y cohesión, a la fluidez y expresividad, a la modulación y intensidad de la voz, a la posición del cuerpo y la gesticulación. Hay que medir el tiempo. Es aconsejable grabarse y escucharse, y hablar delante del espejo.

第四阶段：演讲排练

在演说之前，在家里应多做排练，直到演说得很流利。演说时，应注意发音，咬字要清楚。注意身体语言的重要性，并掌控演说的时间。

Interacción	Individual 个人
Habilidades	Expresión oral 口语练习
Contenidos declarativos	- Léxico : costumbres, creencias, supersticiones, etiqueta, protocolo de china. Vocabulario específico sobre la comunicación intercultural 词汇：中国习俗、信仰、迷信、礼仪、跨文化交际词汇 - Gramática : fórmulas, partículas y estructuras de organización textual y discursiva 语法：句型、虚词、语篇组织结构
Contenidos de procedimientos	Práctica y autoanálisis de los aspectos discursivos, expresivos y no verbales de la comunicación 话语方面、表达方面及非语言方面交际的实践和自我分析
Lugar	Fuera del aula 课堂外
Duración	20 minutos/ ponente 20 分钟 / 人
Documentos aportados	Documento “ <i>Observación y comentario de las presentaciones</i> ” con las variables a observar y a evaluar en los discursos de los compañeros y en la preparación del propio. “演讲评鉴”文本内每个项目，除了用来作为观察评估演讲者的依据外，也是准备自己演讲时应注意事项的依据
Documentos generados	- Texto del discurso elaborado por el alumno y corregido por la profesora. 学生自己编写的演讲稿，并经老师订正

UD3-Tarea final-Fase final: Presentación y análisis de los discursos orales

Cada uno dispone de 10-15 minutos para exponer su conferencia de formación. Mientras un compañero habla, el resto observa y toma notas para un posterior comentario de puntos fuertes y aspectos a mejorar. La observación de las presentaciones se centra en aspectos discursivos, comunicativos, expresivos y de la comunicación no-verbal.

最后阶段：演讲与分析

每位学员有 10-15 分钟的时间演讲《中国礼仪培训》。其他学员（听众）应观察评估演讲者的优缺点并作笔记，笔记内容作为在演讲结束后，发表心得及给予演说者鼓励或建议的草稿。笔记及观察重点应放在演讲者的演讲内容、话语、表情和非语言沟通方面。

Interacción	Individual/ Sesión plenaria 个人 / 全班
Habilidades	Comprensión y expresión oral 听力、口语练习
Contenidos declarativos	- <u>Léxico</u> : costumbres, creencias, supersticiones, protocolo de china. Vocabulario específico sobre la comunicación intercultural 词汇：中国习俗、信仰、迷信、礼仪、跨文化交际词汇 - <u>Gramática</u> : fórmulas, partículas y estructuras de organización textual y discursiva 语法：句型、虚词、语篇组织结构
Contenidos de procedimientos	Práctica y autoanálisis de los aspectos discursivos, expresivos y no verbales de la comunicación 话语方面、表达方面及非语言方面交际的实践和自我分析
Lugar	Aula 课堂
Duración	10-15 minutos/ ponente 10-15 分钟 / 人
Documentos generados	Documento “ <i>Observación y comentario de las presentaciones</i> ” con las variables a observar y a evaluar en los discursos de los compañeros y en la preparación del propio. “演讲评鉴”文本内每个项目，除了用来作为观察评估演讲者的依据外，也是准备自己演讲时应注意事项的依据。

2.2.3.f. Consolidación del aprendizaje de la Unidad didáctica 3

- **Instrucciones y proceso de consolidación**

1. Relee atentamente los diferentes documentos de las actividades: *El perfecto maleducado*, *Temas de conversación seguros y temas tabú*, *Consejos para el conferenciante*, así como el resto de escritos que has generado a lo largo de la realización de las actividades y tareas preparatorias de la unidad didáctica 3 “*Proyecto protocolo y comunicación intercultural*”.
2. A partir de este corpus de escritos, elabora una lista de un mínimo de 30 expresiones, palabras o estructuras sacadas de entre todas las que has usado o han aparecido en el proceso de realización de la tarea.
3. Pon una especial atención a identificar las palabras, expresiones y estructuras que se han corregido o reescrito en el proceso de la tarea.
4. Selecciona las palabras, expresiones y estructuras según estos criterios:
 - i. que hayas incorporado,
 - ii. que te hayan presentado dificultad,
 - iii. que te hayan despertado interés
 - iv. que creas que vale la pena volver a observar

- **编制整合流程说明:**

1. 重复阅读、检视在进行本任务“跨文化交际—中国礼仪规范”过程中所制作的文件等，如十个不礼貌的行为举止、受欢迎的话题和忌讳的话题、给演讲者的建议及一些在进行本任务过程中所制作的其他文件。
2. 利用在进行本任务过程中所使用或出现过的信息，制作一份至少 30 条语法结构、常用语句、词汇表等。
3. 特别注意那些在进行本任务过程中，经过订正的语法结构、常用语句、词汇等。
4. 选择哪些语法结构、常用语句、词汇的参考原则：
 - a. 新的语法结构、常用语句、词汇
 - b. 难记或难懂的语法结构、常用语句、词汇
 - c. 特别或有意思的语法结构、常用语句、词汇
 - d. 曾经学过又再次出现而值得注意的语法结构、常用语句、词汇

- **Indicaciones para la presentación del trabajo de consolidación**

-La lista de palabras, expresiones y estructuras e tiene que organizar en tres columnas:

-Expresión en caracteres chinos

-Transliteración en *pinyin*

-Traducción al castellano o catalán.

-La fecha de entrega de esta lista es el día --

-Este trabajo se entregará por correo electrónico en un documento Word adjunto

-Tal como se debe hacer en todos los trabajos enviados por e-mail, documento adjunto debe contener en su título:

-el apellido del autor

-un indicador o código del trabajo realizado:

En este caso debe indicar:

Apellido_consolidacion_UD-3

(ej: chin_consolidacion_UD-3)

- **提交任务资料整合说明:**

— 语法结构、常用语句、词汇表内容应包含以下项目:

- 中文、

- 拼音、

- 西班牙语或加泰罗尼亚语意思/翻译

— 提交日期: -- 年 --月 --日

— 本项作业应以邮件 (e-mail) 方式把做好的 Word 档发给老师

— 以发邮件提交的文件作业, 如 Word 档附件等, 都应具备以下信息:

- 邮件(e-mail) 标题清楚注明发件人姓名

- 附件档 (documento Word) 标题以西班牙文注明.

Apellido_consolidacion_UD-3 (例: chin_consolidacion_UD-3)

2.2.3.g. Webgrafía de materiales de la Unidad Didáctica 3

Webs usados:

1. <http://www.scribd.com/doc/6257/China-Business-Culture-Guide>
2. <http://chinahopelive.net/category/books/communicating-effectively-with-the-chinese/>
3. http://www.nytimes.com/2010/12/22/business/global/22chinatrain.html?_r=2&partner=rss&emc=rss&pagewanted=print
4. <http://www.g111.cn/uhuage/15322-162168.aspx>
5. <http://business.liyipeixun.org/shangwuliyijieshao/zhongguoshangwu.html>
6. http://www.china.com.cn/zhuanti2005/txt/2006-02/23/content_6133246.htm
7. <https://www.youtube.com/watch?v=RnhXqQ15km8>
8. <http://www.chinese-forums.com/index.php?/topic/17855-chinese-presentation-dos-and-donts/>
9. http://v.youku.com/v_show/id_XMjA0MDA2Njky.html (4:28-91:45)
10. <https://www.youtube.com/watch?v=DW4Iac3MyEE>
11. http://v.youku.com/v_show/id_XMTg2Nzc4MTQ4.htm
12. <http://www.chinese-forums.com/index.php?/topic/17855-chinese-presentation-dos-and-donts/>
13. <http://www.fed.cuhk.edu.hk/youngwriter/kit/html/page18.html>
14. <http://edu.pcbaby.com.cn/223/2238109.html>
15. <https://www.youtube.com/watch?v=AMzeQgCxQfE> (0:05-35:27)
16. https://www.youtube.com/watch?v=aa_kY0Gu25M (3:28-11:50)
17. <https://www.youtube.com/watch?v=DW4Iac3MyEE>

Webs complementarios sobre modelos de discurso:

1. <http://www.oh100.com/a/201112/39774.html>
2. <http://edu.pcbaby.com.cn/223/2238109.html>
3. <http://fanwen.chazidian.com/yanjianggao/>
4. <http://fanwen.chazidian.com/fanwen337788/>

(Consultadas en 19-8-2015)

3. EXPERIMENTACIÓN EN EL AULA:

descripción, resultados y análisis de un proceso de aprendizaje de chino basado en tareas y planteamientos competenciales

Se ha detallado en la segunda parte de esta tesis (Capítulo 2) el diseño curricular de tres de las cinco unidades didácticas -planteadas en forma de proyecto-, que hemos puesto en práctica en el aula con diferentes grupos.

Cada uno de estos tres *Proyectos* seleccionados ha implicado la realización de una serie encadenada de actividades y tareas (en el aula y fuera del aula) relacionadas entre sí temáticamente y funcionalmente, que se han ordenado con un sentido de progresividad, para permitir la realización de tareas complejas y productivas en la fase final de cada proyecto, y que se han desarrollado durante varias semanas de trabajo, con un mínimo requerido de entre nueve y doce horas de clases, y sus correspondientes horas de trabajo fuera del aula, es decir un mínimo de tres o cuatro semanas de atención como mínimo en cada proyecto (calculamos así que en la aplicación del “método Bolonia” de computo de los ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*), por cada hora de clase es exigible un mínimo de 3 horas de trabajo autónomo o cooperativo fuera del aula).

Si ponemos en relación esta tercera parte de la tesis que ahora se inicia, dedicada a la descripción y análisis de la experimentación en el aula de los tres proyectos, con la reflexión teórica inicial, vemos que se vincula de una forma más evidente con las reflexiones de las teorías socio-culturales de Leo Van Lier y J.P. Lantolf, así como con los planteamientos post-metodológicos de N.S. Prabhu y B. Kumaravadivelu, o bien las iniciativas metodológicas de investigación del discurso y la interacción en el aula y de investigación-acción de Lawrence Stenhouse, John Elliot o B. MacDonald.

En esta tercera parte de la tesis nos proponemos afrontar dos objetivos principales:

1. **Contextualizar y documentar la experiencia concreta del proceso de realización en el aula** de estas tareas anteriormente planteadas como Unidades Didácticas: presentar el contexto socio-cultural e institucional en el que se ha realizado, el perfil de los alumnos que en ella han participado, y los roles jugados por la profesora en el

proceso, (Capítulo 3.1.) para poder así analizar sus implicaciones didácticas y valorar cualitativamente sus resultados a partir del estudio de casos concretos: ejemplos de resultados textuales, análisis de sesiones concretas, de interacciones o textos generados en el aula etc. y poniendo en contacto estos resultados con los interrogantes planteados en el marco teórico de la tesis. (Capítulo 3.2.)

2. Valorar y analizar globalmente y de forma crítica el desarrollo, los resultados y las percepciones de la experiencia (Capítulo 3.3.), tanto por parte de los alumnos como de la profesora-investigadora, a partir de encuestas, entrevistas, tablas de auto-evaluación etc., así como a partir de las notas y cuadernos de bitácora compilados por la profesora-investigadora a lo largo del proceso.

3.1. Contexto de la experimentación

Iniciamos este apartado de contextualización de situaciones y actores que intervienen en la experimentación describiendo el entorno socio-cultural e institucional en el que se ha desarrollado esta experimentación, como punto de referencia para valorar hasta que punto marca o incide en el proceso de aprendizaje, y hasta qué punto condiciona las decisiones didácticas o profesionales que se adoptan como docentes. (3.1.1). Pasamos a continuación a reflexionar sobre el rol de la profesora en la experimentación, (3.1.2) y el perfil de los grupos y los aprendices que han participado en la experimentación (3.1.3).

3.1.1. Contexto socio-cultural y entorno institucional

Institucionalmente esta experimentación se ha desarrollado en el marco del *Máster Universitario en Estudios Chinos* del Departamento de Humanidades de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona.¹⁰ Se ha implementado en dos asignaturas trimestrales continuas de las cinco que contiene la materia *Chino para usos académicos y profesionales* entre los cursos 2010-2011 y 2012-2013. Cada una de estas asignaturas se corresponde a 5 ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*) equivalente a 30 horas de clase por asignatura y un total de dedicación del alumno de 120 horas de trabajo por asignatura (30 horas en el aula y 90 horas fuera del aula). Se ha dispuesto por la tanto de un total de 60 horas de clase y un potencial de dedicación real del alumno de 240 horas de trabajo fuera del aula.

Esta experimentación se puso en marcha en fechas coincidentes con la puesta en marcha de este programa de Máster en Estudios Chinos (el primero y único en España exclusivamente dedicado a los Estudios Chinos. La voluntad innovadora y de ofrecer una oferta docente singular, abrió completamente las puertas a los planteamientos que

¹⁰ <http://www.upf.edu/mxina/>

se propusieron. Esta predisposición y flexibilidad del marco institucional de estas asignaturas del *Máster en Estudios chinos* de la UPF ha permitido implementar radicalmente esta propuesta, sin tener que asumir objetivos institucionales externos, tal como habitualmente sucede (alcance de algún nivel HSK, trabajo sobre algún libro de texto específico, número de palabras trabajado, modelo o criterios de evaluación prefijados...). La posibilidad de formular un plan docente totalmente orientado a las perspectivas didácticas de esta experimentación ha permitido un diseño curricular de la asignatura que explicitaba tanto la metodología de trabajo como un proceso de evaluación continua y cualitativa: de orientación competencial. En las diferentes aplicaciones de este diseño curricular, he ido modificando aspectos del mismo, en función de las reflexiones autocríticas o de introducción de mejoras, y sobre todo en función de la adaptación a las características específicas de los alumnos, con composiciones, números y perfiles muy distintos según el curso. En los cambios que ha experimentado la puesta en práctica en el aula del Diseño Curricular concretado en la segunda parte de esta tesis, no ha influido ninguna presión institucional.

Las características y objetivos generales del programa general del Máster en Estudios Chinos en el que se inserta esta materia de *Chino para usos académicos y profesionales* marcan los objetivos de la misma así como las expectativas y exigencias de los alumnos. Según indican tanto la memoria del Máster como su difusión en su página web, los objetivos generales del programa son los siguientes:

"El Máster en Estudios Chinos especializa profesionales y graduados de procedencias y disciplinas diversas en el área de la China moderna y contemporánea. Este objetivo general se concreta en los tres objetivos específicos:

- Formar profesionales e investigadores para que puedan desarrollar una carrera profesional o académica radicada o centrada en China y aplicar en los ámbitos chinos los conocimientos de sus disciplinas de formación previa.
- Formar profesionales e investigadores capaces de participar activamente en las relaciones entre China y Europa en los ámbitos del comercio internacional, la gestión cultural, las relaciones institucionales, los movimientos migratorios ...
- Formar profesionales e investigadores capaces de asumir la complejidad de la realidad china contemporánea con perspectiva histórica y de civilización, con capacidad para enriquecer sus

análisis y su toma de decisiones en el marco referencial de Asia oriental y en el marco metodológico de su disciplina de especialización."¹¹

En este horizonte general, la función esperada de una asignatura como "*Chino para usos académicos y profesionales*" es la de incrementar la capacidad instrumental de usar comunicativamente y con cierto grado de formalidad el chino, bien sea para trabajar bien sea para estudiar o investigar, en ámbitos laborales o académicos. El Máster no se plantea como un programa de estudios sinológicos, de carácter filológico o traductológico, con derivas hacia el chino clásico, etc. Tampoco se limita a ofrecer un chino de supervivencia o bien orientado a la vida cotidiana. El foco contemporáneo y los objetivos refuerzan esta función instrumental, fundamental en el programa. Este foco condiciona la elección de los proyectos escogidos, las temáticas tocadas, las formas de trabajo y de evaluación.

El hecho de que en el programa de este máster se contemple en su segundo curso una estancia de seis meses de estudios para completar 20 ECTS de una asignatura optativa llamada *Estancia en un centro Asianista*, pero que consiste básicamente en pasar seis meses estudiando chino de forma intensiva, convierte asimismo estos cursos que aquí planteamos en un trampolín y en un empujón definitivo para poder seguir cursos de nivel intermedio en China, y para eventualmente, si se desea, poder examinarse del examen HSK, y obtener el nivel 4 o 5. Esta es una posibilidad que una parte de los alumnos durante el curso siguiente llevaba a cabo, sin ser un proceso vinculado propiamente ni a la asignatura ni al máster.

Una condición institucional que también ha hecho posible esta experimentación ha sido la posibilidad de disponer de un *aula virtual Moodle* (a partir del curso 2011-2012, segundo curso de experimentación), así como la posibilidad de disfrutar en el aula de ordenador conectado a internet y equipado especialmente con programas y configuraciones adecuadas para el procesamiento de la lengua u la escritura china. Los alumnos tenían asimismo en el CRAI (*Centro de Recursos para la Adquisición de la*

¹¹ <http://www.upf.edu/mxina/es/Presentacio/Objectius.html>

Información) acceso a ordenadores fijos y portátiles, así como recursos avanzados de información (bases de datos) o bien una amplia colección de libros sobre China y en chino.

Evidentemente al final de cada curso trimestral, cada alumno obtuvo su nota en la calificación del *Máster en Estudios Chinos*, pero esta nota no se puso atendiendo a criterios cuantitativos lineales ni homogéneos: se evaluó midiendo el avance, el incremento en las destrezas y en las competencias de cada uno, sin una escala única. Se siguieron los criterios de participación activa en el aula, realización efectiva de las tareas encomendadas, calidad del trabajo realizado, avance competencial etc. Se evaluaba a través de una observación que combinaba la evaluación del progreso y evolución sobre la marcha, así como su plasmación en un Portafolio de Evidencias, en el que el alumno debía compilar, ordenar, completar, consolidar y reflexionar sobre las tareas realizadas. Puntualmente, se entregaban al alumno comentarios y notas de evaluación de tareas concretas, que tenía un doble sentido de evaluación formativa y de compilación de información para la nota final.

No había examen final en estas asignaturas: la evaluación era continua, se han evaluado a través del seguimiento del trabajo realizado y de su compilación final en un Portafolio de Evidencias. Se ha considerado el progreso realizado por cada alumno a partir de su singular punto de partida. Se ha considerado su nivel de maduración competencial, su capacidad de resolver tareas con las distintas destrezas, su nivel de redacción y de expresión oral, su autonomía en el aprendizaje y su participación activa en el proceso. Evidentemente no hemos dejado de lado el eje de la observación formal de la lengua y de la corrección (en la gramática, en la pronunciación en la elección del léxico más preciso, en la escritura, en la caligrafía...) pero lo hemos planteado como un objetivo al que se debe tender, como un elemento de reflexión, de reescritura, como un valor añadido: lo fundamental ha sido siempre conseguir resolver tareas complejas, comunicar, entender y hacernos entender en situaciones que nos hagan aprender cosas y nos permitan hacer cosas con el chino que nunca antes hubiésemos hecho... siempre avanzando algún paso más allá de nuestra interlengua de partida, avanzado algún paso

más allá hacia una mejora en la adecuación, la complejidad, la corrección de los mensajes.

La nota de curso ha considerado asimismo su capacidad de lectura, redacción, y de expresión oral fluida, clara, entonada y persuasiva. La lectura en voz alta ha sido un aspecto, en parte formal o técnico, que ha merecido una atención especial: con un enfoque competencial: aumentar la capacidad de realizar fluida, expresiva y concretamente esta habilidad lingüística. También ha considerado su capacidad de toma de conciencia metalingüística: de incorporación de herramientas activadoras de un aprendizaje real y autónomo, capaz de reproducirse y crecer fuera del aula y del marco docente institucional. Asimismo su capacidad de observación: de ser capaces de detectar los problemas, los fallos, las cosas a mejorar. Aparte de las anotaciones fruto de la observación en el aula de las intervenciones de los aprendices, sus monólogos e interacciones, de sus resoluciones de casos y problemas etc., la profesora encontrará en el Portafolio de Evidencias un instrumental insustituible: donde se compilan materiales, esquemas y escritos previos. También encuestas de autoevaluación, realizadas al final de cada proyecto.

La experimentación se ha desarrollado consecutivamente en diversos grupos de cursos distintos. Durante las distintas experimentaciones se ha modificado en algunos aspectos el planteamiento o desarrollo de las propuestas iniciales del curso anterior, no solo para adaptarlas a la especificidad del nuevo grupo de alumnos (en nivel medio de desarrollo competencial distinto en cada grupo, el número de alumnos, las expectativas y las trayectorias previas de aprendizaje) sino para incorporar mejoras o adaptaciones procedentes de las propias reflexiones críticas que motivaron cambios o mejoras en las propuestas iniciales. Los cambios y modificaciones serán explicitados en el proceso de despliegue y análisis de las propuestas didácticas.

En cada una de las experimentaciones de las propuestas didácticas se han producidos circunstancias socio-culturales específicas: han cambiado las dinámicas del grupo en función de su muy distinta composición, especialmente en relación a las procedencias

(de distintos países, de distintos perfiles formativos y diferentes itinerarios formativos de lengua china) y niveles competenciales previos muy distintos al inicio del curso. Esto ha provocado que la experimentación y los procesos docentes hayan sido sustancialmente distintos, y que en cada caso hayan adaptado y reorientado las estrategias y la aplicación o activación de los proyectos expuestos en el capítulo anterior. El entorno institucional abierto a formas de aprendizaje holísticas y a formas de evaluación competencial y cualitativa se ha convertido en una constante, mientras la cantidad y la diversidad de perfiles del alumnado participante en la experimentación ha variado de forma sustantiva en las tres promociones de alumnos.

Las condiciones institucionales han sido favorables para poder llevar a cabo la experimentación, ya que no se exigía el cumplimiento de ningún “programa” de contenidos cerrado, ni el cumplimiento de ningunos contenidos determinados, ni el uso obligado de ningún material o libro de texto, (como acostumbra a ser habitual en todos los entornos institucionales de enseñanza del chino), ni tampoco que los alumnos se homologasen a ningún nivel estandarizado en el examen HSK.

Se exigía que los alumnos trabajasen intensamente, en el aula y fuera del aula, se les sacaba de su zona de confort para que avanzasen en su desarrollo competencial en las distintas facetas comunicativas y en las distintas destrezas lingüísticas. Se ha permitido la orientación competencial y se ha dado a la docente-investigadora la máxima libertad para programar y desplegar su acción a través del Plan Docente, que debe ajustarse a las directrices competenciales planteadas por el máster, con un amplio margen de maniobra para concretarlo en cada curso específico. Asimismo, el alumnado ha aceptado el reto, aunque en algunos casos, sus experiencias previas de aprendizaje del chino han condicionado su percepción del proceso a corto plazo en la fase inicial especialmente. En la fase final de análisis y comentario examinaré las luces y sombras, los puntos fuertes y débiles de mi experimentación, tanto desde mi perspectiva como desde la perspectiva que plasman en sus encuestas y entrevistas los alumnos,

El instrumento del *Plan Docente* de la asignatura ha permitido plasmar en un proceso docente las propuestas didácticas teorizadas y explicitadas con anterioridad en el Capítulo 2.2. de la tesis, así como otras propuestas didácticas basadas en los principios teóricos y didácticos asumidos como básicos en esta tesis: planteamiento competencial, enfoque socio-cultural, planteamiento post-metodológico y aprendizaje a través de tareas y basado en contenidos.

La coincidencia en el tiempo en la fase fundacional de redacción de la memoria del plan de estudios general del Máster en Estudios chinos, con el inicio de esta investigación de tesis doctoral, así como el encargo de impartir y diseñar la asignatura *Chino para usos académicos y profesionales*, ha permitido ajustar desde el principio el diseño curricular que marcaba la Memoria Académica del *Máster en Estudios Chinos* para la materia a los planteamientos didácticos que se proponen en esta tesis. Hemos podido definir así un perfil competencial específico de la asignatura, que ha marcado el horizonte de avance en el aprendizaje y su evaluación y que ha hecho posible el margen de maniobra suficiente para la experimentación en el aula de las unidades didácticas propuestas a reflexión y análisis en esta tesis.

Las competencias específicas de la materia *Chino para usos académicos y profesionales* de la Memoria Académica del *Máster en Estudios chinos* son las siguientes:

- Capacidad de desarrollar la competencia en lengua china en registros académicos y profesionales
- Capacidad de comunicar oralmente y por escrito en chino.
- Capacidad de comprender mensajes orales y escritos en chino.
- Capacidad de usar las tecnologías de la información para comunicar a través del chino
- Capacidad de interaccionar con usos y textos reales de la lengua china
- Capacidad de reconocer, usar, transcribir y pronunciar los caracteres del vocabulario académico y profesional de la lengua china
- Capacidad de leer e interpretar textos periodísticos, literarios, jurídicos o

comerciales en chino.

- Capacidad de expresarse y comunicarse en chino a nivel intermedio.
- Uso comunicativo de herramientas básicas que ofrecen las tecnologías de la información y el conocimiento para el procesamiento y vehiculación de la información a través del chino y dominio de las formas de transliteración más habituales y estandarizadas del chino.

Los resultados de aprendizaje que describe la memoria para esta materia son los siguientes:

- Conocer y usar comunicativamente las estructuras de la lengua china
- Conocer y usar el vocabulario de la lengua china en diferentes campos académicos y profesionales.
- Conocer y usar las pautas retóricas y comunicativas del chino oral y escrito en registros formales básicos para usos académicos y profesionales
- Conocer el sistema fonológico de la lengua china y su uso fluido y correcto.
- Conocer y usar los distintos registros del chino para usos académicos y profesionales

Por lo que respecta a los sistemas de evaluación de la adquisición de las competencias, la memoria específica para esta materia indica que el profesor encargado de la materia optará por varios de los sistemas siguientes, en una evaluación ponderada y continua:

- Participación activa y aportación personal en las actividades formativas planteadas dentro del aula
- Pruebas de conocimiento sobre los contenidos y las competencias de la materia.
- Elaboración de trabajos individuales: grabaciones, redacciones, tareas y ejercicios escritos
- Exposiciones orales en el aula

En el apartado de la metodología, el modelo de plan docente que incluye la Memoria del Master para esta materia de *Chino para usos académicos y profesionales* indica:

- Aprendizaje de la lengua china a través de tareas y de contenidos, desde enfoques competenciales y comunicativos, en el paradigma metodológico del *Marco Común Europeo para la Enseñanza de lenguas*.
- Se fomentará la autonomía y la capacidad de aprender a aprender con un trabajo de tutoría personalizada y adaptada a la interlengua de cada alumno concreto por activar, fomentar y guiar y el avance de la competencia comunicativa en chino del alumno.
- Se hará un uso adecuado al nivel de las tecnologías de la información como herramienta auxiliar de aprendizaje.

Durante el proceso de experimentación se ha ido concretando la formulación competencial y los detalles de la materia, que finalmente (añadiéndose a las competencias etc., anteriormente citadas) incorpora estas informaciones como marco institucional final:

Materia 5: Lengua china para usos académicos y profesionales	
ECTS: 25	Carácter: obligatoria
Organización temporal:	1-2-3-4-5 trimestre
Idioma/s	Castellano o inglés y chino
Descripción:	
<ul style="list-style-type: none"> - Requisitos: haber cursado tres cursos de chino, nivel 3 HSK... - Contenido: <ul style="list-style-type: none"> • Pautas comunicativas interculturales con interlocutores chinos • Uso de herramientas tecnológicas para el procesamiento asistido de la escritura china • Uso de internet en el desarrollo de las competencias lingüísticas en chino • Los sistemas de transliteración de la escritura china: convenciones y valores de pronunciación • Vocabulario específico de las disciplinas académicas del máster • Desarrollo de la competencia comunicativa en lengua china en entornos profesionales y/o académicos • El aprendizaje del chino a través de contenidos y a través de tareas. • Aplicación funcional y comunicativa de patrones estructurales del chino en entornos profesionales y académicos específicos 	
Resultados de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Usar comunicativamente las estructuras de la lengua china . • Dominar la comprensión y expresión a través del sistema de escritura de la lengua china

	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y usar de forma pasiva y activa el sistema fonológico de la lengua china • Conocer y usar los fundamentos elementales del chino para usos académicos y profesionales • Conocer las pautas comunicativas y culturales asociadas al uso oral de la lengua china • Conocer y usar el vocabulario de la lengua china en diferentes campos académicos y profesionales. • Conocer y usar las pautas retóricas y comunicativas del chino oral y escrito en registros formales básicos para usos académicos y profesionales • Conocer el sistema fonológico de la lengua china y su uso fluido y correcto. • Conocer y usar los distintos registros del chino para usos académicos y profesionales 																		
Actividades formativas	<p>La materia contiene 5 asignaturas, con un total de créditos de la suma de asignaturas de 25 ECTS, por tanto igual a 625 horas. . Las actividades formativas presenciales representan un total de 125 horas, las actividades formativas autónomas fuera del aula alcanzan las 500 horas.</p> <p>AF 1) Clases magistrales AF 2) Seminarios de análisis y debate AF 3) Tutorías presenciales AF 4) Trabajo individual</p> <table border="1" data-bbox="561 981 1380 1585"> <thead> <tr> <th data-bbox="561 981 802 1081">TIPOLOGIA ACTIVIDAD</th> <th data-bbox="802 981 1056 1081">HORAS</th> <th data-bbox="1056 981 1380 1081">PRESENCIALIDAD</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="561 1081 802 1182">AF1 Clases magistrales</td> <td data-bbox="802 1081 1056 1182">35</td> <td data-bbox="1056 1081 1380 1182">100%</td> </tr> <tr> <td data-bbox="561 1182 802 1283">AF2 seminarios</td> <td data-bbox="802 1182 1056 1283">70</td> <td data-bbox="1056 1182 1380 1283">100%</td> </tr> <tr> <td data-bbox="561 1283 802 1384">AF3 Tutorías presenciales</td> <td data-bbox="802 1283 1056 1384">15</td> <td data-bbox="1056 1283 1380 1384">100%</td> </tr> <tr> <td data-bbox="561 1384 802 1485">AF4 Trabajo individual</td> <td data-bbox="802 1384 1056 1485">380</td> <td data-bbox="1056 1384 1380 1485">0 %</td> </tr> <tr> <td data-bbox="561 1485 802 1585">Total</td> <td data-bbox="802 1485 1056 1585">500 horas</td> <td data-bbox="1056 1485 1380 1585">24%</td> </tr> </tbody> </table>	TIPOLOGIA ACTIVIDAD	HORAS	PRESENCIALIDAD	AF1 Clases magistrales	35	100%	AF2 seminarios	70	100%	AF3 Tutorías presenciales	15	100%	AF4 Trabajo individual	380	0 %	Total	500 horas	24%
TIPOLOGIA ACTIVIDAD	HORAS	PRESENCIALIDAD																	
AF1 Clases magistrales	35	100%																	
AF2 seminarios	70	100%																	
AF3 Tutorías presenciales	15	100%																	
AF4 Trabajo individual	380	0 %																	
Total	500 horas	24%																	
Metodología docente	<p>Metodología</p> <p>MD 1) Transmisión de contenidos con soporte visual y textual MD 3) Resolución de ejercicios o problemas MD 4) Análisis de casos MD 5) Debate virtual y presencial MD 6) Presentación oral individual o en grupo MD 7) Realización de tareas y proyectos MD 8) Uso de TIC para el procesamiento digital del chino</p>																		

Métodos de evaluación	El profesor encargado optará por una gradación porcentual específica en una evaluación que en todas la materias del máster será ponderada, formativa y continua, con un mínimo de tres tramos evaluados de entre las siguientes posibilidades:		
	SA 1) Participación activa dentro del aula SA 2) Exámenes SA 3) Trabajo individual SA 4) Exposiciones orales en el aula		
	Método de evaluación	Ponderación mínima	Ponderación máxima
	SA1 Participación en el aula	0%	10%
	SA2 Exámenes	00%	60%
	SA3 Trabajo individual	10%	40%
SA4 Exposición oral	20%	80%	

El contexto institucional de la realización de esta experiencia didáctica en el aula hizo variar parcialmente algunos aspectos de la experimentación en cada una de sus tres ediciones. Un aspecto condicionante es que como profesora-investigadora yo no ocupaba el conjunto de los 25 ECTS de la Materia (que consta de 5 asignaturas de 5 ECTS cada una, en total) sino tal solo de dos asignaturas de la misma, cada una de 30 horas de docencia en aula y 5 ECTS de creditaje. Es decir, el conjunto de la Materia implicaba la necesaria coordinación entre dos o tres profesores, con lo cual se convertía en muy importante la necesaria coherencia del ciclo docente de cinco asignaturas trimestrales, diferenciadas per continuas y ligadas, de las que consta la Materia *Chino para usos académicos y profesionales*. Al tener que compartir programación del conjunto de la materia con otra/s profesoras, el diseño general debía ser coherente y esto conllevó algunas modificaciones en las distintas ediciones. No siempre el profesorado disponible estaba previamente preparado o motivado para emprender una docencia de carácter innovador y comprometido, a base de tareas etc.,

La experimentación en el aula de las tres unidades didácticas que analizamos se centraba así en dos cursos trimestrales de un conjunto más amplio de cinco cursos. El primer curso 2010-2011 (Grupo A) la experimentación se pudo iniciar en los dos

primeros trimestres, las dos primeras asignaturas trimestrales de la Materia, entre setiembre y Semana Santa. Esto hizo posible una experimentación radicalmente centrada en el Diseño Curricular innovador, por tareas y proyectos, con planteamiento competencial, enfoque socio-cultural y post-metodológico al no presentar condicionantes previos.

El siguiente curso (2011-2012), la experimentación se tuvo que trasladar al segundo y tercer trimestre. Durante el primer trimestre anterior al inicio de nuestra experimentación (con otra profesora y al margen de esta experimentación) los alumnos del Grupo B habían ya iniciado la materia con una docencia al margen de los parámetros de la enseñanza *a través de* tareas: es decir que se seguía un planteamiento de orientación a un sistema nocional-situacional, pero con uso de algunas tareas puntuales o actividades más comunicativas etc.

Se optó en esta segunda edición del proceso de experimentación con el Grupo B, en los dos trimestres de la experimentación que aquí analizamos, por mantener un sistema de Enseñanza basada en tareas -a través de tareas-, realizando de forma completa los proyectos expuestos en el Diseño Curricular de la segunda parte de esta tesis, pero con un uso complementario y puntual de materiales de carácter institucional, sacados de libros de texto. Estos materiales sacados de libros de textos se usaron de forma lateral, de forma previa al inicio de cada proyecto, sin interferir en su desarrollo interno, solamente para preparar aspectos de léxico o gramática, especialmente de cara a los alumnos de un nivel más un bajo desarrollo competencial, que debían asegurar una base de punto de partida, con un punto de referencia común.

Esta decisión de introducir materiales institucionales de refuerzo y de forma complementaria se basa también en las propias reflexiones sobre el "choque didáctico", tras la finalización y evaluación global de la experiencia llevada a cabo con el grupo A en el curso 2010-2011. Esta reflexión me llevó a adoptar una estrategia "transicional", que hiciese menos brusca la irrupción de textos reales sin preparar y sin vocabularios previos, sin un foco formal-gramatical etc. y con una manera de trabajar a través de

tareas etc., especialmente de cara a aquellos alumnos con más apego a su experiencia de estudio-aprendizaje previa.

En esta segunda edición de la experimentación en el curso 2011-2012 con el grupo B, aparte de realizar los tres proyectos completos que se detallan en la segunda parte de esta tesis, se hicieron servir fragmentos de algunos libros como materiales complementarios, para trabajar competencias específicas o ámbitos léxicos (chino comercial...) o gramaticales preparatorios, que permitiesen realizar a todos las tareas y proyectos con un punto de partida compartido y común.

En algunos casos estos materiales ofrecían un foco "formal", de atención al código, la gramática etc., pero predomina en ellos un enfoque competencial, centrado en un caso en la ampliación acumulativa de vocabulario (Bellassen y Liu, 2009), en otros en trabajar competencialmente en el chino para usos comerciales, enfoque útil en nuestro caso para introducir ámbitos temáticos, géneros o modalidades textuales (Yao, 2010 y Li, 2009), y finalmente en un último con modelos textuales y pautas de redacción en formatos y registros formales específicos (Yuan y Qian, 2009). Esta es la lista de los libros usados de forma parcial y complementaria durante la segunda edición de la experimentación (Grupo B, 2011-2012)

- Joël Bellassen 白乐桑 y Liu Jialing 刘嘉陵. *Chinese Snow Ball* 《滚雪球学汉语》 Sinolingua. Beijing, 2009.
- Yao Shujun 幺书君; et alt. *Developing Competence in Business Chinese. Reading & Writing, Listening, Speaking*, 《发展商务汉语读写-听力-口语篇》 Shanghai Foreign Language Education Press, Shanghai, 2010. (vols. 1-3)
- Li, Xiaoqi 李晓琪; Lin Huan 林欢, *New silk road Business Chinese BCT* 《新丝路商务写作教程》 Peking University Press, Beijing, 2009.
- Boping Yuan; Kan Qian. *Guía práctica para escribir en chino expresión, gramática y estilo*. Herder, Barcelona, 2009.

En el curso siguiente, la circunstancia de un imprevisto cambio súbito de equipo docente (por sustitución de última hora), acentuó la imposibilidad de llevar a cabo de forma íntegra la propuesta inicial, la falta de formación y de disponibilidad y de tiempo del resto del equipo docente de la materia para coordinar una orientación coherente, del todo basada en tareas comportó reorientar la experimentación a otro escenario: enseñanza *con uso* de tareas: se siguió en aquel caso un libro de texto como punto de referencia, pero se intercalaron algunas de las tareas y dos de los proyectos de forma completa. Al tener ya documentación suficiente con las dos primeras experimentaciones con los grupos A y B, decidí ya dejar prácticamente fuera de la discusión y de la tesis esta tercera experimentación como conjunto, aunque sí he reproducido y analizado alguna muestra de Resultado de Aprendizaje que surge en esta tercera experimentación del curso 2012-2013.

3.1.2. Rol de la profesora en el proceso de experimentación

Para poder explicar cómo se llevó a cabo la experimentación de las tres unidades didácticas que se han detallado en la segunda parte de esta tesis, es necesario no solamente identificar el marco institucional que lo condiciona y hace posible, o el perfil de los grupos y los individuos aprendices que participan en el proceso. Es importante también reflexionar sobre el papel, o quizás para ser más exactos, los distintos papeles, jugados por la profesora en el proceso.

Tradicionalmente pensamos en un profesor universitario como alguien que "explica" o "transmite" conocimientos. Desde que se inició la reforma pedagógica asociada al llamado "proceso de Bolonia" las cosas han ido cambiando. En el caso de las materias de carácter instrumental (como las lenguas o las matemáticas, o la estadística) está más extendida una visión del profesor menos "magistral" y tradicional, con un papel más activador del aprendizaje autónomo que transmisor del conocimiento.

En el caso de la enseñanza de la lengua china como lengua extranjera, encontramos una explícita descripción de lo que se espera de un profesor en las corrientes dominantes y centrales en el libro *Standards for Teachers of Chinese to Speakers of Other Languages* (国际汉语教师标准), editado el año 2007 por *Hanban* 汉办 (*The Office of Chinese Language Council International*), entidad impulsora de los Institutos Confucio, de los exámenes internacionales HSK, de la generación de libros de texto para el uso en los Institutos Confucio y encargada asimismo de desplegar a lo largo de los últimos años de un vasto programa de cursos de formación de profesorado de lengua china como lengua extranjera, tanto de cursos intensivos de fin de semana o de un mes estival, como de cursos de postgrado sobre el mismo tema. El vertiginoso ritmo de crecimiento del campo del chino como Lengua Extranjera, con el despliegue de centenares de Institutos Confucio y en general con el crecimiento exponencial en el número de alumnos (en las escuelas primarias, institutos, centros universitarios, escuelas de idiomas...) ha representado una súbita demanda de profesorado de chino, previamente inexistente, por ello desde el *Hanban* se instrumentaron cursos acelerados de formación

para paliar los déficits formativos en el perfil dominante: una estudiante avanzada de lengua extranjera (español en nuestro caso) o bien de estudios chinos (con conocimientos de español) sin previa experiencia ni formación docente.

Sin embargo, en el proceso de despliegue de sus Institutos Confucio, *Hanban* ha optado por una política provisional y de urgencia, formando mayoritariamente a estudiantes, graduados o inmigrantes chinos que ya residen en el país extranjero en cuestión, con cursillos acelerados de fin de semana, que forman sobre cómo usar los libros de texto oficiales de sus cursos. Por razones cuantitativas y de prioridad, no se ha desarrollado suficientemente una formación completa y conducente a un título oficial homologado de profesor de chino. Algunos centros privados han empezado a ofrecer formaciones y títulos al respecto. Se trata de uno de los aspectos en los que queda campo por crecer en el despliegue cuantitativamente impecable y vertiginoso de los Institutos Confucio, pero sin una paralela dinámica de formación cualitativa de profesorado realmente competente.

El análisis de esta compilación de los niveles y criterios formativos para profesores de chino como lengua extranjera (CLE), compilados en 2007 en el libro *Standards for Teachers of Chinese to Speakers of Other Languages* (国际汉语教师标准), editado por *Hanban* 汉办 (The Office of Chinese Language Council International), nos muestra los principios pedagógicos, los conocimientos y las capacidades que se proponen de forma normativa por la autoridad lingüística en el campo del CLE. El modelo dominante presupone que el profesor de chino es alguien que ha de tener conocimientos de la lengua china y de la lengua extranjera (que se usará mayoritariamente como lengua vehicular en el aula), ha de tener conocimientos culturales sobre China (folklore, costumbres y fiestas, historia, pensamiento), ha de tener conocimientos teóricos sobre aprendizaje y metodología, ha de saber aplicar una metodología, ha de saber aplicar de forma flexible un libro de texto y poder generar test o exámenes. El perfil más explícitamente creativo aparece en la suposición de poder adaptar los libros de texto de forma flexible al contexto, y la capacidad de generar materiales complementarios.

En este volumen programático los materiales audiovisuales, los materiales surgidos de internet o los textos auténticos, se conciben como materiales suplementarios. A través del contenido de este programa marco para la formación de profesores de Chino como lengua extranjera y de la experiencia personal de haber cursado como alumna diversos cursos de formación entre los que ofrece el *Hanban*, así como a través de la experiencia docente en diferentes centros y equipos docentes, puedo sintetizar las acciones que se esperan de un profesor en esta lista.

Un profesor de chino como lengua extranjera, el alguien que...

- sigue un libro de texto,
- usa habitualmente en el aula la lengua de los alumnos, no la lengua meta,
- explica el contenido, lee y propone repetir el texto principal en voz alta en clase,
- hace frecuentemente *test*, dictados y exámenes,
- enseña a trazar y a leer los caracteres,
- explica en la clase conocimientos culturales chinos, sobre costumbres etc.,
- corrige los errores de pronunciación en clase y los de gramática en casa,
- explica en la pizarra el significado de las palabras asociadas a los caracteres
- explica en la pizarra la gramática: las partículas y su uso, las estructuras,
- usa terminología metalingüística especializada (complemento de grado...)
- lee en voz alta y hace repetir a los alumnos palabras, frases o textos,
- propone ejercicios de pronunciación, gramática, de copia de caracteres...
- realiza o corrige con los alumnos en el aula una parte de los ejercicios del libro,
- propone ocasionalmente simulaciones de los diálogos del libro de texto.

Evidentemente algunas de las acciones anteriormente detalladas son adecuadas inevitables e incluso convenientes, especialmente en niveles iniciales del CLE, especialmente en función de los libros y los programas o currículos dominantes. sin embargo, el planteamiento de la experimentación que se propone y detalla en esta tesis ha comportado un rol completamente distinto de la instancia profesoral al habitual en el campo del *Chino como Lengua Extranjera* (CLE). Voy a detallar los roles de acción profesoral que he seguido o experimentado en esta investigación de enseñanza de chino

como lengua extranjera con una concepción competencial del aprendizaje de la lengua, basada en enfoques socio-culturales, en enfoques post-metodológicos y en especial el aprendizaje a través de tareas. Incorporaré a esta tipología de roles algunos ejemplos textuales de su realización concreta en este proceso de experimentación.

En este planteamiento, la profesora ha sido alguien que se ha caracterizado por jugar principalmente estos papeles:

1. Generar el diseño curricular
2. Aportar materiales auténticos
3. Crear contextos y situaciones de aprendizaje
4. Planificar, activar, y liderar procesos dinámicos de aprendizaje
5. Interaccionar con los aprendices
6. Retroalimentar (*feed-back*) el proceso: revisar, comentar y corregir
7. Promover la motivación y la apertura al aprendizaje

Detalle a continuación el sentido y la concreción de cada uno de estos roles:

1. Generar el diseño curricular

En el caso de esta experimentación se trata de un proceso costoso y muy detallado de generación de materiales nuevos, inspirados en modelos de aprendizaje a través de proyectos y tareas. Vemos ejemplificado detalladamente este primer rol de creación de materiales que asume la profesora (e investigadora también en este caso) en la segunda parte de esta tesis.

En otros contextos docentes o marcos institucionales, es posible que ni la dedicación temporal que pide un trabajo de creación de materiales y unidades didácticas como el que se ha realizado, ni la remuneración que se acostumbra a obtener, ni las constricciones institucionales habituales hagan posible ni deseable un diseño curricular que parta desde cero, como el que aquí se ejemplifica en esta tesis. Sin embargo, a partir

de materiales institucionales, de libros de texto o de repertorios de otros materiales (o de materiales inicialmente planteados para el aprendizaje de otras lenguas), es posible actuar de forma creativa: seleccionar, montar desde repertorios distintos, adaptar, modificar, coger ideas y reinventarlas en nuevos contextos o situaciones... Incorporar esta dimensión activa y creativa de la profesora en relación a la programación y los materiales es posible, en mayor o menor medida, y es también deseable y es algo muy positivo: aumenta la implicación, la reflexión sobre lo que se está haciendo y el ajustamiento al contexto concreto de trabajo: los alumnos concretos, el grupo específico, el aula y el centro donde se actúa....

2. Aportar materiales auténticos

Una de las funciones vinculadas al proceso de diseño curricular y de generación de materiales es la incorporación en ellos de materiales reales, auténticos, que pueden poner en contacto al aprendiz con un input multiplicador del contexto que tiene estrictamente con la profesora y el libro de texto (si lo hay). Internet es un repositorio privilegiado de fácil acceso en el que encontrar materiales adaptables o ajustables a niveles distintos. Se trata de buscar, seleccionar, ordenar, procesar y si es necesario adaptar o crear instrumentos complementarios que hagan posible el acceso y el uso de estos textos (orales o escritos) vinculados al uso real del chino en contextos diversos. La autenticidad del proceso no depende totalmente de este factor, pero contribuye a ello. Ya la autenticidad del proceso es un factor de motivación y de activación del aprendizaje.

3. Crear contextos y situaciones de aprendizaje

Se trata de un rol asociado al primer punto, pero lo disocio aquí para indicar que el tipo de diseño curricular que se propone aquí no es el de una lista cerrada y estática de contenidos y materiales a estudiar, sino el de la creación de una serie de marcos de aprendizaje, de procesos creativos, de situaciones interactivas, de juegos lingüísticos, de dinámicas de recepción y producción de textos (orales y escritos), de ámbitos de

resolución de tareas y proyectos que tiendan a provocar, activar y motivar un proceso de aprendizaje. Se trata de dar el protagonismo al aprendiz, favorecer su autonomía.

Se trata de convertir el aula y el curso entero en un espacio dinámico en el que se hacen una serie de cosas que precisan de usos lingüísticos interactivos, creativos. En parte este rol se juega en la fase previa de preparación, pero a lo largo del curso, en el aula y fuera del aula, surgen oportunidades de improvisación o de activación de diálogos, de creación de nuevas situaciones que hacen posible el aprendizaje.

4. Planificar, activar, y liderar procesos dinámicos de aprendizaje

En el proceso de experimentación en el aula de los materiales diseñados, ha sido un reto importante el planificar de forma adecuada su despliegue en sesiones-clase y planificar la dinámica de las tareas y las actividades a preparar y realizar por los aprendices, así como concretar las instrucciones y los formatos de envío y recepción etc. El uso de la lengua china como lengua dominante y vehicular en el proceso de transmisión de los procesos y las instrucciones de las tareas se ha intentado mantener en la medida de lo posible, en función del nivel mínimo de los aprendices.

En esta experimentación las sesiones de clase se han concebido como un punto que enlaza actividades de preparación, de compleción, de lectura o de escritura, de búsqueda o de repaso que hacen posible que las interacciones, predominantemente orales, que se suceden en el aula sean ricas y complejas. Por ello lo que sucede en el aula solo es posible si se han realizado previamente las actividades preparatorias que lo hacen posible. Las dificultades específicas de la escritura china y del manejo de repertorios léxicos difusos, no cerrados y limitados a listas de palabras "estudiadas" previamente, hace que sea necesario considerar siempre esta fase de preparación previa fuera del aula: así, por ejemplo, leer un texto de media página en inglés o francés para un aprendiz español de esta lengua puede representar una cierta dificultad según su ajuste a nivel, pero en el caso de chino, requiere un trabajo más atento, complejo y largo, con uso de instrumentos digitales de apoyo (o diccionario).

Reproduzco y comento a continuación en la Muestra 1 algunos ejemplos de la planificación dinámica de las tareas a realizar fuera del aula y las fechas de entrega de las tareas (orales o escritas), instrucciones básicas para su realización etc. En esta experimentación lo importante no ha sido definir que se iba a "estudiar" o a "explicar" sino que actividades y tareas iba a realizar el aprendiz, con quién, cómo y cuándo. Más allá del plan docente como documento marco, a lo largo del curso, cada tres o cuatro semanas se ha ido actualizando el Plan de Trabajo, un documento desplegado sobre el calendario, en el que se detallan las tareas a realizar, los textos a producir o a procesar, las actividades a preparar, las informaciones a buscar etc., así como el calendario de tareas a realizar en el aula, tal como vennos en esta Muestra 1:

2012-31408 5月7日—6月18日学习进度表

周	星期	Se 星期二	Jueves 星期四
5.	6-may 五月	7 -“招聘与面试”面试演练： A组招聘，B组应聘 A组：天骄、凯玲、安娜、Pepe B组：理媛、马诺、蒂娜 <u>课外阅读</u> ： -Protocolo Asiático: Un puente entre dos culturas etc. (Moodle/pdf), -Chinese Bussines Culture (moodle/web) ...etc	9 -“招聘与面试”面试演练： B组招聘，A组应聘 A组：天骄、凯玲、安娜、Pepe B组：理媛、马诺、蒂娜 -“演讲技巧”与“商务礼仪”任务说明 <u>课外阅读</u> ： 演讲评鉴(moodle/pdf) 演讲技巧(moodle/web)
6.	13-may	14 -演讲技巧与“商务礼仪” -“演讲技巧”专题报告：天骄 <u>交作业</u> ：(放在虚拟教室) 1. 招聘甄选结果报告 2. 《中国历史、文化选读》： 翻译文稿、词语表	16 -演讲技巧与“商务礼仪” “在中国作客： 十个不礼貌的行为举止”讨论 <u>交作业</u> ：(放在虚拟教室) 提交“十个不礼貌的行为举止”文稿
7.	20-may	21 -《中国历史、文化选读》讨论会： 全体同学参与 <u>交作业</u> ：(放在虚拟教室) 提交《专题演讲》题目及大纲/说明	23 -“商务礼仪”报告：蒂娜、理媛、马诺 <u>交作业</u> ：(放在虚拟教室) 商务礼仪文稿、投影片、个人词语表
8.	27-may	28 -“商务礼仪”报告：Pepe、安娜、凯玲 <u>交作业</u> ：(放在虚拟教室) 商务礼仪文稿、投影片、个人词语表	30 -“商务礼仪”讨论会 -“专题演讲”任务说明 -“专题演讲”辅导：天骄

9.	03-jun 六月	4 (个别辅导课) 办公室 20.253 “专题演讲”辅导： 时间分配如下 16:00 - Pepe; 16:30 - 安娜; 17:00 - 蒂娜	6 (个别辅导课) 办公室 20.253 “专题演讲”辅导： 时间分配如下 16:00 - 凯玲; 16:30 - 马诺; 17:00 - 理媛
10.	10-jun	11 30 分钟“专题演讲” 报告 / 讨论， 时间分配： 16:00- 天骄; 16:40- 马诺; 17:20- 讨论 交作业 ： (放在虚拟教室) 专题演讲文稿及个人词语表	13 30 分钟“专题演讲” 报告 / 讨论， 时间分配： 16:00- 理媛; 16:40- 凯玲; 17:20- 讨论 交作业 ： (放在虚拟教室) 专题演讲文稿及个人词语表
11.	17-jun	18 (31408 课程结束) 30 分钟“专题演讲” 报告 / 讨论， 时间分配： 16:00- 蒂娜; 16:40- 安娜 (20 分钟); 17:05- Pepe (20 分钟) 交作业 ： (放在虚拟教室) 专题演讲文稿及个人词语表	[备注]: 提交学习组合(Portafolio), 可交到秦老师 办公室 20.253 (12-13 时) 或人文系秘书处 (13-14 时, 16-17 时) -期限: 6 月 25 日 - 7 月 1 日 (ambos incluidos)

Muestra 1: *Plan de trabajo (curso 2011-2012. Grupo B)*

Se trata en este caso de un Plan de trabajo del curso 2011-2012 (Grupo B) que proyecta seis semanas de curso. En aquel curso se realizaban dos sesiones de clase semanales de una hora y media cada una. En este plan de trabajo se detallan tareas, textos a trabajar o preparar, protagonistas de los debate o actividades interactivas, tiempo de realización etc. En este esquema se reflejan especialmente las acciones a realizar, entregar o verificar en el aula. Las instrucciones concretas sobre las tareas a realizar fuera del aula se iban colgando en el *aula global moodle* o bien enviando per e-mail. Se trata de una documentación complementaria a las instrucciones de realización de cada proyecto, cada actividad o tareas, que encontramos reproducidas íntegramente en el Diseño Curricular de la segunda parte de esta tesis, en el que se detalla qué hacer y cómo y con qué material.

Aquí se trata solo de dibujar el proceso, la dinámica de trabajo, el "*work-in-progress*" que enlaza las sesiones presenciales en el aula, da carácter oral e interactivo, con las tareas individuales (o en grupo) a realizar fuera del aula, concentradas en la lectura o

escritura de textos o guiones o presentaciones de apoyo visual-textual a discursos orales (PowerPoint, prezzi...), cuestionarios, trabajos con vocabulario y preparación y ensayo de intervenciones orales.

Este plan de trabajo que se reproduce en la Muestra 1 pone de manifiesto otra característica de esta experimentación: se trata de un proceso que fomenta la autonomía y el ajuste a nivel de las tareas para cada alumno, pero al mismo tiempo supone una generación de aprendizaje y de conocimiento colectiva: los proyectos implican trabajo en grupo, interacción y compartición de materiales y resultados, observación mutua y comentario o *feed-back* mutuo sobre lo que se presenta.

5. Interaccionar con los aprendices

Tanto en el proceso de activación y despliegue en el calendario de las actividades y tareas a realizar, como en su propia realización, la profesora ha actuado como interlocutora con los aprendices (en lengua meta) y dinamizadora de sus interacciones.

La interacción entre los aprendices y la profesora se ha producido tanto por escrito como oralmente. A través del correo electrónico o bien de mensajes colocados en el foro del *aula global moodle*, la profesora comunica en la lengua meta las instrucciones, los calendarios de trabajo y entrega de tareas y trabajos a realizar etc. En el caso de dudas (especialmente en el caso de algunos alumnos de nivel competencial en chino menos desarrollado), dedica una parte de las sesiones presenciales en el aula a explicar de viva voz estos procesos y a solucionar dudas particulares.

El objetivo en estos roles interactivos de la profesora no ha sido proporcionar a los alumnos un "input" o un modelo "correcto", genuino y ejemplar de chino hablado, sino el establecer contacto verbal, establecer conversaciones o participar en conversaciones entre los alumnos. Partimos de la base que el aprendizaje se produce en la interacción demandante: la interacción que obliga a estar alerta, y a darlo todo, a actualizar lo que se

sabe. Se trata así de crear las condiciones para que estas genere aprendizaje: que las situaciones comunicativas en el aula no sean meros pasatiempos, ni simulaciones irreales y desmotivadoras entre aprendices balbuceantes, ni meras "ejercitaciones" mecánicas de estructuras, ni pongan al aprendiz ante retos inasumibles y frustrantes.

Al margen del uso vehicular del chino en el aula y fuera del aula como lengua de interacción instrumental, en relación a qué hacer, cómo y cuándo y con quien y con qué materiales, la profesora ha participado en el aula como activadora o dinamizadora de conversaciones orales entre aprendices o con aprendices. Cuando se trabaja por parejas o en grupos, va pasando de grupo en grupo, escuchando e interviniendo si es necesario para activar, enriquecer o dinamizar la conversación. O para responder preguntas o resolver dudas o errores.

Las situaciones comunicativas que plantean las tareas diseñadas en los tres proyectos tienden a crear situaciones de debate argumentativo, o de búsqueda de información a través de la negociación de contenidos, en otros casos se plantean discursos más largos, exposiciones orales de contenidos, breves "conferencias" con apoyo de un apoyo visual-textual de *PowerPoint* o similar. En la mayoría de los casos se trata de que los alumnos interactúen entre sí. Y se trata de que lo hagan actualizando una interlengua desarrollada a través de un proceso previo de preparación y adquisición de herramientas léxicas, gramaticales, retóricas y textuales. En este proceso el papel inicial de la profesora habrá sido el de hacer esto posible: el papel habrá sido crear las condiciones y poner a los aprendices en situación de moverse en formatos y registros complejos, la posibilidad de ir más allá de sus previos registros interjectivos, agramaticales e inarticulados. El diseño curricular y su ejecución harán posible que el aprendiz pueda mostrar y ejercitar al mismo tiempo en la interacción su desarrollo competencial, con las herramientas verbales adecuadas en el contexto adecuado y favorecedor.

Al margen de esta previa intervención de la profesora, que se vincula con los roles de diseño y aportación de los materiales, las situaciones y los procesos (recién descritos anteriormente en los puntos 1, 2 y 3, la profesora interviene efectivamente en la

conversación entre los aprendices de forma puntual, y no invasiva: al inicio para plantearla y arrancarla, al final para comentarla o provocar el comentario de los demás. O en fases intermedias si el proceso embarranca, o se precisa su ayuda o puede aportar algún elemento o giro que enriquezca y dinamice el proceso. En la segunda muestra de un resultado de aprendizaje referido a la Unidad didáctica 2, en el apartado 3.2.3 de la tesis, podemos ver un ejemplo de este tipo de interacción al margen del debate entre los alumnos, que se produce una vez finalizada la interacción entre los aprendices: para suscitar la reflexión y la autoconciencia sobre lo que el aprendiz ha protagonizado.

Al margen de estos casos, en distintos momentos, en el aula y fuera del aula, en tutorías, en momentos transicionales en el aula, en el bar, al inicio o al fin de clase, en los pasillos o en el despacho, la profesora busca y favorece el establecimiento de breves conversaciones en chino con los alumnos, de forma natural y relajada, evitando cualquier "ruido comunicativo" que pueda surgir por el sentirse observado o evaluado. En estas conversaciones, la profesora ha de ser consciente de no solo producir su discurso sino también de activar, ayudar y "andamiar" ("*scaffolding*") la posibilidad del discurso del aprendiz, si este no arranca, encalla, se mete en un pedregal o callejón sin salida.

En algunos momentos de las sesiones presenciales podría parecer que haya asumido como profesora un papel más tradicional de carácter magistral, explicando en la pizarra estructuras gramaticales o usos de expresiones, frases hechas o palabras o formatos retóricos etc., sin embargo lo característico ha sido en este campo trabajarlo de forma dialógica, a partir de la duda y de la consulta surgida por parte del alumno: o bien explicando al grupo plenario dudas o problemas surgidos en el trabajo en grupo o por parejas. En temas gramaticales, ha sido frecuentemente más rentable recurrir al castellano como lengua explicativa, mientras para temas léxicos o fraseológicos, he optado siempre por la paráfrasis y la explicación extensiva del significado, retardando y obviando el recurso fácil a la traducción.

El objetivo general en el plano de la interacción y el marco comunicativo en el aula, durante el proceso de investigación que aquí documentamos y analizamos, ha sido crear, dinamizar y mantener un clima comunicativo fluido, al mismo tiempo relajado y exigente. Ajustado al nivel medio, y que signifique retos asumibles. Un clima que no esté basado en la detección y explicitación del error, sino en el fortalecimiento de la autoconfianza por parte del alumno: invitarlo a hablar y a intervenir, compartir con él contenidos y experiencias, valorar que lo haga y demostrarle que es capaz de hacerlo.

Al mismo tiempo se ha optado por favorecer discursos más complejos, formales y diversos de los que surgirían en contextos coloquiales, informales y espontáneos, desprovistos de la tensión informativa y formal, del punto de dificultad y de voltaje intelectual y emocional que suscita el aprendizaje.

6. Retroalimentar (*feed-back*) el proceso: revisar, comentar y corregir

Aparte de crear situaciones y marcos de aprendizaje, aparte de activarlos y enriquecerlos o dinamizarlos con sus intervenciones, la profesora tiene el deber de ofrecer un espejo a cada aprendiz: una referencia sobre el avance, los logros y los errores y dudas que les surgen a los aprendices surgen en el proceso.

A medida que durante el proceso de experimentación los alumnos han ido produciendo textos (orales o escritos) estos han pasado por un proceso de revisión para su mejoramiento: se trata de corregir no solo (ni principalmente) para ofrecer una nota, sino para provocar una reescritura o una nueva versión, una mejora. También una toma de conciencia personal del resultado visto desde fuera, desde una mirada "experta". Esta revisión se ha asociado a un proceso de evaluación formativa: más orientada al aprendizaje que a la nota valorativa (que en esta experimentación, es global y cualitativa, continua y relativa: midiendo el avance, el esfuerzo, la cantidad y calidad del trabajo realizado, el progreso personal desde el punto individual de partida... sin marcar un nivel común compartido de evaluación que ordene a los alumnos de "mejor a peor".)

Las correcciones se valoraban numéricamente de cara a que el alumno viese el grado de avance o el nivel del resultado. Se corregían más intensamente aquellos textos o materiales que eran preparatorios para ser compartidos en clase: para evitar la exposición del conjunto de aprendices a materiales informales y excesivamente marcados por el alejamiento del chino genuino. No se ponía el énfasis solo en lo correcto-incorreto sino también en la mejor y más sencilla manera de expresar las ideas etc. También en la corrección gramatical o caligráfica o de pronunciación.

Al margen de la valoración, se corregía el texto, en formatos distintos y grados distintos de intervención y de concreción: desde intervenciones que simplemente marcan con un color las zonas o frases o palabras donde hay problemas, sin concretarlos, para que el propio alumno piense, busque, dude e intente solucionar (y pregunte en caso de duda), a intervenciones detalladas en las que se ofrecen al aprendiz alternativas a sus propuestas.

A lo largo de la experimentación se han ofrecido herramientas y espacios para el desarrollo de la capacidad de observación y de análisis valorativo, y para ejercer el comentario sobre los compañeros así como para desarrollar la conciencia del propio desarrollo a través de la autoevaluación de las distintas destrezas y competencias desarrolladas en cada tarea.

Sobre las distintas formas de dar una respuesta valorativa y opciones de corrección o de mejora, se ofrecen varias muestras y reflexiones en las muestras de Resultados de Aprendizaje que se recogen y analizan en el apartado 3.1.6 de esta tesis.

7. Promover la motivación y la apertura al aprendizaje, así como rutinas de trabajo autónomo para aprender a aprender

Uno de los retos de esta experimentación ha sido que a lo largo de ella, los aprendices no solo aumentasen sus capacidades competenciales, sino que desarrollasen su motivación intrínseca, y sobre todo se activasen sus mecanismos activos y receptivos de

aprendizaje, se sintiesen por ellos mismos capaces y predispuestos, dejaran atrás la frustración o el bloqueo que acostumbra a acompañar el avance con el chino (por su opacidad en la escritura, sus tonos, las exigencias de memorización, y por el oscurecimiento y los malentendidos que le añadimos al tema los propios docentes). Me parece importante que se sensibilizasen a seguir aprendiendo fuera del contexto formal escolar, que le perdiesen el miedo al chino que vive fuera de los libros de texto y los diálogos preparados para las clases, y que incorporasen a esta apertura mental y disponibilidad emocional hacia el chino unas rutinas de procesamiento o almacenamiento: uso de tecnología digital, consulta ágil de diccionarios digitales, elaboración de *flash-cards* o vocabularios personalizados etc.

Un perfil bastante extendido y casi exhaustivo entre los aprendices de nivel intermedio-alto (como los que participan en esta experimentación) coincide en un cierto desequilibrio entre las destrezas activas o productivas y las destrezas receptivas o pasivas. Las primeras, especialmente en el ámbito oral, tienden a presentar un bloqueo que llega incluso a la dificultad de pronunciar o leer en voz alta palabras o frases que entienden y conocen... El énfasis en el escrito, el énfasis en la corrección, el bloqueo con la elocución de sonidos retroflexos o alejados del sistema fonético propio, así como la falta de sensibilización o de automatización de la pronunciación de los tonos, lleva al enmudecimiento, al balbuceo, a una expresión oral anormalmente poco desarrollada en relación a las otras destrezas.

Por ello planteé una dinámica sistemática y paralela al despliegue de los proyectos y las tareas, orientada a ofrecer un campo acotado de desarrollo, de toma de confianza y de mejora en la fluidez, corrección y expresividad oral. No se trata en este caso de un trabajo creativo ni espontáneo. Se trata de trabajar la lectura formal de textos en voz alta. De entre los diversos formatos del discurso oral, en este caso se trabaja el formato más vinculado al discurso escrito, al ser el que permite un trabajo reflexivo y controlado.

El objetivo es que de una manera regular, cada semana o dos semanas, los alumnos vayan grabando en formato mp3 textos a partir del trabajo previo y paralelo de audición del texto-modelo grabado por un lector chino. Esta tarea de trabajo con la lectura en voz alta crea una rutina aparentemente poco interesante o anodina, pero permite que el aprendiz se abra a la pronunciación, automatice tonos y sonidos, tome conciencia de dónde tiene resistencias o problemas etc. Se trata de promover el "ensayo", la repetición imitativa para automatizar de forma intuitiva sonidos, cadencias, curvas de tonos etc.

Para documentar esta dinámica, reproduzco a continuación en la Muestra 2 las instrucciones generales a tener en cuenta para proceder a estas grabaciones de voz. Se detallan formatos, protocolos de envío etc. ya que el uso de tecnologías de comunicación que los aprendices acostumbra a usar en contextos informales a veces hace olvidar la necesidad del rigor identificativo imprescindible en contextos académicos y profesionales. Es en sí mismo un aprendizaje. Al margen de estas instrucciones de la Muestra 2, los planes de trabajo incorporan esta rutina al calendario de tareas a realizar, y las vinculan con los proyectos o tareas a través de cuales son los textos a leer y grabar:

GRABACIÓN DE LECTURA EN VOZ ALTA
1. Indicaciones de la entrega de los trabajos de grabaciones de voz (mp3 etc)
¿Cuándo se ha de entregar? Cuando se indique, o acabe un diálogo o un tema, cada alumno/a entregará una grabación de voz (MP3...) con una grabación del texto propuesto-trabajado según las fechas indicadas en el aula moodle y/o en el <u>plan de trabajo</u> de la asignatura.
¿Qué textos se han de grabar? Se irán indicando en los planes de trabajo los textos a grabar
¿Qué requisitos formales de las grabaciones de voz se ha de cumplir? - Solo se aceptan los ficheros de sonido cuyos programas son comunes en el mercado, como mp3, wma etc. - Primero saludar, presentarse, decir la fecha y hora, el contenido... en chino Antes de iniciar la grabación del material nuevo hay que <u>presentarse en chino obligatoriamente</u> : se ha de decir tu nombre, apellido e identificar la grabación correspondiente etc.

Por ejemplo:

秦老师，您好！(Saluda a la profesora.)
我是XXX。(Anuncia tu nombre.)
今天是(2013年)1月13号，星期日。(Di la fecha.)
现在是晚上十点一刻。(Indica la "franja" del día y la hora.)

Antes de iniciar la grabación del texto indicado, se anunciará el número del tema, el contenido y el apartado o sección que se va a grabar para que la profesora se pueda situar.

Por ejemplo: (Explica el contenido de la nueva grabación.)

- 第六课 男朋友女朋友
- 对话: 丽莎这几天好像有什么心事。昨天...

- la calidad de las grabaciones de voz:

Los trabajos tienen que estar **bien hechos** para ser evaluados. Se han de trabajar varias veces el contenido de los temas antes de grabarse la voz. Se graba fluidamente e independientemente del CD modelo, sin parar la grabación. En caso contrario, si en la grabación se lee detrás del CD modelo o se para la grabación cada breve fragmento, no se calificará.

¿Dónde y cómo se deben enviar?

Los archivos de sonido (mp3...) con las grabaciones se tendrán que colgar en el aula moodle en el espacio de cada lección correspondiente, allí dónde indica Tarea de grabación, por ejemplo:

- Pon un título claro a cada fichero de voz según su contenido:

Se han de entregar los archivos de sonido (MP3...) encabezado por el código de la asignatura (31406) y nombre y apellidos **obligatoriamente** titulados con claridad. (nombre y apellido, tema, contenido etc.)

- El nombre de los **archivos de sonido** (mp3) deben titularse con claridad y **siempre en letras occidentales**: 31406_NombreApellido_tema0x_contenidopor ejemplo:

31406_PereGarcia_tema06_dialogo

No se acepta el retraso en la entrega, no se evaluará las entregas fuera de plazo.

En el caso de que los ficheros de voz se quieran entregar en CD (regrabable) por imposibilidad de envío on-line de archivo de sonido, se han de tener disponibles más de tres CDs (regrabables), que se alternarán en la entrega, por el tiempo necesario para la corrección y porque no se devolverán hasta que haya puesto la nota de la grabación.

Importante: no serán aceptadas las entregas de trabajos (texto, grabaciones de voz etc) a través de e-mail. Tampoco serán aceptados los ficheros adjuntos con documentos de texto (Word) o de voz (mp3) que no lleven escrito en su título con claridad o según indicaciones anteriormente explicadas. Se considerará como no entregado o fuera de plazo y se repercutirán en las notas.

Muestra 2: Instrucciones para la grabación de lectura en voz alta

Esta rutina de trabajo, con modelos orales para grabar los textos en chino, no implica para el docente solamente escoger bien los textos, organizar y transmitir el proceso de forma realista, sino que también precisa de una respuesta, un *feed-back*, una corrección, para que el aprendiz pueda darse cuenta de sus puntos fuertes y puntos débiles y de este modo vaya adquiriendo confianza, soltura, fluidez y corrección. Esta dinámica de lo correcto y lo incorrecto aparece en el proceso, pero no es la central o dominante: el objetivo principal está en el propio hecho de grabarlo, de hacerlo en sí mismo, y de forma ensayada y consciente, y en darse cuenta de las cosas que funcionan y las que no, desde un *feed-back* positivo general, que ayude a tomar seguridad y activar el habla espontánea y sin inhibiciones en chino.

Reproduzco a continuación en la Muestra 3 la tabla donde, como respuesta de evaluación formativa, corrijo e incorporo las valoraciones y comentarios a cada grabación de los aprendices. Es una dinámica que se produce al margen del aula, (los alumnos cuelgan sus *podcast* con sus grabaciones en el aula moodle) que exige algún esfuerzo por ambos lados, pero que tiene resultados muy rápidos y sólidos, fundacionales de unas bases fonéticas, de unas bases de dejarse llevar o soltarse en los entornos comunicativos espontáneos: no solo se trata de mejorar la corrección o la formalidad, sino de adquirir sensación de poder hacerlo y con seguridad: se trata en definitiva de activar la voz.

Vemos en esta Muestra 3 como en la tabla valorativa se combinan observaciones generales apreciativas, con observaciones fonéticas precisas o bien con otras que afectan a la fluidez, expresividad y otras variables comunicativas:

Tabla de corrección de la grabación 学生录音评语单

Asignatura: _____

Nombre: _____ Fecha: _____ / _____ /20____

Tema: _____

Tonos:	Muy bien	Bien	Regular
Fluidez:	Muy bien	Bien	Regular

Observaciones:

- **Has mejorado mucho.**
- **Has mejorado bastante.**
- **Vuelve a grabar.**

- Fíjate en las frases interrogativas.
- Fíjate en las pausas entre palabras y grupos de palabras
- Fíjate más en los tonos: 0°, 1°, 2°, 3°, 4°.
- Fíjate más en els cambios de tonos:
 - 3°+0° --3°+1° --3°+2° --3°+4° --3°+3°
 - 1°+0° --1°+4°.

-Sonidos a mejorar (corrección fonética):

--	--	--	--	--

- Vuelve a escuchar el CD-modelo
- Repasa los temas anteriores.
- Antes de grabar has de trabajar más.
- Has de entender el significado de lo que lees.
- Tienes demasiados trabajos acumulados!!!
- Tienes pendientes: fecha de entrega de trabajos pendientes: _____ / _____ /20____

Muestra 3: Tabla de corrección de la grabación de lectura en voz alta

Al ejercer estos roles dinamizadores y fomentadores de la autonomía del aprendiz, y al abandonar los roles previsibles, al dejar la pizarra, al no explicar gramática de forma sistemática, no ofrecer listas cerradas de palabras etc., una parte de los alumnos han experimentado inicialmente y de forma puntual, alguna resistencia, alguna incomodidad ya que el reparto de roles les lleva a asumir el protagonismo del proceso: la responsabilidad y el peso del aprendizaje. Trataremos de este fenómeno de "choque didáctico" y de cómo se ha afrontado y se ha reconducido, en capítulos siguientes, especialmente en los capítulos 3.3.1 y 3.3.2, centrados en las valoraciones críticas del proceso.

3.1.3. Perfil de los alumnos

Tal como hemos visto, esta propuesta de formulación y experimentación de una serie de unidades didácticas de aprendizaje del chino a través de tareas se ha puesto en práctica con alumnos de la materia *Chino para usos académicos y profesionales* del programa oficial de *Master en Estudios Chinos* de la Universidad Pompeu Fabra entre los cursos 2010-2011 y 2012-2013. La experimentación principal se realizó durante los dos primeros cursos, aunque en el tercero pudimos introducir también algunos elementos relacionados con esta investigación, que se explican y muestran puntualmente en esta tesis.

Hemos centrado la caracterización de los grupos y los alumnos en las dos primeras experimentaciones (Grupos A y B) que protagonizaron el grueso de la experiencia y de la documentación que analizamos en este capítulo. También las muestras de Resultados de Aprendizaje que analizamos en el capítulo 3.2.3 y las encuestas valorativas que analizaremos en el capítulo 3.3.1. de esta tesis se centran en los grupos A y B.

Vamos a explorar en este capítulo una aproximación a los rasgos socioculturales de los grupos y los alumnos individuales centrada en los siguientes aspectos:

1. Los rasgos generales que comparten todos o casi todos los alumnos.
2. Las variables o diferencias más determinantes que muestran entre ellos.
3. La caracterización general de cada grupo y de las circunstancias grupales que pudieron incidir en la experimentación.
4. La caracterización individual de rasgos particulares, estilos de aprendizaje, trayectorias previas de aprendizaje... en algún caso agrupados por grupos de alumnos que comparten rasgos.

Se trata en general de exponer las circunstancias que determina el factor humano, las circunstancias de los alumnos particulares o bien agrupados (número de alumnos por grupo, edades, formación previa, nivel competencial en cada destreza, estilo previo de

aprendizaje, estancia o no en China, motivación, foco o interés personal, carácter y sociabilidad...).

Antes de iniciar cada curso, estudié el Currículum Vitae de cada alumno y completé el perfil de cada alumno con una breve entrevista personal, antes del inicio de curso (que servía también para distribuir a los alumnos entre los dos grupos simultáneos de Chino que se ofrecían en el Máster según el nivel de llegada de los alumnos: un nivel inicial y el que sirvió de plataforma para esta investigación: *Chino para usos académicos y profesionales*. Aparte de una breve entrevista personal, los aprendices que en principio podían participar en este grupo debían cumplimentar esta encuesta que se reproduce en la Muestra 4 sobre la gradación de sus desarrollos competenciales en las distintas destrezas, sobre su historial con el chino, escuelas y cursos previamente cursados, exámenes oficiales obtenidos etc.:

姓名(中文):	出生日期: 年 月 日	国籍:
<p>一. 你学习中文的经历和曾经使用的中文教材:</p> <p>1. 学校名称: _____ 学年: _____ - _____ 就读级数: _____ 总课时: _____ 教材名称: _____</p> <p>2. 学校名称: _____ 学年: _____ - _____ 就读级数: _____ 总课时: _____ 教材名称: _____</p> <p>3. 学校名称: _____ 学年: _____ - _____ 就读级数: _____ 总课时: _____ 教材名称: _____</p>		
<p>二. 请圈出你学过的题材:</p> <p>1. 打招呼 2. 家庭 3. 时间 4. 日期 5. 爱好 6. 拜访朋友 7. 打电话约会 8. 学习中文的经验 9. 购物 10. 学生生活 11. 交通 12. 谈天气 13. 吃饭 14. 问路 15. 参加朋友聚会(生日晚会) 16. 看医生 17. 运动 18. 租房 19. 旅游 20. 商务汉语 21. 其他: _____</p> <p>请写出你感兴趣的题材:</p>		

三. 请你自我评量你的中文水平 你认为你的中文水平是: () 初级 () 中级 () 高级	
听力: 0 1 2 3 4 5 6	阅读: 0 1 2 3 4 5 6
书写: 0 1 2 3 4 5 6	口语: 0 1 2 3 4 5 6
备注:	

Muestra 4: Encuesta para alumnos nuevos sobre sus estudios de chino

Todos los aprendices que participaron en el proceso son graduados o licenciados, con edades superiores a los 21 años. Todos ellos presentan niveles intermedios o altos de competencia en lengua china pero muy diferentes entre si. Todos ellos presentan un nivel cultural bastante alto, proceden de perfiles disciplinares muy distintos (mayoritariamente de campos de humanidades o ciencias sociales) ya que el máster es interdisciplinar: los hay que eran graduados en humanidades, historia, economía y comercio, turismo...

Todos los alumnos que han participado en las diferentes fases de la experimentación cuentan con conocimientos previos tanto de lengua como de cultura china. Han cursado un mínimo de tres años de chino en escuelas de idiomas o centros universitarios europeos, en algunos casos han estudiado también uno o dos años en China, normalmente con conocimientos teóricos de gramática del nivel HSK 3 o en algunos casos superior. Es decir, que se trata de alumnos que reconocen entre 800-1000 palabras chinas referentes a la vida cotidiana, las actividades escolares y profesiones, (con diferentes grados de "usabilidad" y precisión en su pronunciación etc) de capacidad para mantener conversaciones coloquiales, leer con claridad y fluidez o entender textos orales o escritos sencillos, acompañados con listas de vocabulario. Todos ellos habían aprendido el chino en contextos de aprendizaje formal, en países, contextos y metodologías de aprendizaje relativamente distintas (universidades, escuelas de idiomas...), aunque alguno de ellos también tenía ya previa experiencia de vivir en China y aprender en contexto informal de "inmersión" en un medio social. El abanico de divergencia entre sus niveles competenciales era bastante amplio y con casuísticas particulares diversificadas: con dominios de destrezas concretas en niveles distintos etc.

El contexto docente de la experimentación exigía la convivencia en una misma aula y un mismo curso de todos aquellos alumnos inscritos en el *Máster en Estudios Chinos* de la UPF con más de tres cursos formales de aprendizaje de chino: superar este reto de amplia diversidad de perfiles previos de los alumnos ha sido una de las principales dificultades de la experimentación, y del proceso docente en general. El reto fue conseguir que todos ellos incrementasen su nivel competencial, que todos ellos encontrasen un proceso de aprendizaje personalizado, que pudiesen seguir y que al mismo tiempo fuese estimulante (al producir avance) y no frustrante (al no producir un exceso de dificultad).

En realidad, ya al margen del contexto específico de esta experimentación, ya en los planteamientos teóricos y en el diseño curricular del proceso de propuestas didácticas se contempla como un punto importante el tratamiento de la diversidad y el reforzamiento de la autonomía del alumno como un principio rector, es por ello que uno de los retos que asumía la experimentación era el del de adaptarse a la diversidad de perfiles formativos previos y niveles competenciales distintos de los alumnos.

Al margen de los años de estudio previo, incluso en alumnos con un mismo recorrido temporal, encontramos alumnos con casi nula competencia en expresión oral pero conocimientos gramaticales intermedio-altos, alumnos con dominio centrado en las destrezas no productivas o receptivas, alumnos con las cuatro habilidades lingüísticas más equilibradas, alumnos permeables con mayor autonomía de aprendizaje, alumnos muy dependientes de contextos cerrados y guiados de aprendizaje...

Esta apuesta por un enfoque didáctico orientado a niveles intermedios o altos de estudios del chino que sea capaz de dar cuenta de la diversidad nos parece ineludible, ya que justamente esta es la realidad con la que debe enfrentarse cualquier profesora que tenga alumno de nivel intermedio-alto, procedentes de distintos entornos educativos, de diferentes trayectorias formativas, que hayan estado o no en ambientes sinófonos...

La diversidad de perfiles de los alumnos que han participado en la experimentación deriva como antes apuntábamos también del carácter interdisciplinar del programa de Máster en el que se ha desarrollado: los alumnos proceden de perfiles disciplinares muy distintos: alumnos de formación humanística, especializados en turismo, en empresariales, en políticas... Sus conocimientos de la lengua china pueden proceder de entornos de estudio distintos: del propio ámbito universitario, de escuelas de idiomas públicas o privadas, de estancias formativas en ámbitos sinófonos...

Un rasgo unificador que comparte la totalidad de los alumnos que han experimentado estas propuestas de trabajo es que con anterioridad no habían estudiado en ningún caso y en ningún momento de su trayectoria como aprendices del chino a través de este tipo de enfoques interactivos y competenciales, basados en proyectos o tareas: de forma invariable habían estudiado chino con libros de texto de tipo gramatical y audio-lingüística o a lo sumo comunicativa-nocional, y con métodos de trabajo orientados a la adquisición de estructuras gramaticales, a la adquisición de caracteres de la escritura china, a través de textos y listas de palabras, a través de un trabajo básicamente centrado en la lengua escrita, sin uso de tecnologías digitales de procesamiento de la información, sin anterior ejercitación en la práctica de la expresión oral, la redacción o el uso de textos reales en el aprendizaje. Esta invariable en la muestra de alumnos participantes en la experimentación no debe ser pasada por alto.

Aprender a través de tareas es muy estimulante pero al mismo tiempo puede producir – especialmente en las fases iniciales del proceso- una cierta sensación de inseguridad o de dispersión y falta de foco. Como podremos detallar en la fase de análisis del proceso de experimentación, el *choque didáctico* que para ellos constituye variar de forma radical sus hábitos previos de estudio del chino, el cambio profundo del mismo concepto de lo que significa "aprender chino", la variación radical de los objetivos y focalizaciones, las formas de evaluación y los roles en el aula, representan uno de los retos y una de las dificultades más complejas de este proceso, ya que marca las actitudes, las motivaciones o la autopercepción que tiene el aprendiz del proceso de

aprendizaje: la comprensión del alcance de sus potencialidades, la comprensión de la transformación que ha experimentado su competencia lingüística en chino.

La profesora que trabaje en el aprendizaje del chino a través de este tipo de enfoque no puede obviar este *choque didáctico* y debe plantearse estrategias de motivación y valoración, de justificación o puesta en valor de los avances cualitativos (menos evidentes e inmediatos que los cuantitativos pero más profundos). Se debe tener en cuenta en un enfoque competencial, interactivo y articulado en proyectos y tareas, puede surgir alguna incomodidad o resistencia en una parte de los alumnos, acostumbrados a sus rutinas de aprendizaje a través de planteamientos gramaticalistas, temático-nocionales, de métodos tradicionales basados en la traducción o de matriz audio-lingüística, acostumbrados al predominio del foco en lo escrito y en la memorización, a la falsa seguridad y la falsa sensación de que solo aprenden algo con su libro de texto ordenado y controlado, con listas de palabras cerradas y corpus textuales controlados, con su explicación teórica de gramática en la pizarra, o copiando a mano veinte veces cada carácter o signo lingüístico chino, con un léxico siempre controlado, sin sorpresas ni la *incómoda* necesidad de enfrentarse a textos reales o al reto de expresar en voz alta o por escrito. Las reflexiones sobre el *choque didáctico* se desarrollarán con más detalle en los capítulos valorativos finales, 3.3.1. y 3.3.2, así como en las conclusiones de esta tesis.

A) Especificidades socioculturales del grupo A (2010-2011)

En la primera edición de la experimentación en el aula en el curso 2010-2011 se disponía de un grupo muy reducido, de solo tres alumnos. Tener un grupo reducido en esta primera experimentación facilitó el proceso, ya que el diseño curricular no estaba completo al inicio del curso, sino que se iba completando con apenas algunas semanas de antelación.

En el caso de los aprendices de este primer grupo voy a caracterizar su perfil personal, para mostrar cómo el condición individual, el estilo de aprendizaje, la experiencia anterior, las expectativas personales, la motivación, la situación personal y socio-laboral, la disponibilidad de tiempo etc inciden o determinan en parte en curso y el resultado del proceso de aprendizaje.

Los tres aprendices del Grupo A tenían niveles relativamente altos pero muy dispares entre sí.

Alumno	Nacional.	Género	Edad	Formación previa en chino	Estudio en China	Nivel oral inicio de curso	Nivel escrito inicio de curso
A1j	España	H	25-30	Más de 400 horas	Sí	Fluido	Intermedio-bajo
A2m	España	M	35-40	Más de 200 horas	No	Bajo	Intermedio-bajo
A3f	España	H	25-30	Más de 400 horas	No	Fluido con inseguridad	Intermedio

Descripción de los perfiles de los alumnos:

1. A1j había iniciado su estudio del chino en contextos formales, por más de 4 años, sin a través de ello un gran nivel de chino: pero la singularidad de su caso es que tras haber vivido y trabajado dos años en China desarrolló de forma informal e intuitiva sus destrezas orales (y escritas a través de procesador de texto), su capacidad de hacerse entender fluidamente en chino, aunque con una interlengua gramaticalmente con

algunas de lagunas y errores relativamente importantes, y con una pronunciación comprensible pero no correcta o formal, también con errores, o imprecisiones, especialmente en los tonos y determinadas consonantes fricativas o africadas.

2. A2m tenía el nivel más bajo de los tres en las diferentes destrezas comunicativas. Tenía un largo recorrido de formación formal en diferentes centros y contextos no universitarios. No había estudiado nunca en China pero había residido allí por trabajo, sin tener apenas ocasión de progresar decisivamente en el uso, más que para situaciones cotidianas básicas, no había tenido muchas interacciones complejas con hablantes chinos. Suplía este menor desarrollo de su competencia comunicativa en chino con un gran interés, una gran dedicación y esfuerzo: fue sin duda quien mayor provecho sacó del curso de Chino para usos académicos y profesionales en el que se desarrolló esta experimentación del Diseño Curricular presentado en la segunda parte de esta tesis. Fue quien invirtió más esfuerzo en superar y realizar las actividades y tareas, y quien aumentó más sus conocimientos, habilidades y competencias durante los seis meses del curso. No solo avanzó que incorporó herramientas de auto-estudio.

3. A3f había iniciado su formación en un contexto universitario. Había seguido apenas tres cursos en contexto formal, pero sin haber estado nunca en China había conseguido introducirse en ambientes de estudiantes chinos residentes en Barcelona, teniendo así ocasión de vivir experiencias comunicativas próximas a una inmersión. Su gran curiosidad, tesón y capacidad de autoestudio, así como su uso intensivo y precoz de herramientas digitales para resolver problemas de contenido o para procesar la escritura china, le habían hecho avanzar mucho. Sin embargo, al margen de su competencia comunicativa, su carácter perfeccionista y su estilo formal de aprendizaje, su fijación pro la corrección y la escritura, su rigidez cognitiva en algunos momentos se convertía en un freno a su avance. Su producción en chino estaba marcada por un estilo a veces poco natural, libresco, excesivamente basado en modelos escritos, pero mostraba un nivel competencial sorprendentemente elevado para no haber estudiado ni vivido en China.

En esta primera fase de experimentación con el Grupo A (curso 2010-2011), no se contaba con el instrumento del *Aula Global moodle* como espacio de intercomunicación, por lo cual la transmisión de informaciones al margen del aula se producía habitualmente y de forma fluida a través del correo electrónico.

Por otro lado, el proceso de diseño y generación de los materiales se producía de forma casi simultánea o paralela a su experimentación, por lo cual, desde el punto de vista de la planificación y la transmisión de instrucciones, si bien se partía de una previsión general, sin embargo la incertidumbre sobre la exacta deriva de las dinámicas y la temporalización de los proyectos, y la adaptación a las respuestas y avances, obligó a un proceso de concreción de la planificación dinámica, y a una transmisión fragmentada, siempre con algunas semanas de perspectiva planificada, sin poder cerrar un diseño general del curso de forma previa.

En experiencias posteriores no se renunció a la flexibilidad de la planificación dinámica, adaptada a las dinámicas o a los desarrollos y a la respuesta, motivación, resistencia etc. del grupo específico, pero se ajustó a una planificación general previa, explicitada en el Plan Docente. Por otro lado, se pudo ya contar con la plataforma virtual de apoyo a la enseñanza y al aprendizaje *Aula Global-Moodle*, en dónde podemos incluir enlaces a páginas Web, herramientas de trabajo colaborativo, herramientas de comunicación...), páginas web, escritura colaborativa wiki, blogs...).

Como característica destacable de la dinámica de este grupo cabe consignar el grado bajo de interacción entre ellos (quizás al ser un grupo reducido la tendencia a interaccionar con la profesora era más fácil y rentable y buscada) y la dificultad de generar dinámicas colaborativas, por la tendencia más individualista y competitiva surgida entre ellos.

A) Especificidades socioculturales del Grupo B (2011-2012)

En la segunda edición de la experimentación, curso 2011-2012, contamos con un grupo más numeroso y relativamente más homogéneo. En general tenía un nivel competencial de chino algo más bajo que el grupo anterior. Este factor, así como algunas reflexiones que tuve al final del primer curso, junto a algunas directrices de carácter institucional desde la organización y la coordinación general del *Máster en Estudios Chinos*, llevaron a complementar parcialmente el trabajo completo con las Unidades didácticas basadas en tareas que planteé con algunos materiales concretos extraídos de libros de texto, para preparar o repasar aspectos gramaticales o de léxico etc.

Los proyectos basados en tareas se realizaron de forma íntegra, pero en algunos casos vinieron precedidos por algunas sesiones basadas en materiales publicados, que permitían actuar como preparación previa. Al margen de estas actividades complementarias y preparatorias de las tareas y proyectos, vinculadas a libro de texto, en las tres experimentaciones, al inicio de curso planteamos un proceso de enseñanza-aprendizaje también surgido de un uso selectivo de materiales de libros de textos o bien actividades basadas en contenidos (grabación de *podcast*, presentación o auto-presentación, lectura de novela breve, trabajo a partir de lectura de artículo visionado de un film etc.) de carácter igualatorio, de conocimientos y destrezas mínimas, orientado a asegurar el dominio de las herramientas digitales, a asegurar una activación de las destrezas orales productivas (generalmente menos desarrolladas que las escritas en alumnos que vienen de contextos de aprendizaje de chino formal, en el aula).

Agrupamos a los alumnos en distintos perfiles de caracterización ya que comparten rasgos y maneras de hacer:

Perfil de los alumnos participantes grupo B:

Alumno	Nacionalidad	Género	Edad	Formación previa en chino	Estudios previos en China
B1r	España	M	25-30	Más de 200 horas	No
B2c	España	M	25-30	Más de 200 horas	Sí
B3a	Italia	M	25-30	Más de 200 horas	No
B4x	España	M	22-25	120-200 horas	No
B5j	España	H	22-25	90 - 100 horas	No
B6k	Holanda	M	25-30	Más de 200 horas	No
B7s	Francia	M	50-60	Más de 300 horas	Sí (2 años discontinuos)
B8h	España	H	22-25	90 – 120 horas	Sí (curso de verano)
B9r	España	H	25-35	Más de 200 horas	Sí (2 años)
B10n	España	M	25-30	Más de 200 horas	Sí (1 curso)

Agrupación de alumnos (grupo B) a través de rasgos compartidos al inicio del curso:

B7s y B2c: intermedio-alto en las destrezas de comprensión y expresión escrita y oral. Han cursado más de 200 horas de clases y han viajado y estudiado en China. Especialmente tienen una soltura de expresión oral aunque fallan algunas estructuras gramaticales básicas y usan palabras que no corresponden al registro.

B9r, B10n: hablan fluidamente, quizás tienen nivel intermedio-alto, pero con bastantes fallos gramaticales y vocabulario limitado.

B1r, B3a, B4x y B6k son alumnas que tienen un nivel intermedio(-bajo) de chino, hicieron más de 200 horas de clases universitarias, tienen nivel intermedio de comprensión y expresión escrita y nivel intermedio-bajo de oral. No han estado en China. Algunos de ellas ya obtienen HSK2 ó 3 (no incluye oral). (HSKK: incluye oral)

B5j y B8h son los alumnos que tienen nivel más bajo en este grupo. B8h estudió en China un mes de chino y tiene soltura a la hora de hablar, pero le falta aprender más vocabulario y mejor estructura gramatical. B8h llegó y quedó como el alumno que tiene el nivel más bajo de todo el grupo.

La consideración de la situación socio-cultural, del contexto institucional y pedagógico así como la atención a la diversidad han sido importante en esta experimentación. Por ello era muy relevante aclarar el nivel competencial de partida, para poder ajustar los niveles, exigir resultados de forma distinta en función del esfuerzo previsible en cada una de las destrezas. Las medidas del grupo hacían posible una abstención y una observación personalizada. con tutorías individuales incluidas, aunque también con un importante esfuerzo y dedicación superior de tiempo.

3.2. Documentación y descripción de la experimentación

En este capítulo 3.2. de la tesis me propongo documentar y describir el proceso de experimentación de las diferentes unidades didácticas articuladas en forma de proyectos a partir de la descripción y análisis de una serie de Resultados de Aprendizaje concretos: muestras textuales (orales o escritas) que sirven de testimonio del proceso de su producción en el aula o fuera del aula.

Se entiende aquí por Resultados de Aprendizaje las muestras textuales generadas por los aprendices, las producciones realizadas a lo largo de la experimentación que permiten objetivar su avance competencial, su capacidad de expresión y comprensión, su participación activa y consciente en tareas complejas, sus logros y sus problemas. El planteamiento de esta investigación es de carácter cualitativo, orientado a una observación participativa y una investigación-acción. Esto me ha obligado a desdoblarme en los roles simultáneos de profesora e investigadora, ejercidos al mismo tiempo.

Ante la imposibilidad literal de reproducir o describir de forma significativa y sintética (y sin incurrir en reiteraciones) el conjunto de la experiencia de realización de los proyectos en el aula con grupos distintos de cursos distintos, he optado por la estrategia de "antologar" una serie de episodios, sesiones-clase, materiales concretos, resultados de aprendizaje (textos redactados por los alumnos, pasajes de conversación grabados...) especialmente relevantes, explicativos y representativos. Analizaremos al detalle incursiones concretas, para poner de manifiesto sus implicaciones didácticas. Por contra, en la posterior fase de análisis y de valoración crítica de la experimentación, nos referiremos a la experiencia en su conjunto, como proceso completo.

Se abre así (con este capítulo 3.2. que documenta y describe la experimentación en el aula de las propuestas didácticas), una triangulación que pone en contacto este primer vértice descriptivo de la experimentación y sus resultados documentables con dos

ámbitos de reflexión analítica valorativa y subjetiva: la percepción de los aprendices y mi propia percepción como profesora e investigadora que será expuesta en el capítulo 3.3. (y en las conclusiones finales de la tesis).

La experimentación en el aula de las propuestas didácticas formuladas en el capítulo segundo de esta tesis comporta el despliegue de procesos complejos, que se simplificarían mucho si se narrasen de forma esquemática y lineal, ya que presentan diferentes aspectos relevantes a considerar. Para poder dar cuenta de esta complejidad del proceso, propongo un modelo de descripción que contemple la experimentación desde diferentes ángulos o puntos de vista, desde diferentes vertientes, con la intención de destacar los rasgos más determinantes del estilo docente, de los rituales y procesos de interacción, de los roles de la profesora y los aprendices, de las presuposiciones y factores potenciales de bloqueo, y las dinámicas de aprendizaje autónomo y colaborativo, en el aula y fuera del aula. Y que lo haga de forma empírica: partiendo en cada aproximación de una muestra textual que permite detallar, visualizar o comprobar las producciones y las interacciones que se han producido.

El objetivo de esta descripción no es presentar de forma exhaustiva y detallada el proceso (cosa que exigiría un espacio sin fin) sino mostrar algunos resultados y catas relevantes, dinámicas, procesos, sesiones, siempre contextualizadas y documentadas, que permitan objetivar aspectos del proceso, y que permitan fundamentar el análisis valorativo y crítico del proceso. Al haber podido experimentar diversas veces con estas unidades didácticas planteadas, de forma parcial o total, hemos optado así por recoger algunos procesos relevantes del conjunto de la experiencia, relatando los cambios y adaptaciones, fruto de la reflexión valorativa y fruto también de la adaptación a nuevos grupos con niveles y procedencias de los aprendices muy diversas. Sería imposible documentar de forma exhaustiva y completa la realización en el aula, nos llevaría además hacia una errónea deriva cuantitativa.

A continuación presentamos y valoramos el diferente tipo de documentación que hemos compilado en el proceso, y reflexionamos sobre el uso que hacemos de ellos en esta

tesis. (3.2.1.). La gran cantidad de material compilado nos obliga a una selección puntual y fragmentaria, que permita hacerse una idea concreta y cabal de distintos aspectos del proceso de experimentación. Para compensarlo, reproduciremos fragmentos más extensos o completos en el Apéndice Documental Digital que acompaña al volumen de la tesis. Se descarta así la idea de describir o narrar linealmente el proceso completo de experimentación en el aula de los proyectos, porque resultaría excesivamente prolijo, irrelevante en muchos pasajes y puntos, y sin duda prolijo y tedioso. También sería reiterativo al reproducir la misma estructura de las propuestas didácticas detalladas en la segunda parte de la tesis.

He decidido seleccionar una serie de Resultados de Aprendizaje que permiten describir de forma clara y demostrable episodios, roles, pasajes, momentos relevantes, significativas, reveladores de la experimentación docente. Y acometer su descripción teniendo en cuenta tres ejes que aporten sentido y claridad a este modelo descriptivo:

1. **Ordenación por proyectos:** los casos puntuales que se presenten se organizarán secuencialmente según los proyectos en los que aparecen, aunque no se describa de forma exhaustiva y completa todo el proyecto: aludirán selectivamente a algunas de las actividades o tareas de cada proyecto, en especial a las tareas finales de cada proyecto.
2. **Posibilidad de documentación textual:** selección de procesos, sesiones o producciones textuales que hayan dejado un testimonio escrito o audiovisual en un Resultado de Aprendizaje relevante, que pueda ser aportado y reproducido como corpus visible a describir y analizar.
3. **Conexión reflexiva con la Reflexión Teórica inicial:** descripción de sesiones, episodios, procesos que sean reveladores, críticos o ilustrativos: que expresen o expliciten el estilo de aprendizaje propuesto, las dinámicas y los roles que se producen. Que permitan conectar teoría y práctica de cara a las Conclusiones Finales de la Tesis

En los diferentes Resultados de Aprendizaje que ilustran episodios, muestras textuales comentadas o descripciones de sesiones o procesos, se ilustrarán y ejemplificarán o pondrán de manifiesto los siguientes principios o problemáticas didácticas que permiten poner en contacto la parte teórica, la propuesta y su realización:

- Progresividad del proyecto
- Interacción oral entre los aprendices
- Intervención de la profesora
- Activación de situaciones comunicativas
- Revisión y reescritura
- Adquisición del vocabulario
- Consolidación del vocabulario
- Personalización y adaptación al nivel propio
- Concienciación: reflexión metalingüística
- Creatividad: aportación innovadora
- Conectividad: comunicación virtual
- Interacción virtual
- Autenticidad: acceso a materiales, formatos y plataformas, autenticidad vital
- Autonomía: dinámica propia y singular de aprendizaje
- Cooperación: compartición de conocimientos

3.2.1. Documentación del proceso de experimentación en el aula

Para poder describir y reflexionar sobre la experimentación docente en curso he intentado consignar el máximo de información que permita documentarlo. El inmenso volumen de información recopilada me ha obligado a escoger de forma selectiva algunos fragmentos significativos puntuales que sirven de ilustración representativa. En el contexto del discurso general de esta tesis los fragmentos escogidos como testimonios textuales de resultados de aprendizaje a comentar han sido seleccionados según dos criterios principales:

1. Porque ilustran los logros alcanzados, el funcionamiento efectivo de la propuesta.
2. Porque ilustran aspectos didácticos, pedagógicos o ligados a las hipótesis y conclusiones teóricas planteadas en la primera parte de la tesis

Se han reunido cuatro tipos de documentos que permiten describir y analizar el proceso de experimentación. Al margen de la selección de fragmentos específicos y puntuales relevantes para un comentario detallado, se compilarán en el apéndice de la tesis extractos amplios de estas distintas clases de materiales:

5. **Documentos de planificación del curso, materiales didácticos, instrucciones o guías:** este tipo de documento me permite objetivar el proceso de activación de las dinámicas, la tareas y acciones de aprendizaje guiados por la profesora. Se trata de una documentación con distintos grados de concreción: desde la más genérica contenida en el Plan Docente en el primer nivel de concreción del diseño curricular, hasta los planes de trabajo detallados que determinaban las tareas y actividades programadas en las siguientes semanas en un segundo nivel de concreción del diseño curricular. Tenemos finalmente las instrucciones específicas para actividades o tareas concretas. En algunos casos puede ser ilustrativo también el reconstruir la correspondencia a través de correo electrónico (entre la profesora y el grupo de aprendices) o bien la configuración

del *Aula Global Moodle*, en el que se han vehiculado buena parte de estos documentos a partir de la segunda experimentación, en el curso 2011-2012.

6. **Portafolio de Evidencias de los alumnos:** esta compilación reflexiva de todo el trabajo escrito generado en el curso a partir de un índice específico, con sus diversas versiones y correcciones, permite objetivar la dinámica de avance, los resultados, la plasmación concreta de las tareas encomendadas y de la dimensión productiva de las interacciones escritas generadas en el curso. Dedicaremos el próximo capítulo de esta tesis a detallar y valorar su uso en el proceso. (Capítulo 3.2.2 de esta tesis)

7. **Grabación selectiva de algunas sesiones de clase formato audiovisual:** las grabaciones de las sesiones de clase permiten visualizar las producciones orales de los aprendices, así como algunas de las situaciones comunicativas interactivas realizadas. Permiten hacerse una idea muy concreta de las posibilidades expresivas de los planteamientos didácticos experimentados. Estas grabaciones de las intervenciones orales de los alumnos forman parte asimismo del material de evaluación cualitativa del trabajo realizado, del avance competencial verificable.

8. **Notas de reflexión: cuaderno de bitácora:** en el proceso de observación participativa, de forma intermitente, he ido apuntando en chino reflexiones, palabras sueltas, notas dispersas, o ideas de cambio futuro. Este es un documento fragmentario y discontinuo, más útil para el análisis valorativo y subjetivo del proceso, pero en algún caso permite dar cuenta de algún evento, o de la motivación de -cambio estratégico adoptado. Este cuaderno de bitácora me ha servido como base del capítulo 3.3.2. en el que apporto mi valoración crítica y analítica, como profesora-investigadora.

3.2.2. El Portafolio de Evidencias como instrumento de consolidación y de evaluación

Dedicamos un apartado específico al recurso didáctico del Portafolio de Evidencias por su importancia en el proceso de experimentación en el aula de los tres proyectos planteados en el Diseño Curricular de la sección segunda de esta tesis.

El Portafolio de Evidencias consiste en una compilación reflexiva de todo el trabajo escrito generado en el curso a partir de un índice específico, con sus diversas versiones y correcciones, así como con reflexiones valorativas y de autorevaluación, sobre el proceso y con actividades específicas de consolidación. El Portafolio de Evidencias permite objetivar la dinámica de avance, los resultados, la plasmación concreta de las tareas encomendadas y de la dimensión productiva de las interacciones escritas generadas en el curso.

El Portafolio de Evidencias es un recurso pedagógico sobre el que se ha reflexionado mucho en estos últimos años en el campo de la pedagogía y la didáctica: ha sido propuesto como un instrumento especialmente indicado para explicitar los resultados en procesos de enseñanza-aprendizaje de orientación competencial. La evaluación mediante un portafolio de evidencias se nutre con productos elaborado por el alumno, refleja los esfuerzos, avances y logros a lo largo del curso. Activa una dinámica que integra la evaluación con el propio proceso de aprendizaje y que permite que el alumno reflexione sobre el propio proceso seguido de forma personalizada y autónoma. (Fernández March, 2004) y (Pérez Randón, 2014)

En el ámbito específico del aprendizaje de lenguas extranjeras el proceso de innovación y de reflexión suscitado a partir del *Marco Común europeo de las Lenguas* (MCER) ha tenido un posterior desarrollo con el proyecto del *European Language Portfolio* (ELP).¹² En este caso el Portafolio es entendido en un contexto y funcionalidad diferenciadas: como un pasaporte y Currículum que explicita las competencias y los logros comunicativos en las lenguas europeas expuestas: el ELP consta de un Pasaporte

¹² <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>

Lingüístico, de una *Biografía lingüística* y un Dossier. En el uso ligado a un proceso de aprendizaje como el que aquí proponemos, este tercer elemento del Dossier es el más cercano. Sin embargo, hemos incorporado asimismo a nuestros portafolios una auto-presentación inicial con un énfasis en la *Biografía lingüística* como instrumento para generar conexiones de grupo, para potenciar la toma de conciencia de cada alumno del punto de partida en el que está situado al inicio de la aventura de la realización de estos proyectos, y para trabajar también con el "choque didáctico", como instrumento para reflexionar sobre los avances, los contextos y los formatos que jalonan el proceso de desarrollo competencial de cada uno.

Reproduzco a continuación en la Muestra 5 un fragmento de la versión en borrador de una de estas "Biografías lingüísticas" del alumno A3F del Grupo A, incluida en su Portafolio de Evidencias como testimonio del inicio de un proceso de escritura, con posteriores versiones y autocorrecciones y correcciones de compañeros o propias:

开始读硕士之前,我在同一所大学学国际贸易 ~~和~~ 高等学校
和商业科学系*,前者我去年毕业,后者我今年毕业。到今年我已经学了五年的汉语。
先在国际贸易高等学校上了两年的课,之后自学了三年。三年来,除了自学以外,我还常常
和中国留学生语言交流,免得忘记以前学会了的生词。目前我的汉语水平还不高,虽然
在不正式的语境我口语还行,可是一到了专业的,正式的或非常不正式的语境就开
始出问题。要么因为词汇不熟,要么因为想了很久才找到 ^{恰当} 妥当的话。希望念硕士能
进步一些。
另外,除了读书以外,近年来我也取得了一点工作经验。主要是两段实习的时间:
第一次实习是在一家国际贸易顾问公司。我在那里实习六个月的主要任务是找资料
或修改市场报告。第二次实习是今年上半年在一家德国保险公司上班上了三个月。
以此六 语言知识和工作经验的经历,希望

Muestra 5: Fragmento de la versión en borrador de la "Biografía lingüística" de AF3 (Grupo A)

Se reproduce a continuación en la Muestra 6 la versión reescrita y revisada de esta *Autobiografía lingüística* del alumno A3F del Grupo A:

开始读硕士之前，我在同一所大学学了国际贸易和商业科学，前者我去年毕业，后者我今年毕业了。今年我已经学了五年的汉语，先上了两年的课，以后自学了三年。三年来，除了自学以外，我还常常和中国留学生做了语言交流，这样应用自学的生词，免得忘记以前学会了的。目前我的汉语水平还不高，虽然在不正式的语境我口语还行，可是一到了专业的，正式的或非常不正式的语境就开始出问题，要么因为词汇不熟，要么因为想了很久才找到妥当的话，希望年硕士的时候能进步多一些。

除了读书以外，近年来我也取得了一点工作经验，主要的是两段实习的时间。第一次实习是在一家国际贸易顾问公司的，在那里实习了六个月，主要任务是找资料写或改市场报告。第二次实习我今年上半年在一家德国保险公司上班上了三个月。

以上的是我到目前为止的主要大学教育，语言知识和工作经验的信息，希望看了能够熟悉我。

Muestra 6: *Versión revisada final de la "Biografía lingüística" de (AF3 Grupo A)*

Al margen de la función del Portafolio ELP (*European Language Portfolio*) como instrumento europeo de explicitación, equivalencia o transferencia de niveles competenciales en las lenguas europeas, hay que destacar que sus principios teóricos y la concepción didáctica del Portafolio como evidencia del desarrollo competencial, coinciden plenamente con la concepción general de un Portafolio de Evidencias tal y como aquí nos interesa, como doble instrumento de evaluación y de toma de conciencia y reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje:

"ELP (European Language Portfolio) models conform to a set of Principles and Guidelines that specify (...) its explicit aims, notably foster linguistic and cultural diversity, (...), to develop learner autonomy, to provide a transparent and coherent

means to record communicative competence (relating to the Common European Framework of Reference for Languages)."¹³

En el Portafolio de Evidencias tal y como se concibe en nuestro planteamiento, el aprendiz debe escoger, compilar, ordenar y pasar a limpio los materiales generados a lo largo del proceso de cada proyecto. Sirve tanto para que el alumno pueda reflexionar y generar auto-conciencia del proceso en marcha, de los retos requeridos y asumidos, como para que el profesor pueda evaluar el proceso, el desarrollo competencial, el avance de los resultados en el transcurso del tiempo.

El proceso se activa a lo largo del conjunto de la secuencia didáctica que conforman los distintos proyectos trabajados a lo largo de varios meses. La fase final de reflexión y consolidación de los aprendizajes que se propone en el Diseño Curricular de las unidades didácticas, se vehicula especialmente a través del Portafolio de Evidencias. No es ésta su única función pero en ella se refleja de forma privilegiada. Es por ello también un espejo muy útil en la documentación del proceso de experimentación de esta tesis.

La dinámica de consolidación que se refleja en el Portafolio de Evidencias se va desarrollando en paralelo al proceso y se convierte en central en la fase final de cada proyecto y tarea. Al final de cada tarea se propone una actividad final a modo de *Trabajo de consolidación*, específicamente centrada en releer todo lo que se ha hecho y trabajar el aspecto del vocabulario, al ser el foco central prioritario en la fase de aprendizaje en la que están los alumnos, en las que las estructuras gramaticales básicas están ya asumidas etc. Este Trabajo de Consolidación genera la primera fase de la elaboración del Portafolio de Evidencias, al exigir una primera ordenación, relectura y procesamiento de la documentación usada en el Proyecto, para crear una serie de listas de palabras prioritarias personalizadas. En esta dimensión de consolidación y de reflexión metalingüística (gramatical, de escritura de caracteres...), el alumno debe completar o generar también nuevas versiones de sus textos (orales o escritos) a partir

¹³ http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Key_Reference_Documents/Key_reference_EN.asp

de las revisiones de la profesora o de sus compañeros, así como producir nuevas listas de vocabulario personalizadas de consolidación...

Como proceso paralelo y en cierta manera externo al proceso de las tareas propiamente dichas (actuando en cierto modo como un "making-off" que explicita y documenta el "así se hizo"), el Portafolio de Evidencias actúa como herramienta de desarrollo de conciencia metalingüística: no solo sobre un estudio focalizado en el vocabulario, o la corrección o gramaticalidad del material: también sobre la adecuación, sobre el grado de desarrollo de sus habilidades y destrezas, sobre el proceso de adquisición, sobre sus bloqueos y aptitudes, sobre sus prioridades, sobre los formatos, sobre los logros comunicativos alcanzados, sobre el grado de usabilidad o automatización intuitiva de las estructuras o las palabras que van surgiendo en el proyecto. El Portafolio de Evidencias incluye en su parte final una encuesta valorativa final de autoevaluación de los logros obtenidos en las diferentes competencias y destrezas a través de la realización de la tarea.

Vemos en la Muestra 7 un ejemplo de estas encuestas valorativas, en las respuestas marcadas por la alumna CV del Grupo B, a las respuestas sobre su asunción de competencias específicas tras la realización del Proyecto que se corresponde con la Unidad Didáctica 2: Recursos Humanos:

IV. En la tarea “Recursos humanos” o “Entrevista de trabajo” aprendí:

1 2 **3** 4 a elaborar en estilo formal una carta de solicitud de empleo en chino

1 2 3 **4** a elaborar un curriculum vitae en chino en formato estandar que se utiliza en China.

1 2 3 **4** a conocer amplio vocabulario sobre el tema de empleo como

应聘、招聘、责任感、简历、月薪、此致、敬礼等等)

1 2 **3** 4 a entender las típicas preguntas que se hacen en las entrevistas de trabajo en China.

1 2 **3** 4 a preparar unas respuestas para afrontar una simulación de entrevistas de trabajo en chino.

1 2 **3** 4 a entender y opinar sobre el vestuario, peinado, actitudes de la cultura china

1 2 **3** 4 a entender y contestar un test psicológico auténtico (你知道别人怎么看你吗?) con la ayuda de herramienta digitales

1 2 **3** 4 a través del test (你知道别人怎么看你吗?) aprendí a describir los caracteres o personalidades de las protagonistas de la película “Beber, comer, amar” de Ang Lee (en versión original)

1 2 **3** 4 a conocer un amplio vocabulario del test psicológico

(你知道别人怎么看你吗?) como 双手交叉、窃笑、害羞、勤劳、忠诚等等)

1 2 **3** 4 a argumentar, negociar y comunicarme con mis compañeros de mi grupo en chino para elaborar el anuncio del puesto de empresa (ficticia), escoger las 10 presuntas para la entrevista como entrevistador etc.

Muestra 7: Encuesta de autoevaluación competencial (CV grupo B)

Mientras en el proceso de resolución de las tareas, lo importante es la resolución o el cumplimiento de la tarea o del problema propuesto, la acción verbal, la comunicación, la circulación de información, la interacción etc., por contra en el Portafolio de Evidencias se trata de releer, repasar, procesar, reflexionar, antologar, pasar a limpio, corregir etc. Aquí es donde aparece el eje de una preocupación más focalizada por la

corrección: desde la presentación formal a la gramática, desde la escritura a mano comprensible y bella a la escritura con procesador de textos sin errores etc.

En el contexto de nuestros proyectos, muy orientados lingüísticamente a la ampliación de vocabulario en un formato abierto (de inmersión y bombardeo con un repertorio muy amplio de palabras que no pueden ser todas ellas procesadas o asimiladas con el mismo nivel de conocimiento o conciencia), el Portafolio de Evidencias se convierte en el espacio donde cada alumno elabora sus listas de palabras personalizadas: palabras a repasar, palabras nuevas a incorporar, palabras con dificultades específicas. Esta personalización de los vocabularios permite afrontar la diferencia de nivel de cada alumno al empezar el curso: cada uno conoce distintas palabras, tiene familiaridades distintas como ámbitos y temas, con diferentes repertorios de vocabularios generales o de especialidad.

El Portafolio de Evidencias contribuye a potenciar la autonomía y la singularidad del aprendiz, así como a ajustar el proceso de aprendizaje a sus necesidades y posibilidades. No lo hace tan solo con esta posibilidad de personalización de los vocabularios de consolidación final. Lo hace ya que convierte su propio repertorio generado en el curso en su "libro de texto" unipersonal y diferenciado. El alumno con capacidades productivas limitadas obtendrá un portafolio más orientado al procesamiento de los textos de partida, a la comprensión de los documentos audiovisuales de partida, de las páginas web sugeridas como estímulo o ejemplo o formato de partida para el posterior desarrollo productivo de las tareas, con textos de producción propia más breves y simples. Por contra, el alumno con competencias más desarrolladas podrá reflejar en su Portafolio de Evidencias su producción de textos largos y complejos, con complejidad etc. También distintos Portafolio de Evidencias contendrán más o menos escritura a mano, más o menos versiones de un mismo texto etc. En el Portafolio de Evidencias se abre un abanico entre lo obligatorio y lo optativo, en función de los intereses, la motivación etc.

En el proceso de realización de los proyectos el Portafolio de Evidencias se va preparando en paralelo al proceso de aprendizaje y la generación o lectura de textos, pero su realización se activa de forma determinante al final de cada tarea o de cada proyecto, cuando irrumpe la fase de consolidación: en esta fase final es donde el Portafolio de Evidencias, como herramienta metalingüística, como proceso reflexivo, permite repasar, consolidar, asegurar la incorporación de la parte de vocabulario que el propio alumno decide que le es necesaria. Asimismo es esta fase final de cada tarea o proyecto (y/o curso) cuando el alumno pasa a limpio, redondea y acaba de perfilar los textos que a través del *feed-back* continuo con la profesora ha ido compilando ya corregidos, con notas y con sugerencias de mejora, a lo largo del proceso.

Desde el punto de vista de la evaluación el Portafolio de Evidencias es especialmente útil para medir el volumen y la calidad del proceso de trabajo, no solo su resultado. Es asimismo especialmente útil para documentar y ver el resultado de la *evaluación formativa*: es decir aquellas intervenciones en el proceso de la tarea con correcciones, comentarios, valoraciones o sugerencias que no se orientan prioritariamente a establecer una nota sino a generar en el aprendiz una reacción de modificación, redondeo, mejora, corrección etc. de sus producciones. Desde el punto de vista de la profesora, el seguimiento del proceso de construcción del Portafolio de Evidencias, de fijación de su índice y de sus resultados, constituye asimismo una herramienta de tutorización y de detección de lo que funciona y lo que no, lo que presenta excesos problemas, las tareas ajustadas a nivel o a los que hay que modular, lo que se alarga en exceso sin interés y lo que suscita ganas de saber.

Para poder valorar el papel de los portafolios en la realización y documentación de la experimentación en el aula de los diseños curriculares de los proyectos presentados en la segunda parte de esta tesis, vamos a continuación a reproducir algunas páginas o secciones y a comentarlas. En el apéndice documental digital de esta tesis se reproducen algunos Portafolios completos, para una consulta más comprehensiva y detallada.

Se reproduce a continuación en la Muestra 8 una parte del índice del Portafolio de Evidencias de la alumna A2M del Grupo A. Se trata de la parte del Índice que corresponde a la Unidad Didáctica 1 propuesta en el Diseño Curricular que se expone en la segunda parte de esta tesis:

任务 2: <u>透过网络广告在北京租房</u>	
12. 朝阳小区的房子.....	43
13. 租房字生词表	44-45
14. 您这所房子要卖吗?	46
15. 小文的公寓.....	47
16. 我在巴塞罗那的公寓.....	48
17. 家东西和家具一生词表.....	49-51
18. 在北京朝阳区 82 平一房室出租.....	52
19. 在北京朝阳区 72 平一房室出租.....	53
20. 我们找到了一个漂亮的房子 (ppt).....	54-59
21. 第二个任务学习过程整理 — 在北京租房字.....	60-62
22. 信封封面怎样写.....	63-68
23. 开玩笑!.....	69
24. 中国地图.....	70
25. 标点符号.....	71-72
26. 汉语拼音正词法基本规则.....	73

Muestra 8: *Índice del Portafolio de Evidencias (A2M Grupo A)*

Vemos a continuación en la Muestra 9, como en las primeras páginas de este portafolio reproducen el material encontrado en internet como punto de partida (la ficha inmobiliaria de un piso de Beijing), ya con anotaciones a mano en relación al vocabulario desconocido:

房子的装修很好，保养得不错，家具家电全齐

租价: 9000元/月
 面积: 187㎡
 楼盘名称: 凤凰城
 城区: 朝阳

户型: 3室2厅2卫阳台
 楼层: 第20层 / 总38层
 朝向: 东
 楼龄: 3年以内
 管理费: 3.95元/㎡/月
 更新时间: 2010-8-15

配套: 管道煤气, 有线电视, 电话线, 宽带网, 停车场, 供暖设备, 电梯, 热水器, 冰箱, 空调

经纪人 贾宏祥
 电话: 13520499715

房子的装修很好，保养得不错，家具家电全齐

1: 房子的装修很好，保养得不错，家具家电全齐，南北通透，没有遮挡，采光不错，格局很好，利用的空间很大，没有一点浪费的面积，看房随时预约。2: 小区的环境设施齐全，周边的配套也已经完善了，绿化面积大，小区非常的安静。周边的商场超市银行应有尽有，像家乐福，天虹商场，建设银行，中国银行，工商银行等等，这些必定会给你的生活带来极大的便利。3: 交通条件也不错，有多路公交车直达本站，像: 300, 536, 958, 运通104等，离地铁也相当近啊，有地铁10号线，到地铁口也只需要9分钟的时间。4: 另有周边多个小区的出租出售房源尚未登录。

Muestra 10: Copia anotada del contenido de la ficha inmobiliaria de un piso de Beijing (A2m Grupo A)

A continuación la Muestra 11 reproduce el vocabulario generado por A2M a partir de las palabras, procedentes de esta ficha inmobiliaria, que según su propio criterio debe destacar o repasar, y que se incluyen en el Portafolio de Evidencias. Se trata de un material preparatorio, de toma de contacto con un texto real sacado de Internet, de soporte, de punto de partida para una discusión y una realización de tareas comunicativas, introducido en el proyecto como modelo inicial para posteriores

actividades más productivas: el foco en esta actividad era la propia comprensión del documento, y una primera detección de palabras clave necesarias para resolver la tarea:

日子：十一月八日
生词：租房字

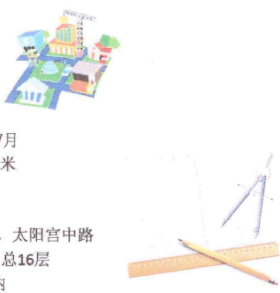
	生词	拼音	意思
1	租价	Zū jià	Preu del lloguer.
2	面积	miànji	Àrea, espai.
3	户型	hùxíng	Tipus d'apartament.
4	朝向	cháoxiàng	Orientació.
5	管理费	Gǎn lǐ fèi	
6	楼层	Lóu céng	Alçada de pis.
7	楼龄	Lóu líng	Edat / antiguetat.
8	配套	Pèi tào	Inclou, conté, reuneix (en 1 set o conjunt)
9	管道煤气	Guǎn dào méi qì	Conduccions/canyeries/instal.lació de gas
10	有线电视	Xiàn diànshì	Connexió d'antena.
11	电话线	Diàn huà Xiàn	Connexió / línia de telèfon.
12	宽带网	Kuài dài wǎng	ADSL
13	完善	Wán shàn	equipat
14	装修	Zhuāng xiū	Renovar/redecorar/decorar.
15	保养	Bǎo yǎn	Mantenir, manteniment.
16	通透 / 透	Tōng tòu	Exterior /veure a través,transparent.

Muestra 11: Vocabulario generado a partir de la ficha inmobiliaria de un piso de Beijing (A2m Grupo A)

La reproducción de esta secuencia de resultados de aprendizaje en el Portafolio de Evidencias nos permite ver el avance desde la anotación a mano de un texto buscado por los alumnos en la web, hasta su trabajo a través del procesador de textos, el trabajo con su vocabulario -acompañado en el aula con su lectura, comentario y aclaración-, hasta la fase productiva final, que lleva a una exposición oral (y posterior debate argumentativo-persuasivo) que queda testimoniada en el portafolio a través de su apoyo textual escrito y gráfico. Para completar estas muestras de una parte de una secuencia didáctica reproduzco en la Muestra 12 algunas capturas de pantalla de la presentación en *PowerPoint* que sirve a la aprendiz A2m del grupo A de apoyo textual a una de las

fases de la Tarea Final de esta Unidad Didáctica 1, la presentación de una propuesta inmobiliaria, para que entre todos los compañeros se pudiese escoger la mejor o más adecuada a determinadas necesidades:

我们的房子得有一个宽敞的花园。
 小区要又安静又干净。
 后边有太阳宫公园，农贸市场，
 已经待建的人大附中。

- 价格: 4500元/月
- 面积: 82平方米
- 城区: 朝阳
- 朝向: 北
- 地址: 朝阳区, 太阳宫中路
- 楼层: 第6层 / 总16层
- 楼龄: 5年以内
- 更新时间: 2010-8-18




公寓楼有停车场
太棒了!



房子设备

- 管道煤气
- 有线电视
- 电话线
- 宽带网
- 供暖设备
- 热水器,
- 冰箱
- 空调。



光照很有意思!



- 客厅是最光亮的间。在客厅有四个窗子和一个阳台。
- 电光照是新的, 很聪明的设备。

窗通过我们看公共的公园。漂亮极了!!



Muestra 12: Pantallas de la presentación sobre el piso ideal (A2m Grupo A)

3.2.3. Resultados de aprendizaje y experiencias de realización

En esta sección vamos a exponer, comentar y analizar una serie de resultados de aprendizaje, entendidos como testimonios textuales (orales o escritos) que fueron compilados en los Portafolios de Evidencias o bien grabados en el aula (transcritos selectivamente, traducidos, anotados y reproducidos en el apéndice documental digital de la tesis en formato audio -para preservar el anonimato de los alumnos participantes).

Expondremos Resultados de Aprendizaje extraídos de cada uno de los tres Proyectos que se han diseñado y experimentado en esta investigación, y que se han expuesto en la segunda parte de esta tesis. En cada caso, complementaremos la evidencia principal con otras evidencias complementarias.

Hemos seleccionado estas seis evidencias de resultados de aprendizaje concretas por su valor documental, como exponentes o ejemplos claros de aspectos didácticos relevantes de la experimentación en el aula del Diseño Curricular de tres Unidades Didácticas que se ha detallado en la segunda parte de la tesis (Capítulo 2.2).

También se han seleccionado por el valor que tienen como testimonios de resultados textuales en sí mismos: como exponentes de los logros, como muestra palpable de los resultados obtenidos, como muestra de la complejidad, la dificultad y el carácter "auténtico" de los textos producidos o trabajados por los aprendices. También hemos escogido testimonios textuales de resultados de aprendizaje que permitan ver algunas de las formas de retroalimentación, de corrección o de evaluación que se llevaron a cabo en el proceso. Concretaremos cada evidencia mostrada con otra (u otras) complementarias que ratifiquen, maticen o completen el análisis del fenómeno de la experimentación que se quiere destacar con su elección

No nos proponemos aquí documentar todo el proceso de experimentación de forma exhaustiva, sino simplemente escoger algunas catas significativas, relevantes y variadas, que den cuenta de fenómenos, procesos o momentos distintos de la realización efectiva en el aula (o fuera del aula) de las propuestas de partes de los tres proyectos. Nos interesa aquí tanto mostrar ejemplos como, a través de los análisis o comentarios, conectarlos con las otras partes de la tesis: la reflexión teórica inicial, la propuesta curricular o la valoración subjetiva y cualitativa de los participantes en la experimentación: alumnos y profesora.

En la ficha identificativa de cada muestra de aprendizaje hemos indicado:

1. **Tarea de Referencia:** es decir en que tarea o actividad de basa esta realización en el aula o este episodio o muestra textual.
2. **Documento extraído del Portafolio de...** indicando la "autoría" (enmascarada por motivos de preservación del anonimato) del material mostrado, así como el Grupo al que pertenece.
3. **Concepto didáctico:** indicación sumaria de cuál es el concepto didáctico que ilustra o pone de manifiesto esta muestra textual, o este pasaje de clase que se transcribe o se documenta etc.


Resultado de aprendizaje 1

-Tarea de referencia: UD1_Tarea Final_Fase 2 / Plantilla de ficha inmobiliaria


-Documento extraído del Portafolio de A2M (Grupo A)

-Concepto didáctico: Intervención de la profesora en el proceso de revisión del texto

在北京朝阳区 72 平一居室出租

联系方式	
电话: 13910812271 经纪人: 高襄	
价格:	5500 元/月
面积:	72 平方
城区:	朝阳 - 安华里
朝向:	北
地区:	朝阳区东三环北路丙 2 号(三元桥南银大厦后面)
楼层:	第 22 层 / 总 28 层
楼龄:	72 年以内
更新时间:	2010-9-29
家具:	没有
电梯:	有
附近交通设施:	交通便利, 多条公交线路, 购物方便
小区环境优美, 酒店式服务, 热情、贴心、安全。	
附加要求:	管道煤气, 有线电视, 电话线, 宽带网, 停车场, 供暖设备, 热水器, 冰箱, 空调。

在北京朝阳区 72 平一居室出租

联系方式	
电话: 13910812271 经纪人: 高襄	
价格:	5500 元/月
面积:	72 平方米
城区:	朝阳 - 安华里
朝向:	北
地区:	朝阳区东三环北路丙 2 号(三元桥南银大厦后面)
楼层:	第 22 层 / 总 28 层
楼龄:	7 年以内
更新时间:	2010-9-29
家具:	家具齐全
电梯:	有
附近交通设施:	交通便利, 多条公交线路, 购物方便
小区环境优美, 酒店式服务, 热情、贴心、安全。	
附加要求:	管道煤气, 有线电视, 电话线, 宽带网, 停车场, 供暖设备, 热水器, 冰箱, 空调。

Muestra 13: Comparación entre el texto con correcciones marcadas y el texto reescrito

Vemos en la Muestra 13 dos imágenes sacadas del Portafolio de Evidencia de A2M con la comparación entre un mismo texto elaborado por un alumno (con el procesador de textos) en dos estadios de su avance y, en el primero de ellos situado a la izquierda con la traza visible de la intervención de la profesora, (texto marcado en amarillo), nos permite así poner de manifiesto uno de los aspectos del proceso docente experimentado: un tipo de intervención propiciadora de reescrituras, revisiones o reflexiones reestructurantes, que señala el error o trozo mejorable sin dar la solución ni siquiera concretar la problemática detectada a mejorar o corregir.

A partir de los modelos encontrados en internet, en las redes sociales y las plataformas chinas de busca de piso, con el uso de las herramientas digitales adecuadas etc., el alumno A2M (Grupo A) ha confeccionado una ficha inmobiliaria. Se trata de un documento esquemático, una ficha con casillas a rellenar, con más atención a la adquisición del vocabulario necesario para la posterior interacción discursiva oral, que a las expresiones complejas. Se trata de un documento instrumental, que sirve de punto de partida para la discusión comparativa, descriptiva y argumentativa en la búsqueda consensuada entre los aprendices del piso ideal y ajustado a sus necesidades. Para su confección el alumno ha tendido que ejercitar y hacer crecer su competencia para interactuar en aplicativos y plataformas específicas de internet china, para resolver problemas concretos: dándose de alta, buscando datos concretos etc.

Se ilustra con este resultado de aprendizaje de la tarea de elaboración de una ficha inmobiliaria el tipo de intervención o de aportación que realiza la profesora en el proceso de revisión y de reescritura, específicamente el tipo de intervención para la mejora de las producciones escritas de los aprendices que hace la profesora. Se trata de una intervención no invasiva: que se centrar en apenas indicar, marcar en fondo iluminador amarillo la zona que exige atención o posible modificación de corrección o mejora o ajustamiento al registro, formato etc. de posible modificación.

No se trata de una corrección evaluadora, ni de una corrección propiamente basada en la dicotomía entre lo correcto y lo incorrecto, sino una intervención de tipo tutorial, una

retroalimentación o respuesta que permite mejorar y aprender: permite que el aprendiz contraste con los modelos o consulte etc. y proponga una nueva versión. Y si es necesario solicite ayuda específica a la profesora.

La acción “de revisión” por parte de la profesora no consistió en devolver el trabajo con los errores corregidos y marcados (para que el alumno constate lo que hace mal y guarde el papel en su carpeta, como acostumbra a pasar en un proceso de trabajo orientado solo a la evaluación cuantitativa, y basado en la dicotomía de lo correcto-incorrecto). Se trata de una revisión/corrección formativa: consistió en identificar los lugares del texto en los que hay algo a cambiar, para que sea el propio alumno que contraste con los modelos y haga una nueva versión mejorada.

El proceso de interacción entre el docente y el aprendiz que se ilustra en la Muestra 13 de este Resultado de Aprendizaje 1, ilustrado con las dos imágenes de un mismo texto en dos fases de avance, se produce a través de la comunicación digital. En este caso específico a través del correo electrónico, aunque en experimentaciones posteriores la comunicación del proceso de revisión hasta llegar a una versión aceptable, se ha producido en algunos casos a través de los aplicativos de entrega o compartición de textos que propone el *aula global Moodle*.

Cabe destacar en este resultado de aprendizaje que surja de la interacción con plataformas digitales chinas reales, que implica el uso de tecnología de procesamiento de la información que hace posible que las expresiones se ajusten a un contexto, un formato, una intencionalidad y un registro y juego de lenguaje perfectamente completado por la propuesta de la tarea encomendada. El proceso de realización de esta ficha inmobiliaria es un paso más en un proceso de construcción de una acción significativa con el lenguaje, en el que se participa de forma interactiva en una negociación de significados.

En otras ocasiones, la corrección por parte de la profesora de los textos escritos o los guiones para preparar una exposición oral no se limitan a marcar las zonas en las que surge algún problema, sino que deriva hacia la reescritura de intervención explícita: incorpora la corrección como una forma de aportar un input enriquecedor, genuino y correcto, que ayude a la reflexión y la mejora de las producciones del aprendiz, ya sean más "espontáneas" o preparadas. En este caso se usan las herramientas tecnológicas de corrección con rastro visible de lo corregido y de lo propuesto como alternativo que ofrecen los procesadores de texto.... Este formato permite que el aprendiz, antes de redondear y llegar a una versión final del texto, analice y estudie cada cambio propuesto por la profesora, para posteriormente en tutoría comentarlo y buscar aclaraciones o motivaciones del mismo.

Vemos por ejemplo en la Muestra 14 en esta intervención de reescritura de un texto que del aprendiz A3F (Grupo A) realizó como culminación de la Actividad primera (El perfecto maleducado 在中国作客：十个不礼貌的行为举止) del proyecto 3, Unidad didáctica 3, del *Proyecto protocolo, y comunicación intercultural*, una muestra de la intervención correctora detallada y explicitada por parte de la profesora, para provocar una reflexión que culmine en un texto mejorado, con un registro y un estilo chino genuino y léxicamente y gramaticalmente correcto:

0. 迟到：西班牙人常常认为迟到不算什么不礼貌的行为，只要时间不太长就可以。在中国迟到是一种不礼貌的行为，所以最好不要迟到。
1. 吃饭时不礼貌：中国人请你吃饭的时候要注意，中国人的习惯和西班牙的很不一样，例如：吃饭的时候每道菜都要吃，至少吃一点点，不然似乎你不喜欢主人准备的食物，不太礼貌。也要注意，每道菜要剩下一点点，不然好像你觉得食物不够，也算是一种不礼貌。
2. 直接拒绝：一般来说，商量时如果想拒绝什么，最好不要直接说「不」，因为中国人不习惯这样说，他们觉得直接的拒绝很不妥当。所以，拒绝的时候还是说一句表示你以后会再考虑这件事比较好，对方会懂你的意思。
3. 不尊敬名片：人家给你名片的时候要双手接，先仔细看看再放在名片夹，千万不要直接放在口袋里。在中国名片很重要，做自己的名片要一面用西班牙语或者英语写，一面用中文写，两面都清楚说明自己的姓名和职位，有的还要写出自己公司赢了的奖赏等等。
4. 骄傲：中国人一般来说，不喜欢太骄傲的行为，因为中国文化比较珍惜谦虚的态度。因此，谈话时要谦虚。
5. 让别人丢脸：跟中国人相处的时候要注意一些文化区别。「面子」是一个西方人通常不太懂的概念。「面子」和一个人的地位有关，大概可以说是一种把西方的名誉、尊敬和光荣的概念相结合，再加一些中国文化的特色，就是中国人所谓的「面子」。这个概念西方人很少完全懂，我自己经历了和中国人相处以后才理解。如果不注意这种概念那就很容易不小心地失态，让人家觉得被污辱。一种西方人经常犯的错误的是，当别人面前直接说对方错了或者直接说对方不知道什么什么。要想避免这种情况，最好的、最礼貌的方法是，以后不要当着别人面前跟对方说他的错误。
6. 不考虑客人的食物喜好：如果你做主人，请别人吃饭，而不考虑客人的习惯，算是一种不礼貌。例如，举行工作午餐时，不要给中国客人准备很多奶酪，因为中国人不都习惯吃奶酪。
7. 喝酒不礼貌：做客的时候，你在主人没喝酒之前你就先喝，算是一种不礼貌。得主人喝了客人才可以喝。(秦：但有句话说：先干为敬，你怎么解释?)
8. 亲脸颊打招呼：中国习惯里没有西班牙式(亲脸颊)那种打招呼方式，所以，最好不要用这种亲脸颊的方式跟中国人打招呼。(秦：应该怎么跟中国人打招呼呢?)
9. 太快地讲工作：工作午餐中太直接地开始商量工作的事情算是一种不礼貌。

U23612 7/2/11 14:18
Con formato: Numeración y viñetas

U23612 7/2/11 14:19
Eliminado: 大...一般来说算 ... [1]

U23612 7/2/11 14:21
Eliminado: 家..., ...表示 ... [2]

U23612 7/2/11 14:25
Eliminado: 查...方...方...说...说 ... [3]

U23612 7/2/11 14:26
Eliminado: 面子...个...也有...还...的关系...故意...中..., ...地 ... [4]

chun chun chin ko 15/11/15 22:51
Con formato: Fuente:(Asian) Chino

U23612 7/2/11 14:29
Eliminado: 地...如果 ... [5]

U23612 7/2/11 14:42
Eliminado: 人...开始...他...开始...应该 ... [6]

U23612 7/2/11 14:43
Eliminado: (亲脸颊)...方法 ... [7]

Muestra 14: Corrección intensiva y con reescritura de un texto (A3F Grupo A)

Resultado de aprendizaje 2

-Tarea de referencia: UD1_Tarea Final_Fase 2 / Plantilla de ficha inmobiliaria

-Documento extraído del Portafolio de A3F (Grupo A) y B7s (Grupo B)

-Concepto didáctico: autenticidad de los materiales

En este resultado de aprendizaje de la Muestra 15 queremos destacar el uso de materiales reales o auténticos, es decir, el uso de textos no manipulados ni descontextualizados, ni observados como raros ejemplares a diseccionar: en definitiva queremos destacar el uso de textos reales de internet, con los cuales los alumnos interaccionan, no solo los leen de forma pasiva. Son textos a partir de los cuales construyen informaciones, resuelven tareas, exponen y debaten.

En este caso el alumno debía describir su piso ideal, y buscar en internet dos ofertas inmobiliarias que se ajustasen en alguna medida a su patrón, rellenando los campos de la ficha tipo a partir de los datos encontrados en la web.

Trabajar con textos reales implica usar el lenguaje en su escenario auténtico de enunciación: con un contexto, unos formatos, unas intenciones, unos sujetos o enunciadores concretos etc. Estos factores del entorno completan y potencian los sentidos: convierten el uso del lenguaje chino en algo más natural y cotidiano que el objeto raro, complicado y difícil de estudio en el que demasiadas veces lo convertimos en clase de chino.

En este caso que vemos en la Muestra 15, interaccionar con webs inmobiliarias chinas, tenía el aliciente de que buena parte de los alumnos tenían la perspectiva el curso siguiente de hacer una estancia de estudio en China, o más en general la perspectiva o intención de ir a trabajar o ampliar estudios allí. Este factor motivador se vio verificado cuando un grupo de alumnos del Grupo B (2011-20112) en el curso siguiente (2012-2013) efectivamente se sirvieron de los recursos lingüísticos y los conocimientos

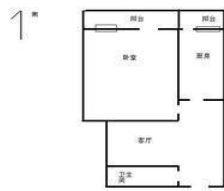

adquiridos para buscar desde Barcelona un piso de alquiler en Beijing, donde debían pasar un semestre estudiando: un piso que realmente alquilaron, y una vez allí, volvieron a utilizar estos conocimientos para cambiar de piso al cabo de unos pocos meses para encontrar un nuevo piso más grande para compartir y más cercano a sus nuevas necesidades de movilidad allí.

En la Muestra 15, primero tenemos la breve descripción del piso ideal, y luego las dos fichas inmobiliarias hechas por A3F. Detrás de estos textos hay un proceso de trabajo previo: búsqueda inicial en internet, aclaración de vocabulario instrumental en este tipo de búsqueda y en este tipo de web y de contenido. En segundo lugar tenemos la elaboración de vocabularios personalizados. Viene después la redacción descriptiva (la que encontramos al inicio y valorativa del piso ideal que vemos aquí ya en versión final, después de haber sido corregido un borrados anterior. Tenemos finalmente las dos fichas inmobiliarias, confeccionada a partir de un modelo consensuado a partir de modelos y que el alumno completa a partir de los datos que saca de los materiales reales: estos aseguran la autenticidad, la motivación y actualidad de la tarea.

第一任务：形容你理想的房子

我喜欢小的房子。除了为了便宜以外，也是为了方便收拾。因为我在家睡觉和吃饭，不需要太大的面积。对于房子的情况，只要没有太大的问题（主要是不要倒掉）及有基本设备（就是说生活需要设备应有尽有，包括自来水管子、微波炉、冰箱、宽带网络等等，最重要的是宽带网络）就可以。虽然我对房子没太大的要求，附近并不容易满足我的需求。首先，需要交通方便，离地铁火车站不远，然后应该在城市中心旁边，不要住郊区，因为我住了太久的郊区。最后一个要求是房租不贵，因为我挺穷的。

第二任无：Ficha inmobiliaria

北京房子	甲房子 http://bj.goufang.com/zufang-00686971.html	乙房子 http://bj.goufang.com/zufang-00686169.html
户型图	 <p>购房者网站 GouFang.com</p>	 <p>购房者网站 SouFun www.GouFang.com</p>
室内照片	   <p>购房者网站 GouFang.com 志佳地产 经纪人: 任建柱 13552940923</p>	  <p>购房者网站 GouFang.com 志佳地产 经纪人: 任建柱 13552940923</p>
地址	海淀区学院路北学清路 21 号	海淀区学院路清华东路
类型	公寓	住宅
面积	51 平米	48 平米
房间	一室一厅一卫	一室一厅一卫
房屋配置	电视、微波炉、冰箱、空调、暖气、电话、宽带网络、有线电视	电视, 微波炉、空调、冰箱、洗衣机、热水器
基础设施	电、水、煤气、有线电视、电话、宽带网络	点、水、暖气、煤气、宽带网络、有线电视、
朝向	西	南北
装修	精装	中装

楼龄	8 年	1 2 年
交通	公交车	公交车，离几所大学很近
家具	齐全	说不清楚，据照片好像有
房租	5 5 元一个月	2 5 0 0 元一个月

我挑的是甲房子，因为便宜得无论乙房子有多么好，都不如住甲房子

Muestra 15: *Comparación de dos fichas inmobiliarias y descripción del piso ideal*

Aportamos como evidencia complementaria a este Resultado de Aprendizaje la Muestra 16: en este caso la alumna B7s del Grupo B describe la situación del piso encontrado en su entorno de barrio, en relación a los servicios, comunicaciones, etc. y lo hace a partir de las informaciones reales que obtiene en la red:

位置



我找到的房子在南开区。离大学很近。我们骑自行车的话，就很快。

公寓离地铁站也很近。虽然这条地铁线还没建完，但是，未来，当我们去城市中心的时候，就很方便。

从图片来看，附近有公园，有池塘，我认为肯定又漂亮又安静。

Muestra 16: Descripción del entorno de barrio de un piso de Beijing (Bts Grupo B)

La alumna B7s del Grupo B que realizó este material, era especialmente reacia a las nuevas tecnologías y nunca había entrado en la "internet china" ni creía que pudiese hacerlo. A partir de haberlo probado, de haber identificado los servicios, las comunicaciones etc. de un barrio, pudo tomar consciencia de sus capacidades, muy superiores a lo que ella misma creía.

Resultado de aprendizaje 3

-Tarea de referencia: UD2_Proyecto Recursos Humanos

-Documento transcrito y traducido a partir de grabación en el aula

-Concepto didáctico: Interacción oral entre los aprendices

El primer resultado de aprendizaje que se comenta en este apartado referido al segundo proyecto, Recursos Humanos, refleja un episodio de debate oral entre algunos de los aprendices realizado en el aula, grabado y transcrito (y traducido) aquí para su análisis.

El fragmento escogido nos permite ver cómo la tarea propuesta crea el marco favorable, óptimo, para que sea posible al surgimiento de un discurso complejo y argumentativo, que se fundamenta en la interacción y la discusión; con un lenguaje espontáneo, no memorizado, no dependiente de un guión cerrado previo.

Este discurso complejo de carácter argumentativo se fundamenta en el proceso de adquisición previa, durante las semanas anteriores, de una serie de herramientas léxicas, gramaticales y discursivas incorporadas a lo largo del proyecto, con la realización de una serie encadenada y progresiva de actividades y tareas preparatorias: interesantes o autosuficientes por si mismas pero al mismo tiempo concebidas como un escalón necesario para poder al final llegar a discutir en un formato más abierto y complejo.

Por el interés de la situación que se generó en el aula en este caso, y por poder yo en este caso disponer de la escena grabada, he escogido un fragmento que pertenece a la tercera edición de la experimentación, en el grupo C, curso 2012-2013, que realizó la experimentación que nos ocupa de una forma parcial (tal como se ha explicado en el capítulo 3.1.1. de esta tesis), no basando todo el curso en el trabajo con tareas y proyectos, sino combinando el trabajo en el aula de dos de los tres proyectos propuestos en la tesis, con el trabajo con materiales extraídos de libros de texto, lectura de novelas breves, trabajo a partir de films etc. en una configuración del curso que dependía de los condicionantes institucionales, y que no siguió un modelo de "chino a través de tareas"

sino de "Chino con un uso complementario de tareas", aunque igualmente con planteamientos competenciales, socio-culturales etc. Sin embargo, dos de los tres proyectos que estudiamos en esta tesis se realizaron de forma completa por parte del grupo C en el curso 2012-2013, por lo cual, aunque de forma más puntual, no se ha renunciado a mostrar resultados de aprendizaje referidos a esta edición, al no producirse en un experimentación ninguna variable significativa.

El contexto de la secuencia que analizaremos aquí es el que se propone en la tarea final de la Unidad 2, del proyecto Recursos Humanos. En esta ocasión introdujimos una variable en su realización en relación al formato anterior y que se ha recogido en su descripción como Unidad Didáctica en la segunda parte de la tesis.

En esta realización del curso 2012-2103 varió la tarea final: en la versión inicial (y consignada en la Unidad Didáctica) un comité de selección del departamento de recursos humanos debía escoger de forma razonada entre varios currículum vitae ficticios, sacados de la internet china y parcialmente modificados, el más adecuado a un puesto de trabajo. En la nueva versión los alumnos ejecutaron también entrevistas de trabajo, y la valoración de sus propios Currículum Vitae (CV). Se aunó a esta valoración, no solo el CV sino también las entrevistas de trabajo.

En la versión del proyecto que realizamos en el aula con el grupo C el curso 2012-2013, la primera parte de la tarea central de este proyecto consistió en escoger de forma razonada, de entre un repertorio de preguntas bajadas de Internet, las preguntas más interesantes y útiles para poner en nuestra entrevista de trabajo. El siguiente paso, fue elaborar cada uno un Currículum Vitae (CV), después de haber leído y estudiado diferentes currículums en chino, sacados de Internet. Para empezar las tareas centrales del proyecto, la profesora propuso diferentes demandas de trabajo, con perfiles profesionales específicos. En el momento de la entrevista, los miembros del tribunal de recursos humanos entrevistan a los candidatos.

En este proyecto cada alumno tenía que jugar dos roles distintos: por un lado, tenía que actuar como candidato que ofrece su Currículum para un puesto de trabajo. Por otro lado, debía participar como entrevistador de un tribunal de Recursos Humanos que lleva la entrevista de trabajo. Cuando no juega ninguno de estos dos roles, el alumno debe observar y tomar notas para hacer un comentario escrito. El objetivo es que cada uno evalúe individualmente los distintos currículos para el puesto de trabajo a cubrir. Que cada uno prepare la argumentación por escrito en chino que justifique esta decisión. En resumen, a través de este proyecto los alumnos activan sus capacidades y competencias orales y escritas, pueden ampliar el conocimiento de los registros relacionados con las actividades profesionales, las aptitudes, el aspecto y el carácter, la descripción de personas, la narración y la argumentación razonada. Aprenden también a hacer un Currículum Vitae y también a hacer y responder una entrevista de trabajo. Haciendo todo esto amplían su vocabulario, encuentran la ocasión de usar la lengua de forma exigente y formal, oralmente y por escrito. Aprenden a resolver dudas, a corregirse y mejorar.

Antes de pasar a reproducir y analizar un fragmento de clase en el que se produce interacción entre los aprendices que deben escoger entre varios candidatos a un puesto de trabajo, tras haber valorado su Currículum Vitae y su entrevista de trabajo, reproduzco en la Muestra 17 uno de los CV elaborado por uno de los aprendices que participaron en la experimentación, (habiéndose antes eliminado algunos de los datos personales, para preservar su identidad).

La realización por parte de los aprendices del propio *Currículum Vitae* (CV) en un formato habitual en el ámbito laboral chino, con las convenciones y el vocabulario adecuado, ya es en sí mismo un resultado de aprendizaje remarcable, por su autenticidad y por su potencial de motivación, vemos en la Muestra 17 los logros alcanzados al respecto. En el proceso de este proyecto, la elaboración de un CV es un paso más del proceso que permite llegar al debate final del equipo de recursos humanos, que debe escoger al candidato adecuado, según la valoración del Currículum Vitae y de la entrevista de trabajo:

中文姓名：-----		西文姓名：-----	
工作年限：	2007 年以上	手 机：	-----
居 住 地：	西班牙， 巴塞罗那	电 子 邮 件：	-----
学 历：	硕士（在读） 庞培发布拉大学	专 业：	人文 庞培发布拉大学
性 别：	女	出 生 日 期：	1989 年 09 月 30 日
户 口：	有		
自我评价			
<p>本人性格开朗、活泼、乐观向上，思维敏捷，逻辑分析能力强；工作认真、负责；自学能力强，能承受一定工作压力；拥有较强的组织能力和适应能力,专业素质良好,能理性的看待和解决问题；为人诚恳、热心，善于交流与沟通，能快速融入团队工作。</p>			
工作经验			
<p>2007—2009 年开始工作，作为助理老师在一所学校。比如：帮小学生吃饭，做作业，陪孩子到池中，看着他们。</p> <p>2009—2011 年家教，教一些从 10 岁到 18 岁的学生数学、物理、地理、历史和英语</p> <p>2010—2011 年销售助理在巴塞罗那设计店。</p> <p>2012—2013 年在北京的一个手机公司作为译者</p>			
教育经历			
<p>2011 年毕业于庞培发布拉大学人文专业</p> <p>2010—2011 年伦敦国王学院交换学生</p> <p>2012—2013 年北京语言大学学了一年的中文</p> <p>2013—2014 年庞培发布拉大学读中国研究官硕（在读）</p>			
证 书			
<p>2010 年获得奖学金于伦敦国王学院交换学生</p> <p>2011 英文通过高级水平考试</p> <p>2012 年获得中国政府的奖学金</p>			
培训经历			

<p>1995—2008 年小提琴研究。私人学习</p> <p>1995—2003 年音乐理论在巴塞罗那一个学校</p> <p>2010 年佛教课程在之家 Sant Felip Neri 巴塞罗那</p> <p>2010 年小说课程在 CCCB 巴塞罗那</p>
<p>语言能力</p>
<p>加泰罗尼亚语和西班牙语都是母语，英文通过了高级水平考试（口语，听力，书面，阅读，都很流利），法语通过中级水平考试（阅读和听力水平很好，书面和口语很一般），中文（听力和阅读还可以，口语和写作很一般）</p>
<p>技能水平</p>
<p>英文通过高级水平考试，能够熟练运用 Windows 2013/xp 操作平台、office 2013 等，汽车，拉小提琴，音乐理论知识，擅长写作。</p>

Muestra 17: *Curriculum Vitae elaborado por la alumna YF del Grupo C*

Los pasajes transcritos, traducidos y anotados a continuación corresponden a fragmentos de la tarea de la entrevista de trabajo, como parte de la tarea final de la UD 2, proyecto Recursos Humanos. Corresponden concretamente a un pasaje de la discusión establecida entre varios aprendices para elegir una de las candidatas para el puesto de relaciones públicas para una empresa. La duración del fragmento de vídeo seleccionado es de 4 minutos y 57 segundos. Este fragmento de grabación (en formato audio para preservar el anonimato de los aprendices) se reproduce como fichero de sonido en el Apéndice Documental Digital que acompaña a esta tesis doctoral.

No tan solo hemos transcrito sino también traducido el fragmento para facilitar su comprensión. Como es natural, hay usos léxicos, combinaciones, estructuras gramaticales en las intervenciones dialógicas y argumentativas de los aprendices, que presentan problemas de corrección, de concreción o error. En el momento de traducir hemos optado por sugerir este carácter parcialmente alejado de lo usual y normativo, sugiriendo desviaciones similares para la versión en Español. En este sentido la traducción apenas sirve para imaginar la relación entre la interlengua china que actualizan los aprendices (con sus informalidades, vaguedades o incorrecciones) y una

hipotética interlengua en castellano que tuviese una "desviación" o distancia en relación a un discurso normativo o percibido como correcto o formal en español

El fragmento escogido muestra la capacidad de generar un conocimiento compartido sin perder la autonomía personal: esta dinámica entre un proyecto colectivo, colectivo y cooperativa, donde todos por participantes, todos son protagonistas activos, en una tarea dialógica, donde suceden momentos lingüísticos irrepetibles, solo posibles con el concurso de la cooperación. Vemos en este fragmento como se intercambian puntos de vista, como la profesora interviene puntualmente para animar al conversación, activarla en momento de paro, y finalmente se llega a un consenso.

Signos convencionales de la transcripción

Signos convencionales	Significado
文字画底线 palabras y/o frases subrayadas	palabras y/o frases erróneas o bien, que merecen un comentario.
*palabras	corrección de palabras o frases
(==)	Palabras o frases que faltan en el discurso original
(=palabras o frases=)	Palabras o frases añadidas o corregidas
(<i>Letras cursivas</i>)	Descripción de acciones o situaciones contextuales, o comentarios de la profesora

Perfil de los entrevistadores

Entrevistadores:	Observaciones/perfiles
Estudiante A	Masculino. Especialidad en filología inglesa, traductor de inglés-francés-chino, nivel intermedio-avanzado de chino
Estudiante B	Femenino. Especialidad en Psicología, traductora. Nivel intermedio-avanzado de chino, 2ª generación de familia china.
Estudiante C	Femenino. Especialidad traducción, italiano-español-chino-inglés. Nivel intermedio-medio de chino

Perfil de los candidatos

Candidatas:	Observaciones/perfiles
玛丽 Mali	Candidata para el puesto de relaciones públicas. Especialidad en periodismo. Nivel de chino: intermedio-bajo.
兰琦 Lanqi	Candidata para el puesto de relaciones públicas Especialidad en filología española.
洁希 Jiexi	Candidata. Fue escogida para el puesto de traducción

Fragmentos transcritos del video:

Texto transcrito y traducido	Correcciones y comentarios
<p>1. 学生甲: 我们有两个人应聘公关这个职位, 还有一个是翻译家... ..</p> <p>Traducción: Estudiante A: Tenemos dos candidatas para el puesto de relaciones públicas, aparte está el puesto de <u>traductólogo</u> (*traductor) ..., me parece que ...</p>	*翻译员
<p>2. 学生乙: 那我觉得... ..公关的话, 是需要讨论一下, 因为有两位但是翻译家, 我觉得...</p> <p>Traducción: Estudiante B: Bueno, creo que ... para el puesto de relaciones públicas, pues, tenemos que hablar, porque hay dos candidatos, en cambio, el <u>traductólogo</u> (*traductor), creo que...</p>	*位 (表示尊敬), *翻译员
<p>3. 学生甲: 这个还挺清楚的... .., 可以说... .., 基本上没什么大的疑问... ..</p> <p>Traducción: Estudiante A: Esto está bastante claro ..., podemos decir que ... básicamente no hay dudas ...</p>	
<p>4. 学生乙: 对, 对, 对, 而且她整个背景都很适合我们所需要的... .. 这样的一</p>	

<p>个工作... ..</p> <p>Traducción: Estudiante B: Cierto, cierto, cierto, y además todos sus antecedentes son muy adecuados para lo que pedimos ... para un trabajo de este tipo ...</p>	
<p>5. 学生甲：她有翻译过一个一本书... ..</p> <p>Traducción: Estudiante A: Ha traducido <u>una, un libro</u> ... (<i>El alumnos hizo una auto-corrección en el clasificador de libro: 一本书, no 一个书</i>)</p>	<p>(自我订正: 一本书)</p>
<p>6. 学生乙：很有经验... ..</p> <p>Traducción: Estudiante B: Tiene mucha experiencia ...</p>	
<p>7. 老师：“学生丙”觉得呢？</p> <p>Profesora: ¿“Estudiante C” qué te parece? (<i>La profesora animando a la estudiante C</i>)</p>	<p>(老师鼓励学生发言。)</p>
<p>8. 学生丙：她也好像没问题出差，所以我也觉得... ..好，可以。嗯... ..，(==) 公关的职位，我觉得她们两个都... ..合乎，因为一个是说中文得很好，别的是学了新闻，所以我们应该考虑一下。因为如果最重要是在巴塞罗那做消息，所以可能玛丽最适合我们的要求。</p> <p>Traducción: Estudiante C: Ella parece que <u>no tiene problema</u> (=en el tema de=) <u>hacer viajes de negocios</u>, por lo que creo ... bien, se puede. Eh ..., (=sobre=) el puesto de relaciones públicas, creo que <u>estas dos</u>, todas... <u>cuadrar</u> (*cuadran), porque <u>esa</u> (*una) habla chino muy <u>bueno</u> (*bien), <u>el resto</u> (*la otra) <u>es</u> (*es) estudió periodismo, por lo que lo debemos <u>pensar</u> (*tener en cuenta). Porque si lo más importante es <u>hacer noticias</u> (*encargarse de prensa y comunicación) en Barcelona, <u>porque</u> (*porque) Mali posiblemente es la que encaja mejor para nuestros requisitos.</p>	<p>*在出差这块没有问题 (=关于=)</p> <p>*位 *合适, *位, *说得很好, *另外一位 *学新闻的, *讨论 *负责公关, *所以</p> <p><i>En este fragmento, el estudiante C expresa que el punto fuerte de ambas candidatas. Mali: periodismo: perfil adecuado para el puesto. Aunque Mali tiene el nivel de chino inferior a Lanqi</i></p> <p><i>El estudiante C tiene algunos errores gramaticales, como los clasificadores, descripción de grado “得 de”, estructura “是---的 shi...de” énfasis en complemento circunstancial y verbos etc., a pesar de todo eso, no impiden su comunicación con los compañeros, ya que usaba palabras o frases que hace entender.</i></p>

<p>9. 学生甲：但是我们还要考虑... .. 嗯... ..长期的计划，因为可能以后如果跟这个... ..如果我们跟这个中国出版社开始合作，可能以后需要经常去中国，然后跟中国公司经常联系，这样的话... ..，我觉得玛丽的经验... ..在公关这方面的经验比较丰富，但是可能兰吉跟中国人联系的话，可能她还是比较合适... ..</p> <p>Estudiante A: Pero tenemos que considerar ... eh ... planes a largo plazo, ya que puede que, más adelante si con la ... si empezamos la cooperación con la editorial china, puede que tenga que ir con frecuencia a China (<i>en esta frase, el alumnos hizo una auto-corrección gramatical</i>), después (*más adelante, en el futuro) tener en contacto con las empresas chinas a menudo, así que ... creo que la experiencia de Mali ... tiene muchas experiencias en el aspecto de relaciones públicas, pero puede que Lanji (*Lanqi) de contactar con China, tal vez ella sería más apropiada ...</p>	<p>自我订正：<u>如果</u><u>我们</u><u>跟这个</u>中国出版社开始合作，<u>可能</u><u>以后</u>需要经常去中国 *将来会 *兰琦</p> <p><i>El estudiante A hizo una auto-corrección perfecta y rápida, reconstruyendo la frase según el orden requerido adecuado a la gramática china.</i></p> <p><i>Frase condicional:</i> <u>如果</u><u>我们</u><u>跟这个</u>中国出版社开始合作 Si + suj. + prep. + Obj. indir. + v. <u>可能</u><u>以后</u>需要经常去中国</p>
<p>10. 学生丙：我觉得兰吉也可以适合，因为她也有新闻的经验，还有，嗯... ..如果她不会写西班牙语得非常好，她会写中文，然后把... ..洁希翻译... ..我不知道... ..（学生丙看学生乙，表示征求意见）</p> <p>Estudiante C: Creo que Lanji (*Lanqi) también puede ser encaja (*adecuada), porque ella también tiene experiencia en las noticias (*en el periodismo), y, eh ... si ella no puede escribir español muy bueno (*bien), ella escribiría en chino, después, se ... traduce Jiexi (<i>Jiexi está escogida para el puesto de traducción</i>) ... no sé ... (<i>Estudiante C mira a la Estudiante B, como pidiendo su opinión.</i>)</p>	<p>*兰琦, *合适 *公关, *虽然 *写西班牙文写得不太好</p> <p><i>El estudiante C tiene los mismos errores gramaticales que en las frases anteriores.</i></p>
<p>11. 学生乙：嗯... ..我觉得在性格上，嗯... ..我个人觉得玛丽会比较诚恳，然</p>	

<p>后...兰琦很会讲话，这个在人际关系上也许对她的工作上会有帮助，<u>但是我不知道对公司是好还是坏，我现在不敢确定</u>，因为，嗯... ..当我问到她那个...如果与上司意见不一的时候，她一开始是婉转的说会尊重... ..，嗯... ..<u>她没有说尊重</u>，她会和上司讨论，但是她也保持就是不妥协的可能，所以我觉得她性格不一定是那种服从公司的那种。</p> <p>Estudiante B: Eh ... creo que en el aspecto de carácter, eh ... Personalmente, creo que Mali sería más sincera, y ... Lanqi es buena en la técnica de hablar, esto puede ser útil para su trabajo en la relación personal, pero no sé si eso para la empresa será bueno o malo, no estoy segura, porque, eh ... Cuando le pregunté sobre ... si están en desacuerdo con el jefe, al principio decía que respetaría ..., eh ... ella no dijo que lo respetaría, dijo que lo negociaría con los superiores, pero también sostuvo que a veces podría no ceder, así que creo que es el tipo de persona que no está necesariamente sujeta a la compañía.</p>	<p>(学生乙的专业是心理学，因此她以心理学家的角度分析了应聘者的答复，并含蓄地提出了她的担忧。她觉得一个服从上司的员工比语言能力重要。)</p> <p><i>El estudiante B estudió Psicología como carrera, por lo que argumenta y analiza las respuestas de la candidata Lanqi y detecta que el carácter de Lanqi puede ser preocupante para la empresa. Da importancia en la cualidad del carácter es más importante que la habilidad lingüística que le falta la otra candidata Mali.</i></p>
<p>12. 学生甲：那你们觉得呢？</p> <p>Estudiante A: ¿Qué opináis?</p>	<p>(学生甲期望大家能做出一个共同决定)</p> <p><i>El estudiante A pide una conclusión para cerrar el caso.</i></p>
<p>13. 学生丙：因为玛丽也学了中文，她(==)继续学习中文，所以，如果我们跟哪个作家有关系，可能她也会跟他们联系，她也会说英文，所以... ..所以没有问题，(三人对看，微笑...)<u>对我来说，最适合(==)应该是玛丽。</u></p> <p>Estudiante C: Como Mali también aprendió chino, ella continua estudiando chino, por lo que si tenemos una relación con algún escritor, tal vez ella pondría contactar con ellos, ella también sabe hablar Inglés, así que ... así que no hay problema, (los tres se miran, sonrén ...) ... Para mí, la</p>	<p>*是学中文的 (=会=) *有能力 *我认为，(=的人选=)</p> <p><i>El estudiante C tiene errores en “是...的 shi...de” etc. El estudiante C argumenta que Mali tiene no solo sabe chino sino también el inglés, el idioma extranjera importante que la otra candidata no tiene para reforzar los puntos fuertes de Mali, así para convencer el</i></p>

<p>(=candidata=) más adecuada ... debe ser Mali.</p>	<p><i>estudiante A.</i></p>
<p>14. 学生甲：对，因为，其实我们跟那个中国公司合作的话，那可能是过了一两年以后才开始正式合作... ..</p> <p>Estudiante A: Cierto, porque, de hecho, si cooperamos con la compañía china, pues será de aquí un par de años más tarde comenzaríamos una cooperación formal ...</p>	<p>(学生甲本来是支持兰琦的，但因为同伴都投票给玛丽，他也能找出一个合理退让的理由。)</p> <p><i>El estudiante A apoyaba a Lanqi, pero cede y encuentra una razón o bien una condición: exige que Mali haya de mejorar su nivel de chino en un par de años, así para llegar a un acuerdo con sus compañeras.</i></p>
<p>15. 学生乙：玛丽的中文的可以在这一两年学得更好...</p> <p>Estudiante B: Mali puede aprender y mejorar en estos años el chino ...</p>	<p>(最后主考官决定选择玛丽担任公关职位，并计划、期望玛丽应该在短期内提高她的中文水平。)</p> <p><i>Finalmente Mali fue escogida para el puesto de relaciones públicas y sus entrevistadores acuerdan que ella ha de mejorar su nivel de chino lo antes posible.</i></p>

El análisis de este pasaje nos permite constatar varias cosas relevantes:

1. **Discurso vs. corrección:** Dejar de lado un foco centrado en la corrección y perfección en la pronunciación y la gramática o exactitud léxica es un pre-requisito para que surja el discurso complejo, sin bloquearse o interrumpirse. El desarrollo de la autoconciencia hace, sin embargo, que alguno de los aprendices corrija sobre la marcha sus errores, repitiendo de forma correcta lo anteriormente dicho de forma incorrecta. Pero cuando la profesora interviene no es para corregir sino para activar la conversación.

Es sabido que la transcripción de cualquier fragmento de discurso oral en la lengua propia incluye un porcentaje de frases inacabadas, anacolutos, imprecisiones etc. de las que no somos conscientes al emitir o escuchar el mensaje. Es por ello absurdo centrar la expresión oral en la corrección como foco. Al leer esta transcripción vemos errores al escoger algunas palabras, frases gramaticalmente incompletas o incorrectamente resueltas..., pero al mismo tiempo vemos logros comunicativos evidentes.

2. **Acción verbal:** Los aprendices son capaces de realizar la tarea propuesta, se muestran competentes en la resolución eficaz de la comunicación y la acción verbal: pueden realizar los "actos de habla" de valorar, comparar, juzgar...

3. **Incorporación de herramientas:** Los aprendices han incorporado a sus argumentaciones léxico especializado referente al mundo laboral, léxico sobre caracteres y rasgos personales etc. que previamente había sido trabajado en tareas anteriores.

4. **Interacción:** los aprendices han sido capaces de intercambiar opiniones y de negociar una solución de compromiso a través de intervenciones cruzadas, que se contradicen o matizan, o que aceptan puntos de vista contrarios. Han expresado y escuchado, han aprendido en la acción conjunta, con apoyo de la profesora.

5. **Autenticidad:** a pesar de que la situación general que se plantea es una simulación, busca que trabaje con materiales auténticos (los propios Currículum Vitae de los aprendices) y la simulación se refiere a una situación existente en la sociedad, potencialmente experimentable por los aprendices (una entrevista de trabajo para cubrir una vacante de jefe de prensa, de relaciones públicas y traductor: un sector cercano a los intereses y realidades de los alumnos). La variación que se introdujo en la versión de este proyecto justamente buscó aumentar la veracidad de la tarea: no trabajar con CV chinos sino con sus propios CV. La autenticidad comunicativa aumenta la implicación y la motivación. Tareas o simulaciones desprovistas de veracidad son a veces desmotivadoras y carentes de interés para los alumnos, que las pueden llegar a ver como un juego sin sentido, incómodo e infantilizante.

Tanto este diálogo transcrito como el ejemplo de uno de los CV elaborados por los aprendices son en si mismas muestras de los resultados de aprendizaje, de los logros textuales que los aprendices son capaces de llevar a cabo, desplegando capacidades y competencias en las distintas destrezas que no tenían incorporadas antes de iniciar el

curso, y en registros y niveles de complejidad textual tampoco asumidos en el momento del inicio del curso. El progreso en este caso no es cuantitativo (ahora sabe tantas palabras más, ahora resuelve tantos problemas gramaticales más) sino cualitativo y competencial, pero objetivable y demostrable

Resultado de aprendizaje 4

-Tarea de referencia: UD2_ Proyecto Recursos Humanos

-Documento transcrito y traducido a partir de grabación en el aula

-Concepto didáctico: toma de conciencia: interacción profesora-aprendiz

El siguiente Resultado de Aprendizaje ilustra un fragmento de documentación un pasaje ocurrido en el aula, grabado, transcrito, anotado y traducido. Pertenece a la misma sesión de clase que el fragmento de la muestra anterior. Se trata de un breve pasaje de 43 segundos, que surge una vez finalizada la tarea propiamente dicha.

A pesar de su brevedad, este diálogo entre un aprendiz y la profesora explicita dos procesos habituales y muy relevantes en esta experimentación en el aula. Por un lado el comentario, muestra la toma de consciencia del propio aprendiz sobre lo que ha realizado y experimentado. Por otro lado, ofrece un ejemplo puntual de los muchos diálogos de la profesora con aprendices individuales o grupos de ellos sobre el proceso, sobre su vivencia del mismo, o sobre los contenidos etc. La posibilidad de dialogar con la profesora, no meramente intercambiar contextos cerrados de interacción en ejercicios gramaticales etc. es un formato muy apreciado y productor de avance competencial

En este caso es remarcable que no se habla de aspectos formales, ni de gramática ni de lengua, sino de las emociones y las sensaciones experimentadas. Este tipo de conversación forma parte también de las estrategias desplegadas para favorecer un clima comunicativo franco, relajado, exigente y vez, auténtico y capaz de desmontar tabús, miedos y traumas en relación a hablar en publico y a hablar en voz alta en chino o hablar en voz alta en chino en público. La dimensión emocional y psicológica, puede parecer que queda fuera del ámbito de la enseñanza de la lengua extranjera, pero creo que es importante, es una condición necesaria y al mismo tiempo un trampolín que permite ir muy lejos una vez liberadas las corazas y los miedos, los prejuicios y malentendidos.

Signos convencionales	Representa
文字画底线 <u>palabras y/o frases subrayadas</u>	Palabras y/o frases erróneas o bien, merecen un comentario.

Situación:

El alumno, Estudiante A, como todos del grupo, ha experimentado los roles de entrevistador y candidato para realizar la tarea de *Entrevista de un trabajo*. Estudiante A tiene un nivel de chino muy alto, estuvo trabajando en china como traductor en una editorial internacional en China.

Perfil del alumno: Estudiante A, 25-27 años, estuvo trabajando en una editorial de revistas en China durante dos años. Es traductor profesional de inglés-francés-español-chino. Nivel intermedio-avanzado de chino.

Fragmentos transcritos del video:

Texto transcrito
<p>学生: 我觉得我满紧张的（全班：哈哈），我好像在一个真实的面试。 然后...</p> <p>老师: 是吗？</p> <p>学生: 对，可能...有一些回答...，可能我没有提前...没有...够...</p> <p>老师: 充分的？</p> <p>学生: 充分的...提前准备，还有...</p> <p>老师: 比如说？</p> <p>学生: 譬如，那个我对别人的批评会有什么什么态度，这个我没想到...会提问</p>

这个问题...，是真的紧张

老师：是真的紧张？（全班：哈哈）

Traducción:

Alumno: Estaba bastante nervioso, (*los compañeros de la clase: ja ja ja ja...*) me sentía como si estuviera en una entrevista de trabajo de verdad, y...

Profesora (Prof): ¿de verdad?

Alumno: sí, posiblemente que... algunas respuestas..., no las había... suficiente...

Prof: preparar...

Alumno: preparado, previamente preparado bien, y...,

Prof: ¿por ejemplo?

Alumno: por ejemplo, aquella que me preguntaron ¿qué me comportaría si alguien del trabajo me criticara? Esta, fue una pregunta sorpresa... no me lo esperaba, que me harían esta pregunta..., y me puse muy nervioso de verdad.

Prof: ¿te pusiste nervioso de verdad? (*toda la clase: ja ja ja...*)

La audición y lectura detenida del pasaje nos confirma las reflexiones suscitadas en el testimonio anterior de Resultado de Aprendizaje: el diálogo espontáneo tiende a transmitir contenidos, emociones o reflexiones con las herramientas verbales necesarias, y no tiene la estricta corrección gramatical, léxica o fonética como norte obligado. El fragmento aquí analizado destaca por su vivacidad expresiva, por su capacidad de referirse reflexivamente, metalingüísticamente, a los actos de habla recién realizados, expresando las emociones latentes y explicitando como está, pueden haber repercutido en el discurso hablado.

Resultado de aprendizaje 5

-Tarea de referencia: UD2_Proyecto Recursos humanos

-Documento extraído del Portafolio de A2c (Grupo 2)

-Concepto didáctico: Anotaciones y escritos a partir de la oralidad

La realización en el aula de la entrevista de trabajo como tarea final del proyecto *Protocolo y comunicación*, comportó en caso del grupo B (curso 2011-2012) la posibilidad de potenciar la creatividad y autonomía en la forma de resolver algunos aspectos de la fase final del proceso. Cada equipo o grupo de "evaluadores" de Recursos Humanos de los candidatos a entrevistar, debía proponer y decidir de forma pactada las preguntas, los formularios y las formas de escoger candidato. Esto comportó que cada grupo preparase formularios con los puntos a observar y a valorar de cara a tomar notas, de forma ágil y segura, durante la entrevista de trabajo. Y de cara a concretar y presentar sus datos en el momento de la discusión final, para elegir candidato.

A continuación, vamos a ver y comentar tres resultados de aprendizaje encadenados, el uso concreto de estos documentos de observación y valoración que hizo la alumna B2c del grupo B.

El primer documento reproducido en la Muestra 18 consiste en una lista de las preguntas que el comité de Recursos Humanos formuló al entrevistado. La alumna B2c (como el resto del equipo de entrevistadores) usa esta lista no solamente como guía para conducir y hacer avanzar la conversación, sino también para apuntar datos, palabras clave o frases que permitan reconstruir la conversación de cara a su posterior valoración y comparación con el resto de candidatos. En el equipo todos hablaron y todos apuntaron.

Podremos observar en esta Muestra 18 como en las anotaciones a mano se mezclan las palabras en catalán con las palabras o expresiones en caracteres chinos, o bien en el sistema de transliteración *pinyin*. En esta fase oral e inicial del proceso de la entrevista

de trabajo, la intervención de la palabra escrita es auxiliar y subordinada: la lista de las preguntas escritas correctamente de esta Muestra 18 permite hacer avanzar la entrevista.

1. ~~请你自我介绍一下自己好吗?~~ Catalunya, 30 岁, he treballat en moltes editorials: Planeta, RBA (conseller i editor), he a treballat a Anglaterra (a França i a Anglaterra) París, París, Anglaterra

→ 2. 最能概括你自己的三个词是什么?
 形容词
 gǐnláo (gongzuo shi wo de aihao)
 naixin
 kaifeng

3. 你为什么离开原来的公司? Gallimard volia fer anar a París, ell preferia quedar-se a 中国

4. ~~为什么选择我们公司?~~
 Xihuan 我们的公司, he llegit llibres vostres, 对 ling 很感兴趣, 很有用。

5. ~~你对薪资的要求?~~ 没有需要高 háng (a l'home no sap) shang (li hand explicit)

6. ~~你对加班的看法?~~ 没有问题, 因为很喜欢他的问题

7. ~~谈谈如何合适办公室工作的新环境?~~
 很多中国人, 不知道, hen kaifeng

8. 对这项工作, 你有哪些可预见的困难? 当然有问题, nuli xuxi yu
 hao hen kuai,

Muestra 18: Lista de preguntas anotadas en la entrevista de trabajo (B2c Grupo B)

Vemos como las preguntas de esta Muestra 18 se van tachando a medida que se han ido formulando y vemos como las palabras anotadas a mano junto a estas preguntas, al vuelo, en plena conversación, aparecen en tres formas de notación combinadas (catalán-

caracteres-*pinyin*), no en la lengua meta necesariamente, sino en el código que más convenga y mejor permita realizar la tarea. Estas notas de urgencia son el punto de partida de un procesamiento posterior, y permiten a la evaluadora del equipo de Recursos Humanos fijarse puramente en el contenido de lo que se dice.

Si en nombre de la formalidad, la corrección o la memorización de las listas de caracteres asignados etc., hubiésemos limitado los caracteres chinos como único medio de anotación de la información provisional y auxiliar, estaríamos bloqueando la posibilidad de desarrollo de las tareas comunicativas, la posibilidad de mantener una conversación y en paralelo anotar ideas-fuerza o datos relevantes, la posibilidad real de usar estas notas informales como base y punto de partida de textos complejos posteriores, como los que veremos.

En paralelo a estas anotaciones sobre el contenido de las respuestas emitidas por el candidato, la alumna B2c, justo después de la entrevista, con la impresión que le ha causado el candidato aún fresca, y con la ayuda complementaria de las notas, puntúa un formulario o tabla que vemos reproducida en la Muestra 19, que consta de diferentes partes: adecuación al puesto según el CV, aspecto y comunicación no verbal, expresión en chino... El formulario o tabla de la Muestra 19 se encabeza con el nombre y otros datos del candidato, y con la puntuación a marcar, entre 0-5-10-15, para cada uno de los puntos que han sido observados durante la entrevista de trabajo.

Cada grupo decidió sus preguntas y sus criterios, y sus formatos de recolección y formalización de datos, en función de la plaza que el equipo de Recursos Humanos tenía que cubrir. La suma cuantitativa de las puntuaciones obtenidas en cada aspecto observado aporta una cifra total, tal como vemos en la Muestra 19. La plaza no se otorgaba en función de esta plaza. Era uno de los elementos a tener en cuenta en la discusión final. En este documento cabe destacar que lo relevante es la capacidad de generarlo, de plantear los ítems a observar. Desde el punto del aprendizaje, al haber trabajado antes con este tipo de cuestionarios, textos sobre personalidad, características personales etc. buena parte del vocabulario era previamente conocido, y su uso reiterado

en la situación (se plantean las mismas cuestiones a los diversos candidatos etc.), asegura su incorporación:

面试评分标准表格			
应聘者的名字	李哲		
招聘职位	助理编辑		
材料			
	简历 (招聘要求和简历的关系)	5	10 (15)
	求职信 (求职信的影响)	5	(10) 15
面试			
	从头到脚	5	10 (5)
	应聘者的个性	5	10 (15)
	答案的内容	5	10 (15)
中文水平			
	语法和词汇	5	10 (15)
	流利性	5	10 (15)
	声音	5	10 (15)
打分	:	115 /120	

Muestra 19: Tabla de valoración numérica de candidatos del equipo de Recursos Humanos (Grupo B)

Una vez finalizada la entrevista, con el conjunto de informaciones recogidas, tanto referentes al contenidos de las respuestas en la entrevista de trabajo, o al aspecto del candidato y a su capacidad comunicativa y expresiva en chino, así como de su Currículum Vitae y la Carta de solicitud, cada miembro del equipo de recursos humanos, en este caso la alumna B2c, elabora la ficha valorativa del candidato, redactada en chino, detallada y concreta, con los apartados que les han parecido relevantes. Este es un formato decidido y llevado a cabo por los miembros de este grupo concreto..

Vamos a ver en la Muestra 20 y analizar brevemente continuación un ejemplo de este modelo de ficha valorativa de un candidato, elaborada por B2c. La ficha valorativa tuvo en su proceso de concreción una primera versión en forma de borrador, que fue entregada a la profesora, que tras corregirla o proponer cambios o marcar zonas o palabras o expresiones mejorables, la devolvió para que se hiciese a partir de ella una versión final que es la que aquí se reproduce.

En este caso que podemos ver en la Muestra 20 encontramos la culminación de un texto complejo, completo y reflexionado, que solo es posible que el alumno realice tras haber experimentado todos los pasos preparatorios y provisionales anteriores, y gracias a las sinergias y retroalimentaciones entre las dimensiones orales y escritas del proyecto en general. Vemos aquí la escritura como un recurso de anotación que permite activar y registrar el diálogo oral. Y luego vemos este diálogo como punto de partida de una discusión argumentativa, en el que los datos, los argumentos han sido previamente reflexionados por escrito, gracias a la elaboración de estas fichas valorativas, que dan el repertorio informativo y argumental a poner en funcionamiento en el debate final, de una forma ya espontánea y fluida.

Dentro del proceso del proyecto, esta ficha detallada que podemos ver en la Muestra 20, junto con la tabla valorativa numérica, sirve de documento base para la discusión final, la negociación entre los miembros del equipo de recursos humanos para escoger un candidato y razonar los motivos y criterios de la elección. Así, éste que vemos a continuación en la Muestra 20, es un documento que culmina la dimensión escrita de la

tarea y al mismo tiempo es el trampolín que permite lanzarse a una compleja discusión abierta, con los recursos verbales y argumentales suficientes como para poder hacerlo.

简历和求职信
<p>他写的简历和求职信过于省略，应该再增加些细节。不过，他的编辑经验不但特别长，也非常丰富。他在西班牙和国外的出版社做过各种各样的工作，所以他已经知道助理编辑的职员有什么任务和困难，他甚至可以帮助我们公司找到新和更好的工作方法。</p>
面试
<p>从头到脚</p> <p>她穿着的衣服比较合适，为了去面试，穿着深蓝颜色的是一个好的选择。发型也还行，可是他说的时候头发常常挡着脸会令人感到不舒服。不过，他的外表使人们觉得他是一个认真和有责任的人。</p> <p>态度</p> <p>他安静和稳当的态度使人们感舒服，使人们觉得他是一个有趣、精明的人。他的声音很平稳，有很高的流利性，而且说话方式很安宁。总之，表情和动作比较合适。</p> <p>回答的内容</p> <p>听到他说的回答，会知道面试以前他不太准备，可是他的经验很大，而且他有自信心，所以他回答的内容都合适和有意思。回答方法会看到他是一个聪明、有着丰富的能力。</p>
语言能力
<p>加泰罗尼亚语（母语），西班牙语（母语），英语（高级，有 TOEFL 和 Folkestone 的证书），中文（中级，有 HSK4 的证明），法语（中级，有 DELF A.3 的证明）。</p>
<p>最后的决定：</p> <p>虽然他去面试不太准备还有简历缺少细节，他面试面得非常好，因为他证明对这项工作有合适的能力。他在出版社的工作经验很长，而且他的学习经历跟文学有关系，还有语言能力很高。因此，我极口推荐录用他。</p>

Muestra 20: Ficha valorativa completa del candidato (B2c, Grupo B)

Resultado de aprendizaje 6

-Tarea de referencia: UD3_Tarea Final_ Protocolo y comunicación intercultural

-Documento extraído del Portafolio de MP (Grupo 3)

-Concepto didáctico: Observación y evaluación de la expresión oral

En el tercer proyecto, UD3 "Protocolo y comunicación intercultural" -detallado en su diseño curricular en la segunda parte de esta tesis-, se trabajaron al mismo tiempo dos dinámicas de tipo muy distinto pero complementarias entre si: la primera estaba orientada a trabajar con los contenidos (el tratamiento de respeto, el protocolo, la etiqueta, la comunicación intercultural...), la otra dinámica paralela de trabajo se orientaba a reflexionar y desarrollar aspectos comunicativos, sobre los procedimientos (la preparación y elocución de una conferencia o presentación formal).

Esta primera Muestra de Resultados de la UD3 (Muestra 21) se centra en el segundo aspecto de la elocución formal, y concretamente en las distintas estrategias de evaluación y de retroalimentación y de aumento de la conciencia o la auto-conciencia sobre las variables que entran en juego y nos permiten mejorar la eficacia del discurso oral. Es decir, vamos a documentar y reflexionar sobre cómo se aportó a los aprendices una mirada externa que les diese información y ayuda para tomar conciencia de los puntos fuertes, los aspectos mejorables o los problemas que surgen cuando habla en público en chino. Al mismo tiempo se trataba de ver como aportar diferentes estrategias para aumentar -a través de un proceso compartido de evaluación y de comentario- la capacidad de observación y la autoconciencia de las diferentes dinámicas que entran en juego en la comunicación.

En las clases en las que los compañeros deben intervenir en alocuciones de una cierta duración, el aprendiz puede llegar a pensar (con una cierta razón) que se aburre y pierde el tiempo. en parte para evitarlo y para convertir la audición de los compañeros también en una oportunidad de aprendizaje, potenciamos este tipo de trabajo.

En el proceso de evaluación cualitativa y formativa que seguimos en esta experimentación, no nos ha interesado una nota fría: un resultado en una tabla numérica, sino el comentario y la ponderación del resultado en distintas destrezas y habilidades. Tampoco nos interesaba tener simplemente la mirada "autorizada" de la profesora, que indica lo bueno o lo malo, y corrige o refuerza... Nos interesaba que la evaluación tuviese tres instancias: la profesora, el propio alumnos y finalmente sus compañeros. Analizaremos en esta muestra resultados de Aprendizaje dos modelos de evaluación del discurso oral, cada uno de ellos vinculado a una de estas las instancias de observación: la profesora, y los compañeros del grupo. La primera con un carácter más orientado a la mejora del componente lingüístico, la segunda más orientada a la transmisión del contenido, a su formulación, su eficacia comunicativa y capacidad de persuasión, a la expresividad y los elementos del lenguaje no-verbal. Se trata de ofrecer herramientas de reflexión sobre cómo mejorar durante el proceso, sin miradas externas prepotentes, y paralizantes.

Hemos considerado la evaluación de la comunicación oral como un proceso que no tiene que ver solamente (ni principalmente) con lo correcto y lo incorrecto, ni como algo meramente ligado a la gramática y la pronunciación de los sonidos y los tonos. Evidentemente estas son variables a considerar entre otras. Hemos considerado no solo el lenguaje verbal sino también el lenguaje no-verbal. Y la capacidad de persuasión, de construcción de discurso etc.

Hemos trabajado en este curso con los registros orales formales, las situaciones laborales, situaciones académicas etc. La experiencia previa de los alumnos era escasa en este campo: la reiteración en el aula de los ciclos iniciales de estudio de chino de situaciones coloquiales de la vida cotidiana pedía abrir nuevos registros, especialmente en el contexto en el que se han producido las clases, en un Máster Universitario y en un curso justamente titulado "*Chino para usos académicos y profesionales*". No hemos entrado propiamente a plantear un curso de "*Chino para usos específicos*" de ninguna variedad concreta (aunque se ha trabajado bastante en el chino comercial), al tener

alumnos de intereses muy diversos: pero determinados proyectos podían cumplir este doble propósito de abrir registros y temas nuevos en campos de usos profesionales y académicos.

La primera muestra de resultado de aprendizaje que aquí se aporta (Muestra 21) consiste en la hoja de evaluación de una de las intervenciones orales, en las sesiones finales de la Tarea Final de la Unidad Didáctica 3, planteada con el epígrafe añadido de "Examen oral" (uno de ellos) y llevada a cabo por la profesora. Es el modelo de evaluación más cercano al tradicional, aunque como vemos enseguida, presenta su singularidad.

La evaluación en este caso desglosa la observación y la puntuación numérica en cinco aspectos: Pronunciación, Gramática, Expresividad, Coherencia y *PowerPoint*. Dos de estos aspectos (la pronunciación y la gramática) nos remiten relativamente al eje de lo correcto-incorreto, aunque no se aportan para indicar errores que penalizan en nota, sino para hacer notar aspectos mejorables, a los que prestar atención en la práctica. Los otros tres factores se orientan al discurso y su transmisión, y nos llevan al eje de lo más o menos eficaz, o efectivo, comunicativo, articulado, comprensible...

La referencia al *PowerPoint* en esta tabla de evaluación de la Muestra 21 no se refiere solo al contenido verbal del mismo (que también), sino que incluye asimismo referencias a su uso, a las ilustraciones, la coordinación y el ritmo acordado entre el discurso oral y el fluir de las pantallas mostradas, la cantidad adecuada de palabras, el diseño gráfico...

Sin embargo, como veremos, lo más importante aquí, en esta hoja de evaluación del discurso oral, no es esta indicación numérica del nivel de eficiencia en cada una de estas partes o dinámicas observadas. Aquí lo verdaderamente importante es el comentario cualitativo del final (que veremos aquí en el ejemplo de la Muestra 21, reproducido en chino, dentro de un recuadro en la parte inferior de la hoja, firmado por la profesora). Se trata de un comentario personalizado, evolutivo, cualitativo, marcando elogios y críticas, sugerencias de mejora etc.

Se trata en definitiva de ofrecer a través de esta Hoja de evaluación de las intervenciones orales que encontramos reproducido en la Muestra 21 una evaluación formativa, no tan orientada a determinar la nota con que se califica la asignatura, como a la toma de conciencia y a la mejora competencial por parte de la alumna, impulsada por la profesora, con su comentario personalizado en chino, dentro del recuadro firmado, sobre aspectos diversos del acto de habla observado por la profesora. Se trata asimismo de una evaluación que en caso de ser insatisfactoria no conduce a un "suspenso" sino a la realización de una nueva versión mejorada, que asegure el alcance de unos mínimos estándares compartidos de esfuerzo y avance personal en el desarrollo competencial (no unos estándares unificados de resultados):

租房子					
EXAMEN EXPRESIÓ ORAL					
PRONUNCIACIÓ	0	5	10	15	20
COHERENCIA	0	5	10	15	20
EXPRESSIVITAT	0	5	10	15	20
GRAMÀTICA	0	5	10	15	20
POWER POINT	0	5	10	15	20
<hr/>					
TOTAL	95	/ 100			
<p>老师评语：</p> <p>某雅，报告说明时态度自然，对采集的信息做了详细的说明。并对于小组成员的需求与房子条件之间做了实际的分析。分析主观与客观条件对三人的影响。提出图片、地图等解说交通和小区氛围等客观条件。提出了许多新的词汇。唯在语法上需要多做自我订正。</p> <p style="text-align: right;">2012年5月17日</p>					

Muestra 21: Hoja de evaluación de las intervenciones orales

El siguiente documento que aportamos (Muestra 22), se sitúa como el anterior en el proceso de observación y de valoración del discurso oral, pero en este caso los protagonizan por entero los propios aprendices. Sirve para explicar un proceso muy importante en el trabajo en el aula. Se trata de una *Tabla de observación y evaluación del discurso oral* que los propios alumnos debían completar mientras hablaban sus compañeros, observando y sensibilizándose sobre la aportación y la problemática que abre cada aspecto a valorar. Cuando algún compañero debía exponer una presentación, (como por ejemplo la Conferencia sobre Protocolo etc. que se plantea realizar al final de el tercer proyecto que se detalla en la Unidad Didáctica 3_UD3), el resto de compañeros no eran meros espectadores pasivos. La conferencia no debía dirigirse a la profesora, sino al conjunto del grupo.

Para asegurar que el contenido fuese comprendido por todos, con algunos días de antelación debía enviarse un *hand-out*, un esquema del contenido de la conferencia y una lista del vocabulario específico que se considerase necesario para poder seguir la conferencia. Con este material de preparación, los compañeros podrían seguir el discurso.

Para asegurar que todos tuviesen un papel activo y participativo en la sesión, y para que no llegasen a pensar que perdían el tiempo en clase escuchando el discurso "imperfecto" o "no nativo" de un compañero, se les otorga un papel fundamental en la creación de un espejo de observación de los aspectos expresivos y de contenido, así como de comunicación no verbal del discurso. A través de este proceso de observación se trata asimismo de que aprendiz pueda tomar conciencia de hasta qué punto estos elementos aparentemente complementarios, son fundamentales para hacerse comprender y para conseguir el efecto comunicativo exitoso y efectivo deseado.

Para poder realizar la observación cada alumno tenía una tabla como la que se reproduce a continuación en la Muestra 22, para anotar el grado de efectividad en aspectos relacionados con la estructura y contenido del discurso, el lenguaje corporal, la voz y finalmente el lenguaje propiamente dicho, aunque aquí no en relación a los tonos,

ni a pronunciación más o menos correcta de los sonidos, ni a la gramática, sino al uso de muletillas, la expresividad verbal etc.

UPF Master en Estudios Chinos / Chino oral/escrito para usos académicos y profesionales-I

《演讲评鉴》主题: 专题报告 评审员姓名: 马诺 日期: 2013年6月17日

Valorar cada aspecto de 0-5 (por ejemplo: 0-1-2-~~3~~-4-5)

演讲人	理媛	凯玲
-----	----	----

A. Estructura y contenido del discurso
演讲内容及结构:

Remarcas iniciales adecuadas y eficaces 演讲开头得当、得体	0-1-2-3-4- 5	0-1-2-3-4- 5
Información ajustada a los intereses de la audiencia 内容得当, 符合听众之所需	0-1-2-3-4- 5	0-1-2-3- 4 -5
Cierre en tono claro y positivo 演说结尾语调清晰并予以正面鼓励	0-1-2-3-4- 5	0-1-2-3-4- 5
Hoja de ruta organizada 演讲内容条理明确	0-1-2-3-4- 5	0-1-2-3-4- 5

B. Lenguaje corporal 肢体语言:

Buen contacto visual con la audiencia 演讲时注意眼睛视线与听众交流	0-1-2-3-4- 5	0-1-2- 3 -4-5
Apariencia tranquila 演说时态度轻松自然	0-1-2-3-4- 5	0-1-2- 3 -4-5
Gestualidad que subraya el discurso y atrae a la audiencia 以肢体表演来辅助演讲内容, 吸引听众注意力	0-1-2-3- 4 -5	0-1-2-3- 4 -5

C. Voz 声音:

Buena combinación de velocidad y volumen 声音的音量得当	0-1-2-3-4- 5	0-1-2-3-4- 5
Uso eficaz de las pausas 声音的停顿得当	0-1-2-3-4- 5	0-1-2-3-4- 5
Finalización completa de frases o palabras 声音确实完整传达, 字句清楚	0-1-2-3-4- 5	0-1-2-3-4- 5

D. Lenguaje 说话技巧:

Uso limitado de muletillas 不常出现“口头禅”	0-1-2-3-4- 5	0-1-2-3-4- 5
Naturalidad en la expresión 声音表达轻松、自然	0-1-2-3-4- 5	0-1-2-3- 4 -5

Prof. 秦老师 第 2 页 共 4 页

95

Muestra 22: Tabla de observación y evaluación del discurso oral

A partir del conjunto de las tablas valorativas de cada alumno (Muestra 22), el profesor compila los datos en un documento como el que tenemos a continuación en la Muestra 23, en el que tras cada variable en juego se anota el resultado, según las valoraciones de los compañeros, y según la valoración también de la profesora.

La gradación de resultados de esta compilación de resultados de la evaluación oral que se reproduce en la Muestra 23, incluye cuatro niveles: (Muy Bien) 非常好, (Bien) 很好, (Más o menos) 还行 y (Necesita mejorar) 须改进. De este modo el proceso no solo sirve al observador para estar atento y tomar conciencia de cómo influye cada variable y cómo resuelven el punto sus compañeros, también sirve al que habla, que tiene un retorno que no depende de la opción de la profesora sino del conjunto del grupo, incluyendo a la profesora.

Vemos concretamente en la Muestra 23 la ficha de evaluación personalizada para una alumna concreta del grupo C, con una compilación de resultados aportados por los compañeros en las fichas del modelo anterior (Muestra 22). Tras cada ítem observado y valorado por los compañeros, se ofrece aquí en la Muestra 23 la valoración sintética graduada en los cuatro niveles de competencia o desarrollo mencionados anteriormente: (Muy Bien) 非常好, (Bien) 很好, (Más o menos) 还行 y (Necesita mejorar) 须改进:

31406_学术及职业类应用汉语听说-1

学生：李哲

第一次演讲：确实不一样（2012年2月22日）

Observación y comentario de las presentaciones 演讲评鉴：

() 非常好， () 很好， () 还行， () 须改进。

• **Estructura y contenido del discurso 演讲内容及结构：**

1. Remarcas iniciales adecuadas y eficaces 演讲开头得当、得体（还行）
2. Hoja de ruta organizada 演讲内容条理明确（还行）
3. Mensaje claro y memorable 演讲内容讯息明确、易懂、易记（非常好）
4. Puntos clave repetidos con adecuada frecuencia 演讲重要内容部分作适当重复以便听众理解、记忆（还行）

5. Ausencia de parches y excursos aburridos 演讲内容不繁缛无趣（还行）
6. Información ajustada a los intereses de la audiencia 演讲内容得当，符合听众之所需（非常好）
7. Cierre en tono claro y positivo 演说结尾语调清晰并予以正面鼓励（须改进）

- **Lenguaje corporal 肢体语言：**

8. Buen contacto visual con la audiencia 演讲时注意眼睛视线与听众交流（非常好）
9. Apariencia tranquila 演说时态度轻松自然（非常好）
10. Gestualidad que subraya el discurso y atrae a la audiencia
演说时，以肢体表演来辅助演讲内容，吸引听众注意力（须改进）

- **Voz 声音：**

11. Buena combinación de velocidad y volumen 声音的音量得当（很好） ñ,
12. Uso eficaz de las pausas 声音的停顿得当（非常好）
13. Finalización completa de frases o palabras 声音确实完整传达，字句清楚（还行）

- **Lenguaje 说话技巧：**

14. Uso limitado de muletillas
说话不常出现“口头禅”（那个那个...、怎么说呢...、对不对...等等）（很好）
15. Naturalidad en la expresión 声音表达轻松、自然（很好）
16. Frases breves e informativas 用词简洁、明确、易懂（很好）

Muestra 23: *Compilación de resultados de la evaluación oral*

3.3. Análisis de la experimentación en el aula

En este apartado de la tesis vamos a mostrar y analizar las percepciones y valoraciones subjetivas de los participantes en la experiencia de enseñanza-aprendizaje basada en un enfoque por tareas, con planteamiento post-metodológico y competencial, con un enfoque socio-cultural, y con un uso intensivo de la TIC, Tecnologías de la Información y el Conocimiento.

En primer lugar vamos a mostrar y analizar las percepciones del proceso que han ofrecido los aprendices (Capítulo 3.3.1). Hemos recogido sus impresiones a través de entrevistas que se grabaron (y que se reproducen íntegramente en formato audio en el apéndice de la tesis) y a través de encuestas escritas. No se trataba de encuestas anónimas sino de opiniones asumidas por sus emisores, en un clima de confianza y franqueza. Tanto en el planteamiento como en la exposición y en el análisis de estas valoraciones y percepciones se ha adoptado una perspectiva de dominante cualitativa, combinada con perspectivas cuantitativas que marcan tendencias de percepción.

En segundo lugar se expondrá la valoración crítica y analítica de la profesora-investigadora (Capítulo 3.3.2), elaborada a partir de las breves y dispersas notas reflexivas sobre el proceso que iba apuntando en su Cuaderno de Bitácora a lo largo de su experimentación, y especialmente a partir de la reflexión surgida durante la transformación de la experimentación en sus distintas ediciones y al final del proceso, durante la dinámica de escritura de la tesis, tras volver a la Reflexión Teórica Inicial, revisar los portafolios, considerar las opiniones de los alumnos etc.

Intentaré en esta reflexión final sobre la realización en el aula de la experiencia detectar los puntos fuertes y los débiles, los momentos o las sesiones más destacables, las estrategias, los condicionantes, los errores y los problemas, las soluciones aportadas a los problemas, el gasto de tiempo, el esfuerzo que implica y el papel que se pide a la

profesora en este tipo de enseñanza, las recompensas al esfuerzo, los malentendidos, las sensaciones, la comparación con experiencias previas de enseñanza al margen de estos planteamientos, los logros más destacados etc.

Para poder delimitar claramente qué aspectos del análisis deberían incluirse en la Valoración crítica de este apartado que presentamos (3.3.2), y qué aspectos deberían incluirse en las Conclusiones Finales de la tesis, intentaré delimitar mi papel en cada caso. En el caso de la Valoración Crítica hablaré desde una perspectiva más radicalmente subjetiva, como profesora-investigadora, y mi discurso se limitará a valorar los aspectos relacionados con la experimentación en el aula, sobre mi papel como profesora, sobre su desarrollo y sus resultados, en relación a los sujetos, las condiciones socio-culturales e institucionales etc.

Por contra, en las Conclusiones Finales hablaré como "autora de la tesis", principalmente como investigadora (aunque también "profesora-investigadora") y mi discurso allí intentará, desde una perspectiva más neutra o teórica, responder en forma de conclusiones a cada una de las hipótesis iniciales, conectándolas con las conclusiones de las Reflexiones Teóricas iniciales (que aparecen al final de la primera parte de la tesis) y el Diseño Curricular de tres Proyectos con los Resultados de Aprendizaje y las valoraciones críticas de la Experimentación, en una reflexión menos ligada al aula y más al conjunto de la tesis.

Las reflexiones que apuntaré como profesora-investigadora en el capítulo 3.3.2. aparecerán en primera persona, en forma fragmentaria, según los temas que se plantean, reproduciendo y reelaborando las notas dispersas anotadas a lo largo de estos años en mi cuaderno de bitácora. En este caso las ofrezco ya directamente traducidas al castellano y reelaboradas en el momento de la redacción final de la tesis, seleccionadas y editadas, para evitar reiteraciones etc.

3.3.1. Análisis de las percepciones de los aprendices

Se recogen en este apartado cuatro encuestas. Se trata en realidad de dos modelos completamente distintos de encuesta, respondidas por dos grupos distintos. Tanto el grupo A (2010-2011) como el grupo B (2011-2012) respondió a los dos modelos de encuesta propuestos. En el subcapítulo 3.3.1.1. de la Tesis se muestran las dos tablas analíticas de las *Encuestas de Valoración Global de la Experiencia* (EVGE) y el comentario valorativo de estos resultados. En el subcapítulo 3.3.1.2., se muestran las dos tablas analíticas de las *Encuestas de Autoevaluación Competencial* (EAC) y tras ellas el comentario valorativo de los resultados de ambas encuestas.

Tanto en el planteamiento como en la exposición y análisis de estas valoraciones y percepciones de los aprendices se ha adoptado una perspectiva de dominante cualitativa, combinada con perspectivas cuantitativas que marcan tendencias de percepción, aunque nos han interesado más los argumentos, su formulación y consistencia que el establecimiento de diagramas y gráficas con porcentajes de respuestas: el número relativamente reducido de alumnos participantes quitaba relevancia y significación estadística a cualquier aproximación meramente cuantitativa, por ello hemos optado por agrupar las respuestas para poder verlas en paralelo, y sacar consecuencias y otras generalizaciones analíticas no a partir de las cifras sino de las palabras. Lo cuantitativo se ha quedado en la detección de tendencias mayoritarias o minoritarias, todas ellas relevantes y a considerar.

En la medida que hemos renunciado a un modelo centrado en el profesor y su enseñanza y hemos optado por un modelo centrado en el alumno y su aprendizaje, el tipo de encuestas que hemos planteado no se orienta a evaluar desde fuera la enseñanza, como consumidores pasivos, sino a evaluar el proceso desde dentro, como protagonistas y coautores, como un proceso interactivo, con roles distintos pero todos ellos activos. No hemos formulado preguntas cerradas sino abiertas, que mueven a la argumentación.

Del mismo modo que al hablar de la evaluación hemos puesto el énfasis en la "evaluación formativa", más orientada a promover el aprendizaje que a recoger datos numéricos para poner una nota; también en este proceso de encuesta y reflexión crítica sobre el proceso realizado, nos ha interesado que sirviese tanto para aumentar la autoconciencia crítica del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje como para que la profesora pueda tener herramientas de mejora, detección de problemas o confirmación de aciertos, así como para detectar zonas de posible problema, malestares que no deben llevar necesariamente a dejar de hacer lo que se cree necesario hacer, sino a mejorar la justificación y comunicación: buscar estrategias para que los aprendices vean no solo las incomodidades o esfuerzos o desconciertos, sino también las ventajas, los horizontes que se abren, los logros que se consiguen.

No considero que un proceso docente como el que aquí se experimenta pueda medir su éxito con el mayor o menor grado de satisfacción de los alumnos. Aunque evidentemente ésta sea una variable a tener en cuenta. En realidad no ha interesado aquí valorar el grado de satisfacción (que es una medida muy poco interesante) sino sus opiniones críticas, los puntos que ve mejorables, su acuerdo o desacuerdo.... Es cierto que deben integrarse las percepciones y opiniones de los alumnos en el análisis y la valoración crítica. Sin embargo, no comparto la tendencia actual de las instituciones pedagógicas a dar importancia a las encuestas sobre el grado de satisfacción de los alumnos como indicador del éxito de un curso y de un profesor.

No buscamos aquí demostrar que el diseño curricular y su experimentación en el aula funcionan y son exitosos a partir de las encuestas de los alumnos. No es lo que se busca. No creo que el objetivo de un curso sea "satisfacer al alumno". Una enseñanza complaciente y que busca satisfacer al alumno (a todos los alumnos del grupo en general) tenderá a lo fácil y previsible, al entretenimiento, tenderá a ser un juego falseado, y cómodo sin auténtico esfuerzo, sin dificultad ni presión, sin reto, ni salida de la zona de confort, sin aventura ni propuesta de maduración intelectual, social y emocional para los aprendices, que seguirían satisfechos en su propia complacencia, calculando el esfuerzo mínimo de tiempo y desgaste mental o emocional.

Las opiniones y las percepciones que nos ofrecen los aprendices son sin embargo muy interesantes, algunas son imprescindibles. Otras infundadas. Todas son lícitas y necesarias. Y explicables. Creo que más importante que las encuestas finales, que siempre llegan tarde, es básico que durante el curso estén abiertos los canales de opinión y diálogo y negociación entre el grupo y la profesora, que es muy importante el contacto y la expresión abierta y franca en el aula, pero sin demagogia. Se asiste a un curso universitario a aprender, a trabajar, a esforzarse, no a pasarlo bien, ni a confirmar los propios prejuicios o las propias comodidades, rutinas e inercias. Creo que por ello es sano, normal y deseable que en el proceso surjan críticas y opiniones diversas. Creo que se debe razonar con ellas, que se debe incluso modificar el proceso e incorporar cambios basados en estas percepciones críticas.

Pero al mismo tiempo creo que en el análisis y el comentario hay que intentar distinguir entre las percepciones críticas de los aprendices que están fundadas y permiten detectar defectos, cosas mejorables, descompensaciones o errores de cálculo, y las que simplemente expresan estados de ánimo, apegos, opiniones sin base, prejuicios, percepciones parciales o inercias ante el cambio, el esfuerzo y el desafío exigente del aprender.

Veremos en estas encuestas y entrevistas opiniones mayoritariamente favorables o muy favorables en la mayoría de los aspectos, otras que simplemente constatan y describen aspectos y experiencias, sin entrar en el eje crítico; pero al mismo tiempo vemos unas cuantas críticas concretas a aspectos específicos o generales de la experiencia y de los enfoques didácticos adoptados. Algunas de ellas detectan de forma certera, efectivamente cosas mejorables, algunas carencias, insatisfacciones o fallos de cálculo, de comunicación o de estrategia, que en posteriores ediciones del curso he intentado ir solucionando en la medida de lo posible. Y que comentaré también en mi análisis crítico personal.

Otras opiniones aquí recogidas en estas encuestas y entrevistas son el resultado de lo que he designado como "choque didáctico" (el rechazo o falta de confianza en maneras de aprender que se alejan de la experiencia previa basada en los fundamentos *mainstream* de carácter situacional-nocional, basada en la escritura y la gramática, con énfasis en la corrección...), explicable pero no asumible, que se puede paliar en parte, a base de explicar y razonar los pasos que vamos dando y a base de resaltar los logros alcanzados. Finalmente, otras opiniones se sitúan ya en este apartado de las opiniones que, siendo lícitas y explicables, sin embargo, no deben ser tomadas en consideración, que expresan una tensión o una divergencia entre lo que se propone y lo que se espera, que es normalmente más cómodo y fácil.

He mantenido el contacto con una buena parte de los aprendices que participaron en esta experimentación con posterioridad al curso que compartimos. Algunos de los que expresaron alguna duda o valoración crítica sobre los enfoques competenciales y de aprendizaje por tareas en estas encuestas, pasado uno o dos o tres años, cambiaron de opinión, y me han expresado que con el tiempo se dieron cuenta de lo que significaba esta experiencia, de lo que habían aprendido, de que la experiencia de aquel curso realmente les sirvió: que se dieron cuenta de su efecto más tarde, cuando fueron a China, cuando empezaron a trabajar con China... Se dieron cuenta de que podían ya hacer cosas que antes ni se imaginaban que podían hacer.

Sospecho, por otro lado, que el hecho de que los alumnos supiesen que su proceso de aprendizaje estaba siendo al mismo tiempo un proceso de investigación experimental, conducente a esta tesis doctoral (debían saberlo al haber dado su permiso para la grabación puntual en el aula, o para la reproducción fragmentaria y anónima de realizaciones, opiniones, textos etc.), podría en algún caso aislado haber levantado algo de desconfianza, quizás alguna sensación de ser *objeto* de experimentación más que *sujeto* de aprendizaje. Que esto de trabajar con tareas etc. se les antojaba muy raro y experimental, cosa de conejillos de indias... Sin embargo, esta típica alteración del proceso que se produce al ser observado y saberse observado (típica en toda experimentación empírica) no ha sido determinante, ni relevante ni distorsionadora.

Simplemente, en algún caso y en algún aprendiz puede haber restado un poco de la confianza que se encuentra en un sistema de enseñanza que esté institucionalmente validado. Sin embargo, la gran mayoría de aprendices no han mostrado molestia ni incomodidad alguna sobre esto, y al contrario, han colaborado en todo lo posible

El análisis y comentario crítico de estas encuestas y entrevistas a los alumnos aparece disperso o distribuido en distintos apartados finales de la tesis. En cada caso se enfoca a aspectos distintos:

-Primeramente, el tratamiento de las encuestas-entrevistas aparece ya en su formalización: en la creación de unas tablas que permiten una interpretación legible, comparativa, sin perder el detalle cualitativo. Esto se hace gracias a la elección de las frases que corresponden a cada pregunta y a su disposición en paralelo, así como al destacado en negrita y/o subrayado de las frases o expresiones que me han parecido más reveladoras.

-En segundo lugar, hemos ya realizado en las páginas previas un análisis y comentario general, que no se centra en las respuestas sino en el valor y la consideración crítica de estas percepciones, opiniones y valoraciones de los aprendices.

-En tercer lugar, explico y valoro el cuestionario planteado, y después introduzco un comentario de carácter descriptivo que sintetice tendencias o argumentos relevantes de las respuestas, al final del subcapítulo 3.3.1.1. después de las dos tablas analíticas de las *Encuestas de Valoración Global de la Experiencia* (EVGE), y al final del subcapítulo 3.3.1.2., después de la dos tablas analíticas de las *Encuestas de Autoevaluación Competencial* (EAC)

-En cuarto lugar, en mis reflexiones críticas como profesora-investigadora (Capítulo 3.3.2.), también se analizan estas percepciones de los alumnos, especialmente en las opiniones que me parecen más fundamentadas o críticas, las intento razonar y

contextualizar, intento darles respuesta, y ver dónde y por qué coincido (o no) a veces con ellos.

-Finalmente, en quinto lugar también en las Conclusiones Finales de la tesis estas percepciones de los alumnos se analizan desde una perspectiva más teórica, cuando se triangulan con los resultados de aprendizaje y con mis opiniones como profesora-investigadora. El cruce de esta triple perspectiva, donde se encuentran las vivencias y reflexiones subjetivas de los participantes con los resultados de aprendizaje, se pone en relación también con el marco teórico inicial, de allí surge la reflexión conclusiva final. Los resultados de estas encuestas y entrevistas se convierten así en un indicador más en la argumentación sobre el grado de cumplimiento y las condiciones de realización de las hipótesis planteadas al inicio de la tesis.

Recogemos a continuación cuatro tablas analíticas: una para cada encuesta realizada. Las tablas analíticas reúnen, detrás de la formulación de cada pregunta, las diferentes respuestas dadas por los alumnos a la misma, y asimismo, en el caso de las encuestas de autoevaluación, cuantifican el número de respuestas de un signo y otro, o la gradación numérica apuntada por unos y otros. Este formato nos permite leer en paralelo de forma clara y rápida todas las respuestas dadas por los alumnos a una misma cuestión. Y nos permite así apreciar no solo un número sino por encima de todo una argumentación, una apreciación, con sus matices. Al mismo tiempo nos permite ver la imagen de conjunto en cada caso: dónde hay unanimidad, dónde hay división de opiniones, dónde se dicen cosas relevantes y dónde se cumple el expediente. Asimismo permite reproducir por completo los argumentos, las expresiones usadas por los alumnos de forma significativa, visualizando un estado de opinión al mismo tiempo individual y colectivo.

Se presentan así las cuatro encuestas realizadas a los grupos A (2010-2011) y B (2011-2012) ordenadas en dos subcapítulos. Tal como se anunciaba anteriormente, a cada grupo se le pasaron dos tipos muy diferentes de encuesta. En algunos casos, la encuesta se realizó de forma de entrevista oral, en chino o castellano, según el caso, y ha sido aquí traducida y transcrita, así como reestructurada en el formato de tabla analítica antes

comentado: con una disposición en paralelo de todas las respuestas a cada pregunta planteada.

--El primer modelo es una *Encuesta de Valoración Global de la Experiencia (EVGE)*, con énfasis en la percepción de los alumnos sobre aspectos metodológicos, didácticos, comparación con experiencias anteriores de aprendizaje en CLE, materiales, libros de texto....

--El segundo modelo es una *Encuesta de Autoevaluación Competencial (EAC)* en relación al grado de adquisición o de incremento competencial en diferentes aspectos de las distintas destrezas en el trabajo en uno de los proyectos realizados. En este caso se trata no de preguntar sobre opiniones sino sobre cómo han percibido ellos mismos su proceso de aprendizaje y de cambio, qué aspectos creen que han mejorado y en qué medida etc.

3.2.1.1. Encuestas de Valoración Global de la Experiencia (EVGE)

- **EVGE 1: Encuesta de Valoración Global de la Experiencia (Grupo A)**

En este caso, la encuesta se realizó a través de entrevistas orales personalizadas que han sido grabadas, transcritas y en algún caso, traducidas del chino, (una de ellas se produjo en chino, la del alumno A3f, que se ha traducido aquí al castellano). Al tratarse de entrevistas, las preguntas comunes a todos se complementan con re-preguntas o matizaciones por parte de la profesora, que aparecen transcritas en cursiva. Se reproducen en el Apéndice Documental Digital estas entrevistas-encuesta en extenso:

Tabla Analítica de Resultados:

ENCUESTA 1:

EVGE 1: Encuesta de Valoración Global de la Experiencia (Grupo A)
--

ÁMBITO TEMÁTICO: MÉTODO *TASK-BASED*

Pregunta 1.¿Qué diferencias principales has percibido al comparar este curso en relación a otros curso de lengua china seguidos anteriormente?

Alumno	Respuestas
A1j	Lo más diferente es que no usamos manual. En otros cursos sí había manual y haces las clases según el manual, no improvisas. El manual se usa sobre todo en China, tienes un texto con el vocabulario, la gramática y los ejemplos, pero todos los temas son iguales al subir nivel, solo que pasa la dificultad de 100 汉字 <i>Hanzi</i> a 1000 <i>Hanzi</i> a medida que avanzas, además amplías vocabulario con muchas cosas cotidianas, pero al final no tratas temas más interesantes y prácticos, simplemente las cosas necesarias para vivir en China pero no para hablar.
A2m	Muy diferente, porque yo nunca había trabajado la lengua china por tareas, y tengo que decir que al principio las diferencias me resultaron difíciles de sobrellevar, pero solo durante las primeras unidades, después empecé a ver un resultado, así que me pareció genial. Pero diferencias sobre todo el hecho de no tener el libro y que de repente leamos un texto, la lista de vocabulario que antes te la daban hecha y ahora la tenemos que hacemos nosotros y los ejercicios para la práctica, no me gustan los ejercicios para rellenar, así que los de las tareas me resultaron más agradables para trabajar.

A3f	La primera diferencia es la falta de libro de texto . Los anteriores cursos que había cursado tenían como base el <i>Integrated Chinese</i> , mientras que este hemos utilizado material bastante más variados, algunos salidos de libros para la enseñanza de la lengua china y otros basados en materiales reales salidos de páginas Web o periódicos o diferentes fuentes, entonces esto por sí mismo ya implica una gran diferencia al no trabajar con libro de texto el tipo de vocabulario al que estamos expuestos es más variado y hay menor frecuencia de vocabulario estudiado, cuando aparece una palabra puede ser que no haya aparecido antes ya que estamos ante material real . También sería mencionable el gran cambio de temas de un tema a otro, mientras que en uno tratábamos las artes marciales otro tratábamos las entrevistas de trabajo. Los saltos eran bastante grandes.
-----	--

Pregunta 2. ¿Te has acostumbrado a trabajar sin un “libro de texto”?

Alumno	Respuestas
A1j	Sí, ningún problema, me he acostumbrado . En cuanto a materiales de trabajo en clase ningún problema. Usar un libro puede ser una cosa que te ayude, pero no es estrictamente necesario.
A2m	Sí, ningún problema. me gusta trabajar con fotocopias tipo dossier o temáticas.
A3f	Sí, me he acostumbrado, lo que no quiere decir que vea ventajas y desventajas de cada uno. Al no tener libro de texto es cierto que se evitan muchas partes de vocabulario innecesario. Hay libros de texto que pese ser muy buenos se añaden partes de vocabulario simplemente porque los editores así lo creen y en realidad no es necesario. La ventaja es que cada lección va consiguiendo sobre el vocabulario acumulado, de manera que en cada lección se repasa todo lo anterior. Cuando se trabaja sin libro de texto ese repaso depende del estudiante, que no siempre tiene tiempo para repasar todo el vocabulario anterior o simplemente al cambiar mucho de tema no es posible que el estudiante tenga interés en todo el vocabulario a la vez.

Pregunta 3. ¿Has percibido la relación entre las diferentes actividades y tareas que culminaban en la tarea final de cada unidad de trabajo?

Alumno	Respuestas
A1j	Sí, porque cuando hacías los ejercicios tenías que hablar del tema, luego tenías que sacar listas de vocabulario, hacer ejercicios que concretaba todos los temas que se habían hablado en clase y debatido. Y luego con la tarea final podías hacer como un global de toda la idea de ese tema y como son temas que podías dedicar un poco más de tiempo cuando haces la tarea global, lo entendías mucho mejor .
A2m	Sí, pero lo que pasa es que depende un poco de los temas que hemos tratado. Había temas más prácticos para mí, con los que podía trabajar de forma más consecutiva hasta la tarea final, por ejemplo lo último, la tarea que trabajamos porque lo apliqué a

(A2m)	<p>lo que hago cada día, el trabajo de vocabulario, unidades, etc., y luego terminar en una tarea que tenía un proceso no?</p> <p>(Entrevistadora: <i>se podría decir que la última tarea se pudo hacer gracias a las anteriores, digamos que las anteriores tareas fueron una preparación, ¿no?</i>)</p> <p>Sí, fue un resultado acumulativo.</p>
A3f	<p>Pues sí, le veo mucha relación con el tema del trabajo, lo que sí que no tiene relación es con los ejemplos que hicimos en medio, el tema tiene relación con la tarea final pero los ejemplos del medio no necesariamente, por ejemplo la entrevista sobre deportes no tenía mucho que ver con las redacciones que hicimos al principio sobre 功夫 <i>Kungfu</i> y demás, unos eran prácticas separadas pero el tema, el vocabulario sí que tiene relación con el trabajo final.</p> <p>Aquí en recursos humanos el trabajo final fue la entrevista de trabajo, pero antes hicimos varios relacionados sobre adjetivos para describir personas, a eso no le vi mucha relación con esto, era más trabajar vocabulario más apartado, ahora, el tema sí que tenía relación con el tema principal.</p>

Pregunta 4. ¿Qué ámbito temático te ha parecido más provechoso o atractivo?

Alumno	Respuestas
A1j	<p>Pues para mí la primera parte que hicimos que trataba sobre 军阀 <i>Junfa</i> (<i>señores de la guerra</i>), me pareció muy interesante, y luego el tema que hicimos sobre las entrevistas de trabajo me pareció muy interesante y útil si quieres ir a China. Aprendes nombres de sitios, sobre historia y además aprendes a resumir después de aprender la idea general.</p>
A2m	<p>El de la última parte, que lo pude aplicar a mi trabajo. es como una cuestión laboral práctica, siempre va bien, así que recuerdo más el vocabulario o las cosas que tuve que utilizar porque lo aplicas a algo práctico.</p>
A3f	<p>Provechoso, todavía es muy pronto para decirlo porque no sé cuál utilizaré de los que hemos visto, por ejemplo sé que el de los deportes, yo no lo voy a utilizar, por mi hábito de vida y por la gente con la que me hablo sé que no voy a tener oportunidad de utilizar este vocabulario.</p>

Pregunta 5. ¿Qué aspecto o parte del proceso de aprendizaje crees que se tendría que insistir más?

Alumno	Respuestas
A1j	<p>No lo sé, hay tantas cosas en China de las que tener en cuenta, aunque creo que se tendría que insistir en la gramática y el vocabulario, pero dependiendo del nivel de cada uno, insistir en diferentes aspectos dependiendo de cada uno.</p>

(A1j)	<p><i>(Y en tu caso? Qué tienes que mejorar?)</i></p> <p>Creo que la gramática. Tengo buen oral y vocabulario porque siempre he estado leyendo, pero hace mucho tiempo que no estudio gramática.</p> <p><i>(No lo hemos estudiado mucho específicamente en este curso, ¿crees que se debería insistir que se hiciesen clases solo para explicar gramática?)</i></p> <p>Creo que se tendrían que remarcar los apartados que veas que son más importantes para la gramática.</p> <p><i>(¿Y cuando tú escribes y lo corrijo te sirve?)</i></p> <p>Sí, mucho. Así veo el error y no lo hago más.</p> <p><i>(¿Crees que cada uno debería saber en qué punto está?)</i></p> <p>Si empiezas con un nivel 0 sí. Pero cuando ya es nivel alto, no, porque puedes explicar una cosa y nueve pueden saberlo muy bien y uno no saberlo tanto, es más, si tienes una duda y vas a preguntar, de ahí puedes ver el error o al corregirte ejercicios y ver en lo que fallas.</p>
A2m	<p>En general lo que personalmente me ha faltado es tiempo. Todo se podría profundizar y trabajar más y el hecho de que solo teníamos un día de clase a la semana no era bueno para trabajar el método, porque desconectas, y el hecho que yo tenga poco tiempo hizo que concentre todo el trabajo el fin de semana, aunque pienso que cada uno seguro que lo ha vivido de diferente manera. Si fuese un trabajo a diario uno profundiza más y yo he ido así mas a trompicones, pero eso es más algo personal.</p>
A3f	<p>El vocabulario, machacarlo y hacer énfasis en el uso.</p>

Pregunta 6. ¿Crees que este planteamiento ha activado dinámicas de autoaprendizaje, de mayor permeabilidad al uso del chino?

Alumno	Respuestas
A1j	<p>Sí, yo creo que el hecho de buscar y saber por qué se usa cada palabra, en qué contexto se usa, sí es útil. En vez de tener ya una lista hecha con todo traducido que es demasiado cómodo, hace que te esfuerces tu mismo para buscar y para saber por qué se usa cada palabra.</p> <p><i>(Esto es de lo que dudaba, al final tuve que dar toda la lista de vocabulario, ¿te pareció que eso se tendría que no haber hecho?)</i></p> <p>Yo es que al final ni la miraba.</p> <p><i>(Eso era una lista de vocabulario para consultar, leer y consultar por si no entendías algo, en caso de que no lo pusiera en la lista, también te parecería bien?)</i></p> <p>Sí, no hay problema. De cada 50 hay una que no sabía, pero podía ir a buscarla por</p>

(A1j)	<p><i>Internet.</i></p> <p><i>(¿Te parece bien la idea de dar la lista según el nivel?)</i></p> <p>Me parece bien, incluso porque hay gente que antes de hacer el ejercicio necesita la lista para prepararse las cosas.</p>
A2m	<p>Sí, seguro. A mí de hecho me parece que todos los estudiantes tenemos que activarlas para aprender idiomas. tenemos que activar nuestra propia dinámica personal de autoaprendizaje y a mi trabajar por tareas me sirvió bastante.</p> <p><i>(¿Cuál fue para ti la diferencia de experiencias entre de trabajar con tareas y con el manual?)</i></p> <p>Trabajar por tareas requiere más implicación por tu parte. si trabajas con el manual te facilita seguir pautas, así que lo elaboras sin pensar tanto. El trabajo por tareas te lo tienes que montar. Por ejemplo, hay una parte que te lo tienes que buscar o montar todo tú y en ese sentido te pide más organizativamente y mentalmente, y el hecho de que las listas de vocabulario sean abiertas, añades lo que a ti te sirve, lo que tu necesitas o lo que tú quieres. Si coges lista que te da el libro, la mitad de las palabras no te interesan y acabas por olvidar más de la mitad, pero si haces tú la lista las recuerdas más, porque te sirven más para tus cosas, así que está bien.</p>
A3f	<p>Si el estudiante tiene tiempo abundante en casa para practicar, sí, es posible que una tarea en la que se toque un tema que le despierte interés es probable que se meta más y busque más.</p>

Pregunta 7. ¿Crees que la reflexión metalingüística, gramatical, era suficiente?

Alumno	Respuestas
A1j	<p>No hemos mirado mucho de gramática, ¿no?</p> <p><i>(No mucho, aunque algunas actividades sí que la explicaban.)</i></p> <p>Sí, recuerdo que había ejercicios con 10 puntos de gramática que tenías que hacer frases con ellos.</p>
A2m	<p>Yo creo que de reflexión gramatical hemos hecho poca pero a este nivel de lengua mejor así porque si no para mí, desde un punto de vista de estudiante y profesor, va bien al inicio para tener donde agarrarte, donde asentar la base, pero ahora ya no hace falta.</p> <p>Pienso que a este nivel sí, pero al principio me costó, como tú sabes, y el hecho de que hemos sido pocos y has ido siguiendo uno por uno ha ido muy bien, pero si fuese grupo grande con diversos niveles es mucho más difícil de seguir y personalizar a cada uno.</p>
A3f	<p>Ni el tema gramatical ni uso específico de palabras, es un tema que me hubiese gustado tratar más.</p>

(A3f)	<p>(¿Crees que se debería explicar?)</p> <p>Es que la gramática básica ya se explica en el <i>Integrated Chinese</i> nivel 1 y 2, lo que falta es el tema de <i>Word Choice</i>, uso de palabras, no es gramática, tampoco solo decir el significado, sino saber cuándo usar una y otra.</p> <p>Hay muchas palabras que las sé, pero luego cuando presento la redacción a lo mejor hay una palabra muy informal, cambios de registro muy grandes, etc.</p> <p>(¿Esto con la explicación gramatical se resuelve o es mejor leyendo?)</p> <p>Si vas leyendo va bien porque ves ejemplos, pero en vez de explicar gramática porque ya la sabemos dado el nivel en el que estamos, quizás se debería estudiar una palabra nueva en concreto y aprender a utilizarla, saber sus sinónimos, saber cómo y cuándo utilizar esos sinónimos, etc.</p> <p>(Pero estas cosas se explican en libros de gramática.)</p> <p>En realidad no es gramática, esto es uso de las palabras. Pero creo que esto es muy importante porque para nosotros es muy difícil, siempre puedes buscar el significado en <i>Google</i>, el problema viene cuando no sabes cuando usar esa palabra y es ahí cuando el profesor, que es nativo y hablante de chino, tiene que explicar cuándo se debe usar una u otra palabra según la situación. Es cierto que también existen diccionarios de sinónimos, pero son mucho más complicados, hay muchos que tienen tablas y son muy difíciles de utilizar, y el profesor puede ayudar mucho más a la hora explicar el uso de las palabras, más que explicar el significado explicar cómo usarlas.</p>
-------	---

Pregunta 8. ¿Te ha parecido bien enlazado el proceso de trabajo en casa con el trabajo en el aula?

Alumno	Respuestas
A1j	Sí, porque de cada tema siempre había una parte de trabajo en casa, en clase una explicación de la tarea y luego había un trabajo en casa. Esto completaba las dos cosas, una cosa no se entendía sin la otra. Ni todo era para clase ni todo era para casa.
A2m	Sí, eso sí porque lo que hacíamos en casa se preparaba antes y luego se hacía, había relación clara entre clase y casa, además hemos hecho un montón de <i>Internet</i> con lo cual está claro que no nos hemos desvinculado a pesar de vernos una vez. estábamos vinculados permanentemente , así que bien.
A3f	Sí, bastante bien, continuábamos con el mismo tema trabajado de cara la tarea final y estaba relacionado con el tema que preparábamos.

Pregunta 9. ¿Te parece provechoso aprender chino a través de los contenido de estudio?

Alumno	Respuestas
A1j	<p>Sí, claro. Te refieres a través de temas, no de trabajo que se pueda utilizar, ¿no?</p> <p><i>(Sí, aprender idioma a través de las cosas de la vida cotidiana.)</i></p> <p>Sí, aparte que cuando es así es más real. Si tienes la oportunidad de ver videos de cosas que son de verdad, que no tengan un nivel muy alto, pero si puedes ver videos de presentaciones o de descripciones de algo sencillo entre chinos, siempre es más real que algo escrito en el libro para una clase que no tiene ninguna función en la sociedad.</p>
A2m	<p>Sí, también lo prefiero, porque esto de los temas del manual como el de ir al medico o comprar verduras ya lo teníamos superado así que había que escoger cosas más practicas para lo que hacemos.</p> <p><i>(Al comentaba que en China aun estando en nivel alto o el uno trabajaba mismos temas pero con diferente vocabulario)</i></p> <p>Claro, todos manuales repiten un poco la misma temática pero subiendo nivel de vocabulario y estructuras pero las temáticas son muy recurrentes, así que es mucho mejor trabajar temas más actuales o como habéis hecho aplicados al trabajo.</p>
A3f	<p>Sí, le veo ventajas, pero creo que estaría todavía mejor si se pudiese coordinar con las asignatura que están haciendo los estudiantes, por ejemplo, si hacemos historia moderna de China, al mismo tiempo coordinar con el profesor, hacer un poco de vocabulario y poner una tarea, por ejemplo que sea explicar en chino resumido el final de la dinastía China etc.</p> <p>Se ha de tener un vocabulario básico para a partir de ahí crear sinergias al aprender chino y a la vez repaso de la otra asignatura y esto al ser un grupo pequeño del Master sí que se podría hacer una coordinación entre profesores, y creo que sería algo muy bueno y nos ayudaría. Lo digo porque quizás esto es más productivo y al ser un grupo pequeño permite tener ventajas que un grupo grande no puede utilizar, pero es una idea.</p>

Pregunta 10 ¿Ha aumentado después del curso tu confianza en comunicar y usar la lengua china?

Alumno	Respuestas
A1j	<p>Es que creo que mi nivel es peor que antes, pero no por la asignatura sino porque ya no estoy allí, en China.</p> <p><i>(Porque no has tenido tiempo para practicar, ¿no?)</i></p> <p>Claro, porque practico menos que antes, pero por lo menos he ido a clase y no he</p>

(A1j)	<p>perdido tanto.</p> <p><i>(Te pareció que el trabajo de 军阀 Junfa (señores de la guerra) te ayudó en algo?)</i></p> <p>Sí, además aprendí mucho vocabulario.</p>
A2m	<p>Sí, muchísimo, aunque al principio lo pasé mal. Con mi nivel oral aun tengo mucho camino por delante pero con mi nivel escrito, ahora me siento al ordenador y siento que fluye como nunca antes.</p> <p><i>(Te falta tener amigos con quien practicar el hablar chino no?)</i></p>
(A2m)	<p>Sí, tengo que lanzarme mas dedicarle mas aunque no tengo tiempo, es problema mío, pero a nivel escrito he mejorado mucho y me siento mas segura para leer y escribir.</p>
A3f	<p>A nivel coloquial más o menos lo mismo porque no hemos trabajado en este curso y ya lo utilizaba, pero a nivel formal sí que hay varias cosas que se me han quedado, y aunque es cierto que no hemos hecho mucho vocabulario pero sí que pasivamente puedo entender mucho más. Mirando por ejemplo artículos entiendo mucho más. Pese a que como no hemos repasado, yo sólo, escribirlo, igual no lo sé pero al leerlo sí que lo comprendo.</p>

Pregunta 11. ¿Has notado mejoras formales, de actitud, de confianza o de algún aspecto formal específico (gramática, escritura, vocabulario, discurso oral...)

Alumno	Respuestas
A1j	<p>Sí, yo creo que sí.</p> <p><i>(¿La última presentación te pareció que salió mejor que la anterior?)</i></p> <p>Sí.</p> <p><i>(Te pareció que nunca habías hecho aquel tema para la presentación y aprendiste alguna cosa?)</i></p> <p>Sí sobretodo vocabulario y también a explicar, además con el tema que hicimos de como presentar, dado que muchas veces has hecho presentaciones ya en otras asignaturas, es interesante estudiarlo con chino desde el chino cómo se hace una explicación. Aprender con vocabulario chino a cómo hacer una presentación, cómo hablar, técnicas, etc.</p> <p><i>(Os aconsejé algunos links en chino que eran complementos, ¿os sirvió?)</i></p> <p>Sí, aunque sea sólo para practicar, para conocer nuevas palabras o para ver lo más importante para los chinos cuando hacen exposiciones, formalidades que tienen, etc. porque claro, eso lo haces cuando tienes que hacer una exposición cuando estas en China. También es importante porque a lo mejor hay diferencias entre cómo hacer</p>

(A1j)	<p>una presentación aquí y en China.</p> <p><i>(Y son diferentes, ¿no?)</i></p> <p>Sí, la formalidad, la forma de vestir para según que situaciones, el cómo dirigirte a la gente con más respeto, etc.</p>
A2m	<p>Sí, sobre todo a la hora de escribir con el procesador y al leer entiendo muchos más caracteres. A lo mejor no sabría escribirlos a mano pero puedo entenderlos y escribirlos con procesador.</p>
A3f	<p>Algo en la <i>Word Choice</i>, porque hemos repasado varias veces textos formales e informal y me han quedado algunas expresiones, ahora no podría decir cuáles, pero puedo detectar qué expresiones son más formales o cuáles son informales</p> <p><i>(De momento digamos que hemos presentado. ¿Para ti después de las clases pues has notado que no solo hay una palabra sino que hay muchas palabras que significan lo mismo?)</i></p> <p>Sabía que estaban por ahí pero no las conocía.</p> <p><i>(Entonces ahora has visto más ejemplos. A través de este curso ¿has encontrado muchas palabras que pueden significar lo mismo?)</i></p> <p>Sí, y he tenido un poco más claro porque realmente no son exactamente lo mismo, tienen pequeñas diferencias.</p> <p><i>(Digamos que por el temario que hemos tenido hemos sabido esto pero supongo que para más adelante podemos ir definiendo cada cosa en qué sitio se usa. Digamos que esto es algo que hemos logrado.)</i></p> <p>Sí, sobre todo por la cantidad de vocabulario y el argumento de comprensión pasiva, no tanto activa por la gran cantidad pero, y luego en otras palabras que hemos usado bastante mayor comprensión en el uso, la diferencia entre formal informal y también mayor comprensión en la lengua en qué se usan varias expresiones formales, etc. Pues eso, como hemos visto más materiales reales pues más conocimiento general de la lengua.</p>

Pregunta 12. ¿Crees que la evaluación global, basada en el trabajo de las tareas, en sus resultados en el aula etc., son adecuados y positivos para el aprendizaje o crees necesario introducir exámenes o tests?

Alumno	Respuestas
A1j	<p>Sí, aunque a mí los exámenes nunca me han gustado, pero creo que sería útil introducir exámenes <i>test</i>. Hay una cosa que no me gusta hacer, que son los controles de vocabulario, pero creo que a veces son útiles.</p> <p>Me refiero a que es interesante controlar en cada tema que la gente haya hecho los</p>

(A1j)	<p>ejercicios, los haya entendido y qué realmente ha entendido de ellos.</p> <p><i>(¿Te refieres a escribir a mano?)</i></p> <p>Sí, porque la gente se olvida, incluso los chinos mismos. Ahora todo es por ordenador, pero yo también creo que cuando aprendo un idioma es muy importante hacer evaluación continua. Es mucho más importante los ejercicios y hacer control de los ejercicios. Lo importante de un tema es entender los ejercicios, todas las tareas y pasar a lo siguiente, tampoco olvidando lo que has hecho hasta ese momento, pero siempre haciendo evaluación continua, no hacer un examen final de 6 puntos de gramática, vocabulario, etc.</p> <p><i>(Sí, eso para nivel alto es difícil.)</i></p>
A2m	Sí, a nadie le gustan los exámenes y menos de chino.
A3f	<p>No sabría dar una respuesta concreta. Porque con exámenes o <i>test</i> puede dar como resultado que el estudiante esté intentando memorizar las palabras de un artículo concreto, entonces esto puede ser en cierto modo contraproducente porque el estudiante puede verse obligado a memorizar cosas de las cuáles no tiene interés, pero a la vez la ventaja es que se asegura de que el estudiante se tenga que memorizar algo, es un tema complicado.</p> <p><i>(Si después de memorizar no se usa luego, igual se le olvida.)</i></p> <p>Sí, es memorizar para el examen, pasar el examen, pero en cambio si el tema interesa el tema da igual y no se hace examen, te acordarás igual, pero es cierto que el examen tiene la ventaja de mantenerte bajo presión.</p>

ÁMBITO TEMÁTICO: MATERIALES

Pregunta 13. ¿Qué te ha parecido el uso de materiales “reales” sacados en *Internet* etc.?

Alumno	Respuestas
A1j	<p>Sí, es mucho mejor tener algo real aunque entiendas un poco menos vocabulario que no hayas aprendido que algo haya sido modificado para los alumnos quitando las partes mas complicadas.</p> <p><i>(Entones ¿si pongo a un chino hablando con acento Taiwanés o Cantonés te parece interesante?)</i></p> <p>Sí, mucho. Es como si un chino que estudia español y lo habla perfecto se va a Cádiz: no va entender nada. Me parece muy importante saber los acentos según las zonas, regiones, etc.</p> <p><i>(¿Pero no piensas que esto podría afectar a tu pronunciación?)</i></p>

(A1j)	No. Si tu sabes cual es el chino oficial entonces tienes una idea de cual es y luego saber que hay diferentes tonos de pronunciación en los diferentes dialectos. Esto te enriquece y te permite tener una visión mas amplia del idioma.
A2m	Me parece muy bien, aunque algunos eran súper difíciles, casi para nativos reales. ... pero habían algunos materiales que me gustó utilizar porque cuando, por ejemplo, lo de buscar piso en Pekin me di cuenta de que entendía más de lo que hubiera pensado en una Web china, así que pensé “podría buscar piso en Pekín en chino desde la Web sin muchos problemas”, así que esto también me ha quedado.
A3f	Bien, me ha parecido algo positivo y un contraste importante respecto el “ <i>Integrated Chinese</i> ” que lo tenía bastante visto.

Pregunta 14. ¿qué te ha parecido el uso de materiales no preparados, sin ajustar a un “nivel”, sin vocabulario etc.?

Alumno	Respuestas
A1j	<p>Yo creo que para nuestro nivel es perfecto, porque nosotros en clase podemos coger perfectamente una revista o un libro, decir “tenemos este tema, leerlo y lo comentamos”, que seguro que hay palabras que no conozco, pero podemos prepararlas.</p> <p><i>(En este caso como no es ningún manual comprado, no hay un vocabulario tan bien planteado como en manuales en los que se repite sucesivamente a lo largo de los temas. En caso de que os diera una actividad en la que sale un vocabulario, a lo mejor en la siguiente actividad solo un 20% se repetiría o incluso ninguna palabra.)</i></p> <p>Yo las palabras que aprendo son las que utilizo, pero si luego yo no las uso a la practica, las olvido.</p> <p><i>(En las tareas que planteamos, creo que las he hecho de una forma bastante relacionadas, supongo que el vocabulario se repite.)</i></p> <p>Eso hace que puedas retener con más facilidad las cosas.</p> <p><i>(Por tanto se puede decir que no planteo como en los manuales las cosas de forma tan estricta, pero como es el mismo vocabulario, se retiene mejor.)</i></p> <p>Sí.</p>
A2m	<p>Pues algunos bien otros más difíciles, por ejemplo eso del currículum me resulto más difícil.</p> <p><i>(Es un ámbito más sintético y formal, ya no es como buscar piso, es diferente.)</i></p> <p>Estaban por encima nivel, pero el hecho de que saque mucho vocabulario también queda.</p>

A3f	<p>Bien, siempre y cuando no se espere que el estudiante se aprenda todo el vocabulario, se le enseña para que lo vea, no para que lo memoriza todo.</p> <p><i>(No es posible ni tampoco útil que se lo memorice todo. Durante estos dos trimestres siempre hemos ido así, que cada uno se prepara su propia lista de vocabulario.)</i></p> <p>Sí, aunque igual muchas veces lo que se hacía era coger las palabras que eran realmente útiles y el resto se añadirían para no quedarme corto con la lista de vocabulario. Quedaba mal que fuese tan reducido.</p> <p><i>(Por ejemplo, un manual que se encuentra en el mercado normalmente te pone 30 palabras de vocabulario por tema.)</i></p> <p>Sí, pero la mitad te lo sabes ya, entonces es como en el <i>Integrated Chinese</i> cuando llegas al nivel 2, la mitad del vocabulario es repetido, entonces en realidad no es tanto. Y luego a parte tiene muchas cosas, ya puede ser el <i>Integrated Chinese</i> o el <i>Hanyu</i>, la selección de vocabulario es un tanto cuestionable sobretodo porque me da la impresión de que no siguen métodos muy científicos a la hora de la selección. En principio uno se esperaría que a la hora de elaborar un vocabulario un académico coja listas de frecuencia de palabras y a partir de ahí mire cuáles son las palabras más frecuentes y útiles. Muchas veces esto no se produce necesariamente y simplemente el libro aunque esté bien refleja un poco las preferencias personales o el uso personal de los autores.</p> <p><i>(La lista anterior de vocabulario con más usos frecuentes que plantearon HSK, resulta que era una lista para escrito y ahora empiezan a hacer para hablar.)</i></p> <p>Yo vi las listas anteriores del HSK viejo, hice un poco de repaso y me encontré que habían 11 niveles pero 4 grupos, el 1º bien y el 2º ya vi un montón de palabras que no conocía, y ahora en el nuevo HSK estuve mirando las listas de vocabulario del nivel 1º al 4º y a partir del 5º ya tenía problemas para entenderlo, yo vi correcto el planteamiento pero los anteriores, me extrañaba que al llegar al nivel <i>Elementary</i> ya tuviese problemas.</p> <p>Yo no me refería solamente a este tipo de listas, sino también a publicaciones académicas como <i>Rouletdge</i>, la editorial que tienen un diccionario de frecuencia de caracteres y palabras chinas que esta hecho a partir de corpus lingüísticos y que en mi opinión para la elaboración de materiales es muy recomendable al ser más científico.</p>
-----	--

Pregunta 15. ¿Cómo valoras el uso de materiales no enfocados a adquirir una lista de vocabulario, sino a desarrollar habilidades de uso: escribir, entender, hablar...?

AMBITO TEMÁTICO: ACTIVIDADES PARA TAREAS

Pregunta 16. ¿Te ha parecido que las actividades de preparación te han servido para hacer la tarea?

Alumno	Respuestas
A1j	A mí me pareció útil, sobre todo cuando el texto que teníamos que habían diferentes respuestas estaba chulo porque podías sacar las más importantes o hacer el trabajo con eso, y también los ejemplos de cada tipo de personas, las vestimentas más propias para cada trabajo, como enfocarías el trabajo, etc. Sí, eso era muy interesante.
A2m	Sí, en general sí. Por supuesto si no hubiésemos podido ir a clase y prepararlas contigo y ver lo que teníamos que trabajar en casa no hubiéramos podido realizarlo solos. Sin preparación previa no da el mismo resultado , así que es coherente.
A3f	Hay de todo, hay algunas que sí que me parecieron muy correspondidas con la actividad final, quizás en el caso de las últimas, la preparación de la presentación que hicimos en el último tema pues iba (¿?) porque la preparación de la presentación era otra presentación. <i>(El último tema, que era libre, era según el nombre chino.)</i>
(A3f)	Sí, pero era hacer una presentación, pero antes habíamos hecho otra pequeña presentación. El tema anterior a la presentación final era protocolo pero hicimos una presentación, entonces el tema anterior sirvió para preparar el tema final en este sentido. En algunos casos fue muy directo y en otros casos sirvió para ampliar vocabulario. Depende del tema.

Pregunta 17. ¿Te han interesado-servido-gustado más las tareas orientadas a habilidades orales o escritas?

Alumno	Respuestas
A1j	La parte oral, las exposiciones, debatir en clase, como explicar... <i>(Me parece que de cara el título necesitarás más hablar que escribir)</i> No sé si necesitaré más hablar que escribir , pero sí que hablar me será mas útil que escribir, tampoco sé si tendré un trabajo en el que tendré que estar escribiendo o hablando siempre en chino, pero lo que es mas útil cuando vives en china es saber hablar y escuchar que saber escribir . <i>(Por qué no escribías tanto?)</i> No tanto, porque con la gente que conoces hablas todo el día, realmente cuando trabajaba estaba todo el día en <i>Skype</i> , cuando estaba viviendo y estudiando chino usaba más el oral pero cuando me puse a trabajar, sí que me era necesario escribir porque tenía que escribir y responder <i>e-mails</i> en chino porque si respondías en chino a los cliente te hacían mucho más caso que respondiendo en inglés.

A2m	Como ya he dicho ya me siento más segura en las escritas, me interesan todas pero todavía me siento insegura a nivel oral, entonces las que eran escribir o de preparar <i>PowerPoints</i> me entretenían, aunque en las exposiciones orales lo pasaba fatal.
A3f	<p>Un poco todo, pero el problema de las habilidades orales es que las que implicaban varias personas hablar con el profesor esta bien, pero cuando hablamos entre nosotros, al no ser nativos puede haber un contagio mutuo de errores, es lo que me parece. Cuando hablas con un nativo puedes imitar, pero yo puedo transmitir mis errores a A2. Igual no sabemos si los dos estamos hablando haciendo errores. El profesor puede estar escuchando pero ocurre que como los dos hablantes somos de la misma lengua materna, subconscientemente podemos hablar usando la gramática española ya que a los dos nos suena bien. A veces me doy cuenta, pero como hablo castellano si oigo un error y me suena bien podría adoptarlo sin darme cuenta.</p> <p><i>(Entonces ¿te parece que hablar con los compañeros es positivo?)</i></p> <p>No soy muy partidario de hablar con los compañeros, porque creo que la gracia es tener un modelo a imitar.</p> <p><i>(¿Confías en que todos los chinos hablarán bien?)</i></p> <p>Sé que no todos los chinos hablarán bien, pero es diferente. Si hay una persona que habla un dialecto de una zona y habla de una forma no estándar y se me pega, no es un tema tan grave entre comillas que si se hablase de una forma españolizada. Casi prefiero hablar con un acento de 青田 <i>Qingtian</i> que hablar el chino con acento catalán dado que solo lo entenderían estudiantes de chino como lengua extranjera, en cambio ese dialecto hablado en <i>Qingtian</i> no deja de ser una variante dialectal pero no deja de ser una variante del chino. Es cierto que hay muchas regiones que hablan mucho en estándar pero bueno, creo que es parte de la lengua china mientras que los errores que hacemos los estudiantes catalanes no es parte de la lengua china.</p>

Preguntas 18. ¿Has percibido la realidad de estar usando la lengua china en situaciones o contextos o funciones equivalentes o similares a las reales?

Alumno	Respuestas
A1j	<p>Yo creo que el tema que era mas real era el de la búsqueda de trabajo, entrevistas, etc. Este bloque yo creo que era el que realmente para mí más útil era. Luego el otro tema...</p> <p><i>(¿El protocolo? O sea costumbres, etc.)</i></p> <p>Eso era un tema más cultural y tendíamos más a comparar siempre el protocolo de aquí con el de China.</p> <p><i>(Lo traté porque el protocolo afecta mucho cuando tienes que hacer negocios en China, y sin saber esto uno puede crear malentendidos, seguro que tu lo experimentaste.)</i></p> <p>Sí, porque cuando estás con otro extranjero y por ejemplo vais a comer juntos, esa</p>

(A1j)	<p>persona hace cosas sin darse cuenta naturalmente, se lo tienes que decir que allí eso es maleducado o por ejemplo con el hecho de intercambiar tarjetas etc.</p> <p><i>(¿En China os enseñaron esto?)</i></p> <p>Muy poco.</p> <p><i>(¿Y a ti te pasó alguna vez alguna de estas situaciones?)</i></p> <p>Muchas, por ejemplo en el caso de ir a comer en casa de alguna familia china, el protocolo que se sigue es muy diferente del que hay aquí.</p>
A2m	<i>(Me descuidé y el entrevistado/a al leer las preguntas y no vio a esta.)</i>
A3f	Relativamente más parecidas a las reales que en cursos anteriores. Antes de esto la anterior clase que hice es de hace años hacia el 'Integrated Chinese', el 'Integrated Chinese' no era real, es muy manual entonces ahora es más real, hay textos reales, hay videos reales y sobretodo al ser grupo reducido y poder así hablar más con la profesora hay mucha más input del chino real.

Preguntas 19. ¿Qué tareas o tipo de tarea te ha parecido más provechosa, estimulante, o activadora de aprendizaje?

Alumno	Respuestas
A1j	<p>Yo creo que cuanto más amplia es la tarea, por ejemplo las últimas empezabas con un texto y una lista de vocabulario trabajado hacías los ejercicios, luego debatías y luego hacías presentación, a medida que más amplia es la tarea, más aprendes. La idea de tener un tema central y trabajarlo en varias sesiones hace que ese tema lo trabajes y entiendas mejor y le saques más rendimiento. Estuve leyendo varias sugerencias y coincido en que si fuésemos más gente en clase y no tres personas podríamos hacer más trabajo en grupo, siempre y cuando hayan alumnos. Y luego que a lo mejor estaría mejor en vez de tener un día de clase y que sean de 3h seguidas que sean dos pero en días distintos de la semana para tener mas continuidad con lo que hace aunque depende del alumno.</p>
A2m	<p>Todas, aunque la de los deportes fue la más fácil, aunque quizás era la menos útil para lo que hemos hecho después. sobre las tareas, quizás la que más me costaba era la que teníamos que hacer ejercicios de gramática, aunque luego preparar PowerPoints o textos me gustaba.</p>
A3f	<p>Creo que la tarea de la conferencia de tema libre porque permitía desarrollar un tema y mirar un tema que fuese de nuestro interés.</p> <p><i>(La tarea final al final se pudo hacer gracias a las tareas anteriores.)</i></p> <p>Sí, pero a lo que me refiero es que permitía utilizar lo que hemos aprendido con un contenido que nos interesa. Pasa que, volviendo a lo que decía, las partes de las tareas anteriores que utilizamos en la tarea final eran las partes no específicas de aquella</p>

(A3f)	<p>tarea, por ejemplo en la tarea de buscar trabajo aprendí algún vocabulario que pude usar aquí, pero porque aquel vocabulario no solo era para buscar trabajo sino también para otras cosas. Entonces hay que diferenciar un vocabulario especializado de un vocabulario profesional pero que se puede utilizar en muchas áreas. Como los intereses de cada estudiante son diferentes esta muy bien que hayan palabras con un uso más amplio. Cuanto más se resalte las palabras con un uso amplio mejor.</p>
-------	--

- **EVGE 2: Encuesta de Valoración Global de la Experiencia (Grupo B)**

Se trata de una encuesta esencialmente igual a la anterior, pero en este caso cumplimentada por escrito por parte de los alumnos. Por ello las respuestas son más breves y sucintas, o en algunos casos dejan sin contestar alguna cuestión. De un total de 10 alumnos que participaron en la experimentación de los tres proyectos en el grupo B, obtuvimos un 50% de respuestas, es decir 5 alumnos contestaron la entrevista. En este caso los alumnos aparecen designados con su código completo identificativo habitual, de dos letras y una cifra.

<p>Tabla de resultados EVGE 2: Encuesta de Valoración global de la experiencia (Grupo B)</p>

ÁMBITO TEMÁTICO: MÉTODO TASK-BASED

Pregunta 1.¿Qué diferencias principales has percibido al comparar este curso en relación a otros curso de lengua china cursados anteriormente?

Alumno	Respuestas
B1r	<p>La metodología ha cambiado mucho respecto los dos primeros cursos, pero ha cambiado menos respecto el primer trimestre con el profesor anterior. Este curso hemos utilizado material procedente de fuentes muy diferentes, especialmente dossiers de fotocopias de diferentes manuales y páginas web, todo enfocado a un mismo tema (buscar un piso en China o afrontar una entrevista de trabajo en China). Por otra parte, el libro de texto “滚雪球” (<i>Snowballing</i>) también ha sido nuevo, creo que el método que utiliza para ir recordando el vocabulario aprendido es muy eficaz.</p>
B2c	<p>No se seguía un libro ni un programa gramatical específico, sino que nos movíamos por áreas temáticas y ejercicios prácticos.</p>
B6k	<p>Es un método distinto, sin exámenes y con menos presión, se suele centrar por temas y los trabaja profundamente.</p>

B7s	Más práctico.
B8h	Es un método que no había realizado antes, y por lo poco que sé de didáctica es muy novedoso. La idea de una tarea final es muy ambiciosa, sin embargo, la gran cantidad de instrucciones hace que sea más complicado entender la tarea final que realizarla. De este modo, creo que es muy importante en este tipo de "Task-based" una amplia flexibilidad, dada la complejidad del proceso.

Pregunta 2. ¿Te has acostumbrado a trabajar sin un libro de texto o manual?

Alumno	Respuestas
B1r	No, creo que si mi nivel de chino hubiese sido más alto me hubiera acostumbrado. Actualmente me ha faltado un libro de texto (o varios) para unificar el vocabulario y aprenderlo de forma más gradual.
B2c	Sí, lo he considerado muy estimulante, aunque me han faltado más ejercicios de consolidación del vocabulario y un poco más de claridad en los contenidos.
B6k	Sí, aunque echo de menos un libro de texto.
B7s	Sí.
B8h	Sí, no encuentro ningún problema en no tener un libro de texto. Si eres una persona un poco organizada puedes tener un montón de recursos sin necesidad de comprar un libro de texto.

Pregunta 3. ¿Has percibido la relación entre las diferentes actividades y tareas que culminaban en la tarea final de cada unidad de trabajo?

Alumno	Respuestas
B1r	Sí.
B2c	Existía claramente una continuidad en cuanto a vocabulario, patrones gramaticales y temática entre las diferentes actividades y la tarea final.
B6k	Creo que sí. Se trataba de trabajar distintos temas desde varios puntos de vista y profundamente.
B7s	Sí.
B8h	La relación que he encontrado es que en ambas se debía de hacer una amplia conclusión final y un análisis de cada una de las partes. Sin embargo, al tratarse de un trabajo en grupo depende mucho de la capacidad y del interés del resto de los alumnos. Por lo cual, si no hay un interés común es muy difícil que se obtengan grandes resultados con la tarea final.

Pregunta 4. ¿Qué ámbito temático te ha parecido más provechoso o atractivo?

Alumno	Respuestas
B1r	Todo el que ha tenido que ver con la sociedad, política y economía (con el libro "Snowballing"), y la temática de la búsqueda de trabajo en china (con los textos y el vocabulario fotocopiados de un manual).
B2c	Tanto el del piso como el de las entrevistas de trabajo me parecen muy interesantes para los estudiantes del master, pues son temas de la realidad, tienen un aspecto práctico muy importante.
B6k	Que se centra en aspectos prácticos.

B7s	Buscar un piso en China.
B8h	Ambos temas (alquilar un piso y las entrevistas de trabajo) me han parecido muy atractivos, ya que es algo a lo que te enfrentas en un primer contacto con China. Sin embargo, sí que creo que estos temas serían más aplicables si el conjunto de la clase tuviera más o menos el mismo nivel de conocimientos de chino .

Pregunta 5. ¿Qué aspecto o parte del proceso de aprendizaje crees que se tendría que insistir más?

Alumno	Respuestas
B1r	En unificar el nivel de la clase para que los trabajos no resulten demasiado difíciles para los estudiantes de nivel más bajo. En caso de que esto no se pueda hacer, creo que es muy útil poner grupos de deberes (más complicados para unos y más fáciles o con menos vocabulario para otros).
B2c	En la consolidación del vocabulario y en el desarrollo de una competencia oral adecuada en chino.
B6k	Creo que se debería haber insistido más en el proceso de aprendizaje de vocabulario .
B7s	En la corrección de la expresión oral “espontánea” (no preparada). Opino que una clase es una especie de laboratorio (con todo lo que implica de artificial). Me gustaría que se corrigiera CADA error que hacemos cuando hablamos. En la calle nadie nunca lo hace.
B8h	Creo que la parte oral se ha dejado un poco de lado, sólo prestándole atención en las presentaciones finales. Sugiero, que es más importante dar confianza al alumno a lanzarse a hablar chino, aunque cometa errores. De lo contrario sucederá que en las presentaciones, muchos alumnos se limitarán a leer las presentaciones que han escrito en casa pues no tienen confianza en hacerlo sin un guión.

Pregunta 6. ¿Crees que este planteamiento ha activado dinámicas de autoaprendizaje, de mayor permeabilidad al uso del chino?

Alumno	Respuestas
B1r	No, creo que las dinámicas de autoaprendizaje se hubieran activado si el nivel de chino hubiera sido más parecido entre los alumnos de clase .
B2c	Considero que en ciertos momentos ha sido contraproducente, pues la gran cantidad de tareas encomendadas producía que los alumnos trabajaran de una manera rápida y mecánica sin absorber los contenidos.
B6k	Sí, el problema es que este sistema de autoaprendizaje es positivo para algunos perfiles, pero creo que no para el mío. Necesito más presión . Exámenes
B7s	Seguramente.
B8h	Creo que este planteamiento es muy bueno a un nivel intermedio alto de chino, cuando ya se tiene una muy buena base del idioma, puesto que no se puede dejar el autoaprendizaje de la mano de un alumno que ni siquiera sabe que es lo importante en el estudio del chino .

Pregunta 7. ¿Crees que la reflexión “metalingüística, gramatical, era suficiente en el trabajo de cada tarea?

Alumno	Respuestas
B1r	No, creo que era importante también memorizar vocabulario e interactuar con compañeros y con agentes externos (para alquilar un piso o buscar trabajo.)
B2c	Se tendría que haber profundizado y consolidado más este aspecto, sobretodo en la gramática y el uso del vocabulario.
B6k	No, creo que requeríamos un aprendizaje más profundo en estos aspectos, sobre todo la gramática. Aunque en nuestro nivel ya deberíamos conocerla prefiero repasarla.
B7s	Sí.
B8h	Creo que sí. Nos hemos adentrado lo suficiente en cada tema sin llegar a acumular gran cantidad de vocabulario inútil.

Pregunta 8. ¿Te ha parecido bien enlazado el proceso de trabajo en casa con el trabajo en el aula?

Alumno	Respuestas
B1r (B1r)	Conceptualmente sí, a la práctica no. En mi caso me he encontrado textos muy útiles para añadir nueva información (vocabulario, gramática y frases útiles) pero también he visto textos demasiado difíciles en los cuales he tenido que buscar en el diccionario casi cada carácter chino (perdiendo muchas horas de trabajo en las cuales no aprendía casi nada).
B2c	Considero que la relación era un poco desproporcionada , demasiado trabajo en casa y demasiadas pocas horas de práctica en clase (porque no teníamos más horas de chino, no porque no se aprovecharan las clases).
B6k	Sí aunque la metodología a veces se hacía demasiado compleja y hemos perdido tiempo intentando descifrarla.
B7s	En general, sí.
B8h	No del todo. Muchos compañeros se quejaban de que las clases parecían tutorías en las que simplemente se explicaba el trabajo que había que hacer en casa , sin dar un soporte para el estudio de la lengua en sí. Comprendo perfectamente la complejidad y los beneficios del sistema <i>Task-Based</i>, pero si no se tienen los conocimientos previos de chino es difícil que sea rentable.

Pregunta 9. ¿Te parece provechoso aprender chino a través de los contenido de estudio (*Content-Based*)?

Alumno	Respuestas
B1r	Sí, siempre y cuando el nivel del material se adecue al de <u>cada alumno</u> para que pueda seguir aprendiendo de forma gradual.
B2c	Sí, porque puede resultar muy útil para la vida diaria y profesional.
B6k	Para mi perfil es más provechoso un sistema tradicional . Creo que este sistema sería provechoso si yo tuviera más conocimiento de la lengua china.
B7s	No sé a qué se refiere exactamente.
B8h	Lo siento, no entiendo esta pregunta.

Pregunta 10 ¿Ha aumentado después del curso tu confianza en comunicar y usar la lengua china?

Alumno	Respuestas
B1r	Sí.
B2c	Sí, aunque considero que tendríamos que haber insistido más en mejorar la competencia oral de los alumnos.
B6k	Aunque pensaba que no puede ser que haya mejorado un poco mi confianza comunicativa.
B7s	En relación con los temas estudiados, sí.
B8h	Creo que ha aumentado mucho a nivel escrito, pero ha disminuido a nivel oral.

Pregunta 11. ¿Has notado mejoras formales, de actitud, de confianza o de algún aspecto formal específico (gramática, escritura, vocabulario, discurso oral...)?

Alumno	Respuestas
B1r	Solamente en el discurso oral.
B2c	He mejorado en confianza a la hora de hacer presentaciones en público en chino. También he aprendido vocabulario nuevo y muy útil.
B6k	Como he dicho cierta mejora en el discurso oral , pero creo que no he mejorado nada en escritura ni gramática.
B7s	Más soltura al oral, más seguridad al escribir.
B8h (B8h)	Sí, he notado mejoras formales en escritura, vocabulario y gramática , pero como digo, la parte oral ha estado demasiado olvidada. Creo que es muy importante dar confianza al alumno en el discurso oral y favorecer la espontaneidad de los diálogos.

Pregunta 12. ¿Crees que la evaluación global, basada en el trabajo de las tareas, en sus resultados en el aula etc., son adecuados y positivos para el aprendizaje? O bien, crees necesario introducir exámenes o tests?

Alumno	Respuestas
B1r	Creo que es necesario introducir tests , aunque solo sea para ver si algo está saliendo mal.
B2c	Creo necesario introducir pequeños tests para poder consolidar la gran cantidad de vocabulario trabajado , porque sino el alumno no realiza el proceso memorístico necesario para interiorizar el nuevo vocabulario.
B6k	Creo que este sistema es bueno pero se podría mezclar con ciertos tests de bajo porcentaje para ejercer cierta presión como un dictado semanal para memorizar el vocabulario.
B7s	La primera parte de la pregunta: Sí, y la segunda parte: No.
B8h	No, no creo que sea necesario introducir test. Creo que el alumno se siente más libre sabiendo que no tiene que memorizar automáticamente todas las palabras que aparecen en todos los textos. De este modo, y casi sin darse cuenta, el alumno memoriza las palabras que él cree más importantes y útiles para sí mismo , ya que las usa en las presentaciones, en los ejercicios y los diálogos, al hablar de sí mismo y de su medio más cercano.

ÁMBITO TEMÁTICO: MATERIALES

Pregunta 13. ¿Qué te ha parecido el uso de materiales “reales” sacados en internet etc.?

Alumno	Respuestas
B1r	Demasiado difíciles de entender, el vocabulario no era para mi nivel. Para quien sepa más que yo, muy útiles.
B2c	Muy atractivo, dinámico e interesante. Como alumna, me motivaba enfrentarme al chino "real".
B6k	El material era adecuado en principio pero prefiero seguir un libro de texto que sea más lineal.
B7s	Satisfactorio.
B8h	Me ha parecido simplemente genial. Creo que es algo que debería hacerse siempre, ya que muchas veces estudiamos idiomas y al tener el primer contacto real con la lengua (al viajar por primera vez a China, por ejemplo) nos damos cuenta de que muchas cosas que hemos aprendido con mucho esfuerzo no sirven para nada, por que en realidad no se usan en la vida diaria.

Pregunta 14. ¿Qué te ha parecido el uso de materiales no preparados, sin ajustar a un “nivel”, sin vocabulario etc.?

Alumno	Respuestas
B1r	Me ha parecido muy desmotivador.
B2c	Me parece que es un reto y a la vez un aspecto muy alentador para el alumno, pues le permite conocer el "chino real" al cual se tendrá que enfrentar en el futuro.
B6k	El material era adecuado en principio pero prefiero seguir un libro de texto que sea más lineal.
B7s	OK pero las listas de vocabulario preparadas son de gran ayuda.
B8h	Me parece muy bien. La espontaneidad es muy importante para dar dinamismo a la clase sin estar siempre enmarcados en un calendario o en unos objetivos preestablecidos.

Pregunta 15. ¿Cómo valoras el uso de materiales no enfocados a adquirir una lista de vocabulario, sino a desarrollar habilidades de uso: escribir, entender, hablar...?

Alumno	Respuestas
B1r	Lo valoro muy positivamente solo si este material es accesible al estudiante (que se pueda entender mínimamente).
B2c	Perfecto, porque permiten que el aprendizaje del chino no sea tan tedioso.
B6k	Me parecen actividades positivas ya que cada actividad está destinada a potenciar una habilidad distinta.
B7s	Correcto.
B8h	Me gusta, ya que si estas tres habilidades están bien desarrolladas todo lo demás requerirá mucho menos esfuerzo en el aprendizaje.

ÁMBITO TEMÁTICO: TAREAS PLANTEADAS

Pregunta 16. ¿Te ha parecido que las actividades de preparación te han servido para hacer la tarea correspondiente? Por favor, explica tu experiencia.

Alumno	Respuestas
B1r	Me han servido y creo que la idea es buena : creo la metodología es la que sirve para entrar en contacto con el mundo real , es decir con las situaciones que nos permitirán usar el chino en contexto. Ahora bien, mi experiencia personal no ha sido buena porque me he encontrado con material demasiado difícil, he teniendo que pasarme muchas horas con el diccionario y esto me ha quitado el tiempo para asimilar el vocabulario y las ideas.
B2c	Sí, pero en ocasiones han sido demasiadas, por lo cual los alumnos nos desmotivábamos un poco por la gran cantidad de trabajo.
B6k	En algunos casos, sí. En el bloque del CV, por ejemplo la actividad de hacer cartas de presentación sirvió para el trabajo final. La actividad de cómo ir a una entrevista servía para practicar vocabulario y también era una preparación para la entrevista. Simplemente creo que en algunos casos no hemos profundizado mucho en clase y a veces nos perdemos cuando lo queremos hacer en casa.
B7s	Sí. Me han parecido particularmente útiles los diálogos con grabaciones. (Se refiere a las grabaciones de su propia voz, practica siguiendo el modelo-locutor de CD del manual)
B8h	Sí, sobretodo en el tema de vocabulario. Realizar previamente cartas de solicitud o leer CV de otras personas, es muy útil para saber como realizar tu propio trabajo y para usarlo en la tarea final.

Pregunta 17. ¿Te han interesado-servido-gustado más las tareas orientadas a habilidades orales o escritas? ¿Cuáles?

Alumno	Respuestas
B1r	Me han interesado por igual las tareas orientadas a habilidades orales y escritas. Me interesó la tarea de comentar oralmente nuestras redacciones sobre los temas del libro "Bola de nieve". A pesar de esto, me hubieran interesado más las tareas de buscar piso y buscar trabajo si el nivel del vocabulario hubiera sido más adecuado a mi nivel.
B2c	Me han gustado más las orales, porque considero que es un aspecto que debo mejorar mucho.
B6k	Sinceramente creo que tendríamos que haber potenciado más las escritas aunque no las de ordenador, creo que tendríamos que hacer más redacciones a mano (necesito practicar la caligrafía) aunque reconozco que no son las que más disfruto. Las actividades orales también me han parecido muy importantes, creo que es positivo trabajar en grupos y es muy entretenido.
B7s	Las lecturas grabadas son útiles y las redacciones, y también los 报告 (presentación oral) , aunque me hubiera gustado más presentaciones orales "libres" (con temas de libre elección).
B8h	Creo que las tareas orales han estado un poco desplazadas, y me habría gustado que se le hubiera dado más importancia que a las escritas.

Preguntas 18. ¿Te ha parecido que en este curso has usado la lengua china en situaciones o contextos o funciones equivalentes o similares a las reales? Por favor, explica tu experiencia.

Alumno	Respuestas
B1R	Sí, nunca antes había usado el chino para simular experiencias reales de buscar piso o trabajo.
B2C	Sí, lo cual creo que me servirá de ayuda en situaciones futuras durante mi estancia en China.
B6K	Sí, este trimestre, por ejemplo, hemos trabajado dos situaciones muy impor_antes para cuando vayamos a china: encontrar y piso y trabajo. Creo que se ajustaban mucho a la realidad (el libro de texto también).
B7s	Supongo que hasta cierto punto, sí, aunque la realidad es MUY diferente. A nivel de conversación informal sobretodo. Aprendemos mucho vocabulario que resulta inútil en la calle. El lenguaje cotidiano es más sencillo y menos complicado de lo que creemos. ¡Cuántas veces me han dicho “这是书面的，不是口语的！” Las diferencias geográficas también son abismales. Muchas veces he comprobado que lo que aceptan algunos nativos chinos resulta extraño para otros (aunque todos utilicen el 普通话).
B8h	Sí, y creo que es fundamental, ya que no sirve de nada aprender un montón de vocabulario que luego en realidad no es útil para nada en concreto

Preguntas 19. ¿Qué tareas o tipo de tarea te ha parecido más provechosa, estimulante, o activadora de aprendizaje? ¿Alguna sugerencia?

Alumno	Respuestas
B1r	Me ha parecido provechoso tener tareas que estimulen tanto la escritura como la lengua oral. También me ha parecido útil tener fotocopias además de un libro de texto , así el vocabulario es más amplio. De todos modos, me ha desbordado la cantidad de vocabulario y la disparidad entre mi nivel y el de mis compañeros.
B2c	Tanto la del piso como la de las entrevistas de trabajo me han parecido muy interesantes y provechosas. También se tendría que insistir en el dominio de las conversaciones diarias básicas (ir a comprar, pedir un taxi, etc.).
B6k	La idea del sistema aplicado no ha sido mala pero creo que no ha funcionado del todo en una clase dónde había perfiles tan distintos como los nuestros. Creo que al curso le faltaba una organización distinta: quizás ser menos ambicioso y no hace falta que sean tan novedoso. Sigo pensando que la mejor solución es mezclar este sistema con uno más tradicional con dictados algún test, alguna redacción etc. Y ejercer un poco de presión para que no nos acomodemos.
B7s	Buscar y estudiar anuncios de piso en internet ha sido muy interesante. Me hubiera gustado hacer lo mismo para la 2a tarea: mirar y elegir anuncios de verdad en la red (auténticas ofertas de trabajo) en vez de inventarlos.
B8h	Las entrevistas me parecían algo muy original (lastima que no pude hacer la mía) ya que aunque ya había hecho antes "performance" en chino, me parecía que tomarselo en serio nos daría conocimientos que normalmente no se aprenden en los libros y estudiando en la biblioteca.

- **COMENTARIO DE LAS ENCUESTAS EVGE (Grupos A y B)**

El primer ámbito temático de las entrevistas se ha centrado en la opinión en relación a los enfoques metodológicos usados en la experimentación. Evidentemente los aprendices no tienen una formación ni una información detallada o formada al respecto, basan sus respuestas en su experiencia subjetiva, y en las impresiones vivenciales que han experimentado, en contraste con las vivencias anteriores de aprendizaje de CLE, planteadas según otros referentes metodológicos de corrientes *mainstream*. Las respuestas oscilan entre la valoración positiva y las críticas o resistencias parciales, que comentaremos con detalle en el apartado de valoración crítica de la profesora-investigadora, en el apartado 3.3.2 de la tesis, especialmente alrededor de las causas y las soluciones ante el "choque didáctico".

En relación a las diferencias principales percibidas al comparar este curso en relación a otros cursos de lengua china cursados anteriormente, destaca la coincidencia general en destacar la ausencia de "libro de texto", entendido a la manera tradicional en el caso del chino, y el uso de materiales reales. En una de las respuestas se describe el proceso de adaptación: *"...al principio las diferencias me resultaron difíciles de sobrellevar, pero solo durante las primeras unidades, después empecé a ver un resultado, así que me pareció genial."*

Otra coincidencia general en las respuestas se encuentra en el valorar positivamente la mayoría de aspectos de la experiencia pero reclamar más atención a la gramática y el repaso del vocabulario. También algunos alumnos con nostalgia de las experiencias pasadas, proponen introducir exámenes y tests como manera de forzarlos al "estudio". Es decir, a lo que anteriormente focalizaba su aprendizaje en el chino. Parcialmente puede ser positivo introducir mecanismos de consolidación y de resolución de problemas y sistematización de estructuras, sin dejar el enfoque competencial y centrados en los contenidos y no la forma. Incluso puede ser positivo introducir algún test, especialmente sobre vocabulario (por la problemática memorística que propone el chino).

Se constata asimismo una visión positiva en relación con la sensación de mejora y de mayor confianza en las capacidades orales, especialmente. Otro aspecto muy bien valorado es el de la autenticidad vivencial y de los materiales. En general las preguntas orientadas a la valoración de su protagonismo particular en la experiencia tienden a destacar aspectos positivos, con excepción de aquellos aprendices que por su nivel competencial de chino más se alejaban a la media del grupo, y tuvieron que hacer un esfuerzo suplementario para seguir el ritmo y el reto de las tareas planteadas, que en ocasiones expresan su malestar sobre una posible inadecuación del nivel.

No se percibe una diferenciación significativa en el tipo de respuestas entre el primer y el segundo grupo de experimentación. También destacan las respuestas singulares, que responden a las circunstancias personales (nivel de chino al inicio de la experiencia, intereses, estilo de aprendizaje). La lectura de estas encuestas revela hasta qué punto las diferencias personales deben ser tomadas en cuenta: hacer abstracción de las variables personales deja muchos matices en el tintero, matices que se revelan en la percepción cualitativa, y que nos llevan a pensar que la flexibilidad, la autonomía del aprendiz y la adaptación a casos concretos debe ser un principio importante a seguir en la enseñanza de lenguas extranjeras.

3.2.1.2. Encuestas de Autoevaluación Competencial (EAC)

En este modelo de autoevaluación competencial, introdujimos variantes. El primer año, con el grupo A (curso 2010-2011), de forma experimental, introdujimos este modelo de encuesta auto-evaluativa de los proyectos analizados. El curso siguiente, con el grupo B (2011-2012), generamos un modelo más completo, la principal diferencia consistió en que iniciamos la reflexión competencial con valoraciones más generales, sobre el uso de tecnologías, la autonomía de aprendizaje, etc. y luego aplicamos la reflexión ya a las competencias y habilidades concretas ligadas a los tres proyectos (Unidades didácticas) que se proponen y experimentan en esta tesis.

En el formato de este modelo de encuesta de autoevaluación aparece una valoración numérica con cuatro opciones. El alumno debía marcar con un círculo del 1 al 4 (de menor a mayor grado de percepción positiva, satisfacción o aprovechamiento) y debía razonar su decisión en el recuadro (en qué aspecto, hasta qué punto, qué le ha gustado-servido más o menos, podía especificar si le había servido o si había avanzado más en el aspecto oral o escrito, productivo o receptivo...). Los comentarios debían escribirlos en chino, y aquí se han traducido. Se realizó en la lengua meta, en chino, como parte del proceso de aprendizaje y de uso del chino como lengua de comunicación ordinaria en el aula.

Para este modelo de encuesta, se ha preparado una tabla que presenta de forma clara los posicionamientos de cada alumno (en este caso, designado por una letra del abecedario para hacer más inteligible la tabla): se indica el posicionamiento auto-evaluador de cada alumno en cada competencia posicionando la letra que cifra su nombre en la casilla correspondiente. En esta tabla que sintetiza el conjunto de respuestas y comentarios a cada respuesta, en la fila inmediatamente inferior a la que indica los cuatro niveles de gradación en la valoración de cada competencia (1-2-3-4) se sitúan las casillas con las letras en clave que designan a los alumnos que han contestado en una u otra casilla. Creamos también una casilla para la respuesta en blanco.

En la fila inferior se indica el número de respuestas que ha recibido cada grado valorativo. Es esta la única indicación de carácter cuantitativo que aparece en estas encuestas. Aunque en los comentarios encontramos detalles insustituibles, esta cifra cuantitativa del grado de adquisición de las competencias que los propios aprendices se atribuyen representa un indicador precioso para tener una mirada sobre el proceso.

- **EAC 1: Encuesta de Autoevaluación Competencial (Grupo A)**

Los tres participantes en la encuesta se designan en la tabla en este caso con las letras:

j, m, f

La correspondencia con el código de nominación usado en otras partes de la tesis es el siguiente:

j = A1j

m = A2m

f = A3f

En algunas preguntas no todos los alumnos contestaron.

Tabla de resultados

**EAC1 Encuesta de Autoevaluación competencial (Grupo A):
“Alquilar un piso en China”**

I. Reflexión valorativa del proyecto "Alquilar un piso"

I.	A través del proceso de preparación y de realización del proyecto “Alquilar piso”						
	I.1	¿He aprendido a describir pisos, sus espacios y equipamientos?	1	2	3	4	En blanco
					f	m	
			0	0	1	1	0
Comentarios: - (A3f) 很多新学的单词 (Trad. Hay mucho vocabulario nuevo aprendido.)							
I.2	¿He aprendido a valorar ventajas y desventajas entre distintas opciones inmobiliarias?	1	2	3	4	En blanco	
				j	m		
		0	0	1	1	0	
Comentarios: - (A3f) 但我还觉得看房子主要的是方便性 (Trad. Me pareció que esta tarea es atractiva también.)							

I.3	¿He aprendido a argumentar elecciones y opiniones?	1	2	3	4	En blanco
				fj	m	
		0	0	2	1	
Comentarios: - (A3f) 其实和下一个任务有很多同点 (Trad. En realidad, tiene muchos aspectos en común respecto a la tarea siguiente.)						
I.4	¿He aprendido a comparar datos, precios, magnitudes y percepciones?	1	2	3	4	En blanco
				f	m	
		0	0	1	1	0
Comentarios: (0)						
I.5	¿He aprendido a cumplimentar sobres de correo postal según las convenciones comunicativas chinas?	1	2	3	4	En blanco
				f	m	
		0	0	1	1	0
Comentarios: - (A3f) 有用! (Trad. Es útil.)						
I.6	¿He aprendido a interpretar páginas <i>Web</i> del ámbito inmobiliario e interactuar con sus informaciones?	1	2	3	4	En blanco
				f	m	
		0	0	1	1	0
Comentarios: - (A3f) 是的。现在觉得买卖房子的网站看得比较顺利 (Trad. Sí, ahora puedo leer las páginas <i>Web</i> de inmobiliario de compras y ventas de pisos con más fluidez.)						
I.7	¿He podido usar comunicativamente recursos (vocabulario, expresiones...) que conocía o había estudiado anteriormente en un discurso oral formal?	1	2	3	4	En blanco
			f	m		
		0	1	1	0	0
Comentarios: - (A3f) 没有那么多专门和正式的语境有关的 (Trad. No se encuentran tantas situaciones formales relacionadas al tema.)						
I.8	¿Qué aspectos del proceso de la preparación y de la realización de la tarea me han servido-interesado más?					
	Comentarios: - (m) Esta tarea ha sido <u>muy práctica en todos los sentidos.</u>					
I.9	¿Qué debería haber sido de otra forma para un mayor aprovechamiento de la tarea?					
	Comentarios: - (A2m) Como en todas las actividades, me da la impresion de que abarcamos mucho àra el tiempo del que disponemos y que <u>las horas de clase son pocas para poder practicar a nivel oral.</u>					

II. Reflexión valorativa del proyecto “Recursos Humanos”

II.	A través del proceso de preparación y de realización de la tarea “Recursos Humanos”					
II.1	¿He aprendido entender y expresar experiencias laborales y formativas?	1	2	3	4	En blanco
				jf	m	
		0	0	2	1	0
Comentarios: - (A1j) Usando los currículos, comparándolos, se podría haber hecho algún “juego”/entrevista						
II.2	¿He aprendido a expresar, valorar y comparar oralmente características personales de candidatos a un puesto de trabajo?	1	2	3	4	En blanco
			j	f	m	
		0	1	1	1	0

	Comentarios: - (A1j) Gracias a las descripciones.					
II.3	¿He aprendido a argumentar elecciones y opiniones a partir de la lectura de Currículos y he aprendido a valorar su adecuación a puestos de trabajo?	1	2	3	4	En blanco
			f j	m		
		0	2	1	0	0
	Comentarios: - (A3f) 语言方面知识扩大了, 选择人的能力还是一样的 (当然, 这是语言课题, 一直没抱希望变成人力资源专家。) (Trad. Me ha ampliado en el conocimiento lingüístico, aunque se ha quedado igual la habilidad en seleccionar persona adecuada para un puesto de trabajo (sin duda, este es una clase de lengua, nunca he pensado trabajar como especialista en el sector de Recursos Humanos.) - (A1j) Sí, aunque también podría haber improvisado con otros temas de trabajo. Yo habría elegido un puesto de trabajo y los alumnos tendrían que haber hecho un currículo para ese puesto.					
II.4	¿He podido usar comunicativamente recursos (vocabulario, expresiones...) que conocía o había estudiado anteriormente en un discurso oral formal?	1	2	3	4	En blanco
				m j		f
		0	0	2	0	1
	Comentarios: - (A1j) Siempre se sigue repasando, es muy útil.					
II.5	¿Qué aspectos del proceso de la preparación y de la realización de la tarea me han servido-interesado más?					
	Comentarios: - (A2m) El trabajo de lectura y de vocabulario. - (A3f) <u>El vocabulario es útil.</u> - (A1j) <u>La realización de mi propio currículo.</u>					
II.6	¿Qué debería haber sido de otra forma para un mayor aprovechamiento de la tarea?					
	Comentarios: - (A2m) Poco tiempo de práctica oral. - (A3f) 我有些没回答的, 因为觉得不太清楚问是问什么, 或者觉得那道具体的问题和那个任务关系不太大。我有些想法, 不知道是否一般来说全有用的。1点, 我觉得最好是减少生词, 允许学生自己找一些对他们特别有意思的单词, 教他们怎么应用, 让他们用那些单词写练习等等。到时候, 有空了再给你发电子邮件说, 现在和我教的学生用了一点点, 对他们来说好像挺有用的! (Trad. No he contestado alguna preguntas, ya que no entendía qué se refería, o bien, me pareció que la pregunta no tiene mucho que ver con la tarea en cuestión. Tengo unas ideas, no sé si serviría. Primero, me parece que sería mejor poner menos vocabulario, así permitiría que los alumnos mismos hagan su propia lista de vocabulario, que sea útil para ellos y por otro lado, enseñarles cómo se usan. Actualmente estoy aplicando esta idea con mi grupo de alumno (de chino nivel principiante) y parece que les ha servido. Cuando tengamos un momento te lo comento por e-mail.) - (A1j) Podría haber sido útil/interesante dedicar un tiempo a explicar cómo se busca trabajo realmente en China.					

III. Reflexión valorativa del proyecto “Protocolo: hacer negocios en China”

III.	A través del proceso de preparación y de realización del proyecto “Protocolo: hacer negocios en China”					
III.1	¿He aprendido a detectar posibles errores de protocolo y en la comunicación intercultural en contexto chino?	1	2	3	4	En blanco
				j	m f	
		0	0	1	2	0

	<p>Comentarios:</p> <p>- (A3f) 学会了很多礼仪规范方面的中国跟西班牙的区别。(Trad. He aprendido que entre China y España existen mucha diferencia en el protocolo.)</p> <p>- (A1j) Pondría ejemplos en chino no en inglés, algún video o artículo de revistas.</p>					
III.2	¿He aprendido a exponer y ejemplificar contenidos complejos sobre protocolo, etiqueta y comunicación intercultural?	1	2	3	4	En blanco
			j	f	m	
		0	1	1	1	0
	<p>Comentarios:</p> <p>- (A3f) 知道了那些和西班牙不一样的忌讳, 很有用。(Saber qué tabús són distintos entre China y España, es muy útil.)</p> <p>- (A1j) Sólo miramos chino o español hubiera sido gracioso otros países/culturas.</p>					
III.3	¿He podido usar comunicativamente recursos (vocabulario, expresiones...) que conocía o había estudiado anteriormente en un discurso formativo oral formal sobre protocolo?	1	2	3	4	En blanco
			j	m		f
		0	1	1	0	1
	<p>Comentarios:</p> <p>- (A3f) 学会了一些说文化经常说到的单词。(Trad. He aprendido vocabulario del tema cultural que se usa con frecuencia.)</p> <p>- (A1j) No tenía un vocabulario muy amplio sobre este tema, pero he podido aprenderlo, que es muy útil.</p>					
III.4	¿He aprendido expresiones, estructuras y conectores útiles para estructurar y hacer avanzar un discurso oral formal sobre el tema de protocolo y comunicación intercultural?	1	2	3	4	En blanco
			j f	m		
		0	2	1	0	0
	<p>Comentarios:</p> <p>- (A3f) 我觉得 Estructuras y conectores 没学全太多, 这个任务的主要部分是生词和知识。(Trad. <u>Me gustaría poder aprender más estructuras y conectores. Esta tarea se centra más en los aspectos en el vocabulario y conocimiento cultural.</u>)</p> <p>- (A1j) En este tema creo que vimos menos estructuras, aunque en la presentación sí fue muy amplio.</p>					
III.5	¿He mejorado la fluidez, cohesión, coherencia y corrección en la expresión oral formal a través de la preparación y locución del discurso oral sobre protocolo y comunicación intercultural? ¿en qué aspectos más que en otros?	1	2	3	4	En blanco
			j	m f		
		0	1	2	0	0
	<p>Comentarios:</p> <p>- (A3f) 主要是省得不意识地说到忌讳。(Trad. <u>Principamente he aprendido fijarme más en cuando hable y no meter la pata.</u>)</p> <p>- (A1j) Búsqueda de información/materiales en chino.</p>					
III.6	¿Me ha servido el proceso de revisión-reescritura del guión del discurso sobre protocolo y comunicación intercultural?	1	2	3	4	En blanco
			j f	m		
		0	2	1	0	0
	<p>Comentarios:</p> <p>- (A3f) 因为题目自己除了上课地时候说的以外, 不知道太多, 改了以后内容的大部分还是一样的。</p> <p>- (A1j) <u>Para darme cuenta de mis errores siempre es muy útil.</u></p>					
III.7	¿He aprendido técnicas y recursos para hacer una ponencia en chino sobre protocolo y comunicación intercultural?	1	2	3	4	En blanco
			j	f	m	
		0	1	1	1	0

	Comentarios: - (A1j) Pero es muy importante las técnicas para ponencias, independiente del tema.
III.8	¿Qué aspectos del proceso de la preparación y de la realización de la tarea me han servido-interesado más? Comentarios: - (A2m) En general todo el trabajo y la revisión personalizada. - (A3f) 文化知识。(Trad. En el conocimiento cultural.) - (A1j) La presentación es muy importante. Los ejercicios fueron útiles también.
III.9	¿Qué debería haber sido de otra forma para un mayor aprovechamiento de la tarea? Comentarios: - (A2m) <u>Tenemos poco tiempo para asentar lo aprendido y pocas horas para poder practicar el aspecto oral de manera más relajada.</u> - (A3f) 演讲题目自由一些, 免得重复说到上课时讲的。(Trad. Hay que dejar que cada uno escoja el tema de exposición oral, así para evitar la repetición.) - (A1j) Hacen una visión doble, unos alumnos poniéndose en el papel de español (experto en China que explica costumbres de China y otro en el papel de chino experto en España para poder explicar diferentes contextos.

IV. Reflexión valorativa del proyecto “ Conferencia sobre un tema específico”

IV.	A través del proceso de preparación y de realización de la tarea “ exposición oral sobre un tema específico”					
IV.1	¿He aprendido a exponer y ejemplificar contenidos complejos de un tema específico?	1	2	3	4	En blanco
				f j	m	
		0	0	2	1	0
	Comentarios: - (A3f) 学会了一些演讲中很有用的说法, 尤其是比较正式的情况说的。(Trad. He aprendido las maneras útiles, en especial la manera de hablar en situaciones formales.) - (A1j) Aunque no era la primera vez, es un ejercicio para repasar, para aprender vocabulario específico y para conseguir soltura a la hora de hablar en público.					
IV.2	¿He podido usar comunicativamente recursos (vocabulario, expresiones...) que conocía o había estudiado anteriormente en un discurso oral formal?	1	2	3	4	En blanco
				mf j		
		0	0	3	0	0
	Comentarios: - (A3f) 上课时的演讲就应用了。(Trad. Me ha servido justo cuando hago expresión discursiva en la clase.) - (A1j) Para preparar el trabajo escrito hay que preparar todo lo aprendido.					
IV.3	¿He aprendido expresiones, estructuras y conectores útiles para estructurar y hacer avanzar un discurso oral formal?	1	2	3	4	En blanco
				j	m f	
		0	0	1	2	0
	Comentarios: - (A3f) (上述说的)。(Trad. Tal como he dicho anteriormente.) - (A1j) El último dossier fue <u>muy útil para poder estructurar.</u>					
IV.4	¿He aprendido a realizar una presentación de soporte visual (<i>PowerPoint</i>) y textual en chino a mi discurso visual?	1	2	3	4	En blanco
				j	m	f
		0	1	1	1	0
	Comentarios:					

	- (A3f) 上课的时候讲了很多关于演讲的姿势、样式等等的，对演讲能力很有用。 (Trad. En la clase hablamos mucho sobre las postura, formas etc., son muy útiles para mejorar las habilidades de hablar en público.) - (A1j) Sí, pero ya había hecho.					
IV.5	¿He mejorado la fluidez, cohesión, coherencia y corrección en la expresión oral formal a través de la preparación y elocución del discurso oral? ¿en qué aspectos más que en otros?	1	2	3	4	En blanco
				mfj		
		0	0	3	0	0
	Comentarios: (A2m) Todavía me siento muy insegura y con poco fluidez, pero sin duda voy mejorando en la cohesión y la coherencia del discurso. - (A3f) 学会了一些正式语境和非正式语境的差别，哪些词属于哪些语境，怎么提出新议题等等。(Trad. He aprendido a <u>diferenciar entre los contextos formales e informales</u> , asimismo de los cuales el vocabulario sirve según para qué contexto y cómo sugerir temas nuevas etc.) - (A1j) Marcar los tiempos, retener más información, improvisar.					
IV.6	¿He aprendido a analizar el discurso oral a través del visionado crítico de las presentaciones orales de los compañeros?	1	2	3	4	En blanco
			mf	j		
		0	2	1	0	0
	Comentarios: - (A3f) 我觉得这一方面，因为学生都以西语为母语，所以我们有很多共同错误（例：发音不准、语法有母语的影响），缺乏多一些可参照的例子，比如说看些中国大学生上课的时候的演讲。(Trad. En este aspecto, me parece que los compañeros de clase todos somos hispanohablantes, por lo tanto, tendríamos los mismos errores (ej. Malas pronunciaciones, interferencia de la lengua materna), faltarían ejemplos que sirven como modelo, por ejemplo, visionar ponencias de los chinos universitarios cuando hacen clase.) - (A1j) Prestando atención puedes aprender tanto de errores de los compañeros como de sus acentos.					
IV.7	¿Me ha servido el proceso de revisión-reescritura del guión y de la presentación visual-textual de soporte al discurso?	1	2	3	4	En blanco
			j	m	f	
		0	1	1	1	0
	Comentarios: - (A3f) 改了原版的错误。(Trad. Rectifiqué los errores de la versión original.) - (A1j) Para perfeccionar.					
IV.8	¿He aprendido técnicas y recursos para hacer una ponencia en chino?	1	2	3	4	En blanco
		j		f	m	
		1	0	1	1	0
	Comentarios: - (A3f) 最基本的学会了。(Trad. He aprendido lo básico.) - (A1j) No he aprendido nuevas técnicas, pero he mejorado.					
IV.9	¿Qué aspectos del proceso de la preparación y de la realización de la tarea me han servido-interesado más?					
	Comentarios: - (A2m) Ha sido un gran reto para mi nivel de lengua actual, pero he aprendido mucho vocabulario Nuevo y expresiones. <u>Me ha servido mucho la guía constante y las correcciones personalizadas.</u> - (A3f) 有用性大。(Trad. Es muy útil.) - (A1j) La búsqueda de información en chino y el proceso o de plasmar en papel lo que se quiere expresar.					

	IV.10	¿Qué debería haber sido de otra forma para un mayor aprovechamiento de la tarea?
		<p>Comentarios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - (A2m) Yo debería tener más tiempo para dedicarme mejor a la práctica del discurso oral y son pocas horas de clase para poder ahondar en este aspecto de práctica oral. - (A3f) 我觉得第五个任务应有尽有，当然有些（上述说到的）可以试一试改，看改了是不是对学生有好处，但主要的都很有用。(Trad. Me ha parecido que la quinta tarea embarca todo, por supuesto que algunos que anteriormente mencionados, se puede probar el cambio, para saber si serán positivos para los alumnos.) - (A2j) En mi tarea tendría que haber explicado mejor la acotación espacio-temporal.

• **ENCUESTA EAC 2: Encuesta de Autoevaluación competencial (Grupo B)**

De un total de 10 alumnos que había en total en el grupo B, llegaron a ser 8 los alumnos que contestaron la entrevista. Para hacer comprensibles las tablas, estos aparecen aquí designados con las letras de abecedario:

r, s, c, a, j, h, x, k

La correspondencia con el código de nominación usado en otras partes de la tesis es el siguiente:

r = B1r
s = B7s
c = B2c
a = B3a
j = B5j
h = B8h
x = B4x
k = B6k

**Tabla de resultados
EAC 2 Encuesta de Autoevaluación competencial (Grupo B)**

I. En el segundo y el tercer trimestre de curso <i>Chino para usos académicos y profesionales</i> he adquirido o aprendido:						
I.1	las herramientas digitales como <i>Dimsum, Peraperakun, Pop-up, Pinyin dictionary</i> (Mac) para transcribir caracteres chinos...	1	2	3	4	En blanco
			xh	cajk	r	s
		0	2	4	1	1
Comentarios: (0)						
I.2	herramientas digitales que yo mismo conocía o descubrí, como por ejemplo: (añadir a continuación el nombre del programa o herramienta...):	1	2	3	4	En blanco
		raj	k	csh	x	
		3	1	3	1	0
Comentarios: - (B9r) software Nciku (es muy útil para memorizar y refrescar todo el vocabulario aprendido) - (B3a) Nciku, Chino-china, Wenlin, Pinyi anotator - (B2c) Nciku, Mandarinspot - (B6k) Mandarin spot - (B7s) 中国历史常识 y 中国文化常识 (Trad. Conocimiento sobre la cultura e historia china)						
I.3	A través de este tipo de herramientas he podido ampliar mi conocimiento de vocabulario chino de modo más rápido y eficaz.	1	2	3	4	En blanco
		k		raxjh	s	c
		1	0	5	1	1
Comentarios: (0)						
I.4	Algún aspecto (positivo o negativo) no mencionado anteriormente: (indicar a continuación...):	1	2	3	4	En blanco
			j		s	raxkhc
		0	1	0	1	6
Comentarios: - (B3a) la ampliación del vocabulario ha sido muy rápida y he tenido algunas dificultades a la hora de leer textos o hacer actividades. No he podido aprovechar del todo de la ampliación						

	del vocabulario porque el material era demasiado y las listas de vocabulario que acababa haciendo eran muy largas. - (B6k) con estas herramientas no se practica la caligrafía manual
--	--

II.	En la fase preparatoria, con el libro <i>Snowballing</i> 《滚雪球》 aprendí a:					
II.1	entender palabras sobre temas económicos, sociales y políticos.	1	2	3	4	En blanco
				cjkh	ras	x
		0	0	4	3	1
	Comentarios: (0)					
II.2	usar vocabulario sobre temas económico, social y político que aprendí del manual para expresar mi opinión.	1	2	3	4	En blanco
				cjkh	ras	x
		0	0	4	3	1
	Comentarios: (0)					
II.3	expresarme oralmente con más seguridad, ya que hice y entregué grabaciones de voz con textos y con mis opiniones sobre temas económicos, sociales y políticos.	1	2	3	4	En blanco
		ca	k	j	rs	xh
		2	1	1	2	2
	Comentarios: (0)					
II.4	Algún aspecto (positivo o negativo) no mencionado anteriormente:	1	2	3	4	En blanco
			c	j		raxksh
		0	1	1	0	6
	Comentarios: - (B9r) he aprendido cuestiones de gramática de una manera fácil, casi inconsciente. - (B2c) mejoré mi pronunciación de los tonos en algunas palabras, aunque es una dificultad - (B4x) a escribir mejor cerca de temas sociales - (B5j) quizá, para alguien con un nivel bajo de gramática y vocabulario, la acumulación de vocabulario de esos textos no es muy positivo. - (B6k) el sistema del libro es bueno: acumulación de vocabulario					

III.	En la tarea “Alquilar un piso en China” aprendí a:					
III.1	Describir el espacio interior de una vivienda	1	2	3	4	En blanco
		r	ck	ajh	xs	
		1	2	3	2	0
	Comentarios: (0)					
III.2	Describir el espacio exterior de un lugar (dirección, cardinales, ubicación, edificios,)	1	2	3	4	En blanco
			rch	ajk	xs	
		0	3	3	2	0
	Comentarios: (0)					
III.3	Hacer una llamada telefónica (<i>Skype</i> etc.) a China	1	2	3	4	En blanco
		as	cjh	x		rk
		2	3	1	0	2
	Comentarios: (0)					
III.4	Transcribir una dirección postal en caracteres chinos al <i>pinyin</i>	1	2	3	4	En blanco
			ajh	cxk	rs	
		0	3	3	2	0
	Comentarios: (0)					
III.5	Escribir una dirección postal en un sobre postal en <i>pinyin</i>	1	2	3	4	En blanco
			ajk	rch	xs	
		0	3	3	2	0
	Comentarios: (0)					
III.6	Buscar piso por Internet en chino	1	2	3	4	En blanco
		r	j	ak	cxsh	
		1	1	2	4	0
	Comentarios: (0)					

III.7	Ampliar vocabulario sobre el tema de alquiler de piso	1	2	3	4	En blanco
		r	k	cj	axsh	
		1	1	2	4	0
Comentarios: (0)						
III.8	Argumentar, negociar y comunicarme con mis compañeros de mi grupo en chino para llegar a un acuerdo sobre el piso que queríamos alquilar.	1	2	3	4	En blanco
			caj	rksh	x	
		0	3	4	1	0
Comentarios: (0)						
III.9	A veces tuve que argumentar, negociar y comunicarme con mis compañeros de mi grupo en mi lengua materna para poder entedernos mejor y llegar a un acuerdo para decidir qué piso que queríamos alquilar.	1	2	3	4	En blanco
			esh	xk	raj	
		0	3	2	3	0
Comentarios: (0)						
III.10	Algún aspecto (positivo o negativo) no mencionado anteriormente:	1	2	3	4	En blanco
				j	ax	crksh
		0	0	1	2	5
Comentarios:						
<p>- (B1r) En estas tareas había mucho vocabulario desconocido para mi, y el hecho que mis compañeros de clase tuvieran un nivel de chino superior al mío hizo que trabajara con prisas y de manera automática, sin poder asimilar el vocabulario.</p> <p>- (B3a) <u>el nivel de los compañeros era muy diferenciado, por lo cual muchas veces me costaba entenderlos o comunicarme con ellos.</u> Muchas actividades eran más aptas para el nivel de unos que de otros.</p> <p>- (B4x) Ha sido una tarea <u>muy útil</u> para la gente que quiere ir a estudiar en China.</p> <p>- (B5j) para alguien con mi nivel, <u>he encontrado esta tarea un poco difícil, aunque puede llegar a ser muy útil.</u></p> <p>- (B6k) quizás <u>noté cierta sobresaturación de vocabulario.</u> Prefiero menos vocabulario para ir asimilándolo mejor.</p>						

IV.	En la tarea “Recursos humanos” o “Entrevista de trabajo” aprendí a:					
IV.1	Elaborar en estilo formal una carta de solicitud de empleo en chino	1	2	3	4	En blanco
			j	rak	xsh	c
		0	1	3	3	1
Comentarios: (0)						
IV.2	Elaborar un currículum vitae en chino en formato estándar que se utiliza en China.	1	2	3	4	En blanco
				j	rax ksh	c
		0	0	1	6	1
Comentarios: (0)						
IV.3	Conocer amplio vocabulario sobre el tema de empleo como 应聘 <i>yingping</i> (ir a una entrevista de trabajo), 责任感 <i>zerengan</i> (responsable), 月薪 <i>yuexin</i> (salario), 敬礼 <i>jingli</i> (atentamente) etc.	1	2	3	4	En blanco
		r		jk	axsh	c
		1	0	2	4	1
Comentarios: (0)						
IV.4	Entender las típicas preguntas que se hacen en las entrevistas de trabajo en China.	1	2	3	4	En blanco
			r	aj	xkhs	c
		0	1	2	4	1
Comentarios: (0)						
IV.5	Preparar unas respuestas para afrontar una simulación de entrevistas de trabajo en chino.	1	2	3	4	En blanco
			h	aj	rxks	c
		0	1	2	4	1
Comentarios: (0)						

IV.6	a entender y opinar sobre el vestuario, peinado, actitudes de la cultura china	1	2	3	4	En blanco
			raj	ksh	x	c
		0	3	3	1	1
Comentarios: (0)						
IV.7	Entender y contestar un <i>test</i> psicológico auténtico 你知道别人怎么看你吗? <i>Ni zhidao bieren zenme kan ni ma?</i> (¿Cómo te va la gente?) con la ayuda de herramienta digitales	1	2	3	4	En blanco
		r	aks	j	xh	c
		1	3	1	2	1
Comentarios: (0)						
IV.8	A través del <i>test</i> (¿Cómo te ve la gente?) aprendí a describir las personalidades de las protagonistas de la película <i>Beber, comer, amar</i> (en versión original)	1	2	3	4	En blanco
			rjsh	ak	x	c
		0	4	2	1	1
Comentarios: (0)						
IV.9	Conocer un amplio vocabulario del <i>test</i> psicológico (¿Cómo te va la gente?) como 双手交叉 <i>shuang shou jiaocha</i> (cruzar los brazos), 窃笑 <i>qie xiao</i> (reirse por detrás), 忠诚 <i>zhongcheng</i> (lealtad) etc.	1	2	3	4	En blanco
		r	ks	ajh	x	c
		1	2	3	1	1
Comentarios: (0)						
IV.10	Argumentar, negociar y comunicarme con mis compañeros de mi grupo en chino para elaborar el anuncio del puesto de empresa (ficticia), asimismo escoger las 10 presuntas para la entrevista como entrevistador etc.	1	2	3	4	En blanco
			a	rjks	xh	c
		0	1	4	2	1
Comentarios: (0)						
IV.11	Algún aspecto (positivo o negativo) no mencionado anteriormente:	1	2	3	4	En blanco
		s			x	rajkhc
		1	0	0	1	6
Comentarios:						
- (B1r) Me pasó lo mismo que en la primera tarea: había mucho vocabulario desconocido para mí, y el hecho que mis compañeros de clase tuvieran un nivel de chino superior al mío hizo que trabajara con prisas y de manera automática, sin poder asimilar el vocabulario.						
- (B2c) me sirvió de gran ayuda para tener una idea general de todo el proceso que supondrá para mí buscar un trabajo en China en el futuro. <u>Creo que fue una actividad de gran utilidad pero que nos faltó tiempo.</u>						
- (B4x) También ha sido muy útil el vocabulario como aprender a hacer bien cartas de solicitud de empleo y el currículum en chino.						
- (B5j) esta tarea también la he encontrado un poco difícil, pero al igual que la anterior, creo que puede ser de mucha utilidad.						
- (B6k) en esta ocasión también me costó interiorizar el vocabulario, creo que <u>necesitamos más control (una plantilla repitiendo el vocabulario a mano o un dictado)</u>						
- (B7s) “evaluar a los compañeros” 给同学们打分						

- **COMENTARIOS DE LAS ENCUESTAS EAC (Grupos a y B)**

Este segundo modelo de encuesta tiene un sentido básicamente formativo y pedagógico. Por un lado se trata de proponer al aprendiz un proceso detallado de reflexión sobre el grado de aumento o el grado de cumplimiento de determinados objetivos competenciales, por el otro se trata de que a través de esta reflexión los alumnos se hagan conscientes de sus progresos, de sus logros y avances, así como de los aspectos, destrezas o habilidades en las que pueden aún mejorar más.

Se ha evitado en la formulación de estas afirmaciones competenciales el caer en la vaguedad o la inconcreción y la palabrería competencial vacía: se ha intentado describir usos concretos del lenguaje, habilidades específicas y reconocibles.

En este caso, al tener la encuesta una dimensión numérica, hemos optado por un modelo de tabla de resultados que muestre cuántos alumnos se han posicionado en cada casilla en cada competencia. Hemos mantenido la dimensión cualitativa al pedir a los alumnos comentarios o razonamientos de cada valoración numérica. No siempre las han ofrecido, pero especialmente de cara a mi perspectiva como profesora-investigadora, es en estos comentarios breves de los alumnos a sus propias auto-evaluaciones competenciales donde encuentro material más interesante, matizado, detallado, concreto.

Sin poderse considerar en sí mismo un índice seguro de éxito del proceso, sí que el hecho de que mayoritariamente los alumnos sitúen el nivel de logro de las competencias planteadas en la franja alta (3-4) de las posibilidades de elección, nos habla de que, al margen de las opiniones subjetivas sobre el método etc., mayoritariamente se tiene la sensación de que se ha aprendido, de que se han logrado niveles antes no atendidos de desarrollo competencial. Quizás en el ámbito del vocabulario es donde los alumnos presentan una percepción más insegura de sus

avances. La creencia que el dominio del vocabulario se produce cuando se controla en todas sus dimensiones, incluyendo la escritura a mano, hace que los alumnos no perciban tan positivamente este punto, que oscila entre el 2 y 3 mayoritariamente en algunos aspectos.

A pesar de este punto concreto, la autopercepción generalmente positiva y apreciativa de lo que se ha conseguido, junto al simple contraste de los textos orales y escritos que han conseguido emitir, y de los textos orales y escritos que han conseguido entender, de los formatos complejos, los objetivos comunicativos reales que han conseguido resolver con éxito, nos habla de que es posible hacer una valoración netamente positiva del proceso de experimentación.

Destacan las valoraciones positivas relacionadas con la sensación de autenticidad, de perspectiva de aplicación profesional o en el futuro estudio en China. Destaca también la valoración positiva sobre la ampliación de vocabulario o la capacidad de realizar tareas concretas. En los comentarios de estas Encuestas de Autoevaluación competencial destacan asimismo las sinceras aseveraciones que relacionan el aprendizaje con sus conocimientos previos, con las dificultades de seguir el ritmo o con los logros alcanzados. Era nuestro objetivo también el contribuir a una cierta reflexión personal sobre las capacidades, los avances, los desequilibrios o armonizaciones entre las distintas destrezas etc.

3.3.2. Valoración crítica de la profesora-investigadora

Durante el proceso de experimentación en el aula de las tres Unidades Didácticas que se exponen en la segunda parte de esta tesis (y de otras dos que finalmente por cuestión de espacio ha quedado fuera de la tesis), entre 2010 y 2013, he ido anotando algunas impresiones, reflexiones, dudas de cara a un posible uso posterior en la tesis (y de cara a reflexionar al final del año sobre posibles cambios).

Hacia estas anotaciones normalmente en chino (lengua vehicular habitual de este proceso de experimentación) y de forma provisional: a veces eran solo unas palabras sueltas, a veces algo más elaborado. Algunas las anoté en un cuaderno, otras en un *documento Word*. Eran además notas discontinuas: a veces el ritmo no parecía dejar espacio para anotar nada. Estas notas y apuntes sueltos se convirtieron en una especie de breve "cuaderno de bitácora". A partir de este material y de la reflexión que he ido anotando ya posteriormente, a partir de 2013, en el proceso de ordenación del material y de redacción de la tesis, he elaborado mi proceso de reflexión crítica y de análisis personal y en primera persona de esta experiencia.

Para evitar duplicarme con las conclusiones, me centro aquí en temas relacionados con el aula y con aspectos concretos de su desarrollo. A veces para describir procesos y apuntar reflexiones, a veces para analizar problemas, a veces para constatar errores o cosas que no estaban bien resueltas o poco concretas en el diseño curricular y la realización en el aula. También tengo aquí en cuenta los comentarios y las percepciones de los alumnos, que intento explicar y analizar. Considero que la experiencia ha sido positiva y exitosa, aunque con aspectos concretos mejorables, o adaptables, que he apuntado en estas reflexiones críticas y que en algún caso también analizaré en las conclusiones de forma más teórica.

El resultado es una reflexión valorativa fragmentaria, con textos breves, a veces encadenados sobre un mismo tema. He preferido mantener esta presentación de análisis en puntos distintos, para poder tocar más aspectos y para poder redactar de forma clara

a partir de las notas dispersas que he ido agrupando, o desarrollando o simplemente acabando. Como el material inicial era caótico, fragmentario y disperso, no he reproducido versión china ni el material de partida, sino directamente las reflexiones ya elaboradas y repensadas en el proceso posterior y final de reflexión crítica sobre el conjunto de la experimentación.

A pesar del carácter fragmentario de estas reflexiones, en la ordenación y en la edición (y reescritura del material de base) he intentado seguir una secuencia lógica: me planteo inicialmente la cuestión más general y global del "choque didáctico", luego me planteo aspectos relacionales, de los roles de aprendices y profesora, y de las diferenciaciones y estilos personales. Paso después a tratar asuntos organizativos, sobre la evaluación, el detalle de la planificación, la duración de las clases, el trabajo dentro y fuera del aula, el ritmo del trabajo... Después avanzo hablando de los materiales y los dispositivos, del vocabulario etc. Paso finalmente a ampliar la reflexión sobre una destreza que a veces ha sido poco estudiada desde la perspectiva que nos ocupa en el caso del chino, y que quizás no ha encontrado un lugar suficiente en las unidades didácticas planteadas: la comprensión auditiva

.....

- **El choque didáctico**

En esta experimentación he podido ver hasta qué punto las actitudes que presenta el aprendiz hacia el proceso de aprendizaje son importantes: pueden condicionarlo o proyectar su aprovechamiento mucho más lejos. Que el aprendiz se sienta convencido de que lo que hace le sirve, aprende y vale la pena y le va a permitir avanzar en sus capacidades es esencial, como lo es el principio de motivación o de autenticidad.

Leyendo casualmente sobre el "choque cultural" entre civilizaciones etc. se me ocurrió que el concepto de "choque didáctico" o "choque pedagógico" podría ser una manera de

dar nombre a la incomodidad, la duda, resistencia, el malestar o a la incomprensión que he visto que produce en algunos alumnos un estilo de aprendizaje a través de proyectos o tareas, tal como el que hemos experimentado. Se trata de una reacción de rechazo o sorpresa inicial, que normalmente remite o desaparece con el paso de los días cuando se van adaptando, cuando van viendo los pros y los contras, las ventajas y potencialidades. En el capítulo 1.4. de esta tesis he recogido distintas reflexiones y teorías sobre los aspectos personales, las variables personales (motivación, estilo de aprendizaje...) que me han sido muy útiles para afrontar estos problemas.

- **Miedos e incomodidades**

Los aspectos que (tal como se ve en las encuestas) producen más dudas entre los aprendices en este "choque didáctico" tienen que ver con la ausencia de un libro de texto que dé seguridad, que recuerde a tal como han trabajado antes, con material cerrado y previsible: con un léxico controlado, con listas de palabras para cada lección. Encuentran a faltar un libro de texto de formato tradicional: con su diálogo inicial sobre una situación cotidiana, presentación de caracteres-palabras expuestas en lista con traducción, resumen de gramática, ejercicios de gramática y alguna sugerencia de práctica más abierta o comunicativa de la situación presentada en el diálogo. Encuentran a faltar unos "roles" más tradicionales: un profesor que enseñe y un alumno que estudie... Encuentran a faltar las actividades de contexto cerrado y foco formal que producen resultados tangibles inmediatos en los controles (dictados, ejercicios): los alumnos al principio tienen la sensación de que "no aprenden cosas concretas".

Con el tiempo, la autopercepción de un avance competencial, de una mejora en sus capacidades de comprensión y de expresión ha de reforzarse (y recordarse) para que salgan de la ilusión relativamente falseada del supuesto aprendizaje que producen los test gramaticalistas y los dictados: uno puede sacar un 10 en un dictado de caracteres chinos sin casi ni saber saludar en chino, ni haber mejorado para nada en la capacidad de usar la lengua...es un juego cerrado, controlado: sobre aquellos caracteres (o aquellos fenómenos gramaticales) que entraban en el juego...

- **Antídotos contra el choque didáctico**

Pensar estrategias para superar este choque didáctico me ha ocupado tiempo, una vez las unidades didácticas ya estaban diseñadas. Por un lado he visto que sin entrar en justificaciones a la defensiva, puede ser de alguna utilidad el explicar claramente a qué estamos jugando: qué sepan que se trata de desarrollar competencias, habilidades, capacidades de hacer cosas con el chino: tan concretas y objetivables como una lista de caracteres o de partículas conectoras. Cosas como escribir un CV en chino. O hacer una conferencia en chino. Apuntarse en redes sociales chinas e interactuar. Apuntarse a una web inmobiliaria e interactuar. Usar herramientas digitales avanzadas. Argumentar y debatir en chino... Casi ninguno de ellos había hecho nada parecido antes... Ni creía remotamente que fuese capaz de hacerlo...

Otro tipo de antídoto no viene de la explicación previa, sino de la constatación de lo que ya han hecho: de poner en valor los logros, las capacidades desarrolladas. Cuando llegan al Portafolio ya no hay ningún alumno que dude de la eficacia, del sentido y de la recompensa que se obtiene con el esfuerzo que está haciendo. Idealmente se trata de romper el bloqueo mucho antes.

- **Motivos del choque didáctico**

Observando los casos de los alumnos con síntomas de "choque didáctico" que he encontrado en las distintas ediciones de la experimentación, he detectado que las razones o las motivaciones dominantes no siempre son las mismas. Aunque en realidad son factores que se mezclan, detecto estas variables:

1. **Apego a la experiencia de los estudios previos:** al haber introducido en niveles intermedios o altos esta manera de trabajar que aquí experimentamos, (radicalmente alejada de las corrientes centrales en CLE), y al haberlo hecho en alumnos con varios años de estudio previo, he podido ver cómo algunos, especialmente entre aquellos que

no han vivido en China y no han experimentado el aprendizaje en inmersión informal, viven con una especial intranquilidad y desconfianza el cambio; el *horror vacui* ante lo desconocido, ante la ausencia de libro, de explicación en castellano en la pizarra, de lista de vocabulario, de fenómeno gramatical a practicar etc..

2. **Motivación extrínseca:** en algunos casos, los alumnos de mejores notas o que valoran cómo objetivo primordial de su aprendizaje el sacar un examen internacional tipo HSK, en ocasiones acostumbrados al espejismo de la gratificación y la satisfacción inmediata que produce al sacar buena nota en un examen de contenido cerrado y previsible, se sienten perdidos cuando no saben "qué estudiar" o "qué memorizar" o "qué copiar"... Les cuesta adaptarse a un aprendizaje a través de la acción y no del estudio, con un foco "formal" difuso..

Al principio parece no importarles la mejora en sus competencias comunicativas en las distintas destrezas en chino, mientras esto no se ajuste al temario de los exámenes. Esta resistencia persiste hasta que empiezan a disfrutar de sus propias habilidades, o empiezan a ser valorados por sus competencias y empiezan a valorar la motivación intrínseca: la satisfacción de poder comunicar en chino, el amplio horizonte de uso real que se abre en el futuro...

3. **Situación de nivel relativo en el grupo:** a veces los alumnos con un "nivel" más alto, con más años de estudio o con más experiencia y conocimiento del chino que el resto de compañeros, que se sienten apegados a esta posición alta, se sienten amenazados o injustamente igualados a la baja, cuando los criterios de valoración ya no consisten en ordenar a los compañeros de mejor a peor, y cuando por contra se valora el esfuerzo, la implicación, la cantidad y calidad del trabajo... no los previos conocimientos aportados antes de empezar.

En este contexto una adecuado refuerzo de su autoestima y de su imagen ante el colectivo puede ayudar a resituar su posición en el grupo en el nuevo clima

comunicativo más horizontal, menos jerárquico, menos marcado por los exámenes o las notas o por la distinción constante entre lo correcto y lo incorrecto.

4. Estilo personal de aprendizaje: en ocasiones podría ser que la incomodidad ante un estilo de trabajo como el de las tareas venga de un estilo personal de aprendizaje muy sistemático, ordenado, poco creativo... En estos casos, reforzar las rutinas de sistematización del trabajo, de los corpus de vocabulario etc. puede justamente hacer ver al alumno cómo tener tratos con la lengua real en sus usos complejos requiere de un esfuerzo ordenador y sistematizador (en las reescrituras, las listas de vocabulario, el Portafolio) en el que sus aptitudes pueden ser mejores que para nadie más.

5. Incapacidad de autonomía y de cooperación: el estilo de aprendizaje que experimentamos al mismo tiempo pide autonomía individual y cooperación colectiva. Reposo en la aparente contradicción de que requiere un esfuerzo propio, te hace protagonista de tu propio proceso: tu decides cómo lo haces, en qué te fijas etc., pero al mismo tiempo exige un trabajo colectivo, colaborativo, a veces en equipo o en grupo y siempre compartido por todos y con todos: se aprende de los compañeros y con los compañeros.

En este contexto hay dos estilos personales que pueden experimentar un rechazo inicial: los sujetos pasivos, que prefieren que el profesor les guíe y les haga el curso, que llegan a clase a ver qué dice el profesor, y, en el lado opuesto, los sujetos poco sociables, que no tienen paciencia con los demás, que no confían en que los demás les puedan aportar nada. Trabajar con esta metodología que experimentamos puede ser beneficioso para ambos perfiles, si les damos razones y contrapartidas, si les hacemos ver lo que ganan... Aparte de poder experimentar un avance competencial en chino: se puede crecer en iniciativa y autonomía por un lado; y en capacidad de trabajo en equipo y sociabilidad por el otro.

- **Empatía**

Comparando mi experiencia como profesora en curso anteriores de formato más tradicional (con libro de texto, exámenes etc.) con estos trimestres de trabajo a través de tareas y competencias con las tres Unidades Didácticas, diseñadas y explicadas en la segunda parte de esta tesis, veo que mi papel como profesora ha cambiado radicalmente. No hago las mismas cosas, evidentemente, pero no solo es eso. En este tipo de proceso se rompen las barreras: no hay un "aquí estoy yo" (la profesora) y un "allí estáis vosotros" (los aprendices, los alumnos). Tiene que haber necesariamente más cercanía. Quizás porque aquí todo es mucho más interactivo y dialogado, hay un aspecto que en caso anteriores no era central (era importante, pero no central) y que ahora es de la máxima importancia: el estar atenta al grupo, a su ritmo, su avance, su nivel, sus diferencias internas, escucharlo, saber dónde están, conectar emocionalmente con ellos.

Solo sin poner barreras es posible activar un proceso que cada uno ha de hacer autónomamente pero que solo tiene sentido y solo es posible como proyecto colectivo. Cuando hablamos de "proyecto", no es solo de forma retórica: la participación de cada uno en los grupos y en los debates etc. del proyecto se convierte en una pieza que contribuye al aprendizaje de los demás. Pero si no voy modulando el ritmo, como profesora, siguiendo de cerca el avance, activando el proceso, hablando con cada uno de los aprendices y con todos ellos...y contagiando algo de entusiasmo o de pasión, o como mínimo algo de curiosidad y de ganas de saber...sin eso, la cosa no funciona.

- **Individuos**

Más que en otras maneras de trabajar, en esta experimentación de trabajo a través de tareas, enfoques competenciales etc. se percibe y se destaca la singularidad de cada alumno. Cada uno es un mundo. Evidentemente el grupo influye: de una manera difícil de definir, cada grupo crea una "dinámica propia" influida quizás por sus "líderes" o al revés por sus "lastres", pero al margen de esta ambiente del grupo, aquí la manera de

ser, de trabajar y de comunicar, la manera de aprender, el carácter y la psicología de cada uno marca mucho el proceso y los resultados.

Estar atenta a la diversidad, en este tipo de enfoque de trabajo por proyectos y tareas, no quiere decir solo contemplar la diversidad de niveles competenciales, también significa saber cómo afrontar esta diversidad de individuos, especialmente los "conflictivos". No para penalizarlos como más incómodos, sino para detectar la manera de motivarlos o de sacar de sus capacidades lo mejor posible.

- **Avance y evaluación**

En esta experimentación me planteé tres objetivos básicos: que los alumnos aprendiesen a aprender, de forma autónoma y en contextos auténticos (como proyección de futuro); que los alumnos desarrollasen la potencialidad de su competencia comunicativa china en formatos y contextos nuevos y complejos y, tercera, que aumentasen su repertorio particular de recursos léxicos, su caudal de palabras y caracteres, según su punto de partida y sus necesidades individuales.

¿Cómo evaluar de forma objetiva este tipo de desarrollos cualitativos y singularizados? De forma intuitiva, he ido construyendo un modelo, que quizás debería haber forjado ya antes de comenzar, y seguramente debería haber explicado a los alumnos más claramente desde el principio. Estaba tan ocupada diseñando o adaptando los proyectos y las tareas, organizando la dinámica del trabajo y motivando e interaccionando, que la fijación de un modelo de evaluación lo iba dejando para el final, me iba preocupando de recoger datos, y a lo sumo de reflexionar cómo los iba a poder valorar... Eso sí: iba dando correcciones y evaluaciones formativas, quitando importancia a la evaluación final: a la nota. Pero los alumnos la esperan, e institucionalmente hay que ponerla, aunque sea un juego, para mí, en el fondo poco interesante y muy relativo... En realidad, quizás la evaluación puede ser un antídoto más contra el choque didáctico: algunos alumnos resistentes pueden motivarse (extrínsecamente) si desde el principio se refleja muy claramente los criterios de evaluación. En los planes docentes estaban los criterios,

pero como siempre, enunciados en términos muy genéricos. Probablemente uno de los puntos débiles de la experimentación es que no quedaba del todo clara la forma de evaluación, aunque se produjo y nadie se quejó y, creo, que fue objetiva o como mínimo justa.

Tal como se explica en diferentes momentos de esta tercera parte de la tesis, la evaluación de estos tres procesos se ha regido por una serie de criterios que intentado ir objetivando. Tenía claro desde el principio que en este trabajo no caben los exámenes, valoré estos diferentes parámetros a través de una observación continua y cualitativa de, principalmente tres tipos de indicadores: la presencia activa y las intervenciones en el aula, las entregas de trabajos a lo largo del curso y, finalmente, el portafolio:

1. Compromiso con el proceso: cumplir los plazos de entrega de las tareas y preparación de las tareas para realizar interacciones en clase, contribuir al conocimiento colectivo, asistir activamente a clase, usar las tutorías...

2. Cantidad de trabajo realizado: en la medida que el trabajo es personalizable, puede tener mayor o menor volumen: las reescrituras, los vocabularios, los guiones y preparaciones de presentaciones o argumentarios...

3. Calidad del trabajo realizado: presentación, esfuerzo por la calidad del lenguaje usado...

4. Aumento competencial individual en las distintas destrezas: medir el cambio experimentado desde el inicio hasta el final, desde el punto de partida competencial hasta los logros alcanzados.

- **Enseñar o no las cartas**

Cuando iniciábamos cada proyecto, los alumnos tenían una idea vaga y general del tema y de lo que buscábamos hacer al final, pero no una información detallada de todo el proceso, de la cadena de actividades y tareas encadenadas, de sus objetivos etc. Esto fue así el primer año porque estaba diseñando los proyectos y tareas casi a tiempo real, con poca antelación en relación a su experimentación en el aula, y el segundo año porque lo

consideraré mejor. Evidentemente los alumnos iban recibiendo un plan de trabajo que se proyectaba varias semanas adelante, pero se mantenía la incógnita sobre el recorrido completo y final. Creí que dejar este punto de incertidumbre, de camino abierto sería más motivador y evitaría cálculos precipitados. Sin embargo, creo que en aparte aquí me equivoqué. Ya todo era demasiado diferente, demasiado difuso, demasiado exigente como para además negarles un mapa de navegación más claro y detallado a los aprendices. Creo que explicitar el proceso, puede quitarle frescura y sorpresa, pero puede ayudar a dar seguridad y sensación de orden, de coordenadas claras. Puede ayudara a paliar quizás el choque didáctica. Así lo he hecho en experimentaciones posteriores (ya no recogidas en esta tesis) ... y ha funcionado.

- **El ritmo del trabajo**

Uno de los retos complicados en esta experimentación ha sido el de la alta dedicación de trabajo que exige. El alumno acostumbrado a estudiar idioma de forma pasiva, llegando a clase a ver qué dicen, con pocas tareas a realizar fuera del aula, se siente sorprendido y alarmado, por el volumen y el ritmo de trabajo que exige fuera del aula. Pero lo cierto es que sin poner una carga importante de trabajo fuera del aula, es imposible hacer lo que hemos hecho. En parte porque realizar el tipo de tareas que hemos planteado exige bastante preparación por la opacidad del sistema de la escritura china, y porque el nivel de partida de los alumnos no era uniforme y, para algunos, eso de hablar o escribir en chino, al margen de una tabla de ejercicios cerrados... era algo totalmente nuevo.

En un contexto de estudio "extraescolar", como en una escuela de idiomas privado o similar, sería imposible o impensable el hacerlo, porque el grado de compromiso y de exigencia del alumno no presupone que fuera del tiempo de la clase se hagan muchas cosas...

En este sentido, el contexto institucional nos ha sido favorable: esta experimentación se ha realizado en un estudio reglado, oficial en un master (en estudios chinos) que se

ajusta a los parámetros del llamado Espacio Europeo de Educación. En este master se aplica por lo tanto el llamado "sistema Bolonia", en el que se establece el patrón del ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*) superior como estándar para medir las horas de dedicación en el aula y fuera del aula. Hemos seguido el criterio de presuponer que por cada hora de clase, se debían dedicar dos horas de trabajo en casa.

Esta intensidad de trabajo exigido fuera del aula provoca en parte de los alumnos, al principio del curso, algunas quejas, porque normalmente, en otras asignaturas universitarias, no se les da tanta carga, o como mínimo no tan "explícita" (solo se presupone que han de leer o estudiar...), pero aquí en esta asignatura se cumple...

La muy alta diversidad de niveles competenciales entre los alumnos de cada grupo-clase al inicio del proceso complica el cálculo del volumen de trabajo: he podido verificar como lo que para algunos es cosa de media hora, para otros puede llegar a alargarse dos horas... Lo cierto es que provoca que haya quién realiza más trabajo que otros... En cualquier caso, la experiencia se puede personalizar: he negociado con alumnos o grupos de alumnos concretas reducciones de medidas o de extensiones, reducir el formato o simplificar tarea...ellos mismos pueden administrar....con textos más cortos, profundización exigida de lectura más baja,... Es cierto al mismo tiempo que entre los alumnos de nivel más bajo muy motivados que trabajan más allá de lo previsto, especialmente en búsqueda de vocabulario, muy extensiva, aparentemente demasiado amplia...

- **En el aula**

Como las horas de clase presencial no son muchas (30 por trimestre, 60 en total), en el aula hemos hecho todo aquello que allí y solo allí se puede hacer: todo lo que exige presencia. Intento que sea un lugar donde siempre estamos hablando, comunicando sin parar. No leemos cosas en silencio. No escribimos cosas. No explicamos cosas (que podamos explicar por escrito y colar en el aula global y leer con calma en casa). No

hacemos ejercicios. No escuchamos videos ni miramos películas que podemos ver en casa (aunque a veces si trozos cortos para comentarlos).

En el aula realizamos de viva voz algo ya antes planteado y preparado, o bien algo improvisado: se realiza el objetivo buscado, por ejemplo hacer una entrevista a un compañero sobre un tema deportivo, con el cuestionario ya hecho y previamente supervisado (uno de los dos proyectos que realizamos pero que no hemos incluido en la tesis, por cuestión de espacio). O negociamos por parejas sobre qué piso hemos de escoger, o que preguntas vamos a plantear en la entrevista de trabajo, o qué comportamientos nos parecen más descorteses o inapropiados ante un chino etc.

La sensación, como siempre, es que el tiempo presencial no es suficiente: pero aprovechando bien el e-mail y el aula virtual para transmitir informaciones y textos, y las horas de preparación en casa para cada sesión presencial, el aula se convierte en un lugar muy intenso: donde pasan cosas que llevamos días preparando. O dónde aparecen algunas sorpresas: tareas breves sin previo aviso ni preparación o juegos de lenguaje etc. Los problemas vienen cuando hay más ausencias de las previstas, o cuando algunos no hayan preparado convenientemente las tareas... por eso hay que tener siempre algún plan B, por si lo que estaba planteado no se puede hacer. Más de una vez me ha salvado la clase.

- **Duración de las clases**

A lo largo de esta experimentación he tenido dos tipos de clases: siempre en cursos trimestrales de 30 horas, pero en un caso con una sola sesión semanal de tres horas y en el otro con dos sesiones semanales de una hora y media. Para este tipo de trabajo a través de tareas etc., es mejor disponer de sesiones largas que permitan profundizar y cambiar de actividad, combinar actividades distintas. A veces con un grupo grande y con muchas dudas y instrucciones, si solo dispones de 90 minutos, parece que la organización del proceso se come media clase...y a veces genera insatisfacción. El mínimo es de dos horas, creo.

Por otro lado, cómo las sesiones presenciales en el aula se entienden como puntos de conexión en un proceso de trabajo que se realiza en buena medida fuera del aula, tener dos clases presenciales semanales, complica la logística organizativa: una sola clase simplifica un poco los calendarios de trabajo, clarifica el proceso.

- ***Zona de confort***

Al usar libros de texto con un *Curriculum* cerrado, es un poco frustrante (pero cómodo) la limitación para el profesor: todo es muy mecánico, el alumno nunca sale de una zona de confort: si sale una palabra no estudiada previamente, el alumno se queja, como si fuese una estafa. Cualquier palabra debe ser previamente "explicada". En clases de inglés o de español como lengua extranjera creo que nunca pasan cosas similares....

- **Material complementario**

El segundo grupo (el grupo B, del curso 2011-2012) con el que se planteó la experimentación, venía de una experiencia inmediatamente previa de clase de chino que no seguía las pautas del Chino a través de tareas, y que tenía un nivel medio más bajo que el anterior. Con este grupo introduje algunos materiales sacados de manuales, para jugar un papel complementario. Seguimos trabajando el "chino a través de tareas", ...pero antes de cada proyecto, trabajábamos con materiales más convencionales, para introducirnos en los temas etc.

Se trataba de conseguir una igualación en algunos aspectos conectados con cada proyecto antes de empezarlo. Muchos alumnos tienen un conocimiento de estructuras y palabras sin capacidad de usarlas. Se trataba de ponerlos en marcha en contextos más previsibles. Se trataba de compartir un corpus de vocabulario básico que permitiese afrontar los textos reales. Por otro lado alumnos necesitaban una base de chino "profesional" básico.

Usar materiales sacados de libros de texto al principio me producía miedo e incomodidad, me parecía como si estuviese traicionando a la experimentación; pero volviendo a la teoría, releendo etc., me di cuenta que actuar con flexibilidad y sin dogmatismo metodológico (no para caer en un eclecticismo vacío) y adaptarme a la realidad institucional y del grupo concreto, estaba completamente en la línea de las propuestas socio-culturales (Van Lier...) y post-metodológicas (Prabhu, Kumaravadivelu...), que fueron ganando importancia y presencia en mi práctica como profesora-investigadora. Y en esta tesis.

- **Mar de palabras**

Aparte de intentar activar la máquina de aprender autónomamente y de intentar activar el desarrollo competencial en las distintas destrezas, el tercer principal objetivo de esta experiencia ha sido el de sumergir al alumno en un mar de palabras nuevas, en contextos significativos, con suficiente grado de repetición o reaparición como para que una buena parte de ellas se pueda fijar en la memoria. Sin embargo esta abundancia de vocabulario es un problema, a veces no es tan positiva: a veces desmotiva o produce una sensación de ahogo, de incapacidad de retener nada a su paso.

Una vez realizada la experimentación creo que quizás una de las cosas mejorables en el diseño curricular, especialmente en la fase de consolidación de los proyectos y tareas, tendría que ir a reforzar estrategias de fijación y la consolidación del léxico (y los caracteres), por ejemplo algún test personalizado a partir de las palabras que cada uno seleccione, o la elaboración de diccionarios o vocabularios digitales personalizados (con las herramientas al uso para esto).

El vocabulario se conecta en redes, esto que sucede en todas las lenguas se convierte en un mecanismo muy útil que se podría explotar más, ya que los caracteres y las palabras contienen módulos, componentes que se conectan con otros caracteres y otros módulos (radical, componente fonético...), esto permite hacer predicciones de significado y

pronunciación, o explorar la similitud con otros caracteres o componentes de caracteres, resolviendo así en parte y hasta donde sea posible la opacidad...

Sería quizás necesario reforzar la idea (ya latente pero no suficientemente desarrollada en el diseño curricular actual) de concebir en cada proyecto y en cada curso una fase inicial y central expansiva o de tendencia centrífuga, (que se abre a absorber y entrar en contacto con todo el vocabulario que sea necesario para hacer la tarea, el que pueda aparecer en los textos, el que se necesite para producir los textos necesarios), que conduce a una fase final de retorno a este material en forma reflexiva, selectiva, para consolidar la mayor parte posible. Quizás estaríamos así escapando a la ortodoxia de la tarea como acción verbal orientada a los contenidos y en este caso volviendo la mirada a las palabras etc. introduciríamos un enfoque híbrido, pero quizás las características formales del chino y las características de su campo de estudio lo hacen aconsejable. Así lo creo yo.

- **Compartir dudas**

El diseño didáctico y el planteamiento de esta experimentación excluye la explicación sistemática de estructuras gramaticales o similares en la pizarra. Pero resolver las dudas que surgen entre los alumnos en el aula no solo es un formato ideal para conversar e interaccionar con alumnos o grupos de alumnos, poniendo ejemplos etc. También sirve para detectar problemas que pueden impedir avanzar. En la medida de lo posible, las dudas que surgen cuando los alumnos trabajan por parejas o en grupos, intento agruparlas y explicarlas o clarificarlas después en la pizarra para todos, pero solo cuando creo que son temas que pueden afectar a todos y tienen que ver con el tipo de tareas que estamos realizando. Y no siempre hay tiempo.

Una reacción un poco frustrante pero que hay que tener en cuenta: al explicar expresiones, palabras o estructuras que no les han surgido personalmente, a veces no se interesan y parecen no escuchar las explicaciones. No se fijan: como diciendo,

"suficiente tengo con lo mío..." No les importa si no es su problema. Entonces hay que escoger aquellas explicaciones en las que se ve enseguida que sí es su problema...

En las tareas el foco es el contenido, la falta de información que debe ser completada, la comunicación, la resolución de problemas verbales, hacer cosas con las palabras, pero eso no impide que el foco "formal", sobre aspectos del código, de la gramática, el sonido, el léxico etc. pueda tener un papel, auxiliar, de refuerzo, e incluso también importante: además, he comprobado que los alumnos lo piden...quizás por costumbre, como efecto secundario de un cierto grado de "choque didáctico".

- **Dispositivos y aplicaciones en el aula (y fuera del aula)**

La tecnología se ha convertido en una importante aliada para un enfoque de enseñanza y aprendizaje del chino que se oriente a los contenidos, las tareas y la comunicación como el que aquí trabajamos. O más que aliada: un ingrediente principal: sin ella nuestra experimentación no habría sido posible. He podido constatar que, efectivamente, tanto yo como profesora, como los alumnos, la hemos usado masivamente, mucho más allá incluso de lo que inicialmente estaba previsto en la fase inicial de Diseño Curricular. Desde que iniciamos la reflexión y el Diseño Curricular, hacia el año 2008-2009, hasta el presente de finales de 2015, las cosas han cambiado radicalmente en este campo. En la primera experimentación solo un alumno tenía dispositivo móvil con aplicaciones para el chino, y la mayoría tenía incluso resistencia al uso del ordenador para escribir...

Ahora ya es generalizada la presencia de tabletas o móviles con programas que traducen, definen, leen chinos en voz alta etc. Ahora, ya no solo hablamos del repositorio infinito de textos (orales y escritos) en chino que es internet. Ya no solo de una aula virtual *moodle*. Ya no solo de los procesadores de texto que permiten un *input* de los caracteres chinos basado en la transcripción fonética del *pinyin*. Ya no solo de los diccionarios digitales o los *helpers* de los navegadores que abren ventanas pop-up con definiciones y transcripciones en *pinyin* sobre cualquier palabra o frase desconocida. Ya no solo de los programas que convierten la escritura china tradicional en simplificada o

el *pinyin* en caracteres, o los caracteres en *pinyin*, o que añaden el *pinyin* o que generan vocabularios automáticos, con definiciones de todas las palabras de un texto en chino. Ya no solo de los cursos on-line, de los *podcast* y todo tipo de recursos complementarios para el autoaprendizaje del chino en la red. Ya no solo de las aún muy imperfectas herramientas de traducción automática. Ya no solo de las aplicaciones sobre el chino de los dispositivos móviles, teléfonos y tabletas, que los alumnos que usan y traen al aula...

Ahora estas tecnologías digitales no son solamente una especie de apoyo instrumental o incluso un requisito para hacer posible este tipo de trabajo por tareas: ahora son factores decisivos que permiten sortear las dificultades añadidas que le presenta al aprendiz la opacidad de la escritura china, y por otro lado aumentan las posibilidades de autonomía del aprendiz, al dar herramientas propias a cada alumno para buscar caminos y solucionar por su cuenta los problemas. Además, son factores de motivación: la pasión por estas tecnologías que experimentan los alumnos facilita la implicación en el proceso de trabajo, lo convierte en una ayuda emocional.

- **Desgastes**

Aunque da muchas satisfacciones, trabajar al margen de los caminos habituales, sin un libro de texto etc., da más trabajo, y produce un cierto desgaste a la profesora, exige un esfuerzo o un sobre-esfuerzo: por eso no paro de pensar que (para que sea posible extenderlo) hay que encontrar maneras de agilizar los procesos de trabajo y de corrección, de adaptar o de ofrecer a los profesores repertorios de material adecuado a niveles intermedios altos...no hay, de momento, suficientes materiales satisfactorios, manejables, adaptables...o repositorios de tareas, juegos de lenguaje...

- **Requisitos logísticos**

Para poder realizar un trabajo en el aula como el que nos proponemos, las instalaciones de aula deben ser los adecuados: debe tener conexión fluida a internet, *wifi* para los

dispositivos móviles de los alumnos, retroproyector... Al margen de la tecnología, ha de ser una sala de sillas (y mesas) móviles, con espacio para moverse y agruparse. Estos condicionantes tecnológicos y espaciales pueden complicar el éxito, la viabilidad o la posibilidad de realización de las tareas.

- **Nivel umbral**

Al haber planteado de entrada esta investigación para alumnos de niveles competenciales intermedios-altos, me queda la duda de hasta qué punto es aplicable en el caso de niveles iniciales. Se debería investigar como incorporarlo. En mis grupos con niveles iniciales de chino (tanto en la UPF como en mis cursos en el Centro de Estudios Prat, o anteriormente en la EIM, *Escola d'Idiomes Moderns*, de la UB o la ESCI, *Escola Superior de Comerç Internacional*, o en *Idiomes UPF*), siempre he tenido que trabajar con manual y con exámenes, y con uso menor de la lengua meta, no he podido experimentar más que incorporando tareas puntuales breves y complementarias, de contextos más cerrados, pensadas para ejercitar y poner en marcha los materiales que van adquiriendo. En niveles iniciales de CLE, con la complicación de la escritura etc., parece de entrada más factible una enseñanza del chino "con uso de tareas", que no "a través de tareas"... De entrada parece que, cuanto más alto es el nivel de los alumnos, más realizables son las tareas: con más repertorio, más herramientas para comunicar...

No es el marco de esta experimentación, pero es un aspecto a investigar: el "nivel umbral", si lo hay, que sería necesario para poder realizar tareas en chino... Es probable que los niveles iniciales hagan posibles desde muy al principio tareas puntuales con contextos mas cerrados... También es cierto que en niveles iniciales, quizás te ahorras el choque didáctico, y muchas veces el alumno está más abierto, menos condicionado o deformado por lo previamente adquirido, a veces de forma poco operativa... A veces los alumnos con niveles más alto cuando inician la experimentación, vienen ya tan sabidos y fijados, que están faltos de plasticidad, de capacidad de hacer entrar cosas nuevas...

- **Una destreza marginada: El *tingli* 听力**

Al trabajar con proyectos y tareas, todo parece siempre apuntar a la realización de acciones verbales con las destrezas activas y productivas: hablar y escribir. Las destrezas receptivas parecen ponerse siempre al servicio de la preparación de estas tareas activas. Sin embargo, a lo largo de esta experimentación, la destreza que más dolores de cabeza y más reflexiones me ha provocado (y también más insatisfacción por cómo la hemos podido trabajar), ha sido la destreza receptiva de la comprensión auditiva, el llamado en chino *tingli* 听力。

De las cuatro destrezas, en contra de lo que yo inicialmente creía, he podido comprobar que las principales dificultades y los principales retos en esta experimentación (tanto para los aprendices como para mi, como profesora) han surgido con la comprensión auditiva, especialmente si queremos trabajar con materiales auténticos. Puedes afrontar un texto escrito con calma y herramientas digitales que vayan abriendo camino, pero un texto oral (diálogo, texto leído, discurso...), dicho a ritmo real, se convierte en un reto más duro de superar. Una herramienta digital que ralentiza levemente el discurso (el programa de edición de imagen y sonido *Audacity*) puede ser en esto de alguna utilidad, pero no se puede abusar de la ralentización, y pide tiempo preparar las grabaciones ralentizadas...

- **"Evaluacionitis" oral**

El trabajo con la comprensión auditiva, en la mayoría de libros de texto de lengua china, está muy influido por su evaluación en forma de test, especialmente por los formatos de test internacional HSK. Se tiende a "entrenar" al alumno a superar test similares. Se le expone a textos orales de formatos siempre similares (muy breves diálogos, breves monólogos) y se le somete a test de comprensión, a través del sistema de elección múltiple o verdadero falso. Por otro lado, también hay libros de texto que entienden la comprensión auditiva de los "textos" dialogados de la lección como una comprobación.

El foco siempre en la evaluación. El reto aquí es desvincular el trabajo con esta destreza de la comprobación evaluadora...

- **¿Entender solo después de leer?**

El sistema chino de escritura es precioso, pero en el proceso de aprendizaje puede llevar a todo tipo de mitos y malentendidos: llega al punto que a veces veo que se ha confundido "aprender la escritura china" (los caracteres), con "aprender la lengua china" (sus palabras y sus discursos). Para el trabajo con la comprensión auditiva del chino parece inevitable que en alguna medida se mezclen las otras habilidades lingüísticas (comprensión y expresión escrita, expresión oral). En el caso del chino esto tiene repercusiones importantes, porque la opacidad de la escritura china implica un esfuerzo suplementario de aprendizaje y de preparación de las tareas: por su opacidad, no puede deducirse el sonido de un carácter en el caso de tratarse de material nuevo y no previamente conocido.

Esto quiere decir que en los materiales escritos preparatorios, complementarios o de comprobación de las tareas de trabajo focalizado en la comprensión auditiva deberá valorarse el papel y el formato de la documentación escrita que se pone en juego. Deberá valorarse hasta qué punto condiciona el desarrollo de la tarea. Deberá valorarse como se vehicula en cada caso: en caracteres, en transliteración en *pinyin* o en lengua materna, de forma combinada... Debe contemplarse la posibilidad de que se use parcialmente el sistema de transliteración en *pinyin* como elemento auxiliar para una parte de los materiales verbales que se vehiculan en la tarea. O el uso auxiliar de la lengua materna, no de la lengua meta. O bien la minimización de los materiales escritos.

El problema es que en el formato de test o similar, lo que se valora es si entiendes *bien* o no entiendes *bien*...se presupone que has de entender el 100% de los que se dice, y entonces has de distinguir quién habla, cuándo viene, dónde está, qué cifra dice, qué hace o algún otro detalle, que solo podrás determinar si lo entiendes *todo*... En un trabajo con comprensión auditiva que deje al margen la dependencia del formato del test

evaluador, lo escrito pierde importancia porque puede haber parte del discurso que no sea previamente conocido... Cuesta cambiar el "chip" sobre esto.

Sabemos por algunos teóricos (Krashen...), que el aprendizaje se produce cuando en el *input* hay algún porcentaje asumible de material desconocido, nuevo, incógnito: esto ayuda a despertar el mecanismo de exploración, de establecimiento de hipótesis y conexiones sobre qué puede querer decir o qué significa... Pero sabemos también por otros teóricos (Van Lier...), que si solo estamos expuestos a un *input*, no es suficiente: el aprendizaje solo se produce si hay interacción: negociación de significados...

El uso sistemático de los caracteres en el *tingli* puede significar el bloqueo a la posibilidad de trabajar con materiales no previamente conocidos por el alumno. Haría depender el trabajo oral de un trabajo previo de memorización de signos escritos. Otra opción (la preferible, creo) es desvincular el trabajo de comprensión auditiva del formato tradicional del test, y llevarlo al terreno de las tareas: escuchar cosas que te lleven a hacer cosas, aunque haya partes que no entiendes... Se trata de salir del eje correcto-incorrecto.

No es extraño que los materiales de enseñanza de lengua china planteen actividades de comprensión auditiva que solo se pueden realizar si previamente se conocen los caracteres chinos escritos de los materiales preparatorios o de comprobación (preguntas y respuestas de los test de respuestas múltiple o V/F...) El desarrollo de la habilidad de comprender mensajes orales en lengua china implica necesariamente la introducción de una parte de vocabulario que no ha sido trabajado previamente de forma escrita, del que no se conoce el carácter chino que lo representa gráficamente. En estos casos el uso auxiliar complementario del *pinyin* o de la traducción en lengua materna puede ser de utilidad.

- **Comprendiendo voces y discursos**

Durante esta experimentación en el aula de los tres proyectos (o Unidades Didácticas) que se han explicado en la segunda parte de la tesis, de vez en cuando me ha surgido la duda sobre la manera de mejorar o facilitar la comprensión auditiva de materiales con autenticidad. Esto me ha llevado a leer y repensar por aquí y por allí sobre el tema, en cómo se hace en otras lenguas, las teorías etc.

Llego a la conclusión de que para poder producir avance en el desarrollo de la destreza de la comprensión auditiva debe exponerse al alumno a situaciones que tengan por sí mismas un significado, contextualizadas (ritualmente, gráficamente). Las situaciones completan o sugieren ya parte de los sentidos de los mensajes, en las que un porcentaje "crítico" de los materiales lingüísticos o bien son conocidos o bien son directamente deducibles por el entorno contextual. Si todo lo que aparece en los mensajes ya es previamente conocido del todo por el receptor, estaremos en un tipo de práctica de consolidación o de evaluación. En las fases iniciales de introducción de nuevos elementos (o nuevas combinaciones de elementos), debe buscarse un equilibrio entre lo previamente conocido y lo nuevo para el receptor-aprendiz.

La habilidad de comprender mensajes orales o escritos reposa en la habilidad de lanzar hipótesis, de elaborar predicciones sobre lo que debe significar una palabra o expresión nueva o con una combinación de sentidos parcialmente desconocida en un entorno parcialmente conocido: si el porcentaje de información ya conocida es suficiente, se podrán elaborar con éxito este tipo de hipótesis sobre los significados de materiales lingüísticos nuevos. Este tipo de predicciones se basan en la capacidad de detectar indicios significativos en la combinación, la posición en la frase, la estructura del discurso o la interacción, el contexto verbal o situacional, la frecuencia de uso etc. Aumentar el contexto facilita las cosas. Pero una cosa es saberlo (como profesora) y otra distinta, poder hacerlo en el aula... (o poder hacer que los alumnos lo hagan).

- **Materiales para la comprensión auditiva**

El problema con la comprensión auditiva es que es más difícil encontrar materiales adecuados: en general no hay muchos materiales editados para el CLE que se orienten a niveles intermedio-alto...y los que hay o se orientan a la lectura o son manuales de corte tradicional, o textos leídos o diálogos largos grabados... En internet empiezan a surgir materiales, podcast (*Chinese podcasts*, <http://www.chinesepodcasts.com/> , FluentU: <http://www.fluentu.com/>.. o I-Mandarin <http://www.imandarinpod.com/hoola/> ...por ejemplo) que ofrece ejemplos de materiales audiovisuales situados por niveles. Existen algunas webs con materiales como *Slow chinese*: <http://www.slow-chinese.com/> etc...pero adaptar materiales a los temas deseados es complicado...siempre queda el recurso de grabarse a una mismo...y buscar amigos...

Aunque, en realidad, según cómo lo trabajes, incluso los materiales más tradicionales pueden servir de pretexto o de punto de partida, si les das la vuelta. Incluso en los libros de texto basados en un típico planteamiento situacional-nocional de “presentación” de nuevos materiales (diálogo-vocabulario-ejercicios) es posible plantear un trabajo de desarrollo de la capacidad o habilidad de comprensión auditiva si se trabajan estos diálogos previamente de forma oral: si las primeras exposiciones a los nuevos materiales se inician justamente por la comprensión auditiva, sin avanzar la “explicación” del nuevo vocabulario, sin iniciar por la “memorización” de los caracteres. Especialmente si el material viene acompañado por una grabación oral o audiovisual de los textos... pero empezar por el sonido sin antes ir a los caracteres es casi una herejía. Incluso para mí.

- **Abrir los oídos**

Abrir los oídos. En el aula, lo hemos intentado creando un clima comunicativo de inmersión en chino, en el aula, de acostumbrarse a ello... Desarrollar una sensibilidad hacia el lenguaje ya conocido para que sirva como herramienta para aprender el desconocido me parece que es la llave del proceso de activación del aprendizaje de la

comprensión auditiva. Se trata de conseguir que el receptor-aprendiz procese los trozos de lenguaje que reconoce como indicios que le permiten suponer o deducir los significados de materiales nuevos y no previamente conocidos es indispensable para activar la capacidad creativa, la capacidad de comprender infinitos mensajes a partir de un número limitado de elementos, que es propia y definitoria de la actividad lingüística humana (el principio de creatividad de Chomsky). Se trata de conseguir descifrar mensajes complejos conociendo solamente una parte de la información y desarrollando estrategias para completar el resto a través del contexto (la situación, los interlocutores, la intencionalidad, la pragmática)...

Desarrollar la comprensión auditiva no es solamente aprender a entender una serie limitada de frases y palabras de un temario: es abrir los oídos, convertir la mente en una esponja abierta a entender, rápida a hacer predicciones: es activar un dispositivo, una predisposición a oír de forma *abierta*, una predisposición a estar dispuesto a escuchar e intentar entender mensajes en los que una parte de lo que se dice no es entendido de entrada, pero que puede ser deducido del conjunto, del entorno o del contexto. Ajustar los textos a un nivel de velocidad y de desconocimiento asumible es el reto más complicado.

- **El papel de la comprensión auditiva en esta experimentación**

En esta experimentación, mi papel como alguien que habla (y escucha) y hace de interlocutora de los aprendices, explicando instrucciones, conversando o narrando hechos; así como algunos materiales, especialmente del proyecto tercero, de la UD3, *Protocolo y comunicación intercultural en China*, han aportado situaciones y materiales...sin embargo, creo que el diseño curricular no puso énfasis suficiente en esta destreza de la Comprensión auditiva, al poner el foco en las habilidades o destrezas activas y productivas (hablar-escribir) y situar las otras destrezas receptoras como herramientas en las fases preparatorias... El trabajo con la comprensión auditiva lo he introducido también -a partir de la segunda edición de la experimentación- a través de

los materiales complementarios, pero probablemente sin llegar al nivel adecuado. Es probablemente uno de los puntos débiles de esta experimentación...

- **Lengua vehicular**

Hablo con los alumnos siempre que puedo (en el aula y fuera) en la lengua meta (en nuestro caso, el chino). Para las explicaciones "metalingüísticas", sobre temas de gramática, pronunciación, retórica o léxico, dependiendo del nivel medio del grupo, a veces en la explicación gramatical puede ir hacia el castellano, pero en cambio si es un tema léxico, siempre lo resuelvo a través del chino, a base de ejemplos y paráfrasis y de describir lo que significa: evito la traducción... Pero los alumnos buscan siempre la traducción y a veces la dicen antes de que yo haya acabado la paráfrasis o explicación... A veces, si avanzan la traducción, les pido (si creo que pueden hacerlo, por su nivel) que lo expliquen en chino con otras palabras: qué quiere decir, ejemplos....

- **Lingua franca**

Hay alumnos que se resisten al uso de lengua meta (el chino, en nuestro caso) entre compañeros en el aula, ni tan solo les quieren oír hablar: parece como si oír un poco de chino "incorrecto" les pueda perjudicar gravemente... Nunca antes lo han hecho en clase de chino, donde la comunicación acostumbra a ser solo entre profesora y alumnos: respondiéndose o planteándose preguntas. Los que han vivido algún tiempo en China no tienen problemas con esto, están acostumbrados a un tipo de situación habitual entre los expatriados o estudiantes extranjeros: el chino se convierte en la *lingua franca*, entre coreanos, japoneses, hispanos, anglosajones, cuando salen a divertirse o comparten piso etc...

- **Intercambio**

Como en el Máster y en general en la Universidad y en la ciudad hay estudiantes chinos, he promovido que los estudiantes conozcan a jóvenes chinos de su edad, se relacionen

con ellos e incluso hagan "intercambio lingüístico". En curso de corte más tradicional, con ejercicios cerrados de gramática etc., el peligro es que los amigos chinos "les hagan los deberes" sin que haya realmente aprendizaje...en el tipo de trabajo que aquí experimentamos, todo son ventajas. Conseguir que el avance competencial salga del aula y se prolongue de forma activa y autónoma más allá del curso ha sido en sí mismo un objetivo.

4. CONCLUSIONES FINALES

Las conclusiones de esta tesis doctoral, titulada *Modelos experimentales de enseñanza y aprendizaje del chino como lengua extranjera a través de tareas y planteamientos competenciales*, se vinculan conceptualmente a la serie de hipótesis formuladas al inicio de la tesis (págs.14-17). Exponen las razones que permiten sostener el grado de verificación, o las condiciones de cumplimiento (o de refutación) total o parcial de las hipótesis planteadas al inicio de la tesis.

Estas conclusiones solamente se han podido formular una vez recorrido el camino de investigación de la tesis, que ha avanzado a lo largo de los tres niveles de abstracción que hemos seguido en el proceso: desde la reflexión teórica inicial, a la formulación de una propuesta didáctica de Diseño Curricular y finalmente a su experimentación en el aula. A lo largo de este proceso hemos podido ir comprobando o matizando el nivel de cumplimiento y las condiciones de realización de las hipótesis iniciales desde diferentes perspectivas: su consistencia teórica, su capacidad de concretarse en propuestas didácticas de diseño curricular para el Chino Lengua Extranjera (CLE) y su puesta en práctica empírica en el aula.

Por las características de las hipótesis formuladas y de las metodologías de la experimentación (teórico-práctica, cualitativa...), no estamos ante una verificación lógica radical de unas hipótesis que propongan principios universales de general cumplimiento y que puedan ser falsadas por casos empíricos contradictorios. Las hipótesis que formulamos al inicio de la investigación admiten respuestas graduales o circunstanciadas, matizadas y detalladas. El objetivo central de la tesis era verificar si era posible y en qué condiciones era posible realizar con éxito y provecho la experimentación. Y sacar consecuencias y reflexiones de su proceso de realización.

Con anterioridad a estas Conclusiones Finales, al final de la primera parte de la tesis, en el subcapítulo 1.4. se han ya expuesto las 22 conclusiones de la Reflexión Teórica (páginas 183-191) Se trata de un corpus de Conclusiones Teóricas centradas, por un

lado, en el análisis del campo de la enseñanza y aprendizaje del chino como lengua extranjera, y en relación a las distintas corrientes metodológicas y enfoques pedagógicos. Por otro lado, estas conclusiones teóricas sintetizan, en una serie de afirmaciones conclusivas, las reflexiones sobre los condicionantes formales específicos del chino y de su escritura en el proceso de su aprendizaje como lengua extranjera. Este corpus de conclusiones teóricas se ha dispuesto de forma previa, avanzada y desgajada de estas conclusiones finales (al final de la primera parte), para que sirviesen de marco o puerta de entrada a la fase experimental y propositiva de la tesis. Estas conclusiones teóricas que culminan la primera parte tienen una naturaleza distintas, y una función distinta que las conclusiones finales de esta sección.

Centramos así estas Conclusiones Finales en valorar de qué modo y hasta qué punto las hipótesis iniciales de esta tesis se pueden validar o confirmar o desmentir del todo o en parte a partir de ponerlas en contacto con el proceso de concreción de las reflexiones teóricas iniciales en una propuesta de Diseño Curricular de tres unidades didácticas en formato de proyectos, así como a partir de su contraste empírico con los resultados de la experimentación en el aula, con los testimonios textuales escritos o orales del proceso, con las percepciones subjetivas de los participantes y con el análisis de las condiciones de su desarrollo.

- **Conclusión general final**

El conjunto de las nueve hipótesis que se formularon al inicio de la tesis abordaba desde perspectivas distintas el problema principal o la hipótesis central planteada en esta tesis: la viabilidad, en el caso de la enseñanza universitaria del chino, de los enfoques metodológicos más innovadores y aceptados por la comunidad científica en el campo internacional del aprendizaje de lenguas (enfoques socio-culturales, comunicativos, basados en proyectos y tareas, con planteamientos post-metodológicos y en perspectiva competencial).

En relación a esta hipótesis central, podemos concluir que es perfectamente posible afirmar, de forma clara y demostrable, la viabilidad y el provecho didáctico de afrontar un proceso de aprendizaje del chino como lengua extranjera en un entorno universitario y en niveles intermedios a través de los enfoques y planteamientos metodológicos competenciales y a través de tareas, con enfoques socio-culturales y post-metodológicos.

Es posible llegar a esta conclusión solamente una vez transcurrida la formulación teórica consistente y apoyada en diferentes marcos teóricos, la concreción en una propuesta didáctica y la experimentación en el aula. Y especialmente una vez contrastados los resultados de aprendizaje, complejos y variados de los aprendices, Estos representan un evidente incremento en el registro textual producido y comprendido anteriormente en chino por los aprendices. Es posible afirmarlo una vez verificado el aumento competencial y una vez registrada la percepción de los participantes que valida y ratifica el éxito del proceso en clave subjetiva.

Sin embargo, que se pueda afirmar a modo de conclusión final principal de esta tesis que es factible y provechoso desarrollar enfoques metodológicos competenciales, y un trabajo a través de tareas, con perspectivas socio-culturales etc. en la enseñanza del chino como lengua extranjera (CLE) no significa que sea posible ni aconsejable hacerlo en todo contexto y situación, o con el mismo formato o el mismo nivel de intensidad.

Justamente algunos de los marcos teóricos más importantes e influyentes y referenciales en esta tesis, el planteamiento socio-cultural y el post-metodológico, nos alertan ante cualquier dogmatismo metodológico o ante cualquier planteamiento generalizador. Afirmamos así como conclusión de la tesis que es posible, viable y provechoso siempre que se den las condiciones necesarias y apropiadas. Hablamos de condicionantes institucionales, logístico-tecnológicos, laborales... y también de condicionantes humanos: con alumnos y profesores dispuestos y predispuestos a emprender un camino con mucho rendimiento pero también con mucho esfuerzo.

Hablamos asimismo de un campo *mainstream* del CLE que avanza (bajo la tutela del *Hanban*, la oficina internacional del Chino Internacional que organiza y dirige los exámenes oficiales internacionales HSK, los Institutos Confucio, los materiales y libros de textos que en ellos se usan, que forma y recluta al profesorado etc.) en direcciones muy alejadas a las que aquí se plantean: en esta divergencia hay también un condicionante: las ideas dominantes en este campo del CLE, las experiencias mayoritarias, los materiales y libros de texto editados se mueven mayoritariamente en otra dirección. Aunque hay cambios y algunas evoluciones parcialmente y potencialmente esperanzadoras.

La experimentación que hemos planteado se ha producido en un entorno institucional favorable y flexible, que ha dejado margen amplio a la profesora para concretar criterios de diseño curricular, de formas trabajo y evaluación, que ha permitido un trabajo a través de proyectos y sin seguir un libro de textos. Sin embargo, en algunas ediciones de la experimentación la necesidad de coordinar con profesorado que trabaja en líneas distintas ha obligado a una adaptación. Los grupos han sido relativamente reducidos, con niveles competenciales que se situaban algo por debajo del ideal o más rentable para acometer los proyectos diseñados, asimismo los grupos presentan un arco de diversidad competencial interna remarcable pero asumible, con alguna excepción. Las condiciones materiales y logístico-tecnológicas han sido siempre inmejorables y han hecho posible también la experimentación en el aula.

Podemos así reformular la conclusión de que es perfectamente posible afirmar, de forma clara y demostrable, la viabilidad y el provecho didáctico de afrontar un proceso de aprendizaje del chino como lengua extranjera en un entorno universitario y en niveles intermedios a través de los enfoques y planteamientos metodológicos competenciales y a través de tareas, atendiendo a una serie de variables que pueden ser un requisito para su realización o para su éxito:

1. Entorno institucional favorable y flexible: que permita un rol profesoral, unas formas de evaluación, un diseño curricular, etc. orientados en la dirección que el docente plantea.

2. Capacidad logístico-tecnológica: que permita usar en el aula y fuera del aula las aplicaciones y las redes que hacen posible en buena medida superar especificidades complejas de la escritura china.

3. Participantes predispuestos: que permitan al docente tener motivación, esfuerzo y tiempo suficiente (aquí la situación laboral puede incidir) y a los estudiantes les permita superar el "choque didáctico".

Por otro lado, el carácter complejo y abierto del Diseño Curricular que hemos experimentado en el aula en diversas ediciones de la experimentación lleva a considerar que en nuestra propia experimentación empírica hemos explorado variaciones y combinaciones, realizaciones distintas, adaptadas a condiciones y grupos, contextos y limitaciones distintas.

Ello nos lleva a concluir que hemos probado que esta propuesta de aplicación de una serie de enfoques didácticos a través de tareas y enfoques competenciales es posible en el caso del aprendizaje del chino como lengua extranjera y, al mismo tiempo, que es posible graduarla, adoptarla o asumirla parcialmente, que es posible asimismo un trabajo incluso hecho no "a través de tareas" sino con aparición complementaria de tareas.

De este modo, una última matización a hacer a la conclusión general sería que los modelos experimentales de introducción de estos enfoques didácticos innovadores son probadamente realizables, y exitosos, y que pueden servir como inspiración, como ejemplo o como prueba de su potencial de realización exitosa en un caso determinado, pero que cualquier replicación o reproducción de experiencias similares debería no

aplicar este modelo de manera mecánica, sino forjar un modelo propio, adaptado al nivel, al contexto, al ecosistema educativo concreto en el que se va a actuar...

- **Conclusiones específicas finales**

Vamos a continuación a introducir, después de cada una de las nueve hipótesis específicas de la tesis, la conclusión relativa al grado de cumplimiento o de matización necesaria sobre su validez etc. que podemos extraer después de haber realizado un diseño curricular y una experimentación en el aula de las Unidades didácticas que se ajustan a los parámetros de la enseñanza a través de tareas, en enfoque competencial y post-metodológico,

Hipótesis 1. La lengua china puede ser enseñada y aprendida eficazmente a través de enfoques comunicativos, concretados en tareas basadas en la negociación de contenidos y en planteamientos competenciales.

-Conclusión 1. Sí, tanto la consistencia teórica de las propuestas como especialmente en el diseño curricular y en su realización efectiva en el aula prueban que es posible aprender chino a través de tareas y en planteamientos que se centran en el desarrollo competencial y no en la adquisición de conocimientos gramaticales o listas de palabras. Las muestras textuales de los resultados, los portafolios, los testimonios de los alumnos y las reflexiones de la profesora así lo certifican.

Hipótesis 2: La opacidad del sistema de escritura, la distancia lingüística, el sistema tonal y el minimalismo morfológico así como el resto de rasgos específicos de la lengua y la grafía china, no impiden ni bloquean una aproximación didáctica comunicativa, socio-cultural, concretada en tareas, basada en la negociación de contenidos y planteamientos competenciales.

-Conclusión 2: En el proceso de reflexión teórica, en su concreción en una propuesta curricular y especialmente en su comprobación empírica en un proceso docente concreto en el aula, hemos podido verificar que las características formales específicas del chino y de su escritura no impiden un enfoque basado en tareas, negociación de contenidos, enfoques comunicativos y competencial, etc. pero sí que al mismo tiempo se ha constatado que lo condicionan y que deben ser tomadas muy en cuenta: comparativamente, en relación al proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras con escrituras con menor distancia ortográfica y una escritura de baja opacidad, con un sistema fonético no tonal etc., el aprendizaje del chino como lengua extranjera presenta unos retos específicos que no se pueden dejar de lado. Esto lleva a que, especialmente en las fases de preparación y de consolidación de las tareas y actividades comunicativas, deba tomarse un tiempo y una atención suplementaria a estrategias didácticas (y tecnológicas) para resolver estas dificultades añadidas: para hacer posible el contacto fluido con los textos orales y escritos, y para hacer posible la memorización de los elementos.

Hipótesis 3. *Es posible desarrollar un proceso efectivo de aprendizaje del chino con corpus textuales con porcentajes variables de vocabulario desconocido para el aprendiz, con textos reales, no manipulados.*

-Conclusión 3: Sí, sin duda es posible. A lo largo de esta tesis, se ha podido razonar teóricamente, formular didácticamente y comprobar empíricamente en el aula. La dificultad aquí es detectar el porcentaje máximo soportable de léxico o caracteres desconocidos previamente, que no ponga en peligro asegurar la recepción, la lectura o audición, que lleve al aprendizaje y no al bloqueo o al rechazo... El reto es asimismo el poner en marcha el mecanismo de recepción de textos con zonas de sombra: lanzar hipótesis, deducir significados... Quizás el principal reto en este punto es romper el prejuicio instalado que frena la lectura o audición a la mínima irrupción de "caracteres" o palabras desconocidas (por el

hábito previo de aprendizaje que sincroniza las destrezas y las hace depender del previo conocimiento de palabras-caracteres).

Hipótesis 4. Es posible y eficaz plantear un proceso de aprendizaje de la lengua china que permita avances no necesariamente equivalentes y compulsivamente ligados entre las distintas habilidades orales y escritas: que desvincule la correlación obligada entre el ritmo de avance en el conocimiento de los caracteres escritos y un paralelo avance en el conocimiento de sus formas orales y viceversa: que permita el aprendizaje de elementos verbales orales sin conocimiento previo de sus forma escrita en caracteres.

Conclusión 4: La investigación realizada en esta tesis permite confirmar de forma plena, tanto desde una perspectiva teórica, como desde la posibilidad de generar propuestas didácticas basadas en este supuesto, y especialmente a través de la comprobación empírica en el aula, que superar el mito de la necesaria y supuestamente deseable correlación en el avance competencial entre las cuatro destrezas es un mito que no se sustenta: es posible y eficaz avanzar con al lengua oral sin hacerla depender del costoso y lento proceso de memorización de caracteres: es posible así decir más cosas que las que se sabe escribir o leer. Es posible entender más cosas oralmente que las que se sabe decir, leer o escribir. O es posible leer más cosas que las que se sabe escribir... En el caso de otras lenguas, este tipo de afirmaciones parecen casi ridículas: la diferente dificultad que presenta el procesamiento de la escritura china explica la relevancia de esta distinción. Se ha comprobado en esta tesis cómo, una vez liberado del encadenamiento de las "listas de palabras" cerradas, con las que únicamente se puede contar en el aprendizaje, sus textos y actividades, el aprendiz es capaz de aumentar exponencialmente sus capacidades comunicativas en todas las destrezas.

Hipótesis 5. Es posible y eficaz desvincular la enseñanza del chino como lengua extranjera de las pautas marcadas por la tradición pedagógica china de aprendizaje de

lenguas, basadas en buena medida en las metodologías del aprendizaje del chino como primera lengua (dependencia de las listas de caracteres a aprender, reconocer y escribir, repetición, audio-lingüismo, énfasis gramatical, énfasis en la escritura y el trazo a mano de los caracteres, repertorio situacional-funcional...), para vincularla a las dinámicas innovadoras internacionales, a los estándares habituales en aprendizaje de lenguas internacionales, como el inglés, el francés o el castellano.

Conclusión 5: A pesar de que ya incluso las corrientes centrales en la enseñanza del chino han empezado a alejarse de determinadas inercias tradicionales que llevaban a aplicar metodologías y formatos de aprendizaje propios de la tradición de aprendizaje del chino como primera lengua (lengua propia o nativa), aún ahora la copia sistemática a mano de caracteres o la repetición al unísono de frases o expresiones o palabras, o prácticas similares pueden aparecer en el aula. El trabajo realizado en esta tesis demuestra que es innecesario y contraproducente poner el énfasis en la memorización descontextualizada, poner el énfasis en la repetición meramente mecánica, etc.

Hipótesis 6. *El uso de las Tecnologías de la Información y el Conocimiento puede ser de gran ayuda y de gran eficacia en el proceso de aprendizaje del chino, al ofrecer herramientas inéditas para solventar las dificultades específicas de la opacidad de la escritura en lengua china y las dificultades de memorización de los caracteres chinos. Es, por ello, útil y eficaz para el aprendizaje de la lengua china un proceso que minimice a un papel auxiliar el uso del lápiz, el bolígrafo o el pincel: que vehicule los procesos de escritura a través de las tecnologías digitales de la información (procesador de textos, correo electrónico, internet...)*

Conclusión 6: La reflexión teórica y la experimentación planteada y realizada en esta tesis confirman esta aportación novedosa de las tecnologías digitales de procesamiento de la información. El uso activo e intensivo de las aplicaciones y las herramientas digitales no han sido solamente un complemento en este proceso, constituyen por sí mismas un eje central en esta investigación, no

solamente en relación al procesamiento de la escritura, también a la posibilidad de acceso y reproducción de la voz, al uso de redes sociales, al acceso y uso intensivo de Internet como repositorio dinámico de textos auténticos etc. A través de los logros obtenidos y las percepciones de los participantes podemos confirmar la aportación fundamental que representan en el proceso de aprendizaje del chino como lengua extranjera.

Hipótesis 7. Es posible y deseable plantear el aprendizaje de la lengua china como la activación de una habilidad de sensibilización, reconocimiento, consolidación de nuevas formas, estructuras, textos o registros, de forma autónoma y no dirigida por un programa, un libro, unas listas de vocabulario predeterminados y con corpus cerrados y prefijados, especialmente a partir de niveles intermedios.

Conclusión 7: La tesis ha podido probar que es posible y deseable plantear un desarrollo competencial, y una activación no tan solo de las destrezas sino también de las herramientas para hacerlas crecer de forma autónoma. Hemos constatado sin embargo que las especificidades formales del chino y su escritura piden cierta atención. Nos hemos centrado en niveles intermedios y queda por definir hasta qué punto es posible este tipo de enfoque en niveles iniciales, o con qué desarrollos metodológicos. No era este el objetivo de la tesis, que se ha centrado en aprendices con una previa formación en estudio de chino.

Hipótesis 8. El uso del enfoque por tareas permite que alumnos con distintos niveles y desarrollos competenciales en las distintas habilidades lingüísticas puedan compartir el aula, los materiales, las tareas y el proceso de estudio de forma eficaz y enriquecedora.

Conclusión 8: El proceso de experimentación seguido confirma que es posible y exitoso afrontar la diversidad personal y de niveles competenciales de partida de los alumnos desde enfoques socio-culturales, competenciales y a través de tareas. Es claramente demostrable que un programa sintético, cerrado, basado en listas de palabras y problemas gramaticales es más difícilmente abordable desde

niveles de aprendices distintos, ya que marca una pauta de enseñanza y evaluación con un nivel muy preciso delimitado, demasiado alto para unos y demasiado bajo para otros: a lo largo de la tesis hemos comprobado como por contra, tanto en un plano teórico como experimental, la diversidad permite afrontar los proyectos y tareas desde niveles de aprendizaje distintos, ya que cada aprendiz personaliza, adapta y negocia su volumen, extensión y complejidad de trabajo, cada uno puede tener papeles distintos en el proyecto, etc.

Hipótesis 9. *Es posible objetivar de forma cualitativa y demostrable el avance competencial en el conocimiento y el uso de la lengua china, al margen de las formas cerradas tradicionales del test, el examen o el dictado, con temarios, vocabularios o corpus textuales cerrados, a través de procesos de observación en el aula, de evaluación de producciones interactivas complejas con herramientas como el Portafolio de Evidencias o la grabación audiovisual.*

Conclusión 9: La experimentación realizada en esta tesis ha explorado formas de evaluación cualitativa, basada en una evaluación continua, y relativa, que mide para cada alumno su avance competencial, su volumen y calidad de trabajo, su compromiso con el proyecto del conjunto. Ya en la formulación teórica de las tareas se ha visto cómo en su evaluación reside uno de los retos. Hemos constatado que es posible determinar parámetros concretos de evaluación objetiva, que no cuantifica a través de test o exámenes (que no se excluyen como medición complementaria) sino que recogen una observación participativa en el aula, una recopilación crítica del trabajo hecho y una capacidad de reflexión. Se incorpora a la evaluación el proceso de autoevaluación y toma de conciencia de los avances y la intersubjetividad de los compañeros que ofrezcan un espejo crítico. En esta experimentación se ha puesto más énfasis en la evaluación formativa que en la evaluación calificadora, que no ha conseguido formular modelos completos o sofisticados sobre este aspecto, en el que hay camino por investigar.

.....

Acabamos estas conclusiones de la tesis *Modelos experimentales de enseñanza y aprendizaje del chino como lengua extranjera a través de tareas y planteamientos competenciales* afirmando que sería conveniente y deseable que las iniciativas dispersas de producción de materiales y de reflexiones teóricas innovadoras y marcadas por las tendencias que hemos asumido como referenciales en esta tesis (enfoques comunicativos, competenciales, socio-culturales, a través de tareas...) en el campo del CLE vayan poniendo a disposición del profesorado programas y aplicaciones, libros de texto, reflexiones didácticas aplicadas, compilaciones de recursos, herramientas de generación de recursos... La diversificación de contextos y necesidades que conlleva la rapidísima ampliación del campo del CLE se puede beneficiar mucho de ello. Esta tesis quiere aportar su modesto grano de arena en esta dirección. Aunque solo sea mostrando que es posible hacerlo.

Al hacer balance final del trabajo realizado estos años con esta tesis, veo los logros conseguidos, pero también las zonas que se abren a su alrededor: los territorios que a partir de ella quedan por cubrir y por investigar. El principal reto sería el de buscar modos de integrar en la medida de lo posible los enfoques innovadores experimentados aquí en esta tesis en una condiciones excepcionales a contextos institucionales ordinarios, más habituales, buscando soluciones de compromiso que no desnaturalicen su capacidad de generar aprendizajes competenciales, interactivos y basados en la autenticidad vivencial.

Otro reto importante sería el de explorar hasta qué punto y de qué modo es posible aplicar estos enfoques metodológicos y teóricos a niveles iniciales de aprendizaje: de qué modo sortear los desafíos que presenta la opacidad de la escritura china en estos niveles introductorios. Este tipo de exploración solo tendría sentido si condujese a la propuesta de materiales o recursos aptos para la aplicación en el aula. Se abre asimismo

otro campo apenas apuntado en la tesis que es la exploración de fórmulas sofisticadas y formativas de evaluación del avance competencial.

Las perspectivas inmediatas de disseminación del conocimiento generado en esta experimentación pasan por la publicación de artículos fundamentados en su parte teórica y por la publicación de un libro orientado a los docentes: un libro donde se aporte una síntesis teórica y modelos para el uso de la internet china como recurso docente para generar materiales adaptados a diferentes situaciones: no tanto un libro de texto con materiales acabados como una guía para generar materiales de forma rápida a partir de textos sacados de internet, con las perspectivas competenciales de raíz comunicativa, y los enfoques metodológicos interactivos, socio-culturales y a través de tareas.

BIBLIOGRAFÍA

- Anaya, Vanessa y Martín Peris, Ernesto. "La autenticidad del discurso escrito en los manuales de ELE editados en Francia". *RedELE* 6, (2006): 1-10.
- Bai, Jianhua. "Making Multimedia an Integral Part of Curricular Innovation." *Journal of the Chinese Language Teachers Association* 38, no. 2 (2003): 1-16.
- Basseti, Benedetta. "Effects of Writing Systems on Second Language Awareness: Word Awareness in English Learners of Chinese as a Foreign Language." En *Second Language Writing Systems*, edited by Vivian Cook and Benedetta Basseti, 335-357. Clevedon: Multilingual Matters, 2005.
- Bellassen, Joël 白乐桑 y Liu Jialing 刘嘉陵. *Chinese Snow Ball 《滚雪球学汉语》* Sinolingua. Beijing, 2009.
- Bernhardt, E. B. *Reading Development in a Second Language: Theoretical Empirical and Classroom Perspectives*. Norwood, New Jersey: Ablex, 1991.
- Boping Yuan; Kan Qian. *Guía práctica para escribir en chino expresión, gramática y estilo*. herder, Barcelona, 2009.
- Brinton, Donna M. *Content-Based Second Language Instruction*, edited by Marguerite Ann Snow, Marjorie Bingham Wesche. New York ; London: Newbury House, 1989.
- Brown, H. Douglas. English language teaching in the "post-method" era: Toward better diagnosis, treatment and assessment. En *Methodology in language teaching : An anthology of current practice.*, eds. Jack C. Richards, Willy A. Renandya, 10-18. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- . *Teaching by principles : An interactive approach to language pedagogy*. 2nd ed. White Plains, N.Y. ; Great Britain: Longman, 2001.
- . *Principles of language learning and teaching*. 4th ed. New York: Longman, 2000.
- Candlin, Christopher. "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas." *Comunicación, Lenguaje y Educación* 7-8, (1990): 33-53.
- Casas-Tost, Helena, and Rovira i Esteva, Sara. "¿ Nuevos Modelos, Viejos Esquemas? El Chino y La Didáctica de Lenguas Extranjeras en El Marco de Convergencia Europea." In *Interculturalidad de Asia Oriental en la era de la globalización*. 2009. <http://ddd.uab.cat/record/117013/>
- Castellà, Josep M. "Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones", *TEXTOS de didáctica de la lengua y la literatura*, núm. 10, vol. monográfico *¿Textos? ¿Qué textos?*, (1996): 23-31,

- Chen, John T. S. *Les Réformes De l'Écriture Chinoise*. Mémoires De l'Institut Des Hautes Études Chinoises. Vol. 12. Paris: Institut des hautes études chinoises, 1980.
- Chen, Judy, Clyde Warden, and Huo-tsan Chang. "Motivators That do Not Motivate: The Case of Chinese EFL Learners and the Influence of Culture on Motivation." *Tesol Quarterly* 39, no. 4 (2005): 609-633.
- Cheng, Yuzhen 程裕祯. "The History of Teaching Chinese as a Second Language (IV) 对外汉语教学发展史 (4)." *International Chinese Language Teaching & Learning 国际汉语教学—动态与研究* 2, (2006): 84-90.
- Chin, Chün-Chün. "Estrategias digitales y opacidad de la escritura en la enseñanza del chino como lengua extranjera", *LynX. A Monographic Series in Linguistics and World Perception*, Anexa-18: Lenguas de Asia Oriental: Estudios lingüísticos y discursivos, (2010): 103-131
- Chi, Richard. "Toward a Communicative Model for Teaching and Learning Chinese as a Foreign Language: Exploring some New Possibilities." En *Chinese Pedagogy: An Emerging Field*, edited by Scott McGinnis, 1-27. Ohio: CLTA Monograph Series, 1996.
- Chu, Madeleine. "Class Plan for Teaching Chinese as a Functional Language." En *Chinese Pedagogy: An Emerging Field*, edited by Scott McGinnis, 135-156. Columbus, Ohio: Ohio State University Foreign Language Publications, 1996.
- Ciruela, Juanjo, *El Pensamiento Lingüístico en la China Clásica*. Granada: Editorial Comares, 2012.
- Cook, V. J. *Second language learning and language teaching*. London: Edward Arnold, 1991.
- Cook, Vivian y Benedetta Bassetti. *Second Language Writing Systems*. Second Language Acquisition ; 11., edited by V. J. Cook, Benedetta Bassetti. Clevedon: Multilingual Matters, 2005.
- Coulmas, Florian. *The Blackwell Encyclopedia of Writing Systems*. Cambridge, MA ; Oxford: Blackwell, 1996.
- DeFrancis, John. *The Chinese Language : Fact and Fantasy*. Honolulu: University of Hawaii Press, 1984.
- . "Why Jonny can't Read Chinese." *Journal of Chinese Language Teachers Association* 1, no. 1 (1966): 1-20.
- Degen, Tang y Doug Absalom. "Teaching Across Cultures: Considerations for Western EFL Teachers in China." *Hong Kong Journal of Applied Linguistics* 3, no. 2 (1998): 117-132.
- Ding, Dimeng 丁迪蒙. *Duiwai Hanyu De Ketang Jiaoxue Jiqiao 对外汉语的课堂教学技巧*. Shanghai: Xuelin chubanshe 学林出版社, 2006.
- Duff, Patricia A. y Duanduan Li. "Issues in Mandarin Language Instruction: Theory, Research, and Practice." *System* 32, no. 3 (2004): 443-456.

- Ebbutt, D. "Educational action research: some general concerns and specific quibblers." En R. G. Burgess (ed.). *Issues in educational research: qualitative methods*, 152-174, London: The Falmer Press, 1985.
- Eide, Elling O. "Methods in Sinology: Problems of Teaching and Learning." *The Journal of Asian Studies*, 31, 1 (1971): 131-141.
- Elliot, John. *La investigación acción en Educación*. Madrid: Ediciones Morata, 2005.
- Ellis, Rod. *Task-based language learning and teaching*. Oxford applied linguistics. Oxford: OUP, 2003.
- . *SLA research and language teaching*. Oxford applied linguistics. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- . *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Wellington: Departamento Técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, 2005.
- Ellis, Rod, y Sandra Fotos. *Learning a second language through interaction*. Studies in bilingualism. Vol. 17. Amsterdam ; Philadelphia: J. Benjamins, 1999.
- Everson, Michael E. "Word Recognition among Learners of Chinese as a Foreign Language: Investigating the Relationship between Naming and Knowing." *The Modern Language Journal* 82, no. 2 (1998): 194-204.
- . Exploiting Background Knowledge in the Development of Chinese Pedagogical Reading Materials. En *Chinese Pedagogy: An Emerging Field*, edited by Scott McGinnis, 93-106. Columbus, Ohio: The Ohio State University, 1996.
- Fernandez March, A. "El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional". En *Educación*, 33, 127-142, 2004.
- Fotos, Sandra y Hossein Nassaji. "Current Developments in Research on the Teaching of Grammar." *Annual Review of Applied Linguistics* 24, (2004): 126-145.
- Frost, R., L. Katz, and S. Bentin. "Strategies for Visual Word Recognition and Orthographic Depth: A Multilingual Comparison." *Journal of Experimental Psychology* 13, (1987): 104-115.
- García Santa-Cecilia, Álvaro. *El currículo de español como lengua extranjera*. Investigación didáctica. Madrid: Edelsa, 1995.
- Griggs, Thurston. "Chinese Language Program for Foreign Service Officers." *The Modern Language Journal* 32, no. 2 (Feb., 1948): 101-107.
- Hartwell, Robert. "The Teaching of Literary Chinese: Its Importance to the Social Scientist." *The Journal of Higher Education* 35, no. 8 (Nov., 1964): 434-441.
- Ho, Connie Suk-Han y Peter Byrant. "Phonological Skills Are Important in Learning to Read Chinese." *Developmental Psychology* 33, no. 6 (1997): 946-951.

- Holliday, Adrian. *Appropriate methodology and social context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- Hong, Beverly. "Teaching Chinese Well and Teaching it Widely." *The Australian Journal of Chinese Affairs* no. 5 (1981): 55-57.
- Hu, Guangwei. "Potencial Cultural Resistance to Pedagogical Imports: The Case of Communicative Language Teaching in China." *Language, Culture and Curriculum* 15, no. 2 (2002): 93-105.
- Huang, H. S. y J. Richard Hanley. "Phonological Awareness and Visual Skills in Learning to Read Chinese and English." *Cognition* 54, no. 1 (1995): 73-98.
- Hutchinson, Tom. *English for Specific Purposes : A Learning-Centred Approach*. New Directions in Language Teaching., edited by Alan Waters. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- Jing-Schmidt, Zhuo. "Teaching Meta-Knowledge as Key to Acquisition of Chinese Characters." FASK Department of Chinese Language and Culture / Sinology. http://www.fask.uni-mainz.de/inst/chinesisch/hanzirenzhi_papers_jingschmidt.htm (consultado el 8/10, 2007).
- Ke, Chuanren. "An Empirical Study on the Relationship between Chinese Character Recognition and Production." *The Modern Language Journal* 80, no. 3 (1996): 340-349.
- Kennedy, George A. "A Minimum Vocabulary in Modern Chinese." *The Modern Language Journal* 21, no. 8 (1937): 587-592.
- Kiriloff, Constantine. "Chinese for Australians: Curriculum Materials for Australian Schools." *The Australian Journal of Chinese Affairs* no. 9 (1983): 115-120.
- Koda, K. "L2 Word Recognition Research: A Critical Review." *Modern Language Journal* 80, no. 4 (1996): 450-460.
- Kubler, Cornelius C. "A Framework for Basic Chinese Language Programs." *Journal of the Chinese Language Teachers Association* 32, no. 3 (1997): 41-49.
- Kubler, Cornelius, C. 顾百里. "Chinese Abstract on "NELC Guide for Basic Chinese Language Programs" “美国国家外语中心基础中文项目指南”摘要." *International Chinese Language Teaching & Learning 国际汉语教学—动态与研究* 3, (2005): 69-76.
- Kumaravivelu, B. *TESOL methods: Changing tracks, challenging trends*. *TESOL Quarterly* 40, 1 (2006): 59-81.
- Lantolf, James P., ed. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford applied linguistics, ed. James P. Lantolf. Oxford: Oxford University Press, 2000
- Larsen-Freeman, Diane; Long, Michael H.. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Manuales. Madrid: Gredos, 1994.

- Li, Qing 李青 y Xiaohui 张晓慧 Zhang. "The Application of Task-Based Language Teaching Approach in the Spoken Chinese Class of Business Chinese Teaching 任务型语言教学模式在商务汉语口语课教学中的运用." *International Chinese Language Teaching & Learning 国际汉语教学—动态与研究* 2, (2006): 11-19.
- Li, Xiaoqi 李晓琪; Lin Huan 林欢, *New silk road Business Chinese BCT 《新丝路商务写作教程》* Peking University Press, Beijing, 2009.
- Liao, Xiaoqing. "The Need for Communicative Language Teaching in China." *ELT Journal* 58, no. 3 (2004): 270-273.
- Liceras, Juana, y Lourdes Diaz. La teoría chomskiana y la adquisición de la gramática nativa: A la búsqueda de desencadenantes. En *Segundas lenguas. Adquisición en el aula.*, 39-80. Barcelona: Ariel, 2000.
- Lightbown, Patsy, y Nina Margaret Spada. *How languages are learned*. Oxford handbooks for language teachers., ed. Nina Margaret Spada. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- Lin, Yi. "Vocabulary Acquisition and Learning Chinese as a Foreign Language (CFL)." *Journal of the Chinese Language Teachers Association* 35, no. 2 (2000): 85-108.
- Linell, Julian D. "Chinese as a second/foreign Language Teaching and Research: Changing Classroom Contexts and Teacher Choices." *Language Teaching Research* 5, no. 1 (2001): 54-81.
- Ling, Vivian. "Survey of Studies Relevant to the Acquisition of the Chinese Script." FASK Department of Chinese Language and Culture / Sinology. http://www.fask.uni-mainz.de/inst/chinesisch/hanzirenzhi_ling.html (accessed 8/10, 2007).
- Liskin-Gasparro, Judith E. *Testing and Teaching for Oral Proficiency*. Heinle & Heinle, 1987.
- Littlewood, William. "Task-Based Learning of Grammar. En HK English Advisory Inspectorate." En *Teaching and Learning Update*, (2000): 40-57.
- Long, Michael H., y Graham Crookes. Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly* 26, 1 (1992): 27-55.
- Marco Martínez, Consuelo, and Marco, Jade Lee. "La Enseñanza de 'Chino Para Hispanohablantes' Dentro Del Marco Común Europeo de Referencia (MCER)." *Didáctica. Lengua y literatura*, 2011. (23, pp. 273-319) <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/36319/35164>
- Martín Peris, Ernesto. "¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?" *LLengua i Ús* 21, (2001).
- . "Las tareas en la enseñanza de ELE a adultos." En *la enseñanza de la lengua por tareas*, edited by Miquel Siguán, 39-65. Barcelona: ICE UB/Horsori, 1995.
- McDonald, Edward. "Teaching Grammar through Text: An Integrated Model for Pedagogical Grammar of Chinese." *Journal of the Chinese Language Teachers Association* 34, no. 2 (1999): 91-120.

- McLaughlin, B. and R. Heredia. "Information Processing Approaches to Research on Second Language Acquisition and use." En *Handbook of Second Language Acquisition*, edited by W. C. Ritchie and Bhatia. San Diego: CAL Academic Press, 1996.
- Miklitz, Günther. "Contrastivity and Mutuality in Seminars on Language Teaching Methodology in China." *Zeitschrift Für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1, no. 1 (1996): 2007, http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_1/beitrag/miklitz.htm.
- Mu, A. y Zhang, D. Technology Accelerates Language Learning -- Evidences from a Chinese Class for Heritage Learners. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2004* (pp. 3997-4002). Chesapeake, VA: AACE, (2004).
- Packard, Jerome L. "Effects of Time Lag in the Introduction of Characters into the Chinese Language Curriculum." *The Modern Language Journal* 74, no. 2 (1990): 167-175.
- Pérez Rendón, María Maclovía "Evaluación de Competencias mediante Portafolios", en *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*. Enero 2014, Vol. 53(1), Pp. 19-35 (<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/213/97>)
- Peyraube, Alain. "Some Reflections on the Sources of the Mashì Wentong." En *Athena in the Classical World*, edited by Susan Deacy and Alexandra Villing, 341-356. Leiden: Brill, 2001.
- Prabhu, N. S. There is no best method - why? *TESOL Quarterly* 24, 2 (1990): 161-176, 1990.
- Pritchard R. & Ashwood E. *Managing Motivation*. New York: Taylor & Francis Group, 2008.
- Richards, Jack C, Platt, John y Platt, Heidi. *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas. Versión española y adaptación de Carmen Muñoz y Carmen Pérez*. Barcelona: Ariel, 1997
- Richards, Jack C., y Theodore S. Rodgers. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Trans. José M. Castrillo. Madrid: Cambridge University Press, 1998.
- Richards, Jack C. y Rodgers, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge Language Teaching Library., edited by. Segunda edición. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Richards, Jack C. Theories of teaching in language teaching. En *Methodology in language teaching : An anthology of current practice.*, eds. Jack C. Richards, Willy A. Renandya, 19-25. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- Richards, Jack C, Platt, John y Platt, Heidi. *Longman Dictionary of Language and Applied Linguistics*. 朗文 语言教学与应用语言学词典. Beijing: Foreign Language Teaching and Reserach Press, 2005.
- Richardson, Timothy. "Chinese Character Memorization and Literacy: Theoretical and Empirical Perspectives on an Old, but Potentially Useful, Strategy." FASK Department of

Chinese Language and Culture / Sinology. www.fask.uni-mainz.de/inst/chinesisch/hanzirenzhi_papers_richardson.pdf (consultado 8/10, 2007).

- Robinson, Peter. "The Cognition Hypothesis, Task Design and Adult Task-Based Language Learning." *Second Language Studies* 21, no. 2 (2003): 45-105.
- Ross, Claudia. "Evaluating Intermediate Chinese Textbooks." *Journal of the Chinese Language Teachers Association* 36, no. 2 (2001): 1-22.
- Ryan, Richard; Edward L. Deci (2000). "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions". *Contemporary Educational Psychology*, **25** (1): 54–67.
- Sánchez Pérez, Aquilino. *Los métodos en la enseñanza de idiomas : Evolución histórica y análisis didáctico*. 2ª. ed. Alcobendas Madrid: Sociedad General Española de Librerías, 2000.
- Sharwood Smith, Michael. *Second language learning: Theoretical foundations*. Applied linguistics and language study. London: Longman, 1994.
- Shen, Helen H. "An Investigation of Chinese-Character Learning Strategies among Non-Native Speakers of Chinese." *System* 33, no. 1 (2005): 49-68.
- Shih Shu-Mei. "The Concept of the Sinophone" *PMLA* 126:3 (May 2011): 709-718
- Skehan, Peter. "A Framework for the Implementation of Task-Based Learning." *Applied Linguistics* 17, no. 1 (1996): 1-18.
- . *Individual differences in second language learning*. London ed. Edward Arnold, 1989.
- Spinks, John A., Ying Liu, Charles A. Perfetti, and Li Hai Tan. "Reading Chinese Characters for Meaning: The Role of Phonological Information." *Cognition* 76, no. 1 (2000): B1-B11.
- Su, Peicheng. "Digraphia: A Strategy for Chinese Characters for the Twenty-First Century." *International Journal of Social Language* 150, (2001): 109-124.
- Tan, Li Hai. "The Neuroanatomical System Underlying Chinese Reading and its Constraints on Second Language Learning." *Hong Kong Journal of Paediatrics* 10, (2005): 131-139.
- Tan, Li Hai, Ho-Ling Liu, Charles A. Perfetti, John A. Spinks, Peter T. Fox, and Jia-Hong Gao. "The Neural System Underlying Chinese Logograph Reading." *NeuroImage* 13, no. 5 (2001): 836-846.
- Tan, Li Hai and Charles A. Perfetti. "Visual Chinese Character Recognition: Does Phonological Information Mediate Access to Meaning?" *Journal of Memory and Language* 37, no. 1 (1997): 41-57.
- Tan, Li Hai, John A. Spinks, Eden Guinevere, Charles A. Perfetti, and Ting Siok Wai. "Reading Depends on Writing, in Chinese." *Proceedings National Academy of Sciences of the USA* 102, no. 24 (2005): 8781-8785.

- Tao, Hongyin. "The Gap between Natural Speech and Spoken Chinese Teaching Material: Discourse Perspectives on Chinese Pedagogy." *Journal of the Chinese Language Teachers Association* 40, no. 2 (2005): 1-24.
- Teng, Shou-hsin. "Sequencing of Structures in a Pedagogical Grammar." *Journal of the Chinese Language Teachers Association* 33, no. 2 (1998): 41-52.
- . "Towards a Pedagogical Grammar of Chinese." *Journal of the Chinese Language Teachers Association* 32, no. 2 (1997): 29-39.
- Trenchs, Mireia, *Nuevas tecnologías para el aprendizaje y la didáctica de lenguas*. Lleida: Milenio, 2001.
- Trim, John. "The Work of the Council of Europe in the Field of Modern Languages, 1957-2001." www.ecml.at/efsz/files/Trim.pdf (consultado 2/11, 2014).
- Van Lier, Leo. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. En *Sociocultural theory and second language learning*, ed. James P. Lantolf, 245-259. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- . *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity*. Applied Linguistics and Language Study. London: Longman, 1996.
- Varo, Francisco, Joseph Abraham Levi, y W. South Coblin. *Francisco Varo's Grammar of the Mandarin Language, 1703 : An English Translation of 'Arte De La Lengua Mandarin'*. Amsterdam Studies in the Theory and History of Linguistic Science. [Arte de la lengua Mandarin]. Vol. 93. Amsterdam ; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co., 2000.
- VV.AA. *Programa General de Enseñanza del Idioma Chino para Extranjeros* (国际汉语教学通用课程大纲). Foreign Language Teaching and Research Press. Beijing, 2009.
- VV AA. "Report of the Chinese Language Curriculum and Pedagogy Review Committee." <http://www.moe.gov.sg/press/2004/CLCPRC%20Committee%20Report.pdf> (consultado 3/4, 2007).
- VV AA. *Standards for Teachers of Chinese to Speakers of Other Languages* (国际汉语教师标准), Beijing: Hanban 汉办 (The Office of Chinese Language Council International), Foreign Language Teaching and Reserach Press, 2007
- Walton, Ronald. "Reinventing Language Fields: The Chinese Case." En *Chinese Pedagogy: An Emerging Field*, edited by Scott McGinnis, 29-79. Ohio: CLTA Monograph Series, 1996.
- Wang, Shu-han. "A Study on the Learning and Teaching of Hanzi – Chinese Characters"." *Working Papers in Educational Linguistics* 14, no. 1 (1998): 69-102.
- Wang, Yue, Joan Sereno, Allard Jongman, and Joy Hirsch. "fMRI Evidence for Cortical Modification during Learning of Mandarin Lexical Tone." *Journal of Cognitive Neuroscience* 15, no. 7 (2003): 1019-1027.
- Wenger, Etienne, *Communities of practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

- Williams, M., y Robert L. Burden. *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*. Colección cambridge de didáctica de lenguas., ed. Robert L. Burden. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- Woolley, L. G. "Studying Chinese Today." *The Modern Language Journal* 41, no. 7 (1957): 324-329.
- Wu, Zhongwei 吴中伟. "From "3P Model" to "Task-Based Teaching Theory" — the Study on Task-Based Teaching Theory (III) 从“3P 模式”到“任务教学法”—任务教学法研究之三." *International Chinese Language Teaching & Learning 国际汉语教学—动态与研究* 3, (2005): 45-49.
- . "Yuyan Jiaoxue Zhong Xingshi Yu Yiyi De Pingheng : Renwu Jiaoxuefa Yanjiu Zhi Er 语言教学中形式与意义的平衡:任务教学法研究之二." *Duiwai Hanyu Yanjiu 对外汉语研究* no. 1 (2005): 62-71.
- Xi, Chen, Shu Hua, Wu Ningning, and Richard Anderson. "Stages in Learning to Pronounce Chinese Characters." *Psychology in the School* 40, no. 1 (2003): 115-124.
- Xie, Tianwei. "Blog, Wiki, Podcasting and Learning Chinese Language." *Journal of Chinese Language Teachers Association* 42, no. 1 (2007): 55-67.
- Xie, Tianwei 谢天蔚. "E-Generation's Chinese Language Teachers: Meet the New Challenges 世代的中文教师如何面临挑战." *Journal of the Chinese Language Teachers Association* 36, no. 3 (2001): 75-80.
- Xing, Janet Zhiquan. *Teaching and Learning Chinese as a Foreign Language : A Pedagogical Grammar*. Hong Kong; London: Hong Kong University Press; Eurospan distributor, 2006.
- . "Toward s Pedagogical Grammar of Chinese: Approach, Content and Process." *Journal of the Chinese Language Teachers Association* 38, no. 3 (2003): 46-68.
- . "Pedagogical Grammar of Chinese: Spatial and Tempora Expressions." *Journal of the Chinese Language Teachers Association* 35, no. 2 (2000): 75-90.
- Xu, Ping 徐平 and Changhui 任长慧 Ren. "Computer Technology and the Pen-Free Teaching of the Chinese Character 计算机技术与无笔汉字教学(1)." *International Chinese Language Teaching & Learning 国际汉语教学—动态与研究* 4, (2006): 43-49.
- Yang, Jun. "Orthographic Effect on Word Recognition by Learners of Chinese as a Foreign Language." *Journal of Chinese Language Teachers Assotiation* 35, no. 2 (2000): 1-18.
- Yang, Winston L. Y. "Teaching Chinese through Chinese Literature." *The Modern Language Journal* 60, no. 1/2 (1976): 31-35.
- Yao Shujun 么书君; et alt. *Developing Competence in Business Chinese. Reading & Writing, Listening, Speaking, 《发展商务汉语读写-听力-口语篇》* Shanghai Foreign Language Education Press, Shanghai, 2010. (vols. 1-3)

- Yeh, Meng. "Enhance the Listening Comprehension in Mandarin: Designing Active Listening Activities." *Journal of the Chinese Language Teachers Association* 32, no. 3 (1997): 65-92.
- Zhang, Xiping 张西平. "Broadening our Academic Vision on Teaching Chinese as a Second Language 拓宽对外汉语教学学术视野." *International Chinese Language Teaching & Learning Report 国际汉语教学—动态与研究* 2, (2005): 4-6.
- Zheng, Tongtao. "Designing on-Line Chinese Language Courses: New Roles for Educators." *Journal of Information Technology Education* 4, (2005): 275-285.
- Zhou, Qiong 周琼. "多媒体技术与新型识字教学 Multimedia Technology and New Teaching Literacy." 上海市实验学校新教材评介 -- *Shanghai Experimental School Textbook Review* no. 21 (2002): http://www.ywtd.com.cn/gb/teacher/2002-03/21/content_2082.htm.
- Zuengler, Jane, y Elizabeth R. Miller. Cognitive and sociocultural perspectives: Two parallel SLA worlds? *TESOL Quarterly* 40, (1): 35-58, 2006.