

## Tratamiento del léxico y la gramática mediante ejemplificación en la enseñanza de chino lengua extranjera

Isabel María Balsas Ureña. Universidad de Granada

Recepción: 25/06/2018 | Aceptado: 30/04/2019

Correspondencia a través de **ORCID**: Isabel Maria Balsas-Urena  **0000-0002-7736-246X**

Citar: Balsas Ureña, IM (2019). Tratamiento del léxico y la gramática mediante ejemplificación en la enseñanza de chino lengua extranjera. *ReiDoCrea - Monográfico sobre Perspectivas transnacionales en la enseñanza de lenguas*, 8(3), 30-47.

**Resumen:** La enseñanza de chino lengua extranjera se encuentra en un momento de importantes cambios en su didáctica. El agotamiento del enfoque ecléctico (综合教学法) ha producido que sea el profesor, desde su aula, quien adopte las modificaciones necesarias para que la enseñanza sea efectiva, en lo que se ha conocido como *middle ground*. Sin embargo, el perfil de profesor preparado para hacer esto es muy preciso, y requiere años de formación y experiencia en las tradiciones de enseñanza china y occidental. Frente al riesgo que supone la aleatoriedad en la enseñanza, cabe la posibilidad de proponer marcos de trabajo teórico-prácticos alternativos. En este trabajo, el enfoque léxico ha sido usado para la enseñanza de chino dentro de las aulas universitarias en un grupo de alumnado de nuevo ingreso; en concreto, ha sido sometido a observación el tratamiento de los contenidos léxico-gramaticales mediante ejemplificación. Los resultados de este estudio, en el que se han combinado técnicas cuantitativas y cualitativas, revelan una positiva aceptación de este marco de trabajo por parte de los alumnos, y abre las puertas tanto a nuevas investigaciones dentro de la vía del enfoque léxico dentro de la enseñanza de chino.

**Palabras clave:** Enseñanza de idioma chino

### *The use of exemplification for lexis and grammar in Chinese as a Foreign Language teaching*

**Abstract:** Chinese as a foreign language teaching is experiencing important changes: the exhaustion of its traditional teaching method, known as eclectic approach (综合教学法), has empowered the teacher, who now has the freedom to take decisions that make its teaching more effective, in a movement known by the Chinese teaching research community as *middle ground*. However, the profile of a middle ground teacher is demanding, requiring long training and experience in both Chinese and occidental pedagogical traditions. Not every teacher is prepared to join this movement, which may cause the risk of using random criteria in the teaching decisions. To avoid this situation, it seems advisable to considerate alternative frameworks. In this research, a lexical approach has been applied in a college freshmen class of Chinese as a Foreign Language; more specifically, the use of exemplification for lexical and grammatical contents has been observed and measured using qualitative and quantitative techniques. The results of this study suggest that the use of the lexical approach might be a realistic alternative in Chinese as a foreign language teaching.

**Keywords:** Chinese language instruction

## Introducción

La enseñanza de chino lengua extranjera ha experimentado en las últimas décadas importantes cambios en su didáctica, que ha llevado a que la metodología más extendida para su enseñanza, el llamado enfoque mixto o ecléctico (综合教学法), se encuentre sometido a una doble tensión: por una parte, la maquinaria editorial china y de formación de profesorado nativo facilita su expansión de manera global; por otra, para las nuevas generaciones de profesorado, compuestas de nativos y no nativos que conocen las tradiciones didácticas de China y Occidente y cuentan con amplia experiencia en el aula, las limitaciones de esta metodología son tantas que han optado por la creación de un espacio intermedio de trabajo o *middle ground*, un terreno donde combinan elementos de una y otra tradición en función de las necesidades que detectan en cada aula, entendiendo que las teorías y procedimientos de uno y otro lado que se

amparen en principios didácticos sostenibles merecen idéntico respeto (W. Ma, 2014; Moloney y Xu, 2016; Z. Li, 2016).

Esta solución, sin embargo, depende de la existencia de un perfil profesional que no necesariamente va a existir en todos los contextos. Se corre, además, el riesgo de que el profesor acabe cayendo no en el eclecticismo (que no necesariamente tiene que ser percibido como algo negativo, Swan, 2009), sino en la aleatoriedad (Widdowson, 1990, p. 50), convirtiendo el aula en una secuencia de actividades y combinaciones de técnicas que no se encuentren amparadas por una teoría sólida, que contribuya a generar una enseñanza coherente. Parece, teniendo todo esto en cuenta, que un espacio de trabajo verdaderamente funcional debe contar no sólo con elementos de ambas tradiciones integrados hábilmente gracias a la experiencia, sino también una sólida base teórica que permita al docente que aún no haya alcanzado estos requisitos garantizar una enseñanza de calidad.

En el caso del aula de educación superior, la necesidad de generar este espacio es particularmente relevante: tras los cuatro años de estudios de grado, los alumnos deben estar preparados para enfrentarse a su vida laboral (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2003), y un adecuado nivel de conocimiento tanto de la lengua objeto de estudio como de las herramientas que les ayuden a continuar con su aprendizaje es parte del bagaje que de los estudios de educación superior deben proporcionarles (García Ruiz, 2006, p. 256). Intentar, en consecuencia, que la enseñanza de lenguas en la universidad mejore en eficacia, especialmente en el caso de aquellos idiomas que pueden suponerles especial dificultad debido a la distancia con su lengua materna, como es el caso del chino, redundará de manera directa en lo que de su formación universitaria los aprendices puedan obtener.

Son muchas las opciones que, desde la didáctica actual, se presentan al profesor que pretenda abandonar la senda del enfoque ecléctico chino; sin embargo, muchas de ellas han sido exploradas con resultados no del todo alentadores, como el enfoque comunicativo (G. Hu, 2002; Butler, 2011, por ejemplo) o el Posmétodo (J. Feng, 2011), y otras, aunque sí se han revelado positivas, aún se encuentran en una fase de desarrollo que requiere de mayor investigación, como el enfoque por tareas (J. Ma, 2000, Zhe y Luo, 2010; T. Gu, 2006; Y. Wang, 2013, entre otras muchas). Una vía apenas explorada es la del enfoque léxico. Por la flexibilidad de sus principios teóricos básicos, la versatilidad que permite en el tratamiento de cuestiones como la programación o la secuenciación, así como por la ausencia de investigaciones que desmotiven su uso, sus posibilidades de traslado al aula parecen ser, al menos en apariencia, mayores que las de otras propuestas.

El enfoque léxico se remonta a comienzos de los años 90 del pasado siglo, en un entorno donde el vocabulario empezaba a recuperar el protagonismo que con el auge de los enfoques comunicativos había ido perdiendo. Michael Lewis (1993, 1997, 2000) canaliza muchas de las ideas del momento en torno a lo que llamó Enfoque Léxico, una forma de enseñanza que “sitúa la comunicación del significado en el corazón de la lengua y su aprendizaje”, lo que implica “poner el énfasis sobre el principal portador del significado: el vocabulario” (Lewis, 1997). Los principios de este primer enfoque léxico han sido resumidos en cuatro: primacía del léxico sobre la gramática, atención al reconocimiento y memorización de segmentos léxicos para mejorar la precisión y fluidez, importancia del co-texto de las palabras (colocaciones) y énfasis en el aprendizaje incidental del léxico (Higuera García, 2012).

La corriente generada por el enfoque léxico no ha sido particularmente fuerte y, para algunos autores, ha quedado reducida a un movimiento en el que las colocaciones y

*chunks* reciben atención especial dentro del aula (Richards y Rodgers, 2014, p. 215). Otros supuestos teóricos, como que el aprendiz puede ser entrenado para localizar de manera completamente autónoma *chunks* y colocaciones desconocidas dentro de un texto, han sido objeto de controversia o simplemente revelados como incorrectos por la investigación (Boers y Lindstromberg, 2009). Sin embargo, la filosofía en la base y gran parte de los principios guía han sido revisados, renovados y continuados por una corriente de autores, en cuyas teorías e investigaciones es posible encontrar elementos en común que permiten describir en qué consiste el enfoque léxico hoy día. Entre estas cuestiones en las que existe acuerdo se encontrarían el uso de la teoría del *lexical priming* de Hoey (2005), la importancia de la Hipótesis de la Atención de Schmidt, la necesidad de exponer al alumno a la mayor cantidad de input posible, la aceptación de la enseñanza explícita, la búsqueda del equilibrio entre foco en el significado y foco en la forma, la importancia de la repetición a lo largo del tiempo, la adaptabilidad o combinación con cualquier manual o programa, la posibilidad de usar terminología y traducción dentro del aula y un cierto mayor control del aula por parte del profesor, que devuelve al alumno a medida que este adquiere autonomía (Dellar y Walkley, 2016; Kryszewska, 2013; Woolard, 2013; Maftoon y Ziafar, 2014; Tang, 2013; Xie, 2010, entre otros). Se produce también una atenuación de algunos de los principios: desaparece la idea de que la mera exposición genera aprendizaje (Boers y Lindstromberg, 2009; Sánchez Rufat, 2013) y se llama la atención sobre la dificultad que para el alumno pueden tener tanto una excesiva carga de memorización como el uso de corpus (Harwood, 2002), así como el riesgo que se corre de crear alumnos incapaces de gramaticalizar si se abusa de una visión de la lengua en colocaciones y estructuras (Woolard, 2013). Surgen también alternativas a la colocación o al *chunk* como unidad mínima de trabajo en el aula, como el mensaje (Woolard, 2013) o, en el caso específico de chino lengua extranjera, las palabras vacías (X. Li, 2004).

Si se requiriera una descripción del enfoque léxico tal y como se concibe en la actualidad, podría afirmarse que este ve la lengua compuesta en patrones, que serían regularidades lingüísticas que es posible localizar dentro de corpus de las que deben seleccionarse aquellas que para los aprendices vayan a ser más relevantes, y que pueden trabajarse en unidades mínimas que el profesor puede determinar y que no forzosamente deben ser colocaciones o *chunks*. Dentro y fuera de clase el alumno debe estar expuesto a estos patrones en cantidad y calidad suficiente, exposición que favorecerá la retención en la memoria a largo plazo, pero no el aprendizaje: para que este tenga lugar, es necesario que el alumno primero preste atención a los elementos, y que además se produzcan las suficientes repeticiones (corto plazo) y reciclaje de elementos (medio y largo plazo) como para que automatización y retención se puedan garantizar. Durante este proceso, forma y significado deben recibir atención a partes iguales, usando preferentemente el paradigma de observación-hipótesis-experimentación (OHE) para el tratamiento de los contenidos. Ejemplificación, pregunta y uso de la L1 en el aula para actividades como traducción y análisis contrastivo, así como el uso de la adecuada terminología que permita a los alumnos hablar sobre la lengua, deben tener presencia en el aula.

El enfoque léxico, en términos muy similares a los propuestos por Lewis, ha demostrado su utilidad en la enseñanza/aprendizaje de chino para la mejora de la fluidez (Yan, 2010), de la comprensión auditiva (Cao, 2011) o la comprensión lectora (Wang, 2011). Ninguna de estas propuestas, sin embargo, ha tenido en cuenta las dificultades más habituales para los alumnos de lenguas europeas, como son la memorización de los elementos del sistema de escritura (caracteres chinos) y el aprendizaje de la pronunciación de una lengua tonal, ni tampoco tienen en cuenta elementos del contexto universitario, como la particularidad, anteriormente mencionada, de ser una enseñanza de la que dependerán las opciones laborales a las que el aprendiz pueda después acceder, o el perfil actual del alumnado, más pragmático y más habituado al trabajo en equipo que en

generaciones anteriores (Rodríguez Espinar, 2015). En el caso de aprendices de primer año, además, sería necesario además tener en cuenta que, aunque ven de manera favorable la comunicación en chino en el aula, también requieren trabajo fonético, explicaciones gramaticales y control del profesor sobre la secuenciación de los elementos, especialmente de los del sistema de escritura, para evitar la acumulación de contenidos (Gabbianelli y Formica, 2017; Yang y Medwell, 2017).

La combinación de estos elementos –principios del enfoque léxico tal y como se encuentran definidos en el momento actual, necesidades específicas de la enseñanza de chino a hispanohablantes y características del alumnado universitario- para la gestión de ciertos elementos del aprendizaje de chino lengua extranjera parece, al menos desde la pura teoría, viable. La investigación de esta posibilidad realizaría, además, una doble contribución: por una parte, responde a una demanda de investigación en didáctica y en aplicación de enfoques de enseñanza basados en teorías actuales que pueden derivar en el desarrollo de métodos y materiales de enseñanza más efectivos, sobre la que ya se ha llamado la atención (Cruickshank y Tsung, 2013; Duff et al., 2013, p. 34) y que, además, tiene en cuenta las dificultades del sistema de escritura, elemento habitualmente ignorado (Scrimgeour, 2010); por otra, contribuye a mejorar una situación local de carencia de propuestas didácticas prácticas (Querol Bataller, 2010).

El elemento canalizador para esta investigación puede ser el tratamiento de los patrones y *chunks*, que admiten ser seleccionados para su trabajo en clase en base a criterios de frecuencia, programación departamental y carga cognitiva extra que suponen para el alumno los caracteres desconocidos. Estos patrones se trabajarían en el aula en un ciclo de atención, repetición y reciclaje: en la fase de atención, se pone el foco en el sonido, el significado y la forma de manera independiente, para facilitar al alumno la concentración de recursos cognitivos en un único elemento; en la de repetición se trabajará esencialmente la automatización; la fase de reciclaje estaría compuesta de encuentros casuales con los elementos objeto de estudio, más un reciclaje programado desde el aula con el que, en un contexto de no inmersión, se garantizaría una cantidad mínima de repeticiones en el tiempo. Este ciclo de trabajo se aplicará, en primera instancia, sobre baterías de ejemplos, que se trabajarán mediante el paradigma de observación, hipótesis y experimentación: los alumnos buscarán dentro de las baterías las regularidades, establecerán hipótesis sobre forma y significado y, mediante encuentros recurrentes dentro de las propias baterías, así como en otros textos y actividades, corroborarán sus hipótesis sobre el significado y la forma de las regularidades encontradas.

La selección de la batería de ejemplos como medio para el trabajo de los patrones lingüísticos se debe a que es, al mismo tiempo, un recurso propuesto desde el enfoque léxico y una técnica de trabajo consolidada en la enseñanza de chino LE (M. Xu, 2009), además de ser un elemento que visualmente favorece la redirección de la atención del alumno hacia los elementos clave. Los ejemplos deben cumplir los requisitos de ser comprensibles en sí mismos, no presentar ambigüedades (léxicas, semánticas, pragmáticas), no contener terminología, ser breves, hacer referencia a elementos reales y ser representativos de los usos de la lengua (Szende, 1999), reflejando, siempre que sea posible, el contexto comunicativo del elemento que se pretende ilustrar y teniendo en mente en su selección de elementos un perfil de alumno de nivel cultural medio (Robles i Sabater, 2011). Aunque pueden ser reales o compuestos ad hoc, existe cierta tendencia a preferir los primeros; en este sentido, los corpus textuales pueden resultar de utilidad al profesor. En cuanto al grado de dificultad, textos con más de un 5% de elementos desconocidos no son legibles de manera clara por el aprendiz y con más de un 20% resultan incomprensibles (Nation, 2001, p. 147); aunque es posible encontrar discrepancias sobre estos porcentajes, han sido usados previamente en otras investigaciones de chino LE (Kuo, 2015, entre otros), por lo que en principio este

porcentaje de dificultad puede ser válido. Las baterías se prepararían por adelantado, para garantizar que cumplan estas condiciones, disponiendo los ejemplos siguiendo criterios sintácticos (M. Xu, 2009), y prestando atención a que el conocimiento de los elementos previos facilite el acceso al significado o la forma de los elementos posteriores, de tal manera que se reactiven conocimientos previos y se creen y refuercen los vínculos cognitivos entre los elementos (*scaffolding*).

El primer contacto con los nuevos contenidos tendrá lugar, pues, a través de estas baterías de ejemplificación; con ellas, los alumnos observarán las regularidades en la forma, accederán al significado de los elementos relevantes y trabajarán el sonido. Encuentros posteriores con los elementos, dentro de unidades mayores como el texto, reforzarán las conclusiones obtenidas. Esta fase de trabajo se completa con actividades de trabajo de fluidez oral, mecanización de elementos y realización de actividades donde se favorezcan los reencuentros con los elementos léxicos, gramaticales y del sistema de escritura. El ciclo de trabajo se cierra mediante el reciclaje o encuentros casuales con los ítems, y lo que se ha llamado reciclaje programado, actividades obligatorias que, siguiendo un calendario cerrado, se realizan en clase periódicamente para garantizar un mínimo de exposiciones del alumno a los contenidos, que faciliten la retención y mantenimiento de los mismos en la memoria a largo plazo.

La misma estrategia que se aplica a los elementos léxicos y gramaticales dentro de las baterías se usará también para el tratamiento del sistema de escritura: en lugar de focalizar la enseñanza en cuestiones tradicionales como el orden de los trazos (que, por demás, se ha revelado como no particularmente útil para el aprendizaje de caracteres, Hsiung et al., 2017), los caracteres se tratarán en clase en primer lugar mediante la observación de sus elementos, lo que llevará a los alumnos a elaborar hipótesis sobre sus componentes, que a su vez podrán corroborar o refutar por contraste con otros caracteres estudiados previamente; se proporcionará también a los alumnos información ortográfica sobre estos componentes (radicales frecuentes y su significado, correlación entre fonética y determinados radicales) o se reactivará si ya lo poseen, se conectarán caracteres estudiados previamente con los que aparecen en los nuevos elementos y se crearán reglas nemotécnicas que faciliten la memorización de los caracteres. Tras el análisis de forma y significado, se establecerán conexiones con otros caracteres estudiados previamente, así como con los elementos léxicos de los que unos y otros forman parte. A lo largo de todo este proceso, se dará tiempo suficiente al alumno para que sea capaz de reflexionar sobre estos elementos y se favorecerá la creación de situaciones que le permitan cooperar con el compañero en la búsqueda de regularidades.

### **Objetivos o hipótesis**

El modelo propuesto más arriba parte de la hipótesis de que el léxico y la gramática pueden, mediante una ejemplificación que cumpla las características y se trate según las indicaciones señaladas, facilitar el aprendizaje de la lengua y del sistema de escritura chino, con el objetivo último de convertirse en un elemento que facilite al alumno el aprendizaje de estos elementos. Estos elementos pueden investigarse para responder, de manera específica, a las preguntas:

- ¿Qué elementos del tratamiento del léxico y de la gramática mediante ejemplificación resultan perceptiblemente útiles para el aprendiz?
- ¿Qué medidas pueden tomarse para optimizar la ejemplificación?

La respuesta a estas preguntas debe partir de tres premisas, derivadas de la teoría expuesta anteriormente: la enseñanza no causa el aprendizaje (Larsen-Freeman, 2003, p. 116), sino que este es un proceso cíclico (Lewis, 1993) en el que las partes

directamente afectadas por él, alumnos y docentes, pueden tener un reparto simétrico en la toma de decisiones (Allwright y Hanks, 2009).

## **Métodos**

La investigación, bajo las premisas arriba señaladas, se convierte en una herramienta que contribuye a la comprensión de los fenómenos de aula para ayudar a mejorarla, por lo que el formato de la investigación-acción, con un formato mixto cuantitativo y cualitativo, parece el más adecuado para responder a estas preguntas. Los instrumentos de toma de datos deberán, además, permitir la participación tanto del docente como del alumnado.

## **Participantes**

La investigación tiene lugar durante el primer semestre del curso 2017/18 con la profesora y los 32 alumnos del Grado de Traducción e Interpretación de las materias Lengua C Nivel 1 Chino y Lengua C Nivel 1 Tercera Lengua Extranjera, que comparten grupo (en lo sucesivo, se hará referencia a estos alumnos con el nombre de Chino N1). De estos 32 alumnos, sólo dos poseen vagos conocimientos previos; para el resto, esta asignatura es el primer contacto con el idioma.

## **Instrumentos**

La toma de datos mediante observación se llevará a cabo utilizando tres instrumentos diferentes, que permitan la triangulación y contraste de los resultados. Para el análisis cualitativo se usará el diario de la profesora, diario de clase de los alumnos y encuestas rellenas por los alumnos; estas últimas también servirán para generar datos cuantitativos.

El diario de la profesora, en formato narrativo, se redacta en paralelo dentro del cuaderno de planificación diario de clase, de tal forma que tras cada sesión de clase se pueda contar con un registro objetivo (planificación) y subjetivo (diario) de los eventos de aula. La profesora rellena el diario de clase de manera preferente en las 6 horas inmediatas a la clase.

El diario de clase de los alumnos se encuentra disponible on-line en un documento compartido por la clase, que cuenta con una plantilla con contenidos fijos (fecha, nombre del alumno, actividades realizadas, forma de realizar las actividades, tareas para casa, cuestión más importante del día y cuestiones personales que quieran destacar) que los alumnos rellenan a diario por turnos; con su uso se pretende tanto que los alumnos reflexionen sobre sus propias prácticas de aula como generar una herramienta que permita entender la forma en la que estos perciben los eventos de clase, que no necesariamente tiene que ser la misma que percibe la profesora (Allwright y Bailey, 1991, p.84).

La encuesta se realiza en las dos últimas semanas de curso, de manera anónima y voluntaria; la parte cuantitativa de la encuesta tiene una escala de tipo Likert en un rango de cinco puntos, mientras que la cualitativa usa preguntas abiertas. El lenguaje usado para su redacción trata de usar terminología cercana al alumno (se usa, por ejemplo, “estructura” en lugar de “patrones”, para evitar generar confusión).

De los 32 alumnos matriculados, 31 asisten a clase con extrema regularidad y participan activamente en el diario de clase, y 28 de ellos completan las encuestas.

## **Procedimiento**

La investigación se extiende durante 100 horas reales de clase, en las que la programación de la asignatura prevé que se cubran los contenidos de las lecciones 1 a 9 del manual *El Nuevo Libro de Chino Práctico*, publicado por la Universidad de Pekín en 2009. La asignatura tiene una carga de 12 créditos semestrales, distribuidos en cuatro períodos semanales de dos horas cada uno.

Las baterías de ejemplos reciben en clase de manera sistemática el tratamiento señalado en el apartado introductorio, por lo que no se repetirá aquí. Los diferentes momentos de tiempo para su tratamiento se integran dentro de las dinámicas habituales de clase (es decir, no se les dedica un tiempo especial por estar siendo objeto específico de investigación).

## **Análisis de datos**

El análisis cualitativo sobre el diario de clase, tanto de la profesora como de los alumnos, se realiza de manera manual mediante nubes de frecuencia de palabras. En cuanto a las encuestas, los datos anónimos se vuelcan en un procesador de hojas de cálculo, que será el que se utilice para el cálculo de porcentajes y creación de gráficas.

## **Resultados**

**Tratamiento del léxico.** El diario de la profesora recoge cómo la forma de tratamiento del léxico genera, a comienzo de curso, desconcierto en los aprendices, que además expresan un cierto rechazo a no contar con el significado atomizado de todos los elementos de las baterías. Sin embargo, tras las primeras semanas, acaban adaptándose e incluso reaccionan muy positivamente, y pasan a trabajar de manera autónoma o con el compañero, prácticamente sin apoyo del profesor. A finales de curso, sin embargo, vuelve a aparecer la inquietud y la preocupación excesiva por los ítems individuales, así como una exigencia por el conocimiento de las normas; en el diario de clase se apunta a dos razones principalmente, relacionadas entre sí: la inseguridad de los alumnos ante estructuras oracionales más extensas y complejas y un cierto miedo a, dentro de las primeras entregas de producción escrita relativamente extensas, cometer errores que consideran que podrían haber evitado de tener normas fijas. En clase se remite a los alumnos a las regularidades de las baterías de ejemplos y se intenta fomentar su autoconfianza tanto en sus propios descubrimientos como en aquellas cuestiones a las que llegan a acuerdo con los compañeros, aunque en las ocasiones en los que la inquietud de los alumnos era demasiado alta se optó por sugerir normas, aunque siempre elaboradas y consensuadas por ellos, con intervención mínima de la profesora. La segunda de las razones apunta al cansancio de final de curso, que afecta a la concentración de los alumnos.

El diario de clase no recoge referencias a ninguna de estas cuestiones, ni aún en las clases en las que la problemática sobre la cuestión de las normas fue patente para la profesora.

En las encuestas, la secuenciación ha recibido una respuesta muy positiva. Desde el punto de vista de su utilidad, el 96% de los alumnos se muestra de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación de que la forma de trabajo ha sido útil, en términos generales (el 4% restante se manifiesta neutro), aunque la forma en la que esta utilidad se percibe varía: el 85% de los alumnos se muestra de acuerdo o muy de acuerdo con la idea de que les ayuda a recordar el significado de las palabras (sólo un 4% se ha mostrado en desacuerdo, y el resto se muestra indiferente), y el 68% de los alumnos está de acuerdo

en que le ha ayudado a recordar el significado de las estructuras nuevas, con un 29% que se ha mostrado indiferente y un 4% en desacuerdo. Con respecto al rendimiento posterior, de nuevo el 85% está de acuerdo o muy de acuerdo en que esta forma de trabajo facilita después la comprensión de los textos, mientras que el 11% permanece neutro (el restante 4% se muestra en desacuerdo). A pesar de estas oscilaciones, la forma de trabajo ha gustado al 100% de los alumnos (68% muy de acuerdo y 32% de acuerdo). En la parte de preguntas abiertas, muchos otros alumnos vinculan el interés despertado por el idioma y la motivación para continuar estudiándolo con la metodología seguida en las clases; otros señalan directamente que lo que más les ha gustado de las clases ha sido “la forma de aprender, porque me parece divertida y fácil”.

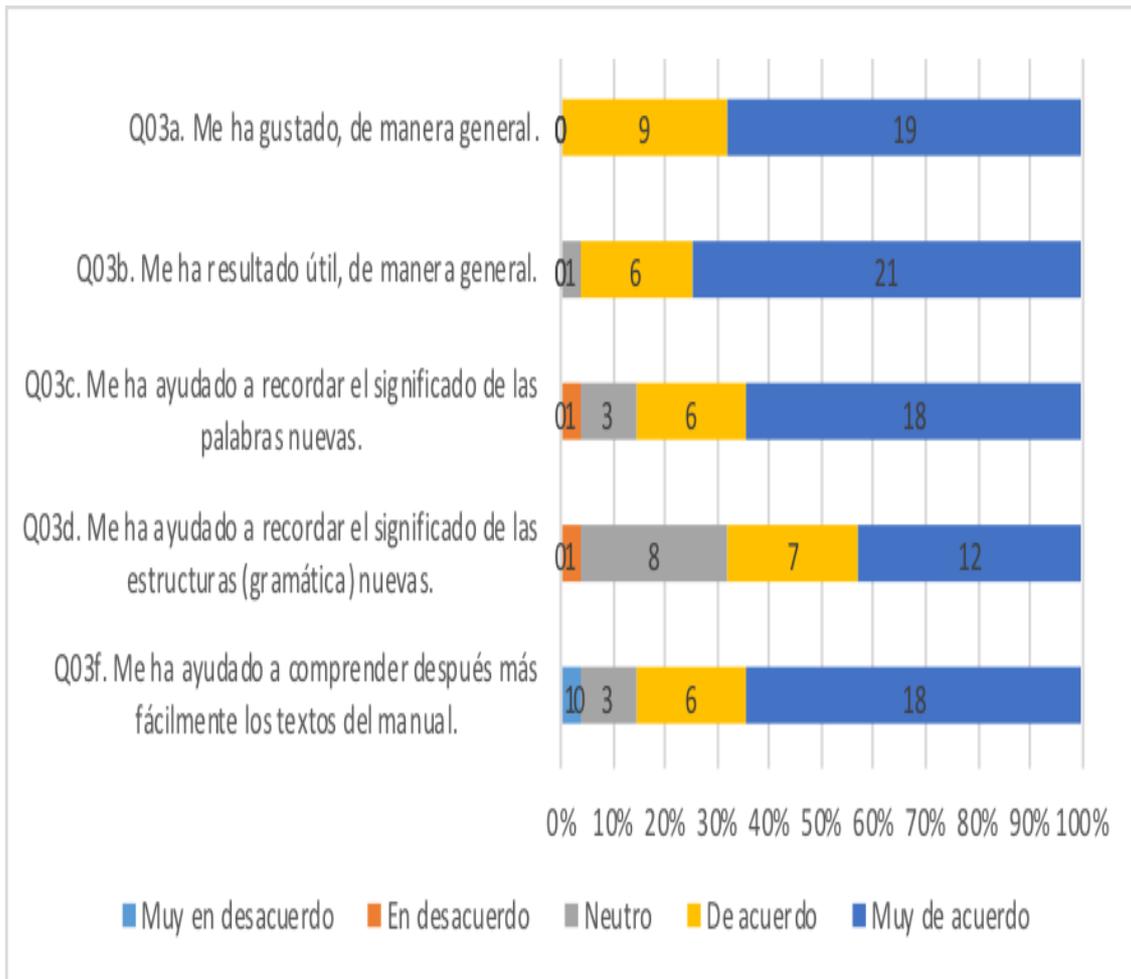


Figura 1: Percepción de la forma de trabajo de los alumnos del grupo Chino N1, curso 2017/18

**Gestión del sistema de escritura.** En el diario de la profesora, los dos principales temas en relación con la gestión de los caracteres han sido las dificultades de integrar escritura, semántica, fonética y vinculación a una palabra de manera más efectiva, que se traducen en nuevos diseños de actividades para clase; y la preocupación por estar generando en los alumnos una visión de la lengua demasiado fragmentada, en base al carácter, al tener que dedicar a este elemento grandes cantidades de tiempo en clase. Aunque las actividades para evaluar esta cuestión que se realizan durante el curso devuelven resultados negativos, se toman medidas para tratar de evitarlo en la medida

de lo posible, mediante el uso de recursos gráficos (corchetes, colores) para ayudarles a visualizar los fragmentos mayores.

El aprendizaje de caracteres sí aparece con frecuencia en el diario de los alumnos, aunque más relacionado con cuestiones vinculadas al descubrimiento del sistema: les sorprende cómo los caracteres nuevos contienen elementos que ya saben escribir porque han visto en otros estudiados previamente, o cómo las regularidades en la posición de algunos componentes les ayudan a memorizar tanto los caracteres como las palabras que los contienen.

En las encuestas, el 100% de los alumnos se muestra muy en desacuerdo con la idea de que hubiera sido preferible dejarlos trabajar solos; la percepción de la utilidad positiva se refuerza con las respuestas a la afirmación de si esta forma les ha ayudado a aprender, con la que el 96% se muestra de acuerdo o muy de acuerdo (el restante 4% se muestra neutro). También existe acuerdo general (96%) ante la idea de que el sistema de trabajo no es difícil. En cuanto a la forma en la que este sistema de trabajo resulta de ayuda, el 85% está de acuerdo o muy de acuerdo en que le sirve para identificar los caracteres dentro del léxico (el 14% restante queda neutro) y el 93% están de acuerdo o muy de acuerdo en que les ayuda a recordar la forma del carácter, pero en lo concerniente a la pronunciación hay más dispersión: el 71% se muestra de acuerdo o muy de acuerdo en que les ha ayudado con esta cuestión, pero también hay un 21% de alumnos que se muestran neutros y un 7% que está en desacuerdo.

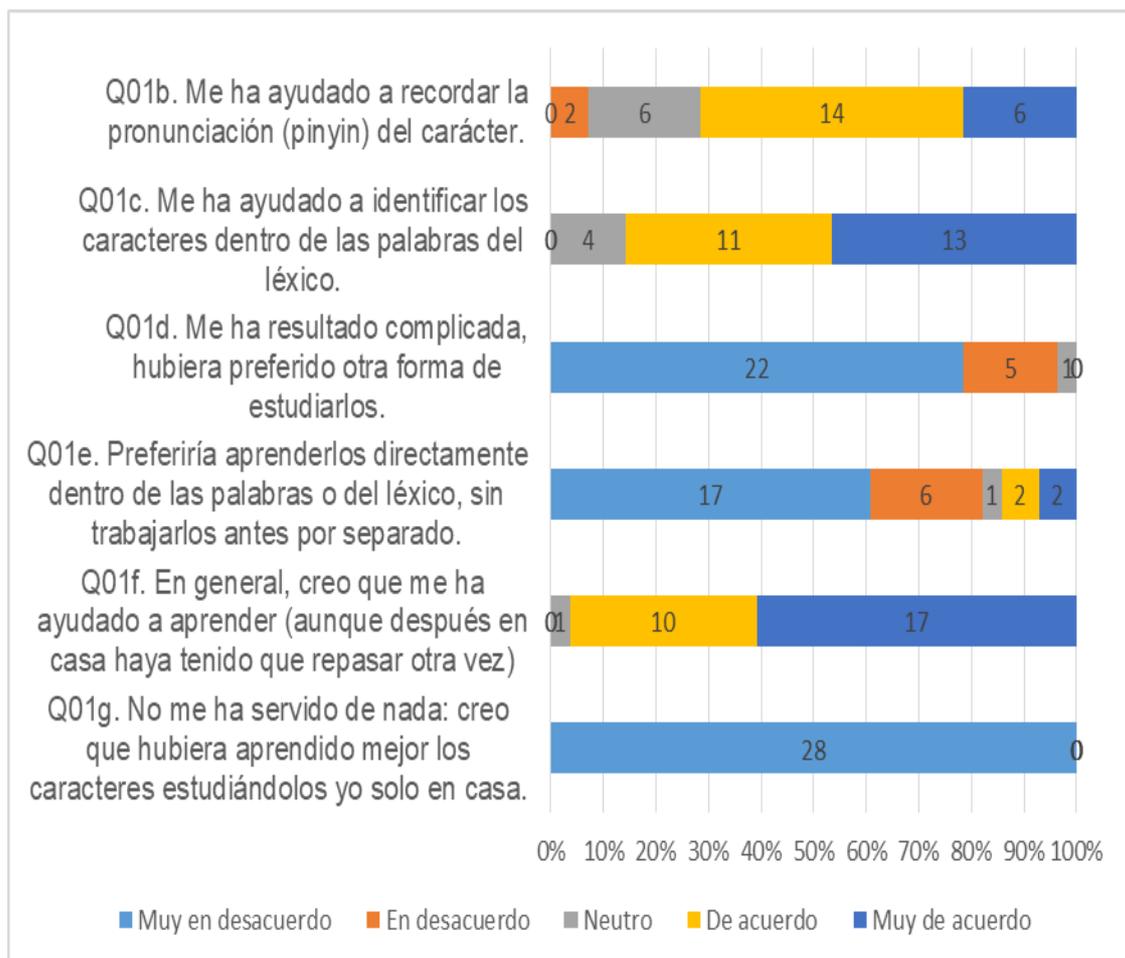


Figura 2: Tratamiento del sistema de caracteres de acuerdo con los alumnos del grupo Chino N1, curso 2017/18

En cuanto a las dificultades específicas de los caracteres, para la mayoría de los alumnos la parte más difícil es la de la lectura en voz alta (64% de los alumnos), seguida de escribir sin mirar (21%) y recordar su uso semántico dentro de una palabra (14%). En la parte de preguntas abiertas, los comentarios sobre el aprendizaje de caracteres son muy positivos en términos generales; destacan los relacionados con el uso de reglas nemotécnicas y los que afirman que los caracteres han sido uno de los elementos más motivadores para continuar con el estudio de la asignatura.

También se ha preguntado a los alumnos por sus hábitos de lectura en chino, para tratar de comprobar si se ha conseguido generar en ellos el hábito de localizar estructuras grandes o si se ha producido excesiva división en caracteres. La mayoría de los alumnos (71%) afirman que cuando hacen lectura comprensiva primero localizan las palabras y los bloques de palabras, seguido de los alumnos que son capaces de entender la frase de corrido (18%) y, por último, una minoría (11%) de alumnos leen carácter a carácter para localizar las estructuras y luego consiguen entender la frase.

**Uso de la inferencia.** La inferencia se ha analizado en este trabajo como estrategia usada dentro de las baterías durante la fase de observación. El diario de la profesora recoge cómo las reacciones de los alumnos han sido diferentes en función de dónde se ha hecho uso de la inferencia: en las baterías de ejemplificación, los alumnos pasaron por un ciclo de reticencia-aceptación-reticencia, ya descrito previamente en la secuenciación, mientras que en el resto de elementos (textos, otras actividades...) los alumnos no vuelven a la fase de reticencia, especialmente en el trabajo con textos escritos.

La inferencia apenas tiene presencia dentro del diario de clase, sólo en una ocasión un alumno reflexiona cómo en los ejercicios de audio y de lectura del día se ha trabajado con elementos desconocidos y esto “no ha sido un impedimento para entender el contenido”.

En las encuestas, el 75% de los alumnos están en desacuerdo o muy en desacuerdo con la idea de preferir contar directamente con el significado de las palabras (el 18% permanece neutro y un 7% se muestra muy de acuerdo). Los porcentajes varían si lo que se pregunta es sobre el uso de las palabras, donde el 89% de los alumnos están en desacuerdo o muy en desacuerdo con la idea de preferir que se dijeran directamente las normas en lugar de generarlas en clase, con el 11% restante que se muestra neutro. En cuanto a si los alumnos han podido estar influidos en esta preferencia por haber trabajado la estrategia de la inferencia previamente en otras materias, el 57% de los alumnos está en desacuerdo o muy en desacuerdo con la afirmación de haber usado una forma similar, deduciendo, en el estudio de otras lenguas; un 14% se muestra de acuerdo y el restante 18% se manifiesta neutral.

En cuanto a la posibilidad de que los alumnos usen esta estrategia de manera consciente, un 79% está de acuerdo o muy de acuerdo en que, durante la lectura, primero usan los elementos del contexto y luego recurren a preguntar el significado si no han sabido deducir, frente al 7% que se muestra en desacuerdo y un 14% que se manifiesta neutral.

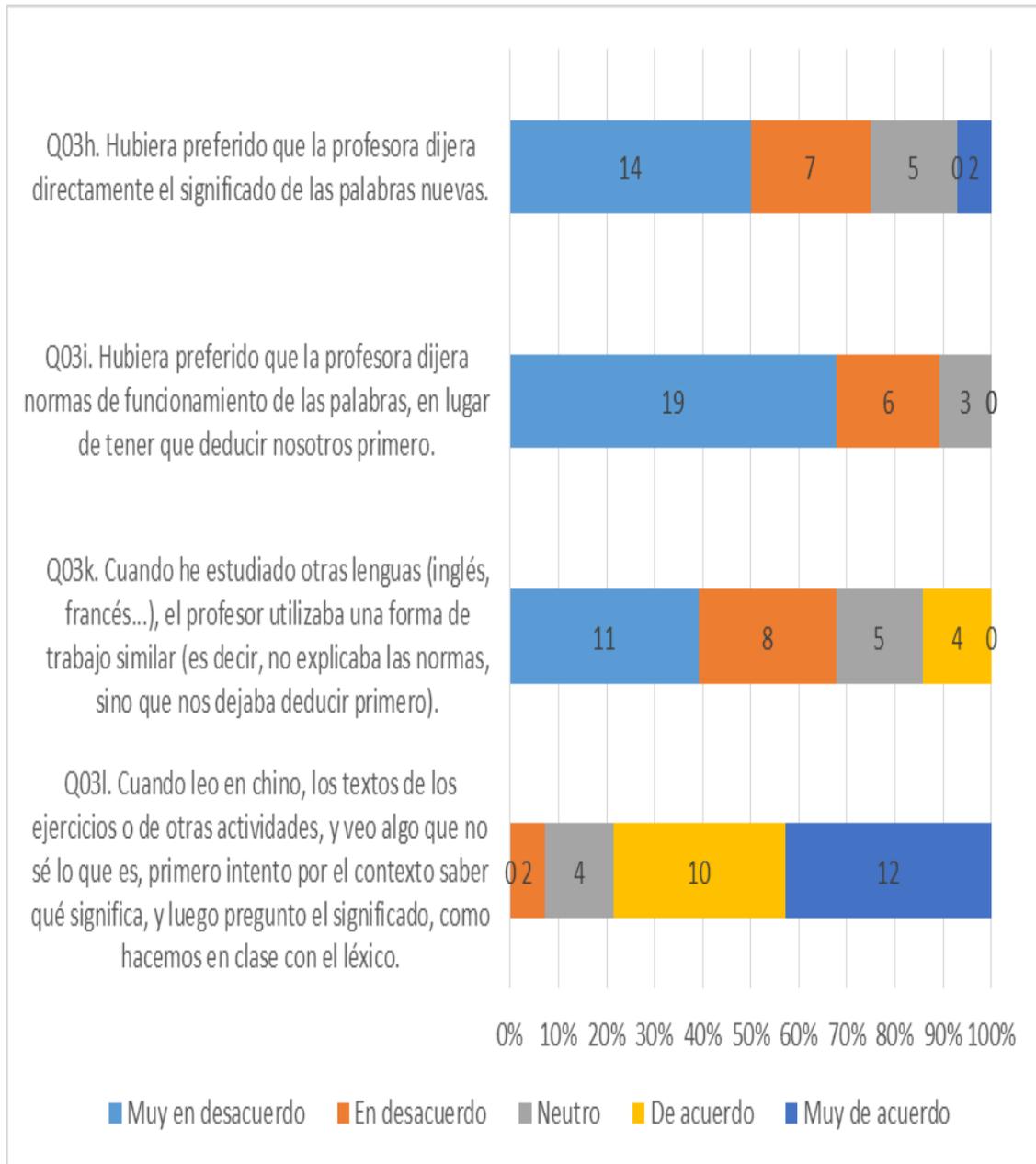


Figura 3: elementos de inferencia según los alumnos del grupo Chino N1, curso 2017/18

**Criterios en la ejemplificación.** Dado que los criterios para la composición de ejemplos eran muy limitados y estrictos, en el diario de la profesora sólo se recogen reflexiones sobre la conveniencia de buscar diferentes fuentes para la búsqueda de elementos, hasta llegar finalmente a la conclusión de que la creación de ejemplos, para los niveles iniciales, era la única opción que permitía controlar el porcentaje de elementos desconocidos por los alumnos. Más allá de esto, así como de reflexiones sobre la organización de contenidos dentro de las baterías, sobre este punto en concreto no se cuenta con más información. En el diario de los alumnos tampoco se recoge este elemento, lo que lleva a que las encuestas hayan tenido en este apartado especial relevancia.

Los ejemplos en las encuestas se han valorado por su claridad, cantidad y utilidad en términos generales. El 100% de los alumnos está de acuerdo o muy de acuerdo en que los ejemplos han sido claros, y el 75% está en desacuerdo o muy en desacuerdo en que han sido difíciles (con un 4% muy de acuerdo y un 21% indiferente). En cuanto a la cantidad de ejemplos por elemento de análisis, el 71% está en desacuerdo o muy en desacuerdo con que han sido pocos (con un 7% de acuerdo y un 21% indiferente). En cuanto a la utilidad, de manera general, el 93% está en desacuerdo con la idea de que no son útiles (con un 4% neutro y un 4% muy de acuerdo), e idéntico porcentaje está en desacuerdo o muy en desacuerdo con la idea de no usar ejemplos y limitarse al trabajo con el manual (el 7% restante permanece neutro). Con respecto a la valoración afectiva, el 96% de los alumnos están en desacuerdo o muy en desacuerdo con la afirmación de que no les ha gustado trabajar (el 4% restante está muy de acuerdo) con los ejemplos.

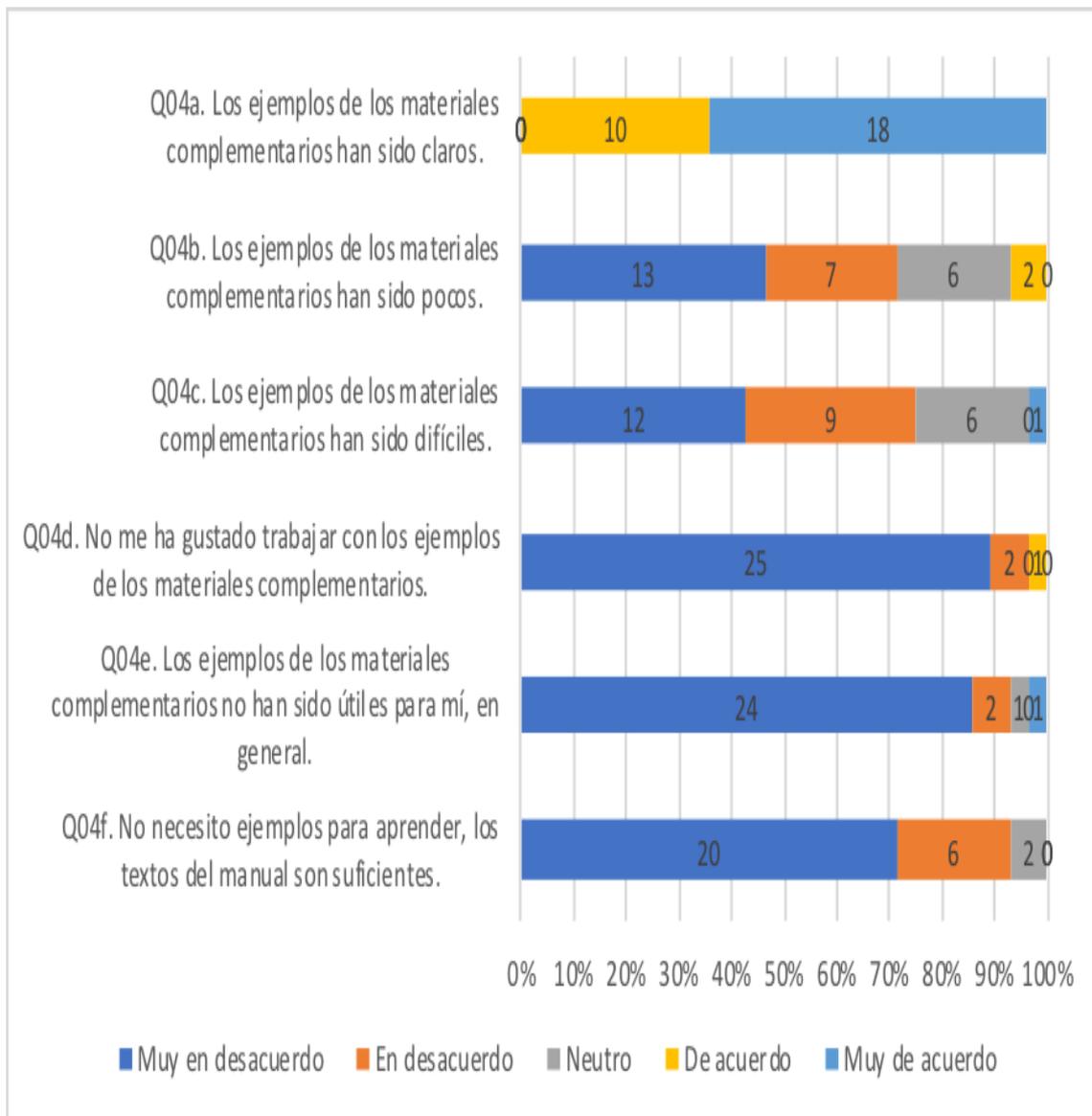


Figura 4: valoración de los ejemplos usados, según los alumnos del grupo Chino N1, curso 2017/18

## Discusión

**Tratamiento del léxico.** Es posible, a la vista de los datos, que los problemas detectados en la secuenciación hayan sido percibidos como tales únicamente para la profesora, ya que no aparecen en los instrumentos que transmiten la opinión de los alumnos. Estos, en general, perciben la secuencia de trabajo como útil, especialmente para recordar el significado de las palabras y para acceder al significado de los textos, mientras que para cuestiones más relacionadas con la gramática se considera sólo moderadamente útil. En este sentido es necesario indicar que, comparativamente, el aprendizaje de léxico y caracteres ha requerido de los alumnos más recursos de tiempo y esfuerzo que el gramatical, y los contenidos de este último aspecto han sido menores en cantidad que los léxicos o los del sistema de escritura, por lo que es posible que la relación entre léxico/caracteres y metodología se perciba por los alumnos de manera más clara que la existente entre esta y la gramática.

**Gestión del sistema de escritura.** La forma de trabajo, en general, parece adecuada para los alumnos. Estos no manifiestan dificultad para integrar escritura-semántica-fonética-vinculación a palabra, más allá de las esperables en alumnos de su nivel, por lo que es posible que la preocupación por esta cuestión sea exclusiva de la profesora. El trabajo con caracteres parece ayudarles a retener la forma y a reconocerlos durante la lectura silenciosa, aunque para recordar su pronunciación no parece tan útil; esto, a su vez, es posible relacionarlo con el hecho de que la lectura en voz alta se percibe como la parte más difícil de todo el proceso de aprendizaje. No obstante, es posible que los alumnos, que se encuentran en una fase inicial del aprendizaje en la que están aprendiendo a gestionar sus estrategias ortográficas, no sean aún capaces de explotar estos recursos de manera automática, mientras que en fases posteriores sí que puede que sean capaces de hacerlo. En cuanto al riesgo de fragmentación, aunque realizar afirmaciones en base a observaciones de aula y un ítem en una encuesta no permite realizar aseveraciones, en principio parece que la mayoría de los alumnos no trabajan carácter a carácter y que, como mínimo, son capaces de funcionar a nivel de regularidades, por lo que en principio el tratamiento de los caracteres no haría que los alumnos generaran una visión de la lengua excesivamente fragmentada.

**Uso de la inferencia.** Parece que, al menos en principio, los alumnos pueden trabajar sin contar con el significado de todas las palabras, aunque ha sido necesario un cierto trabajo en clase para conseguir que lleguen a usar esta estrategia sin reticencias, especialmente en los textos orales. Parecen preferir el uso de la inferencia para la generación de normas o regularidades más que para la deducción de significado; es posible que esto se deba a que el conocimiento que poseen aún no les permite confiar plenamente en sus propias deducciones, o bien que contar con el significado de manera directa se vea como una manera de ahorrar tiempo. En cualquier caso, ninguno de los dos usos genera rechazo, a pesar de que la mayoría de la clase parece ser la primera vez que ha usado esta estrategia de manera activa o regular. En cuanto al uso de la estrategia de manera autónoma, parece que la mayoría de los alumnos sí que tratan de usarla en contextos diferentes, por lo cual parece que, al menos en principio, con la secuenciación usada durante el curso se favorece que los alumnos no generen dependencia absoluta del conocimiento individual de todos los ítems.

**Criterios en la ejemplificación.** Los ejemplos parece, por tanto, que han sido claros, aunque podrían mejorarse reduciendo la dificultad y aumentando la cantidad de estos en las baterías. Los ejemplos les resultan útiles, hasta el punto de preferirlos al manual, y trabajar con ellos resulta motivador. Presentan, no obstante, el problema de no estar extraídos de textos reales, sino haber sido contruidos, aunque esto constituye un problema esencialmente para la profesora, y no para los alumnos.

En resumen, la secuencia de trabajo seguida para el trabajo de léxico ha resultado particularmente útil para recordar el significado de los diferentes elementos y para acceder al significado de los textos. El trabajo con el sistema de escritura les ha ayudado de manera específica a recordar la forma de los caracteres y a reconocerlos durante la lectura, aunque para la pronunciación no ha demostrado ser particularmente útil. Parece, en principio, que no se corre riesgo de generar una visión excesivamente basada en el carácter, aunque serían necesarias más investigaciones en esta dirección. Durante la fase de observación y elaboración de hipótesis, los alumnos se sienten más cómodos elaborando conclusiones sobre regularidades y normas que sobre el significado, y además parecen ser capaces de transmitir estas estrategias de observación e inferencia a otros contextos, siempre que se realicen las prácticas que les ayuden a ello.

En general, parece que el tratamiento del léxico y gramática mediante ejemplificación, en los términos arriba expuestos, parece funcionar adecuadamente. No obstante, ciertos elementos requieren mejora: parece necesaria una mayor flexibilidad en la proporción de normas a los aprendices, que parecen requerir de ciertas pautas que les ayuden a alejar la incertidumbre (conclusión que, por otra parte, corrobora la de otros estudios similares con alumnos de primer curso, como Yang y Medwell, 2017). Es también posible mejorar las baterías de ejemplos, reduciendo la dificultad de los elementos y proporcionando baterías más amplias. En cuanto al sistema de escritura, es necesario que se incremente el número de actividades diseñadas a reforzar la conexión grafía-sonido del carácter, que parece ser la que más dificultades presenta para los aprendices.

La enseñanza de chino lengua extranjera no cuenta aún con un corpus de literatura lo bastante extenso como para poder contrastar los resultados obtenidos con otros de otras investigaciones; en este sentido, el trabajo que queda por hacer dentro de la enseñanza de chino, y de manera particular en el contexto español, es aún importante. El presente estudio presenta también la limitación de partir de percepciones para la elaboración de conclusiones: la premisa del enfoque léxico de que el aprendizaje es cíclico y no lineal ha llevado a tener que descartar herramientas habituales para la cuantificación del aprendizaje; estudios complementarios desde otro enfoque de la evaluación del aprendizaje podrían usarse para perfilar las conclusiones del estudio.

## Referencias

- Allwright, D., y Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Allwright, D., y Hanks, J. (2009). *The developing language learner: an introduction to Exploratory Practice*. Palgrave Macmillan.
- Boers, F., y Lindstromberg, S. (2009). *Optimizing a Lexical Approach to instructed second language acquisition*. Basingstoke y Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Butler, Y. G. (2011). The implementation of communicative and task-based language teaching in the Asia-Pacific region. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 36–57.

- Cao, H. [曹红莲]. (2011). *Cíkuàifǎ zài duìwài hànyǔ chūjí tīnglì jiàoxué zhōng de shízhèng yánjiū* (词块法在对外汉语初级听力教学中的实证研究). Universidad de Shandong (山东大学).
- Cruickshank, K., y Tsung, L. (2010). Teaching and learning Chinese: a research agenda. En L. Tsung y K. Cruickshank (eds.), *Teaching and learning Chinese in global contexts: CFL worldwide* (pp. 213–224). Londres: Continuum International Publishing.
- Dellar, H., y Walkley, A. (2016). *Teaching lexically: principles and practice*. Peaslake: Delta Publishing.
- Duff, P., Anderson, T., Ilnyckyj, R., VanGaya, E., Wang, R. T., y Yates, E. (2013). *Learning Chinese: linguistic, sociocultural, and narrative perspectives*. Walter de Gruyter.
- Gabbianelli, G., y Formica, A. (2017). Difficulties and expectations of first level Chinese second language learners. En I. Kecskes (ed.), *Explorations into Chinese as a second language* (pp. 183–206). Springer International Publishing AG.
- García Ruiz, M. R. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 20(3), 253–269. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411311013>
- Harwood, N. (2002). Taking a lexical approach to teaching: principles and problems. *International Journal of Applied Linguistics*, 12(2), 139–155.
- Higueras García, M. (2012). Claves prácticas para la enseñanza del léxico. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Las Lenguas*, 12, 5–25.
- Hoey, M. (2005). *Lexical Priming: a new theory of words and language*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Hsiung, H. Y., Chang, Y. L., Chen, H. C., y Sung, Y. T. (2017). Effect of stroke-order learning and handwriting exercises on recognizing and writing Chinese characters by Chinese as a foreign language learners. *Computers in Human Behavior*, 74, 303–310.
- Hu, G. (2002). Potential cultural resistance to pedagogical imports: the case of communicative language teaching in China. *Language, Culture and Curriculum*, 15(2), 93–105.
- Kryszewska, H. (2013). The Lexical Approach and spoken grammar: developments in language analysis and their pedagogical implications. *Humanising Language Teaching*, 15(5).
- Kuo, L. (2015). *Reading strategy use by Chinese as a foreign language learners*. Indiana University
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: from grammar to grammaring*. Thomson/Heinle.

- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: the state of ELT and a way forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach: putting theory into practice*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (ed.) (2000). *Teaching collocation: further developments in the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Li, X. [李晓琪]. (2004). Guānyú jiànlì cíhuì—yǔfǎ jiàoxué móshì de sīkǎo (关于建立词汇—语法教学模式的思考). *Yǔyán jiàoxué yǔ yánjiū* (语言教学与研究), 1, 23–29.
- Li, Z. (2016). CFL teacher identity construction: a core element of future innovative practice. En R. Moloney y H. L. Xu (Eds.), *Exploring innovative pedagogy in the teaching and learning of Chinese as a foreign language* (pp. 177–192). Springer.
- Ma, J. [马箭飞]. (2000). Yǐ jiāojiè rènwù wèi jīchǔ de hànyǔ duǎnqī jiàoxué xīn móshì (以交际任务为基础的汉语短期教学新模式). *Shìjiè hànyǔ jiàoxué* (世界汉语教学), 4(54), 87–93.
- Ma, W. (ed.). (2014). *East meets west in teacher preparation: crossing Chinese and American borders*. Nueva York: Teachers College Press.
- Maftoon, P., y Ziafar, M. (2014). A contrastive lexical approach to second language acquisition: a theoretical framework and related techniques. *TESOL Journal*, 5(1), 57–81.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España. (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior. Documento-Marco*. Recuperado desde [https://www.unex.es/organizacion/gobierno/vicerrectorados/vicedoc/archivos/figheros/ees/documento\\_marco.pdf](https://www.unex.es/organizacion/gobierno/vicerrectorados/vicedoc/archivos/figheros/ees/documento_marco.pdf)
- Moloney, R., y Xu, H. L. (2016b). Taking the initiative to innovate: pedagogies for Chinese as a foreign language. En R. Moloney y H. L. Xu (Eds.), *Exploring innovative pedagogy in the teaching and learning of Chinese as a foreign language* (Vol. 15, pp. 1–17). Springer.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Querol Bataller, M. (2010). Estudios sobre la lengua china en España. En M. A. Montaner Montalva y M. Querol Bataller (coords). *Lenguas de Asia Oriental: estudios lingüísticos y discursivos* (pp. 43–87). Valencia: Universitat de València.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching (3rd ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robles I Sabater, F. (2011). ¿Qué es un buen ejemplo? La ejemplificación en la teoría lexicográfica alemana. *Revista de Filología Alemana*, 19, 247–261.
- Rodríguez Espinar, S. (2015). Los estudiantes universitarios de hoy: una visión multinivel. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 91–124.

- Sánchez Rufat, A. (2013). El aprendizaje de las unidades fraseológicas a partir de planteamientos lingüísticos cognitivos. En M. L. Calero Vaquera y M. Á. Hermosilla Álvarez (eds.), *Lenguaje, literatura y cognición* (pp. 189–199). Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Scrimgeour, A. (2010). Issues and approaches to literacy development in Chinese second language classrooms. En L. Tsung y K. Cruickshank (eds.), *Teaching and learning Chinese in global contexts: CFL worldwide* (pp. 197–212). Londres: Continuum International Publishing.
- Swan, M. (2009). We do need methods. En V. Cook (ed.), *Contemporary applied linguistics: language teaching and learning* (pp. 117–136). Londres y Nueva York: Continuum International Publishing.
- Szende, T. (1999). Problems of exemplification in bilingual dictionaries. *International Annual for Lexicography*, 15, 198–228.
- Tang, J. (2013). Input of chunks and its effects on L2 learners' listening competency. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(7), 1264–1269.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Woolard, G. (2013). *Messaging: beyond a lexical approach*. The round.
- Xie, A. [谢爱红]. (2010). Cíkuài jiàoxuéfǎ yǔ yīngyǔ xiězuò nénglì de tígāo shízhèng yánjiū (词块教学法与英语写作能力的提高实证研究). *Journal of Huazhong Agricultural University (Social Sciences Edition)* (华中农业大学学报 (社会科学版)), 86(2), 162–172.
- Xu, M. [徐茗]. (2009). Duiwài hànyǔ cíhuì jiàoxué zhōng de lìjù shèjì (对外汉语词汇教学中的例句设计). *Journal of Anhui Normal University (Hum. & Soc.Sci.)* (安徽师范大学学报 (人文社会科学版)), 37(4).
- Yang, J., y Medwell, J. (2017). Learners' and teachers' beliefs about learning tones and pinyin. En I. Kecskes (ed.), *Explorations into Chinese as a Second Language. Educational Linguistics*, 31 (pp. 141–163). Springer International Publishing AG.
- Yan, B. [严斌]. (2010). Cíkuài jiàoxuéfǎ zài chūjí duìwài hànyǔ jiàoxué zhōng de yìngyòng (词块教学法在初级对外汉语教学中的应用). Universidad Normal de Shanghai (上海师范大学).
- Feng, J. [冯锦程]. (2011). Qiǎnxī duìwài hànyǔ jiàoxué de “fāngfǎ shídài” hé “hòufāngfǎ shídài” (浅析对外汉语教学的“方法时代”和“后方法时代”). *Jiàoxué shíjiàn yánjiū* (教学实践研究), 195–196.
- Wang, J. [王建彬]. (2011). Cíkuài jiàoxuéfǎ zài zhōngjí duìwài hànyǔ yuèdú jiàoxué zhōng de yìngyòng (词块教学法在中级对外汉语阅读教学中的应用). Universidad de Shandong (山东大学).

- Wang, Y. [王昀]. (2013). *Rènwùxíng jiàoxuéfǎ zài duìwài hànyǔ Zhōngguó wénhuà jiàoxué zhōng de yìngyòng* (任务型教学法在对外汉语中国文化教学中的应用). Lanzhou University (兰州大学).
- Zhe, L. [者林], y Luo, C. [罗晨]. (2010). *Duìwài hànyǔ cíhuì fùxíkè de rènwùxíng jiàoxué móshì* (对外汉语词汇复习课的任务型教学模式). *Chūguó yǔ jiùyè* (出国与就业), 8, 123–124.
- Gu, T. [顾婷]. (2006). *Rènwùxíng yǔyán jiàoxué zài duìwài hànyǔ chūjí kǒuyǔ jiàoxué zhōng de yìngyòng* (任务型语言教学在对外汉语初级口语教学中的应用). Universidad de Lenguas y Culturas de Pekín (北京语言大学).